

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

LUCIANA HELENA DE OLIVEIRA VICELI

**POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA
GUARANI *NHANDEWA YVY PORÃ*: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

LUCIANA HELENA DE OLIVEIRA VICELI

**MARINGÁ
2020**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA
GUARANI *NHANDEWA YVY PORÃ*: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

LUCIANA HELENA DE OLIVEIRA VICELI

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA GUARANI
NHANDEWA YVY PORÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada por LUCIANA HELENA DE OLIVEIRA VICELI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Profa. Dra. ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO

**MARINGÁ
2020**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

V632p

Viceli, Luciana Helena de Oliveira

Política educacional e o ensino de história na Escola Guarani *Nhandewa Yvy Porã* : contribuições para uma educação intercultural / Luciana Helena de Oliveira Viceli. -- Maringá, PR, 2020.

202 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Política educacional - Educação escolar indígena. 2. Educação escolar indígena - Ensino de história - Paraná. 3. Educação intercultural. 4. Escolas indígenas. I. Faustino, Rosângela Célia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.117

LUCIANA HELENA DE OLIVEIRA VICELI

**POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA GUARANI
NHANDEWA YVY PORÃ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Rosângela Célia Faustino (Orientador) – UEM/PR

Dr. Eder da Silva Novak – UFGD/MS

Dra. Isabel Cristina Rodrigues UEM/PR

Suplentes

Dra. Geane Kantovitz – UENP/PR

Dra. Maria Christine Berdusco Menezes – UEM/PR

Fevereiro de 2020

Dedico este trabalho aos jovens *Nhandewa* da Escola Indígena *Yvy Porã* e à toda comunidade Guarani da TI Pinhalzinho, que inspiraram tal produção; ao meu amado esposo e demais familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por ter me concedido saúde, força e disposição para chegar até aqui. Sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço à minha família e aos meus amigos por todo o carinho, amor e força.

Agradeço aos meus pais Ana e João (*In Memoriam*) que me deram a vida. À minha Mãe que me amou e incentivou a todo o momento e soube compreender minhas ausências nestes últimos dois anos e ao meu Pai que, se aqui estivesse, estaria muito orgulhoso por mais esta conquista.

Sou grata ao meu esposo Alessandro Viceli, que me estimulou durante todo o processo e ficou ao meu lado nos momentos mais difíceis. Obrigada, Amor da minha vida, por sempre tentar me ajudar nos momentos de dúvidas, sem você este trabalho não seria possível.

Meus agradecimentos aos irmãos, cunhados e sobrinhos que de alguma forma também contribuíram para a realização deste projeto e que compreenderam minha ausência e sempre me incentivaram.

Aos amigos, especialmente Josiane e Jefferson, muito obrigada. Vocês foram fundamentais para minha formação, grandes companheiros nestes dois anos de estudos e pesquisa.

Ao povo Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, exemplos de luta e resistência, peças fundamentais para esta realização. E a toda comunidade escolar da *Yvy Porã*, uma verdadeira família, que acreditou e não poupou incentivos e ajudas durante o processo. Minha eterna gratidão.

Aos Guarani entrevistados: Sebastião - *Ava Mimbydju*, José - *Ava Djemowytu*, Leandro - *Gyrawidju*, Jefferson - *Awa Veradju*, Laíres - *Kunhã Rokadju* e Silvana

Mimbi; minha grande gratidão pelo tempo disponibilizado e pelas riquíssimas narrativas que contribuíram significativamente para os resultados da pesquisa.

Sou grata a todos os professores que contribuíram para a minha trajetória acadêmica, especialmente à Professora Rosângela C. Faustino, responsável pela orientação desta pesquisa. Obrigada por esclarecer tantas dúvidas e ser tão atenciosa e paciente. Uma excelente orientadora e uma grande amiga.

Aos membros da Banca, Professora Isabel, Professor Éder e Professora Geane, este trabalho não seria o mesmo sem as contribuições de vocês. Muito obrigada!

Agradeço à Universidade Estadual de Maringá, por me proporcionar um ambiente criativo e amigável para os estudos. Sou grata a cada membro do corpo docente, à direção e à administração dessa instituição de ensino.

Não há saber mais ou saber menos: há
saberes diferentes.

Paulo Freire

VICELI, Luciana H. O. **POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA GUARANI NHANDewa YVY PORÃ**: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2020.

RESUMO

A educação escolar indígena, modalidade da educação básica, configura-se em uma das reivindicações e conquistas dos povos indígenas nos últimos anos, tornando-se uma aliada no processo de luta e resistência desses povos na atualidade. A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a política educacional para a educação escolar indígena identificando as ações e contribuições do ensino de História para implementar uma educação intercultural na Escola Indígena *Yvy Porã*, que atenda aos anseios da comunidade Guarani *Nhandewa*, da Terra Indígena Pinhalzinho – Tomazina/PR. Objetivou-se ainda investigar as possibilidades de o ensino de História romper com a história eurocêntrica, presente na maioria dos livros didáticos e materiais disponíveis para consulta, destacando-se as narrativas dos protagonistas das histórias indígenas, por meio do diálogo com as fontes orais e materiais presentes na comunidade da Terra Indígena Pinhalzinho e construir um currículo específico e diferenciado para o ensino de História, por meio de uma abordagem interdisciplinar, construída coletivamente, considerando os diversos sujeitos no processo, sendo eles: comunidade escolar, professores e funcionários indígenas e não indígenas; comunidade local: cacique, lideranças, sábios, pais e/ou responsáveis. O trabalho foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa e etnográfica, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com análise de dados. Para tal, foram levantadas e estudadas as bibliografias disponíveis sobre a política educacional atual para a educação escolar indígena, documentos oficiais e materiais da escola. Foram descritas as ações e metodologias interdisciplinares e interculturais empregadas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino de História e a relação e participação da comunidade Guarani *Nhandewa* nesse processo. Buscou-se usar da história oral para a realização e tratamento das entrevistas com as principais lideranças políticas, educacionais e religiosas. Contudo, foi possível apresentar o trabalho desenvolvido pela Escola *Yvy Porã* e pelo ensino de História, destacando as principais atividades desenvolvidas e em andamento na Escola, apresentando detalhes sobre o trabalho interdisciplinar e sobre a interculturalidade, processos importantes que contribuem para que o ensino de História promova uma educação específica e diferenciada e contribua para a formação e autoafirmação dos jovens *Nhandewa*, grande anseio da população local.

Palavras Chaves: Política Educacional. Educação escolar indígena. Educação intercultural. Ensino de História. Escola Indígena.

VICELI, Luciana H. O. **EDUCATIONAL POLITICS AND THE HISTORY TEACHING AT THE GUARANI *NHANDewa* YVY PORÃ SCHOOL: CONTRIBUTIONS FOR AN INTERCULTURAL EDUCATION.** 202 f. Dissertation (Master's in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2020.

ABSTRACT

The indigenous school education, basic education modality, is part of one of the claims and achievements of the indigenous peoples in the last few years, becoming an ally in the process of struggle and resistance of these peoples nowadays. The present research had as main objective to analyze the educational policy for the indigenous school education, identifying the actions and contributions of History teaching to implement an intercultural education at the *Yvy Porã* Indigenous School, that meets the yearnings of the Guarani *Nhandewa* community, from Terra Indígena Pinhalzinho – Tomazina / PR. It also aimed to investigate the possibilities of the History teaching to break with the Eurocentric history which is shown in most didactic books and materials available for research, highlighting the narratives of the protagonists of the indigenous stories through dialogs with the oral sources and present materials in the community of Terra Indígena Pinhalzinho, and build a specific and differentiated curriculum to the History teaching, by means of an interdisciplinary approach, collectively constructed, considering the various subjects in the process, namely: school community, indigenous and non-indigenous teachers and employees; local community: chief, leaders, sages, parents and/or guardians. The work was developed through qualitative and ethnographic approach, only bibliographic, documental and field research were used, with data analysis. To this end, available bibliographies about current educational policy for the indigenous school education, official documents and school materials were surveyed and studied. Interdisciplinary and intercultural actions and methodologies employed in the teaching-learning process were described, especially in the History teaching and the relation and participation of the Guarani *Nhandewa* community in this process. It was sought to use oral history for conducting and treating the interviews with the main political, educational and religious leaders. However, it was possible to present the work developed by the *Yvy Porã* School and by the History teaching, highlighting the main activities developed and in progress at the School, presenting details on interdisciplinary work and on interculturality, important processes that contribute to the History teaching to promote a specific and differentiated education and contribute to the formation and self-affirmation of *Nhandewa* young people, a great aspiration of the local population.

Keywords: Educational Policy. Indigenous School Education. Intercultural Education. History Teaching. Indigenous School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da TI Pinhalzinho (produzida pelos alunos)	97
Figura 2: <i>Oy Gwatsu</i> da TI Pinhalzinho	107
Figura 3: Escola Estadual Indígena <i>Yvy Porã</i> . E.I.E.F.	145
Figura 4: Momentos com alguns sábios	159
Figura 5: Apresentações diversas nas Mostras Culturais	160
Figura 6: Oficinas Culturais	161
Figura 7: Produção dos jovens <i>Nhandewa</i>	162
Figura 8: Momentos e atividades do Projeto de Leitura	163
Figura 9: Gincana da Resistência	163
Figura 10: <i>Folders</i> da 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a Mostra Cultural Guarani <i>Nhandewa</i>	168
Figura 11: Produção dos jovens <i>Nhandewa</i> sobre a Mostra Cultural.....	169
Figura 12: Calendário Circular Guarani <i>Nhandewa</i> da TI Pinhalzinho	172
Figura 13: Imagens das atividades no SAF - <i>Yvy Marae'y</i>	177
Figura 14: <i>Banner</i> com a reprodução das entrevistas com os sábios	181
Figura 15: Linha do Tempo da TI Pinhalzinho (dividida em duas partes).....	182
Figura 16: Comunidade escolar <i>Yvy Porã</i> na IV Mostra Cultural Guarani <i>Nhandewa</i>	183
Figura 17: Atividades Semana da Pátria	186

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Terra Indígena Pinhalzinho	96
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Profissionais que atuam em escolas indígenas no Paraná: 2015	85
Tabela 2. Corpo Docente	117
Tabela 3: Equipe Gestora e de Apoio	119
Tabela 4: Cursos, Séries e Matrículas	120

LISTA DE SIGLAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMF: Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BDTD: Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB: Câmara de Educação Básica
CF: Constituição Federal
CIEs: Conferências Internacionais de Educação
CNE: Conselho Nacional da Educação
CNPI: Comissão Nacional de Política Indigenista
CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
DCNEEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
EJA: Educação de Jovens e Adultos
FUNAI: Fundação Nacional do Índio
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
NEIs: Núcleos de Educação Escolar Indígena
NRE: Núcleo Regional de Educação
NUPES: Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP
OIE: Escritório Internacional de Educação
OIT: Organização Internacional do Trabalho
ONG: Organização Não Governamental
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PI: Posto Indígena
PNE: Plano Nacional de Educação
PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNTEE: Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PPE/UEM: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

PPP: Projeto Político-Pedagógico

PSS: Processo Seletivo Simplificado

QPM: Quadro Próprio do Magistério

RCNE/Indígena: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEED: Secretaria de Estado da Educação

SETI: Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná

SCIELO: *Scientific Eletronic Library On-line*

SIL: *Summer Institute of Linguistics*

SPI: Serviço de Proteção ao Índio

SUED: Superintendência da Educação

TEE: Territórios Etnoeducacionais

TI: Terra Indígena

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1. Trajetória e experiência em escola indígena	20
1.2. Revisão de literatura	22
1.3. Metodologia.....	30
1.4. Organização das seções	34
2. A POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA.....	36
2.1. Política educacional e a participação social	37
2.2. Os movimentos sociais indígenas: lutas e conquistas para a educação.	53
2.3 A legislação, os Parâmetros e Diretrizes do MEC	62
2.4. A Educação Escolar Indígena no Paraná	84
3. A COMUNIDADE GUARANI NHANDEWA DA TERRA INDÍGENA PINHALZINHO	94
3.1 História e Cultura Guarani Nhandewa.....	94
3.2. A educação escolar na Escola Indígena Yvy Porã.....	109
3.3. Anseios e participação da comunidade na escola.....	124
3.4. Projeto Pedagógico e Currículo.....	135
4. O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	144
4.1 O trabalho Interdisciplinar e Intercultural na Escola Yvy Porã.....	145
4.2 Memórias dos mais velhos (sábios) e o etnoconhecimento indígena	150
4.3 O protagonismo dos jovens Nhandewa e a construção de uma nova ação pedagógica.....	156
4.4 Práticas diferenciadas na Escola Yvy Porã e no ensino de História	165
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS.....	193

1. INTRODUÇÃO

Devido à resistência e aos movimentos sociais indígenas, a educação escolar indígena no Brasil passou por mudanças consideráveis a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, que inaugurou um novo ordenamento jurídico sobre os povos indígenas, considerando-os cidadãos com direitos culturais e linguísticos, rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, cujo projeto educacional visou à assimilação dos povos à “sociedade” nacional.

Nos anos de 1990 a política neoliberal que se expandia na América Latina desde a crise do sistema capitalista da década de 1970, elegeu governos que iniciaram reformas no aparelho de estado e na política educacional. A partir de 1991, a educação escolar indígena, que até então era responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foi transferida para a alçada do Ministério da Educação (MEC).

Foram criadas diretrizes para normatizar essa que passou a ser uma modalidade da Educação Básica. Tais diretrizes pressupõem os princípios da igualdade social, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e da especificidade.

Com essa legislação e os direitos garantidos, o tipo ideal de escola para as comunidades indígenas começou a pautar as discussões dos Movimentos Indígenas, que ganharam maior força na organização e visibilidade a partir de 1970, que viam a escola como um espaço para a promoção da resistência cultural, bem como para a formação de lideranças para acompanhar as novas dinâmicas de resistência e enfrentamento. Toda a discussão do período, tanto dos povos indígenas como do indigenismo, evidencia que a escola indígena deve considerar a história, a cultura, a língua e a realidade específica de cada etnia e comunidade indígena.

Assim, a comunidade Guarani *Nhandewa* da Terra Indígena Pinhalzinho, no Paraná, onde existe uma escola atuante desde 1983, no final da primeira década do século XXI reuniu-se e definiu que a escola indígena precisava ser

diferenciada. Para tanto, desde então, tem contado com a participação de toda comunidade escolar, incluindo professores não indígenas que atuam na Escola, bem como com a participação da comunidade indígena na construção de uma escola específica, diferenciada e intercultural.

Nossa pesquisa teve como objetivo principal analisar a política educacional atual para a educação escolar indígena, identificando como o ensino de História tem contribuído para que a Escola Estadual Indígena *Yvy Porã*¹ - que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, localizada na Terra Indígena (TI) Pinhalzinho, pertencente ao município de Tomazina - PR - desenvolva uma educação intercultural convergente com os anseios da comunidade indígena.

Também teve como objetivo investigar as possibilidades de o ensino de História romper com a história eurocêntrica, presente na maioria dos livros didáticos e materiais disponíveis para consulta, destacando-se as narrativas dos protagonistas das histórias indígenas, por meio do diálogo com as fontes orais e materiais presentes na comunidade da Terra Indígena Pinhalzinho e construir um currículo específico e diferenciado para o ensino de História, por meio de uma abordagem interdisciplinar, construído coletivamente, considerando os diversos sujeitos no processo, sendo eles: comunidade escolar, professores e funcionários indígenas e não indígenas; comunidade local: cacique, lideranças, sábios, pais e/ou responsáveis.

O processo que se desenvolve na Escola *Yvy Porã* tem o desafio de efetivar uma educação específica e diferenciada, por meio de metodologias que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento científico a partir do contexto histórico e cultural da comunidade, no caso, a história e a cultura indígena Guarani *Nhandewa* que está documentada, principalmente, na memória dos sábios, os mais velhos.

O que vem ao encontro da ideia defendida por Saviani (1991, p. 29) “[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. Assim, a escola é o espaço para intermediar o saber popular e o saber erudito por meio do currículo escolar, da escrita e do conhecimento científico; logo o saber popular, as experiências, tradições e costumes indígenas configuram-se em ponto de partida e, o saber

¹ *Yvy Porã*, da língua Guarani *Nhandewa*, quer dizer terra boa, bonita, abençoada.

científico, a sistematização dos citados anteriormente, o ponto de chegada, construídos a partir do coletivo local e não apenas escolar.

A proposta de uma educação que seja significativa e tenha como ponto de partida a realidade do educando não se configura em uma grande novidade, tendo em vista que essa ideia já vem sendo discutida há muito tempo. Para Paulo Freire (2007, p. 44) a “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”, assim a educação é vista como a possibilidade da emancipação humana, como um caminho de encontros e preparação para a vida em sociedade.

O diferencial da educação escolar indígena é agregar características específicas da história e da cultura desses povos, propiciando uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, que seja emancipadora e não repressiva para os povos indígenas, suas histórias, seus saberes, valores e tradições.

A educação escolar diferenciada tem sido tema de inúmeras discussões no meio educacional, em especial, as escolas indígenas têm fomentado tais debates, pois veem nesse processo a possibilidade de dar visibilidade aos etnoconhecimentos dos seus povos, construindo assim a educação escolar indígena específica e diferenciada.

Esse modelo de educação objetiva trabalhar com a produção do conhecimento científico partindo do empírico, de modo que priorize a história e cultura local indígena, a qual quase nunca será encontrada em livros mas, frequentemente, na memória dos indivíduos mais velhos da comunidade, valorizando a oralidade e o contato pessoal na construção do processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da Educação Indígena, que se configura na relação familiar dos povos indígenas.

O ensino de História é um grande aliado nesse processo, pois possibilita promover um trabalho partindo do local para o global, o que vem ao encontro com os anseios dos indígenas, um trabalho em que os sujeitos históricos sejam os indígenas do passado, do presente e da perspectiva de futuro.

Diante dessa realidade é relevante a pesquisa sobre a temática, tendo em vista que os processos educacionais utilizados na educação escolar indígena

podem ser considerados como rompedores de paradigmas que corroboram com o processo educacional.

É importante também salientar que as experiências educacionais devem ser socializadas, uma vez que a troca de experiências sempre foi um recurso positivo para auxiliar nos processos de produção do conhecimento, justificando assim a importância de se registrar e divulgar o processo de implementação da educação diferenciada bem como do ensino de História, o qual a Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* tem vivenciado e que pode servir de parâmetro para outras escolas indígenas, especialmente Guarani, que também passam pelo processo de ressignificar o papel da escola dentro da TI e a relação com o conhecimento ocidental e os etnoconhecimentos.

1.1. Trajetória e experiência em escola indígena

Concluí a licenciatura em História no ano de 2006, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), atual Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); além do ensino superior, a Educação Básica também foi cursada na rede pública de ensino desse Estado.

No ano seguinte à conclusão do ensino superior, iniciei a carreira de professora de História na Educação Básica no Estado do Paraná, contratada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), pelo qual atuei até março de 2012. Em abril do mesmo ano assumi o concurso estadual de vinte (20) horas/aula semanais na disciplina de graduação. Foi nesse momento que conheci a Escola *Yvy Porã* e nela assumi onze (11) aulas de História e duas (2) de Ensino Religioso, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), como aulas extraordinárias² (SC02), para complementar a carga horária que é de, no máximo, quarenta (40) horas/aula semanais.

Apesar da proximidade da TI Pinhalzinho com o meu município de residência, Guapirama/PR, até o ano de 2012 eu não conhecia a comunidade e nem a Escola *Yvy Porã*. Sabia da existência de ambos, até conhecia professores

² Aulas extraordinárias são as aulas remanescentes após a distribuição para todos os professores efetivos no cargo, e podem ser assumidas pelos professores detentores de apenas um cargo de 20 horas/aula semanais.

que atuavam e haviam atuado na Escola, porém não conhecia a proposta e a dinâmica do trabalho, mas já tinha ouvido que se tratava de uma escola diferenciada. Na época, fiquei sabendo que as aulas em questão estavam sem professora e entrei em contato com o diretor da Escola, Jefferson Gabriel Domingues - *Awa Veradju*, que diante do meu interesse me pediu para ir até a Escola. Fui e me apresentei para a comunidade escolar e para algumas lideranças, afirmei que estava disposta a assumir novos desafios e eles me deram um voto de confiança.

Realmente foram novos desafios. Os 7 (sete) anos, 2012 até 2018, em que atuei na Escola foram de muito aprendizado, companheirismo, acolhimento recíproco, muita pesquisa, rompimento de vários paradigmas, envolvimento com a causa e com a luta, compreensão e adoção de novos conceitos, entre outros. Atualmente classifico como uma pesquisa de campo longa, pois essa experiência me fez a profissional e pesquisadora que me tornei.

Desde 2019 que não atuo mais na Escola *Yvy Porã*. Em março de 2015, assumi o segundo concurso no Estado, 20 horas/aulas no cargo de Pedagoga³, a partir dessa data, minhas aulas na Escola *Yvy Porã* de extraordinárias passaram a compor o Padrão de História (20 horas/aula semanais), que tem uma exigência de carga horária para ser cumprida que passou por alterações nos últimos anos e atualmente é de quinze (15) horas/aula em sala de aula, sendo as cinco (5) demais chamadas de hora atividade, cumpridas na escola, destinadas a atividades como planejamento, correções, estudos e outros.

Assim sendo, no ano de 2019, com a redução da carga horária disponível na Escola – na disciplina de História e Ensino Religioso, por conta da não oferta do 6º Ano –, para nove (9) horas/aula, fui impedida pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) de assumir essas aulas e completar a carga horária no município de Guapirama/PR, onde estou lotada, mesmo tendo a aprovação e Anuência da Comunidade Indígena da TI Pinhalzinho.

Isso tudo porque a Resolução que regulamenta o processo de distribuição de aula no Estado do Paraná tem sido omissa às peculiaridades das Escolas Indígenas e não prevê situações iguais ou similares à, por nós, vivenciada esse ano, desconsiderando e desrespeitando a autonomia dos povos indígenas com

³ Cursei uma segunda licenciatura, em Pedagogia pela FACIBRA, entre os anos de 2009 e 2012.

relação à educação escolar, tão anunciada na legislação. Essa e outras lacunas na materialização da legislação serão apontadas ao longo deste trabalho.

1.2. Revisão de literatura

A partir de uma busca nas bases de dados do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da *Scientific Electronic Library On-line* (SCIELO) e das teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), utilizando palavras-chave para uma busca preliminar por títulos, constatamos que não existem muitas produções acadêmicas discutindo especificamente o ensino de História em escola indígena ou para povos indígenas.

Em nossa busca, localizamos uma variedade de trabalhos envolvendo a temática indígena e a educação escolar indígena, porém, sobre a especificidade de nossa abordagem, especialmente com relação aos povos Guarani, não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico, daí a pertinência dessa discussão. Com relação aos Guarani, existem pesquisas de diferentes temas, de modo que algumas contribuíram para este trabalho.

A respeito do ensino de História, encontramos alguns trabalhos relacionados ao ensino de História indígena, geralmente abordagens focadas nas escolas não indígenas e sobre a Lei 11.645/2008⁴, entretanto, quando refinamos para o ensino de História em escola indígena ou para povos indígenas, encontramos apenas três dissertações, sendo: Medeiros (2012), Santos (2014) e Gomes (2016); e dois artigos, sendo: Bittencourt (1994), e Bergamaschi e Medeiros (2010). Destacamos que nenhum desses trabalhos está relacionado aos povos Guarani *Nhandewa*, foco desta dissertação.

Em sua pesquisa bibliográfica, “O ensino de História para Populações Indígenas”, Bittencourt (1994) já anunciava a necessidade de abordar a discussão sobre o ensino de História para os povos indígenas, considerando suas

⁴ Lei Federal de 2008 que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica.

peculiaridades e as relações desenvolvidas com a educação escolar, em especial com a presença da escola nos territórios indígenas. Nesse texto, a autora discute possibilidades para responder à problemática: como introduzir o ensino de História para as populações indígenas?

Ao discutir a importância em se pensar o ensino de História nas escolas indígenas, Bittencourt (1994) destaca a necessidade de se avaliar o processo de relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas, especialmente por ter sido marcado por tantos conflitos e violência; nesse sentido, o ensino de História teria a função de problematizar tais relações, estabelecendo parâmetros para análise da atual conjuntura em que se encontram os povos indígenas brasileiros.

Quanto ao ensino de História, nas escolas indígenas, a questão tende a tornar-se em mais um dos pontos em que os conflitos culturais se estabelecem, mas que ao mesmo tempo pode contribuir para a ampliação de seu universo cultural e político, servindo como aquisição importante em suas novas formas de lutas de resistência (BITTENCOURT, 1994, p. 106).

Considerando as transformações pelas quais o ensino de História tem passado, especialmente pelo rompimento com o engessado modo de pensar a história proposto pelo Positivismo, deparamo-nos com novas possibilidades e novas formas de abordagens na historiografia e para a disciplina escolar.

As transformações do ensino de História não são provenientes exclusivamente das mudanças historiográficas, mas relacionam-se evidentemente com outras questões, incluindo a expansão escolar para um público culturalmente diversificado (BITTENCOURT, 1994, p. 106).

Assim, o ensino de História em escola indígena tem a possibilidade de trabalhar com diferentes sujeitos e vários tipos de fontes, privilegiando o local, uma vez que “[...] as sociedades sem escrita têm deixado suas marcas com signos diferenciados e, principalmente, tem-se que considerar as tradições orais e a memória como fontes privilegiadas para estas sociedades” (BITTENCOURT, 1994, p. 107).

Dessa maneira, entendemos, assim como a autora, que

[...] o ensino de História para as escolas indígenas não pode ocorrer como mera adaptação de currículos estaduais ou

municipais para os alunos brancos e que ele se insere em um processo dinâmico que afetará a cultura escolar nos dois grupos envolvidos. (BITTENCOURT, 1994, p. 108).

Ao longo do texto, a autora apresenta algumas experiências com o ensino de História de comunidades indígenas de diferentes etnias e realidades, que foram obtidas no Encontro de Educação Escolar Indígena organizado pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI) com apoio de educadores da Faculdade de Educação da USP. Nas experiências apresentadas, algumas com fortes influências da cultura escolar não indígena e algumas com menos, ficou claro que, na época, já existiam resistências e ressalvas quanto ao currículo eurocêntrico apresentado pela disciplina; existia ainda uma mobilização em prol de um ensino de História no qual o indígena fosse o sujeito e o protagonista do processo sem, no entanto, romper com o processo histórico nacional, mas ressignificando-o.

A obra de Bittencourt (1994) configura-se em uma excelente fundamentação para ser lida, analisada e discutida por professores de História, indígenas e não indígenas, que atuam em escola indígena; uma teoria que pode auxiliar a construção dos processos práticos, considerando que a autora discute possibilidades para se pensar o trabalho, porém não esgota as discussões, uma vez que trata do assunto de forma geral e acentuamos que as especificidades de cada etnia e comunidade indígena devem ser consideradas ao se pensar o processo escolar.

No artigo “História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang”, Bergamaschi e Medeiros (2010) debatem a questão do ensino de História em escolas indígenas, especialmente em escola Kaingang do estado do Rio Grande do Sul. Discutem a visão indígena a respeito do que deve ser ensinado pela disciplina escolar História, utilizando como referência, principalmente, os depoimentos presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena).

Trabalham com os conceitos de história, memória e tradição, na perspectiva do diálogo que tais conceitos estabelecem entre si. Tal pesquisa evidencia o trabalho com a história indígena Kaingang, especificamente por meio da memória dos mais velhos e pela transmissão oral, “essa ‘contação’ de história

é que preenche as lacunas deixadas pelos livros didáticos, já que estes ignoram a participação dos grupos nativos em grande parte da história nacional” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 70), porém, não fazem menções claras em diálogos com a história global, e acrescentam “é na narração de histórias que memória e história se misturam para formar a história dos Kaingang” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 70).

Observam ainda que, na Escola Kaingang pesquisada, o ensino da história desse povo indígena não se restringe apenas a uma disciplina escolar, acontecendo em diferentes momentos na escola, focando os olhares no local.

[...] em uma aula de ciências, também observamos a presença de elementos da história Kaingang sendo ensinados: foi trabalhada a árvore araucária e suas partes – tronco, folha, pinha, pinhão – na língua Kaingang e depois os alunos tiveram que desenhar um pinheiro em seus cadernos e localizar seus elementos (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 71).

As autoras concluem que o ensino de História, por meio do registro da memória e da oralidade dos mais velhos Kaingang, desempenha papel relevante no processo de fortalecimento da identidade étnica, da luta e da resistência constantemente necessária aos povos indígenas, bem como um enfrentamento à omissão desses sujeitos na história nacional e uma possibilidade de auxílio à escola não indígena no processo de implementação da Lei 11.645/2008.

Medeiros (2012) em sua dissertação de mestrado, “Escola Indígena e Ensino de História: um Estudo de uma Escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS”, aborda a questão do ensino de História em uma escola Kaingang localizada na Terra Indígena Guarita, no estado do Rio Grande do Sul. Nesse trabalho, a autora faz um acompanhamento do cotidiano da escola, focando nas observações das aulas de História, ministradas por professor indígena. Em suas observações, a autora aponta a presença da história Kaingang nos planos de estudos para turmas de 6º ao 9º ano, descreve a presença de tais temas no discurso do professor, relata o uso de metodologias originais que remetem à tradição indígena como a valorização da oralidade, e destaca o esforço do professor em combater a discriminação e romper com determinados estereótipos.

Entretanto, a autora também aponta algumas fragilidades que ocorrem ao longo desse processo, pontuando em vários momentos a presença de

ambiguidade na fala do professor, fazendo algumas observações a determinadas posturas e ações do professor, sendo a ênfase – dada ao ensino da história ocidental – o ponto mais criticado pela autora, que credita tais realidades à ausência de uma formação específica Kaingang para os professores indígenas, que acabam sendo submetidos à mesma formação acadêmica que o professor não indígena e também à ausência de materiais didáticos, recursos e suportes para o trabalho diferenciado. Segundo Medeiros (2012), as fragilidades ocorrem:

Primeiro, porque os temas a história Kaingang não constituem um reconhecido “conteúdo escolar” nas escolas brasileiras, o que dificulta sua inserção no currículo da escola indígena, tanto pela falta de suporte para ensiná-lo, quanto pela falta de legitimidade enquanto conteúdo escolar. Também porque, em função disso, a formação do professor torna-se pré-requisito para uma aula que contemple a história Kaingang. Ou seja, se ele não possui formação específica em magistério ou licenciatura indígena, que o instrumentalize para isso em termos de conhecimento bem como na valorização de sua história, e se ele não tem uma relação com os “contadores de histórias” com quem possa aprendê-las, dificilmente conseguirá fugir da aula padrão da escola não-indígena e ensinar a história Kaingang (p. 97).

Assim sendo, a autora considera que as lacunas são grandes e determinantes com relação à ausência do ensino da história Kaingang na escola. Quando avalia a relação da escola e da comunidade com os mais velhos, sábios contadores de história, conclui que tal relação também está fragilizada, apresentando vários argumentos e explicações, coletadas em suas observações e entrevistas.

Pontua também as dificuldades de comunicação entre a escola e a comunidade como sendo resultado das diferentes origens e características de cada uma e, especialmente, ao fato de a escola ser gerida por profissionais não indígenas, dificultando o rompimento de barreiras. Medeiros pondera: “acredito que, se a escola for pensada e administrada pelos próprios professores Kaingang - ou, pelo menos, em conjunto com eles -, será possível diminuir a distância entre os dois mundos” (MEDEIROS, 2012, p. 109). Acrescenta ainda que, apesar da ausência da história Kaingang no ensino de História, esta está viva na memória dos mais velhos da comunidade.

Ainda que riquíssima a pesquisa de Medeiros (2012), a etnia e a comunidade indígena pesquisada não apresentam semelhanças às que fazem parte de nossa pesquisa, visto que pesquisamos em uma comunidade indígena Guarani *Nhandewa* que mantém uma relação muito ativa e próxima com a escola e com os professores, tanto indígenas quanto não indígenas, bem como existe uma grande abertura e colaboração dos mais velhos para com a escola e os trabalhos propostos.

Logo, tal realidade possibilita que o currículo diferenciado seja construído de forma democrática e coletiva, contando com a participação de professores indígenas e não indígenas, agentes de apoio, equipes gestora e administrativa, juntamente com as lideranças e toda a comunidade local. Esse processo contou com a atuação de professores indígenas e não indígenas, que juntos pensaram em estratégias de atuação e organização curricular. As fundamentações e informações empíricas foram coletadas junto à comunidade local, por meio de visitas regulares e entrevistas com os mais velhos e demais moradores da comunidade; na escola, eram sistematizadas por cada professor, de acordo com a sua área do conhecimento, juntamente com os educandos na TI Pinhalzinho.

Na dissertação de Santos (2014), “Zoró - Aldeia Escola *Zarup Wej*: Ensino Médio, Currículo e Ensino de História (1989-2013)”, o autor apresenta uma pesquisa junto ao povo indígena Zoró da aldeia-escola *Zarup Wej* localizada na região noroeste de Mato Grosso. O trabalho tem como foco a implantação do Ensino Médio na referida escola, o currículo e o ensino de História para esse nível.

A pesquisa apresenta a organização da grade curricular e se utiliza, como amostra, da disciplina História para entender como se articula escassez e produção de materiais didáticos específicos para o ensino dos alunos Zoró; soma-se a isso, a tentativa de compreender a prática pedagógica na escola Zoró, com maioria dos profissionais indígenas, a partir do ensino de História, e o funcionamento do sistema de avaliação do rendimento dos alunos, analisando os índices de reprovação e evasão.

Santos (2014) ocupa-se em analisar a legislação, narrar o cotidiano da escola e as experiências observadas na pesquisa de campo, pontuando avanços e conquistas na implementação de uma educação diferenciada, mas também

aponta lacunas e fragilidades com relação à implementação da legislação, à produção de material didático específico, à reprovação e evasão, e ao ensino de História para o Ensino Médio.

Segundo Santos (2014):

O ensino da disciplina História priorizou a cultura do povo Zoró em detrimento dos vários conteúdos da grade comum. Porém, a História deve ser uma disciplina mais explorada no sentido de resgatar as memórias dando o devido valor a cultura tradicional, o que não aconteceu. Na prática diária, por falta de orientação pedagógica, o ensino apresentou-se pouco frutífero diante do que deveria ser dentro de sua especificidade intercultural, apresentou-se como apenas mais uma disciplina da grade curricular a ser cumprida (p. 114).

A pesquisa é concluída com propostas de algumas ações para reverter as fragilidades observadas em campo. Por se tratar de uma proposta de observação, análise e narração, a pesquisa de Santos (2014) diferencia-se da nossa proposta de pesquisa, que prioriza discorrer sobre a construção coletiva e colaborativa do currículo para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental.

A dissertação de mestrado intitulada “*Mê Ixujarēnh* - Ausência, Presença e Busca: o Ensino de História na Escola Indígena *Tekator* do Povo Panhĩ – Apinajé” – que trata de escola localizada na TI Mariazinha, no norte do Estado do Tocantins, com um corpo docente composto majoritariamente por profissionais indígenas –, foi desenvolvida por Gomes (2016) com o propósito de investigar como se dá o ensino e a aprendizagem histórica nessa escola indígena.

Alcançamos com vistas a entender neste trabalho, o processo de contato e de reconhecimento dos Apinajé com a escola, os usos que fazem dela e os abusos para com a cultura e formas tradicionais de educação indígena, que a escola como instituição ideológica e política pode oferecer. Sendo o ensino de história nesta escola indígena, um campo importante para olhar panoramicamente este encontro indígena com a educação ocidental, transitando entre “ser indígena e para indígena” (GOMES, 2016, p. 22).

Ao longo da pesquisa, Gomes (2016) apresenta as características da Escola e da comunidade em que ela está inserida, também apresenta uma análise da organização do currículo e material didático e do corpo docente que é

majoritariamente indígena. Trabalha a concepção dos Apinajé quanto à história e o seu ensino na escola indígena. Um diferencial do currículo da Escola *Tekator*, que nos chamou a atenção, é a presença de duas disciplinas de História.

[...] a cultura histórica escolar entre os Apinajé, na complexa, porém, muito necessária disposição de duas disciplinas de História no currículo que a Escola Indígena *Tekator* segue. Uma como História inscrita nas Ciências Humanas e suas Linguagens, portanto ocidental e distinta da outra, a História como “parte diversificada” que compreende no currículo, disciplinas com conhecimentos tidos como tradicionais, específicos aos povos indígenas (GOMES, 2006, p. 26).

Segundo o autor, a existência de duas disciplinas para estudar a História é ambígua, pois apresenta vantagens e desvantagens. São apontadas como vantagens o material didático específico produzido pelos professores Apinajé para trabalhar a História das tradições culturais indígenas, e como desvantagem o estabelecimento de pouca relação da História local com a nacional e global. Outro ponto curioso é o fato de a professora não indígena que ministra a disciplina de História inscrita nas Ciências Humanas ser licenciada em Pedagogia, e não em História; mais curioso ainda é o fato de ela ministrar outras disciplinas: Matemática, Português e Geografia, nos Ensinos Fundamental e Médio.

Gomes (2016) conclui o texto apontando pontos positivos e negativos observados ao longo da pesquisa, também faz alguns apontamentos, especialmente com relação à produção do material didático, sugerindo que este seja confeccionado coletivamente, envolvendo a comunidade local. O trabalho procurou atingir objetivos distintos e retrata uma realidade bastante diferente da nossa pesquisa, ainda que trate do ensino de História em comunidade indígena, o que o torna muito curioso.

Uma vez que a literatura disponível acerca do ensino de História em escola indígena ou para povos indígenas trata de realidades muito diferentes, propõe objetivos distintos e não aborda nosso problema de pesquisa, e considerando a originalidade desse tema, assumimos o compromisso, nesta pesquisa, de relatar a nossa experiência vivenciada por sete (7) anos como professora de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* da TI Pinhalzinho – Tomazina / PR.

Ainda que não indígena, fui bem acolhida pela comunidade escolar e local, e reciprocamente tentei responder, juntamente com o restante do colegiado, majoritariamente não indígena, liderados por uma gestão altamente competente formada por diretor e pedagoga indígenas. Buscamos, nos últimos anos, desenvolver um trabalho para ressignificar a educação escolar e dar vida a uma escola indígena convergente com os interesses da comunidade Guarani *Nhandewa* que compõe TI Pinhalzinho, que reconhece o papel político do domínio do conhecimento ocidental e do tradicional, bem como mantém relações sentimentais com o tradicional.

Assim, a aliança da experiência com as informações compiladas ao longo dos dois últimos anos de pesquisa específica resultou neste trabalho que retrata os desafios e as possibilidades do ensino de História desenvolvido na Escola Guarani *Nhandewa Yvy Porã*, de modo interdisciplinar e colaborativo, para a implementação de uma educação intercultural.

1.3. Metodologia

Nossa pesquisa foi organizada por meio da abordagem qualitativa, “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21).

Logo, preza por valorizar e evidenciar o trabalho que tem sido desenvolvido em uma escola indígena por sujeitos pouco citados e ouvidos pela academia, os profissionais da educação, indígenas e não indígenas, bem como com a participação ativa de toda a comunidade local, portanto considerando a ativa ação das relações sociais, assim como seus principais sujeitos sociais.

Sujeitos esses que entendem a educação escolar e a escola como espaço de formação humana e de formação política, requisitos considerados básicos na formação dos jovens indígenas Guarani *Nhandewa* e de futuras lideranças da sua comunidade TI Pinhalzinho, que irão lutar junto com o Movimento Indígena em nível local, estadual e nacional.

Associado ao paradigma qualitativo está a pesquisa etnográfica que

[...] abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo (GODOY, 1995, p. 28).

Nesse sentido, por se tratar de uma comunidade indígena, a pesquisa etnográfica é ideal, uma vez que é guiada por alguns conceitos fundamentais, sendo um dos principais o conceito de cultura, que embora apresente diferentes perspectivas conceituais, “[...] de uma maneira genérica é válido identificar a cultura como o conjunto de conhecimentos, crenças e idéias adquirido e utilizado por um grupo particular de pessoas para interpretar experiências e gerar comportamentos” (GODOY, 1995, p. 28), exatamente o que direciona nossa pesquisa.

Adotamos ainda os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo com análise de dados.

A pesquisa bibliográfica se fundamentou nos conhecimentos disponíveis em livros, artigos, periódicos e outros (SANTOS, 2007), com o objetivo de promover a fundamentação teórica a partir da exploração do conhecimento disponível nas fontes, principalmente livros e artigos científicos, com a finalidade de ampliar o conhecimento na área para assim sustentar e embasar todo o trabalho teórico e prático.

A pesquisa documental, trabalho com “[...] fontes de informação bibliográficas que ainda não receberam organização, tratamento analítico e para publicação” (SANTOS, 2007, p. 32), aconteceu diretamente no local da pesquisa, ou seja, na Escola Estadual Indígena *Yvy Porã*, onde analisamos a documentação institucional disponível, especialmente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

Começamos com um levantamento sobre o processo histórico da Instituição, na sequência uma análise das características de funcionamento na atualidade; coletamos também dados referentes ao número de funcionários, processo de contratação, rotatividade de educadores, números de educadores

indígenas e não indígenas, número de matrículas, movimentação de educandos, organização do calendário escolar, entre outras informações.

Também utilizamos documentos disponibilizados *on-line* pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro, pelo Arquivo Público do Estado do Paraná, pela FUNAI e no acervo da própria escola para entender um pouco sobre o processo histórico da TI Pinhalzinho e da Escola *Yvy Porã*.

A pesquisa documental teve como objetivo entender como a escola pesquisada está estruturada, quais características identificam-na como escola indígena, o que a diferencia das escolas urbanas. “A pesquisa documental é também apropriada quando queremos estudar longos períodos de tempo, buscando identificar uma ou mais tendências no comportamento de um fenômeno” (GODOY, 1995, p. 22), o que fizemos com relação ao processo histórico de regulamentação da TI Pinhalzinho.

A pesquisa de campo, “[...] que recolhe os dados *in natura*, como percebidos pelo pesquisador [...] se faz por observação direta, levantamento ou estudo de caso” (SANTOS, 2007, p. 29). Fase de especial atenção da pesquisa, promoveu um trabalho direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo eles a comunidade escolar da Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* e principalmente os membros da comunidade da Terra Indígena Pinhalzinho. O trabalho foi desenvolvido por meio de entrevistas e registros de experiência como docente na escola pesquisada.

Nessa etapa, lançamos mão da história oral por meio de entrevistas com as principais lideranças da comunidade, que são muito respeitadas pelos Guarani. A história oral é uma grande aliada nas pesquisas com a população indígena, uma vez que entre esse grupo a oralidade sempre foi o meio de difusão das suas histórias e memórias, e de transmissão de seus etnoconhecimentos.

A história oral e as histórias de vida tiram sua força do fato de acomodarem a singularidade da experiência individual e oferecerem uma alternativa às ciências comportamentais que são impotentes, em seus esforços de generalização, para lidar com a imensa variedade de experiências (LEYDESDORFF, 2000, p. 75-76).

Logo, a história oral é também um dos grandes instrumentos de produção de conhecimento utilizado pela Escola e especialmente pelas aulas de História,

pois ela busca junto aos mais velhos da comunidade, que são considerados os sábios pelos Guarani *Nhandewa*, conhecer a história, a tradição, a religiosidade e os etnoconhecimentos, elementos que acompanham os Guarani e são fundamentais para o processo de luta e resistência traçado desde o primeiro contato com o não indígena.

Nas entrevistas com a comunidade local, coletamos dados sobre os anseios da comunidade em relação à educação e a relação existente entre as partes. Buscamos informações sobre os procedimentos metodológicos, organização do currículo, seleção de conteúdos, relação entre a comunidade escolar e o sistema educacional vigente e a organização dos estudos em classe e extraclasse.

O trabalho de campo é o coração da pesquisa etnográfica, pois sem um contato intenso e prolongado com a cultura ou grupo em estudo será impossível ao pesquisador descobrir como seu sistema de significados culturais está organizado, como se desenvolveu e influencia o comportamento grupal (GODOY, 1995, p. 28).

Assim, podemos afirmar que o trabalho de campo foi desenvolvido, além das recentes entrevistas, ao longo dos sete anos de experiência como professora na Escola e frequentadora da TI Pinhalzinho.

O objetivo desta pesquisa consistiu em documentar e montar um acervo sobre o trabalho realizado pela Escola Indígena *Yvy Porã*, pontuando os desafios cotidianos enfrentados e os já superados na implementação de uma educação escolar indígena intercultural frente a tantas adversidades que precisam ser superadas diariamente para a concretização desse processo.

A análise e sistematização dos dados gerados foram desenvolvidas com toda ética e profissionalismo que toda e qualquer pesquisa requer e ainda com muito cuidado, além de submissão do texto final à aprovação dos sujeitos envolvidos e citados ao longo da produção, visto que as populações indígenas vêm travando uma árdua luta, ao longo da história, para serem respeitadas e terem seus direitos reconhecidos. Sendo assim nosso intuito como pesquisadora e a finalidade de nossa pesquisa é somar nessa luta, e jamais causar qualquer tipo de agravo.

1.4. Organização das seções

Esta pesquisa está organizada em três seções. Na 1ª seção, tratamos da política educacional atual para a educação escolar indígena intercultural. Descrevemos como as políticas educacionais têm sido construídas no Brasil para atender aos interesses de quem detém o poder.

Pontuamos a participação ativa e decisiva de organismos internacionais nesse processo, não só como financiadores, mas especialmente como articuladores e planejadores de tais políticas; discutimos como a sociedade civil tem sido excluída desse processo, mesmo que essa seja uma das premissas na construção de políticas públicas, e ainda como essa exclusão tem sido disfarçada por meio da propagação da ideia de participação social ativa, por exemplo, na formação dos conselhos e na promoção de audiências públicas.

Apresentamos, de forma sucinta, o caminho trilhado pelos movimentos sociais indígenas, organizados desde a década de 1970, e as principais conquistas desses movimentos, especialmente com relação à legislação, da qual apresentamos fragmentos que consideramos mais relevantes para entender a educação escolar indígena no momento atual e as garantias legais que a amparam. Apresentamos um breve histórico sobre a educação escolar indígena no Estado do Paraná, suas características atuais, as distinções e avanços legais.

Na 2ª seção apresentamos a comunidade Guarani *Nhandewa* da Terra Indígena Pinhalzinho, começando com um breve histórico sobre a TI e seu processo de regulamentação; procuramos, por meio da documentação disponível e, especialmente, da memória dos moradores mais antigos e dos mais velhos da comunidade, relatar um pouco da história dos Guarani, os desafios e dificuldades que enfrentaram para não perder o território e o direito de se manterem indígenas.

Na sequência apresentamos, a Escola Estadual Indígena *Yvy Porã*, novamente começando com um breve histórico para entender os caminhos trilhados pela Escola para chegar ao estágio atual. Apresentamos também as características estruturais e pedagógicas, bem como as peculiaridades que a definem como escola indígena.

Essa seção também descreve os anseios das principais lideranças escolares e comunitárias com relação à educação escolar e ao papel da escola

dentro da comunidade indígena, bem como a participação e colaboração de tais sujeitos para que esse processo se materialize; para essa etapa, contamos com as narrativas desses sujeitos que, na sua subjetividade, retratam os objetivos para com a educação escolar.

Finalizamos a seção discorrendo sobre o projeto pedagógico e o currículo da escola, os quais estão em construção, pois a comunidade indígena considera que muito já se avançou, porém, ainda existem grandes desafios a serem vencidos, muitas garantias legais para se materializarem e novos direitos a se conquistar.

Na 3ª seção abordamos o ensino de História e a educação escolar indígena na Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* retratando como é desenvolvido o trabalho didático-pedagógico interdisciplinar e intercultural, com envolvimento de todas as disciplinas escolares, bem como a participação da comunidade escolar e indígena. A principal fonte para esse trabalho é a memória dos mais velhos da comunidade, os sábios que detêm os etnoconhecimentos Guarani e que, com muita disposição, repassam aos mais novos – processo que também relatamos nessa seção.

Também apresentamos o desenvolvimento de novas ações didático-pedagógicas com o objetivo central de produzir conhecimento a partir do protagonismo dos educandos e da realidade histórica e cultural na qual estão inseridos.

Destacamos ainda as práticas diferenciadas no ensino de História, que têm por finalidade o conhecimento emancipador, significativo e formador de uma consciência cidadã, para que os jovens indígenas Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, ao saírem da Escola *Yvy Porã*, estejam preparados para enfrentar os desafios que encontrarão tanto na sequência escolar quanto nas relações sociais, sempre reafirmando a sua identidade étnica e cultural.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre o papel da escola, da educação e do ensino de História para a comunidade Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, sinalizamos os avanços presentes na implementação de uma educação intercultural, bem como os desafios a ainda serem superados.

2. A POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

É necessária uma reflexão sobre a situação atual da política educacional voltada para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, tendo em vista que essa é uma reivindicação dos movimentos sociais indígenas, que acreditam ser importante e possível agregar características da história e cultura específica de cada etnia na formação intelectual das crianças e jovens, ou seja, na escola indígena.

Com isso, tem-se a importância de se desenvolver uma educação que seja específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, que seja emancipadora e não repressiva para os povos indígenas, seus saberes, valores, tradições e histórias.

O texto parte de uma discussão para entender o processo de elaboração e financiamento das políticas públicas no Brasil, nas quais estão inseridas as políticas educacionais e as políticas para a Educação Escolar Indígena, destacando o papel das organizações internacionais, especialmente do Banco Mundial, seus interesses e suas influências nesse processo, visto que nenhum grupo e nenhum país atualmente está isento das influências do processo da globalização do capitalismo.

Nessa discussão, procuramos pontuar também a importante função da sociedade, analisando a conjuntura histórica, as relações econômicas e de trabalho, que são fundamentais para classificar a atuação popular nesse contexto.

Analisamos ainda, o papel dos movimentos sociais indígenas nas lutas pela conquista de políticas educacionais que atendam às especificidades da Educação Escolar Indígena e viabilizem uma educação intercultural nas Terras Indígenas.

Por fim, apresentamos, de forma sucinta, as características principais da legislação que ampara a Educação Escolar Indígena atualmente e o caminho trilhado para se chegar a tal situação.

2.1. Política educacional e a participação social

As políticas públicas são ações do Estado frente às necessidades dos cidadãos, “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Vale ressaltar que o Estado não age sozinho, “[...] a política pública não é só o Estado, visto que, para a sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo [...]” (PEREIRA, 2008, p. 94), e as políticas educacionais são ações que atendem diretamente um setor específico da sociedade que precisa da participação da sua na elaboração de tais projetos, assim, as políticas educacionais configuram-se em políticas sociais que

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Considerando que “as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho [...]” (HÖFLING, 2001, p. 31) e têm por finalidade atender às especificidades de cada grupo da população e promover a cidadania, é fundamental que o povo participe do planejamento, da organização e da efetivação de tais políticas, uma vez que, aparentemente, é o protagonista de todo o processo. Destacamos aqui o importante papel que os movimentos sociais indígenas desempenham nas lutas por políticas educacionais afirmativas para a educação escolar indígena.

A participação popular foi consideravelmente impactada pelas mudanças na forma de organização da produção, ocorridas ao longo da história, bem como pelas implicações que tais alterações causaram na vida da humanidade, na sua formação cultural, intelectual, econômica, social e política, e também pelas implicações dessas mudanças na organização das políticas educacionais, no ensino e na escola pública.

A organização da produção apresenta mudanças significativas desde a implantação da manufatura até o modelo de produção flexível. As relações da força de trabalho com o produto, com as ferramentas e com a matéria-prima

foram sendo transformadas e se distanciaram consideravelmente. Essas mudanças implicaram alterações não só na forma de produção, mas também na vida humana, especialmente na vida dos trabalhadores, que tiveram, ao longo desse processo histórico, seu cotidiano transformado. Segundo Marx (1984), as relações econômica, social e cultural passaram a ser construídas não mais de acordo com os interesses humanos, mas conduzidas pelos interesses do capital e a acumulação primitiva – sinônimo de expropriação da terra e dos meios de produção –, que antecede a acumulação capitalista – sinônimo de controle total sobre o bem mais precioso do trabalhador, a força de trabalho e o saber fazer.

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. A história dessa expropriação assume coloridos diversos nos diferentes países, percorre várias fases em seqüência diversa e em épocas históricas diferentes (MARX, 1984, p. 831).

O homem, ao ser expropriado da terra e dos meios de produção, ficou condenado a não mais protagonizar, mas figurar; o capital tornou-se o ator principal. O que fica evidente no período da maquinaria e da indústria moderna, quando o homem começa a ser substituído pela máquina-ferramenta, que “[...] é portanto um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes” (MARX, 1984, p. 426), restando ao trabalhador apenas o ofício de vigiar a máquina.

Isso se intensifica com o processo taylorista e fordista, ao se instituir a divisão científica do trabalho, desapropriando o operário do seu maior bem, o saber fazer (CORIAT, 1985), introduzindo a linha de montagem e a esteira rolante, fixando a carga horária diária em oito horas e cinco dólares de remuneração, mas sob controle social rígido pelos assistentes sociais (HARVEY, 2003), consolidando a chamada produção rígida e expondo o trabalhador a condições de desumanização, sob a falácia de que o método beneficiaria a todos, capitalistas e operários, pois “o fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e

o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para sua rede inúmeras nações descolonizadas” (HARVEY, 2003, p. 125). A ideia propagada era promover a maior produção com menor esforço e maior satisfação, o que, na prática, resumia-se na acumulação da mais valia para o capitalista.

O mais-valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma (MARX, 1984, p. 102).

Segundo Alves (1999, p. 149), “a partir desse novo modo de acumulação do capital que se propaga pelo mundo burguês, reconstitui-se o próprio complexo de sociabilidade capitalista, que abrange o mundo da política e o mundo da cultura, o mundo do trabalho e o mundo da economia”. Promovendo a desumanização que acontece porque, ao desempenhar ações, sob a pressão da produção rígida, idealizadas e planejadas por outra pessoa, o operário desenvolve um trabalho mecânico que não necessita, aliás, que impede qualquer reflexão, análise ou criatividade, dispensando qualquer tipo de formação intelectual e profissional, restando-lhe apenas a necessidade de uma atenção seletiva, já exigida na maquinaria, afastando-o e impedindo-o de frequentar os bancos escolares, restritos a grupos elitizados da sociedade.

A separação de trabalho mental do trabalho manual reduz, a certa altura da produção, a necessidade de trabalhadores diretamente na produção, desde que ela os despoja de funções mentais que consomem tempo e atribui a outrem essas funções. [...] o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos e distintos grupos de trabalhadores. Num local, são executados os processos físicos da produção; num outro estão concentrados o projeto, planejamento, cálculo e arquivo (BRAVERMAN, 1974, p. 112).

Nesse cenário, de acordo com Braverman (1974), prevalece o controle dos meios de produção e dos trabalhadores, inibindo a capacidade de desenvolvimento dos operários, manipulando e coordenando todos os seus atos, fragilizando a organização como classe trabalhadora, afastando-os do conhecimento, tendo em vista que “[...] os restantes vínculos, já tênues e

enfraquecidos, entre a população trabalhadora e a ciência, estão quase que completamente rompidos” (1974, p. 117). A ciência e o conhecimento vão ficando cada vez mais restritos a determinados grupos da sociedade, os mais abastados economicamente, restando aos trabalhadores a alienação, conforme discute Kuenzer (2005):

Para atender a estas demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação (p. 83).

Ao reduzir o trabalhador a apenas mais uma das ferramentas necessárias no processo industrial, o Capitalismo limita a possibilidade de desenvolvimento humano com autonomia e rompe com o papel emancipador e humanizador do trabalho, explicado e defendido por Marx (1984). Esse discurso, ainda hoje, está presente na teoria, porém, ao analisarmos o processo histórico envolvendo-o, percebemos que a prática tem andado na contramão do discurso, o que é preocupante, considerando a relevância de tal teoria para as relações, especialmente, a social e a cultural, mas também, a econômica, ou seja, as relações humanas que são construídas nas ações do homem no tempo e no espaço.

Segundo Horkheimer e Adorno (1973):

Somente na convivência com outros o homem é homem, tanto para Platão como para Aristóteles, a quem pareceu ‘natural’ a sua existência na comunidade, ou *polis*, dado que a verdadeira natureza humana só nela pode ser plenamente realizada. O homem não social só poderá ser um animal ou um deus (p. 49).

Considerando a humanidade dependente das relações sociais para se desenvolver plenamente, é necessário observar os valores que têm envolvido as principais formas de relação social, o trabalho e a educação.

Ao longo da história, a educação dos menos favorecidos economicamente tem sido deixada em segundo plano, conforme já anunciava Marx (1984), quando

apontou que Adam Smith defendia que a formação intelectual deveria ser ofertada aos pobres em “doses homeopáticas”, apenas para se evitar a degeneração completa. “Antes da lei fabril emendada, de 1844, não eram raros os certificados de frequência à escola, subscritos com uma cruz por professores ou professoras que não sabiam escrever” (MARX, 1984, p. 456). Mesmo o Parlamento inglês tornando obrigatória a frequência escolar para os indivíduos menores de 14 anos, a instituição de ensino se ocupava apenas em assinar os certificados de obrigatoriedade de frequência, ficando a escola, segundo Marx (1984), relegada a um depósito de crianças de idades diferentes, para atender às exigências legais e fornecer mão de obra mais barata para a indústria.

Essa realidade vem se repetindo ao longo da história e está presente ainda hoje na sociedade, com novas dimensões, mas mantendo algumas características, como a separação entre trabalho manual e intelectual, e o fato de que o público que ainda se mantém privado da educação de qualidade é composto pelos grupos mais vulneráveis da sociedade, sendo pobres, mulheres, moradores das zonas rurais, moradores de rua, indígenas, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, nômades, refugiados, entre outros (MUNDIAL, 1996).

A existência histórica de tais fragilidades impulsiona a organização dos movimentos sociais e sindicatos na luta por políticas que atendam tais necessidades, considerando que “trata-se, pois, a política pública, de uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto Estado como a sociedade, desempenham papéis ativos” (PEREIRA, 2008, p. 96). Ficando assim evidente que é urgente pensar e efetivar políticas sociais educacionais direcionadas a atender as especificidades desses grupos supracitados e, o que é fundamental, garantir a participação desses grupos e da sociedade na construção de tais políticas, especialmente porque essas são necessárias para alcançar o objetivo de superar as necessidades dos vulneráveis com equidade. Para Pereira (2008):

A identificação das políticas públicas com os direitos sociais decorre do fato de esses direitos terem como perspectiva a equidade, a justiça social, e permitirem à sociedade exigir atitudes positivas, ativas do Estado para transformar esses valores em realidade (p.102).

Neste contexto de inegáveis direitos sociais e educacionais, da responsabilidade do Estado quanto à efetivação, do papel da sociedade em participar da elaboração e em exigir o cumprimento de tais direitos, o movimento indígena tem atuado na busca por políticas educacionais que atendam as suas necessidades e direitos.

Esta busca de alternativas para a educação escolar indígena, ocorreu principalmente em fóruns de discussões organizados no início dos anos de 1980 tendo a participação de entidades representadas por antropólogos, lingüistas, indigenistas e lideranças entre alguns povos indígenas. As discussões se caracterizaram pela crítica ao modelo oficial vigente, defesa da educação bilíngüe, laica e identificação das causas do “desastre educativo” nas escolas destinadas aos povos indígenas (FAUSTINO, 2006, p. 41).

Entretanto, essa luta tem se configurado em um grande desafio para os povos indígenas, que ainda hoje não têm todos os seus direitos e reivindicações atendidos, tendo que manter uma organização de luta e resistência constante. Um enfrentamento que hoje não é apenas regulado por interesses nacionais, mas sim, que apresenta dimensões globais com a chamada era da globalização, explicada por Alves (1999, p.149) como “[...] uma nova etapa do capitalismo mundial, instaurado pelo processo de mundialização do capital”, na qual impera um discurso de que os países estão interligados e que as fronteiras são apenas físicas, mas que “[...] o capitalismo continua dominando como antes e com tanta necessidade de garantir as suas condições de existência quanto antes” (DALE, 2010, p. 1105).

O que está em trânsito “[...] é um novo ciclo de globalização do capitalismo, que atinge mais ou menos drasticamente tanto a América Latina e o Caribe como a Ásia, África e Europa Central e Oriental” (IANNI, 1999, p. 129). Nesse cenário globalizado, a relação entre os interesses da sociedade, defendidos pelos movimentos sociais e sindicatos, e o Estado fica extremamente fragilizada. Ianni (1999) explica essa fragilidade com o enfraquecimento do Estado-nação:

A dissociação entre Estado e sociedade civil, conforme ocorre sob o neoliberalismo, torna o Estado muito mais comprometido com tudo o que é transnacional, mundial ou propriamente global,

reduzindo-se o seu compromisso com as inquietações, reivindicações ou tendências dominantes na sociedade civil. [...] os partidos políticos, os sindicatos e os movimentos sociais das classes e grupos sociais subalternos são colocados em desvantagem, por sua reduzida capacidade de mobilizar recursos materiais e organizatórios para movimentar as reivindicações de amplos setores da sociedade (IANNI, 1999, p. 131-132).

Ao não priorizar as necessidades nacionais e apresentar características neoliberais, o Estado fragiliza os projetos e políticas públicas e tende a atender os interesses apenas das classes dominantes, locais e mundiais, obrigando os movimentos sociais de classes e grupos sociais excluídos a se reinventarem, buscando novas alternativas de luta e de resistência para enfrentar os desmontes causados pelo Capitalismo Neoliberal. Essa realidade atinge especialmente o movimento indígena, que se vê obrigado a intensificar a resistência e o enfrentamento.

Nesse contexto, segundo Alves (1999), o Estado de bem-estar social dá lugar ao Estado de controle social, no qual as políticas públicas setoriais são usadas para manipular os interesses e necessidades dos grupos vulneráveis e controlar os movimentos populares, sem preocupação com as raízes dos problemas, uma atuação do Estado mínimo, conforme Bresser Pereira (1995):

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (p. 13).

Esses efeitos têm sido sentidos ao longo da história e seus impactos são de amplo alcance. A educação e as políticas educacionais, como políticas sociais, estão diretamente sendo afetadas por tais construções históricas.

A educação, vista ao longo da história como uma experiência cotidiana pautada nas relações humanas, no saber fazer transmitido pelas próprias pessoas gradativamente, de geração para geração, não atende a todos os

interesses capitalistas, assim, quando é institucionalizada, ganha uma nova configuração, segundo Saviani (2013):

Sabemos que, se a origem da educação coincide com a origem do próprio ser humano, sua institucionalização, isto é, a forma escolar de educação surgiu posteriormente quando do rompimento do comunismo primitivo com o conseqüente aparecimento da sociedade de classes como resultado da apropriação privada da terra. Essa é a origem social da escola. Com a cisão da sociedade cindiu-se também a educação. Surgiu a escola para cuidar da educação da minoria dominante, permanecendo a maioria dominada sendo educada no próprio ato de produzir os meios da vida, isto é, o trabalho (p. 242).

Essa ideia de educação institucionalizada oficializa a divisão social do trabalho, trabalho manual *versus* trabalho intelectual, e a divisão da sociedade em classes sociais, o que é visível na construção das políticas educacionais. A criação da escola pública e obrigatória consolida tais divisões. Segundo Galuch (2013), a escola pública, reivindicação das classes populares desde a Revolução Francesa de 1789, nasceu num contexto de interesses capitalistas imperantes.

Na verdade, quando se efetivou, a escola de ensino obrigatório já não era aquela das propostas iniciais: além de consolidar a nova organização social, a escola tinha, entre outras, a função de conter os conflitos de interesses entre as classes, conflitos esses que, inerentes à sociedade burguesa, ameaçavam a própria existência desta sociedade. Uma educação igual para todos mostrava-se como o remédio acertado para o excesso de individualismo que emergia da natureza das próprias relações sociais (GALUCH, 2013, p. 71).

A ideia de uma educação que fosse universal, obrigatória, gratuita e laica, ou seja, a educação para todos, foi se consolidando e ganhando maior espaço para atuação por meio de um discurso ideológico, criado com base nas demandas do próprio povo. Todavia, a escola para todos, com forte influência positivista, foi sendo configurada não para socializar o conhecimento, mas para organizar e orientar as classes sociais, diante de uma nova dinâmica da forma de produção, a chamada acumulação flexível ou toyotismo.

Havia a necessidade de penetrar no vasto meio social dos proletários, e a forma mais eficiente seria, para Comte, através da educação laica e universal. O ensino deveria desenvolver as idéias de ordem e de harmonia, visando a felicidade da

Humanidade. Já que ao povo estava negado o poder político – pela natureza da organização social engendrada pelo capitalismo –, dizia Comte que este deveria, então, satisfazer-se com a participação no poder moral que compreendia a religião e a educação (FAUSTINO; GASPARIN, 2001, p. 164).

Assim, para cada classe social, um tipo de escola diferente, com objetivos distintos. Para a classe trabalhadora, a escola tinha como objetivo, de acordo com Kuenzer (2005):

[...] capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. É preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia capitalista (p. 80).

A escola pública torna-se espaço de organização da ordem capitalista, espaço para formar a mão de obra necessária para atender os interesses do mercado. Segundo Crochík (1998), o conhecimento é substituído pela informação; o processo educacional torna-se mecanizado, a exemplo do processo fabril; a tecnologia passa a ser instrumento pedagógico, não para promover a formação do cidadão, mas para a reprodução da educação tecnicista, o que claramente não atende aos anseios da população indígena com relação à instituição escolar e, ainda assim, lhes foi imposta durante praticamente quatro séculos.

Esse modelo de educação ofertado aos grupos mais vulneráveis do Brasil, inclusive aos povos indígenas, é resultado da ideia do Estado mínimo defendida pelo neoliberalismo e das políticas educacionais que foram desenvolvidas a partir de influências globais.

Entre os influenciadores está a declaração redigida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu na década de 1990, em Jomtien na Tailândia, e estabeleceu objetivos que visam à universalização do ensino e mudanças na sua qualidade e equidade, tornando-se referencial para a organização das políticas educacionais nos países periféricos, especialmente para o Brasil. A declaração destacou no seu preâmbulo:

[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNICEF, 1990).

Um referencial aos moldes capitalistas que, mesmo elencando as fragilidades e necessidades dos países periféricos, está longe de apresentar soluções para as raízes de tais problemas, considerando que a principal delas é a desigualdade social, que não pode ser resolvida apenas pela educação. Apesar de tal constatação, o documento atribui uma grande responsabilidade à educação, à escola, aos profissionais e à sociedade com relação a tais soluções. Acrescentando ainda no preâmbulo:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social [...] (UNICEF, 1990).

A inclusão de todos na escola e o papel social da educação foram ideias, por sinal muito atrativas, propagadas pela Conferência, em um discurso que passou a influenciar as políticas públicas nos países periféricos da América Latina e do Caribe, como mostra Gajardo (1999):

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada por diversas agências internacionais e realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, também fixou orientações de política para a transformação dos sistemas escolares e outros âmbitos da educação. Foram enfatizadas a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico e social, a abertura das escolas para a sociedade e a participação dos mais diversos atores sociais no desenho e execução de políticas e programas de reforma (p. 7).

O evento foi financiado pelas agências UNESCO, UNICEF e pelo Banco Mundial, que é hoje o principal financiador de reformas educativas para seus países membros, inclusive o Brasil. Para entender melhor o papel do banco recorreremos a Pereira (2009):

O Banco foi, em grande medida, uma criação dos Estados Unidos e a sua subida à condição de organização internacional relevante foi escorada, do ponto de vista político e financeiro, pelos EUA, que sempre foram o maior acionista e o membro mais influente. As relações com os EUA, sob a forma de apoio, injunções e críticas, foram decisivas para o crescimento e a configuração geral das políticas e práticas institucionais do Banco. Em troca, os EUA beneficiaram-se largamente da ação do Banco em termos econômicos e políticos, mais do que qualquer outro grande acionista, tanto no curto como no longo prazo. As relações com o poder norte-americano foram e continuam sendo fundamentais para a definição da direção, da estrutura operacional das formas de atuação do Banco (p. 1).

O poder de atuação do Banco Mundial é grande e amplo, pois atua em questões políticas, como formulador de políticas públicas; intelectuais, por ser um idealizador de propostas de reformas educativas; e financeiras, por fornecer empréstimos para auxiliar em situações diversas.

“A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores” (CROSSO; AZZI; BOCK, 2005, p. 17), essa visão de educação como mercadoria, defendida pelo Banco, compromete profundamente a formulação de política educacional do ponto de vista social. E é com essa visão que o Banco exerce influências sobre as políticas públicas nos seus países membros, como explica Lauglo (1997):

O Banco dispõe de competente e confiável especialização profissional no que se refere a preparação de projetos e negociação com governos. Tem grande capacidade para conduzir e contratar estudos, bem como para resumir e comunicar os resultados. Tal poder de informação torna-se especialmente importante quando é exercido em países cujas bases para pesquisa são débeis. Quando o Banco contrata estudos em regiões sem tradição em pesquisa, também exerce influência na forma como a base para a pesquisa se desenvolve – ou seja, quais temas serão focalizados, a metodologia e o arcabouço para análise adotados. Para os seus interlocutores no governo de um país, o Banco é freqüentemente uma fonte de conhecimento

relevante de política, não somente no que se refere a pesquisas e projetos internacionais, mas, também, quanto a informações sobre o próprio país, informações que o Banco coleta e analisa. Além disso, o Banco pode dirigir procedimentos de análise nos quais os técnicos do governo não têm experiência – e nos quais eles não podem se integrar por conta própria a partir de sua débil base de pesquisa (p. 14).

Os países periféricos, especialmente da América Latina e do Caribe, por apresentarem grandes fragilidades no sistema educacional e alto índice de pobreza e problemas sociais, estão entre os principais consumidores de pesquisas, diagnósticos, políticas, reformas e empréstimos do Banco. A partir dos anos de 1990, vários países da região adquiriram empréstimos do Banco Mundial para investir em políticas educativas, informações presentes no relatório elaborado por Gajardo (1999), no qual a autora apresenta um balanço das reformas implantadas na região, na década de 1990, com tais investimentos.

A década de noventa caracterizou-se pela dedicação de tempo, talento e recursos importantes às tarefas de modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, oferecer a todos iguais oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, fortalecer a profissão docente, aumentar o investimento educacional e abrir os sistemas de educação e ensino às demandas da sociedade (GAJARDO, 1999, p. 4).

E acrescenta:

Os bancos internacionais, fontes de financiamentos para os programas de reforma educativa na maioria dos países de rendas médias e baixas, não estiveram ausentes do desenho de políticas e da determinação de prioridades e estratégias para a educação e sua reforma. [...] o Banco Mundial propôs aos países uma mudança radical em suas políticas educacionais [...] (GAJARDO, 1999, p. 8).

Essas políticas propostas pelo Banco são apresentadas por meio de documentos, propostas e estudos, elaborados pela equipe de técnicos altamente competentes, porém atendendo aos interesses do Capitalismo globalizado. De acordo com Lauglo (1997), durante o processo de elaboração das políticas, para passar uma ideia de participação popular, os documentos são disponibilizados para consultas públicas, entretanto, geralmente essas consultas surtem pouco efeito sobre o conteúdo dos documentos, mantendo-se suas ideias originais.

Quando necessário, os termos são trocados ou a teoria é colocada em estudos, por exemplo; em suma, o Banco costuma articular com os conceitos e propagar a ideia de produção coletiva.

Há [...] um processo de consultoria externa. Comentários são recebidos de altos funcionários de alguns países que pedem financiamento, bem como de funcionários de outras agências. Este processo alerta os líderes externos para o que está para vir e constrói legitimidade para a versão final: as pessoas foram consultadas. Nenhum estudo ignorou os mecanismos ou os resultados desse processo de consulta. Todavia, em vista do poder do Banco e de sua conhecida e autoconfiante cultura interna, presume-se que as influências externas somente causem alterações menores: a mudança de tom e certos argumentos e conclusões, quando os mesmos encontram fortes críticas; a retirada de certas questões controversas para “estudos de aprofundamentos”, quando tais questões são periféricas para os interesses do Banco (LAUGLO, 1997, p. 14-15).

Esse fenômeno é muito presente na administração pública brasileira, especialmente na proposta de reformas e construção de políticas educativas, momentos em que as audiências públicas, fóruns e consultas são disponibilizadas e pouco aproveitadas. Isso também ocorre no tocante à elaboração das políticas educacionais para a educação escolar indígena, nas quais os sujeitos, povos indígenas, são, na maioria das vezes, relegados a meros espectadores dos processos, mesmo com uma ampla legislação garantindo o contrário.

Outro espaço de socialização das políticas educativas são as Conferências Internacionais de Educação (CIEs) organizadas pelo Escritório Internacional de Educação (OIE) da Unesco, que representam “[...] um espaço de articulação internacional de relações de poder e de debate sobre as linhas de políticas educativas de dimensões contraditórias” (SILVEIRA, 1999, p. 440).

Mais um exemplo do processo de globalização e interdependência que impera na atualidade, ficando evidente que os países em desenvolvimento não têm autonomia para se autogerir e são relegados à dependência das recomendações de órgãos e conferências mundiais e de financiamentos do Banco Mundial:

[...] os países da América Latina e do Caribe precisam contar com uma cooperação internacional renovada, que contribua para o desenvolvimento das tarefas e propostas da presente Declaração,

em prol do fortalecimento do processo decisório e da capacidade de execução nacionais (Unesco, 2001, item 12 apud JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p.129).

A atuação do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais dos países periféricos é possível por conta da ideia de globalização posta nos últimos tempos que, segundo Silveira (1999), intensifica as relações sociais e promove essa interdependência em nível mundial, ou seja, um movimento econômico e político. A interdependência e a atuação, que acontece por meio de um viés neoliberal, estão presentes na administração pública, especialmente no Brasil.

É comum a presença de críticas ao sistema público, principalmente com relação à quantidade de burocracia no desenvolvimento dos serviços; acontecem ainda, com frequência, as denúncias de má prestação de serviço pelos funcionários públicos, e fenômenos como esses costumam comprometer a governança, e estão corriqueiramente nos discursos do Banco Mundial, que nitidamente defende as ideias liberais para a economia. Segundo Borges (2000):

Pode-se dizer então que o “Estado ideal” concebido pelo Banco Mundial é um Estado liberal “neutro”, definido puramente em termos procedimentais, na medida em que, ao menos teoricamente, não agrega nenhuma concepção prévia do bem social; ao contrário, o Estado deve funcionar segundo o estabelecimento de regras “neutras” que permitam a busca legítima de diversas concepções do bem social (p. 127).

Crosso, Azzi e Bock (2005, p. 15) explicitam que o Banco Mundial defende que o custo “[...] por aluno na educação primária é bastante menor do que na educação secundária ou superior e recomenda reformas e privatizações nesses níveis mais custosos como alternativa para alocar mais recursos do governo para o nível primário”, discurso muito em voga no Brasil atualmente. Percebe-se que não são todas as etapas da educação pública as consideradas prioridade para o Banco Mundial, bem como que o financiamento dessas etapas oscila entre público e privado, conforme demonstra Krawczyk (2002):

Nos primeiros documentos dos organismos internacionais, encontramos que as recomendações aos governos para que implementem políticas que lhes permitam negociar as mudanças e resolver, de comum acordo, as diretrizes e as ações da reforma educacional com os diferentes setores da sociedade tinham como principal alvo o compromisso do setor privado. [...] No entanto, o

destaque está nas políticas e nas leis que regulamentam a participação empresarial e das fundações privadas, estabelecendo-se assim mecanismos de aproximação entre o setor público e o setor privado no âmbito educacional. Neste sentido, o informe vai louvar as leis que, em vários países, estabelecem benefícios tributários pelos quais os contribuintes podem deduzir impostos das doações para o financiamento de projetos educativos, devidamente aprovados pelas autoridades regionais [...] (p. 45).

A ideia defendida e propagada é que a parceria público-privado é o meio para o fortalecimento das instituições, defendendo-se que “o processo de descentralização [...] também tem o papel de complementar e fortalecer medidas para ampliar a participação popular” (BORGES, 2000, p. 128), uma ideia que atende mais aos interesses do Estado em se ausentar de suas responsabilidades econômicas e relegar à sociedade civil tais responsabilidades, sob a falácia da participação popular na gestão democrática. Jimenez e Segundo (2007) alertam sobre a situação na política educacional brasileira:

Convém, contudo, destacar que, sob o invólucro da Educação para Todos, o Estado brasileiro - um dos raros no mundo, a determinar por força de lei - artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96), que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos - vem, de fato, praticando a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando, mesmo assim avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior, como vem sendo denunciado em plenas medidas (p. 125).

À educação é relegada a função de combater os problemas sociais, especialmente a pobreza, mas também abrange o alto índice de desemprego, responsabilizando tão somente o processo educacional pela resolução de tais conflitos que vão muito além desse setor. Ainda que a escola tenha sido criada para legitimar o processo de acumulação e legitimação do modo de produção Capitalista, e esteja cumprindo o seu papel, ela não é a única responsável, logo, também não dispõe de poder para transformar aquilo que não lhe é central (SILVA, 1990). A escola não tem condições de resolver problemas que não criou, porém, o relatório de Delors (1998) entende o contrário:

[...] cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego. Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar que – e trata-se de uma evidência – está na origem do enorme desperdício de recursos humanos (p. 11).

Como vemos, o discurso do Banco Mundial tem sido construído de forma bem embasada na realidade e nas fragilidades da educação pública, o que o torna extremamente convincente; entretanto, ao analisar as implicações que envolvem o processo de financiamento das reformas educativas, depara-se com um cenário nada agradável e atrativo para quem defende uma educação pública de qualidade. Junto com os empréstimos, o Banco apresenta uma série de recomendações que moldam as políticas públicas, sociais e educacionais, de modo a manter a sociedade fora do processo de organização de tais políticas, comprometendo as riquezas e os valores culturais da região.

Ao analisar o desenvolvimento da educação no cenário internacional, observamos que as experiências reformistas no campo da educação e da administração educacional são concebidas em distintas regiões do mundo, especialmente nos países desenvolvidos, e então exportadas pelos meios de difusão e circulação internacional do conhecimento, em particular pelas organizações intergovernamentais de cooperação técnica e assistência financeira. Tal processo pode ser, tanto um excelente instrumento de acesso ao conhecimento e aprendizagem, como uma forma de intervenção nos processos internos de decisão política, capazes de comprometer interesses nacionais e minar a riqueza de culturas locais (SANDER, 2008, p. 160).

Assim, ao analisar o processo histórico, observa-se que o trabalhador foi desapropriado do conhecimento, e a escola pública esvaziada do conteúdo, fundamentada na política do “aprender a aprender” (DELORS, 1998). As universidades públicas são sucateadas e privadas de verbas para investimentos em Ciência (CROSSO; AZZI; BOCK, 2005); o local deu lugar ao global, o nacional passa a ser transnacional (ALVES, 1999); a educação é vista como meio para erradicar a pobreza (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007). Percebe-se um cenário ideal para a atuação tão imponente do Banco Mundial que, por conta da dependência

dos países periféricos, realiza o diagnóstico dos problemas, formula as políticas e reformas e financia, por meio de empréstimos, a execução de tais propostas.

Esse cenário é visível no Brasil, inclusive com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que apesar de ter significado um grande avanço na história do nosso país, apresenta fragilidades e claras influências das recomendações do Banco Mundial e das ideias defendidas pelo Liberalismo econômico. No tocante à elaboração das políticas voltadas para a educação escolar indígena isso não é diferente: as políticas educacionais e sua efetivação são extremamente frágeis, bem como sua elaboração, que está carregada de influências das instituições internacionais, portanto, é refém das ideias Liberais predominantes nessas instituições.

2.2. Os movimentos sociais indígenas: lutas e conquistas para a educação.

A história dos povos indígenas do Brasil é marcada por muitas lutas desde fins do século XV e início do século XVI, época da chegada dos povos europeus no continente. O território, que hoje corresponde ao Brasil, na época era ocupado por diversas etnias indígenas. Segundo pesquisas, somavam em torno de 6 milhões de indivíduos falantes de, aproximadamente, 1.300 línguas que, com o contato com os portugueses, tiveram suas vidas transformadas. Desde então, a luta pela vida e pela terra e a resistência para manter as tradições culturais fazem parte do cotidiano dos Guarani *Nhandewa*, conforme Faustino (2006):

[...] a história dos povos indígenas, desde a invasão europeia, tem sido a história de sua luta contra a dominação, contínua e incessante, com momentos de resistência e momentos de rebelião neste sentido, os povos indígenas e suas culturas seriam, antes de tudo, feitos políticos (p. 47).

Atualmente, as comunidades indígenas brasileiras estão organizadas em pelo menos 305 etnias falantes de 274 línguas diferentes, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, vivendo nas Terras Indígenas (TI) demarcadas pelo governo federal, algumas ainda em processo de demarcação, onde recebem assistência médica, odontológica e educação bilíngue, direitos

legalmente segurados, conquistados com muita luta e constantemente ameaçados, existindo também os que optam por viver nos centros urbanos.

Ao longo da história, os povos indígenas vêm deparando-se com inúmeros desafios, sobretudo quanto à sobrevivência e à adaptação ao convívio com valores culturais, econômicos, políticos e sociais totalmente diferentes dos que estavam acostumados, os quais o não indígena vem tentando lhes impor. Apesar de toda negatividade e acusações dos povos não indígenas, os indígenas estão enfrentando tais desafios e resistindo.

Hoje a população indígena está engajada em movimentos de lutas e resistências que existem desde sempre, mas que a partir de 1970⁵, momento em que “[...] no Brasil concentraram-se diversos movimentos sociais de caráter popular [...], entre os quais estava o Movimento Indígena” (BICALHO, 2010, p. 85), têm ganhado espaço, respeito e inúmeras conquistas a partir de reivindicações políticas, sociais, culturais e educacionais, lutando contra as fragilidades políticas e as necessidades sociais presentes na história e no cotidiano dos seus povos. De acordo com Faustino (2006),

[...] no final dos anos de 1970, com o esgotamento do regime militar, engendraria uma discussão ampliada acerca da política indigenista no Brasil. As discussões deram origem a uma organização institucionalizada do movimento indígena que contou com o apoio de antropólogos, indigenistas, missionários e de pesquisadores de algumas universidades. Os principais assuntos em pauta nestas discussões foram a necessidade de demarcação, que garantiria o direito às terras tradicionais, bem como as questões relacionadas aos direitos civis, à saúde, ao saneamento e à educação nas Terras Indígenas (p. 44).

Desde então, os povos indígenas intensificaram a organização em movimentos sociais, que contribuíram com o rompimento do processo de dominação a eles imposto por vários séculos. Reconfigurava-se uma organização de luta, resistência e enfrentamento à maneira de atuar do Estado brasileiro. O

⁵ A década de 1970 destaca um grande levante nacional pelas causas indígenas. Em várias partes de Brasil, movimentos indigenistas surgiram e ganharam força de atuação, como por exemplo: Comissão Pró-Índio de São Paulo — CPI/SP; Comissão Pró-Índio do Acre — CPI/ACRE; Centro Ecumênico de Documentação e Informação — CEDI - atualmente Instituto Socioambiental (ISA); Associação Nacional de Apoio ao Índio — ANAÍ; Conselho Indigenista Missionário — CIMI; e Operação Anchieta — OPAN - atualmente Operação Amazônia Nativa (OPAN). Além disso, várias universidades como USP, UNICAMP e UFRJ passaram a contribuir com assessorias especializadas, sendo hoje um número bem mais expressivo nessa atuação (SILVA, 2000).

protagonismo indígena na organização da legislação e de políticas públicas começou a se intensificar.

A educação, a partir de então, passou a compor a pauta desse movimento, especialmente por ter desempenhado papel de destaque na relação com os europeus desde a chegada desses no Brasil, permanecendo como agente desse processo (SILVA, 2000). Os projetos educacionais implementados no Brasil Colônia pelas missões jesuíticas facilitaram a promoção de uma relação amigável dos portugueses com os indígenas, o que colaborou com a exploração das terras correspondentes ao território brasileiro atual.

O contato dos povos indígenas com a educação escolar remonta ao período colonial, quando missionários jesuítas vieram às Américas com o intuito de conquistar novos fiéis para a Igreja Católica. Ao longo dos três primeiros séculos de colonização, além dos jesuítas, diversas outras ordens religiosas vieram ao Brasil com o mesmo objetivo, utilizando-se de práticas catequizadoras e escolares para civilizar os índios e preparar mão-de-obra para trabalhar no projeto colonial. Durante o século XX, métodos de educação e cristianização continuaram sendo utilizados para com os indígenas, tendo como principais objetivos a liberação de terras para a colonização, bem como a civilização desses povos considerados bárbaros, pois se buscava súditos para o Império (MEDEIROS, 2012, p. 1).

“Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem ‘catequizar’ e ‘civilizar’ [...]” (SILVA, 1994, p. 44). Nesse processo e com características de domesticação, as escolas foram, durante muito tempo, ofertadas aos povos indígenas. Porém, a partir da organização social dos movimentos indígenas, vêm acontecendo transformações em torno do processo educacional.

A organização social dos movimentos indígenas desde o início contou com uma participação expressiva de professores indígenas que, segundo Faustino (2006), ao discutirem as questões educacionais, não deixavam de discutir as políticas, sociais e culturais, conseqüentemente gerando uma consciência comum entre os povos da necessidade de se tratar a educação escolar indígena de acordo com as suas expectativas e de acordo com a realidade cultural de cada etnia.

Se no passado a escola foi imposta aos índios e foi responsável pela destruição dos seus valores, substituído que foram por valores ocidentais e cristãos, hoje a escola é uma reivindicação da maioria dos povos indígenas, principalmente dos jovens, os quais querem entrar na modernização nas mesmas condições dos outros brasileiros, contudo, essa escolarização não significa, na proposta deles, deixar de ser Guarani, Kaingang ou Xavante (TOMMASINO, 2003, p. 72).

Desde a década de 1970, com a intensa organização dos movimentos sociais indígenas nascidos “a partir de lutas concretas pela vida e pela sobrevivência” (SILVA, 2000, p. 99), os povos indígenas têm sentido a necessidade de reinventar a escola e a educação em suas comunidades, passando a reivindicar um modelo de educação diferenciada, que se pauta no respeito à diversidade cultural e na possibilidade de resistência frente aos frequentes ataques dos setores dominantes com seus projetos de integração e homogeneização. Nesse processo, os direitos indígenas vêm sendo evidenciados.

Na década de 70, iniciou-se a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas - UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo o país a realização de "Encontros de Professores Indígenas", ou "Encontros de Educação Indígena", nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades. Durante esses inúmeros fóruns, foram produzidos documentos em que as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada estão expressos, de forma diversificada, por região, por povo, por estado. Todos os documentos finais dos encontros de professores indígenas falam desses princípios, criticando, de uma forma ou de outra, o modelo de escola até então existente (BRASIL, 1998, p. 28).

Conforme Faustino e Carvalho (2014) destacam:

[...] no contexto da reforma neoliberal, observa-se a reformulação dos parâmetros de atuação, os quais se caracterizam pela apropriação de diversas demandas indígenas e pelo

direcionamento do discurso para a cultura, para os etnoconhecimentos, para o direito à diferença e para a diversidade cultural (p. 47).

A escola é vista pelos povos indígenas como uma possível aliada na luta pelo reconhecimento e preservação dos seus direitos (BONIN, 2012), como um recurso para facilitar o convívio com os não indígenas e como um meio para ocupar espaços que ainda lhes são negados, como por exemplo as universidades, não se tratando da ofertada pelo modelo tradicional, que é imposta pelo sistema educacional vigente no Brasil e que sempre tentou promover a integração indígena ao processo de formação de um Estado Nacional uniforme, uma ideia criada pelas elites dominantes.

Esse modelo de educação imposto desde o período colonial aos povos indígenas foi mantido no século XX pelas ações de órgãos como Serviço de Proteção ao Índio, doravante SPI, criado no Brasil em 1910, sob influências positivistas⁶, para tratar as questões indígenas. Foi substituído pela Fundação Nacional do Índio, doravante FUNAI, em 1967, “[...] cuja função principal foi apoiar a política do governo militar na integração dos povos indígenas com a finalidade de facilitar a conquista da Amazônia” (FAUSTINO, 2006, p. 33). Esses órgãos, comandados pelo Estado brasileiro, mantiveram um tratamento de tutela e usaram a escola para reproduzir os mesmos modelos educacionais de integração e assimilação.

Embora a FUNAI tenha empregado algumas mudanças no cenário educacional indígena, muitas das características anteriores foram mantidas, o que ficou evidente no convênio estabelecido com a agência missionária norte-americana *Summer Institut of Linguistics* (SIL⁷), que apesar de embalada por um discurso de reconhecimento e respeito às diferenças culturais e implantar um sistema de educação bilíngue, mantinha a ideia missionária, já vista anteriormente nos tratamentos oferecidos aos indígenas.

⁶ De acordo com Faustino (2006, p. 32), “os positivistas defendiam a ideia de que os índios estavam ainda no período da *infância da evolução do espírito humano*, merecendo um tratamento por parte do governo que proporcionasse a evolução do estágio primitivo em que se encontravam para o estágio científico (civilizado) em que se encontrava a humanidade”.

⁷ Para mais informações, ver: BARROS, Maria Candida Drumond Mendes. *A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança* (décadas de 1930 a 1970). *Revista de Antropologia*. São Paulo, vol.47, n.1, p.45-85, 2004.

Com a chegada do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) ao Brasil em 1956, o quadro se transformou apenas em seus aspectos mais superficiais e visíveis. Caracterizados pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, o "novo" projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais. Fundado em teorias lingüísticas completamente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas praticamente desconhecidas na província acadêmica de países periféricos como o nosso, o modelo de Educação Indígena desenvolvido pelo SIL fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Durante as décadas seguintes o SIL praticamente ditou as regras sobre a questão da Educação Indígena junto ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, à FUNAI (SILVA, 1994, p. 44).

Apesar de atrativas e inovadoras a ponto de atrair o apoio de vários grupos até mesmo intelectuais, os objetivos das metodologias empregadas pelo SIL no processo de escolarização dos povos indígenas, não eram diferentes dos empregados anteriormente, mantendo-se a ideia da “conversão à fé cristã e sua inserção pacífica no sistema produtivo” (FAUSTINO, 2006, p. 34). Esse cenário fomentou a necessidade da luta por uma educação específica e diferenciada, que cumprisse com o papel de transmitir e construir o conhecimento científico agregado aos valores culturais, ou seja, que a educação escolar estivesse vinculada à educação indígena.

É no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo do fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios (BERGAMASCHI, 2007, p. 199).

O processo de luta e reivindicação resulta no direito a uma Educação Escolar Indígena pensada e organizada com a participação indígena, e com o rompimento com a educação dos indígenas imposta pelos colonizadores. “O desafio da educação escolar indígena é de propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional [...]” (LADEIRA, 2004, p. 143). Para alcançar esse objetivo, os movimentos indígenas têm travado lutas constantes e incessantes.

O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que “[...] vê a educação e a escola como algo que pode colaborar na construção mais ampla do seu projeto de autonomia” (SILVA, 2000, p. 105), organizado no final da década de 1980, é um exemplo expressivo dessas lutas.

Nos últimos sete anos, o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre vem discutindo formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação formal, decorrente da situação de contato com a sociedade nacional e os tipos de escolas que os diversos povos indígenas reivindicam. Além disso, os professores indígenas procuram trocar experiências e conhecimentos e discutir o que cada povo está fazendo para conseguir uma escola adequada. Durante os seus encontros periódicos, procuram encontrar soluções para os obstáculos que surgem neste processo, além de refletir sobre a elaboração de currículos e regimentos diferenciados e específicos (SILVA, 1994, p. 46).

Esse movimento colaborou significativamente para os avanços no processo de luta pela educação diferenciada para os povos indígenas. Por meio de reuniões anuais, foi possível redigir vários documentos expressivos. “Após o II Encontro, em 1989, escolheram uma comissão, que foi a Brasília entregar pessoalmente a deputados e senadores suas reivindicações para a LDB, em tramitação na época” (SILVA, 2000, p. 106).

São também autores da "Declaração de Manaus", elaborada em julho de 1991, que apresentava alguns princípios básicos e essenciais para a organização de uma escola que contemplasse os anseios dos povos indígenas. De acordo com Silva (1994, p. 47), esses princípios basicamente representavam “[...] a luta pelo direito de os povos indígenas terem em mãos o poder sobre os programas de educação escolar que se desenvolvem em suas áreas, uma vez que constituem instrumentos imprescindíveis na construção de seus destinos”.

A preocupação e reivindicação do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre de 1991 eram e são comuns a outros povos indígenas, compondo pauta de luta ainda hoje, uma vez que a escola reivindicada pelos indígenas deve atender aos anseios de cada etnia indígena e não mais os interesses dominadores, excludentes e etnocêntricos empregados desde a colonização.

Assim, segundo Silva (2000, p. 102), os movimentos indígenas exercem um papel fundamental para “[...] os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras”.

Os movimentos indígenas, uma vez articulados, desenvolvem a possibilidade de exercerem, na prática, aquilo que lhes foi negado durante muito tempo: a cidadania. Uma cidadania autônoma e articulada com as necessidades e interesses sociais, políticos e econômicos da sua etnia, o que pode ser observado como resultado da articulação e dos encontros anuais do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, segundo Silva (2000, p. 107): “[...] os encontros têm possibilitado aos professores indígenas a aquisição de instrumental de discussão que lhes permite um nível de diálogo e relacionamento mais equilibrado ante os demais setores da sociedade civil e do Estado”.

Para se efetivar a Educação Escolar Indígena intercultural, a educação indígena é uma forte aliada. A Educação Indígena, de modo geral, refere-se aos processos de ensinamento que ocorrem nas mais diferentes comunidades indígenas, pautadas nas culturas, tradições e nos costumes de cada etnia indígena.

A educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. Os sistemas indígenas pretendem produzir pessoas que sejam um “bom Paresí”, um “bom Bororó”, um “Xavante autêntico”, com todas as suas características específicas. [...] Isso não quer dizer que todos os índios sejam iguais (MELIÁ, 1979, p.10).

Em muitas comunidades, a escola indígena tem sido vista como lugar de inovação, apropriação e transformação dos saberes, que utiliza o espaço e o tempo para a produção do conhecimento científico e também como espaço para o reconhecimento e a valorização da cultura indígena, preparando crianças e jovens para se autoafirmar como indígenas, dentro e fora da sua Terra Indígena.

Assim, para os povos indígenas, a escola só tem razão de existir dentro do seu território se for “subordinada às lutas políticas pela garantia plena de seus

direitos” (BONIN, 2012, p. 35), e se estiver alinhada com a educação indígena, promovendo assim uma formação integral, que se configura em um dos principais objetivos dos povos indígenas Guarani, com relação à presença das escolas nas Terras Indígenas. De acordo com Bergamaschi (2005):

A educação tradicional Guarani começa no berço, e assim vai crescendo e madurando culturalmente e na tradição. A educação Guarani é só viver dentro da cultura, aprender coisas da cultura e conviver juntos com a natureza. A educação escolar é para conhecer outra maneira de conviver, é para dialogar com uma outra cultura, para conhecer e conviver com as sociedades não indígenas. A convivência das duas não é tão difícil para resolver, pois são dois caminhos paradoxais. A escola é para ampliar e complementar essa visão como ser humano. A principal atividade oferecida pela escola é a aprendizagem da escrita e da leitura, da língua portuguesa e a compreensão de alguns aspectos do sistema dos brancos, essenciais para os Guarani circularem sem prejuízos na sociedade não indígena e diminuirmos as incompreensões entre as duas formas de viver (p. 267).

Ao se referir às atividades culturais desenvolvidas em uma escola indígena, Medeiros (2012, p.13) afirma que “a escola não está ensinando os alunos sobre a vida que eles já vivem. O que ela realiza é trazer esses ‘fazeres’ para dentro dela e atribuir a eles estatuto de conhecimento”, atendendo assim aos anseios e às lutas dos movimentos sociais indígenas com relação à educação escolar, sendo esse reconhecido como espaço de promoção da autoafirmação e do reconhecimento da cidadania. Segundo Bonin (2012):

Para assegurar que a instituição escolar efetivamente responda aos diferentes objetivos estabelecidos pelos povos indígenas, tornou-se imprescindível lutar, no plano legislativo, pela garantia de uma atenção específica, respaldada nas diferentes culturas, e isso vem acontecendo com variadas ênfases e intensidades, há mais de vinte anos. As leis que resguardam o direito a um tratamento diferenciado nos processos de escolarização, resultam de luta, travada pelos povos indígenas e por uma rede de aliados (p. 35).

Os movimentos indígenas têm desempenhado papel fundamental nas conquistas dos últimos anos, especialmente nas mudanças expressivas no tratamento ofertado pela legislação brasileira às diferentes etnias, se comparada aos quatro séculos anteriores.

Tem ainda promovido o protagonismo desses povos nesse processo, o que também não havia sido possível anteriormente e, hoje, além de realidade, é uma reivindicação desses sujeitos, que aproveitam o espaço político que a escola representa dentro das Terras Indígenas, para promover e garantir que tais conquistas não se percam e, ainda, ampliem-se cada vez mais, em nome dos direitos originários presentes na história.

2.3. A legislação, os Parâmetros e Diretrizes do MEC

A legislação brasileira, ao longo da história, não apresentou grande atenção à população indígena, que sempre foi tratada como um grupo inferior que precisava ser submetido a um processo de integração para poder ter direito de exercer a cidadania.

Ao longo dos três primeiros séculos de ocupação e colonização do território brasileiro pelos povos europeus, a política indigenista “[...] oscilava em função de três interesses básicos, o dos moradores, o da Coroa e dos jesuítas [...]” (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 133), o que sofreu alteração considerável a partir da chegada da família real portuguesa no Brasil em 1808, a qual, por conta da proximidade física, pôde impor maior rigorosidade nesse processo, que “[...] deixou de ser uma questão de mão de obra para se tornar uma questão de terras” (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 133).

Estava nítida a necessidade de uma rigorosidade maior com o controle das terras, uma vez que a população indígena resistia aos constantes ataques civilizatórios há aproximadamente trezentos anos (SOUZA, 2012), contrariando a ideia de superioridade portuguesa que acreditava que os grupos indígenas seriam extintos, vítimas das mais diversas formas de exploração e também por conta do processo de miscigenação, reforçando a teoria marxista sobre o poder que a expropriação das terras exerce no controle e domínio dos povos (MARX, 1984).

A legislação indigenista do século XIX, conforme Carneiro da Cunha (1992), ficou marcada pela preocupação da elite dominante do Brasil com as questões ligadas à posse de terras. Foi nesse contexto que se estabeleceu o “Regulamento das Missões de catequese e civilização dos Índios”, o Decreto 426

de 24 de julho de 1845, uma tentativa de se estabelecer diretrizes gerais administrativas para o governo dos indígenas aldeados, e foi criada em 1850 a Lei nº 601 de 18 de setembro, popularmente conhecida como Lei de Terras, uma das primeiras iniciativas do Governo Imperial para regularizar a propriedade privada no Brasil.

O Governo Imperial se viu pressionado a organizar e legalizar a questão de posse das terras devido à ausência de documentos dessa natureza e às transformações sociais e econômicas que atingiam o país na época.

Em 1850 a aprovação da Lei de Terras que regularizou o regime de propriedade territorial no Brasil também foi extremamente prejudicial aos índios; a partir desta lei as terras indígenas foram expropriadas e incorporadas ao patrimônio nacional ficando os índios apenas com seu usufruto sem a propriedade das mesmas (FAUSTINO, 2006, p. 31).

A Lei de Terras, conforme explica Faustino (2006), causou impacto direto aos povos indígenas, uma vez que os expropria do seu bem sagrado, a terra, mantendo os processos de aldeamentos com a possibilidade de transferências e até mesmo a possibilidade de desapropriação das terras devolutas, ainda que teoricamente respeitasse o direito originário dos indígenas à terra, conforme explica Carneiro da Cunha (1992):

[...] a Lei de Terras inaugura uma política agressiva em relação às terras das aldeias: um mês após sua promulgação, uma decisão do Império manda incorporar aos Próprios nacionais as terras de aldeias de índios que 'vivem dispersos e confundidos na massa da população civilizada'. Ou seja, após ter durante um século favorecido o estabelecimento de estranhos junto ou mesmo dentro das terras das aldeias, o governo usa o duplo critério da existência de população não indígena e de uma aparente assimilação para despojar as aldeias de suas terras. Este segundo critério é aliás, uma novidade que terá vida longa: não se trata, com efeito, simplesmente de aldeias abandonadas, mas também do modo de vida dos índios que lá habitam, o que fica patente por exemplo nos avisos 21, de 16/1/1851, e 67, de 21/4/1857. É uma primeira versão dos critérios de identidade étnica do século XX (p. 145).

Critérios muito cobrados hoje por uma parte da sociedade brasileira que tende a julgar como não indígenas os povos que não mantêm intactas as suas

tradições e culturas que, ao longo da história, foram duramente criticadas e desvalorizadas por essa própria sociedade.

Importante destacar que a relação dos povos indígenas com a terra era totalmente diferente da dos povos europeus. Para os povos indígenas, essa relação era e ainda é sagrada, justificando as reivindicações dos territórios originalmente ocupados, *tekoa* como é identificada pelos Guarani *Nhandewa*, e não a simples posse de terras. Segundo Martins (2006), professor indígena,

[...] a terra vai servir pra repassar tudo que a gente tem, de acordo com a nossa visão, pras crianças e, também, ensinar as crianças que a terra não é pra gente chegar e aí ficar e depois dizer que essa terra já não vale mais e vamos vender. [...] a terra não é pra nós vendermos. [...] da terra vem o nosso fortalecimento da cultura, que é a cultura (p.143-145).

Segundo Freitas (2012), as sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul tendem a representar seus territórios como espaços-tempo indissociáveis da vida de seus habitantes, desse modo, entendemos que o pertencimento à terra mistura-se a um sentimento de parentesco com ela, justificando a fala de Martins (2006), que é comum entre os povos indígenas, assim “[...] os índios, errantes ou não, conservam a memória e o apego a seus territórios tradicionais [...]” (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 142).

Assim, quando os valores capitalistas inevitavelmente passam a interferir na relação dos indígenas com a terra, com o objetivo de restringir o seu acesso à propriedade latifundiária, obrigando-os a se integrarem à lógica capitalista de assalariados, obrigatoriamente, essa relação torna-se pauta de luta, que enfrentara um processo longo, lento e de muita organização política e social, ainda hoje em tramitação. Segundo Carneiro da Cunha (1992):

O Regulamento das Missões, promulgado em 1845, é o único documento indigenista geral do Império. Detalhado ao extremo, é mais um documento administrativo do que um plano político. Prolonga o sistema de aldeamentos e explicitamente o entende como uma transição para a assimilação completa dos índios (p. 139).

Como a integração e assimilação almejadas por todas as ações e políticas empregadas pelos colonizadores desde o século XVI não se tornaram realidade

no Brasil Império, a República começou a apresentar algumas alterações no tratamento da questão indígena, como a criação do SPI no início do século XX, e sua substituição pela FUNAI em meados do século XX, órgãos governamentais. A partir de 1970, com a intensificação dos movimentos indígenas, as questões indígenas voltaram a integrar a pauta governamental, mantendo as problemáticas territoriais como o grande cerne das discussões, porém com uma participação mais ativa dos indígenas.

A criação do Estatuto do Índio representa a presença das questões indígenas na pauta da administração pública, mas também o tratamento oferecido para se manter o controle sobre as terras indígenas e legalizar a submissão desses povos aos interesses capitalistas da nação, conforme apresenta Faustino (2006):

O Estatuto do Índio, lei 6.001 (BRASIL, 1973) promulgada no governo de Emílio Garrastazu Médici em 1973, ainda em vigor, legalizou a transferência forçada de grupos indígenas para outras regiões quando o governo julgar que seu território possua interesse vital para o desenvolvimento nacional e a segurança do país. Por esta legislação, os povos indígenas não exercem o controle das riquezas que se encontram em suas terras, destas eles só possuem o uso e não a propriedade (p. 33).

Apesar de manter a ordem Capitalista, o Estatuto do Índio reconhece o direito à alfabetização em língua materna aos povos indígenas, sob influência das ações educacionais iniciadas pelo SIL na década de 1950.

Assim, o Estatuto do Índio, mesmo reconhecendo o direito ao bilinguismo, configurou-se em mais um documento cheio de lacunas quanto aos direitos e necessidades dos povos indígenas do Brasil, sendo reprodutor de vários estereótipos e afirmador do processo de integração, bem como mais um impulsionador para o aparelhamento da luta dos movimentos sociais indígenas, em processo de organização na época que, somados à influência de políticas internacionais, começam a redesenhar as políticas para os povos indígenas do Brasil.

Tais políticas tardiamente iniciam um processo de reconhecimento da pluralidade étnica e cultural que compõe o país, da necessidade de criação de uma legislação e de implementação de políticas públicas de Estado que

respeitem, valorizem e atendam tal diversidade, bem como atendam aos anseios e às necessidades educacionais desses povos.

Somente nos últimos anos, com as mudanças na política internacional, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e lingüísticas, mudando também, a política governamental em relação à educação escolar indígena (BURATTO, 2010, p. 54).

Como marco inicial desse processo de mudanças na legislação brasileira, apresenta-se a Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, que passou a reconhecer a população indígena, nas suas múltiplas diversidades, como cidadãos brasileiros de direitos à terra e à manutenção de suas culturas, bem como os direitos sociais básicos à saúde, educação, segurança pública, lazer e outros, sendo resultado de um intenso debate com a participação dos movimentos indígenas e indigenistas.

A CF/1988 dedicou às questões indígenas três artigos, sendo no Título III – “Da ordem Social”, o Capítulo VIII intitulado “Dos Índios”, com dois artigos dedicados exclusivamente aos povos indígenas, os quais, juridicamente, romperam com o processo de tutela, integração que lhes garantiu a cidadania, uma abordagem nitidamente diferente das legislações anteriores, nas quais o objetivo central era que a população nativa abandonasse suas tradições e costumes e assimilasse a cultura não indígena. Contudo, essa cidadania conquistada ficou mais no campo legal do que na prática, já que os povos indígenas permaneceram sendo vistos e tratados como o povo excluído. O artigo 231 garante-lhes o direito de permanecerem indígenas, sendo complementado pelo artigo 232, o qual garante a proteção legal para que esses direitos não deixem de ser cumpridos.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

[...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

Ainda, no Capítulo III – “Da Educação, Da Cultura E Do Desporto”, na Seção I – “Da Educação”, o Artigo 210 faz referência à diversidade cultural presente no país e assegura sua presença no currículo escolar do Ensino Fundamental. No parágrafo 2º do mesmo artigo, o direito indígena a uma educação específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e que possa utilizar pedagogias indígenas também é inaugurado. Inicia-se o processo para a efetivação de uma educação que respeite os meios próprios de aprendizagem dos povos indígenas, meios que foram julgados, condenados e criticados pelas várias formas de educação empregadas ao longo dos quase 500 anos de convivência dos indígenas com os não indígenas.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

O mérito pelas mudanças legais, materializadas na CF/1988, apesar de reconhecidas as influências de políticas internacionais, deve ser atribuído aos povos indígenas, pois trata-se dos resultados das inúmeras lutas organizadas pelos diversos movimentos sociais indígenas emergentes no Brasil durante a Ditadura Militar, especialmente a partir de 1970.

Como já mencionado, a influência de políticas internacionais na nova forma de conduzir as políticas nacionais com relação às questões indígenas é inegável. Uma dessas influências é a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada em 1989, que é resultado da revisão da Convenção 107, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004. A Convenção 169 constitui o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais.

O protagonismo dos sujeitos está entre os conceitos básicos que norteiam a interpretação das disposições da Convenção, sendo que são materializados por

meio da consulta e da participação dos povos interessados e da garantia do direito desses povos de definir suas próprias prioridades de desenvolvimento à medida em que são afetados suas vidas, crenças, instituições, valores espirituais e a própria terra que ocupam ou utilizam, especialmente com relação à educação, conforme descrito no artigo 27:

[...] os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim (OIT, 2005, p. 35-36).

O protagonismo indígena era tema nacional e internacional no final do século XX. No Brasil, a CF/1988 inaugura um processo de efetiva materialização das mudanças nas questões indígenas, em especial nos processos educacionais, que começaram a caminhar de encontro aos anseios desses povos. Segundo Faustino (2006):

No Brasil, a reforma da educação escolar indígena com sua característica diferenciada, bilíngue e intercultural, teve seu marco legal com a Constituição Federal de 1988, inspirada na constituição espanhola de 1976 - que havia integrado no texto da lei seus diferentes grupos culturais -, tendo sido a primeira na América Latina a reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade, assegurou aos índios o direito à diferença e o reconhecimento de suas organizações sócio-culturais (tradições, costumes, línguas, crenças) bem como direitos territoriais sobre terras tradicionalmente ocupadas pelos diferentes grupos (p. 151-152).

A partir da CF/1988, várias mudanças começaram a ser implementadas na Educação Escolar Indígena. Em 1991, com o Decreto Presidencial nº 26, foi transferida a responsabilidade pela educação escolar dos indígenas da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), que passou a ser responsável por incluí-la nos sistemas de ensino regular e coordenar as ações em todos os níveis de ensino.

Com o objetivo de desenvolver subsídios e apoio técnico à Educação Escolar Indígena por meio da Portaria Interministerial n. 559 de 1991, foram criados os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias

Estaduais de Educação, espaços que contavam com representantes de entidades indígenas que se dedicaram a estabelecer diretrizes que, respeitando as culturas indígenas, tinham como objetivo promover uma educação específica e diferenciada dentro e fora das Terras Indígenas. Esses NEIs elegeram como prioridade a formação continuada de professores indígenas e de pessoal técnico para atuar nessa área, bem como garantir condições físicas e pedagógicas para a implementação de escolas indígenas. Em decorrência disso, iniciaram-se os cursos de formação de professores indígenas.

Nesse contexto, o MEC criou também a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena. Esse Comitê era composto por indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de diversos órgãos do governo. Em 1992, esse Comitê elaborou as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena e foi substituído por uma Comissão Nacional de Professores Indígenas, a qual se tornou o primeiro órgão composto por indígenas a assessorar a União na definição da política nacional de Educação Escolar Indígena, destacando um protagonismo indígena nunca visto antes.

Dessa forma, o MEC começou a ampliar a possibilidade do cumprimento da legislação que garante aos povos indígenas o direito de uma educação específica e diferenciada, rompendo com o modelo que, por décadas, procurou catequizar e integrá-los à sociedade nacional (BURATTO, 2010, p. 57).

O final do século XX foi marcado pela presença ativa das questões sobre Educação Escolar Indígena nas pautas do MEC, os documentos subsequentes não puderam mais ignorar a existência e os direitos dos povos originários do Brasil, a educação e a escola ganharam novos significados sociais: de espaço para a “domesticação” passaram a espaço para a emancipação e promoção da autonomia.

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos [...] Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas

práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas (GRUPIONI, 2001, p. 130).

Mesmo considerando tais mudanças como significativos avanços, ainda assim Faustino (2006) alerta para as lacunas presentes nesse processo. As Diretrizes elaboradas pelo MEC, apesar de mencionarem as questões indígenas, especialmente sua trajetória até o momento, não se ocupam de discutir o processo abusivo, explorador e altamente prejudicial empregado aos povos indígenas pela sociedade dominante, acarretando a situação de extrema vulnerabilidade desses povos na atualidade. Num tratamento simplório da situação, o documento apresenta o reconhecimento da diversidade, o direito a protagonizar as ações e o espaço da escola para tal, como soluções para apagar as arbitrariedades cometidas ao longo de quase cinco séculos (FAUSTINO, 2006).

Ainda sobre as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena, Faustino (2006) alerta para a necessidade de discutir a origem e os conceitos do termo “intercultural”⁸, que aparece pela primeira vez nesse documento e, a partir de então, terá espaço garantido em todos os documentos oficiais sobre a Educação Escolar Indígena.

É a primeira vez que aparece na política educacional o termo intercultural, definido como “intercambio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades”. (BRASIL, 1994 p. 176) Esta interculturalidade que, segundo o documento, deve existir na escola indígena, é apresentada de forma vaga e genérica e assim é definida: “passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica [...], ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica” (BRASIL, 1994, p. 176) (FAUSTINO, 2006, p. 153).

As mudanças na área da Educação não foram exclusividade da Educação Escolar Indígena; a educação brasileira, de modo geral, passava por transformações no final do século XX. Na época, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 pelo Congresso Nacional, em 17 de

⁸ Para uma discussão mais detalhada sobre interculturalidade, ver: FAUSTINO, Rosângela Célia. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. 335p. Tese de Doutorado em Educação, CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

dezembro de 1996 e promulgada em 20 de dezembro do mesmo ano. A lei, popularmente conhecida como LDBEN, LDB ou Lei Darcy Ribeiro, tendo a CF/1988 como parâmetro, destaca os direitos à Educação Escolar Indígena, o que não havia acontecido nas duas LDBs anteriores, Leis nº 4024/1961 e nº 5692/1971, que foram substituídas pela LDB 9394/96.

No Parágrafo 3º do Artigo 32, a LDB/96 reproduz o Parágrafo 2º do Artigo 210 da CF/1988, reafirmando o direito das escolas indígenas ao bilinguismo/multilinguismo e a utilização de pedagogias próprias. O Artigo 78 estabelece o regime de colaboração e os objetivos para a efetivação da educação específica e diferenciada aos povos indígenas, garantindo-lhes o reconhecimento dos etnosaberes e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. O Artigo 79 garante a responsabilidade financeira do setor público e a participação das comunidades indígenas no planejamento dos programas, dos currículos e materiais didáticos, bem como a formação específica dos profissionais para a atuação na área.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Com a Lei nº 12.416 de 2011, garantiu-se aos povos indígenas o acesso a todos os níveis de ensino, pela instituição ao Artigo 79 o § 3º:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

A partir do que foi garantido pela CF/1988 e pela LDB/1996, a Educação Escolar Indígena passou a ter direito a um tratamento diferenciado dentro do sistema de ensino, tratamento esse que se deve ao direito a uma prática intercultural e bilíngue/multilíngue que, apesar de representar um grande avanço, considerando a história da Educação Escolar Indígena, ainda esbarra em questões burocráticas para sua efetivação na prática, além de questões conceituais, especialmente relacionadas ao termo intercultural, que não foi esmiuçado conforme aparentemente seria necessário, considerando a importância de se analisarem as questões relacionadas aos povos indígenas na sua totalidade. Também devem ser consideradas as questões políticas e econômicas que, ao longo da história, foram pivôs na seleção de tratamento ofertado a esses povos.

Valente (2001) destaca em suas discussões uma grande preocupação com a maneira genérica e abrangente com que é tratada a questão da diversidade, tanto na CF/1988 quanto na LDB/1996.

A Carta Magna procura dar resposta a essa problemática na Seção “Da Educação”, artigo 210, assegurando a utilização das línguas maternas das comunidades indígenas e dos processos próprios de aprendizagem. Na LDB, além da proposta de incorporar aos currículos do ensino fundamental e médio uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” compromisso educacional, tendo em vista o tratamento diferenciado proposto aos índios, sem igual preocupação com outros grupos. Procurei argumentar que o conceito de “intercultural” ou se quiserem de “interculturalidade”, empregado no texto da LDB, ao propor uma educação específica para os índios, resvala numa armadilha ou deslize semântico que o despolitiza, na medida em que este é desligado da sua inerente problemática teórica, assim como acontece com o emprego dos

conceitos de classe e de ideologia que desencadeia distorções internas no campo de trabalho da Antropologia (VALENTE, 2001, p. 1-2).

Entretanto, tais medidas exercem papel fundamental no processo de organização legal, que não está estacionado, pois os movimentos sociais indígenas continuam atuantes e conscientes das limitações nos avanços conquistados e dos desafios a ainda serem superados. A CF/1988 e a LDB/1996, que são resultados das lutas dos movimentos indígenas, impulsionam e garantem que o movimento seja respeitado e ouvido no cenário político nacional, uma vez reconhecida a cidadania indígena e o direito a uma educação específica e diferenciada, a legislação e documentos subsequentes seguem reafirmando tais direitos.

Logo após a consolidação da LDB/1996 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 15 de outubro de 1997, que se tornaram referência para o currículo do Ensino Fundamental e Médio. Os PCNs inauguraram os chamados temas transversais nos quais foi incluída a pluralidade cultural, que se ocupou de tratar das questões tradicionais e culturais indígenas. O texto relativo ao tema é de autoria de estudiosos membros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e analisado por Valente (2001):

[...] o texto dos PCN sobre pluralidade cultural representa um avanço considerável rumo ao tratamento eficaz da questão. Retoma a idéia, por mim partilhada, de que uma das grandes questões de nossa época diz respeito ao reconhecimento da diversidade das culturas existentes como o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos, ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais, etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática (VALENTE, 2001, p. 2).

Entretanto, a autora ressalta que tal discussão não pode ser despolitizada e ficar apenas no âmbito cultural, especialmente porque as próprias “produções culturais não ocorrem ‘fora’ de relações de poder” (BRASIL, 1997, p. 2). O debate no espaço escolar, local propício para tal, deve ser contextualizado e conceituado, partindo das relações de poder e dominação que embalaram a história da formação do Estado Nacional, história da qual os povos indígenas também são

sujeitos, apesar de todo o esforço empenhado pela elite dominante para se propagar o contrário.

Nesse sentido, seria possível a partir da abordagem da temática da pluralidade cultural nas escolas, contribuir com o combate ao preconceito e à discriminação “em suas mais perversas manifestações” (BRASIL, 1997, p. 24) e também para a “construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural” (BRASIL, 1997, p. 59), sem se deixar iludir pela crença de que isso é o suficiente para a “[...] construção de uma sociedade brasileira mais justa [...]” (VALENTE, 2001, p. 2).

É importante destacar que a presença da pluralidade cultural nos PCN é de fundamental importância para a luta dos movimentos sociais brasileiros, especialmente quando se trata das questões indígenas, evidenciando sua pluralidade étnica e cultural e a existência de pedagogias próprias para serem executadas nas escolas indígenas, dando um novo significado ao processo de escolarização.

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (BRASIL, 1997, p. 39).

Em 1998 foi publicado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, doravante RCNEI/Indígena. Esse referencial tinha como objetivo subsidiar a elaboração de programas de Educação Escolar Indígena e orientar a construção do currículo, a formação dos professores e a elaboração dos materiais didáticos específicos para as escolas indígenas, direitos previstos na LDB/1996.

O RCNEI/Indígena apresenta a participação dos indígenas na sua construção. Ao longo do documento, estão presentes citações de professores e

lideranças indígenas de diferentes regiões do país. Esse documento reforça as características de escolas indígenas apresentadas anteriormente: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada e, mais uma vez, não discute o termo interculturalidade na sua essência, como se vê:

Este documento também não aprofundou o conceito da interculturalidade – bastante citado, mas pouco elucidado –, tratando desta questão em apenas um parágrafo e destacando seu caráter ideológico na medida que ressalta a necessidade da construção do consenso salientando a importância de “não se considerar uma cultura superior a outra” e a necessidade de “estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes ainda que se reconheça que tais relações vem ocorrendo historicamente em contexto de desigualdade política” (BRASIL, 1998, p. 24; FAUSTINO, 2006, p. 155-156).

No ano seguinte ao lançamento do RCNEI/Indígena, o Conselho Nacional da Educação (CNE) apresentou o Parecer nº 14, aprovado em 14 de setembro de 1999. Com a resolução nº 3/99 do CNE/CEB de 10 de novembro de 1999, o Parecer nº 14/99 foi normatizado e fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, que estabeleceram a estrutura e o funcionamento dessas Escolas, reconhecendo-lhes a “condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue”. Essas diretrizes também garantiram uma formação específica para os professores indígenas, ficando sob responsabilidade dos Estados sua organização, bem como a regularização e criação de uma carreira própria para o magistério indígena com a realização de concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira, o que ainda não se materializou em todos os Estados brasileiros.

Estabeleceu-se um regime de colaboração entre União, estados e municípios, sendo que à União cabe legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos estados caberá a responsabilidade de ofertar e executar a Educação Escolar Indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas indígenas ao sistema estadual, porém

respeitando suas especificidades e autonomias garantidas pela legislação, provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena (BRASIL, 1999).

Importante destacar que mesmo diante de uma legislação tão ampla como já apresentada, e aparentemente em consonância com os interesses e necessidades dos indígenas, ainda existem realidades bem distintas, algumas relacionadas com a própria legislação, que apresenta uma redação muito atraente mas lacunas nas entrelinhas, outras relacionadas com a execução da legislação – realidades que não exercem na prática o texto da legislação, a autonomia anunciada e tampouco atendem os verdadeiros interesses da comunidade indígena.

Como se pode perceber pela legislação, a política educacional para os povos indígenas realizada nos anos de 1990 promoveu o controle do Estado sobre a organização e funcionamento das escolas, adequou a formação dos professores aos moldes estabelecidos pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais (Formação em serviço, continuada, baseada em valores, competências, atitudes e habilidades), estabeleceu diretrizes, definiu objetivos, conteúdos e metodologias a serem adotadas sob a retórica da autonomia das escolas, presente em todos os documentos. Todas as recomendações e normalizações desta política não vieram acompanhadas de dotação própria, pois segundo estabelece a *Resolução n. 3*, de 1999, “aplicam-se as escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação” (BRASIL, 1999, Art. 11) (FAUSTINO, 2006, p. 159-160).

O início do século XXI, não diferente do final do anterior, mantém na pauta o debate sobre as especificidades da Educação Escolar Indígena, muitos mais por pressão dos movimentos indígenas cada vez mais organizados e atuantes, do que por consciência política da gestão pública nacional.

O Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009, editado pelo governo federal, definiu a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEE), ficando a cargo do Ministério da Educação a definição de tais territórios, contando com o apoio das comunidades indígenas envolvidas, dos entes federativos envolvidos, da –FUNAI, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, dos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena e da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) (BRASIL, 2009).

O decreto representou uma inovação no modo de reconhecer as identidades étnicas dos povos indígenas e um avanço por relacionar as questões educacionais às territoriais, tantas vezes anunciadas pelos povos indígenas como indissociáveis. Também representou uma possibilidade, aparentemente mais concreta, de se efetivar a autonomia, tão anunciada na legislação, porém muito pouco materializada.

Segundo o documento, cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009).

Trata-se de uma representação do processo original de relação dos povos indígenas com o território. Também conta com plano de ação específico para cada território, elaborado por comissão integrada por agentes de vários segmentos, bem como representantes de cada grupo indígena envolvido. A formação dos professores indígenas e a elaboração de materiais didáticos específicos devem seguir as determinações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e demais legislação.

Bergamaschi e Sousa (2015) consideram que os territórios etnoeducacionais podem desempenhar importante papel na tentativa de recuperar a relação original dos povos indígenas com o território, relação essa rompida com o processo de aldeamento imposto pelos não indígenas desde o século XVI, além de ser uma possibilidade de efetivação da autonomia anunciada e prometida, mas ainda não efetivada, mantendo a maioria das escolas indígenas sob as regras de um sistema educacional que não é específico e tampouco especializado em Educação Escolar Indígena.

Mesmo nos casos em que as terras indígenas compreendem espaços para além da casa e seus arredores, ainda assim a territorialidade é restrita pelos limites demarcados para um transitar mais amplo. Buscando trilhar um caminho avesso a essa situação e considerando as territorialidades indígenas, se configuram os territórios etnoeducacionais (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 147).

E acrescentam:

Ao indicar possibilidades para a autonomia das escolas indígenas, parece aproximar-se um pouco mais dos sistemas de educação indígenas da América Latina, no sentido de construir alternativas mais independentes das mãos governamentais e criar sistemas de educação escolar autônomos. Isso não significa desvencilhar-se do poder do Estado sobre as macroações da educação escolar, mas, sim, prover um maior empoderamento indígena para redefinir os contornos dos modelos já existentes (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 154).

Assim, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), ocorrida em novembro de 2009, os participantes analisaram o Decreto nº 6.861 e deliberaram algumas considerações acerca da necessidade de se promover um amplo debate com os povos indígenas sobre os processos para a implementação dos Territórios Etnoeducacionais, já que eles avaliaram como negativa a sua não participação na elaboração do Decreto.

Em 30 de outubro de 2013, o MEC publicou no Diário Oficial da União a portaria nº 1.062 instituindo o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, e a Ação Saberes Indígenas na Escola, numa tentativa de reafirmar o compromisso do MEC com a Educação Escolar Indígena Básica e Superior, focando a atuação especialmente na promoção de formação continuada de professores indígenas (SOUSA, 2015).

A Portaria 1.062/2013 apresenta os seguintes objetivos para a Ação Saberes Indígenas na Escola que, com muito empenho dos envolvidos, vem tentando desenvolvê-los:

Promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a

situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (Portaria 1.062/2013).

Apesar de representar um significativo avanço, a criação dos TEE ainda caminha a passos lentos, especialmente na região Sul e Sudeste, pelo

[...] relativo desconhecimento do seu funcionamento por parte de importantes lideranças e intelectuais indígenas nas regiões [...], de expressiva presença indígena e a inexistência de territórios etnoeducacionais nessas regiões têm provocado inquietantes indagações (SOUSA, 2016, p. 109).

Há uma significativa preocupação e empenho dos movimentos indígenas em manter a articulação, fortalecendo os TEE já organizados, e também em criar mecanismos e organizações autônomas para fomentar as discussões sobre políticas educacionais com o objetivo de pressionar a gestão pública para garantir os direitos já adquiridos e avançar nas conquistas (SOUSA, 2016).

Em 22 de junho de 2012 foi apresentada pelo MEC a Resolução nº 5 CNE/CEB que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) na Educação Básica, oferecidas em instituições próprias. O documento apresenta no início uma longa lista de legislação que fundamenta a sua produção, destacando que o texto conta com as contribuições apresentadas pelos participantes de dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena realizados, respectivamente, nos anos de 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública.

As Diretrizes estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena já apresentados em documentos anteriores.

São destacados e reafirmados: o papel dos Territórios Etnoeducacionais em promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena e a participação social; a oferta de formação inicial e continuada dos professores indígenas, assim como a criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino e a promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas; o desenvolvimento de pedagogias

diferenciadas e o uso das línguas indígenas, bem como as memórias, a materialidade e a sustentabilidade (BRASIL, 2012).

As Diretrizes preveem atenção especial: à educação de jovens e adultos, atendendo às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas; à educação profissional e tecnológica, articulada aos princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes; e à oferta de atendimento especializado para os indígenas portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2012).

Além disso, é reafirmado o direito à autonomia, materializada na construção do projeto político-pedagógico, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas articulados aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas; bem como é reafirmada, em uma perspectiva intercultural, a organização dos currículos, construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012).

No início do século XXI foi aprovada a Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação, doravante PNE, medida para atender o disposto no Artigo 214 da CF/1988 e o Artigo 87 da LDB/96, que preveem a necessidade da articulação e elaboração do PNE pela União, atribuindo ao INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais), assessorado pelo Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP (NUPES), a coordenação e elaboração desse documento.

O PNE apresentou um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena que foi dividido em três partes, sendo a primeira parte um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas; a segunda, as diretrizes para a Educação Escolar Indígena e a terceira, os objetivos e metas que deveriam ser atingidos a curto e a longo prazo.

Entre os 21 objetivos e metas, estava a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino

Fundamental, destacando-se a necessidade de criar a categoria oficial de "escola indígena", assegurando assim, juridicamente, a autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

A proposta inicial era que o PNE fosse decenal e traçasse diretrizes e metas para esse período, sendo substituído por um novo PNE a cada década passada. Assim, foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que determinou aos Estados, Distrito Federal e Municípios a elaboração ou adequação de seus planos de educação decenal, no prazo de um ano, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias desse PNE.

O documento classifica as vinte metas em quatro blocos: o primeiro trata das metas estruturantes para garantia do direito à educação básica com qualidade; o segundo bloco refere-se à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; o terceiro trata da valorização dos profissionais da educação e o último refere-se ao ensino superior.

Tendo a legislação como referência, a Educação Escolar Indígena é contemplada nas metas e estratégias do PNE (2014-2024), mesmo que com algumas ressalvas, especialmente dos movimentos indígenas, que se sentem pouco ouvidos para a construção de tais documentos, ainda que os resultados da I CONEEI tenham sido, teoricamente, referências para a organização do PNE.

Um dos pontos discutidos é quanto à universalização da educação infantil, prevista no PNE, para as comunidades indígenas, o que não é uma reivindicação da CONEEI, pelo contrário, trata-se de um ponto ainda muito discutido pelos movimentos indígenas, por considerarem importante a manutenção da educação indígena, processo que ocorre na primeira infância (BRASIL, 2014).

O PNE/2014, apesar de garantir a oferta do Ensino Fundamental, especialmente dos anos iniciais, deixa uma lacuna com relação ao uso da pedagogia própria dos indígenas no processo de aprendizagem, não assegurando que possam incluir como espaço de aprendizagem todo o local para além dos muros das escolas, o que gera desconforto às escolas indígenas, que não vêem a tão propagada autonomia possível de ser materializada (BRASIL, 2014).

Seguindo o modelo das Diretrizes de 2012, o PNE/2014 assegura aos povos indígenas a matrícula no Ensino Médio e na EJA, especialmente integrados à educação profissional, ponto muito debatido na I CONEEI, por ser considerada essencial a atenção e preocupação com as especificidades das comunidades indígenas para evitar que os valores essencialmente capitalistas e promotores da divisão social do trabalho, historicamente relacionados com o ensino profissionalizante e promotores da divisão entre o trabalho manual e o intelectual, tomem conta das escolas indígenas, pensadas como emancipadoras (BRASIL, 2014).

Também é fixada a universalização da Educação Básica à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio de atendimento educacional especializado nas escolas indígenas e oferta de formação especializada e continuada para os profissionais indígenas atuarem na área. Esse tema também é considerado essencial pela I CONEEI, especialmente, no tocante à formação dos profissionais, uma vez que consideram necessário que esses tenham condições de identificar e atender pessoas com necessidades especiais de acordo com a realidade de cada povo, e também com relação à organização do atendimento, à produção de materiais didáticos, equipamentos e infraestruturas, deficitários na maioria das escolas indígenas (BRASIL, 2014).

O PNE/2014 prevê ainda a oferta de educação em tempo integral para as escolas indígenas, proposta interessante considerando as peculiaridades da educação indígena, das tradições e costumes culturais, que são vistos como essenciais pelos povos indígenas no processo de aprendizagem e, na realidade atual, esbarram-se em questões burocráticas e logísticas para serem implementadas, por exemplo, a carga horária restrita, que faz com que seja um grande desafio para a escola indígena efetivar a educação específica e diferenciada reivindicada pelas comunidades (BRASIL, 2014).

Quanto à formação de profissionais de educação indígenas, o PNE/2014 garante uma política nacional de formação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, direcionada à implantação de programas específicos para formação de profissionais da educação às escolas indígenas. Quanto à valorização dos profissionais da educação, o documento

assegura que seja estabelecido plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, e que sejam consideradas as especificidades socioculturais das escolas indígenas no provimento de seus cargos efetivos (BRASIL, 2014).

O PNE/2014 estabelece metas para a ampliação dos investimentos em educação, medida criada para atender as reivindicações populares. Uma vez consolidadas essas metas, a possibilidade de construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), outra necessidade há muito tempo destacada, torna-se real, e também aumentam as possibilidades de se consolidar uma educação escolar indígena de qualidade. Entretanto, segundo a análise realizada por Pinheiro e Santos (2017):

Se por um lado, o PNE/2014 insere como diretriz o SNE, por outro silencia para a reivindicação do movimento indígena de criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em nível nacional. [...] Além do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, o PNE de 2014 não enfatizou a implantação da política de Territórios Etnoeducacionais, firmada pelo governo federal, por meio do Dec. nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (p. 90).

As autoras concluem:

O cenário de crise econômica do país não favorece o investimento na educação pública e propicia uma defesa contínua para sua efetivação. O que não tem possibilitado a garantia do direito social da educação, por meio da ampliação do acesso, da permanência no ensino público e da melhoria da qualidade do ensino público. Entretanto, no PNE de 2014, a política definida para a educação nas comunidades indígenas, constatam-se permanências nas estratégias, sustentadas em diretrizes firmadas pelo poder público, por quase duas décadas, sem qualquer expressiva inovação. Para além do Plano, por certo, os movimentos indígenas devem prosseguir com as exigências para a criação do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e à implantação dos Territórios Etnoeducacionais (PINHEIRO; SANTOS, 2017, p. 93).

Fica nítida a grande lacuna entre a legislação e a prática, mantendo-se a necessidade de mobilização constante, sobretudo na atual conjuntura política vivenciada, tendo em vista que o documento não possibilita a execução de medidas consideradas essenciais pelos movimentos indígenas, exaustivamente discutidas na I CONEEI, travando os possíveis avanços que a criação de um

Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e a ampliação dos TEE poderiam realizar no âmbito da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada.

Os avanços presentes na legislação sobre a educação escolar indígena são inegáveis, entretanto há uma resistência das ações governamentais em elaborar políticas públicas e prever investimentos financeiros que realmente possibilitem a execução da legislação. A política educacional para a educação escolar indígena está mitigada à legislação.

2.4. A Educação Escolar Indígena no Paraná

De acordo com dados do último Censo Demográfico do IBGE (2010), no Paraná mais de 25 mil pessoas autodeclararam-se indígenas, sendo pertencentes ao povo Kaingang (tronco linguístico Macro-Jê) e ao povo Guarani (tronco linguístico Tupi-Guarani), mas também existem famílias descendentes do povo Xetá (tronco linguístico Tupi-Guarani) e algumas do povo Xokleng (tronco-linguístico Macro-Jê), sendo as duas últimas em números bem menos expressivos que as duas primeiras. Tais etnias estão distribuídos em 22 Terras Indígenas demarcadas, 9 em processo de demarcação, e em áreas urbanas.

Segundo dados disponíveis no *site* “Dia a Dia Educação” da Secretaria de Estado da Educação (SEED), atualmente estão funcionando 39 escolas indígenas no estado do Paraná, distribuídas entre as 29 Terras Indígenas, localizadas em 24 municípios, pertencentes a 16 Núcleos Regionais de Educação (NRE) diferentes, ofertando os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há também a oferta da Educação para Jovens e Adultos (EJA), concentrando o maior número das matrículas no Ensino Fundamental.

De acordo com informações do programa Saberes Indígenas na Escola referente ao ano de 2018, são cerca de 5.000 (cinco mil) os estudantes indígenas matriculados nas 39 escolas indígenas no Paraná.

Conforme Menezes (2016, p. 80), em relação aos profissionais que atuam nessas escolas, no período da pesquisa os dados eram:

Tabela 1: Profissionais que atuam em escolas indígenas no Paraná: 2015

Profissionais da Educação Escolar Indígena	Indígenas	Não indígenas
Professores	227	459
Diretores	3	35
Direção Auxiliar	1	3
Pedagogos	7	48
Coordenador de Ciclo Básico (Anos Iniciais)	5	11
Agentes Educacionais	129	62
Total	373	618

Fonte: Paraná, 2016, in Menezes (2016, p. 80).

Nesse Estado, assim como na maioria das demais regiões do Brasil, o primeiro contato da população indígena com a escolarização formal foi por meio das ações das missões dos jesuítas, logo no início do século XVI. “Analisando o método utilizado por eles, vemos que há muitos pontos em comum com o que se utiliza hoje, 400 anos depois” (TOMMASINO, 2003, p. 78).

A interpretação de Tommasino justifica-se pelas inúmeras dificuldades em se romper, na prática, com a missão “assimilacionista (do ponto de vista cultural) e integracionista (do ponto de vista econômico)” (TOMMASINO, 2003, p. 80), empregada à educação escolar para indígenas desde o processo de colonização, mesmo que a legislação brasileira tenha caminhado no sentido de romper com tal processo.

A autora destaca ainda que os jesuítas, além de pioneiros na oferta da educação formal aos indígenas, também inauguraram o uso de metodologias baseadas no processo cultural de tais povos, especialmente a utilização da língua materna na escolarização, direito hoje garantido na legislação. Assim, o grande embate está em como respeitar e garantir a utilização das tradições e culturas indígenas no processo educacional para promover a autonomia desse processo, rompendo verdadeiramente com a demagogia dos séculos anteriores.

Mesmo havendo interpretações positivas sobre a obra dos jesuítas, é preciso sempre reconhecer que tanto eles quanto os demais representantes das sociedades dominantes traziam em si um potencial destrutivo, porque o objetivo era claramente impor um modo de vida cristão e padrões da cultura ocidental. Falar a língua dos índios e conhecer aspectos de sua cultura eram

apenas meios para obter sucesso na missão evangelizadora que cumpriam. Mas, principalmente, os índios eram treinados como mão-de-obra utilizada nas reduções e, mais tarde, nos aldeamentos (TOMMASINO, 2003, p. 78).

Assim, como visto, a Educação Escolar Indígena está respaldada em uma ampla legislação em âmbito nacional, a qual precisa garantir que o processo educacional seja desenvolvido de acordo com os anseios da população indígena, e não para reproduzir ações de dominação e controle historicamente desenvolvidas, o que ainda é um desafio.

A legislação nacional orienta a organização dos estados. Desse modo, em 1992, o estado do Paraná criou e implantou na SEED o Núcleo de Educação Indígena (NEI/PR), vinculado e subordinado à Superintendência da Educação (SUED), seguindo a orientação nacional, para fins de assegurar uma educação escolar específica, visando a preservação cultural dos povos indígenas, bem como subsidiar a definição de um Currículo Básico diferenciado.

Os professores e Técnicos, designados para integrar o NEI/PR, eram responsáveis pelo desenvolvimento de todas as atividades de implantação do núcleo, de acordo com as competências estabelecidas em forma regimental (PARANÁ, 1992). Esse órgão foi substituído pela Coordenação da Educação Escolar Indígena, também extinto atualmente.

A Deliberação nº 009/2002, aprovada em 5 de dezembro de 2002, dispõe sobre a criação e o funcionamento da Escola Indígena, bem como a autorização e o reconhecimento de cursos no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná. Reconhecendo como Escolas Indígenas os estabelecimentos de ensino localizados em TI, garantindo-lhes normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estejam de acordo com a organização cultural da comunidade.

É também garantida à comunidade indígena o direito de deliberar pela presença ou não da escola em seu território. Por reivindicação dos povos indígenas, as escolas indígenas deverão estar sob a responsabilidade do Poder Público Estadual, representado pela SEED, podendo esse estabelecer regimes de parceria com o Município (PARANÁ, 2002). Mais uma legislação com um texto poético, porém, que diante dos óbices, não se materializa.

A Resolução da SEED nº 2075 de 23 de maio de 2008 dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. De acordo com a resolução, os estabelecimentos de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos como Escolas da Rede Estadual e identificados como Escola Estadual Indígena (EEI) independentemente do nível e modalidade de ensino oferecido.

Ressalta-se que a Educação Escolar Indígena somente poderá ser oferecida quando houver solicitação específica da respectiva comunidade, devendo a população atendida ser exclusivamente constituída por alunos indígenas e/ou moradores da TI, independentemente do seu número.

É novamente garantido que a Escola Indígena funcione com normas e ordenamento jurídico próprios, observadas as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue e as normas regimentais específicas para essa modalidade, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e respeitada a diversidade étnica, legalizando os estabelecimentos de ensino como escolas indígenas autônomas e específicas (PARANÁ, 2008).

Entretanto, as escolas indígenas do Paraná, em sua grande maioria, permanecem atreladas às regras impostas pelo Sistema de Ensino do Estado, não gozando, na prática, da autonomia anunciada na legislação, por resistência do Estado.

A Resolução da SEED nº 3945 de 7 de dezembro de 2015 dispõe sobre o processo de designação de diretores e diretores auxiliares dos estabelecimentos de ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. A resolução representa um grande avanço, pois atende à reivindicação dos movimentos indígenas e quilombolas, permitindo que tais funções sejam exercidas por trabalhador(a) contratado(a) temporariamente por meio do Regime Especial, Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁹, que é o caso da grande maioria dos professores indígenas que está em exercício, possibilitando assim que esses profissionais concorram ao cargo, já que apesar de uma ampla legislação

⁹ Para as Instituições de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, é exigido que o(a) profissional que tenha interesse em concorrer ao cargo de diretor e diretor auxiliar, processo que acontece por meio de Consulta à Comunidade Escolar, pertença ao Quadro Próprio do Magistério, ou ao Quadro Único de Pessoal, ou ao Quadro de Funcionários da Educação Básica ou ao Quadro Próprio do Poder Executivo.

recomendar a criação da carreira específica do magistério indígena e a realização de concurso específico para os professores indígenas, no Paraná isso ainda não se concretizou.

Embora exista um montante considerável de legislação nacional e estadual, citados aqui apenas as principais, os povos indígenas têm tido muita dificuldade em lançar mão dessa legislação por conta da ausência de políticas educacionais e da ausência de investimentos financeiros necessários. Nesse sentido, as escolas indígenas ainda se deparam com uma triste realidade já anunciada no final do século passado por Silva (1994):

Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país têm como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, é algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas sejam tão radicalmente idênticos ao das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de Educação Escolar Indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória (p. 44).

Quase trinta anos se passaram da declaração de Silva (1994), ainda e faz parte da pauta dos movimentos indígenas do Paraná a luta contra um currículo etnocêntrico, desenvolvido para as escolas não indígenas e imposto às escolas indígenas, o que é muito preocupante uma vez que,

[...] os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes (ABUD, 2005, p. 28).

Exatamente com o que a escola indígena tem tentado romper relações, e que, por meio das lutas empregadas, já foi assegurada juridicamente a tão almejada autonomia, ao afirmar, no PNE (2001-2011) e em outros documentos legais, que cabe às comunidades indígenas a prerrogativa de elaborar e implementar seus processos pedagógicos, mas que ainda não estão materializados.

Permanece a luta contra a imposição das regras e modelos de escola não indígena para a escola indígena, uma vez que o Sistema de Ensino do Paraná

ainda tem dificuldades em reconhecer que “[...] a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas” (BONIN, 2012, p. 36).

Também se conserva a ausência de uma verdadeira autonomia para gerir e organizar o calendário e o tempo nas escolas indígenas, as quais são obrigadas a aceitar o calendário modelo do Estado sem poder atender às especificidades da comunidade indígena.

Além disso, constitui um problema a não garantia da contratação de professores por tempo ampliado no modelo de Escola em Tempo Integral, ainda que esteja previsto no PNE (2014-2024), “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais” (Lei nº 13.005, 2014, p. 13), uma necessidade gritante das escolas indígenas, considerando a importância de se incluir no currículo os conhecimentos e tradições das etnias que deverão ser integradas ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Apesar de ser considerado um grande avanço, ainda há fragilidade no processo de Declaração de Anuência aos profissionais para atuarem nas escolas indígenas do Paraná. Essa autonomia foi garantida aos povos indígenas a partir das inúmeras legislações nacionais e estaduais para organizar o corpo docente e de funcionários das escolas indígenas de acordo com as necessidades e interesses da comunidade local.

Entretanto, esse direito não está contemplado em todos os documentos norteadores da distribuição de aulas e funções de modo a garantir que as situações específicas das escolas indígenas sejam consideradas, dificultando a presença de professores concursados pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), já que esses profissionais possuem uma quantidade mínima de aulas que devem ser assumidas, e nem sempre a escola indígena dispõe desse número.

Assim, a maioria dos profissionais que atuam nas escolas indígenas é contratada pelo regime PSS, promovendo uma constante rotatividade de servidores uma vez que, no Paraná, ainda não existem profissionais indígenas

formados em número suficiente para suprir a demanda disponível nas escolas indígenas, nem concurso público específico para professores indígenas, logo, há a necessidade de se contratarem profissionais não indígenas para suprir as vagas remanescentes.

Esses profissionais, na maioria das vezes, não dispõem da formação específica que o trabalho exige, já que “[...] se a educação formal deve partir da realidade do educando, o primeiro requisito deveria ser a preparação do professor branco para conhecer o universo sociocultural histórico da sociedade com a qual vai lidar” (TOMMASINO, 2003, p. 90), o que não acontece na prática, levando muitos educadores a não se adaptarem ao trabalho; outros acabam desistindo por conta da logística, uma vez que, geralmente, as Terras Indígenas estão localizadas a certa distância dos centros urbanos, com acesso apenas por vias não pavimentadas, o que contribui para a manutenção de um constante processo de rotatividade no corpo docente.

Há também o desafio da indisponibilidade de recursos financeiros para que cada escola indígena desenvolva o seu material didático específico e diferenciado e a falta de formação, pois “se o professor não índio e os planejadores/ coordenadores continuarem não estudando a realidade do outro, não há como produzir material didático intercultural” (TOMMASINO, 2003, p. 90), mesmo que esse item tenha sido citado em toda a legislação contemplada nesse trabalho como direito garantido.

A disponibilidade e a gerência de recursos financeiros são essenciais, reivindicação prevista na legislação, no PNE (2001-2011): “quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (Lei nº 10.172, 2001, p. 53), tendo em vista que cada etnia e cada comunidade indígena tem as suas especificidades que deveriam estar contempladas em um material de apoio para garantir a organização e a continuidade no processo de aprendizagem das crianças e jovens e adultos das Terras Indígenas contando com a participação da comunidade local.

Entretanto, o material didático que as escolas indígenas têm recebido é, em sua maioria, o mesmo que as escolas não indígenas, disponibilizados por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é

destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, segundo informações disponibilizadas no site do PNLD/MEC.

Os materiais aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação passam a compor o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para cada etapa de ensino (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

As Escolas Indígenas participam do processo de escolha junto com as escolas regulares, não tendo acesso a nenhum tratamento específico e/ou diferenciado para a Educação Escolar Indígena, bem como os critérios estabelecidos em edital¹⁰ pelo PNLD para a seleção de tais obras não contemplam as especificidades dessa modalidade da educação pública, descumprindo a legislação que garante às escolas indígenas o direito a material didático diferenciado, intercultural e bilíngue.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 2012, p. 4).

Assim sendo, não existe um material específico para as escolas indígenas e essas dispõem de pouca autonomia no processo de escolha convencional disponibilizado pelo PNLD.

¹⁰ Destacamos a presença, nos últimos editais, entre os princípios, o de “promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural”. O respeito à Lei nº 11.645/2008 – obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Entre os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História está o de “desenvolver abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva”. Nos quesitos do manual do professor é exigido “orientação ao professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes”.

A Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* (E.I.E.F.), localizada na Terra Indígena Pinhalzinho, município de Tomazina, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti (NRE-Ibaiti), sente essa ausência de autonomia, uma vez que nas últimas seleções de livro didático, as escolas estaduais do município de Tomazina acordaram em escolher a mesma coleção, de cada disciplina, para todas as escolas, isso na tentativa de facilitar o processo de remanejamento futuro, realidade sempre necessária nas escolas públicas, considerando que a reposição e/ou manutenção por parte do PNLD, ao longo dos três anos de vigência de cada etapa de escolha, é sempre lenta e ineficiente.

Nesse modelo de escolha, a Escola *Yvy Porã* “é voto vencido”, uma vez que se trata de uma escola de pequeno porte que conta com apenas um profissional de cada disciplina, logo, os interesses e necessidades da Escola não são atendidos, pois não existe disponibilidade para escolha de materiais específicos e, das opções disponíveis, nem sempre é escolhida pela maioria aquela que melhor contempla as especificidades de uma escola indígena, realidade essa que pode se repetir em outros municípios.

Desse modo, o processo de escolha realizado nos municípios e escolas não considera as necessidades e especificidades da escola indígena e das escolas do campo, prevalecendo os interesses das escolas urbanas, que são a maioria.

Quando o MEC assumiu a responsabilidade por essas instituições, em 1991, elas foram impregnadas de valores colonizadores, que não serão fáceis de serem superados. Essa característica deve-se ao fato de que a maioria das escolas indígenas no Paraná foram criadas ao longo do século XX com autorização do SPI e da FUNAI, por ações de cunho religioso, como é o caso de várias missões, entre essas o SIL e também de ONGs, sendo algumas vinculadas às universidades e outras a movimentos religiosos.

Até hoje existem muitos resquícios dos antigos modelos de escolarização empregados nas escolas indígenas. Romper com tais características é um processo difícil, especialmente para os indígenas Guarani, os quais passaram quase quinhentos anos ouvindo que seus costumes e tradições eram atrasados e que deveriam se desvincular de tais hábitos para acompanhar a “modernização”

trazida pelo colonizador e, nas últimas décadas, têm recebido uma cobrança imensa por não terem a cultura preservada.

Enfim, os dilemas e desafios ainda são inúmeros nas escolas indígenas do estado do Paraná, que lutam para superá-los e, realmente, garantir às crianças e aos jovens uma educação intercultural, que não os exclua da sociedade não indígena e, tampouco, afaste-os das suas tradições culturais; uma educação intercultural que reconheça os etnosaberes como conhecimentos que dispõem da mesma pertinência que os conhecimentos científicos, fazendo com que, assim, sejam respeitados. É somente com a mobilização dos próprios indígenas que as mudanças necessárias começam a se materializar e as escolas, nas TIs, passam a assumir a nova postura reivindicada por eles.

3. A COMUNIDADE GUARANI *NHANDEWA* DA TERRA INDÍGENA PINHALZINHO

Considerando a grande diversidade de história e cultura dos povos indígenas do Brasil, faz-se necessário identificar a etnia, bem como o território, dos quais esta pesquisa trata.

Segundo dados do IBGE (2010), atualmente 30% da população indígena que habita o estado do Paraná pertence à etnia Guarani, sendo subdivididos em três grupos linguísticos: *Nhandewa*, *Kaiowa* e *M'bya*, que se diferenciam pela diversidade de dialeto, crenças e práticas religiosas.

Desenvolvemos esta pesquisa em um território indígena majoritariamente habitado pela etnia Guarani *Nhandewa*. Destacamos ao longo da seção a localização geográfica e as características históricas, sociais e econômicas da comunidade, bem como a história da escola indígena, da Educação Escolar Indígena e do processo educacional em vigor.

A seção tem como objetivo compreender as relações sociais e o papel de cada espaço e de cada pessoa na construção da educação escolar, bem como no processo de autoafirmação e reafirmação da identidade social indígena.

3.1 História e Cultura Guarani Nhandewa

A Terra Indígena (TI) Pinhalzinho está localizada no município de Tomazina, norte do Paraná, na margem direita do Rio das Cinzas e na esquerda do Ribeirão do Lageadinho. Território indígena que também já foi conhecido como Aldeia Barra Grande no final de século XIX e início do século XX, segundo o documento “Antecedentes Históricos do P.I. Pinhalzinho”¹¹.

¹¹ Esse documento está disponível no acervo documental da Escola Estadual Indígena *Yvy Porã*, foi deixado pela FUNAI junto com outros documentos referentes às questões educacionais, quando fechou o escritório que ficava nas dependências da TI. Desconhecemos os seus autores, porém consideramos relevantes as suas informações, uma vez que a maioria delas está em consonância com a memória dos mais velhos - sábios da comunidade - e com registros no Museu do Índio do Rio de Janeiro, consultados *on-line*.

A TI é composta atualmente por uma área de 247 alqueires (593 hectares) sendo que, em 1904, época em que foi oficialmente declarada Terra Indígena e foi formulado o Memorial Descritivo de medição e demarcação das terras, contava com 313,5 alqueires. Tal alteração é resultado, provavelmente, de práticas espoliativas, considerando que até o início do século XXI constata-se a presença de posseiros¹² nessas terras, de acordo com relatos dos moradores e documentos disponíveis no acervo *on-line* do Museu do Índio do Rio de Janeiro, sendo totalmente retirados apenas no ano de 2009, por meio de ação judicial.

De acordo com o Censo Demográfico 2018¹³, realizado pela Escola Estadual Indígena *Yvy Porã*, a TI Pinhalzinho é habitada, atualmente, por 144 moradores. Essa população é composta por 68,7% adultos e 31,3% crianças. Os moradores são, na sua maioria, da etnia Guarani *Nhandewa*, mas há também *Kaiowa* e *M'bya*, totalizando 45 famílias; há ainda 3 famílias da etnia Kaingang e algumas pessoas não indígenas, que contraíram laços matrimoniais com indígenas.

A comunidade é composta por 78,4% dos moradores declarados indígenas e 21,6% não indígenas. Dos 144 moradores, mais da metade, 66,6% declara ter nascido na TI; 55% afirma já ter recebido o nome indígena em ritual específico para tal; 23% dos que não têm nome indígena declara que gostaria de ter e provavelmente participará do ritual na próxima oportunidade.

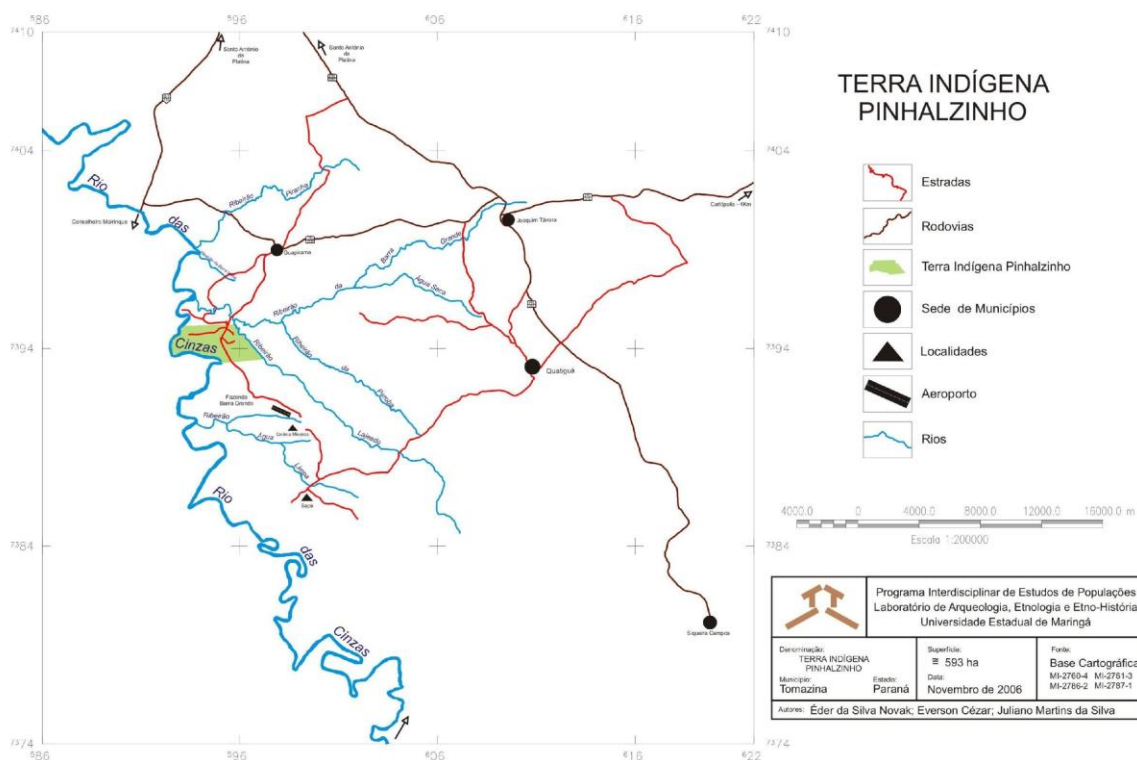
O território, que corresponde a TI Pinhalzinho hoje, foi declarado Terra Indígena em 1904. No ano de 1917, foi vistoriado pelo SPI e homologado em juízo federal em 5 de março de 1918 em Curitiba/PR, e somente foi demarcado,

¹² Indivíduos que, sem deter os instrumentos legais de propriedade, ocupam o solo. (IANNI, 1984, p. 105).

¹³ No ano de 2018, a Escola Indígena *Yvy Porã*, percebendo a ausência de dados concretos e atualizados sobre as características populacionais e econômicas da comunidade e a necessidade de organizar tais informações, para melhor organizar os trabalhos interculturais promovidos pela escola e servir de apoio para a organização da própria comunidade, realizou o Primeiro Censo Demográfico da TI Pinhalzinho, contando com a participação da comunidade escolar: equipe gestora, agentes educacionais, professores e educandos, bem como com a colaboração da comunidade local: pais, responsáveis e demais moradores da TI. Os dados foram coletados, junto a toda a comunidade, por meio de questionário, elaborado pela comunidade escolar e aplicados pelos alunos, auxiliados pelos professores e familiares. Na escola, os resultados foram compilados em trabalho interdisciplinar e sistematizados em forma de gráficos que, depois de concluídos, foram apresentados à comunidade local e na “V Mostra Cultural Guarani *Nhandewa*”, que aconteceu em novembro do mesmo ano na TI *Yvy Porã* (Posto Velho) Abatiá/PR. Atualmente, os dados do Censo Demográfico 2018 apresentam um retrato da comunidade indígena Guarani da TI Pinhalzinho.

ou seja, confirmado o domínio de posse pelo grupo Guarani, no ano de 1986, quando registrado no Cartório de Registro de Imóveis de Tomazina, conforme matrícula nº 3.655 de 6 de março de 1986, que descreve o território como sendo, anteriormente, parte da Fazenda Jaboticabal da Barra Grande e “doada” por Augusto de Assis Teixeira ao povo Guarani, que ali residia.

Mapa 1: Terra Indígena Pinhalzinho



Fonte: NOVAK, 2006, p. 143.

Esse processo durou aproximadamente 80 anos, representando as fragilidades no tratamento às questões e aos direitos indígenas, visto que a presença indígena em tal território era inquestionável e comprovada já na segunda metade do século XIX, em relato de *Curt Nimuendajú*, antropólogo que viveu entre os indígenas brasileiros, inclusive com os Guarani da TI Pinhalzinho. O profeta guarani *Guyracambi* teria estado nessas terras que já eram reconhecidas como Aldeia Barra Grande.

Guyracambi, o último pajé verdadeiramente grande e famoso dos Guarani [...] viveu algum tempo no Jatahy, onde fazia oposição aberta à catequese do missionário Timotheo de Castelnuovo; mais tarde morou no Rio das Cinzas, onde o conheci (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 12).

Figura 1: Representação da TI Pinhalzinho (produzida pelos alunos)



Fonte: Acervo da Escola Yvy Porã.

Ao longo do processo lento de regularização do território indígena, os moradores enfrentaram ainda inúmeras dificuldades. Entre elas, os constantes conflitos com os posseiros, adversidades naturais como um surto de gripe espanhola, e ainda um incêndio, que vitimou o espaço e vários indígenas.

Segundo relatos dos moradores mais antigos da TI, seus antepassados contavam um episódio muito triste que marcou a história do Pinhalzinho. Entre a década de 1920 e 1940, não sabem datar ao certo, os moradores daquela região teriam sido vítimas de uma epidemia de gripe, provavelmente a gripe espanhola, o que forçou parte dos sobreviventes a se deslocar para outras terras indígenas como São Jerônimo da Serra.

Meu pai me contava que por aqui deu uma febre muito forte que matou muitas pessoas principalmente crianças e que ele ajudou a carregar os corpos e levar até o cemitério que tinha na aldeia... me lembro desse cemitério onde tinha uma cruz em forma de cedro. Relato do Senhor Bento Albino Gabriel Filho, Guarani Nhandewa, 58 anos, nascido e morador da TI Pinhalzinho (Relato do Senhor Bento Albino Gabriel Filho¹⁴, 2017).

Há também relatos de um surto de malária, o que não se sabe ao certo se são episódios distintos ou se trata do mesmo e ao ser relatado acabou ganhando nomenclaturas diferentes. Fato é que no início do século XX, a região realmente foi flagelada por uma terrível epidemia, que também é relatada no histórico de formação da cidade vizinha, Guapirama.

A memória da existência de um cemitério indígena no território é comum entre vários moradores, que identificam o local onde ficava e relatam ter sido destruído pelos posseiros que prepararam a terra e usaram-na para o plantio.

“Eu lembro do local onde ficava, minha avó contava que seu bisavô morou aqui e que foi enterrado neste cemitério”, depoimento da Senhora Cleusa Maria Rocha¹⁵, Guarani Nhandewa, 65 anos, moradora da TI.

Segundo o *Txamõĩ*¹⁶ da TI Pinhalzinho, Senhor José da Silva¹⁷ (*Ava Djemowytu*), para a tradição Guarani, é errado enterrar os corpos dos falecidos em gavetas. Ele declarou, ainda, lamentar muito a destruição do antigo cemitério, onde o bisavô da sua esposa também foi enterrado, o Senhor *Ava Mboparadju*, antigo morador da TI, pois os Guarani mantêm uma relação afetiva e espiritual com os que já partiram.

Segundo relatos de moradores e do documento “Antecedentes Históricos do P.I. Pinhalzinho”, entre as atividades desenvolvidas no início do século XX pela população indígena da TI Pinhalzinho, estava o fabrico de chapéus, esteiras, redes, peneiras, e outros artesanatos. Cultivavam arroz, feijão, milho, mandioca,

¹⁴ Relato do Senhor Bento Albino Gabriel Filho, Guarani Nhandewa, 58 anos, nascido e morador da TI Pinhalzinho. Essa narrativa, assim como outras informações que iremos citar ao longo desse item, foi coletada durante o ano de 2017, por meio de entrevistas, quando da efetivação do Projeto Interdisciplinar, “Marco Temporal Pinhalzinho: a Nossa História não Começa em 1988”, idealizado pela comunidade escolar Yvy Porã e efetivado com a participação de toda a comunidade local, faz parte do acervo documental da Escola.

¹⁵ Acervo do Projeto Interdisciplinar “Marco Temporal Pinhalzinho: a Nossa História não Começa em 1988”, 2017.

¹⁶ À frente o texto apresentará a definição de *Txamõĩ*.

¹⁷ Acervo do Projeto Interdisciplinar “Marco Temporal Pinhalzinho: a Nossa História não Começa em 1988”, 2017.

batata doce, melancia, amendoim, cana-de-açúcar e produziam rapadura. Também criavam alguns animais como: vacas, porcos e galinhas. A caça e a pesca eram praticadas com frequência.

Destaca-se, além da presença indígena no território, o desenvolvimento econômico de subsistência, dentro do modelo adequado aos costumes Guarani, que se difere dos valores Capitalistas dos não indígenas, conforme Tommasino (2003):

Para termos uma compreensão das diferenças entre nossas relações sociais e culturais e as dos índios, podemos dizer que quando produzimos, somos alienados de nossa produção e nos reduzimos à força de trabalho, isto é, somos coisificados; quem somos como pessoa, não interessa ao sistema, interessa, sim, apenas o que cada um de nós representa como força-de-trabalho. Nesse sentido, somos sempre descartáveis e podemos ser substituídos a qualquer momento, se o empregador assim entender. Os indígenas, ao contrário, ao produzirem, realizam-se como sujeitos de sua produção (p. 77).

Assim, é “compreensível” observar as divergências na relação estabelecida com a terra e a produção, dos indígenas e dos não indígenas. As mesmas fontes que relatam as práticas econômicas para a sobrevivência indígena denunciam ações Capitalistas no território pelos não indígenas. Há informações de que, na década de 1950, o SPI teria cedido as terras da TI Pinhalzinho à Seção de Fomento Agrícola (SFA) para “experiências” e produção de sementes, o que teria durado até aproximadamente 1967, quando da extinção do órgão federal.

Em relatórios sobre a ação da SFA no território, realizado pelo Chefe do Posto na época, constam informações de que a área teria sido desmatada e destocada e toda madeira de lei extraída, utilizada e comercializada pela SFA, informação confirmada pelos relatos do Senhor Orlando e seu irmão Bento.

Falavam que iam fazer casas para os índios, mas isso nunca aconteceu, venderam toda a madeira, o dinheiro ninguém viu, tiraram a madeira, destocaram toda a terra e vieram com máquinas grandes, plantaram muito arroz que era levado para Jacarezinho, não deixavam nada para os índios daqui (Narrativa de Orlando e Bento Gabriel, 2017)¹⁸.

¹⁸ Acervo do Projeto Interdisciplinar “Marco Temporal Pinhalzinho: a Nossa História Não Começa em 1988”, 2017.

Tal ação foi estabelecida no intuito de promover a integração indígena, implementando ações da sociedade Capitalista de mercado, visando promover a produção de capital em terras indígenas com visão colonizadora, que considerava um “desperdício” não serem exploradas. Em razão dessa forma de utilização da área, com a derrubada da mata, a sobrevivência dos Guarani, assim como a manutenção das tradições culturais, ficou comprometida devido à diminuição das áreas de caça e coleta.

Tais ações representavam os interesses para os quais o SPI teria sido criado, de acordo com Lima (1992, p. 161), “transformação do índio em trabalhador nacional”, por meio do controle das terras por eles habitadas e imposição de uma tutela com características integracionistas à sociedade não indígena, ou seja, aos indígenas, ainda no século XX, era imposta a necessidade de abandonar o “seu modo de ser e viver” para se adaptar à nova sociedade.

Data da mesma época a fixação de grupos de posseiros na TI Pinhalzinho, alguns alegando serem ex-funcionários do SPI e outros ex-arrendatários da SFA, que se fixaram no território sem autorização legal e protagonizaram os conflitos e disputas com os indígenas pela posse das terras.

Em relatórios encomendados pela FUNAI, substituta do SPI, ao Chefe de Posto, na época, Jurandir Brito da Silva, segundo o documento “Antecedentes Históricos do P.I. Pinhalzinho”, na década de 1970 existiam majoritariamente indígenas da etnia Guarani; alguns da etnia Kaingang e quatro Xetá morando na TI Pinhalzinho, além de pelo menos quatro famílias de não indígenas identificados como intrusos ou posseiros, dados esses que são confirmadas pelas narrativas do Senhor Joel Albino Gabriel¹⁹, Guarani *Nhandewa*, que nasceu em 1954 na TI, onde morou até 1980, e declarou: “lembro da chegada de um grupo de Xetá: *Tiquem, Nhengo, Lino e Mã*, e de um grupo de indígenas do Mato Grosso, que aqui ficaram por pouco tempo”.

Há também o relato de vários moradores da TI Pinhalzinho de que durante a década de 1980 os, assim chamados, “posseiros” ocupavam quase metade do território, sendo ainda suas as melhores terras, e usavam da coação física e de ameaças para inibir os indígenas e conservarem-se em tal posição. Os indígenas

¹⁹ Acervo do Projeto Interdisciplinar “Marco Temporal Pinhalzinho: a Nossa História Não Começa em 1988”, 2017.

relatam que os posseiros portavam armas de fogo ostensivamente e permitiam a entrada de caçadores e pescadores na TI. Essa década teria sido uma das piores enfrentadas pelos Guarani na TI Pinhalzinho, que tiveram que recorrer à justiça, intermediados pela FUNAI, para terem seu território desocupado. Em resposta, os intrusos recorreram à Justiça Federal do Paraná, pondo sob juízo a questão.

Assim, as próximas décadas foram palco de disputas regadas a conflitos, ameaças, perseguições e intimidações aos indígenas, a ponto de alguns terem deixado a terra, mas também regada por muita luta e resistência de famílias que, mesmo diante de ameaças que os proibiam de usar e ensinar às crianças a língua guarani, de praticar os rituais religiosos e de se alimentar dos cultivos das roças, não se entregaram.

Conforme narrativa do Senhor José da Silva (*Ava Djemowytu*), Guarani *Kaiowa*, *Txamõĩ* e morador da TI Pinhalzinho desde 1985:

Quando cheguei aqui no Pinhalzinho, fui ameaçado pelos [ex]funcionários do SPI, que moravam aqui como posseiros, eles não queriam mais índios na aldeia, um dia quando eu não estava, deram tiros na minha casa e minha esposa com meus filhos pequenos tiveram que se deitar no chão debaixo da mesa, mesmo assim eu não quis ir embora daqui (Relato de José da Silva - *Ava Djemowytu*, 2017)²⁰.

Esse cenário retrata exatamente o anunciado por Carneiro da Cunha (1992) sobre a análise da política indigenista que começou no século XIX e que se estende até a atualidade, a tentativa de expropriação das terras, bem precioso e sagrado para os indígenas.

Ainda sobre os conflitos, existe também o relato da morte de um indígena, identificado como Osvaldinho, que marcou profundamente a memória dos moradores do Pinhalzinho.

Segundo relatos de todos os mais velhos da Terra Indígena Pinhalzinho, o caso mais grave entre todos os conflitos que tiveram com os posseiros, foi a morte do índio Osvaldinho nos anos 80. De acordo com a pesquisa, Osvaldinho enfrentava constantemente os posseiros, não aceitava suas ordens, questionando sempre e, um dia o acharam morto no meio da estrada e até hoje “guardam” o local, ninguém foi punido, sua

²⁰ Acervo do Projeto Interdisciplinar “Marco Temporal Pinhalzinho: a Nossa História Não Começa em 1988”, 2017.

morte foi forjada como acidente, um atropelamento, mas todos afirmam, apesar de terem ainda certo receio, que ele foi assassinado pelos posseiros (PARANÁ, 2019, p. 12).

Por mediação da justiça estadual e federal, os “intrusos” foram aos poucos deixando o território, enquanto famílias Guarani e parentes das famílias que resistiram e ficaram no Pinhalzinho foram chegando, até que no ano de 2009, a última família de posseiros definitivamente deixou a TI, que passou a ser ocupada somente por indígenas e seus familiares, e esporadicamente não indígenas por questões matrimoniais.

“Na nossa história de lutas foram duas coisas, a persistência e a resistência. Porque quando eles decidiram retomar dos posseiros, eles persistiram naquilo. Mesmo diante das ameaças de tiro, eles resistiram aquilo tudo e não deixaram perder”, narrativa de Reginaldo Alves (*Nimboadju*), Guarani *Nhandewa*, 43 anos, morador da TI, disponível no Boletim Informativo produzido pelo IFPR na TI Pinhalzinho em 2014.

A narrativa de Reginaldo (*Nimboadju*) vem ao encontro da afirmação de Monteiro (1992) de serem, os Guarani, povos resilientes,

[...] longe de serem as inermes vítimas que povoam habitualmente os livros de história, os Guarani desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência, mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu “modo de ser”, frente a condições progressivamente adversas (p. 475).

Assim, são reveladas ao Brasil as diferenças e riquezas culturais que sobreviveram aos 500 anos de tentativas de integração e assimilação.

Segundo o Censo Demográfico 2018, atualmente, 83,3% dos moradores da TI Pinhalzinho falam apenas a língua Portuguesa, aprendida desde o nascimento; 14,7% são bilíngues, aprenderam em casa simultaneamente o Português e o Guarani, e 2% aprenderam primeiro a língua indígena Guarani e, pela necessidade, hoje consegue se comunicar em Português também.

Ainda que a língua Portuguesa seja predominante entre os moradores da TI, há a prática na oralidade de três parcialidades Guarani, sendo o *Nhandewa*, *Kaiowa* e o *M'bya*.

É importante ressaltar que tal realidade, comum em várias terras indígenas, não retrata uma opção dos povos indígenas, e sim o resultado das imposições iniciadas no processo de colonização e repetidas ao longo da história, as quais impediam esses povos de manterem suas línguas, rituais e tradições, por meio de um processo violento de “domesticação” e integração do indígena à nova realidade de exploração planejada pelos colonizadores, na tentativa de apagar as histórias e as culturas originárias desse território e construir uma “nova história”, considerando como gênese a chegada do português nas terras da América do Sul, chamadas hoje de Brasil.

[...] Foi principalmente devido ao açoite, à ameaça, à intimidação e à depreciação, atos de violência, ora mais, ora menos explícitos, que várias comunidades indígenas brasileiras, “optaram por abandonar” suas línguas tradicionais. É, portanto, imperioso, que esse “abandono” seja sempre colocado entre aspas porque uma comunidade de fala não desiste de sua língua livremente (MAHER, 2010, p. 34).

Confirmando a afirmação de Maher, deparamo-nos com relatos dos moradores mais velhos da TI Pinhalzinho que contam que durante o processo de disputa do território com os posseiros, estes ameaçavam, com tiros para o alto, as famílias resistentes e as proibiam de falar em Guarani, o que levou muitos pais a não conseguir ensinar a língua materna aos filhos, por medo das ameaças constantes. As famílias continuam considerando importante a aprendizagem da língua materna e o atual trabalho de revitalização. Procuram dentro de suas possibilidades contribuir para isso, incentivando crianças e jovens e auxiliando a escola e os professores nos trabalhos com a língua Guarani. Assim,

[...] é importante ressaltar que embora a Língua Guarani seja um importante traço identitário, salientamos que ela não é o único, pois existem outras questões que o definem como tal. Ou seja, mesmo quando a língua indígena não é falada por todos, isso não dá o direito de ter sua identidade indígena questionada [...]. (PARANÁ, 2019, p.14).

De acordo com o Censo Demográfico 2018, 56,9% dos moradores da TI não sabe fazer artesanato tradicional, enquanto 43,1% sabe fazer artesanato, sendo que uma parcela desse percentual pratica o comércio de sua produção. Segundo o Projeto Político Pedagógico, doravante PPP da Escola *Yvy Porã*,

Em relação ao artesanato, há aqueles que confeccionam brincos, colares, pulseiras, cestos em miniaturas, animais de madeira em miniatura, arco e flechas, objetos de argila, mbaraka, para uso em eventos e também para vendas, porém, no segundo caso, somente a partir de encomendas com garantia de compra devido à escassez de matéria-prima para a confecção dos mesmos, pois além de ser pouco rentável, o tempo gasto na confecção desses artesanatos interfere no trabalho para o sustento da família, tornando-se, assim, muito difícil a manutenção e a disseminação do artesanato para a geração futura. Há também, os artesãos que não praticam no cotidiano, mas tem o conhecimento de vários tipos de artesanatos Guarani, tais como: peteca, artefatos de argila, peneiras, balaio, vestimentas tradicionais, pulseiras e armadilhas de caça e pesca (PARANÁ, 2019, p. 21).

Assim, a confecção de artesanato, mesmo que limitada, configura-se em uma fonte de renda para muitos artesãos da TI Pinhalzinho, onde “o nível socioeconômico é baixo em que quase toda a população é beneficiada pelo Programa Federal Bolsa Família, alguns vivem somente da aposentadoria, outros são funcionários assalariados dentro da Terra Indígena e nas cidades do entorno” (PARANÁ, 2019, p. 20), sendo necessário recorrer às fontes alternativas de renda.

Outra forma de complementar a renda e auxiliar na subsistência das famílias Guarani no Pinhalzinho é a prática da agricultura. Segundo o Censo Demográfico 2018, 54,2% das famílias praticam o plantio tradicional e outros 45,8% não praticam, sendo que a maioria, isto é, 98% dos que praticam não fazem uso de insumos químicos nos plantios e os outros 2% responderam que fazem uso de herbicidas.

Essa é uma realidade resultante do processo diferenciado que os povos indígenas estabelecem com a terra e com a produção agrícola e como os conhecimentos tradicionais guarani em relação ao sol, à lua, às estrelas e às constelações influenciam na interação com os animais, os peixes, as plantas, a agricultura, a religião, enfim, com a natureza dentro de sua organização social na comunidade,

[...] uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos ‘seres’ e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades (BRASIL, 1998, p. 23).

As famílias agricultoras,

[...] cultivam o milho, o arroz, o feijão, a mandioca, o amendoim, a batata doce e outras raízes para complementação do sustento diário. Vivem, portanto, dentro de um sistema de renda oscilante e dependem tanto de fatores climáticos quanto da Escola, através da oportunidade de estudo, para garantirem sua sobrevivência (PARANÁ, 2019, p. 21).

Portanto, a agricultura é uma atividade importante para a comunidade, tanto para a subsistência quanto para manter vivos os conhecimentos tradicionais, uma vez que essa prática é desenvolvida a partir dos conhecimentos de etnoastronomia Guarani, ou seja, vários processos são realizados com base nos conhecimentos tradicionais que foram transmitidos oralmente de geração em geração, estando vivos até a atualidade.

Segundo relato de 2015 do Senhor Lourival Lourenço (*Ava Miguakuamiri*), Guarani *Nhandewa*, 65 anos, morador da TI Pinhalzinho, desde 1996, “para o plantio do arroz a gente se orienta através do canto do sabiá, a *Jaxy Inhepytu Mbyte* (lua minguante) é ideal para o corte da madeira, com isso evita-se o ataque de caruncho”. Segundo o Senhor Sebastião (*Ava Mimbydju*):

As plantas que dão o alimento embaixo da terra (ex. mandioca, batata) precisam ser plantadas na *Jaxy Inhepytu Mbyte* (lua minguante), e as que ficam sobre a terra na *Jaxy Hova Guatxu* (lua cheia). Na *Jaxy Pyau* (lua nova), não é bom plantar, pois tem muito *ytxó* (pragas e bichos)²¹ (Relato do Senhor Sebastião - *Ava Mimbydju*, 2015).

Ainda sobre as características socioeconômicas e ambientais da TI, o PPP da Escola *Yvy Porã*, apresenta as seguintes informações:

De 2012 até o ano de 2018 vigorou o Projeto Básico Ambiental Indígena (PBA) do Consórcio Energético Cruzeiro do Sul, Usina Hidrelétrica – Mauá, que realizou projetos de sustentabilidade no Tekoa, empregando nove (9) funcionários dentro da própria comunidade. Esse Projeto foi de suma importância, pois além de dar suporte financeiro com emprego remunerado para essas famílias, realizou um trabalho de conscientização sobre o perigo

²¹ Informações coletadas por meio do Projeto Interdisciplinar “*Ymã Gua Kuery Oikuaavea Há'e Nhandeva'e Oexaa Rupi*” (História e Conhecimento do Tempo na Visão Guarani) desenvolvido pela Escola Indígena *Yvy Porã* com a colaboração da comunidade local ao longo do ano de 2015, que trata dos conhecimentos de etnoastronomia Guarani ainda presentes no cotidiano da TI Pinhalzinho.

dos agrotóxicos e oportunizou vários cursos na área da Agrofloresta como uma alternativa sustentável e rentável em contraposição à agricultura convencional (monocultura). Entretanto, este Projeto foi interrompido com a ascensão do novo Governo e sua política de cortes de gastos, já no início de 2019. (PARANÁ, 2019, p. 21).

A caça e a pesca, apesar de não serem a base da economia local, segundo os dados do Censo Demográfico 2018, ainda são muito praticadas: 64% dos entrevistados praticam enquanto 36% não a praticam. Os que praticam a caça e a pesca seguem as informações dispostas no Calendário Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho²², respeitando o período de procriação dos animais e desova dos peixes. Não utilizam apenas os instrumentos tradicionais, entretanto, ainda fazem uso de várias armadilhas que já foram temas de projetos escolares²³ e fazem parte do conhecimento tradicional de muitos membros da comunidade, que com frequência dividem-no com os mais novos.

Pelos dados do Censo Demográfico 2018 sobre as religiões, observou-se que o Cristianismo tem maior representação por meio dos protestantes e católicos. Entretanto, a religião ancestral Guarani ainda ocupa grande destaque dentro da TI, sendo conduzida pelo líder tradicional Guarani, o *Txamõi*, um ancião respeitado por todos e também conselheiro que detém o conhecimento ancestral da espiritualidade Guarani, atualmente o Senhor José da Silva (*Ava Djemowytu*), que sempre incentiva a participação de toda a comunidade nos rituais sagrados tradicionais, como o *Nimongara*²⁴ (ritual para recebimento do nome indígena), além de casamentos e outras cerimônias.

Os rituais sagrados acontecem na *Oy Gwatsu* ou *Opy Guaxu* (Casa Grande ou Casa de Reza), local sagrado na comunidade que deve ser construído em forma circular, com uma única entrada, virada para onde o sol “nasce” (o Leste), para receber os primeiros raios solares. Segundo depoimento do *Txamõi*

²² O Calendário Guarani *Nhandewa* contempla as principais atividades da TI Pinhalzinho e da Escola *Yvy Porã*. Foi estabelecido pela comunidade escolar a partir dos estudos desenvolvidos com o Projeto “*Ymã Gua Kuery Oikuaavea Há’e Nhandeva’e Oexaa Rupi*”.

²³ O principal deles foi o Projeto Interdisciplinar “*Jaeka Jaikuaave Aguã*” (Caçando Conhecimento), desenvolvido pela comunidade escolar, especialmente pelas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com a comunidade local, no ano de 2016.

²⁴ “É o momento mais sagrado para o Povo Guarani. É onde toda a comunidade se prepara para santificar as sementes de plantas e, também é o ritual onde se dá o nome Guarani às crianças. Para que isso aconteça nosso *Txamõi* permanece em consagração se alimentando de comida natural para poder se santificar” (Boletim Informativo IFPR, 2014).

sobre a religiosidade tradicional Guarani, “o nome pode mudar a pessoa e é dado para livrar dos perigos”. Em outro trecho, ele afirma que “a reza é o livramento para todos”²⁵.

Figura 2: Oy Gwatsu da TI Pinhalzinho



Fonte: PPP da Escola Indígena Yvy Porã.

O *Txamõi* também detém um amplo conhecimento sobre a fabricação de remédios naturais, passando esse conhecimento sempre que solicitado, também atendendo os membros da comunidade que o procuram para serem “benzidos” por meio das rezas tradicionais (PARANÁ, 2019).

Segundo dados do Censo Demográfico 2018, uma grande parcela da população local faz uso da medicina tradicional: verificou-se que 75,7% dos entrevistados conhecem várias ervas medicinais e as utiliza em seu cotidiano paralelamente à medicina convencional; desse percentual, os que não dominam tal conhecimento geralmente procuram informações junto aos sábios da comunidade, enquanto que apenas 24,3% não fazem uso da medicina tradicional.

Quanto à escolaridade da população da TI Pinhalzinho, o Censo revelou que a maioria dos mais velhos não concluiu os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; uma pequena parcela cursou o Ensino Superior; já as crianças e jovens em idade escolar estão quase que 100% matriculados na Educação Básica, o que demonstra a grande preocupação da comunidade com os estudos das novas gerações e a importância da presença da Escola no espaço territorial.

²⁵ Acervo do Projeto Interdisciplinar “Marco Temporal Pinhalzinho: a Nossa História Não Começa em 1988”, 2017.

Segundo o PPP da Escola *Yvy Porã*, a TI Pinhalzinho mantém uma organização social que surgiu a partir das ações do SPI, que visavam um acompanhamento e/ou controle por parte dos interesses político-econômicos do Governo da época. Nesse contexto, o principal líder tradicional representado pelo *Txamõi* foi substituído pelo “Capitão”, assim, indígenas passaram a ser “escolhidos” para exercerem uma liderança sobre a comunidade.

Com a extinção do SPI e sua substituição pela FUNAI, manteve-se a ideia de um líder social com um “*status*” e poder que “representasse” os interesses da comunidade, que era identificado como cacique e, por isso, na comunidade Pinhalzinho, mantém-se, ainda hoje, a organização de cacicado, sendo constituída pelo: cacique, vice-cacique e sete lideranças que representam politicamente a comunidade²⁶ (PARANÁ, 2019).

Atualmente, há na TI Pinhalzinho um respeito muito grande em relação ao seu Cacique: é ele que, juntamente com os demais líderes, tem a responsabilidade de organizar atividades de trabalho coletivo e demais festividades durante o ano, além de projetos comunitários; ele representa e defende, dentro e fora da TI, os interesses de toda comunidade local. Além dos assuntos políticos, o Cacique também exerce uma função de conselheiro, tanto auxiliando nos assuntos familiares e atritos comunitários, quando solicitado nos casos considerados leves, quanto intervindo junto às autoridades e impondo a decisão da comunidade, nos casos mais graves (PARANÁ, 2019).

Pelo Pinhalzinho já passaram vários caciques. De acordo com uma pesquisa escolar realizada em 2017, a partir da memória dos moradores mais antigos da comunidade, foram identificados um total de doze líderes desde o ano de 1963 como representantes dessa comunidade, sendo eles: Capitão Fermino (1963); Clementino (1985); Benedito Dias (1988); Benedito Matias *Quaty’adju* (1988); Orlando Albino Gabriel (1990); Euclides Ribeiro (1995); Atilio Ribeiro

²⁶ “A tendência nas fontes de identificar territórios multicomunitários controlados por caciques tem levantado a possibilidade de terem existido cacicados guarani, hipótese essa apoiada em outras observações coevas. Por exemplo, o jesuíta Ruiz de Montoya sustentava que aos caciques ‘servem seus plebeus para fazer as roças, semear e colher as plantas, construir casas e dar suas filhas quando eles quiserem’ (*apud* Melià, 1988:111). De qualquer modo, permanece a dúvida sobre se se tratava de cacicados emergentes a partir de um processo histórico autóctone ou se estas lideranças foram projetadas nestes papéis pelas circunstâncias da conquista, quando a presença de interesses coloniais redundou na reestruturação do quadro das alianças”. (MONTEIRO, 1992, p. 481).

(1996); Sérgio Lourenço - *Ava Kuaraydju* (1997); Amarildo Aparecido Gabriel (1998); Adriano da Silva (2001); Clenilson Lourenço (2002); Sebastião Mário Alves - *Ava Mimbydju* (atual cacique desde 2007).

Em narrativa de 2017, o Senhor Sebastião (*Ava Mimbydju*), atual Cacique, relatou que “não é fácil ser um líder, pois tem que ser um lutador das causas dos índios, tem que conhecer o passado, se dar ao respeito para os demais da comunidade e cuidar de todos”²⁷.

3.2. A educação escolar na Escola Indígena Yvy Porã

A Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* oferta atualmente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e está localizada na Terra Indígena Pinhalzinho, a aproximadamente trinta e seis (36) km da área urbana de Tomazina e sete (7) km de Guapirama. É considerada uma aliada importantíssima no processo de luta e de resistência travada pelo povo Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, conforme relatam no PPP da Escola:

A Escola na Terra Indígena Pinhalzinho desempenha uma função de destaque, pois é neste ambiente que são discutidas e tomadas as decisões educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais da Terra Indígena Pinhalzinho. Assim, esta Escola indígena como meio de relações pessoais internas, está intrinsecamente ligada à existência do seu povo Guarani *Nhandewa*, na Terra Indígena Pinhalzinho (PARANÁ, 2019, p. 6).

Consideramos pertinente contar a história da presença da escola no território desde os seus primórdios. De acordo com o documento “Mensagem de 02 de fevereiro de 1912”, disponível *on-line* no Arquivo Público do Estado do Paraná, foi criada uma escola de instrução primária na aldeia de indígenas Guarani, na Barra Grande, à margem direita do Rio das Cinzas, município de Tomazina, atual TI Pinhalzinho, por Decreto de 15 de Setembro de 1911. A escola foi instalada no dia 24, com 24 alunos matriculados, “aos quais foram fornecidos os livros necessários, faço menção d’este facto, porque prova que o Estado, além

²⁷ Acervo do Projeto Interdisciplinar “Marco Temporal Pinhalzinho: a Nossa História Não Começa em 1988”, 2017.

de haver reservado terras para o estabelecimento de selvícolas em diferentes pontos de seu território, cuida também da sua instrução” (PARANÁ, 1912, p. 14).

Tal informação reforça as afirmações anteriores quanto à comprovação da presença Guarani na região, mas também é um exemplo do que já foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, sobre a oferta de uma educação integradora aos povos nativos como sendo uma simples obrigação do Estado, sem respeitar as suas especificidades.

De acordo com as informações dispostas no PPP sobre o histórico da atual escola da TI Pinhalzinho, ela teve autorização de funcionamento concedida pela Resolução nº 3.581 de 30 de dezembro de 1982, publicada no Diário Oficial do Estado em 21 de março de 1983, sendo designada Escola Rural do Pinhalzinho, mantida pelo Governo do Estado do Paraná com a oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo municipalizada por meio da Resolução nº 3.879 publicada no Diário Oficial do Estado em 19 de novembro de 1992, passou a ser identificada como Escola Rural Municipal de Tomazina, tendo como unidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Tomazina/PR. Conforme Resolução nº 3.364 publicada no Diário Oficial de 21 de setembro de 1999, a escola foi desativada temporariamente, com a suspensão de suas atividades. Voltou a funcionar a partir de 16 de novembro de 2000, conforme Resolução nº 3.345/00.

No ano de 2008, por meio da Resolução nº 2.075 de 23 de maio e do termo de Convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e o Município de Tomazina, ocorreu a Estadualização da Escola. A criação e autorização do funcionamento da Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* - Ensino Fundamental, deu-se por meio da Resolução nº 5.437 de 25 de novembro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de 14 de janeiro 2009, com a oferta do Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano - num processo gradativo; cessando, dessa forma em caráter definitivo, as atividades ofertadas pela Escola Rural Municipal de Pinhalzinho.

Segundo depoimento de Jefferson Gabriel Domingues (*Awa Veradju*), diretor da Escola *Yvy Porã*, a estadualização das escolas indígenas no Paraná foi resultado de uma mobilização coletiva dos povos indígenas do Paraná, que contou, inclusive, com a participação de membros da TI Pinhalzinho:

As lideranças participaram de conferências, de reuniões abertas em secretarias, onde foi aberto para dar opinião, e o Estado do Paraná (povos indígenas), num todo, optou por ser estadual. Em outras regiões no Nordeste, no Norte, no Centro, no Mato Grosso os anos iniciais ficaram com o município, eles preferem porque acham que o diálogo com o município é mais próximo. O estado do Paraná nessas audiências e momentos que foram abertos para discussão, quando o cacique e algum membro da comunidade foi destinado como liderança, ele participou, eles tomaram decisões sobre o Paraná, eu faço essa leitura no sentido que a comunidade participou, [...] mandou líder para representar, como foi aqui na comunidade, professores como a Silvana e o Mário Medina participaram de conferências e reuniões nesse sentido. [...] Foi uma luta coletiva (Entrevista realizada em 25 de junho de 2019).

Com a estadualização e a criação da Escola Indígena *Yvy Porã* em 2009, iniciou-se a contratação dos profissionais por meio do regime temporário utilizado em toda rede estadual, o PSS, mantendo-se apenas duas funcionárias na função de serviços gerais e merendeira, por elas serem indígenas e moradoras da TI, as quais possuíam vínculos empregatícios com a FUNAI e com o município de Tomazina como prestadoras de serviço. Elas atuaram na escola até o processo de aposentadoria.

Já nesse período, fazia parte do processo de contratação dos profissionais a exigência da anuência da comunidade para assumir os cargos. Quanto à gestão da escola, essa passou a ser ocupada por uma professora pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), moradora do município de Tomazina, uma vez que essa era uma exigência do sistema estadual para ocupar tal cargo. A professora permaneceu no cargo por quase dois anos, sendo desligada no final de 2010 após avaliação negativa por parte da maioria da comunidade, que entendeu que o trabalho desenvolvido na escola não atendia às expectativas.

Ao longo dessa gestão, as lideranças indígenas juntamente com toda a comunidade local foram avaliando a possibilidade de atribuir novas dinâmicas de trabalho ao espaço escolar, bem como às práticas didático-pedagógicas, de modo que tais anseios pautaram várias discussões. Segundo relatos da atual equipe gestora da escola, diretor e pedagoga, a comunidade via a necessidade de uma escola com práticas didático-pedagógicas que conversassem com os etnosaberes indígenas, um trabalho científico paralelo ao empirismo presente nas tradições

Guarani, um apinhado de conhecimentos, processo não reconhecido como possível pela pedagoga e diretora não indígena que atuavam na Escola.

Em 2011, por meio da Resolução nº 140/11 de 07 de janeiro de 2011, foi autorizada a oferta da Educação Infantil, reivindicada pela comunidade local e, para tanto, ocorreu a adequação de nomenclatura para Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso encorajou ainda mais os debates da comunidade por uma educação específica e diferenciada, movimentando uma reivindicação inédita junto à SEED; a comunidade indígena Guarani passou a reivindicar que a direção da escola fosse ocupada por um professor indígena, negando Anuência a qualquer outro profissional que a Secretaria tentasse impor para o cargo.

No mesmo ano, por meio da Resolução nº 01451 de 10/04/2011, pela primeira vez na história da Escola *Yvy Porã* um indígena assumiu o cargo de diretor, o Professor Jefferson Gabriel Domingues (*Awa Veradju*), 31 anos, Guarani *Nhandewa*, morador da TI Pinhalzinho desde 1993, licenciado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho/PR, conclusão em 2010, o qual ocupa o cargo até a presente data, sendo seu contrato pelo regime PSS renovado anualmente pela SEED, assim como a resolução para atuar como diretor, após Anuência da comunidade local.

Isso só foi possível porque a TI Pinhalzinho, convencida de que o melhor para a comunidade era uma gestão escolar com profissionais indígenas, mobilizou-se junto à FUNAI, ao Ministério Público Federal e à SEED que, depois de muita resistência, reconheceu o direito à autonomia que a Anuência da comunidade tem para deliberar sobre os profissionais que melhor atendem à dinâmica necessária no trabalho desenvolvido em uma Escola Indígena. Apesar de “ceder” em 2011 e não reverter o processo, tal situação só foi regimentada em 2015, por meio da Resolução nº 3.945 da SEED, garantindo a autonomia para as comunidades indígenas paranaenses deliberarem sobre a gestão das escolas indígenas, mesmo que o profissional escolhido seja contratado pelo regime PSS.

Ainda em 2011, assumiu a vaga de pedagoga da Escola *Yvy Porã*, a professora Laíres Lourenço (*Kunhã Rokadju*), 36 anos, Guarani *Nhandewa*, moradora da TI Pinhalzinho há 23 anos, licenciada em Pedagogia pela UENP, Campus Jacarezinho/PR, conclusão em 2008. Assim como o diretor, a primeira

pedagoga indígena da escola, também escolhida por decisão da comunidade local, Cacique e lideranças, mantém-se na função até os dias atuais, sendo recontratada anualmente para a função pelo regime PSS pela SEED.

A decisão, tomada pela comunidade da TI Pinhalzinho juntamente com suas lideranças políticas e religiosa, em lutar por uma equipe de gestores e de apoio indígenas para a Escola *Yvy Porã* foi o primeiro passo concretizado para a efetivação de uma Educação Específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural, garantida na legislação e almejada pela comunidade indígena que não mais aceita uma educação escolar no modelo tradicional e com objetivos integracionistas. Desde então, a Escola *Yvy Porã* vem trilhando caminhos em busca desse novo modelo de educação, assim definido no PPP:

A comunidade do Tekoa Indígena Pinhalzinho espera que a Escola Indígena seja realmente diferenciada e específica com características próprias. Conforme o RCNEI, a escola indígena é diferenciada e específica “porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998, p.25) (PARANÁ, 2019, p. 34).

Ainda de acordo com o PPP:

O objetivo dos envolvidos na educação escolar indígena visa a construção e a reconstrução do conhecimento, revitalizando e ao mesmo tempo fortalecendo a cultura e a identidade indígena através da aprendizagem dos conhecimentos (indígenas e não indígenas) (PARANÁ, 2019, p. 37).

Ou seja, tem-se um rompimento com a abordagem estritamente eurocêntrica de entendimento de conhecimento científico e a inauguração de uma nova forma de entender, produzir e valorizar o conhecimento, reconhecendo a tradição e a cultura nativa como parte desse processo, uma vez que

[...] a estas alturas da pesquisa histórica seria quase ridículo atribuir às altas culturas não-européias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, pois além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias

metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova id-entidade (QUIJANO, 2005, p. 122-123).

Nesse sentido, a escola indígena tem papel fundamental no processo de romper paradigmas historicamente criados e impostos pela “supremacia” do poder econômico e para justificar as ações Capitalistas inauguradas pelos europeus no pós-América.

Pensando nesse papel emancipador e carregado de responsabilidade que a escola deve exercer dentro de uma terra indígena, a comunidade do Pinhalzinho realiza, anualmente, uma avaliação da composição do corpo docente e de funcionários da Escola *Yvy Porã*.

Cacique e lideranças juntamente com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes e com as instâncias colegiadas, Conselho Escolar e com a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) reúnem-se ao final do ano letivo para avaliar o desenvolvimento das atividades educacionais ao longo do ano, bem como o desempenho do colegiado e deliberar, individualmente, pela permanência ou substituição dos profissionais.

Da mesma forma, há também uma avaliação coletiva para o aceite de um novo profissional. Tanto os profissionais não indígenas quanto os indígenas são submetidos a tal processo, o que garante a autonomia na avaliação do papel da escola na comunidade indígena.

A escola indígena como sendo uma grande ferramenta de resistência do povo Guarani Nhandewa dessa Tekoa, estará sempre aberta para a manifestação dos conhecimentos próprios, ou seja, da Educação Indígena, que como dito antes é a ponte para a apropriação dos conhecimentos de outras áreas afins do conhecimento. O cacique, autoridade máxima dentro do tekoa, juntamente com seus líderes, pais, mães e responsáveis, sempre buscarão que nessa escola esteja de igual forma os melhores professores e professoras para trabalhar com os alunos e alunas indígenas. Docentes formados em suas especialidades, assim como dentro do próprio movimento de resistência que caracteriza historicamente o povo indígena. Portanto, o professor e a professora dessa escola indígena devem ter plenos conhecimentos e domínio de seu ofício, mas também deve ser sensível aos etnosaberes, bem como as lutas das causas indígenas territoriais, educacionais, políticas e econômicas (PARANÁ, 2019, p. 36).

A relação da Escola *Yvy Porã* com os professores não indígenas tem sido de acolhimento, respeito, gratidão e muito companheirismo no processo diferenciado de educação que se propõe a executar. Contudo, o objetivo primário de toda escola indígena é um corpo docente formado totalmente por profissionais indígenas, principalmente devido à identificação e ao pertencimento indígena e à questão linguística, o que influencia diretamente no processo de organização da educação escolar, uma vez que se não há o envolvimento do colegiado, pouco é possível de se efetivar.

Conforme relatado pelo diretor Jefferson (*Awa Veradju*):

Tínhamos dois desafios: proporcionar uma escola que trabalhe a cultura, mas que também seja forte nos conhecimentos históricos que as escolas tradicionais trabalham. Isso foi muito difícil no começo, em 2011 não conseguimos progredir muito, não tínhamos referências, embasamentos, tínhamos somente a nossa experiência acadêmica e como indígena aqui dentro do território, a nossa história e elo familiar que manifestava os seus conhecimentos, e trazer isso pra escola é muito difícil, é muito difícil hoje ainda também, porque precisamos de professores que acreditem nisso, em 2011 nós tivemos professores (não indígena) que haviam trabalhado conosco (no ano anterior), comigo e com a Laíres, e agora que nós somos líderes muitos desses professores não concordam com a nova proposta, acham que não dava certo, um já desiste logo nos primeiros seis meses. [...] A gente precisa começar a formar, nós só conseguimos fazer isso daí, quando nós começamos a colocar em prática, em 2012, projetos que aproximasse pessoas da comunidade com os professores. Porque daí os professores começaram a aprender também com as pessoas da comunidade [...] e trazia isso para a sala de aula, e começou a haver esse trabalho paralelo, um com o outro, isso vai começar a partir de 2012 (Entrevista realizada em 25 de junho de 2019).

O relato do diretor prossegue enfatizando os avanços conquistados com relação ao trabalho colaborativo dos professores não indígenas com os indígenas e a comunidade, um diferencial dessa Escola.

No presente ano, dos doze professores da Escola *Yvy Porã*, três são indígenas. Essa realidade retrata as dificuldades que ainda existem para a formação de professores indígenas, uma vez que é escassa, no Paraná, essa

formação específica. No momento, apenas duas formações estão sendo ofertadas: Magistério Indígena²⁸ e Pedagogia Indígena²⁹.

Há ainda as dificuldades com relação ao acesso e à permanência no Ensino Superior, especialmente no atual momento em que a Educação, nas suas mais variadas etapas e modalidades, tem sofrido grandes cortes orçamentários, atingindo bruscamente as políticas do Programa Bolsa Permanência³⁰ no Ensino Superior e as bolsas de estudo oferecidas pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI)³¹.

Para a maioria dos universitários indígenas, esses recursos são as únicas possibilidades de conseguir permanecer no Ensino Superior, uma vez que, para os indígenas terem acesso à Universidade, precisam deslocar-se das suas comunidades e permanecer nas cidades dos *Campi* em que estudam. Isso implica

²⁸ As primeiras turmas do curso Magistério Indígena, oficialmente identificado como Formação de Docentes Indígenas Bilíngues para a Educação Infantil e dos Anos Iniciais em Nível Médio na Modalidade Normal, ofertadas no Paraná, foram divididas em duas propostas: uma para formação de professores Kaingang que já haviam concluído o Ensino Médio, por meio de aproveitamento de estudos, com o objetivo de atender professores leigos desta etnia (2006-2008); outra para formação de professores Kaingang e Guarani que já haviam concluído o Ensino Fundamental, por meio de Ensino Médio – Modalidade Normal Bilíngue (2007-2010). Essas ações foram resultados dos planejamentos da Comissão de Trabalho, formada em março de 2005, por meio da Resolução Secretarial nº 802/2005, com representantes do Departamento de Educação Profissional (DEP), do Departamento do Ensino Médio (DEM), Departamento de Educação Especial (DEE) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF) – Coordenações da Educação Escolar Indígena, Educação Infantil e do Campo da SEED/Pr. Os Cursos de Formação contemplaram professores leigos das etnias Kaingang e/ou Guarani, residentes em Terra Indígena, e aconteceram em regime de alternância e em caráter experimental, sendo as etapas presenciais no Centro de Capacitação de Professores, Faxinal do Céu, no município de Pinhão – Paraná, somadas às atividades na comunidade, estágio profissional supervisionado curricular e seminários descentralizados (PARANÁ, 2006). Em 2017, a SEED voltou a ofertar o Curso, organizando duas turmas que estão no 3º ano, com 65 alunos matriculados entre Guarani e Kaingang, as etapas presenciais acontecem no Centro Estadual de Educação Profissional Manoel Ribas, que fica no município de Manuel Ribas/Pr.

²⁹ O Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial em regime de alternância, destina-se, exclusivamente, a indígenas integrantes de comunidades indígenas do Paraná. Teve início neste ano e é ofertado pelo Campus Universitário Santa Cruz, de Guarapuava, com atividades no município de Nova Laranjeiras, na Escola Rio das Cobras, e atividades itinerantes no Estado do Paraná. Foram oferecidas sessenta vagas para serem preenchidas da seguinte forma: trinta vagas para indígenas Kaingang; vinte e cinco vagas para indígenas Guarani; e cinco vagas para indígenas Xetá. O ingresso deu-se por meio de Processo Seletivo Diferenciado. (EDITAL Nº 18/2018 – COORPS UNICENTRO).

³⁰ É uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados (*Site MEC*).

³¹ A SETI oferece, desde 2004, bolsas de estudo para incentivar a permanência dos estudantes indígenas nas universidades estaduais.

em dificuldades de logísticas, gerando despesas que a família, que ficou na comunidade, e o universitário, sem emprego, não conseguem arcar.

A Tabela 2 apresenta a composição do corpo docente da Escola em 2019, o qual passou por significativas mudanças nesse ano letivo, sendo apenas a mudança na disciplina de Ciências, troca da professora que atuou apenas no ano anterior, por opção da avaliação anual da comunidade.

A tabela está organizada com a identificação do(a) professor(a), etnia, disciplina ou etapa que atua, tempo de atuação na Escola *Yvy Porã* (consideramos aqui apenas o tempo ininterrupto) e o vínculo empregatício.

Tabela 2: Corpo Docente

Professor (a)	Etnia	Disciplina	Tempo de atuação na escola	Vínculo
Adriana Pereira da Silva	Não Indígena	Arte	10º ano	PSS
Cátia C. Gonçalves Rodrigues	Não Indígena	Inglês	2º ano	PSS
Ciro Pereira Rosa	Não Indígena	Ed. Física	1º ano	PSS
Gilmar Salata	Não Indígena	História/ En. Religioso	1º ano	PSS
Izane Aparecida Gabriel	Indígena Guarani <i>Nhandewa</i>	Educação Infantil	4º ano	PSS
Ronaldo Alves da Silva	Indígena Guarani <i>Nhandewa</i>	Alfabetização	2º ano	PSS
Rosilene Cristina Prudente	Não Indígena	Ciências	1º ano	SC02
Sabrina Frandina	Não Indígena	Alfabetização	7º ano	PSS
Shelin Angelita de Carvalho	Não Indígena	Matemática	1º ano	PSS
Silvana Mimbi Veríssimo	Indígena Guarani <i>M'bya</i>	Língua Indígena Guarani	8º ano	PSS
Tony Santos Ribeiro	Não Indígena	Geografia	4º ano	PSS
Verali de Fátima Rodrigues	Não Indígena	Língua Portuguesa	7º ano	PSS

Fonte: PPP da Escola Indígena *Yvy Porã*.

A troca da professora de Matemática, que atuou por 6 (seis) anos na escola, foi por opção da professora, que assumiu concurso municipal; a troca do professor indígena de Educação Física, que atuou em 2018, ocorreu porque ele

não pôde assumir as aulas nesse ano sob a justificativa do NRE/Ibaiti de insuficiência de carga horária cumprida - ele ainda é acadêmico, o que é um pouco contraditório, já que no ano anterior ele trabalhou com tais aulas; e a minha situação, professora de História e Ensino Religioso por 7 (sete) anos, por questões burocráticas. A não abordagem “completa” em resoluções específicas e as mudanças nas interpretações das legislações da Educação Escolar Indígena são comuns e se configuram em empecilho para solidificar as ações, causando situações como as relatadas.

Observando a coluna de tempo de atuação dos professores na Escola *Yvy Porã*, percebemos que a rotatividade está presente na realidade da escola. Alguns motivos foram destacados no parágrafo anterior e estão relacionados, muito mais, às questões burocráticas e de interpretação da legislação, do que a qualquer outro motivo. A metade dos profissionais está atuando há menos de dois anos na *Yvy Porã*, logo, estão em processo de formação, conforme a fala do diretor Jefferson (*Awa Veradju*), o que já dificulta o processo que estava em andamento na Escola.

Em contrapartida, a tabela também revela que a outra metade de professores já atua há bastante tempo na Escola, sendo que entre os quatro maiores tempos, há três professoras não indígenas que compreendem a dinâmica e a proposta de trabalho da Escola e que têm contribuído para seu desenvolvimento, o que gera uma avaliação positiva por parte da comunidade, conseqüentemente a permanência na atuação e a sequencia do trabalho assumido junto à escola e à comunidade.

É importante ressaltar o quanto é necessário uma atenção especial da gestão pública em pensar propostas de políticas educacionais que possam diminuir, senão sanar, as constantes dificuldades com relação à contratação desses profissionais; às formações continuadas; e à necessidade de uma dinâmica diferenciada de organização do tempo, da carga horária e até mesmo da remuneração desses profissionais, tanto indígenas quanto não indígenas, para fortalecer os vínculos e o compromisso com o trabalho diferenciado que é o propósito das escolas indígenas.

Segundo o diretor Jefferson (*Awa Veradju*), seria muito importante a criação de uma política educacional que possibilitasse que os profissionais para

atuarem na escola indígena fossem contratados em regime de dedicação exclusiva: “esses professores, para terem mais e serem mais, eles deveriam ser contratados em um outro regime, eles deveriam ser exclusivos da comunidade, deveriam ter mais tempo para pesquisa e atuação aqui dentro” (Entrevista realizada em 25 de junho de 2019).

Existe ainda uma dificuldade muito grande com relação à contratação do corpo docente, especialmente por ser majoritariamente composto por professores e funcionários contratados pelo regime PSS e a SEED nem sempre se adiantar em regulamentar essa contratação antes do início do ano letivo, já tendo acontecido de, enquanto os profissionais das demais escolas estaduais terem iniciado os trabalhos de estudos, uma semana que geralmente antecede o início das aulas, a escola indígena ainda estar em processo de distribuição de aulas e contratação dos profissionais, desrespeitando os direitos da escola indígena enquanto instituição escolar estadual igual às demais; atrapalhando e comprometendo, consideravelmente, o início do trabalho.

A Equipe Gestora e de apoio da Escola Indígena *Yvy Porã* é composta por Diretor, Pedagoga e Agentes Educacionais, especificados na Tabela 3.

Tabela 3: Equipe Gestora e de Apoio

Nome	Função	Vínculo	Etnia	Titulação
Jefferson Gabriel Dominguês	Diretor	PSS	Indígena Guarani <i>Nhandewa</i>	Ensino Superior Completo/ Mestre em Educação/ Doutorando
Laíres Lourenço	Pedagoga	PSS	Indígena Guarani <i>Nhandewa</i>	Ensino Superior Completo
Joana Maria Ezídio	Agente Educacional I	PSS	Não Indígena ³²	Ensino Fundamental
Marnêz Aparecida Gabriel	Agente Educacional I	PSS	Indígena Guarani <i>Nhandewa</i>	Ensino Médio Completo
Adriano da Silva	Agente Educacional II	PSS	Indígena Guarani <i>Nhandewa</i>	Ensino Médio Completo

Fonte: PPP da Escola Indígena *Yvy Porã*.

³² Moradora da TI Pinhalzinho, casada com um indígena Guarani *Nhandewa*.

Desde a estadualização da Escola, tais equipes foram gradativamente organizadas e compostas apenas por indígenas e/ou moradores da TI Pinhalzinho, objetivo traçado pela comunidade visto que consideraram que seria mais fácil organizar uma educação específica e diferenciada com equipes que têm a vivência, que comungam e entendem a dinâmica, as especificidades e os anseios da comunidade Guarani *Nhandewa* com relação à educação escolar e à escola, bem como atender uma demanda de profissionais que existe dentro da própria comunidade, colaborando com a organização econômica, ainda muito fragilizada e já discutida.

A Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* oferta os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde. Em 2019, a Escola contava com 31 alunos(as) matriculados(as) nas séries ofertadas, conforme descrito na Tabela 4.

Tabela 4: Cursos, Séries e Matrículas

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Turno	Tarde	Tarde
Série-Multisseriado-Ciclo	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Pré-Escola I e II	01	06
Total	01	06
ENSINO FUNDAMENTAL		
Turno	Tarde	Tarde
Multi-Ciclo-Série	Nº de Turmas	Nº de Alunos
1ª, 2ª e 3º Ano	01	10
4ª e 5ª Ano	01	07
Total	02	17
Turno	Manhã	Manhã
Série	Nº de Turmas	Nº de Alunos
7º Ano	01	02
8º Ano	01	02
9º Ano	01	04
Total	03	08

Fonte: PPP da Escola Indígena *Yvy Porã*.

A Educação Infantil e os Anos Iniciais são organizados em classes multisseriadas que funcionam no período tarde e estão dispostas da seguinte forma: uma turma de Educação Infantil composta por Pré-Escola I e II; e duas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma composta por 1º, 2º e 3º ano e a outra por 4º e 5º ano. As turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental são regulares e funcionam no período manhã

No ano de 2019, a Escola não ofertou o 6º ano do Ensino Fundamental por falta de demanda: não existe na TI Pinhalzinho uma criança para essa série, o que ocasionará progressivamente na ausência de uma série.

A Escola Indígena *Yvy Porã* apresenta como objetivo central:

Garantir o acesso com qualidade ao processo de ensino aprendizagem, bem como a garantia do fortalecimento da identidade e do pertencimento étnico de toda a comunidade, para tanto a Escola segue como parâmetro os dispositivos da LDB 9394/96 e as deliberações da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação, desde que as mesmas não interfiram na organização sociopolítica da Terra Indígena (PARANÁ, 2019, p. 24 e 25).

Também consiste em objetivo: “organizar o trabalho pedagógico escolar, centrado numa formação contínua, no diálogo e na pesquisa, tendo como norteador o saber coletivo” (PARANÁ, 2019, 28) e os documentos legais que norteiam o trabalho educacional no Brasil e no Paraná, assim como a legislação acerca da Educação Escolar Indígena, para garantir aos alunos indígenas o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às particularidades linguísticas-culturais e à história do povo Guarani.

De acordo com os resultados obtidos pela Escola em avaliações externas, por exemplo a Prova SAEP³³, os objetivos e metas traçados com relação à

³³ “O SAEP é um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná e tem como objetivo disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado. A avaliação externa fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes. Em Língua Portuguesa é avaliada a leitura, prática que perpassa todas as disciplinas da escola. Na disciplina de Matemática, os conceitos são avaliados por meio da metodologia de resolução de problemas. Essa metodologia pode proporcionar ao estudante condições para que pense matematicamente, aplicando conhecimentos matemáticos, também, em situações problemas do cotidiano”. (Site SAEP). Resultados obtidos pela Escola *Yvy Porã* estarão disponíveis em anexo.

assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, os quais são exigidos em tais avaliações, estão sendo alcançados uma vez que os resultados são positivos e satisfatórios, estando entre os melhores do NRE/Ibaiti e Paraná.

Nas questões internas os resultados também são de excelência. A Escola *Yvy Porã* tem apresentado excelentes índices de aprovação, e não teve casos de evasão e nem de distorção idade/série, gerando satisfação tanto da equipe escolar quanto da comunidade local, que também espera a emancipação dos educandos por meio da aquisição dos conhecimentos científicos, pois os consideram necessários diante da atual conjuntura política na qual a população indígena está inserida, tendo que se reafirmar constantemente como cidadãos de direitos e lutar para a manutenção de tal situação.

Garantindo o direito ao bilinguismo previsto na legislação, a grade curricular da Escola *Yvy Porã* divide sua carga horária entre as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, e incluem três aulas semanais em cada série de Língua Indígena Guarani desde o processo de estadualização da escola, ministrada atualmente pela Professora Silvana *Mimbi* Veríssimo, 34 anos, Indígena Guarani *M'bya*, moradora da TI Pinhalzinho há 19 anos, formada no Magistério Indígena em 2012 e licenciada em Pedagogia em 2018 pela UENP. De acordo com o PPP da Escola *Yvy Porã*:

É importante que os alunos construam conhecimentos de forma apropriada a situações de aprendizagem das quais participem. Neste caso, o estudo da Língua Guarani tem a finalidade de auxiliar na aprendizagem dos alunos, principalmente no que diz respeito à cultura e as tradições, vinculadas ao saber acumulado historicamente e dessa maneira possam estar sempre em contato com sua identidade ancestral, uma maneira de reforçar e manter a identidade indígena local. [...] Desta forma, o ensino da Língua Guarani para esta comunidade Guarani é de fundamental importância na garantia das especificidades de ensino da educação escolar indígena (PARANÁ, 2019, p. 64-65).

Considerando a pertinência do ensino da língua materna dos seus ancestrais e reconhecendo como um grande avanço a presença da Língua Guarani como disciplina curricular, a professora Silvana *Mimbi*, a comunidade escolar e a comunidade local fazem algumas ressalvas à carga horária para o estudo da língua, uma vez que a consideram insuficiente para desenvolver o

trabalho de revitalização da Língua Guarani, tão almejado por toda a comunidade e visto como um trabalho possível para a escola, se essa dispusesse de maior tempo para a sua realização, assim como previsto nos objetivos das DCNEEI:

Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2012, p. 2).

Segundo a fala da pedagoga Laíres (*Kunhã Rokadju*), que lecionou a disciplina entre 2009 e 2010, é muito importante pensar possibilidades para ampliar a carga horária da disciplina de Língua Guarani que não interfiram nas demais disciplinas da grade curricular.

Assim que estadualizou e ela (Língua Indígena Guarani) começou a fazer a parte da grade, foi um dos avanços que a gente teve na revitalização da cultura, dos costumes através da língua, então eu acho fundamental que tenha, porque tudo da cultura você pode trabalhar através da disciplina da língua guarani, é o espaço maior que o aluno vai ter na escola, [...] sem falar em trabalhar a pronuncia, a escrita, a questão da alfabetização na Língua, enfim é fundamental pra tudo da cultura (Entrevista realizada em 28 de junho de 2019).

A professora Silvana *Mimbi* declarou:

Uma possibilidade para ampliar a carga horária da disciplina de Língua Guarani poderia ser um projeto complementar em contraturno, no qual nós poderíamos explorar e treinar mais a conversação com os mais velhos falantes da comunidade, porque eles reclamam muito em não ter com quem falar na linguagem (Entrevista realizada em 25 de junho de 2019).

Um projeto em contraturno seria uma boa opção para ampliar o trabalho com a língua Guarani, o qual não ficaria apenas no espaço da Escola, mas poderia ser ampliado à comunidade, auxiliando consideravelmente o trabalho de revitalização da língua a partir da escola e com a participação de toda a comunidade local.

Como forma de amenizar as dificuldades devidas à limitada carga horária da disciplina, desde 2015 a Escola desenvolve o Projeto *Nhandeva'e*:

*Nhandeayvu Nhamokyriri Eme*³⁴ - Guarani Coletivo e Interdisciplinar, que consiste em uma aula de Guarani dirigida pela professora *Mimbi* na qual toda a comunidade escolar se reúne para participar e estudar juntos. Entretanto, ainda não é o suficiente para revitalizar a língua materna.

3.3. Anseios e participação da comunidade na escola

Segundo o PPP da *Yvy Porã*, a participação e a interação na Escola dão-se por meio de uma gestão democrática, organizada a partir da colaboração das instâncias colegiadas: a APMF, o Conselho Escolar, o Cacique e demais lideranças, proporcionando a participação ativa dos pais, alunos, professores, equipes de funcionários e comunidade indígena no cotidiano escolar, em busca dos objetivos traçados. Desse modo, na TI Pinhalzinho, a Escola *Yvy Porã* é o

[...] espaço principal onde se exercita e se expressa a resistência histórica dessa comunidade. Portanto, o compromisso da escola indígena neste tekoa é bastante amplo, tendo em vista que seu objetivo é também formar líderes críticos e participativos, visando um ensino de qualidade, progressivo e sistemático a fim de instigar o educando no acesso ao saber elaborado em torno de todas as disciplinas, porém de forma interdisciplinar, promovendo a interação de todos os envolvidos neste processo (PARANÁ, 2019, p. 35).

Assim, atualmente a escola configura-se como um espaço com diversas funções dentro da TI. Para além da transmissão e assimilação dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, trabalhados de forma contextualizada e paralela aos etnoconhecimentos Guarani, a Escola *Yvy Porã* representa também um espaço de força, de organização e de resistência. Um espaço para formar cidadãos conscientes; líderes astutos, armados com o conhecimento científico articulado com os etnoconhecimentos e a força Guarani;

³⁴ O Projeto *Nhandeva'e: Nhandeayvu Nhamokyriri Eme* (Guarani Coletivo e Interdisciplinar) foi pensado para ampliar e coletivizar o trabalho com a Língua. Acontece uma vez por semana, em dias alternados previamente estabelecidos no calendário escolar, no qual o tempo é reorganizado e dividido em seis aulas, sendo a primeira utilizada para a aula de Guarani ministrada pela Professora *Mimbi*, da qual toda comunidade escolar participa, ou seja, estudantes, demais professores, pedagoga, diretor e equipe de apoio, sendo aberta à participação dos pais e demais membros da comunidade também, para aprenderem juntos a Língua Guarani. No restante do tempo acontecem as cinco aulas de acordo com o horário do dia.

ou seja, bravos guerreiros Guarani, bem como um espaço para acolhimento de toda a comunidade, Cacique e lideranças, para debater e deliberar sobre questões coletivas da TI.

Logo, é consenso que a escola no modelo tradicional, que historicamente tentaram impor aos povos indígenas, com objetivos assimilacionistas e integracionistas, já está superada. Atualmente, o povo Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho já tem bem definido o novo modelo de educação escolar que deve atender aos interesses da comunidade, uma escola realmente específica e diferenciada. E tem trabalhado em busca desse propósito, ressignificar o papel e atuação da escola na comunidade, ainda que com muitos entraves.

Para tanto, se faz necessário metodologias e calendários diferenciados, com a valorização dos etnosaberes, autonomia na gestão de recursos, entre outros, cujo objetivo é a emancipação, fortalecimento da cultura e da autoridade enquanto sujeito indígena Guarani *Nhandewa*, desenvolvendo atividades com a participação efetiva dos membros da comunidade, a fim de realizar a transmissão dos conhecimentos tradicionais, bem como a valorização e disseminação dos mesmos para os mais jovens. Concomitantemente, aliado aos conhecimentos indígenas deve haver o diálogo com o conhecimento sistematizado, pois nos dias de hoje, ambos são necessários e importantes para a compreensão e participação na atual sociedade (PARANÁ, 2019, p. 34 e 35).

As observações retiradas do PPP da Escola *Yvy Porã* retratam exatamente os anseios da comunidade local com relação à presença da escola na TI, o que pode ser constatado por meio de entrevistas realizadas com as principais lideranças do Pinhalzinho que, sem exagero, representam as ideias da grande maioria da comunidade. Para essa etapa foram entrevistados o Cacique, Senhor Sebastião (*Ava Mimbydju*); o *Txamõi*, Senhor José (*Ava Djemowytu*); o diretor da Escola *Yvy Porã*, Jefferson (*Awa Veradju*); a pedagoga, Laíres (*Kunhã Rokadju*); a professora de Língua Indígena Guarani, Silvana *Mimbi* e um representante da APMF e liderança na comunidade, o Senhor Leandro da Silva (*Gyrawidju*), 33 anos, Guarani *Nhandewa*, nascido na TI Pinhalzinho.

Todos os entrevistados declararam que a presença da escola no território indígena é essencial e que não abrem mão dessa conquista, principalmente pela representatividade que essa instituição tem atualmente na comunidade como um

espaço de resistência. Entretanto, fizeram algumas ressalvas retratando a necessidade de a escola atender aos interesses da comunidade e considerar, no processo de ensino e aprendizagem, os etnosaberes, rompendo assim com o modelo tradicional de escola ofertado ao longo da história do Brasil aos povos indígenas. Assim como retratado no PPP da Escola, os entrevistados reforçaram o papel político que a instituição exerce dentro da comunidade atualmente.

Segundo a pedagoga Laíres (*Kunhã Rokadju*), uma vez que

A escola tenha as características, a cara da comunidade, como a gente costuma pensar que deva ser, ela tem a função de auxiliar na revitalização e manutenção da comunidade e da cultura tradicional, a gente precisa da escola como uma ferramenta para isso, a gente entendeu a partir de 2011 que a escola pode ser essa ponte, mesmo que trabalhe os conhecimentos científicos, mas a partir dos conhecimentos tradicionais dessa comunidade (Entrevista realizada em 28 de junho de 2019).

O Senhor Leandro da Silva (*Gyrawidju*) relatou:

Para nós indígenas a escola é fundamental para dar continuidade aos nossos costumes [...], para dar trabalho para nossos parentes que fizeram faculdade, para dar continuidade a nossa língua materna, o reconhecimento do nosso território. [...] Nossos filhos têm muita liberdade nessa escola e nós também [...] a escola tem que ficar na aldeia, tem que ter uma escola dentro da aldeia, a gente não pode perder isso (Entrevista realizada em 13 de maio de 2019).

Também ressaltou a importância da escola na formação científica e de lideranças no processo de luta pelos direitos indígenas:

Nossos filhos têm que ter um ensinamento de qualidade dentro da escola indígena para ingressar na faculdade, no mestrado, no doutorado, também é uma oportunidade para ajudar a gente, os avós e pais, nas questões que a gente pode enfrentar com o governo, as leis, e que talvez a gente não entende, acho que deve caminhar tudo junto, o conhecimento tradicional e científico. Hoje não tem como ficar só no conhecimento indígena, o mundo vai mudando e a gente tem que se adequar ao mundo não indígena, mas sem deixar de ser índio, é o conhecimento tradicional que diferencia a gente como indígena, a nossa língua, tradição, organização, essas coisas que é da gente (Entrevista realizada em 13 de maio de 2019).

O Cacique, Senhor Sebastião (*Ava Mimbydju*), considera importante o conhecimento científico previsto nos currículos escolares, porque os vê como ponte para a interação saudável com a sociedade não indígena e também como meio para a luta pelos direitos indígenas, assim ele acredita que é essencial a presença da escola na comunidade, e considera que o conhecimento tradicional tem a mesma importância e deve ser evidenciado, tanto no processo desenvolvido pela escola como no cotidiano da comunidade. Na entrevista, ele relatou:

É muito bom o conhecimento da escola, porque os professores podem alerta as crianças dos perigos da sociedade branca, por isso nós queremos que não acabe a escola, porque conhece somente a nossa aldeia eles não vão conhece os perigos lá fora, cabe aos professores passar pra eles as coisas boas e as ruins também. [...] É bom a criança ter os dois conhecimentos (científico e tradicional) pra ela saber também brigar lá fora, não briga de bater, mais nas lutas, quando for preciso, saber entrar e sair, conversar com o governo, e aqui dentro também, porque é daqui que eles vão levar o conhecimento para lutar lá fora (Entrevista realizada em 27 de junho de 2019).

Os jovens da TI Pinhalzinho precisam cursar o Ensino Médio em escola urbana, no município vizinho Guapirama, que disponibiliza transporte escolar no período da manhã. Os entrevistados consideram que seria muito importante que a Escola *Yvy Porã* ofertasse também essa etapa, para evitar a necessidade do deslocamento e, principalmente, para completar a formação na Educação Básica no modelo diferenciado e específico, considerado pelos Guarani *Nhandewa* fundamental para a formação dos jovens indígenas.

Visto que a educação convencional ofertada nas escolas urbanas nem sempre considera as realidades indígenas no processo de aprendizagem, o fato de cursar o Ensino Médio em uma escola urbana rompe com o processo diferenciado iniciado na Educação Infantil na escola indígena.

O senhor Leandro da Silva (*Gyrawidju*) declarou:

Como pai, eu queria que tivesse aqui (Ensino Médio), como liderança e como comunidade também, porque igual eu falei que já teve criança que foi estudar pra fora e não conseguiu estudar, por ser diferente e por ser uma criança nova e não tem essa maturidade pra saber que é diferente, [...] a falta do conhecimento tradicional, a escola lá fora é boa também, mas às vezes as

crianças não consegue se socializar, tem vergonha, o calçado do outro é mais bonito, aqui não, eles brincam com todos, eles podem ir do jeito que quiserem, eu acho que a gente tem que lutar pelo Ensino Médio pra que venha a somar dentro da aldeia, pra não precisar sair, porque tem que somar os conhecimentos para ir pra faculdade (Entrevista realizada em 13 de maio de 2019).

A professora de Língua Indígena Guarani, Silvana *Mimbi*, considera que a conclusão da Educação Básica na escola indígena seria fundamental para o estudo da língua materna e para a formação humana do cidadão indígena, uma vez que

No *tekoa*, na escola indígena você vai aprender sobre o seu *teko*, que é seu modo de viver, que é a cultura, a dança e os cantos, é da tradição guarani mesmo. [...] Eu penso que o aluno indígena tinha que continuar no *tekoa* mesmo, o Ensino Médio, terminar aqui (Entrevista realizada em 25 de junho de 2019).

Confirmando o previsto na DCNEEI: “O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios” (BRASIL, 2012, p. 5), porém não materializado para a comunidade da TI Pinhalzinho.

Ao longo das entrevistas, assim como da minha experiência como professora na TI Pinhalzinho, ficou bem claro que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, tampouco deve ser descartado seu relevante papel na formação dos novos guerreiros Guarani. Os Guarani *Nhandewa* da TI consideram essencial somar o trabalho da escola ao trabalho da comunidade, que possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros. Trata-se de valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas, de conhecimento dos sábios, os mais velhos, que no caso da TI Pinhalzinho estão sempre à disposição para compartilhar com os mais novos.

O *Txamõi* e o Cacique, considerados os grandes sábios da comunidade, sempre se colocam à disposição para auxiliar a Escola no processo de ensino e aprendizagem, especialmente com relação aos conhecimentos tradicionais; o grande desafio é a organização do tempo escolar, que é o mesmo de uma escola não indígena, porém, a escola indígena apresenta o dobro de atribuições, metas, desafios e objetivos, sem exageros.

Existe uma grande preocupação por parte dos mais velhos com relação à transmissão dos saberes tradicionais, de acordo com o diretor Jefferson (*Awa Veradju*):

Os mais velhos são muito sentimentais, eles acreditam que já estão... eles falam assim 'eu tenho pouco tempo aqui, eu quero que essas crianças fiquem mais tempo comigo, eu quero que essas crianças aprendam mais comigo, [...] Jefferson você precisa trazer mais aqui, precisa mais, porque eu não vou estar por muito tempo aqui', eu me coloco no sentimento de angústia deles também, eles têm medo de passar por aqui e não permanecer como história (Entrevista realizada em 25 de junho de 2019).

Nesse sentido, existe uma grande preocupação da gestão da Escola em organizar o tempo escolar para contemplar ações convergentes com os interesses da comunidade, que se divide entre a valorização e revitalização da história e tradições culturais e o domínio com excelência dos códigos educacionais, que são requisitos para a convivência com a sociedade não indígena e para o fortalecimento das lutas.

Segunda a professora de Língua Indígena Guarani, Silvana *Mimbi*, a educação específica e diferenciada ocorre em todo território, no *tekoa* como é identificado pelos Guarani, para além do prédio escolar.

Nós fazemos entrevistas com os mais velhos, como se fosse uma aula de campo, planeja uma aula, por exemplo, vou citar a Casa de Reza, que é um lugar muito importante na aprendizagem e é um lugar bem sagrado, por exemplo, você chega lá você vê que é um lugar sagrado, tem que ter muito respeito, primeira coisa é pedir licença para entrar, lá dentro tem vários ensinamentos, como usar o mbaraka, mbo'y e kanguaa, tem o Txamõi que é o principal, ele que faz a reza, faz a crisma e dá o nome em guarani, quando a gente tá em dúvida em alguma coisa sobre a religião a gente vai lá, e ele dá seu tempinho pra explicar pra nós, mas esse lugar é um dos lugares de aprendizagem, tem vários na comunidade (Entrevista realizada em 25 de junho de 2019).

O *Txamõi*, Senhor José (*Ava Djemowytu*), declarou que a presença da escola na comunidade é muito importante para a formação das crianças, mas não é possível desenvolver um processo de aprendizagem de sucesso se não for paralelo com a tradição Guarani, e o conhecimento tradicional deve ser adquirido e praticado, especialmente na Casa de Reza.

A *Oy Gwatsu* é o primeiro lugar de aprender tudo sobre a cultura, sobre a religião, sobre os remédios do mato. A reza com a escolinha da aldeia daí vai ajudar muito, porque a criança vai ajudar a gente e a gente ajuda também, porque sempre, sempre tem que tá conversando (Entrevista realizada em 13 de maio de 2019).

Entre os maiores desafios da Escola *Yvy Porã* para atender os anseios da comunidade com relação ao processo educacional específico e diferenciado está a materialização de uma real autonomia na gestão da escola. Ainda que na teoria, na legislação, esteja anunciada a garantia dessa autonomia, as escolas indígenas estão vinculadas às regras do sistema educacional, o que dificulta a organização diferenciada do currículo e, especialmente, do calendário.

Todavia, outro desafio observado na prática e nas entrevistas é o tempo disponibilizado para a realização das práticas educativas na escola indígena, pois o processo escolar está organizado com a mesma dinâmica de uma escola convencional, 800 horas anuais divididas em 200 dias letivos; porém, para se efetivar um currículo adequado para cumprir o papel de uma escola em comunidade indígena, esse tempo convencional não é suficiente, visto que

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2013, p. 8).

Assim, a Escola *Yvy Porã* depara-se com limites burocráticos que dificultam a efetivação de seu projeto intercultural, que precisa fazer “malabarismo” para se materializar. Segundo a pedagoga Laíres (*Kunhã Rokadju*), o tempo disponível para a organização dos trabalhos escolares, como é definido e imposto pelo sistema, não é suficiente para a efetivação do currículo que está sendo construído pela comunidade escolar e local.

Com a nossa experiência dos projetos, que a gente iniciou, tendo que, por organização interna, fazer um sexto horário³⁵, não é

³⁵ A organização do sexto horário consiste em dividir as quatro horas e vinte minutos disponíveis em cada turno em seis aulas em vez de cinco, como de costume, para manter a organização das disciplinas da base comum e ainda assim poder inserir os conhecimentos tradicionais da cultura Guarani, também no cotidiano metodológico da escola. Assim como na organização do Projeto *Nhandeva'e: Nhandeayvu Nhamokyriri Eme*, essa organização acontece esporadicamente,

suficiente, teria que ser um tempo bem maior, uma educação integral? Não sei, só imaginando, a gente pensa sobre isso, mas ainda não vê uma alternativa, mas esse espaço das quatro horas, meio período para cada nível, não é suficiente. [...] Aumentar para tempo integral é uma discussão que envolve todos os pais, a comunidade em geral, pra ver essa questão. [...] Não funcionando como a gente sabe que funciona em outros lugares, tudo na escola, isso teria que ser muito bem discutido, elaborado e organizado, têm dinâmicas que as crianças estão aprendendo, por exemplo, a noite na *Oy Gwatsu*, se for pra revitalizar certinho a tradição, daí tem que ser bem conversadinho, dentro desse calendário nacional não seria proveitoso (Entrevista realizada em 28 de junho de 2019).

Com relação à educação em tempo integral, o Senhor Leandro da Silva (*Gyrawidju*) relatou:

Eu acho que é bom se viesse a acontecer isso, o tempo é muito pouco pra fazer tudo que precisa. [...] Eu acho que se conseguisse isso daí (educação em tempo integral) pra nós, não sei se é do governo de Estado ou no currículo que põe essas horas aí, seria muito bom, porque daí tinha tempo pra fazer a aula diferenciada, realmente funcionaria a aula diferenciada, eu acho que aí caberia o ensino diferenciado que até hoje só fala, e não tem a escola diferenciada, a não ser o pessoal da escola, os professores, a pedagoga e o diretor que constrói o ensino diferenciado, mas o governo só fala, eu acho que daí sim funcionaria mesmo o ensino diferenciado com a escola integral, [...] eu ficaria muito feliz, porque eu sei que meu filho estaria pegando o conhecimento científico e também o tradicional com mais tempo (Entrevista realizada em 13 de maio de 2019).

A oferta da educação em tempo integral, tanto para as escolas convencionais como para as escolas indígenas, está prevista no PNE/2014.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

[...]

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (BRASIL, 2014, p. 10).

É consenso entre todos os entrevistados que a educação em tempo integral seria uma boa opção para resolver parte dos problemas com a disposição do tempo para a organização da Educação Escolar Indígena intercultural, entretanto, é também preocupação de todos a organização dessa ampliação de carga horária, tendo em vista que não seria viável uma ampliação de carga horária sem autonomia para ser organizada de acordo com a dinâmica da comunidade.

Tal ampliação precisaria atender detalhadamente as especificidades da comunidade com relação aos conteúdos, ao tempo, ao espaço e também com relação à contratação dos profissionais da educação, o que foi apontado pela pedagoga Laíres (*Kunhã Rokadju*) como uma das maiores dificuldades, pois a maioria dos profissionais que atuam em sala de aula na Escola *Yvy Porã* é não indígena, moradora das áreas urbanas, contratada pelo regime PSS e trabalha em várias escolas diferentes, o que dificulta a flexibilização dos horários.

Uma possível solução seria a contratação desses profissionais em regime de dedicação exclusiva para assim organizar os horários de trabalho de forma flexível e em consonância com a demanda do currículo diferenciado, o que demandaria uma política pública específica para tal.

Cabe ressaltar ainda que todos os entrevistados relataram que os sábios da TI Pinhalzinho, bem como os pais e familiares dos estudantes, em uma possível organização de educação em tempo integral, estariam à disposição para auxiliar os trabalhos escolares com relação aos conhecimentos tradicionais da cultura Guarani, assim como já vem acontecendo.

O *Txamõi*, Senhor José (*Ava Djemowytu*) declarou

Se procurou nós, qué que faz isso, qué que faz aquilo, porque nós estamos aí pra isso, pra orientar as crianças, orientar qualquer um, pra nós, ensinar remédios, porque tem tanto remédio bom que cura, que é nativo do mato, ele não tem droga, não tem química, é da natureza, só tem água e o remédio, por isso que ele é bom (Entrevista realizada em 13 de maio de 2019).

O Cacique, Senhor Sebastião (*Ava Mimbydju*) relatou:

O maior prazer da gente é vê, explicando, dando aquele conhecimento, lembrando o conhecimento, cumé que nós era antes, cumé que eu aprendi com meus pais e to passando pros

meus netos, em vez de aprender só outras coisas dos não índio, aprender aquilo que é da nossa cultura, nem que vão ser um adevogado, um doutor, um professor, conhecer tudo dos brancos, mas sempre dentro deles tá escrito no coração deles, tá gravado na mente deles, se um dia perguntar, eles tem, tá gravado já (Entrevista realizada em 27 de junho de 2019).

Não obstante, ressaltaram também a importância da efetivação de uma política pública que auxilie financeiramente essas atividades, atendendo às especificidades de uma educação específica e diferenciada e ainda auxiliando na subsistência desses membros da comunidade, considerando todas as fragilidades econômicas que a assolam. Segundo a pedagoga Laíres (*Kunhã Rokadju*):

A gente já estudou um pouco, nas diretrizes tem a proposta de remuneração dos sábios, que não atuam o tempo todo na escola, mas que sempre estão sendo chamados e estão se disponibilizando, nesse sentido seria uma organização bem mais produtiva, porque a pessoa se sentiria mais valorizada, ela já tem a disposição, ela já vem quando a gente chama, ela já nos recebe quando a gente vai, e se ela se sentisse valorizada financeiramente seria bem mais produtivo, porém sem descartar a necessidade do profissional formado para direcionar o trabalho [...] até porque o professor é o profissional que tem a formação, capacitação e especialização, e o sábio tem o conhecimento sensível, de vivência, que é pra fazer essa ponte, não poderia descartar a formação de um profissional (Entrevista realizada em 28 de junho de 2019).

As DCNEEI (2012) apontam como um dos objetivos para a Educação Escolar Indígena:

Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (p. 2).

Ciente de tais direitos, a comunidade Guarani da TI Pinhalzinho atualmente avalia que o trabalho da Escola *Yvy Porã* passou a realmente trilhar caminhos em busca da realização de tais objetivos a partir da conquista da gestão escolar indígena, desde 2011.

Todos os entrevistados relataram que, com a gestão escolar indígena, foi observada uma mudança radical nas práticas didático-pedagógicas com relação à

efetivação de uma educação específica e diferenciada, assim como no processo de ensino e aprendizagem, no qual os avanços foram expressivos a partir de uma prática mais significativa para os estudantes. Consideram que tais resultados foram possíveis devido à mobilização da comunidade local juntamente com a escolar, que passaram a desenvolver um trabalho comunitário em que

A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações inter étnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012, p. 3).

O Senhor Leandro da Silva (*Gyrawidju*) afirmou:

Eu acho que a melhor fase é essa da gestão indígena, pedagoga e diretor indígena, a gente tem mais cobrança sim por ser índio, a cobrança em cima as veis é mais até, o próprio diretor ele se autocobra, as veis a gente não fica lá cobrando, mas ele como indígena se autocobra, 'eu tenho que fazer isso, eu tenho que construir um espaço, quero que a comunidade participe comigo', ele mesmo se cobrando, as veis se cobra demais, por ser indígena né, quer fazer cada veis melhora aquilo lá. Sem dúvida nenhuma essa gestão indígena, porque eu já vi a gestão passada que não era indígena, não tinha visão como comunidade, por mais que trabalhe, igual a senhora falou, teve que estudar muito pra senhora adquirir a organização, o costume, como a criança vê, brinca... vamos supor a pedagoga o diretor que já morou na aldeia e já estudou na aldeia já sabe né e por se autocobrar também [...] hoje é dos melhores, tem melhorado muito com a gestão de diretor e pedagoga indígena, professores indígenas e professores não indígenas, porque tem muito professor ali, como a senhora passou ali, que eu chego lá e converso, os professores não indígenas vestem a camisa memo. [...] Acho que a melhor gestão é agora, não só dentro da administração, mais dentro da qualidade do ensino memo dos alunos, porque é muito boa, eu vi que o ensino é de qualidade porque meu filho conseguiu acertar de 20 pergunta acertou 19³⁶, aí eu vi o quanto a escola tem conhecimento e esse conhecimento é científico e é importante pro meu filho. As crianças vai lá no SAF estudar uma coisa e depois voceis consegue transformar em científico pra ele, em história e matemática, é disso que o professor precisa, eu costume dizer, aqui o professor se destaca, se ele for um bom professor ele vai fazer o trabalho dele, hoje lá fora o professor só lê o livro, aqui

³⁶ Está se referindo à Prova Paraná que, segundo a SEED, é uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes e apontar as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, política do atual governo estadual do Paraná, instaurada nesse ano e aplicada em todas as escolas estaduais (*site Prova Paraná*).

não, aqui ele tem espaço, mas tem professor que passou aqui e não acostumou não (Entrevista realizada em 13 de maio de 2019).

Percebemos, pelas falas da comunidade local e escolar, que existe uma expectativa e uma cobrança muito grandes com relação ao trabalho escolar, mas que também existe uma colaboração expressiva entre ambas. O trabalho escolar não está desvinculado da comunidade local, muito pelo contrário, ele se faz por meio da interação. Comunidades escolar e local têm seu protagonismo nesse processo.

3.4. Projeto Pedagógico e Currículo

O Projeto Pedagógico configura-se em um documento que explicita os objetivos, as metas e as ações do processo educativo a ser desenvolvido na e pela escola, logo, cada estabelecimento de ensino tem e/ou deve elaborar o seu.

A proposta de elaboração desse documento nasceu a partir da premissa da gestão democrática do ensino público, registrada na Constituição de 1988 e referendada na LDB de 1996 como um dos princípios em que se pauta a Educação Nacional, assim, tal projeto deve ser concebido sob uma perspectiva democrática, na qual haja o envolvimento de todas as Instâncias Colegiadas, para que alunos, pais, professores, funcionários e comunidade estejam representados e sejam ouvidos.

O projeto político-pedagógico (PPP), como é identificado atualmente nas escolas paranaenses, da Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* tem sido construído coletivamente, uma vez que a gestão democrática conta com a participação ativa da comunidade local; e periodicamente, contemplando as transformações cotidianas pelas quais a Escola está passando.

O documento apresenta como fundamentação legal, principalmente, a CF (1988), a LDB (1996), o RCNE/Indígena (1998) e as DCNEEI (2012), bem como outras vertentes que fundamentam um trabalho diferenciado nas escolas indígenas e que trazem em seu bojo a prerrogativa da autonomia da Escola para a concretização do trabalho pedagógico (PARANÁ, 2019). Como definido na DCNEEI:

O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar (BRASIL, 2012, p. 7).

A versão mais atualizada do PPP retrata um espelho da Escola *Yvy Porã* e foi finalizada, porém não esgotada, no ano de 2018, e atualizada neste ano, processo que comumente ocorre. Essa versão é resultado dos estudos teóricos e das experiências práticas vivenciadas nos últimos anos, desde que a comunidade local deliberou sobre a necessidade de mudanças na prática didático-pedagógica da Escola.

Foi possível, ainda, contar com as contribuições da Pesquisadora Rosana Hass Kondo, da área de Linguagem, também professora da Educação Básica da Rede Estadual do Paraná, que já desenvolveu a sua pesquisa de Mestrado na Escola Indígena *Yvy Porã* e atualmente está desenvolvendo sua pesquisa de Doutorado. Como parte da pesquisa, Rosana auxiliou a comunidade escolar na organização e redação da última versão do Projeto Político Pedagógico.

Sua construção parte da identificação e do registro da memória histórica da Instituição de Ensino, bem como da comunidade local, sendo possibilitada pela proposta democrática de elaboração. Logo, a Escola *Yvy Porã*, durante o processo, recebeu a colaboração da comunidade escolar e da comunidade local, o que permitiu o planejamento de ações a curto, médio e longo prazo, de forma a subsidiar e avaliar a prática pedagógica.

Assim, o Projeto Político Pedagógico do referido Estabelecimento de Ensino, pretende atingir as expectativas da comunidade indígena local, tendo em vista, o objetivo principal da formação do cidadão consciente da sua identidade étnica, movido por um ideal emancipatório, que seja capaz de agir ativamente e criticamente em seu meio e também na sociedade que o cerca, isto é, um líder de sua própria vida (PARANÁ, 2019, p. 5).

Não se pode negar a importância de um projeto pedagógico bem definido para subsidiar o trabalho em uma escola, especialmente quando o seu processo de elaboração e implementação orienta-se pelo princípio democrático da participação coletiva, ou seja, pelo real exercício da gestão escolar democrática, o

que se tem procurado materializar no espaço escolar *Yvy Porã* para atender os anseios seculares da população indígena.

Assim, tal documento tem a finalidade de organizar o trabalho desenvolvido na Escola, para isso o PPP apresenta de forma bem definida cada ato que o compõe, construído de forma coletiva, pautado nas experiências vivenciadas no cotidiano da escola e da comunidade, bem como no processo histórico da Educação Escolar Indígena, com o objetivo de superar as características integracionistas que acompanharam a educação escolar imposta aos povos indígenas ao longo dos séculos.

Esse processo jamais seria possível de se materializar caso a gestão escolar não fosse realmente democrática, assim, as instâncias colegiadas, representadas pela APMF e Conselho Escolar, bem como o Cacique e as lideranças da comunidade Pinhalzinho, desempenham um papel fundamental na formulação, reformulação e constante atualização do PPP, reproduzindo em tal documento as expectativas para uma educação específica e diferenciada.

Portanto, o PPP da Escola *Yvy Porã* configura-se como o principal documento norteador de toda a prática escolar, que não pode, em hipótese alguma, ser ignorado pelos profissionais que se propõem a atuar nessa escola com a intenção de atender aos anseios da comunidade local e desempenhar um trabalho de qualidade, pois o PPP expressa a autonomia e a identidade da Instituição, sendo esta amparada pelas legislações vigentes, pelas necessidades da escola pública, pelas especificidades da Educação Escolar Indígena e pelos direitos garantidos constitucionalmente à toda população, inclusive indígena.

O PPP apresenta o histórico do Pinhalzinho e da Escola, bem como informações sobre a situação atual da TI, coletadas no Censo Demográfico 2018; retrata as características da estrutura física disponíveis, dados estruturais sobre o funcionamento da instituição, os recursos humanos, os cursos ofertados, o número de estudantes atendidos, e o que se classifica como marco situacional do estabelecimento.

Como componente do que é identificado como marco conceitual, o documento discorre sobre os princípios didático-pedagógicos, ou seja, a fundamentação teórica que norteia o trabalho desenvolvido na escola, apresentando conceitos, tendência pedagógica e autores para o embasamento.

O chamado marco operacional é finalizado apresentando o planejamento das ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas continuamente na Instituição. Essas informações configuram-se num guia que remete à organização do Plano de Ação anual do estabelecimento e do Plano de Trabalho Docente, organizado por cada professor e disciplina, e ainda estabelece os critérios para o processo de avaliação.

De tal modo, o PPP norteia toda a organização curricular da escola, reconhecendo a necessidade de pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e de suas formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa, entretanto, ele deve atender também às exigências legais do sistema educacional, o que acaba limitando e comprometendo a autonomia necessária à escola indígena, ainda que essa esteja muito anunciada na legislação que ampara a Educação Escolar Indígena.

O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas (PARANÁ, 2019, p. 5).

Para além das exigências legais do sistema educacional, outros fatores corroboram para que as especificidades da Educação Escolar Indígena ainda encontrem barreiras na efetivação prática. Esses fatores estão relacionados aos mais diversos componentes do sistema educacional que podem ser resumidos à organização curricular do ensino e da escola. Segundo a DCNEEI:

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 8).

Pensando a partir da definição de currículo para as escolas indígenas apontada pela DCNEEI, percebe-se parte das ansiedades do povo Guarani contempladas nessa legislação, uma vez que o trabalho articulado entre o conhecimento científico e os etnoconhecimentos é uma das maiores reivindicações dos *Nhandewa*, entretanto, ainda que o direito esteja garantido na legislação, as lacunas estão presentes nas políticas públicas.

Mesmo assim, a Escola *Yvy Porã* tem lutado para construir um currículo intercultural para além da presença da Língua Guarani como disciplina escolar, ainda que indiscutível a importância de tal. É necessário que a escola indígena promova uma educação que realmente seja específica e diferenciada, “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998, p. 25).

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última (BRASIL, 1998, p. 33).

Importante destacar que, apesar de estarem bem definidas as especificidades do papel da escola indígena, tanto nas reivindicações dos povos indígenas quanto em uma legislação específica, essa ainda se encontra inserida no mesmo sistema educacional que a escola convencional, uma vez que, apesar das mobilizações, ainda não se tem um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no país, comprometendo a construção de um currículo intercultural.

Já que as “[...] estreitas ligações do processo de criação, seleção e organização dos currículos escolares com a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista” (SILVA, 1990, p. 60-61) já foram anunciadas pelas teorias críticas do currículo, sendo inegável tal relação e influência, que predominou na educação escolar ofertada aos povos indígenas ao longo dos séculos e é ainda sentida nas escolas indígenas, discutido por Silva como sendo

parte do processo de seleção de conteúdos escolares, o qual privilegia os interesses da classe dominante Capitalista.

Nesse processo de “tradição seletiva”, as relações assimétricas entre classes e grupos conflitantes atuam para valorizar um determinado tipo de conhecimento e desvalorizar o de outros, para incluir as tradições culturais dos grupos e classes dominantes entre os tipos de conhecimento digno e válidos de serem transmitidos e para excluir as tradições culturais de classes e grupos subordinados. A definição daquilo que é considerado como sendo o conhecimento, e particularmente, como sendo o conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre o resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas conseguiu se impor (SILVA, 1990, p. 61).

Romper de forma definitiva com tais paradigmas tem sido um dos grandes desafios da luta travada pelos movimentos indígenas com relação à educação escolar, principalmente porque a batalha não é apenas local, mas sim global, uma vez que os conhecimentos “dignos” de serem selecionados para compor o currículo escolar, logo de serem cobrados em provas de vestibulares e concursos públicos, foram definidos com o “[...] eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento” (QUIJANO, 2002, p. 4).

Ideia essa criada pela Europa a partir do século XVII e “[...] mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima” (QUIJANO, 2002, p. 5), tendo sido propagada com a criação da escola pública e laica (GALUCH, 2013) e predominante nas políticas públicas educacionais atuais.

Nesse contexto, travam-se as lutas dos movimentos indígenas por uma educação específica e diferenciada que, apesar de estar carregada de especificidades, não pode abrir mão de determinadas particularidades do sistema tradicional, uma vez que esse é ainda predominante.

Assim, o processo de organização do currículo da escola indígena está embrenhado em meio a todas essas peculiaridades, logo as condições que as políticas públicas disponibilizam não são suficientes para a materialização desse processo, um tanto quanto mais complicado do que em uma escola convencional, já que o movimento indígena reivindica, e o faz porque está no seu direito, e a legislação declara que

Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2012, p. 8).

Entretanto, na prática, as escolas indígenas se veem tendo que transformar as adversidades em forças para dar conta de efetivar uma educação escolar que não se omita em nenhum aspecto e direito.

A Escola *Yvy Porã* tem traçado esse caminho buscando atender os anseios da comunidade com relação às tradições culturais sem, no entanto, ficar à margem da sociedade atual, ou seja, a comunidade Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho espera que seus jovens tenham livre acesso a todas as oportunidades que lhes foram negadas ao longo dos últimos cinco séculos, sem ter de abandonar as suas raízes e seu patrimônio linguístico, cultural e intelectual.

Para tanto, o currículo da Escola *Yvy Porã* tem sido construído junto com a comunidade local, no intuito de considerar todas as necessidades e expectativas em relação à educação escolar, que estão muito bem explicitadas nas falas da comunidade e na preocupação e atenção com as questões educacionais.

O currículo da Escola *Yvy Porã* tem o compromisso de organizar, sistematizar e socializar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, com todas as ressalvas e críticas possíveis, as quais as crianças e jovens indígenas precisarão para atuarem na sociedade de forma livre e consciente de seus direitos, bem como dos seus deveres, trabalhados de forma contextualizada com a dinâmica dos etnoconhecimentos Guarani, pois também é compromisso do currículo escolar estabelecer as relações entre o conhecimento Guarani, que é milenar e transmitido entre gerações, e o conhecimento científico.

Para desenvolver tal trabalho, a Escola procura, dentro das possibilidades disponibilizadas pelo sistema de Ensino Estadual, organizar as práticas pedagógicas por meio de projetos interculturais e interdisciplinares, com o objetivo de criar condições para que os jovens estudantes estejam preparados e amparados com os conhecimentos científicos, exigidos nas mais diversas dinâmicas da sociedade, e também fortalecidos culturalmente, por conhecer e

vivenciar as práticas tradicionais e culturais originárias do povo Guarani, que são objetivos da comunidade local e amparados na DCNEEI.

Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 2012, p. 3).

É fato que a população indígena, além do direito, dispõe de interesse em ingressar no Ensino Superior, tanto para suprir as necessidades dentro das suas comunidades – como por exemplo: professores, médicos, dentistas, enfermeiros, advogados, engenheiros agrônomos, engenheiros florestais, engenheiros químicos, entre tantas outras ocupações –, como também para atuar nos centros urbanos, ainda que vivendo nas TIs ou não.

Isso sem ter que deixar de viver de acordo com as suas tradições, o que foi negado aos povos indígenas ao longo da história, pois ora os não indígenas exigiam a abdicação total de seus conhecimentos, valores e crenças como meio para a integração na nova sociedade imposta, ora simplesmente lhes negavam todo e qualquer direito, até mesmo o da existência.

A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade (BRASIL, 1998, p. 26).

Hoje, a busca pelo ingresso no Ensino Superior é uma realidade entre os jovens indígenas. O XVIII vestibular dos povos indígenas no Paraná³⁷, que

37 O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é o nome dado ao processo seletivo especificamente dirigido a estudantes de povos indígenas residentes no estado do Paraná e anualmente aplicado, de maneira unificada, pelas universidades regidas no âmbito do estado (Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), as Faculdades Estaduais articuladas pela instituição da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (que aderiu ao vestibular unificado no ano de 2004). Essa ação afirmativa foi instituída pela Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001 (o primeiro instrumento jurídico no país a estabelecer a criação de vagas para segmentos étnico-raciais) e posteriormente reeditada pela Lei Estadual 14.995 de

ocorreu no segundo semestre do ano de 2018, recebeu 852 inscrições para o processo seletivo, número recorde. Foram 52 vagas disputadas, sendo seis vagas para cada universidade estadual e dez disponíveis na Universidade Federal. No ano de 2019, as inscrições aumentaram para 966, concorrendo ao mesmo número de vagas, demonstrando e evidenciando a busca e o interesse dos povos indígenas pelo Ensino Superior, o que não pode ser ignorado ao se estabelecerem políticas públicas para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, bem como ao se organizarem os currículos dessas escolas.

2006, que ampliou o número de vagas suplementares oferecidas, de três para seis em cada instituição. Para o preenchimento de tais vagas, é realizado o exame vestibular específico. Além do apoio ao acesso diferenciado, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) oferece, desde 2004, bolsas de estudo para incentivar a permanência dos estudantes indígenas nas universidades estaduais. Em 2005 foi criada a Comissão Universidade dos Índios (CUIA), órgão que tem como função desenvolver as ações de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas.

4. O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O ensino de História na Escola *Yvy Porã* tem sido pensado e planejado a partir de um contexto escolar embalado pelo processo de mudanças e desafios que a prática de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada requer para atingir as finalidades da disciplina de modo integrado com um projeto intercultural de educação.

Nesse processo, a articulação do trabalho escolar é fundamental. Assim, a Escola *Yvy Porã* lança mão de um trabalho interdisciplinar e da história oral, por meio da memória dos sábios da comunidade, na iminência de atingir os resultados esperados com a escolarização dos jovens *Nhandewa*. Resultados esses que estão relacionados com a emancipação intelectual, cultural e social desses jovens.

É objetivo da Escola *Yvy Porã* e da Comunidade Pinhalzinho que o protagonismo seja entendido e exercido pelos jovens *Nhandewa* para que possam ocupar os espaços sociais que tiverem interesse com força, propriedade e autoafirmação da sua identidade indígena.

O ensino de História nessa Escola tem sido pensado coletivamente a partir de metodologia, materiais e fontes que sejam capazes de produzir um conhecimento significativo para o estudante. Um conhecimento em que o jovem *Nhandewa* reconheça-se como sujeito histórico e não como mero expectador da história.

[...] os alunos são incentivados a pesquisar e a observar o cotidiano na aldeia, a ouvir e registrar (por escrito ou em fitas de áudio ou de vídeo) lembranças, mitos e narrativas dos mais velhos, a produzir textos e desenhos sobre os marcadores de tempo, os conhecimentos sobre a natureza, as festas, as danças, as pinturas no corpo e as técnicas de produzir objetos, enfeites, instrumentos de trabalho e casas (BRASIL, 1998, p. 202).

Nesse contexto, busca-se construir um novo modelo de currículo para o ensino de História e para a Escola, produzir materiais didáticos alternativos

condizentes com a história local e ressignificar o papel da educação e da escola no território indígena.

4.1. O trabalho Interdisciplinar e Intercultural na Escola *Yvy Porã*

A Escola Indígena *Yvy Porã* tem realizado, nos últimos anos, um trabalho coletivo e colaborativo. No qual a comunidade escolar e local trabalham juntas para promover uma aprendizagem significativa para as crianças e jovens da comunidade Guarani *Nhandewa*, uma vez que a Escola entende que “a educação é construção, processo, é libertar o ser humano do determinismo, reconhecendo o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva” (PARANÁ, 2019, p. 39).

Figura 3: Escola Estadual Indígena *Yvy Porã*. E.I.E.F.



Fonte: Acervo da Escola *Yvy Porã*

Articulado a esse projeto está a interdisciplinaridade, que é uma metodologia recorrente no trabalho escolar, no qual os profissionais da educação

(professores das várias áreas, pedagoga, agentes educacionais e diretor) juntamente com a participação da comunidade local (pais, familiares e lideranças políticas e religiosa) planejam e executam juntos os trabalhos escolares com relação aos conteúdos do currículo prescrito, mais especialmente, com relação aos conteúdos inseridos no currículo desenhado pela comunidade local, ou seja, os conteúdos específicos da história, cultura e tradição Guarani *Nhandewa* da Terra Indígena Pinhalzinho. Conteúdos esses abordados de forma contextualizada pelas diferentes áreas do conhecimento.

O trabalho interdisciplinar acontece no cotidiano da escola, algumas vezes planejado e registrado em forma de projetos que são efetivados coletivamente e, outras, planejado e efetivado na coletividade, mas documentado no registro de classe individualmente. Entende-se que

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2008, p. 43-44).

O trabalho desenvolvido na Escola *Yvy Porã* preza por uma abordagem múltipla da problemática, na tentativa de superar todo e qualquer tipo de produção de conhecimento isolado e/ou fragmentado, para assim desenvolver e conhecer as relações que as temáticas têm com as diversas áreas do conhecimento, com o local e com a interculturalidade.

Essa dinâmica é muito presente e defendida nas mais diferentes modalidades da educação básica e faz a diferença e muito sentido na Educação Escolar Indígena, pois esta modalidade entende que os conhecimentos estão inter-relacionados e interligados e não devem ser hierarquizados, como o etnocentrismo sempre o fez.

O trabalho escolar na Escola *Yvy Porã* visa promover a interculturalidade, que é entendida pela comunidade Guarani *Nhandewa* como a possibilidade para se materializar esse novo modelo de educação, no qual o trabalho escolar articula a ciência já sistematizada aos etnoconhecimentos Guarani.

Desenhando de tal modo um planejamento e um currículo que é muito próprio da Comunidade Pinhalzinho, uma vez que

Entende-se que a educação intercultural não seria uma disciplina escolar entre outras, mas, antes, o princípio fundamental que subentende toda a atividade escolar. Isso exigiria que a instituição escolar reexaminasse, revisasse e alargasse as suas próprias normas. Também exigiria que as atividades interculturais ultrapassassem o quadro estreito da escola, assegurando o estabelecimento de relações duráveis entre alunos, capazes de resistir aos conflitos culturais entre sistemas de valores diferentes (VALENTE, 1990, p. 94).

Exatamente o que a Escola *Yvy Porã* almeja. O empoderamento histórico e cultural das crianças e jovens Guarani *Nhandewa* para que não se sintam limitados fora da terra indígena e possam ocupar, com propriedade e autoafirmação da sua identidade, todos os espaços da sociedade, sejam indígenas ou não indígenas.

Ainda que essas relações sejam regadas pelos conflitos históricos gerados pela ideia do eurocentrismo, inaugurados pelo colonizador e ainda hoje cultivados por parte da sociedade, tornam-se necessárias e reivindicadas pela comunidade Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, conforme consta no relato do PPP:

A instituição educativa não se justifica, caso não esteja a serviço da sociedade, por isso cabe ao Estado por meio da Escola, por excelência, a coleta, a organização e a socialização do saber humano, com a articulação dos etnosaberes, bem como a utilização deles na busca de seus direitos, enquanto cidadão brasileiro, tendo em vista que é por meio do saber acumulado que a humanidade, sendo emancipada pode transformar condições pouco satisfatórias da vida, através de Políticas Públicas afirmativas, buscar condições mais dignas, de modo que este sujeito possa se empoderar como sujeito de autoridade sobre sua identidade indígena e agir criticamente nas suas relações sociais (PARANÁ, 2019, p. 31).

E acrescenta “entendemos, portanto, que a educação é construção, processo, é libertar o ser humano do determinismo, reconhecendo o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva” (PARANÁ, 2019, p. 39).

Sendo assim, a Escola Indígena acumula funções que estão relacionadas com a organização, sistematização e produção do conhecimento, bem como com a relação humana e social que cada indivíduo *Nhandewa* desenvolverá no seu processo histórico e da sua comunidade.

Para a materialização de todas essas funções, a Escola *Yvy Porã* tem trabalhado na construção de um currículo próprio que atenda às especificidades da Comunidade Guarani *Nhandewa* do Pinhalzinho sem se desvincular dos valores e conhecimentos do mundo ocidental no qual está inserido; logo, um currículo intercultural que favoreça a formação das crianças e jovens da Comunidade para o protagonismo e não para a omissão, exploração e submissão. Conforme o PPP:

[...] justificamos a proposta de um currículo que dialogue de forma intercultural, que valorize tanto o conhecimento ocidental, quanto o indígena, não no sentido de transformar nossas crianças e jovens, em futuras mãos de obras baratas para o mercado de trabalho, mas que proporcione a eles as possibilidades de enxergar as contradições no seio da sociedade capitalista e entender o mundo do trabalho. Sendo assim, os conhecimentos indígenas devem se constituir como ponte para que se atinjam os demais conhecimentos humanos acumulados através do tempo, enriquecendo o educando com essa prática escolar (PARANÁ, 2019, p. 32).

Nessa dinâmica, o trabalho dos profissionais vai além dos muros da Escola, dos horários predeterminados, dos materiais didáticos disponibilizados, e do calendário estabelecido pelo NRE, pois visa uma formação integral que envolve a emancipação intelectual, histórica, social, cultural e política.

Os profissionais da educação que atuam na Escola *Yvy Porã* são desafiados diariamente a superar o comodismo, muito comum nas instituições de ensino, e inovar nas formas e nas fontes para produzir conhecimento, porque assim é o povo Guarani *Nhandewa* que vem se reinventando nos últimos séculos e sobrevivendo aos mais diversos desafios (MONTEIRO, 1992).

Ao se planejar o trabalho de forma interdisciplinar e intercultural, os profissionais das diferentes áreas se apoiam e se completam na organização dos projetos. Projetos esses que, na maioria das vezes, configuram-se em grandes desafios para todos, pois demandam de conhecimentos que nem todos dominam, logo envolvendo muita pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa não é favorecido pelo tempo disponibilizado e remunerado pelas políticas educacionais, pois é insuficiente, exigindo desses profissionais um esforço e uma disponibilidade muito maior do que uma escola regular, ou seja, a educação diferenciada que está se materializando nessa Escola tem sido realizada a partir da articulação e do esforço dos profissionais que nela atuam e da comunidade local que auxilia, com pouco ou quase nada de apoio das políticas educacionais.

Não é rara a necessidade de reuniões para planejamento, formação e às vezes execução dos projetos fora do horário de trabalho dos profissionais, exigindo uma doação do tempo desses. Isso porque ainda existem lacunas entre o previsto na legislação da Educação Escolar Indígena e as políticas públicas em execução. Como já discutido, a materialização plena da legislação ainda é um dos grandes desafios da luta indígena pela efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada.

Ainda que desafiador e extenuante, os profissionais que atuam na Escola *Yvy Porã*, tanto indígenas como os não indígenas, mostram-se muito comprometidos e envolvidos com o trabalho escolar, bem como com as demandas de lutas e resistências da Educação Escolar Indígena e do povo Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho. Atendendo o disposto no PPP:

Nos dias atuais o professor e a professora precisam desenvolver a prática de conduzir o aluno ao conhecimento, para isso este profissional precisa inovar sua prática para que o objetivo da construção do conhecimento seja alcançado mutuamente. E, conforme espera a comunidade deste Tekoa, o bom professor é aquele que domina o conteúdo e seleciona temas/conteúdos e formas adequadas de encaminhar suas aulas e mantém bom relacionamento com os demais da comunidade escolar e local (PARANÁ, 2019, p. 44).

Assim, esses profissionais acompanham e apoiam os momentos de luta da Comunidade Pinhalzinho, as organizações e as manifestações, sejam teóricas,

por meio de cartas de repúdios e ofícios muitas vezes construídos junto com os alunos; ou práticas, participando de audiências públicas, da CONEEI, de passeatas e manifestações.

O envolvimento e a interação acontecem na mesma proporção entre os profissionais indígenas e não indígenas. Claro que, para os indígenas, além da relação profissional há também a pessoal. Ainda assim, destacamos como importantes o papel e o comprometimento dos professores não indígenas na Escola *Yvy Porã*, principalmente porque se assim não o fossem, o processo seria comprometido, como já o foi nessa Escola.

Deste modo, o trabalho escolar interdisciplinar e intercultural tem se configurado em realidade nessa escola indígena porque pode contar com a participação ativa da comunidade escolar e local, destacando o processo democrático em busca de um objetivo central que é a promoção de uma educação de qualidade, emancipadora e diferenciada.

4.2. Memórias dos mais velhos (sábios) e o etnoconhecimento indígena

Para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar e intercultural realizado na Escola *Yvy Porã*, a participação da comunidade *Nhandewa* é essencial haja vista que, para a etnia Guarani, a memória dos mais velhos é fonte de sabedoria e parte importante no processo de formação das crianças e jovens, assim, o processo educacional formal não poderia deixar de considerar essa forte aliada.

Apesar dos avanços, ainda existem algumas ressalvas com relação à utilização da história oral e da memória como fontes históricas, entretanto, no processo desenvolvido pela Escola *Yvy Porã*, o seu papel e a sua importância são inquestionáveis, por isso a discussão de Pollak (1992) torna-se essencial e presente para explicar e entender tal processo.

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (POLLAK, 1992, p. 207).

A história oral geralmente é entendida como a possibilidade de dar ouvidos àqueles que, por inúmeros motivos, foram silenciados ao longo da História. Os povos indígenas, muitas vezes, foram vítimas desse silenciamento e, devido a isso, durante muito tempo, a autoria e as impressões presentes nas produções literárias e científicas sobre esse grupo foram dominadas pelos não indígenas, o que tem mudado nos últimos tempos.

Os indígenas estão ocupando o papel de protagonistas, sejam como autores das produções ou como relatores por meio de suas memórias individuais e/ou coletivas.

A história oral tornou-se um importante mecanismo nas pesquisas e nos trabalhos da Escola *Yvy Porã*, especialmente porque, segundo Joutard (2000):

A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os derrotados". Que ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história (p. 33).

Ao ouvir a voz dos *Nhandewa*, a Escola *Yvy Porã* pode conhecer e registrar a sua própria história e a história do Pinhalzinho, por meio da memória da comunidade, especialmente a memória dos mais velhos que, apresentada aos mais jovens, vai sendo registrada tanto nas suas memórias como em registros físicos, por meio do trabalho escolar formal, o qual além de ser redigido em língua Portuguesa é também traduzido para a língua Guarani *Nhandewa*, em sinal de resistência e de compromisso com a história e cultura indígena.

Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder. Neste sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e a perpetuação de uma memória da dominação. Aos vencidos, restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista (ORÍÁ, 2005, p.136).

A história oral junto com a memória dos sábios tem o poder de contar e afirmar a história do povo Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, rompendo com a tentativa de esquecimento e exclusão dos materiais oficiais. História essa que não

aparece nos materiais didáticos que chegam até a Escola *Yvy Porã*, mas que existe, que já foi vivida pelos antepassados e hoje é vivida por diversos sujeitos históricos, entre eles os próprios jovens *Nhandewa*, que a partir da memória dos mais velhos encontram-se com a história do seu povo. “A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha” (ORIÁ, 2005, p. 139).

Ao fazer uso da história oral nas pesquisas com os povos indígenas, torna-se ainda mais importante considerar as reflexões de Portelli (2000), pois elas exprimem com propriedade o significado da memória para os indígenas. A memória como um instrumento de história, luta e de resistência sempre.

Acredito na história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais. E penso que parte de nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. Encaramos a memória como um fato da história; memória não apenas como um lugar onde você "recorda" a história, mas memória "como" história (PORTELLI, 2000, p. 69).

Assim como para Portelli (2000), também para os Guarani *Nhandewa* a memória é história e indo ainda além, a memória é sabedoria. Por meio da memória, os sábios Guarani *Nhandewa* transmitem as suas histórias de lutas e os seus etnoconhecimentos que, segundo eles, são ensinamentos fundamentais para a formação dos jovens.

A Escola *Yvy Porã* apresenta uma orientação bem específica para o trabalho com o tempo e com a memória, por se tratar de abordagens fundamentais e importantíssimas no ensino de História e também estarem entre as principais especificidades do povo Guarani. De acordo com o PPP:

Por se tratar do povo indígena Guarani, em que a religiosidade está muito relacionada com o cotidiano, a disciplina de História deve tomar seu cuidado ao transitar pelo tempo, pois o tempo para os indígenas não é o mesmo tempo visto pelo não-indígena. Enquanto a disciplina de História ensinada em outras escolas, percorrem uma linha do tempo cronológica linear, onde muitas vezes o novo sempre é melhor em relação ao velho, a disciplina de História ensinada dentro da realidade indígena, percorre cominhos diversos. O educador ao fazer estas andanças no tempo histórico referente ao povo Guarani, deverá fazê-lo

observando toda a atmosfera de religiosidade que o cerca, pois, como já dito, o Tempo para o indígena não segue uma linha do tempo linear como a do não indígena, onde os novos superam os mais velhos, ao contrário, o indígena sempre buscará o direcionamento para explicar sua realidade através dos ensinamentos dos mais velhos que já tiveram ou seus antepassados, já enfrentaram uma realidade parecida com a que vive (PARANÁ, 2019, p. 61).

Aqui verificamos a limitação das políticas públicas que prescrevem currículos e disponibilizam materiais didáticos para o ensino de História, que trazem abordagens gerais e globais e não consideram as especificidades dos povos indígenas, exigindo que o professor que atua em escola indígena tenha que redesenhar o currículo, descolonizar o material didático disponibilizado, explorar novas fontes históricas e elaborar materiais didáticos próprios, tudo isso ao mesmo tempo e com os mesmos recursos que a escola não indígena, o que é naturalmente muito mais trabalhoso e desafiador.

Entre as novas fontes a serem exploradas está a história oral. Entretanto, trabalhar com a memória das pessoas requer muita atenção e cuidado, pois é um campo delicado que envolve sentimentos e vivências. A memória também é seletiva e pode ser a expressão da individualidade, como também a representação social de um coletivo, o que é muito comum na comunidade *Nhandewa* de Pinhalzinho, e explicado por Pollak (1992):

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (p. 201).

Assim, o trabalho com a memória dos sábios da comunidade, por representar além da expressão individual também o coletivo social do povo Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, é corriqueiro nas aulas de História, bem como nas diversas atividades desenvolvidas pela Escola *Yvy Porã*, porque apresenta-se como uma fonte riquíssima e relevante para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo isso um consenso entre toda a comunidade escolar e documentado no PPP da escola:

O fazer história significa recuperar relações que se estabeleceu entre os mais diversos grupos humanos e seus indivíduos, no desenvolvimento de suas ideias, atividades e costumes, nos mais diferentes espaços e tempos. Além disso, o estudo desta disciplina [História] é um importante alibi na revitalização da memória histórica indígena, já que interage com o passado para se compreender a realidade atual que nos cerca (PARANÁ, 2019, p. 61).

Por meio da memória dos mais velhos é possível evidenciar a história e cultura local e a história das famílias Guarani *Nhandewa* que hoje habitam a TI Pinhalzinho, conseqüentemente, a história de cada estudante que, ao investigar junto às fontes humanas/orais, identifica-se como sujeito desse processo histórico. “O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais que representam o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história” (ORIÁ, 2005, p. 138).

O contato e a valorização das tradições e da história possibilitam que o distanciamento que naturalmente existe entre o estudante e a História que está sistematizada nos livros didáticos encurte-se pois, o estudante *Nhandewa*, ao assumir o papel de historiador e investigar a história junto aos seus parentes, reconhece-se como parte do processo, logo, sujeito histórico.

Uma vez que o estudante *Nhandewa* reconhece-se como sujeito histórico e identifica o seu lugar e papel na História, o processo de análise e sistematização da história regional, nacional e global desenvolve-se de forma mais ativa e crítica, ficando compreensível o processo natural de mutação pelo qual passam todos os grupos humanos, inclusive as etnias indígenas.

Com isso, o jovem Guarani consegue compreender e criar mecanismos para enfrentar as constantes cobranças dos não indígenas com relação às mudanças e permanências culturais a que estão e estiveram sujeitos ao longo da história, ficando evidente que

Todos precisam de uma história, em se tratando do povo indígena Guarani que são ricos por natureza de uma história que os diferenciam dos demais povos, dando assim uma identidade própria e única. No entanto, como não existe uma cultura imutável, também sofreram e sofrem com o processo de globalização, sendo cada vez mais importante a necessidade de instituições como a escola, para criar meios de “preservação”, “manutenção” e fortalecimento de suas histórias e assim de sua

identidade, para que não façam ao contrário, supervalorizando os conhecimentos ocidentais como se estes fossem os únicos conhecimentos capazes de dar explicações sobre os problemas do dia a dia (PARANÁ, 2019, p. 61).

Como consta na citação do PPP da Escola, essa comunidade tem uma grande preocupação em manter viva e ativa a sua história e cultura, bem como em transmitir os etnoconhecimentos Guarani aos mais jovens por meio da oralidade e da escrita, por isso é fundamental que, ao trabalhar com a memória dos sábios, também se considere que a memória permanece em constante reconstrução dos significados, e pode ser revisitada ainda que registrado por escrito um primeiro relato. Segundo o RCNE/Indígena:

Quando os relatos orais forem registrados por escrito ou gravados em fitas e utilizados como material didático, os estudantes precisam aprender também a reconhecer que, apesar de existir a possibilidade de essa versão ser registrada, lida e relida, isto não significa que ela deve ser usada para fixar definitivamente uma memória. O registro dos relatos não deve servir para interromper o processo de permanente reconstrução de seus significados (BRASIL, 1998, p. 203).

Assim, o processo educacional formal, ao lançar mão da história oral, visitando a memória dos sábios da comunidade, registrando e documentando essas memórias, tanto em língua Portuguesa quanto em língua Guarani, consegue romper com a ideia da superioridade eurocêntrica e, com facilidade, identifica a Ciência presente nos etnoconhecimentos Guarani, que passam a ser conteúdos fundamentais do currículo escolar para a formação de crianças e jovens *Nhandewa*.

Isso porque, para os Guarani *Nhandewa*, a Ciência já sistematizada e reconhecida como conhecimento formal pelo mundo ocidental, disponibilizada pelas políticas educacionais vigentes em todos os sistemas, que chega à Escola Indígena por meios dos materiais didáticos, definitivamente não é suficiente para promover a formação humana integral almejada, defendida e anunciada pelos sistemas educacionais.

Para os *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, essa formação só é possível de se materializar se houver a integração da Ciência já sistematizada nos livros e demais recursos didáticos com os etnoconhecimentos Guarani guardados na

memória dos sábios, visitados e evidenciados por meio da história oral, vivenciados e compartilhados com aos mais jovens, que registram tanto nas suas memórias como em documentos redigidos em língua Portuguesa e Guarani que se tornam acervo e material didático da Escola.

4.3. O protagonismo dos jovens *Nhandewa* e a construção de uma nova ação pedagógica

Na Escola Indígena *Yvy Porã*, os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental estão na faixa etária de 11 a 14 anos. Para a Comunidade *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, eles são considerados jovens, por isso ao longo do texto estamos utilizando esse termo para nos referirmos aos alunos.

O trabalho escolar desenvolvido na Escola *Yvy Porã* preza pela organização coletiva, interdisciplinar e intercultural, na qual ao jovem estudante *Nhandewa* cabe o papel de sujeito do processo. O objetivo desse trabalho é de superar a ideia de expectador, que muitas vezes prevalece entre os estudantes da educação básica, favorecendo e promovendo o protagonismo juvenil. Um discurso presente no cenário educacional, porém pouco materializado.

Segundo o PPP da Escola:

A concepção de educação adotada pela Escola Estadual Indígena *Yvy Porã* baseia-se em que o conhecimento não pode advir de um ato de depósito em que o educador simplesmente repassa o conhecimento ao aluno, isto é, a “educação bancária” (FREIRE, 1974), na qual o aluno é visto como um sujeito passivo, livre de ideologias, que este aluno não é um processo histórico. Nesse modelo de educação bancária, a relação entre professor e aluno é verticalizada, pois o professor é o único detentor do saber. Em verdade, não buscamos deixar o professor no mesmo nível em relação ao aluno, mas isso não pode ser um ato exclusivo do professor. Portanto, os docentes “devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.43) (PARANÁ, 2019, p. 38).

Em se tratando de uma escola e de jovens indígenas, os desafios com relação à autoafirmação e à ocupação dos espaços sociais são ainda maiores. Por isso a importância de professores que, além de comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, precisam também estar articulados com as lutas sociais que fazem parte do cotidiano desse grupo, para assim compreenderem o papel social da educação e da escola em uma comunidade indígena e no processo de autoafirmação e promoção do protagonismo indígena nas diferentes esferas sociais. Segundo o PPP:

[...] esta escola, tem como objetivo um ensino ideológico, emancipatório, revolucionário, no sentido de transformação social da vida do educando, sempre evidenciando as contradições existentes no mundo ao seu redor e sendo resistência tanto no fortalecimento constante da identidade indígena, quanto na busca de um ensino de qualidade e revolucionário, o qual se realiza na vivência do homem com o mundo dinâmico e em transformação contínua. Assim busca-se uma concepção de homem e de mundo que supere a relação vertical, estabelecendo uma relação dialógica (BAKTHIN, 2003). O diálogo supõe troca, segundo Paulo Freire (1974), os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (PARANÁ, 2019, p. 39).

Assim, a Escola *Yvy Porã* preocupa-se em organizar as ações pedagógicas de forma que todos os sujeitos envolvidos atuem como protagonistas do processo, visando evidenciar o papel individual dentro de um coletivo histórico, social e cultural, o que para as comunidades indígenas é essencial diante da dinâmica em que estão inseridos.

“Nesta direção, é intenção desta escola buscar sempre o protagonismo do aluno, por meio do trabalho desenvolvido pelo professor na construção do aprendizado e, também na autoafirmação e autoridade da sua identidade indígena” (PARANÁ, 2019, p. 35).

Uma grande preocupação da Escola *Yvy Porã* e conseqüentemente do ensino de História é possibilitar a afirmação da identidade Guarani *Nhandewa*, logo, a garantia do protagonismo dentro da comunidade indígena e também fora dela. “O educando deve descobrir-se como construtor e sujeito ativo dessa sociedade” (PARANÁ, 2019, p. 40).

Na intenção de proporcionar experiências que possam conduzir os jovens *Nhandewa* para o exercício desse protagonismo, o ensino de História juntamente

com as demais áreas do conhecimento desenvolve, por meio de projetos interdisciplinares e interculturais, atividades como:

- a) Pesquisas bibliográficas que acontecem tanto no cotidiano das aulas quanto extraclasse, nas quais os jovens podem utilizar os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos disponibilizados pela escola ou próprios. Atividade com o objetivo de fundamentar teoricamente a formação, a partir da ciência já sistematizada no modelo ocidental, atendendo as orientações do currículo estadual;
- b) Rodas de conversa: essa prática é muito comum nas aulas de História, assim como nas demais disciplinas, possibilita que o aluno se expresse sem cobranças e julgamentos, é uma estratégia para superar a ideia de aula expositiva na qual o professor fala e o aluno escuta. A roda de conversa acontece também fora do espaço físico da Escola e conta com a participação dos membros da comunidade, de visitantes e pesquisadores externos. É uma prática muito usada nas atividades escolares por ser produtiva e, especialmente, por fazer parte do cotidiano dos Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho.
- c) Visitas e entrevistas com os mais velhos e as lideranças políticas e religiosa. Para essas atividades é sempre realizado um planejamento coletivo na Escola, previsto no calendário escolar, envolvendo as equipes diretiva, pedagógica, administrativa, de apoio, docente e discentes. O planejamento coletivo estabelece os temas e conteúdos que serão abordados, define os lugares e pessoas que serão visitados e o material que será necessário. Quando é entrevista, o roteiro de perguntas é elaborado com a participação de todos, especialmente dos jovens *Nhandewa*, assim como no momento da visita e da entrevista, o protagonismo é todo deles, são eles que fazem as perguntas e registram as repostas. Os professores e demais envolvidos são responsáveis por orientar, complementar e registrar em áudio, vídeo e fotos a atividade.

Figura 4: Momentos com alguns sábios



Fonte: Acervo da Escola Yvy Porã

- d) Sistematização dos dados, informações e conhecimentos coletados nas visitas e entrevistas: acontece, na maioria das vezes, no espaço da Escola, primeiramente em reuniões coletivas e na sequência cada área do conhecimento faz as adaptações e integrações com os seus conteúdos específicos. Essa etapa acontece tanto de forma coletiva, com todas as turmas e professores no mesmo espaço físico e temporal, quanto de forma individual, com cada série em sua sala e cada professor com seu conteúdo e aula. Essa etapa trabalha com o etnoconhecimento partilhado pelos sábios, representando um momento de grande responsabilidade e habilidade, pois é a memória dos mais velhos, algo riquíssimo para os Guarani, que está sendo analisada e avaliada;
- e) Registros e produções: acontecem simultaneamente com a sistematização. Os registros e as produções também são atividades que acontecem de forma coletiva, em que é possível organizar e partilhar uma quantidade grande de detalhes e de informações; também ocorre de forma individual, é necessária para proporcionar ao aluno a possibilidade de expressão na sua privacidade e facilitar para os professores a identificação dos avanços

individuais, necessários no processo de avaliação. Os registros e as produções, assim como a sistematização, são extremamente relevantes pois, uma vez avaliada a necessidade de registrar uma memória, é imprescindível que se seja fiel e justo ao que foi narrado, algo muito importante para os Guarani. Essas atividades são sempre redigidas em Língua Portuguesa e em Língua Guarani, a tradução para a Língua Indígena acontece tanto nesse processo coletivo como nas aulas de Língua Guarani;

- f) Apresentações individuais e coletivas: os resultados alcançados com os trabalhos sucintamente descritos são organizados e apresentados pelos próprios jovens *Nhandewa* orientados pelos profissionais da educação. As apresentações acontecem na própria Escola ou nos eventos sociais, culturais e políticos que acontecem na TI Pinhalzinho e em outras terras indígenas como *Yvy Porã* e Laranjinha, e outros espaços sociais. As apresentações contam com a participação de todo o colegiado e algumas vezes com a participação de membros da comunidade. Envolve atividades teóricas como: mini palestras, comunicações, apresentação de painéis e banners; e práticas como: teatros, cantos, danças, confecção de artesanatos e armadilhas, oficinas sobre ervas medicinais e pinturas corporais, entre outras atividades;

Figura 5: Apresentações diversas nas Mostras Culturais



Fonte: Acervo da Escola *Yvy Porã*

- g) Oficinas: ocorrem no espaço físico da Escola e na casa dos artesãos e mais velhos da comunidade. As atividades estão majoritariamente relacionadas à produção de artesanatos e de armadilhas, mas também versam sobre outras produções. Os artesãos e artesãs da comunidade estão sempre à disposição para o desenvolvimento das oficinas, assim como os mais velhos que dominam a prática de confecção de armadilhas. As atividades envolvem a coleta e organização da matéria-prima, os estudos teóricos sobre as técnicas, a execução prática e a exposição dos resultados;

Figura 6: Oficinas Culturais



Fonte: Acervo da Escola Yvy Porã

- h) Cantos em língua Guarani: fazem parte do cotidiano da Escola e são utilizados nas apresentações escolares e culturais. São trabalhados pelos professores indígenas com todo o coletivo. A professora Silvana *Mimbi* utiliza os cantos Guarani com frequência nas aulas de língua Guarani, tanto nas seriadas como nas coletivas, facilitando o acesso e o permanente contato com a língua indígena;
- i) Filmes e documentários: são apresentados, discutidos e analisados criticamente, também são contextualizados pelas diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo relações com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade, assim como com a realidade econômica e social atual e principalmente com a realidade dos povos indígenas. Os

resultados das análises e estudos são socializados em rodas de conversas e em narrativas escritas, que podem ser individuais ou coletivas;

Figura 7: Produção dos jovens Nhandewa

Desafios sobre a Terra Vermelha

O trecho do filme nos ajuda a perceber que devemos lutar pelo que é nosso, como nossa terra e nossa cultura, mesmo como muitos fazendeiros querem pegar a nossa terra, para criar gado e outras coisas. Muitos da nossa comunidade e de outras comunidades lutam pelos seus direitos.

O trecho retrata bem a situação que até hoje passamos, ou seja, temos a terra, mas ainda conversamos e vivemos de medo dos para os fazendeiros. O filme pode contribuir para ensinar um pouco mais para o futuro, pode nos incentivar a lutar pelo que é nosso, levar essa consciência a outros indígenas para que lutem. Podemos incentivar as outras pessoas, que vivem em uma situação de liberdade, porque essas terras não são para os fazendeiros.

No filme percebe-se como a situação é e é difícil, muitas coisas, muita gente passando fome, e um pouco de esculandando. Mostra a questão do capitalismo, um mundo mais que o outro. Os fazendeiros com dinheiro e o outro sem nada, fazendo de tudo para sobreviver.

Os fazendeiros querem usar as terras, mas não sabem dizer que os donos delas não entregaram, pois lutamos por elas, e isso nos chama muita a atenção, pois eles morreram por estas terras, querem cultivar, querem construir uma vida. É diferente dos fazendeiros que querem dinheiro, querem cultivar e viver em paz com a terra com a natureza.

Rayhan 14 anos

TAMUJO

Desafios sobre a Terra Vermelha

O filme me ajudou a entender que eu tenho que lutar pelo direito de terra que é meu, e minha dívida enquanto não acabar, porque vou lutar, vou lutando, vou poder até perder, mas ganhar também. Se não lutar, vou morrer aqui porque vou morrer. Mas que várias pessoas lutam pelos seus direitos e não conseguem alcançar.

Não tem uma parte que até o policial tem medo da fazenda, esse fazendeiro não usava uma coisa muito feia, ficada. Ele colocaram gado e outras coisas em uma gruta, junto com o documento por algum dia para poderem vender e receber, largando facilmente as pessoas que estavam naquelas terras. Foi isso, todo mundo tem que estar unido para ganhar a liberdade de viver em sua terra.

O filme também conta sobre um homem que foi morto dentro da gruta a mando de um fazendeiro, que queria mais terra para criar gado, e mostra que algumas pessoas pagaram de liberdade e até morreram. Porque não tem mais dinheiro para si mesmo, tem que pagar algumas pessoas, morrer também por mandado de morte, não pode ser por isso, eles tinham medo de lutar pela terra.

Dirigido pela liberdade e por suas terras.

Lucas Vinícius Da Rocha

Fonte: Acervo da Escola Yvy Porã

- j) Projeto de Leitura: uma prática pedagógica que acontece regularmente na Escola, sendo adaptado anualmente para dialogar com os projetos interculturais. Trabalha de forma bem expressiva com obras da literatura indígena e com a biografia de autores indígenas, material esse adquirido com recursos próprios da Instituição, uma vez que até o presente não foi disponibilizado pela SEED ou MEC. Propõe atividades interdisciplinares e interculturais que envolvem a leitura, a oralidade e a escrita, dando visibilidade ao jovem estudante Nhandewa e à ampla literatura, com destaque para a literatura indígena. Possibilita o desenvolvimento do processo criativo, produtivo e expressivo; e

Figura 8: Momentos e atividades do Projeto de Leitura

Fonte: Acervo da Escola Yvy Porã

- k) Gincana da Resistência: atividade que acontece anualmente no mês da Resistência, como é chamado o mês de abril. Tem como objetivo destacar a cultura, a história e a luta do povo Guarani ao longo dos últimos anos por meio de uma gincana. Essa atividade envolve toda a comunidade escolar, bem como a comunidade local. É um momento de apresentação cultural, brincadeiras e jogos tradicionais. A apresentação de artesanatos e de ervas medicinais também costuma compor o roteiro da atividade.

Figura 9: Gincana da Resistência

Fonte: Acervo da Escola Yvy Porã

De acordo com o PPP:

[...] o trabalho pedagógico deverá instigar a participação efetiva do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, será necessária a realização de atividades diferenciadas e dinâmicas com a participação coletiva da comunidade escolar, bem como da comunidade local, mas também com o Estado assumindo suas responsabilidades para com esta educação escolar indígena diferenciada, não somente no apoio legal e cultural, mas também em seu aspecto financeiro e econômico. (PARANÁ, 2019, p. 37).

Conforme anunciado no PPP da Escola, um dos grandes desafios da Educação Escolar Indígena está relacionado com as políticas públicas, que ainda apresentam lacunas com relação ao financiamento da educação escolar diferenciada. Isso naturalmente complica todo o processo, uma vez que se torna difícil transformar uma realidade escolar que não goza de recursos financeiros apropriados para o processo.

Como já discutido, apesar de garantidos pela legislação um tratamento e financiamento diferenciados à escola indígena no Paraná, esta ainda tem que sobreviver com as mesmas políticas públicas das escolas regulares da Educação Básica, o que indiscutivelmente compromete as transformações necessárias no sistema.

Diante dessa realidade, a Escola *Yvy Porã* busca superar as limitações legais e financeiras e avançar no trabalho escolar, desenvolvendo ações pedagógicas que contam com a participação e colaboração de toda comunidade escolar e local. Na maioria das vezes, os educadores e os colaboradores da comunidade, por compromisso com a aprendizagem das crianças e jovens Guarani *Nhandewa*, ofertam muito mais tempo e trabalho do que são remunerados.

Essa situação delicada poderia ser revertida com políticas públicas específicas para atender às especificidades da Educação Escolar Indígena, tão discutida pela Literatura e também já presente em uma vasta legislação, como o anunciado no Artigo 6º da DCNEEI/2012:

Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (BRASIL, 2012, p. 3).

Entretanto, essa ainda não é a realidade da grande maioria das escolas indígenas no Paraná e no Brasil, permanecendo a necessidade de uma constante articulação dos movimentos sociais indígenas em busca de políticas públicas que realmente atendam às especificidades dessa modalidade da Educação Básica, que já apresenta um avanço significativo, porém ainda insuficiente.

A mobilização dos movimentos sociais indígenas por políticas públicas afirmativas conta hoje com diferentes apoios e a Escola Indígena é uma das instituições articuladoras desse movimento.

4.4. Práticas diferenciadas na Escola *Yvy Porã* e no ensino de História

A Escola *Yvy Porã* tem uma grande preocupação com a formação dos jovens *Nhandewa*, por isso ocupa-se em direcionar o trabalho interdisciplinar e intercultural de forma que cada área do conhecimento e cada disciplina, considerando as suas especificidades, trabalhe sempre de forma articulada ao coletivo. O PPP da Escola apresenta algumas metodologias para esse trabalho:

Dentre as metodologias que serão implantadas podemos citar: pesquisa bibliográfica, relatos de memória, oficinas pedagógicas e grupos de estudo para a formação do professor(a); atividades em grupo, debates e discussões, estudo de textos, teatro, cantos, músicas, cantigas e danças, gincanas, projetos de leitura, projetos de matemática, planos individuais de ensino e outros conforme a necessidade que forem surgindo. Espera-se, com isso, favorecer o desenvolvimento pleno dos alunos e alunas dessa escola (PARANÁ, 2019, p. 38).

O ensino de História articulado ao projeto de uma educação específica e diferenciada proposto pela Escola *Yvy Porã* utiliza-se das metodologias sugeridas no PPP e outras para atingir os objetivos específicos da disciplina em uma escola indígena. Segundo o PPP:

Esta disciplina tem como alvo no que se refere à realidade escolar indígena, mostrar as transformações, ocorrida ao longo do tempo na cultura Guarani, e também dar visibilidade aos aspectos da cultura indígena que ainda permanece forte, levando o educando a questionar o porquê destas transformações e destas

permanências estarem hoje em nosso meio (PARANÁ, 2019, p. 61).

Segundo Paiva (2012, p. 21), “a história atua como principal intermediadora dos estudos da diversidade cultural e étnica, promovendo a identidade individual e coletiva dos educandos”. Nesse sentido, o ensino de História na Escola *Yvy Porã* tem trabalhado para atender à demanda da comunidade Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, que espera da escola um trabalho que fortaleça a identificação e autoafirmação das crianças e jovens como indígenas e que reconheça as mudanças naturais pelas quais todas as sociedades passam.

Para os Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, que objetivam o direito a viver segundo suas tradições e costumes, a autoafirmação é fundamental. Portanto, o currículo do ensino de História na escola indígena Guarani *Nhandewa* não pode se omitir a tal função e deve ser pensado coletivamente para atender às demandas locais. Segundo o PPP:

A disciplina de História objetiva levar o aluno a compreender a real importância da história nas forças sociais, econômicas e políticas, no cenário em que vivemos (e do qual fazemos parte, conscientemente ou não), como o resultado de uma série de práticas e esforços realizados pelas gerações passadas. Um trabalho que devemos dar continuidade ou, se for o caso, transformar (PARANÁ, 2019, p. 60).

Entretanto, considerando que esse currículo deve estar vinculado ao prescrito pelo Estado para as escolas não indígenas e vinculados às mesmas políticas educacionais, mantém-se alguns desafios no processo, mas que não impedem que a Escola *Yvy Porã* pense um ensino de História que seja realmente emancipador para as crianças e jovens *Nhandewa*.

De tal modo, a Escola juntamente com a comunidade local busca direcionar o trabalho escolar, desenhando um currículo específico para o ensino de História com base nas especificidades da etnia Guarani *Nhandewa* e da Comunidade Pinhalzinho.

Através da observação, pesquisa e acompanhamento contínuo, esta escola indígena, juntamente com o corpo docente buscará alternativas, metodologias e estratégias transformadoras, a fim de que a educação escolar fornecida por esta escola consiga suprir as demandas tanto locais, quanto globais do aluno indígena,

preparando-o plenamente para interagir/agir de modo efetivo na sociedade (PARANÁ, 2019, p. 37).

O trabalho desenvolvido pelo ensino de História envolve ações individuais da disciplina e, principalmente, ações coletivas, envolvendo as demais áreas do conhecimento, que são na sua maioria organizados em forma de projetos interculturais e interdisciplinares.

Como mencionado, o trabalho diferenciado começou na Escola *Yvy Porã* a partir do momento em que a gestão escolar foi assumida por profissionais indígenas em 2011.

A partir de 2012, a organização de um trabalho específico e diferenciado, baseado na legislação que ampara a Educação Escolar Indígena e considerando as especificidades da etnia Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, intensificou-se. As propostas para um trabalho diferenciado, de autoria da gestão da Escola, foram muito bem aceitas pela maioria dos profissionais.

O ensino de História assumiu a necessidade de redesenhar o seu papel dentro da Escola Indígena e, junto com as demais áreas do conhecimento, começou a pensar novas estratégias e abordagens que atendessem ao novo projeto de educação que a TI Pinhalzinho almejava e começou a construir.

Ao longo de 2012 e 2013, a organização diferenciada pautou-se nos estudos da legislação para entender as possibilidades de mudanças e na consulta junto à comunidade local sobre os anseios com relação à Escola Indígena. Também foram desenvolvidos projetos interculturais e interdisciplinares como a Horta Orgânica. Nesse Projeto, foi possível começar a redesenhar o currículo escolar pautando as especificidades locais.

Ainda nesses anos teve início a organização de uma Mostra Cultural na TI Pinhalzinho, para sistematizar e socializar com toda comunidade local as primeiras experiências de um novo trabalho escolar. Momento “[...] para que o aluno possa recontar oralmente as narrativas sobre os outros tempos ou informar seus colegas sobre os dados que obteve em uma pesquisa” (BRASIL, 1998, p. 208) e assumir o protagonismo no processo educacional.

Nos anos seguintes essa experiência ampliou-se e passou a contar com a interação e participação de mais duas Terras Indígenas próximas, a TI *Yvy Porã* (Posto Velho) de Abatiá/PR e a TI Laranjinha de Santa Amélia/PR, dando início à

tradicional “Mostra Cultural Guarani *Nhandewa*”, que acontece a cada ano em uma das três Terras Indígenas e aborda as temáticas em evidência no momento.

Figura 10: *Folders da 2ª, 3ª e 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa*



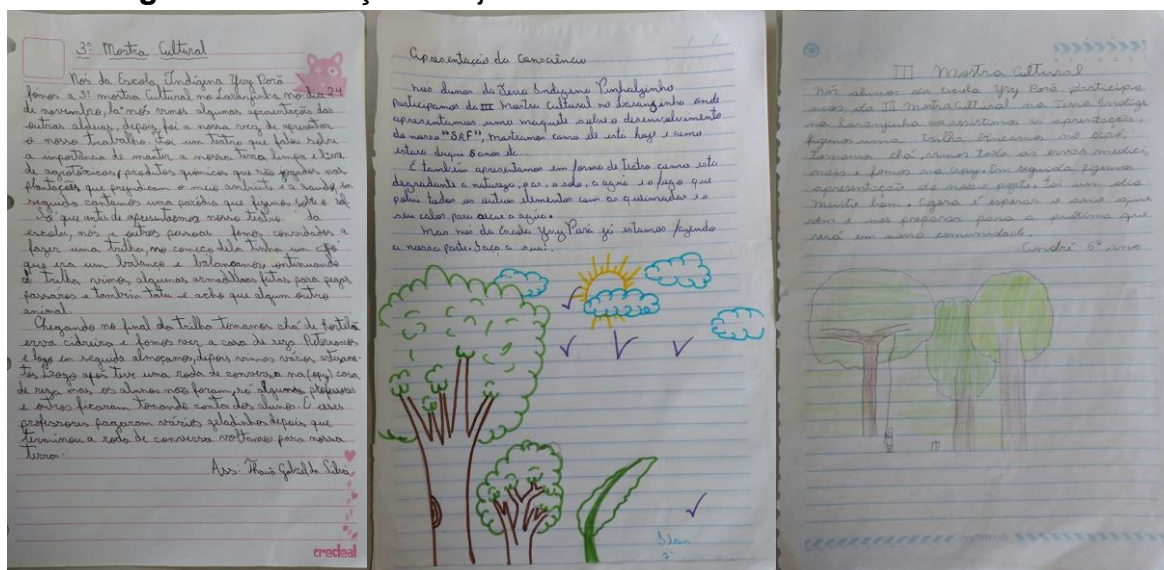
Fonte: Acervo digital próprio

Essa atividade, além de promover a interação e aproximar as três Terras Indígenas, também consolida a unidade das etnias indígenas e fortalece a luta. O momento é propício para intensificar o diálogo, trocar informações, organizar as mobilizações coletivas, e discutir as necessidades das TIs e da educação escolar indígena. Para os estudantes, é o momento de rever amigos e parentes, apresentar os trabalhos desenvolvidos e conhecer as atividades promovidas pelas outras escolas indígenas.

Além de um espaço para a socialização, é também um ambiente para a formação cultural e política, pois nesses eventos não há dissociação entre a história, tradição e cultura e os desafios históricos e contemporâneos que ainda fazem parte da realidade das TIs, muito pelo contrário, tais desafios têm sido temas abordados e contextualizados nos trabalhos escolares apresentados pelos estudantes e nas discussões e rodas de conversas que acontecem mediadas pelas lideranças ao longo do evento.

Assim, a Mostra Cultural vem se tornando um espaço cultural e político de resistência dos Guarani *Nhandewa* do norte do Paraná, no qual é possível integrar os processos históricos e culturais às realidades vivenciadas atualmente, tendo contribuído para a formação e emancipação das crianças e jovens *Nhandewa*, futuras lideranças de suas Comunidades.

Figura 11: Produção dos jovens *Nhandewa* sobre a Mostra Cultural



Fonte: Acervo da Escola Yvy Porã

No ano de 2014, a Escola Yvy Porã desenvolveu o Projeto “*Djakuaai pa Nhandereko*” (“Nosso lar, nós conhecemos?”). A proposta do projeto era conhecer melhor o espaço físico da TI Pinhalzinho, explorando a história do território e conhecendo os limites territoriais estabelecidos pelos documentos legais e representados pelos Marcos Geodésicos³⁸, que foram todos localizados e visitados pela comunidade escolar na companhia de diferentes membros da comunidade.

Nas aulas de História, a partir deste projeto, demos início a uma pesquisa sobre a história da Terra Indígena Pinhalzinho com o objetivo de entender as condições históricas em que foram delimitados os limites territoriais da TI. Utilizamos as informações disponíveis nos documentos oficiais e as memórias dos membros da comunidade que acompanharam os técnicos responsáveis pela fixação dos Marcos Geodésicos à época.

É importante considerar que o estudo da História pode significar para os próprios povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas. É o momento de estudo das relações de cada um desses povos com a sociedade nacional, em

³⁸ Um Marco Geodésico é um ponto fixado no solo em que está gravado um código que remete à latitude, longitude e altitude do local a partir do sistema de referências geocêntrico para as Américas (SIRGAS/2000). São implantados os certificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), exército brasileiro, prefeituras e instituições privadas.

prol de direitos que assegurem a sua sobrevivência física e cultural (BRASIL, 1998, p. 198).

Foi possível abordar nas discussões durante as aulas de História como se processa historicamente o direito à terra e ao território no Brasil, quais e como as relações de poder têm permeado tal processo e como se delimitou o espaço físico que corresponde hoje à Terra Indígena Pinhalzinho, superando os sentidos comuns: “territórios indígenas são atrasos para o Brasil”, “tem muita terra demarcada”, “terra indígena é improdutiva”, “governo deu terra para os indígenas”, “indígenas não trabalham porque recebem terra de graça”, dentre outros.

Ainda nas aulas de História, estabelecemos paralelos com o processo de exploração, ocupação e colonização do território brasileiro, discutindo a formação e atuação das Capitânicas Hereditárias, Governo Geral e processo de doação das Sesmarias. O objetivo central dessas discussões era entender como se processou a usurpação do território indígena e a legalização de tal ocupação pelos europeus. A Lei de Terras de 1850 foi abordada para entender o processo de regulamentação da propriedade privada e a exclusão dos indígenas, camponeses pobres e negros ex-escravizados do processo, entendendo assim as raízes de alguns desafios que fazem parte da história desses grupos.

Para esse trabalho, analisamos a visão apresentada pelo livro didático, classificada como eurocêntrica e romantizada, comparamos com a realidade local e as dificuldades que os *Nhandewa* mais velhos passaram para manter o direito pela terra e com a legislação atual sobre tais direitos, especialmente refletindo sobre a datação de tal legislação.

No início do ano letivo de 2015, dando sequência ao trabalho escolar diferenciado, foi planejado coletivamente o Projeto “*Ymã Gua Kuery Oikuaavea Há'e Nhandeva'e Oexaa Rup'i*” (“História e Conhecimento do Tempo na Visão Guarani”). Um projeto que focou os estudos na etnoastronomia Guarani, no qual foi possível estabelecer relações com os conteúdos específicos de todas as áreas do conhecimento, facilitando o trabalho intercultural e interdisciplinar.

Segundo a redação do Projeto:

O presente projeto tem por finalidade a realização de estudo sobre os conhecimentos tradicionais guarani em relação ao sol, a lua, as

estrelas e constelações. Buscando desta forma analisar como os índios mais velhos usavam esses conhecimentos tradicionais para o seus interagir com os animais, os peixes, as plantas, a agricultura, a religião e a natureza dentro de sua organização social no Tekoa. Queremos assim mostrar como o homem consegue fazer a leitura das estações do ano, dos efeitos climáticos, das chuvas, frio e calor, em benefícios de sua subsistência e o como nos dias de hoje isto ocorre. Desta forma o trabalho permitirá um ensino diferenciado levando nossos alunos ao contato sensível com os membros mais velhos de nossa comunidade, revitalizando esse processo do jovem com o mais velho e sua maneira de transmissão do conhecimento, permitindo que além de obter esse privilegiado conhecimento sobre a etnoastronomia Guarani, nossos alunos possam registrar e construir um calendário, indo de encontro do que Escola Estadual Indígena Yvy Porã tem como objetivo que é um trabalho intercultural (YVY PORÃ, 2015, p. 2).

A partir desse projeto, nas aulas de História foi possível evidenciar os etnoconhecimentos Guarani – que, apesar de não aparecerem nos livros didáticos, existem e fazem parte da história e estão na memória dos sábios *Nhandewa* – e, assim, romper com a ideia eurocêntrica da supremacia do conhecimento científico ocidental, muito presente nos livros didáticos de História.

No projeto de 2015, trabalhamos diretamente com a memória dos mais velhos da comunidade, por meio de entrevistas nas quais foi possível ter acesso, ouvir e registrar os etnoconhecimentos Guarani sobre vários fenômenos da natureza e das relações que o Guarani *Nhandewa* estabelece com esses.

A partir do acesso aos etnoconhecimentos Guarani, nas aulas de História, estabelecemos as relações existentes com o conhecimento já sistematizado pela ciência ocidental e pudemos entender melhor as composições históricas e até reconhecer algumas experiências Guarani como pioneiras.

Com isso, foi possível cumprir com o papel da disciplina de reconhecer todos os sujeitos como sujeitos históricos, logo, como protagonistas da história, contribuindo para que os jovens indígenas se autoidentifiquem e se autoafirmem como pertencentes à etnia Guarani *Nhandewa*, considerando que essa é uma das reivindicações da comunidade, logo, função do ensino de História, uma vez que

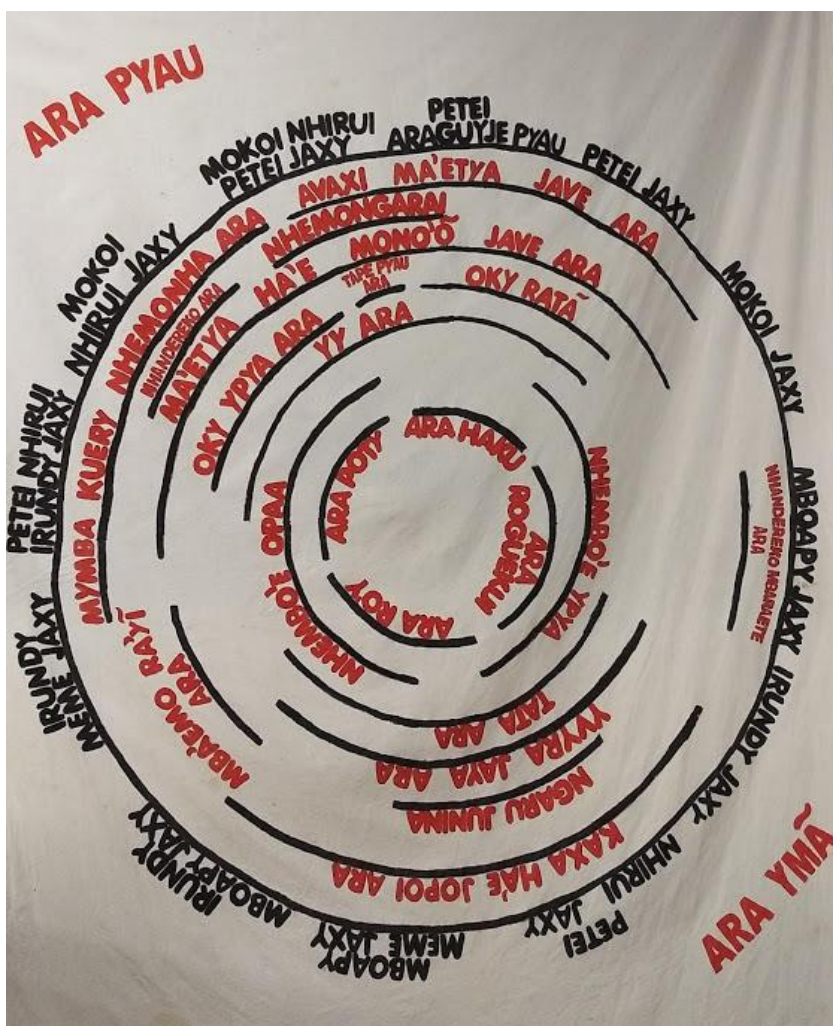
Algumas das finalidades do estudo da História só podem ser definidas na convivência com os alunos em sala de aula, no contexto da realidade escolar, nas vivências sociais de cada comunidade e a partir das concepções de História daquela sociedade e cultura. Porém, é importante que o professor conheça

algumas noções específicas da História tal como é pensada no mundo ocidental, para que possa entender criticamente algumas idéias que aparecem no ensino e também algumas reflexões educacionais que têm orientado as práticas nas escolas (BRASIL, 1998, p. 194).

Com esse trabalho, foi possível construir coletivamente o calendário circular Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho no modelo idealizado pelos ancestrais indígenas, dando também origem à ideia de um novo projeto escolar, que teve início em 2016, com atividades de plantio e cultivo no modelo de um sistema agroflorestal.

O calendário foi produzido a partir das pesquisas do projeto da etnoastronomia, envolvendo todas as áreas do conhecimento e profissionais que atuam na Escola, e da colaboração dos membros da Comunidade *Nhandewa*.

Figura 12: Calendário Circular Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho



Fonte: Acervo da autora

Na TI Pinhalzinho há uma grande valorização da Língua Guarani, mesmo a Comunidade não sendo majoritariamente falante da Língua Indígena. Por isso, assim como todas as demais produções escolares, o calendário foi redigido em Guarani *Nhandewa*, mantendo-se a língua indígena muito presente no cotidiano escolar, tanto nas produções escritas quanto na oralidade, ainda que com dificuldades.

Nas aulas de História, durante a produção do calendário, foi possível explorar as diversas relações humanas com o tempo que foram sendo estabelecidas ao longo da história, bem como os distintos modelos de calendários que já foram e são utilizados pela humanidade, conhecendo assim várias formas diferentes de se contar e registrar o tempo. Para esse trabalho, fizemos uma pesquisa bibliográfica envolvendo as relações humanas com a medição do tempo.

Com os alunos do 6º e 7º Ano pesquisamos os primeiros grupos humanos e as grandes civilizações antigas, na visão ocidental, e os grupos pré-colombianos, enfatizando as etnias indígenas que vivem no Brasil, destacando as suas semelhanças e diferenças.

O 8º Ano ficou encarregado de estudar a divisão entre tempo da natureza e tempo da fábrica, inaugurado pela Revolução Industrial, e seus impactos para o mundo atual e na vida das comunidades tradicionais. Exploramos aqui as mudanças nas relações humanas com o meio ambiente e nas formas de trabalho e produção, que impactam diretamente na vida das etnias indígenas por conta das relações e valores capitalistas vigentes.

Já o 9º Ano trabalhou com as diferenças entre tempo cronológico e tempo histórico, para evidenciar as múltiplas relações humanas com o tempo e as nuances entre um grupo humano e outro em épocas paralelas, destacando aqui as várias formas de se relacionar com o tempo entre as diferentes etnias indígenas brasileiras.

Com essa pesquisa, foi possível “estudar e comparar alguns calendários, sistemas de medição de tempo e marcadores temporais de outros povos indígenas brasileiros e de outros locais da América e do mundo, do presente e/ou do passado” (BRASIL, 1998, p. 211). Os resultados do trabalho foram socializados entre a comunidade escolar e a atividade é repetida anualmente com as devidas adequações.

Identificamos também as relações de poder que permeiam esse movimento e diferenciam os grupos sociais. Destacamos as características específicas dos Guarani nesse processo, enfatizando as mudanças e permanências ao longo do contato com as culturas ocidentais.

Com isso, o ensino de História busca compreender o papel das relações humanas nas mudanças históricas e entender o espaço e o tempo atual no qual os jovens *Nhandewa* estão inseridos para que eles compreendam e mudem, se necessário, essa realidade.

Nesta perspectiva, o ensino de História, nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas (BRASIL, 1998, p. 198).

Dessa forma, estudar, conhecer e entender as diferentes formas de relação com a História e com o tempo que existem entre os vários grupos humanos é essencial no ensino de História na escola indígena, uma vez que as etnias indígenas, assim como as grandes civilizações ocidentais do mundo antigo e as diversas sociedades atuais, apresentam essas diferentes formas e não podem ser ignorados no processo de formação, até porque é a partir do conhecimento das diversidades que vamos compreender as diferenças e saber conviver com elas.

A partir das experiências com a Horta Orgânica, que foi cultivada em um pequeno espaço no pátio da Escola, e algumas discussões que estavam acontecendo entre os membros da Comunidade Pinhalzinho sobre a produção agrícola saudável e sustentável e a etnoastronomia Guarani, surgiu a ideia do projeto escolar *Yvy Marae'y* ("Terra sem Mal"), que entrou em discussão e planejamento no final de 2015 e começou a ser materializado a partir de 2016, após a concessão de um terreno próximo à Escola, por um membro da Comunidade local.

O Projeto *Yvy Marae'y*, também chamado de SAF, abreviação de Sistema Agroflorestal, consiste no cultivo de uma pequena área próxima à Escola utilizando as técnicas práticas e estudos teóricos desse sistema de produção.

A partir das pesquisas dos projetos anteriores e de debates que membros da Comunidade Pinhalzinho estavam realizando, a comunidade escolar planejou esse novo projeto, que veio ao encontro com todos os anseios por uma educação escolar específica e diferenciada, pois o Projeto *Yvy Marae'y* consegue abordar, nas propostas de atividades teóricas e práticas, as demandas do currículo prescrito das diferentes áreas do conhecimento, as demandas históricas e culturais e os etnoconhecimentos Guarani, as necessidades econômicas da TI Pinhalzinho, as especificidades sociais e políticas de uma organização grupal, entre outras características.

O projeto em questão trata de uma ação que visa à revitalização cultural desta comunidade no que se refere à agricultura e, principalmente, a de conscientização dos alunos sobre as questões atuais de preservação do meio ambiente e contextualização do tema Agrofloresta com os conteúdos disciplinares do cotidiano escolar (YVY PORÃ, 2016, p. 2).

Para o desenvolvimento desse projeto foi necessário reorganizar o calendário escolar, a organização do tempo das aulas e a dinâmica de distribuição das aulas e turmas por salas, sendo muito comum a prática dos “aulão”, como é chamada na Escola, que consiste em reunir, em alguns dias da semana, todos os jovens estudantes e os professores das diferentes áreas para promover os estudos teóricos sobre os temas, previamente definidos e pesquisados, de forma interdisciplinar e intercultural.

As abordagens teóricas aconteciam tanto de forma coletiva, como sucintamente já descrito, quanto de forma individualizada por turmas e áreas do conhecimento.

As atividades práticas do Projeto também aconteciam de forma coletiva no mesmo modelo dos “aulão”, mas fora do espaço físico da Escola. As práticas aconteciam no terreno de cultivo do SAF, onde se aplicavam as técnicas de uma produção agroflorestal e, algumas vezes, nas casas dos mais velhos, que orientam as atividades práticas com seus etnosaberes sobre agricultura.

Como já mencionei, o projeto *Yvy Marae'y* é muito dinâmico, intercultural e interdisciplinar, atendendo bem às especificidades de um trabalho diferenciado como é o objetivo da Escola Indígena. Apresenta muitas possibilidades para as abordagens pedagógicas interculturais.

Realizar-se-á, momentos que incentivem a participação de discussão sobre o sistema agroflorestal, soberania alimentar, o conceito de etnoterritório, os impactos ambientais, os princípios da ecologia e sustentabilidade, os saberes tradicionais indígenas, as sementes crioulas e transgênicas, a monocultura, os agrotóxicos, a economia e demanda do mercado. Tais atividades serão contextualizadas aos conteúdos curriculares, onde os docentes utilizarão exemplos da vivência diária dos alunos e experiência no SAF para a elaboração de exercícios de fixação, dinâmicas de envolvimento e atividades avaliativas no decorrer dos bimestres (YVY PORÃ, 2016, p. 3).

Além de estar inserido no trabalho interdisciplinar, o projeto *Yvy Marae'y* também faz parte do currículo do ensino de História e contribui para a análise e compreensão do processo pelo qual a humanidade passou desde a Revolução Agrícola Neolítica³⁹ até a Revolução Verde⁴⁰, possibilitando discutir criticamente as motivações e as consequências dessas transformações, bem como refletir sobre o custo para a natureza e, conseqüentemente, para a humanidade de tais mudanças, uma vez que sempre existiram alternativas menos drásticas.

Com relação às alternativas, “[...] os alunos podem pesquisar também as memórias preservadas por sua comunidade, comparar as versões das outras sociedades, distinguir os seus diferentes pontos de vista e destacar o que é específico da memória de seu povo” (BRASIL, 1998, p. 204).

Nas aulas seriadas de História foi possível relacionar os conhecimentos da etnoastronomia Guarani e as experiências práticas com relação ao manejo do solo e cultivo das plantas com as diferentes experiências humanas em diferentes épocas e lugares e com os princípios da agrofloresta.

³⁹ A primeira revolução agrícola ocorreu por volta de 10 mil anos a.C., no período Neolítico. Nessa época da história, os homens agregaram ao sistema de caça e coleta a agricultura, com a descoberta da possibilidade de cultivo das plantas.

⁴⁰ A Revolução Verde representa um conjunto de inovações tecnológicas que transformou as práticas agrícolas. O primeiro país a aplicar o conceito foi o México, por volta da década de 1950. Seu uso espalhou-se por vários países, que mudaram a forma e aumentaram significativamente sua produção de alimentos.

Direcionamos o trabalho estipulando paralelos entre essas diferentes experiências. Nesse processo, foi possível entender que a ciência astronômica sistematizada pelo mundo ocidental sempre fez parte do cotidiano da vida dos Guarani, os quais já dominavam conhecimentos sobre o movimento de rotação e translação, dos episódios do solstício e equinócio e suas consequências para a organização das estações do ano. Conhecimentos que influenciavam e direcionavam as ações de manejo e cultivo agrícola. Logo, o heliocentrismo já estava presente nos etnoconhecimentos Guarani, ainda que não com essa denominação.

O trabalho com o SAF nas aulas de História possibilitou “[...] explorar os conteúdos das pesquisas - as informações sobre as técnicas, as plantas, os animais, a terra, a água, os remédios, os alimentos, as relações entre grupos” (BRASIL, 1998, p. 208), que são estabelecidas pelos Guarani *Nhandewa*, reforçando a ideia de que não existe uma superioridade dos conhecimentos ocidentais, como o eurocentrismo sempre defendeu, e que os povos indígenas do Brasil sempre foram dotados de etnoconhecimentos que, apesar de não estarem presentes nos livros didáticos, foram fundamentais para a formação do Brasil atual.

Figura 13: Imagens das atividades no SAF - *Yvy Marae'y*



Fonte: Acervo da Escola Yvy Porã

Por fim, conseguimos dialogar sobre as experiências históricas Guarani e as possibilidades atuais para a sustentabilidade, soberania alimentar, proteção

ambiental e relação com os etnoterritórios, que para os Guarani *Nhandewa* está isenta dos valores capitalistas e é regada por valores sagrados.

Foi possível “[...] estimular também debates para a identificação de valores presentes em cada versão, que possam estar transmitindo preconceitos, desigualdades, dominação, discriminação ou solidariedade, identidade cooperação, lutas e interesses comuns” (BRASIL, 1998, p. 204).

No ano de 2017, por estar em discussão no Congresso Nacional a tese do Marco Temporal de Ocupação⁴¹, a comunidade escolar e local viu a necessidade de trazer tal discussão para dentro da Escola fazendo-o por meio do Projeto “Pinhalzinho, a nossa história não começa em 1988: pertencimento histórico e direitos originários”.

O projeto [...] tratará do contexto Histórico da Terra Indígena Pinhalzinho da etnia Guarani Nhandewa, situada no município de Tomazina. O foco do trabalho em destaque é buscar através de trabalho bem problematizado, fortalecer o espírito de pertencimento histórico com relação ao território indígena, e o sentimento de direito originário ao tekoa Pinhalzinho. Isto sob a perspectiva dos próprios índios mais velhos da aldeia, levando para o âmbito escolar nossas compreensões de mundo. Assim aproximaremos dos nossos alunos os conhecimentos tradicionais do povo indígena, problematizado a partir da realidade e do interesse da comunidade, os etnoconhecimentos mostrando a cientificidade que existe em nossos saberes assim como nos conhecimentos ocidentais pré-estabelecidos pela sociedade. (YVY PORÃ, 2017, p. 2).

Esse projeto apresentou um leque grande de opções para as abordagens escolares. Mais uma vez, com facilidade, todas as áreas do conhecimento organizaram seus planejamentos articulando os conteúdos específicos de cada disciplina com os temas interculturais propostos pelo projeto.

No ensino de História demos continuidade à pesquisa sobre a história local, iniciada em 2014, dessa vez com foco no objetivo geral do projeto.

⁴¹ O Marco Temporal de Ocupação consiste em um Projeto de Lei da bancada ruralista contra a demarcação de terras indígenas, pois condiciona a demarcação da terra à presença de indígenas na região na data de 5 de Outubro de 1988. A ideia de marco temporal surgiu no julgamento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em relação à reserva Raposa do Sol, preconizando que indígenas só teriam direito às terras que ocupavam em 1988, momento da promulgação da Constituição. Na decisão, a maioria dos ministros apontou que a tese não deveria ser aplicada automaticamente em outros casos. Apesar disso, a Advocacia-Geral da União elaborou um parecer vinculando toda administração pública, baseado nessa concepção.

Resgatar a história e os conhecimentos tradicionais contadas pelos indígenas, para que este seja utilizada como meio para a proliferação do conhecimento de sua história dentro da terra indígena, sendo ao mesmo tempo atrativo e acessível aos jovens e para a comunidade em si podendo ser usado como material didático pela escola indígena (YVY PORÃ, 2017, p. 4).

Além de conhecer e registrar a história da TI Pinhalzinho e os etnoconhecimentos Guarani, também organizamos esses registros, em língua Portuguesa e língua Guarani, de forma que pudessem ser utilizados como material didático, isso porque os livros disponibilizados pelas políticas públicas educacionais não atendem tais especificidades.

Surgiu então a ideia da construção de uma linha do tempo envolvendo os principais acontecimentos na TI Pinhalzinho e da Escola *Yvy Porã*, considerando como fonte histórica os registros documentais dos quais dispomos e principalmente a memória dos mais velhos.

A relação dos Guarani com o tempo⁴² diferencia-se da relação ocidental, entretanto, nesse trabalho optamos por manter a característica de organização linear na confecção da linha tempo. Ainda que o trabalho com a memória possa oscilar com relação à temporalidade, optamos por registrar a maior quantidade possível de fatos relatados pelos mais velhos na produção da linha do tempo da TI Pinhalzinho porque, segundo o RCNE/Indígena:

No estudo da História de cada povo, o professor deve priorizar a História tal como é contada pelos que ali vivem. Deve ter claro que, entre vários povos, mesmo as crianças já têm contato com a

⁴² “Entre os Guarani, a cronologia do tempo reflete na sua linguagem e nas suas formas de agir. A lógica de concepção do tempo é perceptível nas palavras e em toda a vida social. A maneira de saborear o tempo, a contemplação e apreciação das qualidades do tempo tal como tomar um chimarrão em meio aos familiares, contar histórias à beira do fogo de chão, fumar o *petyngua*. O tempo vem, vai, passa e volta, juntamente com os hábitos cotidianos que lhes são próprios. Desse modo, o tempo é tratado aqui, não como uma percepção mensurável, linear, mas como um conceito elaborado cultural e historicamente. A partir daí, busca-se delinear a relação dos Guarani com o tempo, como o tempo é vivenciado por esta cultura, bem como perceber que essa experiência com o tempo demonstra características peculiares em vários âmbitos da vida social e cosmológica. Em relação à cosmologia, as relações com o tempo podem nos remeter a aspectos relevantes: os guaranis não possuem como pressuposto a sua linearidade como determinante da vida e morte, ou seja, o tempo linear que se inicia com o nascimento e termina com a morte; para eles, é possível transcender a vida sem passar pela morte. Na cosmologia Guarani, quando uma pessoa segue a vida de acordo com os preceitos da sociedade, participa das rezas, realiza as restrições alimentares para uma vida saudável, pode transcender para uma terra sem mal, sem passar pela morte. Essa transcendência acontece de modo que o corpo físico, de tão leve e tão puro, simplesmente se transforma em energia que se dissipa e vai de encontro com um local melhor para se viver” (MELO, 2008, p. 102-103).

história de seu grupo, por intermédio dos pais, avós ou outros que, na aldeia, se encarregam de contá-la (BRASIL, 1998, p. 207).

A pesquisa documental e as entrevistas foram realizadas em atividades coletivas interdisciplinares. Os resultados obtidos eram sistematizados e organizados cronologicamente; ao final das pesquisas, os dados foram apresentados em forma de linha do tempo.

Nas aulas de História era possível explorar os fatos históricos locais e nacionais, relacionando-os com os globais. Como exemplo: o ano de demarcação da TI Pinhalzinho, 1986, representou um momento de vitória para os *Nhandewa* que, com persistência e resistência, conquistaram a legalização do território; a nível nacional era também um momento de comemoração, pois um ano antes o Brasil vivia o fim da Ditadura Militar, período desastroso da história do país que também atingiu as etnias indígenas. E, um ano depois, um líder indígena, Ailton Krenak, discursou na Constituinte, que antecede a aprovação da Constituição Federal de 1988, que contempla direitos às populações indígenas.

Assim, foi possível atender à dinâmica da disciplina e o disposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica - História: “Para os anos finais do Ensino Fundamental propõe-se, nestas Diretrizes, que os conteúdos temáticos priorizem as histórias locais e do Brasil, estabelecendo-se relações e comparações com a história mundial” (PARANÁ, 2008, p. 68).

A abordagem local e os conceitos de representação, prática cultural, apropriação, circularidade cultural e dialogismo possibilitam aos alunos e aos professores tratarem esses documentos sob problematizações mais complexas em relação à racionalidade histórica linear. Desse modo, podem desenvolver uma consciência histórica que leve em conta as diversas práticas culturais dos sujeitos, sem o abandono do rigor do conhecimento histórico (PARANÁ, 2008, p. 53).

E os objetivos traçados pelo projeto, entre eles:

Mostrar para os alunos que os conhecimentos ocidentais não são as únicas formas de interpretação e compreensão do mundo ao seu redor. E que os Guarani como qualquer outro povo indígena possuíam conhecimentos que contribuíram para sua sobrevivência, conhecimentos tão bons quanto os ocidentais e de outras culturas (YVY PORÃ, 2017, p. 5).

Na construção dessa abordagem foi possível trabalhar a valorização dos etnoconhecimentos Guarani, pois os alunos conseguiram identificar e relacionar as práticas relatadas pelos mais velhos com as de alguns povos da antiguidade, da África, Ásia e da Europa, em diferentes momentos históricos; bem como da história individual e coletiva do povo Guarani *Nhandewa*, assim, foi possível “[...] criar atividades didáticas de confrontação das interpretações e das memórias construídas por cada sociedade” (BRASIL, 1998, p. 203).

Figura 14: *Banner* com a reprodução das entrevistas com os sábios



Fonte: Acervo da Escola *Yvy Porã*

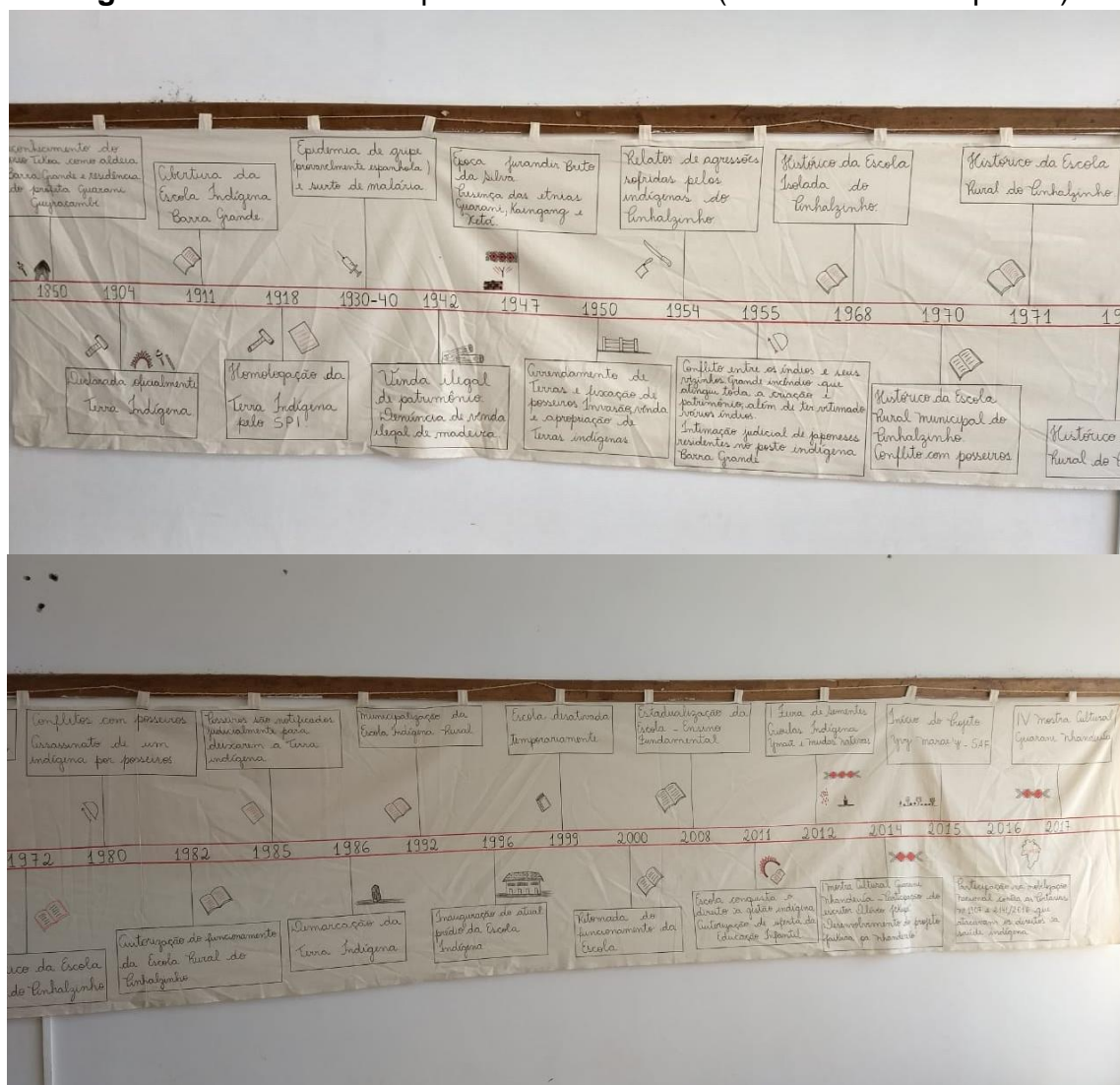
Para as abordagens individuais, desenvolvemos nas aulas de História a linha do tempo de cada jovem *Nhandewa*, que a partir dessa atividade pôde entender que a sua história faz parte de um coletivo, pois eles se viram inseridos nas linhas do tempo dos colegas e da Comunidade, evidenciando o seu protagonismo histórico e a importância da valorização da sua identidade, completando o trabalho com a árvore genealógica de cada jovem realizada nas aulas de História em anos anteriores.

A Linha do Tempo da TI Pinhalzinho foi construída e disposta em uma peça de tecido retangular de quase cinco (5) metros de comprimento. Destaco esse detalhe para evidenciar a vivência e a importância da história local, visto que os povos indígenas têm diariamente o desafio de provar e lutar pela sua existência.

Ao longo da organização da linha do tempo, desenvolvemos uma pesquisa de contextualização para cada fato histórico e cada data selecionada. Assim, foi possível discutir nas aulas de História que a história local está vinculada à

nacional e à global. Para além disso, foi possível entender que as relações de poder permeiam essa dinâmica, sendo os povos indígenas resistentes perante um sistema globalizado de interesses e visões de mundo, no qual predomina a ocidental.

Figura 15: Linha do Tempo da TI Pinhalzinho (dividida em duas partes)



Fonte: Acervo da Escola Yvy Porã.

A falácia da superioridade ocidental, na tentativa de se manter como soberana, defendeu a ideia de que os povos indígenas são povos sem história e estáticos, ou seja, que não sofrem mudanças no seu modo de vida e cultura com o passar do tempo, desconsiderando todo o processo histórico de mutação que é natural para todos os povos.

Durante muito tempo, a sociedade ocidental considerou os povos indígenas como povos sem História. Não os reconhecia como sujeitos históricos atuantes na transformação da realidade e nem valorizava suas narrativas sobre o passado. Os estudos tenderam a desconsiderar as mudanças históricas que cada sociedade vive com o passar do tempo. Difundiu-se, assim, nos manuais didáticos e no ensino de História, a idéia de que o modo de vida indígena não sofre transformações com o tempo (BRASIL, 1998, p. 199).

Essas ideias foram desmentidas pela resistência e luta dos povos indígenas, estando demonstrada na Linha do Tempo da TI Pinhalzinho que, juntamente com sua contextualização histórica, foi apresentada pelos jovens estudantes na “IV Mostra Cultural Guarani *Nhandewa*”, que aconteceu em novembro de 2017 no Pinhalzinho.

Figura 16: Comunidade escolar *Yvy Porã* na IV Mostra Cultural Guarani *Nhandewa*



Fonte: Acervo da Escola *Yvy Porã*

Ao longo da execução do Projeto “Pinhalzinho, a nossa história não começa em 1988: pertencimento histórico e direitos originários”, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolveram atividades com o registro da biografia dos sábios da comunidade e dos caciques que já passaram pela TI. Foi também possível explorar, a partir de diferentes abordagens e em todas as áreas do conhecimento, a participação fundamental dos costumes e dos conhecimentos indígenas na formação sociocultural brasileira.

Por perceber a necessidade de se possuírem dados mais específicos com relação às questões econômicas, sociais e culturais dos moradores da TI Pinhalzinho e para dar sequência à educação intercultural, no ano de 2018 a Escola *Yvy Porã* trabalhou com o Projeto “Censo Demográfico da Terra Indígena Pinhalzinho: a busca da autogestão territorial”.

O Projeto teve como objetivo desenvolver um trabalho semelhante ao do IBGE, contar os habitantes da TI Pinhalzinho, identificar suas características econômicas, sociais e culturais, produzindo informações imprescindíveis para o trabalho intercultural que a Escola propõe-se a fazer, e subsidiar as organizações locais, especialmente com relação à reivindicação de políticas públicas.

Os dados obtidos com o Censo, que já foram quase que na sua totalidade apresentados ao longo da seção 2 deste trabalho, tornaram-se uma base para a organização do trabalho escolar, que envolve além das questões educacionais também as culturais, econômicas e sociais, bem como para a organização de luta da Comunidade local.

A partir desse Projeto foi possível conhecer melhor a realidade socioeconômica e cultural da TI Pinhalzinho, o que é imprescindível para pontuar as questões interculturais a serem abordadas e incluídas no currículo do ensino de História. Segundo o RCNE/Indígena:

Na elaboração de uma proposta de História para o currículo das escolas indígenas, é preciso encarar o desafio de selecionar criticamente o que já existe e, ao mesmo tempo, produzir algo novo, considerando a diversidade cultural dos povos, suas diferentes histórias de contato e intercâmbio, lutas e antagonismos políticos, territoriais e culturais e suas particularidades na construção de relações entre o presente e o passado (BRASIL, 1998, p. 200).

Nas aulas de História, pudemos relacionar os resultados do Censo com as informações sobre a história local, obtidas nos anos anteriores, analisando as mudanças e permanências, bem como todo o processo.

Foi possível estabelecer relações com as questões nacionais, quando analisado o processo de luta pela defesa do território, o aumento populacional da TI e as dificuldades econômicas de boa parte dessa população. “[...] o aluno pode projetar as suas vivências cotidianas em diferentes tempos e espaços” (BRASIL,

1998, p. 203) e pensar em políticas públicas afirmativas para dialogar com as necessidades da realidade local.

Ainda foram pautas das aulas, as mudanças na legislação brasileira com relação ao direito aos territórios indígenas, à cidadania e à Educação Escolar Indígena, sempre destacando o papel das lutas indígenas por tais conquistas, analisando os dados positivos do Censo como resultados dessas lutas, e os dados que merecem atenção como pautas para as novas lutas, uma vez que

[...] entre os diferentes objetivos e os conteúdos do ensino de História definidos em cada contexto, podem existir aqueles que contribuam para a construção e consolidação da história das lutas políticas dos povos nativos pela reivindicação do direito à diversidade étnica e cultural e à cidadania na sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p. 200).

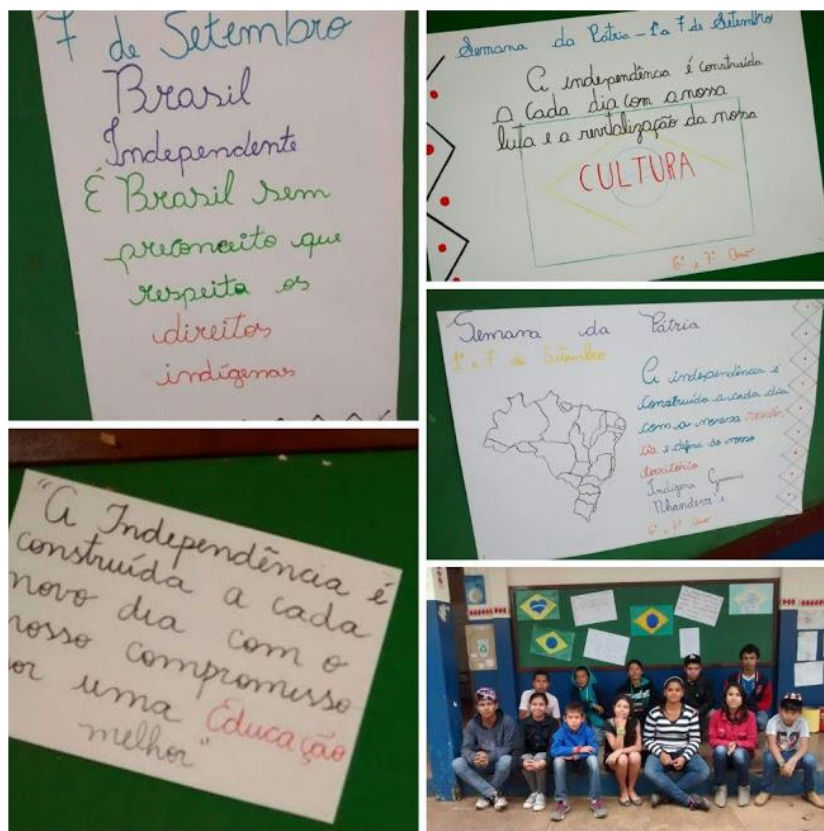
Nas aulas de História foi possível, por meio da produção de narrativas históricas, proporcionar aos jovens Guarani a possibilidade de registrarem a história e cultura local a partir das narrativas dos sábios, além de expressar suas impressões, análises e conclusões sobre os estudos históricos, incluindo a história local na nacional e global, evidenciando o protagonismo da população indígena na construção do Brasil atual, especialmente do povo Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho. “Assim, as populações indígenas passaram a adquirir a importância, [...], de sujeitos da história nacional” (BRASIL, 1998, p. 199).

Ao longo dos anos apresentados nesta pesquisa, o ensino de História foi desenvolvendo um trabalho diferenciado, colocando a história local como ponto de partida e os Guarani *Nhandewa* como sujeitos históricos, sem deixar de estabelecer as relações com a História geral.

Para esse trabalho utilizamos os materiais didáticos disponibilizados pelo Sistema Estadual de Educação, destacando-se o livro didático “Vontade de saber História” de autoria de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, da editora FTD de 2015. Apesar de ser um bom recurso didático, esse livro ainda apresenta lacunas com relação às histórias e culturas dos povos indígenas brasileiros e mantém abordagens eurocêntricas em determinados conteúdos, sendo necessário um olhar crítico e um processo de descolonização contínuo.

Destacamos que a Escola possui um pequeno acervo de materiais paradidáticos que auxiliam no trabalho pedagógico diário e alguns materiais bilíngues que são muito usados. Entretanto, uma pequena parcela dos materiais bilíngues é redigida em Guarani, os demais são em Kaingang. Todos esses materiais são disponibilizados pela SEED.

Figura 17: Atividades Semana da Pátria



Fonte: Acervo da autora.

Utilizamos também os recursos locais, a história oral por meio da memória dos sábios da comunidade, os quais consideramos mais relevantes, uma vez que sempre traçamos como objetivo olhar e estudar a história a partir dos sujeitos históricos locais. Assim, destacamos que o processo de descolonização dos conteúdos históricos foi acontecendo progressivamente, na medida em que havia a aproximação e a formação junto aos sábios *Nhandewa* e o amadurecimento das informações no paralelo com a história já sistematizada.

Com isso, buscamos contribuir para o processo de autoafirmação, empoderando os jovens *Nhandewa* para enfrentarem os desafios futuros nos diversos espaços sociais que ocuparão.

Desse processo, deve resultar a construção de um conhecimento crítico, ideológico e empoderado sobre a história de resistência como povo indígena e como cidadão brasileiro, porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva e implica em ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela. O conhecimento construído dessa forma percebe a necessidade de transformar o mundo social, porque assim os homens se afirmam como seres históricos (PARANÁ, 2019, p. 39).

Dessa forma, o trabalho da Escola *Yvy Porã* visa garantir às crianças e aos jovens estudantes, e ao povo Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho o direito de viverem e serem compreendidos nas suas particularidades culturais, linguísticas e históricas, e terem seus direitos territoriais e de cidadania respeitados, tanto dentro dos seus territórios tradicionais quanto em todo território nacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas têm lutado para garantir às crianças e jovens de suas comunidades uma educação intercultural, garantida pela legislação, pois consideram necessária a emancipação intelectual do modelo ocidental sem, no entanto, desprenderem-se de suas raízes históricas e culturais.

O direito à educação diferenciada é resultado de uma árdua luta e resistência dos povos tradicionais no Brasil, especialmente os indígenas, os quais pretendem, por meio da construção do conhecimento científico, fundamentar e manter suas tradições e costumes, sem estar à mercê dos atropelos da globalização e dos interesses do mundo Capitalista.

A comunidade escolar *Yvy Porã* vem realizando inúmeras atividades relevantes e significativas no tocante a promover uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, conforme reivindicação da comunidade local e assegurada pela legislação (CF/1988; LDB/1996; RCNEIndígena/1998; DCNEEI/2012; PNE/2014-2024).

No que diz respeito à legislação, as últimas décadas apresentaram um grande avanço a nível nacional e estadual, resultado da mobilização dos movimentos sociais indígenas. Hoje a legislação é bem ampla, baseada na CF/1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96), principais âncoras legais da educação nacional, garantindo aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar como, por exemplo, um calendário próprio, assegurando-lhes, também, autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas, pelos menos teoricamente.

Entretanto, no estado do Paraná, os entraves aparecem no momento da sua implementação na escola, esbarrando na ausência de políticas educacionais, tanto estaduais quanto nacionais, que viabilizem a materialização dessa legislação.

Entre as principais dificuldades, estão os problemas relacionados ao currículo prescrito pelo sistema educacional estadual pois, apesar de estar garantida a possibilidade de flexibilização, na prática ainda se encontra

resistência por parte do sistema ao se tentar estruturá-lo de acordo com a realidade da escola.

Outros obstáculos estão relacionados aos limites que são impostos pelas questões burocráticas como organização do tempo e do espaço; pela limitada carga horária; pelo calendário fixo; pela formação continuada não específica; pela ausência de material didático específico e de recursos financeiros para que a própria escola indígena possa produzi-lo; pelos espaços físicos e pelas questões de infraestrutura – limitados na maioria das escolas indígenas paranaenses; e pelas demais imposições do sistema escolar vigente, que não se enquadram na realidade das escolas indígenas, uma vez que essas necessitam de uma efetiva autonomia para a organização para serem específicas, diferenciadas e interculturais.

De tal modo, é importante destacar que ainda existem muitos entraves para a materialização total da legislação, especialmente por conta das lacunas nas políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena, que não viabilizam financeiramente e burocraticamente esse trabalho.

Ainda assim, mesmo que com dificuldade, a Escola *Yvy Porã* iniciou em 2011 um trabalho diferenciado que foi possível porque a gestão administrativa da Escola foi assumida por profissionais indígenas, diretor e pedagoga, que além do conhecimento de causa também dispunham de mais facilidade, compreensão e concordância com a realidade e anseios locais.

A nova equipe gestora, junto com a gestão, assumiu o compromisso de tornar as ações da Escola realmente significativas para as crianças e jovens Guarani *Nhandewa* da TI Pinhalzinho, uma reivindicação da comunidade local, e o fez por meio de diálogos constantes com os diversos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no processo.

Desde então, as atividades pedagógicas estão voltadas para a prática de uma educação intercultural, que busca fazer interagir os conhecimentos, científicos e os etnoconhecimentos, e trata-los com o mesmo valor, rompendo com a ideia eurocêntrica de superioridade dos conhecimentos acumulados pelo mundo ocidental e reconhecendo o importante papel dos etnoconhecimentos Guarani no processo de formação do Brasil atual.

As atividades desenvolvidas nas aulas de História ao longo dos últimos anos na Escola *Yvy Porã*, a partir dos projetos interculturais, têm contribuído para organizar um novo currículo para o ensino de História, que atenda às demandas locais e esteja de acordo com a legislação educacional.

Esse currículo tende a priorizar o protagonismo local, tendo como princípio a história e cultura do povo Guarani *Nhandewa* e da Terra Indígena Pinhalzinho, na relação que esse estabelece com a sociedade envolvente. Com isso, buscam-se reconhecer as particularidades de cada povo, bem como espaço físico e época, além de conhecer as mudanças e permanências históricas e culturais nas mais diversas civilizações, facilitando a compreensão de que nenhum povo é estático, e criar instrumentos para argumentar que os Guarani *Nhandewa* também não o são e nem têm a obrigação de serem.

A partir dessa nova abordagem pelo ensino de História, um dos objetivos da Escola tem sido alcançado, que é colaborar para o desenvolvimento do protagonismo dos jovens *Nhandewa*, que passam a se reconhecerem como sujeitos históricos, logo, compreendem melhor a história do seu povo e da sociedade em que estão inseridos, contribuindo assim para a autoafirmação sem medo e sem vergonha, pois esses jovens saem da Escola *Yvy Porã* instrumentalizados para encararem os desafios que são iminentes na sociedade preconceituosa não indígena, infelizmente.

O processo de reestruturação do currículo do ensino de História e da Escola é árduo e conta com pouco apoio do sistema educacional, que apesar de estar atento à legislação, ainda não apresenta a sensibilidade necessária com as especificidades da Educação Escolar Indígena; sendo assim, os avanços demandam muito esforço dos envolvidos diretamente no processo, ou seja, das comunidades indígenas e dos profissionais que atuam nas escolas indígenas.

Exatamente o que percebemos que acontece na Escola *Yvy Porã*, que dispõe de muito apoio e colaboração da comunidade local e da equipe que atua na Escola, composta por membros indígenas e não indígenas conforme já detalhado, com algumas dificuldades, é claro, porque ainda que com uma boa equipe, as relações humanas são conflituosas.

Evidenciamos o envolvimento, a parceria e a coletividade que são destaques no processo vivenciado pela comunidade escolar e local, sendo esses

elementos primordiais para o desenvolvimento da interculturalidade e da educação diferenciada e de qualidade.

Enfatizamos ainda que a Comunidade *Nhandewa* do Pinhalzinho considera todo o território da Terra Indígena como espaço para a produção do conhecimento. Assim, os trabalhos escolares acontecem ademais dos muros da Escola. O ensino de História explora, além dos espaços territoriais, inúmeras fontes e recursos disponíveis na comunidade, que são utilizados didaticamente.

Aqui destacamos o uso devotado da história oral, que exerce papel fundamental no trabalho de descolonização do material didático e da versão eurocêntrica da História da humanidade, e principalmente do Brasil. É por meio da memória dos sábios Guarani da comunidade que é possível construir narrativas históricas contrapondo as versões eurocêntricas presentes nos livros didáticos, as quais tendem ainda hoje a apresentar os povos indígenas como sujeitos do passado, estáticos e imunes às ações de mudanças e permanências naturais do processo histórico vivenciado pela humanidade.

Essas narrativas partem da história local, destacando o protagonismo indígena na construção de outra versão da História. Uma versão na qual os Guarani *Nhandewa* são os sujeitos dos processos históricos vivenciados na TI Pinhalzinho para resistir aos enfrentamentos econômicos, sociais, políticos e culturais. Sujeitos que atuaram e atuam para a conquista e a preservação dos direitos territoriais, históricos e culturais, superando as ideias de que os povos indígenas apenas assistiram e aceitaram as ações dos colonizadores.

O ensino de História tem buscado auxiliar o trabalho coletivo proposto pela Escola *Yvy Porã* na busca da efetivação de uma educação escolar intercultural. Tem se instrumentalizado pela legislação educacional, federal e estadual, e específica da Educação Escolar Indígena, especialmente pela DCNEEI/2012 e RCNEIndígena/1998.

Os esforços dessa área do conhecimento, assim como de todo o trabalho escolar, estão voltados a ressignificar o papel da escola e da educação escolar na TI Pinhalzinho, não por uma decisão burocrática ou legal, mas para atender as reivindicações da Comunidade local, que identifica a Escola *Yvy Porã* como espaço para a formação intelectual, para a instrumentalização política e para a emancipação humana e econômica das crianças e jovens *Nhandewa*.

Entretanto, mesmo considerando positivas as ações que a Escola *Yvy Porã* tem desenvolvido, não podemos deixar de destacar que a omissão do sistema educacional e do Estado com relação às políticas públicas para viabilizar a materialização da legislação para a educação escolar indígena, impede que tais ações sejam ainda mais efetivas, limitando os avanços nos trabalhos e sobrecarregando os profissionais que atuam na Escola, pois estão sempre dispendendo mais tempo e empenho do que são remunerados, além da colaboração voluntária por parte da comunidade local para com os trabalhos escolares.

Outro grande desafio para as escolas indígenas está relacionado às questões econômicas, especialmente com relação à produção e ao financiamento do material didático específico e com produções em Guarani *Nhandewa*, algo que está previsto na legislação, mas que ainda não se materializou.

Os trabalhos interdisciplinares realizados ao longo dos anos na Escola *Yvy Porã* contam com a atuação ativa da Língua Guarani *Nhandewa*. As produções e apresentações sempre são traduzidas para a língua indígena, tradução essa realizada coletivamente, com a participação de toda a comunidade escolar sob orientação da Professora Silvana *Mimbi*, porém que tem seu registro comprometido, considerando a ausência de financiamento específico para tal, ficando a Escola com a difícil tarefa de selecionar as prioridades, uma vez que o recurso financeiro é escasso.

Também é uma prática da Escola a utilização de cantos em Guarani e dos mitos indígenas, tanto no dia a dia como nas apresentações e eventos culturais, o que também não dispõe de carga horária complementar, tendo que acontecer no horário regular, que acaba sendo insuficiente diante de tantas demandas.

Contudo, a Escola *Yvy Porã* busca desenvolver um trabalho intercultural e específico que atenda às demandas locais, as quais esperam que a Escola ofereça às crianças e jovens *Nhandewa* uma formação diferenciada, integrando os etnoconhecimentos Guarani com os conhecimentos ditos científicos, instrumentalizando os estudantes para protagonizarem as suas histórias e a do povo Guarani *Nhandewa* dentro e fora da TI Pinhalzinho.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ABUD, Kátia. Currículo de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

ALVES, Giovanni A. P. A natureza contraditória do Estado capitalista na era na financeirização. **Estudos de Sociologia**, p. 149-153, 1999.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Valores-fetice, expectativas e utopias de mercado. In: _____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 89-110.

BARROS, Maria Candida Drumond Mendes. **A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)**. São Paulo: Revista de Antropologia, v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004.

BERGAMASCHI, Maria A. **Nembo'e: Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 270 f.

BERGAMASCHI, Maria A.; MEDEIROS, Juliana S. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BERGAMASCHI, Maria A.; SOUSA, Fernanda B. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Pro-Posições, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani**. Cadernos Cedes, v. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. 2010. Tese (Doutorado) Departamento de História, Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História. Brasília. 468 f.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O ensino de história para populações indígenas**. Em Aberto, v. 14, n. 63, p.105-116, 1994.

BOLETIM Informativo Identidades Coletivas e Conflitos Sociais no Sul do Brasil – **Djaikuaa pa Nhandereko / Nosso Lar, Nós Conhecemos?** Projeto de Extensão Mapeamento Social das Terras Indígenas Guarani. Coordenação: Prof. Roberto Martins de Souza – Paranaguá / IFPR, 2014, 16 p. il.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e Docência: Princípios e Normas na Legislação em Vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLAZEN, Maria Isabel Habckost; DE FREITAS XAVIER, Maria Luisa Merino (Ed.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 33-48.

BORGES, André. **Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial**. Red Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2000.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Territórios Etnoeducacionais. Brasília, 2009.

BRASIL, Congresso Nacional. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução nº 5/2012. Brasil: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011). Brasília, 2001.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília, 2014.

BRASIL, Congresso Nacional. **Portaria 1062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasil: Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2 ed. Brasília: MEC / SEF / DPEF, 1994, p. 24.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** – Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 6.001, de 19 de Dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973.

BRASIL. Congresso Nacional. **Parecer 14/1999**. Brasil: Ministério da Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. MEC/SECADI. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena** – CONEEI de 2009. Documento Final. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Parecer CNE-CEB nº 13. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE-CEB nº 03/1999**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Brasília, 1999.

BRAVERMAN, Harry. Principais efeitos da gerência científica. In: _____. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974, p. 112-123.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos et al. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: Presidência da República, v. 1, 1995.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Universidade Estadual de Londrina, 2007.

BURATTO, Lucia Gouvêa. Educação Escolar Indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S.M. S. (Org.) **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da Teoria Histórico Cultural**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil: história, direito e cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H.; CARVALHO, Ruy de Q. (org.). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988, p.13-61.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Org.). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985, p. 79-107.

CROCHIK, José Leon. A tecnologia educacional e a transformação do saber em informação. In: _____. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 101-126.

CROSSO, Camilla; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DALE, Roger. **A sociologia da educação e o Estado após a globalização**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FAUSTINO, Rosângela C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese de Doutorado em Educação, CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 335 f.

FAUSTINO, Rosângela C.; CARVALHO, Elma J. G. de. Multiculturalismo e interculturalidade: fundamentos da educação para a diversidade cultural. In: NAGEL, L. H.; CARVALHO, E.J.G. de; MACHADO, M.C.G. (Org.) **Bases Teóricas e Práticas da Educação Brasileira**. Maringá: Eduem, 2018, p. 259-299.

FAUSTINO, Rosângela C.; GASPARIN, João Luiz. **A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história**. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):157-166, 2001. ISSN 1415-6814.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil Meridional. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; DE FREITAS XAVIER, Maria Luisa Merino (Ed.). **Povos indígenas & educação**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 63-74.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Ideação, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FUNAI. Antecedentes Históricos do Posto Indígena Pinhalzinho. [s.d.]

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década**. Santiago de Chile: Preal, n.15, p. 1999.

GALUCH, Maria Terezinha B. **Da vinculação entre ciência e ensino de Ciências: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Dhiogo Rezende. **Mê Ixujarênh-ausência, presença e busca: o ensino de História na Escola Indígena Tekator do povo Panhĩ-Apinajé**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína – Curso de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Araguaína. 182 f.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso**

Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de Professores: educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 130-136.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: _____. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2003, p. 135- 162.

HARVEY, David. O fordismo. In: _____. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2003, p. 121-134.

HÖFLING, ELOISA DE. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IANNI, Octavio. **Globalização e crise do Estado-Nação.** Estudos de Sociologia, v. 4, n. 6, p. 129-135, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro, 2012.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio.** Cadernos de Educação, v. 28, n. 1, p. 119-137, 2007.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de M.; FERNANDES, Tania M.; ALBERTI, Verena. **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 31-46.

KRAWCZYK, Nora. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 43-62, 2002.

KUENZER, Acácia Zenaida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Editores Associados, 2005, p. 77-95.

LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena.** Revista de Estudos e Pesquisas, v. 1, n. 2, p. 141-155, 2004.

LAUGLO, J. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 11-36, 1997.

LEYDESDORFF, Selma. Desafios do Transculturalismo. In: FERREIRA, Marieta de M.; FERNANDES, Tania M.; ALBERTI, Verena. **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 73-81.

MAHER, Terezinha M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006, Cap.1, p. 11-37.

MAHER, Terezinha M. **Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Currículo sem fronteiras, v. 10, n. 1, p. 33-48, 2010.

MARTINS, Eliezer. **A terra como chão sagrado e valor cultural**. Campo Grande: Tellus, ano 6, n. 10, p. 143-145, 2006.

MARX, Karl. A Chamada Acumulação Primitiva. In: _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, v. I, cap. XXIV, p. 828-882.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, v. I, cap. XIII, p. 423-579.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, v. I, cap. XII, p. 386-422.

MEC, Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de mai. 2019.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada: O Estudo da Língua Kaingang e do Artesanato na Escola**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Retrieved December, v. 19, p. 2014, 2012.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola Indígena e Ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.. 136 f.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELO, Clarissa Rocha de. **Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani**. 2008. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 146 f.

MENEZES, Maria Christine B. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 244 f.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNDIAL, Banco. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio sectorial del Banco Mundial. Banco Mundial, p. 1-79, 1996.

NIMUENDAJÚ, Curt. **As lendas da criação e distruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guaraní**. Editora Hucitec, 1987.

NOVAK, Eder da Silva. **Tekoha e emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da primeira república 1889 a 1930**. Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado em História, UEM-PPH-História. Maringá, 2006.

OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT** / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília, 5. ed. 2011.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 128-148.

PAIVA, Adriano Toledo. **História Indígena na Sala de Aula**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, 200 p.

PARANÁ, Comarca de Tomazina. Registro de Imóveis. **Registro Geral: Matrícula nº 3655**. Livro nº 2, 1986.

PARANÁ, SEED/SUED. Departamento de Ensino Fundamental. **Coordenação da Educação Escolar Indígena**. Educação Escolar Indígena. – Curitiba: SEED – Pr., (*Cadernos Temáticos*), p. 88, 2006.

PARANÁ, SEED/SUED. **Resolução nº 1119/92**. Núcleo de educação indígena - NEI/PR. Curitiba, 1992.

PARANÁ, SEED/SUED. **Resolução nº 2075 - 23 de Maio de 2008**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2008.

PARANÁ, SEED/SUED. **Resolução nº 3138/2006**. Ação pedagógica-contraturno e sala de apoio. Curitiba, 2006.

PARANÁ, SEED/SUED. **Resolução nº 3945 - 7 de Dezembro de 2015**. Dispõe sobre o processo de designação de diretores e diretores auxiliares dos estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Curitiba, 2015.

PARANÁ. **Mensagem de 02 de fevereiro de 1912**. Acervo *on-line* do Arquivo Público do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/msg1912_p.pdf>/. Acesso em 10 de mar. 2018.

PARANÁ. YVY PORÃ, Escola Estadual Indígena. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Terra Indígena Pinhalzinho – Tomazina/PR, 2019.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História/UFF. 383 f.

PEREIRA, Potyara A. P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, p. 87-108, 2008.

PINHEIRO, Maria das Graças S. P.; SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena nos Planos de Educação: PNE (2014–2024) e PME–Manaus (2015-2025): Avanços, Permanências e Desafios**. Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n. 1, p. 82-95, 2017.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Memória e Diálogo: Desafios da História Oral para a Ideologia do Século XXI. In: FERREIRA, Marieta de M.; FERNANDES, Tania M.; ALBERTI, Verena. **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 67-71.

PROVA PARANÁ. Disponível em: <<http://www.provaparana.pr.gov.br>>. Acesso em 15 de jun. 2019.

PROVA SAEP. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/>>. Acesso em 15 de jun. 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. Perú Indígena, v. 13, n. 29, p. 11-20; 117-142, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Ano 17, nº 37, p. 4-28, 2002.

SANDER, Benno. **Educação na América Latina: identidade e globalização**. Educação, v. 31, n. 2, p. 157-165, 2008.

SANTOS, Antonio R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Devanir Aparecido dos. **Zoró: Aldeia Escola Zarup Wej: ensino médio, currículo e ensino de história (1989-2013)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS. Porto Alegre. 133 f.

SANTOS, Jânio Ribeiro; LOPES, Edinéia Tavares. **A Educação Indígena como ponto de partida para a Educação Escolar Indígena**. Revista Fórum Identidade. Ano 3, vol. 6, p. 27-41, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. In: _____. **Aberturas para a história da educação – do debate teórico-metodológico do campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 241-266, 2013.

SETI, Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/>>. Acesso em 10 de mai. 2019.

SILVA, Marcio Ferreira da. **A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, p. 38-53, 1994.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa – relações de autonomia**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, n.13, p. 95-112, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas**. Cadernos de Pesquisa, n. 73, p. 59-66, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Elisabete Cristina. **O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 196, p. 440-450, 1999.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil**. Políticas Educativas– PolEd, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016.

SOUZA, José O. C. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria A. **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 17-32, 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. **Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas**. Educação (UFMS), v. 34, n. 1, p. 95-112, 2009.

TOMMASINO, Kimiye. **A Educação Escolar Indígena no Paraná**. Londrina: Revista Medições – Revista de Ciências Sociais, v. 8, n. 1, p. 71-98, 2003.

UNICEF et al. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNICENTRO. EDITAL Nº 18/2018 – COORPS.

VALENTE, Ana Lúcia. **A propósito dos parâmetros curriculares nacionais sobre a pluralidade cultural**. Educação (UFSM), n. 1, p. 07-18, 2001.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999.

YVY PORÃ, Escola Estadual Indígena. **Djakuai pa Nhandereko (Nosso lar, nós conhecemos?)**. Terra Indígena Pinhalzinho – Tomazina/PR, 2014.

YVY PORÃ, Escola Estadual Indígena. **Pinhalzinho, a nossa história não começa em 1988: pertencimento histórico e direitos originários**. Terra Indígena Pinhalzinho – Tomazina/PR, 2017.

YVY PORÃ, Escola Estadual Indígena. **Ymã Gua Kuery Oikuaavea Há'e Nhandeva'e Oexaa Rupi (História e Conhecimento do Tempo na Visão Guarani)**. Terra Indígena Pinhalzinho – Tomazina/PR, 2015.

YVY PORÃ, Escola Estadual Indígena. **Yvy Marae'y (Terra sem Mal)**. Terra Indígena Pinhalzinho – Tomazina/PR, 2016.