

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NA
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL,
INTERDISCIPLINAR E MULTILÍNGUE.**

ALLINE GONÇALVES PROENÇA GOMES

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DO
CURRÍCULO INTERCULTURAL, INTERDISCIPLINAR E MULTILÍNGUE.**

Dissertação apresentada por ALLINE GONÇALVES PROENÇA GOMES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dra.: ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO

MARINGÁ
2022

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

G633g

Gomes, Aline Gonçalves Proença

Gestão e organização da escola indígena na construção do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue / Aline Gonçalves Proença Gomes. -- Maringá, PR, 2022. 212 f.: il. color., tabs.

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, 2022.

1. Educação escolar indígena. 2. Políticas educacionais - Educação indígena. 3. Educação escolar indígena - Currículo. 4. Educação - Interdisciplinaridade. 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. 371.829

ALLINE GONÇALVES PROENÇA GOMES

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DO
CURRÍCULO INTERCULTURAL, INTERDISCIPLINAR E MULTILÍNGUE.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rosangela Celia Faustino (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Marcos Gehrke – UNICENTRO/Guarapuava-PR

Prof. Dr. Maria Simone Jacomini Novak UNESPAR/Paranavai

Suplentes:

Prof. Dr. Paulo Humberto Porto Borges – UNIOESTE

Prof. Dr^a Maria Christine Berdusco Menezes – UEM / PPE

Maringá
2022

Dedico este trabalho aos meus filhos Isac e Levi, vocês são a alegria dos meus dias;
A todos os estudantes do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj que me motivaram
a realizar essa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por seu imenso amor e cuidado comigo, por me dar forças para chegar até aqui.

Aos meus pais Levi e Alair por todo amor e cuidado comigo e com meus filhos durante todo esse processo, me lembro de todas as palavras de encorajamento, gratidão por acreditarem em mim. Deus abençoe grandemente vocês.

As minhas irmãs Lívia e Nathaly por toda a ajuda, pelo companheirismo, por me ouvirem e me incentivarem todos os dias, amo tanto vocês.

As minhas sobrinhas que me ajudaram quando precisei, cuidando do Levi e fazendo companhia para o Isac quando eu não pude. Muito obrigada, a tia ama vocês.

Ao meu esposo Roberto por toda compreensão e por me ajudar mesmo quando chegava cansado do trabalho, agradeço pela paciência de sempre, apoio e amor.

Gratidão aos colegas de curso, e aos amigos Luciana, Irismar e Jefferson por toda ajuda, pelas conversas, aprendi tanto com vocês. Deus abençoe.

Agradeço ao meu professor do Ensino Médio e graduação Edmarães Silvestre por acreditar em mim, por toda a ajuda, o senhor faz parte dessa conquista. Deus abençoe.

Agradeço a todos os professores do PPE, especialmente: Solange, Maria Terezinha e José Leon Crochik por todo empenho em minha formação.

À professora Maria Christine Berdusco Menezes por me incentivar a não desistir dos meus sonhos, você é muito especial professora, agradeço por todo esforço nessa caminhada. Aprendi muito com você.

Agradeço de coração a minha orientadora professora Rosângela Célia Faustino, por toda paciência e dedicação por mim, por aceitar orientar essa pesquisa, por me ouvir, me acalmar, por acreditar em mim. Palavras não expressam minha gratidão pela senhora. Deus abençoe.

Agradeço aos caciques e lideranças da Terra Indígena São Jerônimo por autorizarem a pesquisa, pela atenção e pelo voto de confiança durante esses 13 anos, sem vocês essa vitória não seria possível.

Agradeço a diretora do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, Ângela Maria Santos Moraes Silva que não mediu esforços para me ajudar a realizar essa pesquisa, pelas conversas, por tudo que sempre fez e faz por mim. Deus abençoe por tanto.

Agradeço a todos os profissionais do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj pelo companheirismo, pelas conversas, pelos trabalhos em conjunto, por me ajudarem em tudo.

Minha gratidão a todos os estudantes do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, com vocês aprendo todos os dias. Vocês me motivam todos os dias na caminhada da educação. Minha eterna gratidão.

Aos professores da Banca Maria Simone Jacomini Novak e Marcos Gehrke, as contribuições de vocês foram essenciais! Gratidão.

Agradeço a Universidade Estadual de Maringá, a coordenação do PPE e, especialmente, ao Hugo por sempre ser tão atencioso e prestativo.

GOMES, Aline Gonçalves Proença. **GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL, INTERDISCIPLINAR E MULTILÍNGUE.** (212 fls.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2022.

RESUMO

A trajetória da educação escolar indígena, embora bastante longa no Brasil, pode ser entendida em dois momentos: antes e após a Constituição Federal de 1988, momento em que os povos indígenas foram reconhecidos como cidadãos e autorizados a iniciar processos de construção da educação escolar indígena comunitária, intercultural, interdisciplinar e multilíngue, a partir de suas perspectivas, como protagonistas, ocupando os espaços de direito em suas comunidades. Muitos são os desafios colocados à esta modalidade de educação, uma vez que faltam materiais didáticos diferenciados, formação docente, programas e currículos específicos. Pensando essas problemáticas, a presente pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos: como a gestão e organização da escola indígena contribui com a organização do currículo intercultural e interdisciplinar que atenda as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná? Quais os desafios para implementar uma gestão específica e diferenciada? O objetivo principal foi compreender a gestão e organização escolar e a construção do currículo interdisciplinar, intercultural e multilíngue do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, que oferta a educação básica, atendendo as especificidades das três etnias territorializadas na Terra Indígena São Jerônimo. Essa pesquisa é qualitativa com abordagem bibliográfica, documental e observações de campo, tendo os estudos descoloniais como aporte teórico. Analisou-se a política educacional atual para a educação escolar indígena, estudando as transformações ocorridas no processo de organização e gestão do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, sua contribuição para o currículo interdisciplinar, com a intenção de compreender a interculturalidade e como ela ocorre na referida escola. Investigou-se a relação do currículo interdisciplinar e suas contribuições no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Foram estudados documentos escolares que ampararam as análises sobre a gestão e organização do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, verificando-se, como acontece a construção e implementação do currículo. Como resultados, apresentamos os avanços e desafios vivenciados pela gestão e lideranças indígenas no cotidiano escolar, bem como as ações realizadas para que o movimento do currículo seja intercultural, interdisciplinar e multilíngue. A interculturalidade e interdisciplinaridade são essenciais no processo de formação dos estudantes. Mostramos, por meio dos projetos realizados no Colégio, que a gestão comprometida em apoiar a realização prática do currículo específico, para além dos aspectos formais, juntamente com os demais profissionais da educação, comunidade e lideranças indígenas são os pilares que fundamentam e tornam possível o ensino intercultural, interdisciplinar e multilíngue de qualidade para a formação, fortalecimento e revitalização cultural dos estudantes do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Gestão Democrática, Currículo específico, Interdisciplinaridade, Educação Intercultural, Autonomia e participação.

GOMES, Alline Gonçalves Proença. **MANAGEMENT AND ORGANIZATION OF THE INDIGENOUS SCHOOL IN THE CREATION OF THE INTERCULTURAL, INTERDISCIPLINARY AND MULTILINGUAL CURRICULUM.** (212 f.). Dissertation (Master's in Education) – State University of Maringá. Advisor: Dr. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2022.

ABSTRACT

The trajectory of indigenous school education, although quite long in Brazil, can be understood in two moments: before and after the Federal Constitution of 1988, when indigenous peoples were recognized as citizens and authorized to initiate processes of building a collective, intercultural, interdisciplinary and multilingual indigenous school education, from their own perspectives, as protagonists, occupying the lawful spaces in their communities. There are many challenges posed to this type of education, since there is a lack of differentiated teaching materials, teacher training, specific programs and curricula. Thinking about these problems, the present research sought to answer the following questions: how does the management and organization of the indigenous school contribute to the organization of the intercultural and interdisciplinary curriculum that meets the specificities of the Kaingang, Guarani and Xetá ethnic groups in Paraná? What are the challenges to implement a specific and differentiated management? The main goal was to understand the school management and organization and the creation of the interdisciplinary, intercultural and multilingual curriculum of the Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, which offers basic education, taking into account the specificities of the three ethnicities territorialized in the São Jerônimo Indigenous Land. This research is qualitative and was carried out through a combination of bibliographic and documentary approach and field observations, having decolonial studies as a theoretical contribution. The current educational policy for indigenous school education was analyzed, studying the transformations that occurred in the process of organization and management of the Indigenous State College Cacique Koféj, its contribution to the interdisciplinary curriculum, with the intention of understanding interculturality and how it occurs in that school. The relationship of the interdisciplinary curriculum and its contributions to the teaching and learning of students was investigated. School documents were studied that supported the analysis of the management and organization of the Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, verifying how the creation and implementation of the curriculum happens. As a result, we present the advances and challenges experienced by indigenous management and leaders in everyday school life, as well as the actions taken to make the curriculum movement intercultural, interdisciplinary and multilingual. Interculturality and interdisciplinarity are essential in the student training process. We show, through the projects carried out at the School, that the management committed to supporting the practical implementation of the specific curriculum, in addition to the formal aspects, along with other education professionals, community and indigenous leaders are the pillars that support and make possible the quality intercultural, interdisciplinary and multilingual education for the formation, strengthening and cultural revitalization of students of the Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.

Keywords: Indigenous School Education, Democratic Management, Specific Curriculum, Interdisciplinarity, Intercultural Education, Autonomy and Participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação do organograma em “circulo”	95
Figura 2: Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.	158
Figura 3: Mostra pedagógica cultural - armadilhas.	159
Figura 4: Mostra pedagógica cultural: confecção de arcos.	159
Figura 5: Mostra pedagógica cultural: marcas étnicas.	160
Figura 6: Mostra pedagógica cultural - filtro dos sonhos.	160
Figura 7: Mostra pedagógica cultural: artesanato Xetá.	161
Figura 8: Mostra pedagógica cultural - utensílios e animais em argila.	161
Figura 9: Mostra pedagógica cultural: culinária Xetá.	162
Figura 10: Mostra pedagógica cultural - culinária Kaingang.	162
Figura 11: Mostra pedagógica cultural - jogos indígenas.	163
Figura 12: Mostra pedagógica cultural - dança Kaingang.	163
Figura 13: Projeto mão na terra placa composteira.	166
Figura 14: Preparação dos Canteiros.	166
Figura 15: Cerca dos canteiros com garrafas descartáveis	167
Figura 16: Canteiros construídos em marcas étnicas.	167
Figura 17: Mudas para a horta.	168
Figura 18: Plantio das mudas.	168
Figura 19: Hortaliças do projeto, prontas para consumo.	169
Figura 20: Hortaliças do projeto, prontas para consumo.	169
Figura 21: Hortaliças do projeto, prontas para consumo.	170
Figura 22: História do pássaro fantasma sendo contada aos estudantes, pela pedagoga Kaingang Joana Marques.	172
Figura 23: Visita dos estudantes para ouvir histórias dos mais velhos da comunidade, dona Idalina Guarani.	172
Figura 24: Crianças ouvindo histórias contadas pela dona Idalina da etnia Guarani.	173
Figura 25: Início das pinturas nas paredes do Colégio.	173
Figura 26: Estudantes do Ensino Médio participando do projeto.	174
Figura 27: Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental colorindo as paredes.	174
Figura 28: Estudante ajudando a colorir as paredes do Colégio.	175
Figura 29: Estudantes reunidos para colorir uma história local.	175
Figura 30: Pintura da história do pássaro fantasma (urutau).	176
Figura 31: Pintura de lenda indígena.	176
Figura 32: Parede finalizada.	177
Figura 33: Mina São João e Maria.	178
Figura 34: Mina Sanguinha.	179
Figura 35: Mina do Izael.	179
Figura 36: Mina do seu Dival.	180
Figura 37: Mina do Dirceu.	180
Figura 38: Mina do Fraim.	181
Figura 39: Mina do Geovani.	181
Figura 40: Mina casa de pedra.	182
Figura 41: Mina dona Alice.	182
Figura 42: Mina dona Senira.	183
Figura 43: Mina dona Júlia.	183

Figura 44: Visita a dona Izabel Guarani para conhecer a história da mina João e Maria.....	184
Figura 45: Dra. Ana Suelly (UnB), explicando a escrita da língua Xetá a participantes das Oficinas Pedagógicas realizadas na T.I São Jeronimo.....	186
Figura 46: Formação pedagógica do Povo Xetá.....	187
Figura 47: Material pedagógico construído pelos estudantes e professores na língua Xetá.....	189
Figura 48: Receita do Povo Xetá.....	189
Figura 49: Material pedagógico construído pelos estudantes e professores na língua Guarani.....	190
Figura 50: Receita Guarani.....	190
Figura 51: Material pedagógico construído pelos estudantes e professores na língua Kaingang.....	191
Figura 52: Receita Kaingang.....	191
Figura 53: Material pedagógico: contagem do povo Xetá.....	192
Figura 54: Os números na língua Xetá.....	192
Figura 55: A matemática para o povo Kaingang.....	193
Figura 56: Geometria Kaingang.....	193

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Terra indígena São Jerônimo. 142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Pesquisa sobre gestão e organização da Escola indígena e o currículo intercultural e interdisciplinar no período de 2010-2020.	26
Tabela 2: Distribuição da pesquisa por regiões brasileiras, por esfera administrativa/instituição e programa de pós-graduação.	27
Tabela 3: Etapas de Ensino.	71
Tabela 4: <i>Estrutura física.</i>	72
Tabela 5: Educação Escolar Indígena.....	78
Tabela 6: Dados da Educação Escolar Indígena.....	80
Tabela 7: Quadro de Funcionário do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.	150
Tabela 8: Matriz Curricular - Educação Infantil.	154
Tabela 9: Matriz Curricular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	155
Tabela 10: Matriz Curricular – Anos Finais do Ensino Fundamental.	156
Tabela 11: Matriz Curricular – Ensino Médio.	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Teorias que fundamentam as pesquisas analisadas.....	28
--	----

LISTA DE SIGLAS

- ANA:** Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB:** Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC:** Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- 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
- CEEP:** Centro Estadual de Educação Profissional
- CF:** Constituição Federal
- CNE:** Conselho Nacional da Educação
- CONEEI:** Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- COPEL:** Companhia Paranaense de Energia
- COPEP:** Comitê Permanente de Ética em Pesquisa
- COVID – 19:** Corona Vírus Disease “Doença do Coronavírus iniciada em 2019”.
- CREP:** Currículo da Rede Estadual Paranaense
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNAI:** Fundação Nacional do Índio
- GRF:** Gestão de Recursos Financeiros
- GTA:** Grupo técnico de apoio
- IES:** Instituição de Ensino Superior
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB:** Índice de desenvolvimento da Educação Básica
- IHGB:** Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
- INEP:** Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais
- LAECI:** Laboratório da Educação do Campo e Indígena
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação
- NEI - PR:** Núcleos de Educação Indígena do Paraná
- NRE:** Núcleo Regional de Educação
- OIT:** Organização Internacional do Trabalho
- ONU:** Organização das Nações Unidas

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE-PR: Plano Estadual de Educação do Paraná

PNE: Plano Nacional de Educação

PPC: Propostas Pedagógicas Curriculares

PPE/UEM: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

PPP: Projeto Político-Pedagógico

PROEMI: Programa Ensino Médio Inovador.

PROLIND: Programa de apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PSS: Processo Seletivo Simplificado

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD: Secretária de Educação Continuada, alfabetização e diversidade.

SEED: Secretaria de Estado da Educação

SIL: Summer Institute of Linguistics

SPI: Serviço de Proteção ao Índio

TI: Terra Indígena

TRI: Teoria de Resposta ao Item

UNIND: União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1. Caminhada e vivência na educação escolar indígena.....	23
1.2. Revisão de literatura.....	24
1.3. Metodologia.....	38
1.4. Os estudos descoloniais: as vozes que não se podem calar.....	40
1.5. Organização das seções.....	47
2. A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS INDÍGENAS: DO PERÍODO COLONIAL AOS DIAS ATUAIS.....	50
2.1. Os planos nacionais de educação (2001 – 2010) e (2014 – 2024)	70
2.2. Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE): algumas considerações.....	78
2.3. II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) 2018	82
2.4. O Plano Decenal de Educação para todos da Escola Rural Cacique Koféj: primeiros passos.....	84
2.5. Plano Municipal de Educação de São Jerônimo da Serra (2015-2025)	85
3. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	91
3.1. A escola indígena: gestão e organização	91
3.2. A escolha do diretor e a pertinência de sua função.....	100
3.3. A participação da comunidade	104
3.4. A atuação do pedagogo (a)	106
3.5. O professor Indígena: construindo a identidade profissional.....	108
3.6. O professor não indígena	116
3.7. O estudante indígena	118
3.8. Avaliação: externa e interna.....	120
4. O CURRÍCULO INTERCULTURAL, INTERDISCIPLINAR E MULTILÍNGUE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	127
4.1. Presença indígena no Paraná.....	138
4.2. A terra indígena São Jerônimo.....	140
4.3. Histórico da educação do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj	147
4.4. O currículo do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj: desafios e conquistas.....	151
4.5. Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj: um caminho intercultural e interdisciplinar	158
4.6. Projetos realizados no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj: caminhos para o ensino intercultural e interdisciplinar	164
4.6.1. Projeto: Revivendo histórias do passado para colorir o presente	171

4.6.2. Projeto: Goj Krón há (Água boa para beber)	177
4.7. A relação entre as línguas na terra indígena São Jerônimo	184
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	200

1. INTRODUÇÃO

De acordo com os primeiros estudos sobre o tema (FERNANDES, 1978; MELIÁ, 1979), os povos indígenas sempre tiveram meios próprios de ensino e aprendizagem que foram completamente desconsiderados e desrespeitados por mais de quatro séculos, desde que os colonizadores aqui chegaram. A educação imposta para essas populações foi colonizadora, a fim de atender os interesses da coroa portuguesa em explorar as riquezas naturais e sua mercantilização.

Concomitante à ocupação dos territórios, a educação escolar, no período, esteve a cargo dos jesuítas e, posteriormente de outras ordens religiosas, de acordo com as políticas da coroa portuguesa. A concepção foi a de uma instrução colonizadora e integracionista que não reconhecia as identidades e negava a autonomia para impor um processo civilizatório ocidental.

Após a proclamação da república, as primeiras escolas mantidas pelo Governo Federal, se instalaram com a criação do Serviço de Proteção ao Índio, o SPI, criado em 1910, mantendo-se o caráter colonizador e integracionista em seus regimentos e programas com o ensino da língua portuguesa e oferta de formação para os ofícios básicos que a sociedade necessitava.

Em 1967 com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a educação integracionista para os povos indígenas se intensificou, pois a intenção era de formar patriotas obedientes, dessa forma, também reconheceram que para acelerar esse processo o ensino na língua indígena era parte fundamental para a alfabetização e assim a FUNAI firmou um convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), uma instituição missionária norte americana que se instalou entre os povos indígenas para convertê-los ao cristianismo, codificar línguas e traduzir materiais religiosos.(FAUSTINO, 2006).

Os povos indígenas sempre resistiram às imposições externas que impactaram suas formas próprias de vida e educação, atuando coletivamente para defender seus territórios, suas culturas e línguas.

As lutas resultam em conquistas e direitos. A partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas foram reconhecidos como cidadãos, tiveram garantidas a demarcação de terras e o reconhecimento de suas organizações, culturas, línguas e identidades próprias.

O Ministério da Educação (MEC) ao assumir a educação para os povos indígenas, em 1991, desenvolveu as primeiras ações de implementação de políticas públicas específicas, respaldadas pela Constituição, dando início a um novo ciclo, na construção das primeiras páginas decoloniais de uma educação diferenciada, intercultural e bilingue/multilíngue em respeito às especificidades de cada povo.

Nesta pesquisa, estudamos a Educação Escolar Indígena na Terra Indígena São Jerônimo/PR, tendo como base a pesquisa bibliográfica, análise de documentos da política educacional, documentos escolares e nossa experiência como professora e diretora na Escola Estadual Indígena Cacique Koféj.

Esta comunidade está localizada no município de São Jerônimo da Serra no estado do Paraná, intitulada Terra Indígena São Jerônimo e tem, segundo dados utilizados na escola, aproximadamente 600 habitantes compostos por indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá. Os Kaingang são a maioria dos moradores e a organização política de cada etnia é composta por um cacique e suas lideranças. A população é de baixa renda e muitos praticam a agricultura de subsistência – roças familiares, vendas de artesanatos e são beneficiários dos programas sociais do Governo. Alguns buscam trabalho no entorno, porém, nem todos conseguem um emprego.

Em relação à situação sociolinguística, são poucos os que falam a língua indígena tendo em vista o processo de colonização, e, neste sentido, o Colégio exerce papel fundamental no resgate, revitalização e fortalecimento das questões culturais. A educação Escolar Indígena na Terra Indígena São Jerônimo enfrentou e enfrenta muitos desafios em seu desenvolvimento por uma escola de qualidade que atenda as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá. Desde 1941, tem-se na comunidade, registros de aspectos da história do início dos grupos escolares até a sua organização e gestão pelos entes Federados.

Mesmo diante dos amparos legais a partir da Constituição Federal de 1988 onde têm seus direitos reconhecidos e garantidos, muitos obstáculos estão presentes para que a gestão na escola indígena não aconteça como querem as comunidades. Os documentos norteadores da educação contemplam a educação escolar indígena, porém, a preocupação com os índices através das avaliações nacionais e estaduais padronizadas são maiores e não abordam as especificidades.

Em 2018, o Colégio passou a contar com uma gestora indígena ressaltando a autonomia, luta e conquista desses povos em ocupar espaços importantes na

educação. O Colégio tem uma matriz curricular específica e o peso entre atender o Estado e colocar em prática um currículo diferenciado sobrecarrega os gestores (as), equipe pedagógica e os professores que precisam se desdobrar para atender as duas esferas, poder público e comunidade. Diante do exposto nasce o instigante questionamento: Como a gestão e organização da escola indígena contribui com o currículo intercultural e interdisciplinar que atenda as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá? Quais os desafios para implementar uma gestão específica e diferenciada?

Nossa pesquisa teve como objetivo principal compreender a gestão e organização escolar e a construção do currículo interdisciplinar, intercultural e multilíngue do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, que oferta a educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, para atender as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá que residem na Terra Indígena São Jerônimo.

Também apresento como objetivos, analisar a política educacional para as escolas indígenas, estudar as transformações ocorridas no processo de organização e gestão do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj e sua contribuição para o currículo interdisciplinar, compreender a interculturalidade e como ela ocorre entre estudantes das etnias Kaingang, Guarani e Xetá que estudam neste Colégio e investigar como ocorre a construção do currículo interdisciplinar e suas contribuições na aprendizagem dos estudantes.

Ao estudarmos a bibliografia sobre o tema, fica explicitado que a educação antes do contato com os exploradores acontecia naturalmente, sem espaços apropriados, horários definidos, profissionais especialistas, currículos fragmentados. A educação e o ensino eram interdisciplinares, aconteciam a qualquer momento e em qualquer lugar oportuno, onde todos os membros da comunidade poderiam ensinar e aprender, exprimindo o valor da alteridade humana (MELIÁ, 1979).

A educação escolar indígena, na atualidade, está fundamentada na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação (PNE), referenciais e diretrizes curriculares. Um dos principais documentos orientadores, publicado pelo MEC é Referencial Nacional para as escolas indígenas (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 24) onde se declara que “Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós-

contato", a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação."

Conforme o RCNEI a escola tornou-se "um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta". (BRASIL, 1998, p. 24)

Segundo este documento, a partir dos respaldos legais a escola para as populações indígenas apresenta características específicas e deve ser comunitária "Porque é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios", também deve ser intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

Como característica igualmente importante, de acordo com o documento, a escola deve ser bilingue/multilíngue pois nas sociedades indígenas pós contato geralmente há a presença e uso de mais de uma língua. De igual modo deve ser específica e diferenciada pois deve prezar pela autonomia e identidade de cada comunidade, em respeito às especificidades de cada etnia.

É a partir desses princípios que o Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj se norteia no desenvolvimento de uma educação diferenciada e de qualidade, na construção de um currículo que respeite e atenda as especificidades das três etnias que residem na Terra Indígena São Jerônimo, bem como assume o compromisso de organizar e gerir, nesta perspectiva de autonomia e identidade que, somente um gestor (a) e equipe pedagógica indígenas podem exercer.

Além desses princípios, é fundamental que gestores e equipe pedagógica sejam indígenas para ocuparem espaços de poder e decisão, antes nunca ocupados pois desde a colonização a participação e a autonomia lhes foram negadas.

A resolução SEED/PR nº 3945/2015, define a carta de anuência – documento emanado pelos caciques – como requisito obrigatório na designação de diretores e diretores auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da

Rede Estadual de Educação básica do Paraná. Os/as gestores/as das escolas indígenas são escolhidos pelos caciques e lideranças, que representam suas comunidades. Tendo em vista a ausência de profissionais indígenas graduados, na grande maioria das escolas do Paraná, os diretores das escolas indígenas, em sua grande maioria, são professores não indígenas que atuam na comunidade há algum tempo e que conhecem elementos da cultura e organização da comunidade. Esses gestores (as) contam com a anuência do cacique e lideranças por apresentarem o perfil necessário para ocupar o cargo até que se tenha um profissional indígena apto para exercer tal função como é o caso da instituição, objeto dessa pesquisa, que conta com gestora e equipe pedagógica indígenas.

A gestão escolar indígena é realizada a partir da participação de todos que compõem o ambiente escolar, através das ações conscientes e planejadas na execução das atividades na escola, “mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos” (LUCK, 1997, p.01). A gestão participativa ganha força a partir da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em seu artigo nº14 que estabelece a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola. Assim o trabalho em equipe com a participação da comunidade, dos jovens e dos mais velhos é fundamental e determinante na construção de um currículo intercultural (DOMINGUES, 2020)

O currículo compõe todo o fazer escolar e não se atem somente a organização das disciplinas e conteúdos, mas sim, expressa a reflexão do modo de vida das comunidades e as relações culturais e estruturais que a definem como sociedade com organização e especificidades singulares. Para Andrade (1995), a Interdisciplinaridade refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo, com base na relação do trabalho articulado entre as diversas áreas do conhecimento, contrariando o ensino fragmentado dos conteúdos.

Conforme Lourenço (2020, p. 32), o trabalho na escola indígena é coletivo e parte das reivindicações comunitárias, expressadas pelas lideranças indígenas.

Para a construção do currículo interdisciplinar e intercultural o diálogo é fundamental, pois permite a reflexão do que ensinar, como ensinar, quais os objetivos se pretendem atingir e quais ações são necessárias para atingir os objetivos propostos em concordância com as particularidades de cada disciplina de forma a estabelecer

um trabalho significativo para os estudantes e que atendam as especificidades culturais.

Desse modo, o currículo para a educação escolar indígena é parte fundamental na transmissão estratégica do conhecimento social, pois deve ser planejado conscientemente na produção de significados e sentidos de pertencimento. (NASCIMENTO, 2017, p.377). O currículo na educação escolar indígena reflete a autonomia e a identidade de cada povo, já que ao planejá-lo integram os seus conhecimentos, valores e tradições aos conteúdos e assim estabelecem meios próprios articulados aos conhecimentos tradicionais no processo de ensino.

1.1 Caminhada e vivência na educação escolar indígena

Minha história com os povos indígenas de São Jerônimo iniciou ainda na infância. Por morarmos próximos à comunidade, minha família sempre teve um bom relacionamento e me lembro das amigas que minhas avós materna e paterna tinham na comunidade. Me lembro do meu pai conversando comigo ainda pequena sobre a organização própria e sobre a importância de se respeitar a cultura e o território dos indígenas. Vários anos se passaram e foi em 2010 que minha trajetória na escola indígena iniciou.

Sendo professora, fui contratada por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS) para a disciplina de matemática para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse período tive a oportunidade de vivenciar muitas experiências, fazer amigos e compreender, com um olhar mais atento sobre a organização, as diferenças entre as etnias, a proposta de educação, a forma de aprendizagem dos estudantes das turmas que assumi. Apreendi muitíssimo com eles.

Em 2012, fui escolhida para atuar como diretora-auxiliar substituta pelas lideranças da comunidade e exercia a função auxiliando o diretor no Ensino Médio, no período noturno. Durante esse período de trabalho me familiarizei com as demandas administrativas, o atendimento aos estudantes e funcionários, bem como o atendimento à comunidade, ao Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio e a Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Em 2013 assumi também como diretora substituta até 2015 com um novo mandato, ainda como gestora, até o ano de 2017. Em cada um desses anos a liderança se reunia e decidia sobre minha continuidade ou não no cargo. No ano de

2018 o Colégio passou a ter à frente da gestão a pedagoga Kaingang, Ângela Maria Santos Moraes Silva que já estava no Colégio desde 2005 e tive a honra de ser diretora auxiliar nesse ano. De 2019 até o presente momento sou professora no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.

Não posso deixar de registrar aqui algo muito importante para mim. No meu primeiro dia de aula ganhei um nome indígena do meu amigo e professor Guarani Carlos Cabreira, me lembro bem do nosso primeiro encontro na sala dos professores improvisada. Ele com um grande sorriso me deu as boas-vindas, olhou para mim e me chamou de Tainá que quer dizer estrela. Fiquei muito feliz e me senti honrada e muito agradecida pelo presente que recebi. Da mesma forma quando meu primeiro filho nasceu, ele o chamou de Kito que segundo ele é como se fala Isac em guarani. Quando nasceu meu segundo filho Levi, uma estudante muito querida, chamada Jaciara e que hoje é professora da língua Kaingang, pediu para dar um nome para meu filho e eu com muita alegria aceitei. Ele recebeu o nome em Kaingang de Kãgfér, que significa orvalho.

Penso que um fóg (forma como os kaingang chamam os não-índios) ou juruá (forma como os Guarani chamam os não-índios), receber um nome indígena é uma honra, um modo de ser aceito pela comunidade, tenho muita gratidão, um presente que levo comigo com muita estima.

Conviver com as pessoas da Terra indígena São Jerônimo é um aprendizado imensurável, que mudou meu modo de ver a vida. Durante esses onze anos posso afirmar que o aprendizado foi contínuo, e, sinceramente, penso que aprendi mais do que ensinei. Nessa comunidade desconstruí muros que tinha edificado ainda na infância para me defender por me sentir a margem da sociedade, me identifiquei com meus estudantes, com os profissionais, com a realidade. Penso que todos os dias contribuo com a educação escolar indígena, mas reafirmo que na escola e na comunidade eu me desenvolvo muito mais e me aperfeiçoo como professora, como ser humano, me preparo pra vida.

1.2 Revisão de literatura

Para a realização da revisão de literatura foram selecionadas pesquisas *stricto sensu* cadastradas na plataforma Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

e Nível Superior (CAPES), defendidas no período de 2010 a 2020. Inicialmente foram selecionadas 7 teses e 23 dissertações que, após melhor analisadas, foram descartadas duas teses e dez dissertações. Assim, foram analisadas cinco teses e treze dissertações, onde seis pesquisas apresentam os estudos decoloniais como aporte teórico.

Os descritores de busca, para a localização das produções foram no total de dezenove, a saber: (1) “organização *and* escola indígena”, (2) “organização *and* escolar indígena”, (3) “organização *and* gestão *and* escolar indígena”, (4) “gestão *and* currículo *and* escola indígena”, (5) “gestão *and* currículo *and* escolar indígena”, (6) gestão *and* currículo interdisciplinar *and* escola indígena”, (7) “gestão *and* currículo interdisciplinar *and* escolar indígena”, (8) “gestão *and* currículo interdisciplinar *and* educação escolar indígena”, (9) “gestão *and* currículo interdisciplinar *and* educação escola indígena”, (10) “gestão *and* currículo intercultural *and* escola indígena”, (11) “gestão *and* currículo intercultural *and* educação escolar indígena”, (12) “organização *and* currículo interdisciplinar *and* escola indígena”, (13) “organização *and* currículo interdisciplinar *and* educação escolar indígena”, (14) “organização *and* currículo intercultural *and* escola indígena”, (15) “organização *and* currículo intercultural *and* educação escolar indígena”, (16) “gestão *and* organização escolar indígena *and* currículo intercultural”, (17) “gestão *and* organização escolar indígena *and* currículo interdisciplinar”, (18) “gestão escolar indígena *and* currículo intercultural *and* interdisciplinar”, (19) “interculturalidade *and* *and* gestão *and* educação escolar indígena”,(20) “gestão *and* escola indígena”.

O material foi organizado em dois quadros, um gráfico e duas categorias de análise de acordo com a proposta de Bardin (1994) sobre a análise de conteúdo, que consiste na coleta e leitura das teses e dissertações, sendo que, após esse momento emergem categorias de análise, nesse caso específico foram: a) gestão e organização das escolas indígenas; b) currículo intercultural das escolas indígenas.

Inicialmente apresenta-se a primeira parte da análise que está ancorada no estudo de cinco teses e treze dissertações, organizadas por anos de defesa. Na sequência são apresentadas pelas regiões do Brasil e em quais esferas administrativas foram desenvolvidas, com seus respectivos percentuais que evidenciam quantas teses e dissertações foram produzidas por regiões do Brasil. Em seguida é demonstrado as teorias que fundamentam as pesquisas selecionadas. Para

finalizar serão apresentadas as duas categorias de análise que organizaram a pesquisa.

Tabela 1- Pesquisa sobre gestão e organização da Escola indígena e o currículo intercultural e interdisciplinar no período de 2010-2020.

ANOS (2010-2020)	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2010	1	0	1
2011	0	2	2
2012	0	0	0
2013	1	1	2
2014	0	2	2
2015	0	2	2
2016	0	1	1
2017	0	0	0
2018	0	1	1
2019	1	2	3
2020	2	2	4
TOTAL -----	5	13	18

Fonte: a autora, a partir das teses e dissertações pesquisadas na CAPES E BDTD (2020 e 2021).

Conforme se verifica na produção apresentada no quadro acima, foram analisadas cinco teses defendidas nos anos de 2010, 2013, 2019 e 2020. Dessas, três estão fundamentadas nos estudos descoloniais, uma na teoria da complexidade e uma na teoria hermenêutica.

As dissertações por sua vez, três se fundamentam nos estudos descoloniais, uma nos estudos interpretativistas, duas na teoria crítica, duas na teoria do materialismo histórico dialético, uma na teoria fenomenológica-hermenêutica, uma na teoria pós-crítica do currículo, uma na teoria crítica do currículo, uma na teoria dos estudos etnográficos e uma na teoria histórico cultural.

O próximo quadro apresenta as teses e dissertações por regiões brasileiras e esferas administrativas.

Tabela 2: Distribuição da pesquisa por regiões brasileiras, por esfera administrativa/instituição e programa de pós-graduação.

REGIÕES	TESES (T) DISSERTAÇÕES (D)		TOTAL T/D	UNIVERSIDADES			TOTAL	%
	T	D		Públicas Federais	Públicas Estaduais	Privadas		
NORTE	01	02	03	03	-	-	03	17%
NORDESTE	-	04	04	02	02	-	04	22%
CENTRO OESTE	01	03	04	03	01	-	04	22%
SUDESTE	01	-	01	-	-	01	01	6 %
SUL	02	04	06	02	03	01	06	33%
TOTAL	05	13	18	10	06	02	18	100 %

Fonte: a autora, a partir das teses e dissertações pesquisadas na CAPES E BDTD (2020).

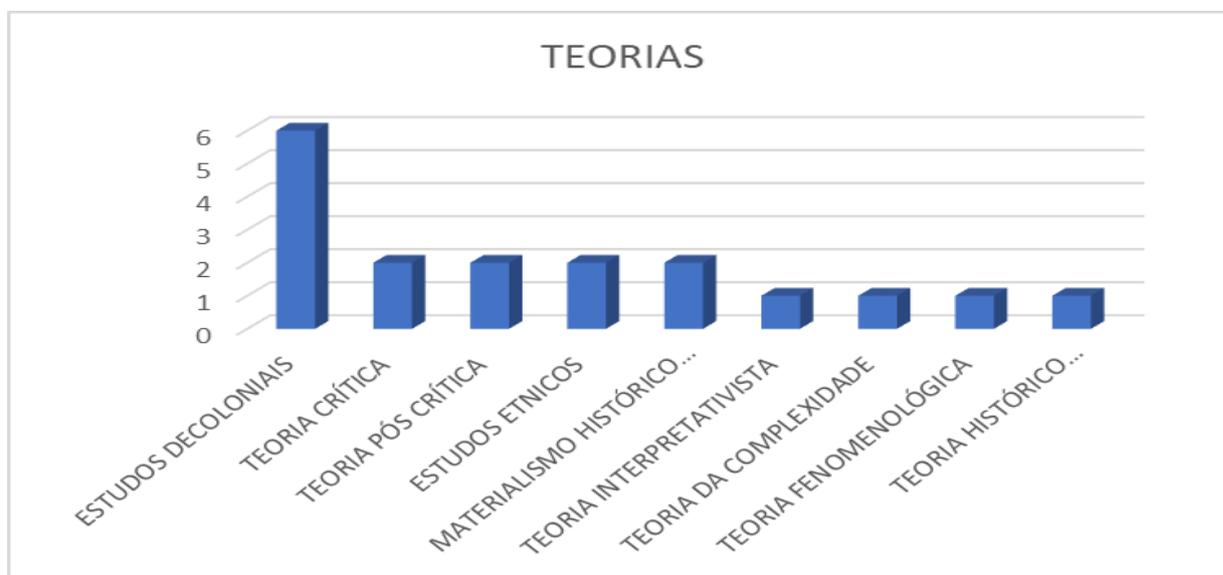
Conforme se observa nos dados acima, no período compreendido entre 2010 e 2020, cinco teses e treze dissertações, divididas entre as cinco regiões brasileiras desenvolveram estudos sobre a gestão e organização da educação escolar indígena e a construção do currículo intercultural e interdisciplinar.

É possível constatar que a região Sul desenvolveu o maior número de pesquisas nesta temática, totalizando 33% da produção. As regiões Nordeste e Centro Oeste ocupam a segunda posição com 22%, cada uma, seguidas pela região Norte com 17% e a região Sudeste com apenas 6% de pesquisas relacionadas ao tema.

A maioria das teses e dissertações foram produzidas em Universidades Públicas Federais (56%), seguidas das Universidades Públicas Estaduais (33%) e apenas (11%) são oriundas de Universidades Privadas. Quanto as áreas dos programas, verificou-se que 13 pesquisas foram realizadas em programas de Pós-graduação em Educação totalizando 72%, enquanto 01 em programa de pós-graduação em Administração, 01 em programa de pós-graduação em Ciências, 01 em programa de pós-graduação em Letras, 01 em programa de pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável e 01 em programa de pós-graduação em História, totalizando 5,6% cada uma.

A seguir, é possível verificar quais os referenciais teóricos metodológicos sustentaram as pesquisas analisadas.

Gráfico 1: Teorias que fundamentam as pesquisas analisadas.



Fonte: a autora, a partir das teses e dissertações pesquisadas na CAPES E BDTD (2020).

O gráfico acima mostra que a maioria das pesquisas, num total 33% que abordam a temática, fundamentaram-se nos estudos decoloniais, seguidas pelas teorias críticas e pós-críticas, estudos étnicos e materialismo histórico dialético com um total de 11% cada e nas outras quatro pesquisas foram utilizadas a teoria interpretativista, teoria da complexidade, teoria fenomenológica hermenêutica e teoria histórico-cultural, com 5,75% cada uma.

A seguir, será apresentado uma síntese das cinco teses e treze dissertações pesquisadas e que foram organizados em duas categorias de análise, quais sejam as categorias: A) Gestão e organização das escolas indígenas; B) Currículo intercultural das escolas indígenas.

A) Gestão e Organização das Escolas Indígenas

Quatro estudos compõem esta categoria de análise: Matos (2013); Marinho (2014), Silva (2019) e Domingues (2020).

Matos (2013), em sua pesquisa intitulada "As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade guariba, RR: uma etnografia", estudou as culturas indígenas

e a gestão das escolas da comunidade Guariba em Roraima, seu objetivo principal foi compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no Município do Amajari, Roraima. Através do processo analítico desenvolvido e a permanência em campo foi possível afirmar que há uma influência mútua entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Guariba. Entre outros resultados da pesquisa, concluiu-se que: as interações entre a vida na comunidade e a vida nas escolas têm a cultura indígena local como elemento mediador; a Comunidade Indígena Guariba atualmente utiliza a escola para reafirmar e manter manifestações culturais locais; as interações e inter-relações podem ser percebidas em diferentes e diversas situações (ou ações) que ocorrem nas escolas e na comunidade, amplamente descritas nesta tese; e as manifestações culturais indígenas locais são parte inerente à forma como se configura a gestão das escolas.

Marinho (2014), em sua pesquisa com o título: “Processo de organização escolar e educação indígena no distrito de pari cachoeira – Amazonas”, desenvolveu um estudo sobre o processo de organização escolar e educação indígena no distrito de Pari Cachoeira no Estado do Amazonas. Sua pesquisa analisou todo processo da reestruturação da política educativa que compreende as dimensões: o ser, a cultura e a afirmação da identidade; do conhecimento; do falar e a grafia em tukano; a articulação e a organização sociocultural; a convivência intercultural entre as etnias que fortalece a reflexão elucidando para ação da contraposição das forças externas da globalização e da pós-modernidade, fundamentou-se nos estudos da teoria crítica. Sua pesquisa contribuiu para o aprofundamento do conhecimento da organização e das contrapropostas de iniciativa indígena, como sujeito responsável para a estruturação da educação escolar específica do distrito, possibilitou a compreensão da organização da escola e da educação diferenciada, na relação interétnica e social e da afirmação da identidade cultural em meio a mudanças e transformações.

Silva (2019), pesquisou a Gestão das Escolas Avá-Guarani do Oeste do Paraná, dilemas e resistências. A pesquisa teve por título: “Aprendizagem histórica intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas”. Buscou identificar e analisar os aspectos da cultura Avá-Guarani que influenciam na gestão das escolas indígenas do oeste do Paraná. Os participantes da pesquisa foram sujeitos indicados pelas lideranças indígenas com o intuito de compreender o

cotidiano das escolas do ponto de vista pedagógico administrativo na perspectiva da população Avá-Guarani da região estudada. Os resultados apontaram para ajudar na compreensão do papel do administrador, seja ele um profissional indígena ou não indígena e na compreensão de que a escola para os Avá-Guarani é entendida para além da relação de ensino aprendizagem, é um local de afeto, fortalecimento cultural e ressignificação.

Domingues (2020) desenvolveu sua pesquisa intitulada “Políticas públicas, educação e sustentabilidade Guarani: caminhos para a autonomia indígena. Sua pesquisa foi desenvolvida na escola Ivy Porã - Pinhalzinho – Pr”. Sendo ele um indígena e professor Guarani Nhandeva, suas reflexões a respeito dos desafios da gestão indígena na construção do currículo intercultural mostram-se fundamentais para a área. Segundo ele, apesar dos avanços conquistados, alguns obstáculos se apresentam, tais como a visão distinta entre os não indígenas e os indígenas sobre o tempo; a falta de formação específica para os profissionais da educação nas semanas pedagógicas; e o recebimento de materiais didáticos que fogem à realidade de sua comunidade.

De acordo com Domingues (2020), quando as lideranças indígenas assumiram a gestão da escola em 2011, “[...] o compromisso e a responsabilidade cresceram, onde a gestão e os professores indígenas, tinham que atender as expectativas da aldeia e o trabalho cobrado pelo sistema de ensino.” (p.154). Convictos de sua difícil empreitada iniciaram as mudanças que entenderam ser necessárias. Primeiramente tomaram o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1988, como o principal material de apoio e se dedicaram em compreender o funcionamento burocrático padrão das escolas do Paraná visando atender as demandas externas.

Também incluíram eventos culturais em dias que não eram letivos e foi em 2012 com uma forte investida do agronegócio em torno da comunidade que a escola encontrou nesse revés o caminho para desenvolver um projeto curricular intercultural com a ajuda dos sábios da comunidade que por meio de uma horta orgânica que era pensada e executada a partir dos conhecimentos dos Guaranis Nhandeva.

Para atender a necessidade da comunidade indígena, concomitantemente aos anseios da equipe docente em relação à aplicação dos conteúdos propostos, o encaminhamento tomado foi efetivar a aproximação escola com a comunidade. Isso ocorreu graças

à reorganização do planejamento escolar, tanto na questão do tempo cronometrado, quanto na questão da divisão dos conhecimentos por disciplinas, isto é, hora aula e hora relógio superadas de maneira que, ao menos uma vez por semana, conforme acertado em calendário escolar, as aulas sejam coletivas durante todo o período, superando o currículo padronizado com a questão de séries e disciplinas específicas, aproximando mais da dinâmica da aldeia (DOMINGUES, 2020, p.155).

Analisando essa pesquisa fica claro a importância de serem os indígenas os gestores (as), pedagogos (as), professores e demais funções da escola indígena, pois eles serão capazes de construir um currículo específico na teoria e prática por meio de uma equipe onde gestores (as), equipe pedagógica mobilizem toda a escola e alcancem seus objetivos.

Com uma equipe contemplando um número maior de indígenas atuando na escola, tomamos as decisões conforme os anseios das nossas lideranças, sábios e comunidade, fazemos a escola servir ao propósito da aldeia, que é ensinar as nossas crianças e jovens, partindo dos nossos Conhecimentos Tradicionais, Língua Guarani Nhandewa, nossa Religiosidade e Ancestralidade, esses devem ancorar o acesso aos demais conhecimentos, historicamente produzidos pela humanidade (DOMINGUES, 2020, p. 155).

É evidente que ao ocuparem os espaços de gestão e organização da escola em suas comunidades os avanços educacionais na organização e implementação do currículo intercultural e interdisciplinar se fortalece, propiciando a construção de uma realidade no dia a dia, para a formação que prepare os estudantes indígenas para serem agentes ativos dentro e fora de suas comunidades.

B) Currículo intercultural e interdisciplinar das Escolas Indígenas

Paixão (2010), em sua pesquisa: “Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará”, estudou a Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará, investigou a relação que a comunidade indígena Tembé, da aldeia Teko Haw, localizada à margem esquerda do Rio Gurupi, município de Paragominas (PA), divisa com o estado do Maranhão, mantém com a sua escola, buscou compreender os significados e percalços locais assumidos por uma política educacional pautada pelo conceito de “interculturalidade”. Através dos estudos foi possível analisar tanto as condutas dos gestores (as) e professores não indígenas que atuam junto às escolas indígenas, quanto o modo pelo

qual as lideranças indígenas atuam junto à escola, de forma a tornar a relação intercultural menos assimétrica.

Radeck (2011), por meio de sua pesquisa “Interculturalidade: um desafio para a educação escolar indígena”, desenvolveu sua investigação sobre a interculturalidade como um desafio para a Educação Escolar Indígena, seus estudos buscaram compreender como a interculturalidade pode promover interação entre a comunidade interna e externa da Terra Indígena Lāklanō, por meio de atividades didáticas pedagógicas das escolas indígenas Lāklanō e Bugio e apresentou como argumentos finalizadores aspectos que podem viabilizar organização e avaliação de currículos e propostas educativas na perspectiva da interculturalidade.

Araújo (2011), com sua pesquisa denominada “Educação escolar indígena intercultural e a sustentabilidade territorial: uma abordagem histórica sobre as escolas indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha”, investigou a educação escolar indígena intercultural e a sustentabilidade territorial das escolas indígenas no Estado da Bahia, teve como objetivo compreender e refletir sobre o processo de construção da Educação Escolar Indígena Intercultural e Sustentável nessas Unidades Escolares, analisando a organização curricular das referidas unidades e suas práticas no contexto da educação diferenciada. Trouxe como resultado que as mudanças devem se constituir em um processo de planejamento-ação dos indígenas e poder público, uma ação integradora entre o *locus* de aprendizagem e o contexto social, efetivado de forma crítica e transformadora e que neste processo de construção coletiva deve ir além da resolução de situações do cotidiano, enfatizando-se a produção e valorização do conhecimento tradicional e científico, contextualizado em nível histórico e cultural, praticando dessa forma a interculturalidade que, por sua vez, deve abarcar as discussões dos projetos societários e de sustentabilidade territorial de cada povo.

Deluci (2013) em sua pesquisa: “Ti’a roptsimani’ō: os A’uwẽ Marãiwatsédé tecem saberes para a construção de uma proposta curricular intercultural”, teve como objetivo principal elaborar uma proposta curricular, juntamente com a comunidade, para a Escola Estadual Indígena, situada no Município de Bom Jesus do Araguaia/MT, que atenda às necessidades do povo A’uwẽ Marãiwatsédé. A metodologia utilizada foi a qualitativa, que possibilitou o contato direto da pesquisadora com o campo de pesquisa e a utilização de vários procedimentos, entre eles: entrevistas, história oral, observação de campo, fotografia e análise de documentos. Os resultados da pesquisa

indicam que o povo A'uwẽ possui uma forte relação com o território de Marãiwatsédé, tanto que não mede esforços pelo direito da posse plena de suas terras. Acredita que somente com a recuperação efetiva do território pode retomar a história, por meio das memórias transmitidas pelos anciãos às novas gerações, para que estabeleçam vínculos com o lugar e a memória dos antepassados. Finaliza afirmando que, no atual contexto histórico, a elaboração de uma proposta curricular que faça sentido, precisa contemplar, principalmente, temas relativos ao território, à memória e à cultura do povo de Marãiwatsédé.

Espar (2014), com seu estudo: “Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural”, analisou o processo de estadualização da educação escolar indígena e os desafios para um currículo intercultural no Estado de Pernambuco e teve como objetivo analisar o processo de construção do currículo intercultural em Pernambuco, a partir da estadualização da Educação Escolar Indígena em 2002.

Constatou que é na resistência epistêmica indígena à imposição de uma cultura dominante que se constrói o currículo intercultural e destacou que um dos maiores desafios para a consolidação do currículo intercultural indígena no Estado são: a inexistência de ordenamentos jurídicos e administrativos próprios, que forçam à adaptação do currículo indígena ao modelo estabelecidos para as escolas não-indígenas; os entraves para a criação da categoria de professor indígena e a realização de concurso específico; a falta de autonomia e de uma equipe ampla e especializada nos setores da Secretaria Estadual de Educação que atuam diretamente com a Educação Escolar Indígena; a desarticulação e/ou descompromisso de outros setores da Secretaria Estadual de Educação para atender as demandas da Educação Escolar Indígena de forma específica, que não respeitam a organização interna e as formas próprias de ensino dos povos indígenas; e a falta de reconhecimento oficial do Estado de que a Educação Escolar Indígena é um direito das populações indígenas e deve estar pautada nos princípios e cosmovisões de cada povo.

Couto (2015), em sua pesquisa intitulada: “Com lápis, urucum, traços e borduna se faz o currículo intercultural: o caso da escola indígena pataxó coroa vermelha” discorre sobre a construção do currículo intercultural no espaço da Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha. Para discutir sobre as ações educativas desenvolvidas na referida escola indígena, levou- em consideração uma reflexão sobre os seguintes

conceitos: escola e sociedade, currículo intercultural e identidade. Como resultado, a Pesquisa expôs os processos de construção do currículo intercultural assim como apontou os desafios para a definição de um modelo a ser praticado na escola.

Adugoenau (2015), em sua pesquisa com o título: “Saberes e fazeres autóctones do povo Bororo, contribuições para a educação escolar intercultural indígena”, procurou compreender como os saberes e fazeres de seu povo podem qualificar os processos de educação escolar a fim de romper com a falsa ideia de que os indígenas, ao assumirem a escola nas aldeias e territórios de seu povo, podem garantir o reconhecimento e a valorização de seus saberes ancestrais. Os resultados possibilitaram contribuir tanto com a educação específica do povo Bororo, quanto com a educação específica que cada povo indígena tem direito a construir e garantir para os educandos e educandas.

Junior (2016), em sua pesquisa intitulada: “Educação Escolar Indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas”, buscou investigar como, após quase cinco séculos de exploração e espoliação de seus sistemas socioculturais e seus territórios tradicionais, as etnias indígenas revelaram um processo de resistência histórica ao anunciar seus etnônimos e ocuparem e retomarem parcelas significativas desses territórios, com o apoio de organizações indigenistas da sociedade civil e universidades, que veio a se denominar de “retomadas”. Este estudo revelou que, por meio de representações coletivas como as lideranças indígenas, as etnias indígenas desenvolveram estratégias de enfrentamento diante das normas monoculturais do estado em diversas arenas de negociações e embates, elaborando contra discursos que enunciam suas imaginações de futuro, através do Projeto Político Pedagógico Indígena.

Sant Ana (2018), desenvolveu sua pesquisa com o objetivo principal de analisar se/porque/como a Escola Pluricultural comunitária Odé Kayodê apresenta características de ser uma escola criativa e intercultural em perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar. A escola estudada está situada na cidade de Goiás-Go e apresenta suas referências nas culturas de matriz africana e indígena para pensar suas dimensões e suas características de ser uma escola criativa e intercultural em perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar. O referido estudo contribuiu para perceber de modo subjacente e atravessado a todas as categorias de análise uma proposta educativa pensada na perspectiva da roda, da circularidade emergente desde as culturas africanas, indígenas e afro-brasileiras a inspirar a organização da

escola em todas as suas dimensões. São as diferenças culturais que tecem as características criativas e interculturais da escola em uma perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar.

Paes (2019), em sua pesquisa: “Ideologia e currículo na educação escolar indígena: uma análise da construção da educação intercultural do povo Parintintin”, estudou a ideologia e currículo na educação escolar indígena na construção da educação intercultural do povo parintintin, tendo como objetivo realizar uma organização perspicaz sobre o desenvolvimento do currículo intercultural do povo tradicional indígena Parintintin, no Estado do Amazonas. Como resultado fez uma análise do contexto histórico e atual do currículo escolar indígena sob o viés do método materialismo histórico dialético que dá sentido a interculturalidade como prática de resistência da cultura tradicional dos povos indígenas.

Silva (2019), desenvolveu seus estudos sobre a aprendizagem histórica intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas, tendo como proposta central a construção de uma aprendizagem intercultural que avance para além de um discurso multiculturalista funcional; valorize a importância de se compreender as ideias prévias dos estudantes; reconheça a racialização do ser humano como fator constituído nas e pelas relações de poder; que tenha como princípio de diálogo intercultural o diálogo interepistêmico; que desierarquize as diferentes formas de produção e transmissão dos saberes; que repense as relações entre homem e natureza e que estabeleça de forma coerente a relação entre diferentes racionalidades e sensibilidades, as análises se abriam para a possibilidade de reescrita de uma história que preencha as inúmeras páginas em branco, resultantes do caminho monotópico que ainda fundamenta a narrativa histórica escolar.

Kondo (2020), em sua pesquisa: “Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola guarani”, têm como objetivo principal compreender a proposição do currículo indígena intercultural/multicultural como forma de resistência e reexistência a um sistema educacional homogeneizador, o qual, muitas vezes, não contempla a diversidade de povos, conhecimentos, línguas e culturas presentes no território brasileiro. Ressalta ainda que o currículo além de um documento orientador e norteador, envolve os conhecimentos, as experiências em sala de aula e conforme a autora ele “[...] não é neutro. No inocente uso de currículo

podem estar arraigadas políticas excludentes, cujo objetivo é apagar e subalternizar o outro, no caso as identidades indígenas”.

Nessa fala a autora relata sobre as muitas estratégias dos colonizadores, ao impor sua língua e sua cultura, inferiorizando e aculturando a identidade dos povos indígenas e que hoje a dominação continua e se esconde em currículos que não representam as comunidades, na falta de materiais específicos, bem como de políticas disfarçadas que, apesar dos respaldos legais não conseguem ser implementadas.

Segundo a mesma autora, o currículo destinado e construído para uma sociedade específica “[...] deve ser baseado em seus princípios, ideais políticos, concepções de mundo, aspectos culturais, sociais e econômicos” (KONDO, 2020, p. 96). Segundo a autora, é exatamente isso que ocorre na escola Yvy Porã da terra indígena Pinhalzinho, onde a comunidade e profissionais da educação buscam juntos a articulação dos conhecimentos universais e tradicionais dos Guaranis Nhandeva, agregando diferentes saberes na construção e práticas do currículo para uma aprendizagem significativa.

Viceli (2020, p. 141), em sua pesquisa: “Política educacional e o ensino de história na Escola Guarani Nhandewa Yvy Porã: contribuições para uma educação intercultural” 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. Em sua investigação afirma que são muitos os desafios que as comunidades enfrentam na construção do currículo intercultural e um deles é o de romper com paradigmas impostos ao longo dos séculos, onde “[...] 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”.

Como parte significativa dos resultados da pesquisa realizada também na escola estadual indígena Yvy Porã, Viceli (2020) pôde constatar que o currículo na escola indígena vem sendo construído com a participação da comunidade, [...] “no intuito de considerar todas as necessidades e expectativas em relação à educação escolar”, na luta pela formação das crianças e jovens indígenas para atuarem na sociedade com autonomia (VICELI, 2020, p.141).

Valle Neto (2020), que desenvolveu sua pesquisa com o povo Mura da Amazônia, que teve como título: “Currículo da escola e cultura do povo Mura”, buscou analisar o currículo da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina e suas possíveis interrelações com a cultura do povo Mura que habita na aldeia São Félix, Autazes – AM, o autor defende que a escola local procura reunir os saberes, indígenas e não indígenas para a formação dos estudantes.

[...] o currículo Mura se constrói a partir das necessidades de vida que os moradores identificam coletivamente (professores, pais, equipe técnica, alunos, lideranças da aldeia e moradores da comunidade) e estas convertem-se em temas geradores que são articulados aos conteúdos dos diversos componentes curriculares e trabalhados pedagogicamente em sala de aula. Isso pode ser confirmado a partir dos posicionamentos de diferentes sujeitos, quando defendem este modelo de escola como “ideal” para o povo Mura (VALLE NETO, 2020, p. 62).

Segundo o pesquisador, o currículo do povo mura é planejado e desenvolvido pelos profissionais da educação e de toda a comunidade organizando e utilizando os conteúdos base aos conteúdos específicos dos Mura que atuam como instrumento de poder e fortalecimento de sua cultura.

O levantamento realizado para esta parte da pesquisa, objetivou analisar quais teses e dissertações foram desenvolvidas sobre a gestão e organização das escolas indígenas e o currículo intercultural e interdisciplinar durante os anos de 2010 a 2020. A pesquisadora tem a teoria decolonial como referencial teórico metodológico e das cinco teses e treze dissertações, identificou que seis pesquisas fazem uso desse referencial que tem por fundamento ouvir e compreender as vozes de quem por muitos séculos foram subalternizados.

A realização deste estudo permitiu o conhecimento das pesquisas desenvolvidas nesta temática dentro do recorte temporal 2010-2020 e verificou que não há uma pesquisa sobre gestão e organização da escola indígena e o currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue de forma articulada, evidenciando, portanto, a pertinência dessa pesquisa. Esse levantamento também possibilitou a compreensão dos diferentes referenciais teóricos metodológicos utilizados e também sobre a teoria decolonial que se mostra um importante aporte na discussão sobre a organização e gestão das escolas indígenas bem como sobre o processo de construção e implementação dos currículos interculturais e interdisciplinares, que refletem a identidade cultural de cada povo.

Permitiu ainda, refletir sobre a necessidade de se desenvolverem mais pesquisas nesta temática, já que a gestão e organização das escolas indígenas estão no início de sua trajetória de educação específica e diferenciada e estão em seus primeiros passos na construção de um currículo intercultural e interdisciplinar que de fato seja implantado e responda as especificidades das populações indígenas e que contribua para o resgate de suas memórias e fortalecimento de suas culturas.

1.3 Metodologia

Essa pesquisa busca compreender questões específicas da gestão, organização e construção do currículo que ocorrem no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, onde os principais agentes e responsáveis são os próprios moradores da Terra indígena São Jerônimo. Dessa forma a pesquisa qualitativa é ideal por permitir a compreensão e o aprofundamento “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p.22), que não podem ser quantificados. Por se tratarem de informações sobre a vida dos povos, necessitam ser interpretadas (TRIVIÑOS, 1987, p.120).

Diante desse contexto ímpar onde três etnias: Kaingang, Guarani e Xetá se unem para construir uma escola comunitária, específica, intercultural e multilíngue e ao mesmo tempo fortalecer as especificidades de cada povo nos levam pelo caminho da etnografia bem explicada por Godoy:

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

São três etnias com tradições e costumes distintos que os caracterizam como parte de um grupo étnico singular. Ao mesmo tempo compartilham o mesmo espaço, a escola, que os une em um mesmo propósito: ensinar, formar, preparar e fortalecer os estudantes para que resistam, para que sejam autônomos e para que tenham conhecimento essencial de seus direitos enquanto povos originários e desse modo conquistem seu espaço na sociedade tendo suas particularidades respeitadas. Portanto, observar os grupos para que seja possível compreender suas especificidades e os objetivos que os unem em um mesmo intuito é essencial.

Escolhemos ainda como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. Sobre a pesquisa bibliográfica Rocha e Bernardo (2011, p.98) defendem que: “Sem exageros e sem medo de cometer equívocos, pode-se afirmar que todo o trabalho científico envolve a pesquisa bibliográfica. É por meio dela que o pesquisador terá acesso ao arcabouço de informações das quais ele necessitará para prosseguir suas análises.”

Assim a pesquisa bibliografia se faz necessária para ampliar o embasamento teórico sobre o assunto que se pretende pesquisar, a partir do que já se tem produzido, “[...] a pesquisa bibliográfica é aquela feita a partir de bibliografia variada, ou seja, engloba livros, revistas, jornais, publicações técnicas, dentre outras fontes escritas” (ROCHA, BERNARDO, 2011, p. 88).

A pesquisa documental por sua vez, caminha junto à pesquisa bibliográfica, porém, as fontes são mais variadas e muitas vezes dispersas. Também fazem uso “[...] de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). A pesquisa documental é vantajosa pela riqueza de detalhes. Desse modo, foi possível ter acesso aos documentos do Colégio, como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento interno, atas, matriz curricular e demais informações como por exemplo o quadro de funcionários e estudantes. Esses documentos possibilitam a compreensão de história e desenvolvimento da educação na Terra Indígena São Jerônimo, bem como suas conquistas e desafios na construção de uma educação específica e de qualidade.

A pesquisa de campo tem como foco a observação direta das atividades da comunidade estudada aliada ao uso de outros procedimentos como documentos, filmagens e fotografias:

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p. 53).

E nesse sentido a experiência como professora e gestora desde 2010 nesse Colégio, onde tenho acompanhado as conquistas e também os desafios no percurso da educação escolar indígena. Pode-se considerar que essa experiência é uma

condição relevante para o desenvolvimento dessa pesquisa. [...] 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).

Conhecendo a comunidade foi possível conquistar a confiança das lideranças indígenas e ouvir sobre o que pensam a respeito da educação na Terra indígena São Jerônimo, bem como os professores indígenas, pedagoga e diretora ao longo do tempo e durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Ainda que em período de pandemia ocasionada pelo COVID-19, manteve contato com a escola por meio dos recursos tecnológicos e retornamos ao Colégio em agosto de 2021.

Além desses procedimentos, foi realizada também a análise de conteúdos, que são um conjunto de técnicas de estudo das comunicações que usam procedimentos sistematizados de descrição dos conteúdos (BARDIN, 1994, p.38). Por tanto, após a realização das entrevistas semiestruturadas os dados serão transcritos, categorizados e analisados para que sejam organizadas as categorias de análise para que seja possível encontrar os sentidos das informações ainda não percebidos (GODOY, 1995, p. 23).

Para essa pesquisa tivemos a anuência dos caciques da Terra Indígena São Jerônimo e do Núcleo Regional de Educação, responsável pelo Colégio. Em decorrência da pandemia, com a morosidade da vacinação no Brasil e pelo longo período de fechamento das aldeias pelas lideranças para evitar, ao máximo, o contágio, considerando que esse acontecimento culminou com o cronograma da pesquisa de campo e que a exigência tanto dos Comitês de ética como da Fundação Nacional do Índio, para autorizar pesquisas com povos indígenas, é a vacinação completa, não foi possível realizar entrevistas. Porém de posse da autorização da comunidade, representada por suas lideranças e do NRE, utilizamos neste texto, informações advindas de nossas vivências e registros como professora, realizados antes da pandemia, na fase da pesquisa documental.

1.4 Os estudos descoloniais: as vozes que não se podem calar.

Na lógica de compreender, interpretar e descrever o desenvolvimento educacional realizado pelos indígenas em busca de uma educação específica e de qualidade se configura também o pensamento descolonial que reflete a voz, o

pensamento e o fazer próprio daqueles que, como os povos indígenas, foram calados e subjugados. E essa foi a fundamentação teórica escolhida para nossa pesquisa que buscou estudar e compreender a trajetória da educação escolar indígena e quais os desafios e conquistas na implementação da educação diferenciada, com o olhar atento para a gestão e organização escolar como instrumento essencial na construção do currículo específico.

Para tanto é essencial saber que diante das conquistas para a educação escolar indígena a partir da Constituição Federal de 1988 e que oportunizou os primeiros passos para a educação específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue que é a essência dessa modalidade, não podemos esquecer a luta dos ancestrais autóctones diante da violência imensurável a que foram submetidos:

Um dos eventos mais marcantes da história recente da humanidade é a expansão, pelo globo, da maioria dos povos europeus. Isso provocou a perseguição – quando não o desaparecimento – de quase todos os povos ditos atrasados, arcaicos ou primitivos (BALANDIER, 2014, p. 33).

A relação entre colonizados e colonizadores, que Balandier (2014) chama de situação colonial se fundamenta em aspectos econômicos, políticos e raciais. Tal situação que Balandier expressa é a face da sociedade global onde podemos entender de forma objetiva sem querer diminuir sua relevância é de que todos vivemos em uma grande colônia dividida entre sociedade colonial e sociedade colonizada, uma roupagem nova para a relação entre dominadores e dominados, que se estende desde os primórdios das ações colonizadoras até os dias de hoje, onde a sociedade colonial refere-se ao grupo dominante e a sociedade colonizada ao grupo de dominados. O fortalecimento do capital e seu sistema de trabalho são um dos maiores responsáveis pela construção e manutenção da situação colonial e que proporcionam, conforme Balandier:

[...] a “distância” que separa a sociedade colonial e a sociedade colonizada (reduzida essencialmente às atividades campestres, àquelas do operário não qualificado e do empregado doméstico) que explica a dificuldade do indígena “em ascender economicamente”, a estagnação econômica das massas indígenas (BALANDIER, 2014, p.41).

É importante estarmos cientes de que fazemos parte desse sistema colonial, da minoria ainda que em maioria numérica e controlados pelas diferentes áreas que

formam a sociedade colonial que luta para dar continuidade em seu projeto prepotente em impedir, engessar ou como vemos muitas vezes, formadores de paradoxos, principalmente no que diz respeito a educação onde tem-se legislações específicas, mas que sua execução e monitoramento são praticamente inexistentes, contribuindo para a estagnação econômica, política e social dos povos indígenas. Sobre a relação da sociedade colonizada e da colonial explica Balandier:

[...] a sociedade colonizada chama a atenção por dois fatos: sua superioridade numérica esmagadora e a dominação radical que ela sofre; maioria numérica, não deixa de ser uma minoria sociológica. [...] Cada um dos setores da sociedade colonial tem por função assegurar esta dominação em um domínio preciso (político, econômico e, quase sempre, espiritual) (BALANDIER, 2014, p. 50).

Os povos indígenas desde a chegada dos exploradores europeus, desenvolveram diversos meios para resistir diante da expropriação e extermínio a que foram submetidos e os estudos descoloniais se apresentam muito tempo depois como uma possibilidade de reflexão e posicionamento a partir daqueles que não tiveram a oportunidade de serem ouvidos, ou seja, é a perspectiva daqueles que não tiveram voz ou vez. Não se trata de um pensamento ou corrente filosófica com promessas de mudar a história dos povos colonizados, até porque o sistema ainda é colonizador e os povos indígenas sempre encontraram formas para persistir e lutar por seus direitos, por suas culturas e comunidades.

Escolhemos os estudos descoloniais por entender que podem contribuir com esta pesquisa, no sentido de que pretendemos evidenciar a gestão e organização da escola indígena e a construção do currículo intercultural e interdisciplinar realizado em sua maioria pelos profissionais indígenas, tendo como gestor (a) e equipe pedagógica profissionais indígenas, ou seja, é o protagonismo dos povos indígenas na educação, dentro de suas comunidades, assumindo espaços que antes eram ocupados por não índios.

Para Mignolo (2008, p. 249) o pensamento descolonial enquanto teoria, surge por meio daqueles que foram deixados de fora das decisões. A partir de quem estabeleceu no processo epistêmico político o que era estar dentro, ou seja, “o pensamento descolonial pensa a partir das margens”, sendo a descolonização da historiografia a forma como se consolidou parte significativa do pensamento descolonial.

Os estudos descoloniais receberam influências filosóficas em Aimé Césaire, Frantz Fanon, Homi Bhabha e outros pensadores pós coloniais. Na América Latina ganharam força com o grupo modernidade/colonialidade a partir dos anos de 1990, tendo como participantes dessa filosofia o sociólogo Anibal Quijano, Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Immanuel Wallerstein, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh entre outros. O grupo foi estruturado por meio de reuniões, congressos, simpósios e publicações cujo posicionamento era de romper com a predominância de autores eurocêntricos, resistindo à lógica modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013). A partir dos anos 2000 houve a participação de novos pensadores que se uniram ao grupo e a ampliação do diálogo.

[...] O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino- -americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (ESCOBAR, 2003, p.53).

O pensamento descolonial busca ouvir as vozes que foram silenciadas pelos padrões de poder ocorridos na América Latina e Caribe por meio da colonização e que ocorrem atualmente pela modernidade/colonialidade, assim o termo descolonialidade surge diante da importância de se entender que a colonização se findou, porém, atitudes coloniais continuam, se fortalecem e se reestruturando por meio da colonialidade. Esse pensamento vai de encontro com a lógica da colonialidade e as relações de poder, bem como rompe com as teorias eurocêntricas, preocupa-se também com o empoderamento e a liberdade dos saberes e conhecimentos daqueles que foram inferiorizados e invisibilizados.

Para compreensão desse pensamento é importante compreender o termo colonialidade que se divide entre colonialidade do poder, do saber e do ser e que se caracteriza pelas formas de dominação, exploração e subalternização nas esferas políticas, sociais e econômicas de poder, conforme explica Grosfoguel:

A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-

mundo capitalista moderno/colonial. A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008. p.126).

O termo colonialidade do poder ganhou destaque com Aníbal Quijano que explica como a América Latina foi o espaço em que se constituiu o novo padrão de poder mundial, por meio da união entre dois processos históricos. Primeiramente o estabelecimento da ideia de raça para distinção entre conquistadores e conquistados, que serviu de base para a classificação social na América e, de outro lado, o controle de todas as formas de trabalho a serviço do capital. Assim nasce a ideia de raça como referência para determinar as diferenças biológicas entre exploradores e explorados, com o objetivo de explicar o inexplicável, estabelecendo nessa ideia a construção das identidades como: negros, índios, mestiços, que com o passar do tempo foram agregados a esse novo comportamento. Assim, termos que se referiam apenas como indicativo de procedência geográfica, de origem, passaram a ter uma conotação racial, servindo então como base para a classificação social da população e controle do trabalho.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. [...] Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Segundo Quijano (2005), de acordo com a nova classificação social, por meio da ideia de raça, a divisão do trabalho e o seu controle também se estruturavam por esse novo padrão estabelecido e assim se fortaleciam mutuamente. Essa nova estrutura de relação de trabalho estabelecia-se por meio da escravidão, da servidão,

da pequena produção mercantil, da reciprocidade e do salário, que caracterizou uma organização racial do trabalho. Nesse contexto a Europa se consolidou como centro do mundo, bem como estabelecia um novo padrão de poder mundial, qual seja o de controlar e subjugar as demais culturas e povos por meio da ideia de raça e controle do trabalho.

A colonialidade do saber diz respeito a produção do conhecimento pelo viés hegemônico europeu, fundamentado no padrão de poder imposto pelos ocidentais, sobrepondo-se as demais culturas, constituindo-se como a base ou o berço do eurocentrismo, conforme explica Quijano:

Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. [...] não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 126).

A colonialidade do saber também chamada pelo grupo de diferença colonial epistêmica e geopolítica do conhecimento pode ser explicada também por Mignolo:

El concepto “geopolítica del conocimiento” fue introducido por dos razones: una, para analizar las relaciones epistémicas de poder enlazadas con las relaciones económicas, entre los imperios europeos de turno (a partir de 1500) y el resto del planeta. Y la otra, para legitimar conocimientos en conflicto con la plataforma europea los cuales, sin embargo, no pueden prescindir de ella pero tampoco ajustarse a ella. De esta tensión surge el pensamiento fronterizo en tanto “método” de la opción descolonial (MIGNOLO, 2008, p. 13).

A colonialidade do saber significa o controle do pensamento, da episteme, é a investida do eurocentrismo aos demais povos e culturas por eles subjugados, é a ousadia em tentar dominar a subjetividade e os demais conhecimentos.

Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 130), “la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje”. A colonialidade do ser ainda de acordo com o autor viola alteridade humana até o ponto de inferiorização do ser. Para Walsh (2012), a colonialidade do ser é cruel em sua estrutura, pois constitui-se por meio da inferiorização, desumanização e

subalternização. Onde o valor de cada pessoa se dá pela ideia de raça, ela é desumana e estimula a indiferença social.

Diante do exposto, o pensamento descolonial impulsionado pelo giro descolonial, expressa “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105). O giro descolonial resulta da atitude dos sujeitos em confrontar as condutas coloniais, conforme destaca Maldonado-Torres:

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

O giro descolonial se refere a atitude dos sujeitos diante das realidades impostas pela colonialidade do poder, do ser e do saber. É a compreensão da roupagem nova da colonialidade: a modernidade.

La idea de descolonización también comprende el primer momento del giro des-colonial propiamente hablando. Este se trata de un cambio radical en la actitud del sujeto que confronta o es testigo de la expansión de este mundo de amos y esclavos (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

É o pensar crítico a partir do Sul, ante ao padrão de poder imposto por meio da classificação social, que definiu quem eram os senhores e quem eram os servos.

La actitud des-colonial nace cuando el grito de espanto ante el horror de la colonialidad se traduce en una postura crítica ante el mundo de la muerte colonial y en una búsqueda por la afirmación de la vida de aquellos que son más afectados por tal mundo (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

A atitude descolonial tem por base a voz daqueles que foram colocados a margem e que buscam se fazer ouvir, se posicionam em defesa da alteridade humana, um movimento genuíno de resistência da América do Sul. Exatamente nesse contexto, de descolonizar e de giro descolonial se encontram as populações indígenas do Brasil atualmente, mas nesse caso específico quero destacar a educação escolar indígena, marcada pelo caráter colonizador e integracionista. Esses povos foram a foco de ações imensuráveis dos colonizadores na perspectiva da integração e assimilação a

sociedade/cultura nacional, visão que permaneceu até o último quarto do século XX, onde forma desrespeitados seus conhecimentos, saberes, organização social e seus meios próprios de ensino.

Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, são garantidos aos povos indígenas o direito e o reconhecimento de suas especificidades e respaldados pela LDB nº 9.394/96, a educação escolar indígena inicia sua trajetória de inclusão das singularidades que compõe o ensino para as populações indígenas, discutidas e pensadas pelos próprios indígenas. Ao observar esse posicionamento, é possível compreender que a atitude descolonial se apresenta dentro da escola e que trouxe avanços consideráveis para a educação escolar indígena e que ainda tem grandes muros a serem quebrados e que os primeiros passos de dentro para fora, ou seja, as mudanças necessárias dentro das instituições em territórios indígenas, como ocupar os lugares de direito como gestores (as), pedagogos (as) e professores estão sendo dados.

Pode-se afirmar que no Brasil, o giro descolonial dentro das escolas se fortalece a partir desse período, prova disso são as mudanças que ocorreram ao longo do tempo por meio de políticas públicas, a busca pela qualificação profissional pelos indígenas para assumirem com autonomia a frente das escolas em suas comunidades, reafirmando, ressignificando e fortalecendo a educação escolar indígena para uma atuação em respeito e atendimento as particularidades de cada povo.

1.5 Organização das seções

Essa pesquisa está organizada em três seções. Na 1ª seção, abordamos como era a educação para os povos indígenas no período colonial e quais políticas foram desenvolvidas para a educação dos povos originários. Nessa seção é possível perceber o caráter colonizador e assimilacionista da educação no período colonial e o quanto o projeto da escola se apresentou como um meio de aculturação e preconceito para essas populações até o século XX.

Expomos a resistência dos indígenas em proteger e manter suas culturas e seus meios próprios de ensino ainda que em situações adversas lutaram pela sua identidade e defesa de suas culturas, línguas e educação diferenciada. Apresentamos

como o plano de construir uma nova sociedade patriota dentro dos parâmetros do Império e posteriormente da República afetaram àqueles que aqui já estavam.

Discutimos brevemente sobre a importância dos movimentos sociais no final do século XX e sua trajetória em busca da autonomia, do respeito e da garantia das especificidades étnicas que se consolidaram legalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Dessa forma a educação escolar indígena dá seus primeiros passos como agentes principais de uma educação diferenciada, rompendo com os paradigmas até então impostos.

Na 2ª seção, apresentamos a gestão e organização da educação escolar indígena, sua estrutura organizacional e os aspectos que a diferenciam das demais modalidades. Nessa seção é possível compreender a participação da comunidade e das lideranças indígenas na gestão da escola. Ainda apresentamos de forma sucinta como ocorre o processo de escolha de diretor e os desafios em ser gestor (a) em escola indígena.

Continuamos a seção com uma breve discussão sobre a atuação do pedagogo (a), como apoio da equipe diretiva nas escolas indígenas. Abordamos também os desafios e conquistas para a formação dos professores indígenas após a constituição federal de 1988, bem como o respaldo legal para a implementação de políticas específicas para essa formação e atuação na comunidade. Finalizamos essa seção com reflexões sobre as avaliações internas e externas, seus objetivos e a dupla função das escolas em atender os anseios da comunidade e do sistema de educação externo.

Na 3ª seção, discutimos sobre o currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj. Refletimos sobre a dupla potencialidade do currículo, que pode tanto ser utilizado como forma de aculturar e subjugar um povo, bem como pode ser utilizado como possibilidade de retomada de conhecimentos próprios e elementos culturais, para o fortalecimento e liberdade. Também nos propomos nessa seção a pensar o currículo intercultural a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/1996 especificamente. Chegando ao entendimento de que os professores indígenas são os genuínos agentes interculturais em suas comunidades por possuírem os conhecimentos construídos pela sociedade não indígena e os conhecimentos de seu povo, sendo capaz de articulá-los no processo de ensino dos estudantes indígenas.

Seguimos com as considerações sobre o currículo interdisciplinar, que antes da chegada dos exploradores era natural no ensino dos jovens indígenas e que após os respaldos legais que deram legitimidade e autonomia as sociedades indígenas para desenvolverem a educação em sua comunidade de acordo com suas especificidades ganham força novamente, tendo em vista o longo período de um ensino assimilacionista, integracionista com vistas a desarticular as lutas dos povos indígenas e seus processos próprios de ensino e formação dos seus.

Apontamos o ensino interdisciplinar como característica da educação escolar indígena, dentro da proposta da educação comunitária onde o diálogo entre as disciplinas, em uma ação conjunta, por meio de projetos, concretiza a teoria do ensino interdisciplinar. Finalizo essa seção com uma breve apresentação da presença indígena no Paraná, seguido dos aspectos históricos do município de São Jerônimo da Serra.

Apresentamos os povos Kaingang, Guarani e Xetá, residentes na Terra Indígena São Jerônimo, a história do Colégio, fazendo uma reflexão sobre o currículo do Colégio, o movimento do currículo intercultural e interdisciplinar por meio de projetos e da mostra pedagógica que acontece uma vez ao ano, finalizando com apontamentos sobre a relação entre as línguas na Terra Indígena São Jerônimo.

2. A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS INDÍGENAS: DO PERÍODO COLONIAL AOS DIAS ATUAIS.

Ao pensarmos no conceito de educação muitas são as possibilidades, mas podemos afirmar que a educação acompanha a história da humanidade, pois se constitui como o processo de ensinar os conhecimentos e saberes construídos pelas sociedades em suas interações ao longo do tempo. Pode ser entendida como um movimento social dinâmico e constante que estrutura e compõe indivíduos para a vida em sociedade.

A palavra educação tem sua origem no latim como *educatio*, que vem do verbo *educare* que significa transmitir, orientar ou liderar e está vinculada a palavra *educere* entendida como revelar ou expor. De acordo com a referência do indo – europeu *deuk* que significa levar, liderar, relaciona-se com as palavras *duke* de origem francesa que é produzir e *seducere* original do latim que é seduzir. A junção dessas referências expressa uma ideia clara de promover o desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo e estimular sua aprendizagem. (VESHI, 2021). Segundo o dicionário Aulete (2021), a palavra educação significa: ação ou resultado de educar (-se). Formação e desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do ser humano. Processo formal de transmissão de conhecimentos em escolas, cursos, universidades. Conjunto de teorias e métodos relativos ao ensino e à aprendizagem. Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº.9.394/96 a educação compreende:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, LDB nº 9.394, 1996, p. 01).

Nas relações sociais e com a natureza os homens constroem conhecimentos e cultura. Esses conhecimentos e saberes construídos historicamente, decorrente das relações estabelecidas entre si, constituem o que chamamos de educação. Dentro de uma perspectiva ampla, define-se como prática social que os homens estabelecem em suas relações nas diversas instituições e movimentos sociais criados por eles e modificados ao longo da história (BRASIL, 2006, p.26).

Os povos originários do Brasil eram formados por etnias distintas e apresentavam organização própria por meio dos clãs. Cada povo era constituído por características culturais peculiares que os definiam; detinham mecanismos próprios de educação que por meio da oralidade e demonstrações práticas eram transmitidas aos membros mais jovens da comunidade por gerações. A educação como processo de transmissão de saberes e conhecimentos construídos pelas sociedades ao longo da história e que foi invisibilizada no processo de colonização trouxe prejuízos irreparáveis para as sociedades indígenas brasileiras que ora foram descritas como seres inocentes e puros, como se fossem um livro em branco prontos para os ensinamentos colonizadores e ora foram considerados como um povo bárbaro, com práticas terríveis, dignos de morte (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 26).

Quando os exploradores chegaram, puderam observar o comportamento dos nativos relacionados com a educação, o ensino e perceberam que em nada se parecia com suas práticas. A educação, a escola e o ensino não estavam fragmentados, ao contrário, se completavam e estavam por toda parte. “A educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos” (MELIÁ, 1979, p.12). Ensinar e aprender era algo natural, que ocorria a qualquer momento e qualquer membro do grupo podia ensinar. Ao constatar tal comportamento os portugueses não aceitaram, conforme Freire:

A inexistência da escola, da sala de aula, do docente, do currículo, de horários, de uma disciplina rígida, de punições e de castigos corretivos permitiu-lhes concluir que os povos indígenas não tinham educação e precisavam ser civilizados, de acordo com o modelo europeu de educação escolarizada (FREIRE, 2004, p.16).

O projeto era um só: colonizar, porém, sob duas perspectivas, as dos jesuítas e a dos colonos. Em comum tinham o pensamento sobre a necessidade de “educar” os nativos, prepará-los para o trabalho, para a escravidão, para servir, incorporando-lhes a nobre cultura hegemônica. A respeito afirma Faustino:

Neste projeto de extração de riquezas, no Brasil, a educação escolar exerceu um papel fundamental. Por meio da instrução e evangelização, objetivou-se ensinar aos indígenas a língua dominante (o português) e os costumes civilizados para que os indígenas abandonassem sua forma “primitiva” de viver e se integrassem à civilização (FAUSTINO, 2011, p. 189).

Partindo do pressuposto de que era necessário “ensinar” os nativos dentro dos moldes da fé cristã para civilizá-los, a escola entra na vida dos indígenas por volta de 1549, com a chegada da primeira missão jesuíta liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega. No processo de catequizar, os jesuítas se aproximavam dos indígenas buscando conquistar a confiança e aprender as suas línguas, esses encontros ocorreram em algumas vezes de forma pacífica e em outras de forma adversa (BRASIL, SECAD/MEC, 2007, p. 10).

A educação ocidental foi imposta aos indígenas, negando completamente os meios próprios de ensino e de transmissão de conhecimentos milenares que eles dispunham. Ao adentrarem e constatarem as potencialidades dos recursos disponíveis no Brasil a decisão foi tomada: era preciso implantar seus valores e seus costumes para alcançarem o objetivo de exploração dos recursos naturais e expropriação das terras, ficando a cargo dos jesuítas o serviço da catequese.

Inicialmente os jesuítas aproximavam-se das crianças pelo território, indo até as aldeias, pois não tinham um lugar fixo ou apropriado para ensinar, “[...] Por não disporem de instalações fixas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes” (BRASIL, SECAD/MEC, 2007, p.10). O objetivo primeiramente estava em ganhar a credibilidade delas ao mesmo tempo que as ensinavam de acordo com seus princípios e crenças. Com o passar do tempo a educação nesse período foi tomando dois formatos, um era destinado para o doutrinação de índios não batizados que chamavam de casas e outro para índios batizados, mestiços e meninos portugueses. A esse local de ensino mais abrangente que tinha como principal objetivo a formação de novos catequizadores chamavam de Colégios (BRASIL, SECAD/MEC, 2007, p. 10).

Assim surge a escola no Brasil, um projeto de preconceito, discriminação, alienação e segregação aos povos originários que aqui já estavam vivendo de acordo com a sua cosmovisão. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola contribuiu significativamente para o extermínio de algumas culturas e alguns povos por completo, conforme destaca Freire, 2004:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode

ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 23).

Mesmo diante do ensino colonizador os índios não se renderam com a rapidez esperada e mantiveram muito do seu modo de vida preservado. A resistência ocorreu por meio da guerra de alguns povos, pela aliança entre povos distintos contra os colonizadores e pela socialização pacífica com os jesuítas. Alguns clãs perceberam que era preciso se submeter ao que lhes era imposto como estratégia de defesa por suas vidas, a vida de seu povo e um meio eficaz de guardar a cultura. Conforme o ocorrido na escola de ler, escrever e contar do século XVI, na aldeia Mortigura, localizada na Amazônia, que segundo o padre Bettendorff, viviam cerca de três mil pessoas e que os adultos, incluindo o cacique, passaram a frequentar as aulas e que na falta de material pedagógico, improvisaram:

[...] e para lhes facilitar tudo, lhes pus um pauzinho na mão por pena e os ensinei a formar e conhecer as letras, [...] no pó e na areia das praias, com que gostaram tanto, que enchiam a aldeia e as praias de letras (BRASIL, 2010, p. 177).

Os povos originários foram submetidos a um choque cultural e buscavam compreender o porquê de tantas diferenças entre as duas formas de educação, e os processos de ensino e de aprendizagem, onde o modelo dos indígenas era natural, ocorria em todo o tempo, para a vida toda, enquanto o formato europeu limitava o tempo de estudo, em um local fixo, com metodologias de ensino e de correções dos erros (palmatória), onde o objetivo da educação consistia em ler, escrever, contar e ser considerado apto para o trabalho, ou seja, claramente a educação estava a serviço do capital. Ao constatarem a finalidade desse projeto colonial muitos fugiram, pois, essa educação não lhes era justa, digna, significativa e importante. Além disso, lhes negavam as especificidades culturais, não respeitavam seus conhecimentos, ao contrário, lhes obrigavam a negar suas línguas, seu modo de vida tradicional, visando que se tornassem cidadãos “civilizados e trabalhadores,” falantes de uma língua geral como parte de uma nova sociedade que os jesuítas tentaram criar.

Essa educação realizada sob os critérios dos jesuítas ocorreu até o século XVIII, nos aldeamentos que também foram criados por eles para afastar os índios do convívio com os colonos que julgavam ser prejudicial para a formação cristã que deveriam receber, já que os colonos se interessavam somente em sua força de trabalho. Os indígenas que viviam nos aldeamentos viviam de acordo com as regras

impostas pelos jesuítas e praticamente não tinham contato com o mundo externo. Os jesuítas deixaram de ter o apoio da coroa Portuguesa que, aliada aos colonos, defendia que a escravização dos índios era necessária para aumentar a produção agrícola, sendo expulsos do Brasil em 1767, os aldeamentos foram elevados a categoria de vilas e criado o regime de diretório, onde o governador escolhia um diretor para representar a vila, que tinham objetivos claros a respeito dos índios:

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p. 24).

Nesse período foram proibidas as línguas indígenas e a língua geral criada pelos jesuítas e que era falada nos aldeamentos, tornando-se obrigatório o uso da língua portuguesa. A educação foi dividida em colégios para os meninos e o recolhimento para as meninas. Nos recolhimentos haviam todas as atividades controladas por regras e horários tendo como principais objetivos: falar o português e aprender serviços domésticos, era completamente proibido falar a língua indígena. Os meninos por sua vez, além de regras e horários que deveriam ser rigorosamente cumpridos eram ensinados a falar, ler e escrever em português. Também realizavam serviços para manter a limpeza e organização dos colégios e, assim como nos recolhimentos, eram proibidos de falarem a língua indígena. O diretório por sua vez foi revogado em 1798 (GARCIA, 2007, p. 29).

Apesar de todos os esforços dos colonizadores, o controle total dos povos indígenas não foi alcançado. Muitos povos resistiam a escravidão e a toda forma de violência física, psicológica e racial a que eram expostos, fugindo e lutando contra a dominação. Esta resistência pôde ser contata por meio das cartas régias de Dom João VI, no primeiro ano de sua chegada com a família real.

Que desde o momento, em que receberdes esta minha Carta Regia, deveis considerar como principiada contra estes Indios antropophagos uma guerra offensiva que continuareis sempre em todos os annos nas estações seccas e que não terá fim, senão quando tiverdes a felicidade de vos senhorear de suas habitações e de os capacitar da superioridade das minhas reaes armas de maneira tal que movidos do justo terror das mesmas, peçam a paz e sujeitando-se ao doce jugo

das leis e promettendo viver em sociedade, possam vir a ser vassallos uteis, como ja o são as immensas variedades de Indios que nestes meus vastos Estados do Brazil se acham aldeados e gozam da felicidade que é consequencia necessaria do estado social (BRASIL, 1808).

A família real chegou ao Brasil declarando guerra aos índios botocudos que resistiam e não aceitavam serem sujeitados pelos ocidentais. O príncipe, convencido pelos relatos dos colonos de que os indígenas eram bárbaros e que não se podiam estabelecer relações pacíficas autorizou, por meio de confronto, o avanço dos militares e colonos contra os indígenas que resistissem (FAUSTINO, 2011. p. 190). O plano de civilizar os indígenas por meio da catequese continuou conforme pode-se confirmar na proposta constitucional de 12 de maio de 1823.

O Sr. Presidente propoz se seria de tres ou de cinco membros a comissão de colonisação e de civilisação e cathechisação dos indigenas do Brazil; e resolveu-se que fosse de tres, e que unida á de fazenda dêsse com urgencia o seu voto sobre o objecto acima indicado dos colonos allemães; ficando além disso a seu cargo formar um plano que satisfizesse ao fim do augmento de população dos homens brancos, e civilisação e cathechisação dos indios selvagens (BRASIL, 1823, p.79).

Apesar de serem definidas na proposta constitucional de 1823, na Constituição Federal de 1824 não há registros sobre os indígenas, “[...] pois na Constituição de 1824, não existe nenhum artigo sobre os índios” (MOTA, 1998, p. 152); sendo acrescentado no ato adicional de 1834, no artigo 11º que manteve a educação conforme o projeto colonial e atribui a responsabilidade para as assembleias legislativas das províncias.

[...] e o Ato Adicional de 1834, em seu Art. 11, atribuiu competência às assembleias legislativas provinciais para promover cumulativamente com as assembleias e governos gerais a catequese e a civilização do indígena por meio do estabelecimento de colônias (FAUSTINO, 2011, p. 190).

Em 1845 o decreto nº 426 estabeleceu o regulamento das missões e as diretrizes de como deveriam ocorrer os trabalhos nas aldeias e quais as atribuições dos missionários dentro dos aldeamentos.

Art. 6º Haverá um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Indios errantes. Compete-lhe: [...] § 6º Ensinar a ler,

escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção § 18. Propor á Assembléa Provincial a creação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino (BRASIL, DECRETO Nº 426, 1845, p. 4).

O trabalho dos missionários era praticamente o mesmo realizado anteriormente pelos jesuítas: catequizar e civilizar, porém, não tinham a mesma autonomia dos jesuítas, pois tinham que responder aos diretores que eram escolhidos pelos presidentes das províncias. O decreto definia ainda a criação de oficinas, estímulo ao trabalho na agricultura e o alistamento militar (BRASIL, SECAD/MEC, 2007, p.12).

Art. 1º § 26. Promover o estabelecimento de officinas de Artes mecanicas, com preferencia das que se prestão ás primeiras necessidades da vida; e que sejam nellas admittidos os Indios, segundo as propensões, que mostrarem. § 27. Indagar quaes as producções do lugar de mais facil cultura, e de mais proveito; esmerando-se em fazer adoptar aquelle genero de trabalho, e modo de vida, que offereça mais facilidade, e a que os Indios mais promptamente se acostumem. Art. 2º § 13. Alistar os Indios, que estiverem em estado de prestar algum serviço militar (BRASIL, Decreto nº 426, 1845).

Com esse decreto é clara a pretensão do Governo em normatizar todos os procedimentos a serem realizados dentro dos aldeamentos e de como deveria ser a vida dos índios, bem como explicita as estratégias para trazerem os nativos que resistiam em fazer parte dos aldeamentos. “Art.19. Empregar todos os meios licitos, brandos, e suaves, para atrahir Indios às Aldêas [...]” (BRASIL, Decreto nº 426, 1845).

Em meados do século XIX no dever indispensável de se consolidar a formação da nação brasileira, os índios se tornaram um obstáculo. Um estudo realizado por Mota (1998), sobre as questões acerca da integração e civilização dos indígenas, tratadas no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro que eram publicadas pela revista do IHGB, evidencia que essas publicações se tornaram uma grande divulgadora das políticas indígenas do período e expressam as proposições e análise das propostas para colonização dos indígenas e quais os meios mais eficazes para integrá-los à sociedade. Essas propostas eram discutidas durante as seções do IHGB e versavam sobre as opiniões e sugestões que iam do uso da violência, do comércio como forma de atração, aproximações pacíficas, miscigenação, sendo a catequese muitas vezes tida como a melhor estratégia, ressalta:

Assim, de maneira geral, e apesar das críticas ao sistema da catequese, todos eles combateram as propostas de se fazer guerra aos índios e reafirmaram sua confiança na religião cristã como o meio mais poderoso para converter as populações indígenas e integrá-las na sociedade nacional (MOTA, 1998, p. 158).

Dessa forma os objetivos da educação continuavam enraizados à doutrinação por meio da catequese como estratégia para civilizar e integrar os índios a sociedade que se avolumava. Como não conseguiam manter todos os nativos frequentando as escolas nas aldeias foram criados, por volta de 1870, institutos de educação que ensinavam, além da instrução primária, atividades que preparassem para o trabalho e o desenvolvimento das províncias, assimilação e integração dos índios a sociedade brasileira. Essa política educacional para os indígenas se estendeu durante todo o período imperial até o início do século XX por acreditarem os representantes governamentais ser a melhor forma de contribuir com o progresso e civilização das camadas mais pobres da sociedade (BRASIL, SECAD/MEC, 2007, p.12).

Com a experiência pacífica com os índios de Marechal Candido Rondon¹ e seus companheiros positivistas, durante os trabalhos da comissão telegráfica, deram corpo a discussão indigenista no Brasil, propondo em 1908 a criação de uma agência indigenista cuja finalidade fosse de estabelecer convivência pacífica com os índios, garantir a sobrevivência, civilização gradual das comunidades, influir pacificamente em suas vidas, fixá-los em um local, povoar o interior do Brasil, fazer o uso econômico de suas terras, o uso de força indígena para a agricultura e estimular o patriotismo entre eles. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 112).

Desta forma, em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio que ficou conhecido como SPI, para dar assistência a todos os índios, aldeados ou nômades, com um novo propósito: o republicano, que deveria inicialmente separar a igreja do Estado. Tinham o fundamento da política indigenista de transformar o índio em um trabalhador nacional.

O regime tutelar do SPI estabelecia métodos e técnicas educacionais a fim de homogeneizar os povos indígenas para fortalecer o projeto de uma nova nação e para tanto passaram a controlar legalmente a vida dos índios do Brasil. Como garantia da

¹ Marechal Candido Rondon, iniciou seu trabalho na Comissão da Linha Telegráfica de Cuiabá ao Araguaia em 1890, juntamente com o Major Gomes Carneiro com quem aprendeu a orientar os trabalhadores e a evitar o confronto com os nativos, tornando-se conhecido por apresentar relacionamentos pacíficos com os indígenas onde as linhas telegráficas passavam (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.107-108).

execução do plano foram instituídos nas terras indígenas os postos indígenas onde funcionários do estado faziam todo o controle.

As terras ocupadas por indígenas, bem como o seu próprio ritmo de vida, as formas admitidas de sociabilidade, os mecanismos de representação política e as suas relações com os não-índios passam a ser administradas por funcionários estatais [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 114).

O SPI foi bem sucedido em suas ações, controlou a vida das comunidades, demarcou terras, fortaleceu a agricultura e pecuária e intensificou a educação de aculturação em favor dos avanços econômicos “[...] o SPI colaborou para que o projeto de assimilação e controle do Estado sobre estes povos fosse consolidado” (FAUSTINO, 2011, p. 192). A educação era uma estratégia importantíssima, pois seria o meio pelo qual os índios seriam preparados para o trabalho. Os postos indígenas eram equipados para o ensino de ofícios que os qualificariam para diversos trabalhos, quase sempre a professora era esposa do “chefe de posto”. “De forma progressiva, introduziam-se atividades educacionais voltadas para a produção econômica e atendia-se, precariamente, às condições sanitárias dos índios” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 115).

Do início ao fim do SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais voltados para o mercado regional, havendo baixo aproveitamento educacional das crianças indígenas em tais condições (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 125).

As influências do capitalismo na educação que se instalou nas comunidades prejudicaram consideravelmente os povos indígenas, que além de serem expropriados de seus territórios, foram forçados a se submeterem a trabalhos abusivos. Foram rejeitados como sociedade e sua organização e educação próprios foram negados. Os impactos desse sistema aos povos indígenas contribuíram para o extermínio de etnias inteiras, perda de memórias e enfraquecimento de muitos povos que foram perseguidos e proibidos de se expressarem de acordo com suas culturas.

Com o passar do tempo e submerso em denúncias de corrupção, esgotamento causado pela demarcação de terras e ações terríveis contra as populações indígenas e contra suas terras o SPI enfraquecido, em crise foi extinto em 1967.

No início da segunda metade do século, o SPI encontrava-se desgastado pelo processo de demarcação das terras indígenas.

Sofrera por parte de fazendeiros, políticos e da imprensa, denúncias de corrupção, arrendamento de terras, venda de madeira, escravização e maus tratos aos índios (FAUSTINO, 2011, p. 193).

O golpe civil-militar de 1964 exerceu grandes mudanças na política brasileira e na política para os indígenas não foi diferente. Em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em substituição ao SPI, como parte do plano do então governo em dar visibilidade às suas propostas para os povos indígenas, seguindo com os padrões de uma educação integracionista e colonizadora. Tal educação tinha o claro propósito de formar patriotas obedientes e submissos ao Estado, ou seja, continuava a proposta de educação que negava a organização e as especificidades das populações indígenas, porém, um detalhe chama a atenção: o governo firma, durante os anos de 1969 a 1991, convênio com uma instituição religiosa Norte-Americana chamada Summer Institute of Linguistics (SIL), a respeito dessa proposta educacional afirma Faustino: “O governo militar, fez uso da FUNAI também para promover uma significativa alteração na política de educação escolar indígena. Foi estabelecido convênio com a agência missionária norte americana Summer Institut of Linguistics – SIL (FAUSTINO, 2011.p. 193).

O Estado reconheceu a importância do ensino das línguas indígenas no processo de alfabetização, ou seja, alfabetizar os índios nas suas línguas maternas surtiram maiores resultados no processo de formar para integrá-los à sociedade. Assim, essa agência desenvolveu trabalhos de traduções de materiais didáticos nas línguas dos povos indígenas (NASCIMENTO,2012, p.771). Conforme Faustino destaca, o SIL inicia a discussão sobre a necessidade de se replanejar os currículos da educação para os indígenas, enfatizando que sua organização considerasse as particularidades dos povos, “[...] organizar o currículo com base nos conhecimentos indígenas, fomentando conteúdos de suas culturas”. (FAUSTINO, 2011, p. 195). Também tinham objetivo claro em que os indígenas se convertessem ao cristianismo e que fossem inseridos ao mercado de trabalho de forma pacífica e por apresentarem um interesse em unir as especificidades culturais ao currículo para atingir o objetivo de integração ao Estado Nacional, o SIL passou a ser bem visto na comunidade intelectual, por apresentarem meios de ensino mais humanizados se comparados ao formato educacional até então destinado aos indígenas (FAUSTINO, 2011, p.194).

Debates sobre os direitos humanos começaram a ganhar espaço no Brasil a partir da década de 1970 e discussões sobre a situação inaceitável em que viviam os

indígenas até então ganham espaço dentro e fora do país, formando organizações compostas por pesquisadores não indígenas de diversas áreas, indigenistas e missionários. Essas organizações defendiam o reconhecimento das especificidades de cada povo, para eles a diversidade cultural deveria ser respeitada e conforme defendiam essa causa, políticas e ações eram desenvolvidas e contribuíram para a mudança da concepção que a população brasileira tinha a respeito dos nativos. Ao serem ouvidos, os indígenas também se mobilizaram e criaram associações e organizações pelo Brasil que se reuniam e se fortaleciam a cada encontro sendo criado em 1980 a União das Nações Indígenas (UNIND) que tinha como objetivo a articulação política na busca de soluções para os problemas que as comunidades indígenas enfrentavam desde o início da colonização, como a defesa das suas terras, de suas culturas, o direito a saúde e educação. Esses eram os principais motivos que uniam os povos indígenas nesse novo cenário de luta por serem reconhecidos e respeitados (BRASIL, SECAD/MEC, 2007, p.15).

No âmbito da educação, as organizações indígenas iniciam um movimento em defesa de uma educação diferenciada, que respeite a forma de ensino dos povos indígenas atendendo as especificidades culturais e da língua indígena no processo de alfabetização, da formação dos professores indígenas e da adequação dos currículos. Para tanto, pleiteiam junto ao poder público a legitimação e reconhecimento de suas práticas educacionais, considerada pelos distintos povos ser o meio ideal para a aprendizagem dos estudantes indígenas (BRASIL, SECAD/MEC, 2007, p.16).

É a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que a educação para os povos indígenas inicia uma nova caminhada, é nesse momento histórico que contemplam o reconhecimento e legalização de seus processos próprios para o ensino dos estudantes indígenas garantidos e protegidos por lei. A diversidade que constitui o Brasil antes considerada como forma de impedimento para a formação da nação, passa a ser admitida e vista como parte importante da sociedade do país e dessa forma a pluralidade é entendida e reconhecida:

Art. 210. § 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. 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 (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Várias legislações, elaboradas após a Constituição Federal de 1988, amparam legalmente a educação dos povos indígenas, dentre as quais podemos citar o Decreto n.º 26, de 04 de fevereiro de 1991. Amparado pelas normas legais anteriores, em seu 1º artigo, determina que o Ministério da Educação tem a competência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, apoiado pela Funai.

A portaria interministerial n.º 559, de 16 de abril de 1991, por sua vez, inicia suas considerações afirmando que até o referido momento a educação para as populações indígenas, da forma como era desenvolvida, servia como instrumento de aculturação e de destruição das etnias e que esses povos reivindicavam uma educação formal com características próprias, em respeito às suas especificidades culturais. Continua afirmando que de acordo com o artigo n.º 210 da Constituição Federal de 1988 e do Decreto nº 26/1991, em consonância com a referida Portaria, que os espaços escolares deixem de desenvolver ações de acordo com a educação dos não indígenas e se configurem em escolas que, além dos conhecimentos universais, possam construir e ensinar mediante as concepções pedagógicas específicas de cada povo e que o objetivo desta portaria é o de garantir que as ações referentes à educação escolar indígena sejam desenvolvidas e fundamentadas no reconhecimento de suas culturas, como parte fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em seu 4º artigo a Portaria determina a criação de uma coordenação Nacional de Educação Indígena composta por técnicos do Ministério da Educação, especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais dedicadas as causas indígenas e das universidades e que tenham a função de acompanhar, avaliar e coordenar as ações pedagógicas da Educação escolar indígena no Brasil, com o propósito de melhorar a educação para os povos indígenas e que seja dada atenção quanto a importância nos registros e sistematização dos etnoconhecimentos das distintas populações, bem como a compreensão de seus processos cognitivos próprios na transmissão do conhecimento. Define também que sejam criadas secretarias estaduais para a educação indígena e que professores indígenas façam parte da coordenação “

Parágrafo Único – esses núcleos deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação [...] (BRASIL, Portaria Interministerial nº 559/1991).

A preocupação em cumprir o estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e reforçados pelo decreto nº 26/1991 consiste no texto da Portaria Interministerial nº 559/1991, do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação, que reforça e amplia quais os procedimentos a serem adotados para que seja implementada a educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. Recomendando conforme exposto, que a participação de indígenas atuantes na educação nos núcleos de educação, programas e projetos é essencial para o desenvolvimento adequado dos primeiros passos na implementação da educação escolar indígena no Brasil e que ocorram formações a fim de preparar os profissionais que trabalhem nas escolas indígenas, para que sejam aptos a exercerem suas funções, a fim de atender as especificidades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas.

Essa Portaria define também sobre a normatização das escolas indígenas, a garantia das especificidades da educação nas comunidades indígenas quanto a construção de currículos, calendários e metodologias específicas que respeitem a realidade sociocultural de cada etnia; que a produção dos materiais pedagógicos sejam produzidos pelos próprios indígenas; que as escolas de ensino fundamental sejam construídas dentro das comunidades para não afastar os estudantes de seu cotidiano em comunidade (BRASIL, Portaria Interministerial nº 559, 1991).

Diante das conquistas até aqui, o Ministério da educação e do desporto elaboraram por meio do Comitê de educação escolar indígena as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena em novembro de 1993 para servir de orientação aos planos operacionais dos Estados e municípios, sendo publicada em 1994 (BRASIL, 1994, p. 8). O documento divide-se em princípios gerais, normas e diretrizes e financiamento, fomentando discussões sobre as especificidades das escolas indígenas destacando que somente será possível a escola diferenciada e específica se forem os próprios indígenas os agentes desse processo.

Mostra também a importância da interculturalidade como “[...] intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena” (BRASIL, 1994, p. 11), dentro de uma visão dinâmica entre os conhecimentos e culturas necessários para a formação dos estudantes indígenas. Ressaltando a condição sociolinguística dos povos indígenas e

que diante desse contexto bilíngue/multilíngue se faz necessário que a educação para essas populações considere essa situação linguística, uma vez que cada povo tem o direito de manter sua língua materna, que também é parte de sua identidade, além disso destaca que os povos indígenas também tem o direito de aprender a língua portuguesa, que serve como conexão entre indígenas e não indígenas (BRASIL, 1994. p. 11).

As considerações sobre o currículo versam sobre a mudança nos objetivos educacionais que eram de caráter integracionista e que agora buscam a autonomia social, econômica e cultural dos estudantes indígenas e que, dessa forma, mudanças na construção do currículo são necessárias. De acordo com as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena (1994, p. 11), após definido o currículo; seus componentes, objetivos, conteúdos e métodos devem ser trabalhados articuladamente, a partir dos conhecimentos da vivência que o estudante traz, relacionando-os aos conhecimentos formais universais, para que faça sentido para quem está aprendendo e assim, seja possível cumprir com o objetivo de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Dando continuidade ao ordenamento jurídico para a área da educação após a Constituição de 1998, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - a Lei nº 9.394/96, sancionada pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Foram dois projetos que tramitaram para aprovação, o primeiro, ou melhor, o original teve sua origem na comunidade escolar que a partir da Constituição Federal de 1988, mobilizaram-se para elaborar as propostas para a educação brasileira.

[...] o projeto original surgiu por iniciativa da comunidade educacional que se encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida, na LDB, suas propostas para a organização da educação (SAVIANI, 2016, p. 381).

Essa proposta caminhava por meio da prática democrática participativa, as decisões eram compartilhadas entre autoridades governamentais e a comunidade escolar e em dezembro de 1988 deu entrada na câmara dos deputados pelas mãos do deputado Octávio Elísio (SAVIANI, 2016, p. 361). Durante sua trajetória passou por audiências e emendas e também: “[...] foi objeto de uma manobra, que mudou inteiramente seu rumo, tendo sido substituído por um projeto induzido pelo Ministério da Educação do governo FHC, assinado por Darcy Ribeiro” (SAVIANI, 2016, p. 381).

A primeira proposta foi então vencida em trinta de janeiro de 1995 onde não foi aprovado pelo plenário por falta de quórum.

O segundo projeto por sua vez, tomou por base a concepção de democracia representativa e apresentava uma estrutura sintética, oriundo do Senado e do então senador Darcy Ribeiro. Iniciou seus trâmites legais em 1992 e teve o apoio do Ministério da Educação e foi aprovada sem nenhum veto. É importante ressaltar que apesar ter sido aprovada sem nenhum veto, teve sua primeira modificação sete meses depois de entrar em vigor e foram muitas as mudanças em seu texto original (SAVIANI, 2016, p. 381). Segundo o autor, de 1997 a 2019 foram 48 leis que alteraram a LDB e no ano de 2020 também a medida provisória nº 934 de 01 de abril de 2020, que estabeleceu medidas excepcionais para o ano letivo da educação básica e superior, em atendimento as medidas de emergência para o enfrentamento da Pandemia do COVID-19, conforme a Lei nº 13.979/2020.

A atual LDB em seu artigo nº 32 e 35, ambos no terceiro parágrafo definem que o ensino fundamental e médio será ministrado em língua portuguesa e assegura as comunidades indígenas que o ensino também aconteça nas línguas indígenas e que sejam considerados os processos próprios de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996, p. 12). Continua com um artigo exclusivo para a educação escolar indígena:

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 (BRASIL, 1996, p.29).

Diante do histórico do ensino a que foram submetidas as comunidades indígenas no Brasil, pode-se afirmar que após a promulgação da Constituição Federal de 1988 uma nova perspectiva legal se inicia para os indígenas. O ensino que até então era integracionista, colonizador e subalterno, que por meio da escola arrasou comunidades inteiras, dá espaço para a reconstrução da educação escolar para os povos indígenas a partir de suas perspectivas, um ensino que seja construído por eles,

agregando os conhecimentos comuns aos conhecimentos tradicionais de cada povo, ou seja, o ensino intercultural.

O artigo 79 também é dedicado ao financiamento e apoio técnico a educação escolar indígena, viabilizando o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa que devem ter a participação e concordância das comunidades indígenas com 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, p. 29).

E é precisamente aqui, respaldados pela CF 1988 e demais legislações já discutidas, que o Ministério da Educação, com a participação de professores indígenas e não indígenas, construiu o Referencial curricular nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) publicado em 1998.

Em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade [...] A construção deste Referencial primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena (BRASIL, 1998, p. 5).

O RCNEI apresenta pela primeira vez no Brasil possibilidades de trabalho para as áreas do conhecimento e seus componentes, para a construção da proposta curricular das escolas indígenas e também como um orientador do trabalho pedagógico, enquanto ferramenta inicial de formação dos profissionais da educação escolar indígena.

O objetivo deste trabalho é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas.

Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa (BRASIL, 1998, p. 6).

O RCNEI traz suporte para todos os envolvidos com a educação escolar indígena, nele estão expressos a visão e o que esperam os povos indígenas para seus estudantes. Esse material explica a preocupação e o cuidado que os entes federados, conselhos, secretarias e profissionais da educação precisam dispor para a implementação dessa política educacional.

Para que essas tarefas possam ser levadas a cabo, é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão "uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade", de modo que tal expressão seja utilizada, não como um mero jargão da área, mas, sim, para descrever quais devem ser, de fato, seus reais atributos (BRASIL, 1998, p. 12).

Acompanhando esse raciocínio é clara a intenção de pôr em prática a educação específica e, portanto, diferenciada e que seja de qualidade. E ao pensar na educação da escola indígena hoje, podemos perceber os avanços legais e o quanto o RCNEI contribui com o fazer pedagógico. É um material que possibilita discussões do que e como fazer "[...] este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares (BRASIL, 1998, p. 14). Instiga os professores a avançarem a partir dos fomentos contidos em sua estrutura e serem oportunos ao ensinarem além da possibilidade diagnóstica quanto a aprendizagem.

No compromisso com a implementação das políticas para a educação escolar indígena em 1999, o Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, após analisar os documentos enviados pelo MEC ao referido conselho instituem por meio do Parecer nº 14/99 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, o Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena (BRASIL, 1999, p. 2).

Esse documento, apresenta as diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena, reconhecendo os meios próprios de formação dos povos indígenas

antes do contato com os exploradores, que instituem o ensino pela escola que impõe um padrão a ser seguido, conforme o documento:

É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilíngüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999, p. 4).

Diante do exposto o Parecer reconhece que apenas no final do século XX o quadro de escola integracionista mudou, após movimentos indigenistas, a Constituição Federal de 1988 e demais documentos que amparam as populações indígenas, ganhou um novo sentido, se configurando em um local onde se alcança os conhecimentos gerais ou comuns sem negar suas especificidades.

O primeiro passo importante desse parecer é a criação da categoria de escola indígena, pois reconhece que antes da criação dessa categoria, as escolas para as comunidades indígenas eram parte das escolas rurais e que para que sejam de fato uma escola específica e diferenciada é fundamental a criação da categoria de escola indígena nos sistemas de ensino do país. Continua definindo que os Estados são os responsáveis pela educação escolar indígena. “Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal” (BRASIL, 1999, p. 11).

Quanto aos professores para a educação escolar indígena o Parecer nº 14/99 define que sejam ampliados os cursos de formação inicial e continuada que os prepare para a construção do currículo específico, na produção de material didático que atenda as demandas de suas comunidades, que os prepare para o ensino bilíngüe pelo meio oral e pela escrita, além de pesquisas na comunidade a fim de ampliar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Afirma ainda que as formações tenham a participação de especialistas que tenham conhecimento para trabalhar em atendimento as particularidades das comunidades (BRASIL, 1999, p. 14). Salienta também a possível dificuldade em cumprir o prazo de dez anos para a formação de

professores indígenas estabelecido pela LDB em seu artigo nº87 § 4º, que acabou se confirmando por meio da revogação desse artigo pela lei nº 12.796 de 2013, uma vez que tal prazo há muito se excedeu e até mesmo hoje em nossos dias apesar dos avanços quanto a formação dos professores, ainda há um longo caminho pela frente (BRASIL, 2013).

Quanto ao currículo e sua flexibilidade, o referido Parecer defende conforme as legislações que o antecedem, que a construção dos currículos das escolas indígenas seja realizada pelos professores indígenas, já que para alcançar uma educação diferenciada é preciso pensar nas estruturas curriculares diversificadas que compõe o currículo da escola indígena.

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, 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, 1999, p. 14).

Claramente o cuidado na construção do currículo para as escolas indígenas se faz necessário, pois apresenta características peculiares quanto ao processo de ensino, onde saberes universais e específicos a cada povo se encontram e se unem e formam uma dinâmica intrínseca de trabalho da educação escolar indígena.

Outro aspecto discutido no Parecer nº 14/99 é sobre a contratação dos profissionais indígenas e a regularização de trabalho dos que já estão trabalhando nas escolas indígenas. “Os profissionais que atuarão nas escolas indígenas devem pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar. Essa é uma tendência crescente em todo o Brasil. Regularizar a situação desses profissionais é uma urgência.” (BRASIL, 1999, p. 15).

Além da urgente necessidade em regularizar as condições quanto ao vínculo empregatício dos professores indígenas, se faz necessário também o fortalecimento da regulamentação e do fortalecimento do magistério indígena que alcançou avanços, mas que apresenta um caminho moroso que prejudica o avanço da educação escolar indígena por completo.

Diante da análise do Conselho Nacional de educação sobre a educação escolar indígena, bem como sua implementação em todo o território nacional, o referido

conselho fixa no dia dez de novembro de 1999 por meio da Câmara de Educação Básica a Resolução nº 03/99 que institui as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999, p. 26). Composta por dezesseis artigos que estabelecem a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, discorre sobre os elementos para que a organização, estrutura o funcionamento das escolas indígenas ocorra. Estabelece a participação da comunidade indígena nesse processo de forma autônoma no desenvolvimento e na prática das atividades escolares de acordo com seus regimentos e projetos pedagógicos (BRASIL, 1999, p. 27).

Define também que as formações dos professores indígenas seja específica:

Art. 7º - Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (BRASIL, 1999, p. 27).

Estabelece que para a realização das formações seja levado em conta o formato dos cursos, uma vez que a maior parte dos professores estão ativos na escola e que a prioridade na atividade docente seja para os indígenas. Para a efetivação dessa Resolução compete a União, aos Estados e aos Conselhos estaduais de educação o respaldo, atenção, empenho, o amparo, o estímulo e a implementação dessas diretrizes.

Diante das legislações apresentadas até então podemos constatar a preocupação com a educação para os povos indígenas, a criação das diretrizes para nortear o funcionamento adequado e as normativas que amparam essa modalidade. Consequente temos os planos Nacionais de Educação que em cumprimento ao estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação nº9.394/96, portanto com força de lei, sejam estabelecidos metas e diretrizes com duração de dez anos, com objetivos de universalização e qualidade do ensino no Brasil.

2.1 Os Planos Nacionais de Educação (2001 – 2010) e (2014 – 2024); a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e a Resolução nº05/2012: alguns apontamentos.

O primeiro plano nacional de educação com força de lei foi para os anos de 2001 a 2010 por meio da Lei nº 10.172/2001. O PNE 2001-2010, definiu diagnósticos, diretrizes e 295 objetivos e metas para todos os níveis e modalidades da educação. Considerou ainda a formação de professores, a valorização dos profissionais da educação, a gestão e os recursos financeiros. O acompanhamento e avaliação do Plano deveriam ocorrer em regime de colaboração entre os entes federados. Porém, esse Plano recebeu na época de sua sanção, nove vetos que interferiram significativamente no investimento e gestão dos recursos, o que dificultou sua execução e acompanhamento, visto que os recursos não foram suficientes para sua efetivação (SOUZA, 2014, p.151).

Para a educação escolar indígena o PNE destacou um capítulo, dividido em três partes.

Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como era a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, apresentam-se as diretrizes para a Educação Escolar Indígena. E na terceira, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e a longo prazo (GRUPIONI 2006, p. 59).

Está composto por 21 metas e objetivos, entre elas se destacam:

Entre os objetivos e metas previstos no PNE destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino. [...] a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União em colaboração com os Estados deve equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como serão adaptados os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação. [...] profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas

contínuos de formação sistemática do professorado indígena (GRUPIONI, 2006, p. 59).

As referidas metas detalharam e normatizaram a dinâmica para a sua realização, na articulação das normas nacionais às particularidades das comunidades, oportunizando novas experiências para a educação escolar indígena.

De acordo com Souza (2014) o plano nacional de educação (2011 – 2010) estabelecia que estados, distrito federal e municípios elaborassem seus planos estaduais e municipais de educação, no entanto, destaca que terminou com 2.181 municípios aproximadamente que não tinham o Plano Municipal de Educação. Em 2014, 14 Estados além do Distrito Federal não tinham elaborado o Plano Estadual de Educação. Dessa forma pode-se perceber claramente que o referido plano terminou sem conseguir atingir grande parte de suas metas e objetivos, além de sua desarticulação entre os entes federados e falta de investimentos.

Porém, é importante ressaltar que para a educação escolar indígena nesse período ocorreu um grande desenvolvimento em todas as etapas de ensino da Educação Básica. Os avanços na Educação Escolar Indígena foram alcançados pelos esforços das comunidades indígenas que lutam por seus direitos, pelo reconhecimento dos governantes no período e pelas legislações e diretrizes que garantem o direito a Educação Escolar Indígena, conforme os quadros a seguir:

Tabela 3: Etapas de Ensino.

ETAPAS DE ENSINO	2002	2006
Educação Infantil	9.476	18.918
Ensino fundamental	99.066	133.132
Ensino Médio	1.187	7.630
Número de escolas	1.706	2.419
Número de alunos	117.171	172.591
Número de professores	76.164	12.856

Fonte: CGEEI/SECAD/MEC 2006.

As conquistas para a modalidade da escola indígena foram positivas, pois as comunidades conquistaram o espaço, o reconhecimento que antes lhes foram negados. Com o apoio dos entes federados o crescimento das matrículas nos níveis de ensino foi expressivo, porém, os espaços utilizados para o ensino eram em grande parte improvisados, conforme os dados do INEP de 2006.

Tabela 4: Estrutura física.

TIPOS DE INSTALAÇÃO	NÚMEROS DE ESCOLAS 2006
Galpão, rancho, paiol ou barracão	615
Casa comunitária, casa de farinha, embaixo de árvores	221
Casa do professor	126
Templo ou igreja	55
Sala de uma outra escola	30
Total de alunos em escolas indígenas improvisadas	76.164

Fonte: CGEEI/SECAD/MEC 2006.

Assim como são evidentes os avanços, também é evidente o quanto ainda a educação escolar indígena necessita de atenção, dedicação e de investimento na construção de escolas nas comunidades, de reformas, de materiais específicos e equipamentos necessários para o ensino de qualidade.

Simultaneamente ao primeiro Plano Nacional de educação, disposições norteadoras foram sendo construídas, como declarações internacionais e normativas para orientarem as ações frente ao fortalecimento e a melhoria da educação escolar indígena. Nesse sentido podemos pensar a partir de algumas dessas disposições para compreendermos melhor o caminho que a educação para os povos indígenas têm trilhado.

A declaração da Organização das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas expressa os direitos desses povos em todo o mundo. Este documento apresenta quarenta e seis artigos que estabelecem de que forma devem ser respeitados e atendidos as populações indígenas e em seu anexo afirma o compromisso dos Estados em fazer cumprir este documento, a fim de garantir o atendimento igualitário, justo e ideal aos povos indígenas (ONU, 2007).

No artigo nº14, afirma que todos os povos indígenas têm o direito de organizar e controlar todo o processo educativo dentro de suas comunidades, reafirma o direito antes estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e LDB nº 9.394/96, de que os estudantes devam aprender em seus idiomas em conformidade com suas particularidades culturais e reafirmadas no artigo nº 15 onde declara que as diversidades culturais, ou seja, as particularidades de cada povo sejam de fato refletidas na educação para a formação dos estudantes indígenas e que também se

tornem conhecidas e reconhecidas dentro e fora das comunidades (ONU, 2007, p. 10).

No mesmo sentido, o Decreto nº 6.861/2009, estabelece que a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas e serão respeitadas suas especificidades no processo educacional. Define ainda, quais são os objetivos da educação escolar indígena como: o fortalecimento e valorização de suas culturas; formação de profissionais especializados para atender a educação escolar das comunidades; desenvolvimento de currículos específicos; elaboração e publicação de materiais didáticos. No artigo nº 4, estabelece os elementos para organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, decreta em seu artigo nº 5, apoio técnico e financeiro as escolas indígenas (BRASIL, 2009).

Nos artigos nº 6, 7, 8, com a definição dos territórios etnoeducacionais e que cada território etnoeducacional desenvolvam planos de ações próprios que contenham o diagnóstico do território, das demandas educacionais, o planejamento das ações de atendimento as demandas educacionais que deverão ser elaborados por uma comissão própria integrada por representantes do MEC, da FUNAI, dos povos indígenas que atuem na educação e secretários dos municípios, Estados e outros membros que sejam convidados. Nos artigos nº 9, 10, 11 e 12, estabelecem sobre o processo de formação de professores indígenas, definem também sobre o desenvolvimento de material didático específico para a educação escolar indígena e as possibilidades de desenvolvimento das propostas pedagógicas para o Ensino Médio nas comunidades. No artigo nº 12, estabelece que a merenda escolar deve respeitar os hábitos alimentares de cada povo em respeito as suas culturas.

Por fim, os artigos nº 13, 14 e 16, dizem respeito a quem se destinam as despesas de financiamento das escolas indígenas, a coordenação, implantação, acompanhamento e avaliação da educação escolar indígena no Brasil que entrou em vigor em seu 16º artigo em 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009).

No mesmo ano, em novembro de 2009, ocorreu a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, com o objetivo de consultar os representantes dos povos indígenas e as organizações governamentais sobre as necessidades e a realidade da educação escolar indígena no país, discutir as propostas de aperfeiçoamento da oferta da educação escolar indígena, propor diretrizes que possibilitem o avanço e aperfeiçoamento da educação escolar indígena e pactuar entre os entes federados e

representantes dos povos indígenas os compromissos para o desenvolvimento pleno da educação escolar indígena no Brasil (BRASIL, 2009).

Essa conferência é considerada um marco histórico para os povos indígenas, onde pela primeira vez as populações indígenas são protagonistas no desenvolvimento de políticas públicas para a educação escolar indígena refletidas a partir da perspectiva dos povos indígenas e de seus anseios e objetivos para o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes (BRASIL, 2009, p. 2). A conferência foi organizada em três etapas. A primeira foi a conferência nas comunidades indígenas que ouviu as vozes da comunidade onde puderam refletir sobre os avanços e planejarem quais encaminhamentos são necessários para dar prosseguimento no processo de fortalecimento da educação nas comunidades indígenas de acordo com suas especificidades (BRASIL, 2009, p.3). A segunda etapa foram as Conferências regionais, espaço de encontro entre “[...] representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores (as) dos Sistemas de Ensino, Universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições” (BRASIL, 2009, p. 3), para que juntos pudessem discutir sobre o panorama da educação escolar indígena e refletir sobre os desafios e anseios a serem alcançados.

A Conferência Nacional, terceira etapa do processo, foi o momento de firmar os compromissos discutidos e levantados nas etapas anteriores, onde os representantes eleitos para essa etapa “[...] elegeram um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação institucional visando ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2009, p. 3). A 1ª CONEEI, conseguiu verificar as condições da educação nas comunidades indígenas do Brasil naquele momento e pode elencar os pontos positivos e negativos e quais as ações necessárias para o que o movimento indígena pretendia alcançar (BRASIL, 2009, p.3).

O documento final da 1ª CONEEI, foi dividido em três partes, além das disposições gerais e transitórias. A primeira parte diz respeito a gestão e organização da Educação Escolar Indígena no Brasil e defendem a criação de um sistema próprio de gestão e organização dessa modalidade e como devem ocorrer as implantações dos territórios etnoeducacionais. A segunda parte dispõe sobre as diretrizes para a educação escolar indígena e quais ações devem ser realizadas para o desenvolvimento do ensino nas comunidades indígenas. A parte três discorre sobre os níveis e as modalidades de ensino da educação escolar indígena: educação infantil, educação especial, ensino médio regular e integrado, educação de jovens e

adultos e educação superior, definem como devem ocorrer o ensino para atender as necessidades das comunidades indígenas.

Consequente, a Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, pautados conforme seu artigo 1º, nos princípios de igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, que são os fundamentos da educação escolar indígena (BRASIL, 2012, p. 2).

Em seu 2º, estabelece os objetivos das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, que tem como objetivos o desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos; orientar os processos de construção dos instrumentos normativos a fim de garantir as especificidades nos processos educativos indígenas; valorização das línguas e conhecimentos tradicionais; assegurar os modelos próprios de gestão e organização das escolas indígenas; propiciar o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados; normatizar por meio do decreto legislativo nº 143/2002, os dispositivos da Convenção 169 da OIT; orientar os sistemas de Ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios sobre a importância da formação dos professores indígenas e da colaboração de especialistas e demais indígenas conhecedores e praticantes de suas culturas; e zelar para que o direito de educação específica, diferenciada e de qualidade sejam garantidos a todos os povos indígenas do País (BRASIL, 2012, p. 2).

No II título, que trata dos princípios da educação escolar indígena, do artigo terceiro ao sexto, traz os objetivos que a educação escolar indígena deve proporcionar aos estudantes; como a escola deve ser organizada e estruturada para o seu bom funcionamento; a importância da participação da comunidade e dos profissionais indígenas na organização de suas escolas; bem como dar condições de estrutura adequadas para o desenvolvimento dos estudantes.

O III título estabelece as diretrizes para a organização da educação escolar indígena para que sejam respeitadas as especificidades das comunidades e o desenvolvimento que a comunidade planeja para seus estudantes, articulando os conhecimentos universais aos tradicionais de cada povo (BRASIL, 2012, p. 3)

O IV título, trata do projeto político pedagógico das escolas indígenas, da sua importância enquanto expressão de autonomia e identidade de cada escola e das necessidades de estarem contidos nele os princípios e objetivos da educação escolar indígena. Também na seção I enfatizam sobre o currículo das escolas indígenas como

organizadores do tempo, espaço, ações pedagógicas e relações do cotidiano escolar, bem como sobre a sua construção a partir dos valores culturais de cada povo (BRASIL, 2012, p. 8). Na II seção, a avaliação é definida como um dos elementos que compõe o processo de ensino aprendizagem como ferramenta definida no PPP e articulada a proposta curricular, metodologias, planejamento, gestão, formação inicial e continuada dos profissionais da educação escolar indígena e nos processos de ensino e aprendizagem é uma ferramenta diagnóstica, participativa e formativa. Continua na mesma seção expondo sobre a necessidade da formação e profissionalização dos professores indígenas para que atuem ativamente em todo o processo educacional e ocupem todos os espaços nas escolas indígenas (BRASIL, 2012).

No título V, trata da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena e que as políticas da educação escolar indígena devem ser efetivadas nos territórios etnoeducacionais através do regime de colaboração entre os entes federados e define as atribuições da União, Estados, Municípios e Conselhos para que trabalhem de forma articulada para o desenvolvimento da educação escolar indígena nos territórios etnoeducacionais e que estejam adequadas as realidades sociais, históricas e culturais das populações indígenas (BRASIL, 2012, p. 13).

Conclui no título VI, enfatizando a responsabilidade do Estado Brasileiro no cumprimento do estabelecido na Constituição Federal de 1988, na LDB 9.394/96 e desta resolução em relação a Educação Escolar Indígena. (BRASIL, 2012, p. 13).

Os avanços nas leis e dos documentos norteadores são importantes para o desenvolvimento da educação escolar indígena, porém, ainda há muitas necessidades a serem atendidas em toda a composição da escola indígena. É muito importante que os indígenas se profissionalizem para atuar nas escolas e desenvolverem ações planejadas e pensadas a partir de suas concepções pedagógicas e culturais, tornando possível uma educação de qualidade com identidades culturais que possam ser desenvolvidas nas práticas pedagógicas, para isso somente os conhecedores das tradições podem contribuir neste processo tão importante de retomada e fortalecimento cultural, atuando com autonomia na defesa dos direitos de cada povo.

Retomando os Planos Nacionais de Educação, destacamos que o novo Plano, que deveria vigorar no decênio de 2011-2020, passou por um amplo processo de discussão, visto que havia uma tentativa de fazer um plano que tivesse a possibilidade

de implementação que superasse o plano findado. A esse processo, somou-se as limitações no âmbito dos trâmites legislativos e somente foi aprovado em 2014, por meio da lei nº. 13.005/2014. A participação da sociedade na construção do novo plano, ocorreu de forma descentralizada, com destaque para as discussões realizadas na Conae (Conferência Nacional de Educação) em 2010 e Coneb (Conferência Nacional de Educação Básica) em 2008 (SOUZA, 2008, p. 158).

Diferente do plano anterior, esse Plano 2014-2024 apresenta 20 metas e objetivos, bem mais enxuto e define que o Governo Federal, Estados e Municípios desenvolvam planos nacionais, estaduais e municipais de educação para que possam acompanhar e avaliar os avanços do referido plano. O Plano Nacional de Educação regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece em seu 1º§ no artigo nº 8 que “considerem as necessidades específicas das populações do campo, e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurados a equidade educacional e a diversidade cultural”. (BRASIL, 2014).

As demandas dos povos indígenas estão presentes no PNE (2014 - 2024) em 13 das 20 metas, traçando uma política propositiva, a partir de 16 estratégias que instituem a universalização de todos os níveis de ensino e universalização do atendimento educacional a crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Também estabelece que as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental; oferta de educação integral; fomento da qualidade em todos os níveis de ensino a fim de atingir as médias do IDEB. Continua definindo que sejam aumentadas as ofertas nos cursos profissionalizantes; aumento das matrículas no ensino superior, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, objetiva também a formação dos professores nas áreas em que atuam e providências quanto aos planos de carreira e provimento de cargos efetivos para as comunidades indígenas levando em conta suas especificidades culturais (BRASIL, 2014).

É pertinente ressaltar que apesar das metas e estratégias estipulados para atingirem os objetivos propostos no PNE (2014-2024), para que as comunidades indígenas possam alcançar as metas dentro dos prazos estabelecidos é preciso muito mais do que boa vontade e para isso, dois fatores merecem destaque. O primeiro é a necessidade de considerar as especificidades socioculturais das populações indígenas quanto ao seu modo próprio, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, um exemplo claro é o de que muitas crianças têm na escola o primeiro contato com a

língua portuguesa e atender a meta do PNE de estar alfabetizado no terceiro ano do ensino fundamental se torna inviável, além de ferir as legislações quanto as formas próprias de ensino, ou seja, para os povos indígenas alfabetizar uma criança na língua portuguesa, conforme o prazo estipulado até o terceiro ano do ensino fundamental, por vezes se torna inalcançável.

O segundo, igualmente pertinente, são os recursos investidos para que seja possível alcançar as metas, levando em consideração que o Censo da Educação Básica de 2018 traz dados inquietantes sobre as condições em que se encontram muitas escolas indígenas quanto a elementos essenciais para o desenvolvimento ideal da educação para esses povos, conforme o Censo escolar de 2018:

Tabela 5: Educação Escolar Indígena

DADOS GERAIS	QUANTIDADE
Escolas Indígenas	3.345
Matrículas	255.888
Professores	22.590
Escolas indígenas sem prédio próprio	1.029
Escolas indígenas não regularizadas	1.027
Escolas estaduais	1.539
Escolas municipais	1.806
Escolas indígenas em área rural	3.288
Escolas indígenas em área urbana	57
Não possuem água filtrada	1.970
Não possuem energia elétrica	1.076
Não possuem esgoto sanitário	1.634
Não possuem biblioteca	3.077
Não possuem banda larga	3.083
Não possuem material didático específico.	1.546
Fonte: MEC/ INEP. 2018.	

2.2 O Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE) 2014-2024: ações de fortalecimento para a educação escolar indígena.

No estado do Paraná, no ano de 2004, foi criado um grupo de estudos temático para desenvolverem o Plano Estadual de Educação em atendimento as legislações em vigor. Em 2005 foi composto uma versão preliminar do Plano Estadual de Educação que apresentava diretrizes e quinze metas a serem alcançadas. Em 2014

por meio da Lei nº 12.728 criou-se um comitê gestor e entre suas atribuições estava “[...] a coordenação para elaboração e validação da proposta do PEE-PR a ser submetida, na forma de Projeto de Lei, para deliberação do Poder Legislativo do Paraná” (PARANÁ, 2015, p.14). Para a elaboração do Plano Estadual de educação foram realizadas análises do perfil socioeconômico, cultural e geográfico do estado e reconhecimento dos povos indígenas como parte essencial na cultura e educação do estado. “Esses grupos étnicos participaram da construção da cultura do Paraná e muitos de seus costumes, ainda preservados, refletem na educação paranaense” (PARANÁ, 2015, p. 21). Em 2015 foi promulgado o Plano Estadual de Educação do Paraná por meio da Lei nº 18.492.

Em 2017 foi instituído um grupo técnico de apoio (GTA) por meio do Decreto nº 7223/2017, que consulta e analisa os indicadores de avaliação da educação básica do estado, para o monitoramento e avaliação do PEE, além de emitir notas técnicas e relatórios de acompanhamento e execução sobre o andamento das metas.

A Secretaria de Educação do Paraná (SEED), por sua vez, também faz o acompanhamento da efetivação das metas do Plano Estadual de Educação e desenvolve ações para o seu cumprimento. De acordo com os resultados parciais do processo de monitoramento do plano estadual de educação do Paraná 2015-2019, a SEED apresenta o desempenho quanto ao cumprimento das metas do PEE e os desafios até 2022. Acompanha, por meio de avaliações, o desempenho da educação em seus diferentes níveis e modalidades e programas específicos, quais sejam: Programa presente na escola, Programa mais aprendizagem, Programa se liga! é tempo de aprender e Programa Conexão professor em ação/2019 (PARANÁ, 2018). Um fator chama a atenção no referido relatório: os resultados dos acompanhamentos apresentam dados gerais da educação no Estado do Paraná, não há informações específicas sobre a execução das estratégias e o cumprimento das metas nas escolas indígenas, o que é bem preocupante.

Em 2017 a SEED, por meio da Equipe Multidisciplinar desenvolveu um material para seu primeiro encontro intitulado: Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra do Paraná. Esse material traz informações sobre a educação escolar indígena no Paraná conforme o quadro abaixo:

Tabela 6: Dados da Educação Escolar Indígena

DADOS GERAIS	QUANTIDADE
Escolas	39
Estudantes (aproximadamente)	5.000
Professores indígenas	252
Professores não indígenas	452
Pedagogos	76
Agentes educacionais I	136
Agentes educacionais II	75
Diretores indígenas	4

Fonte: SEED/ Equipe Multidisciplinar – 2018

Conforme é possível verificar, o estado do Paraná desenvolveu ações e programas para acompanhar e contribuir com o cumprimento das metas estabelecidas no PEE, mas que não são específicas para a educação escolar indígena. Também é importante ressaltar que os dados do quadro anterior são apenas um levantamento dos profissionais da educação escolar indígena e quantidade de escolas realizados pela equipe multidisciplinar. É evidente que a educação escolar indígena avançou muito se olharmos para a sua história antes e depois da Constituição Federal de 1988, porém, conforme os próprios dados, ainda há muito o que alcançar nessa modalidade, especialmente no que diz respeito a ocupar os espaços de gestão, equipe pedagógica e demais funções que compõe a educação escolar indígena, bem como é de grande relevância a presença de profissionais indígenas nos núcleos regionais de educação e na Secretaria de Educação do Estado, visto que apenas um profissional da educação escolar indígena compreende e pode propor o desenvolvimento de ações específicas para que a educação intercultural nas escolas das comunidades aconteça e se fortaleça.

Diante de todas as legislações e diretrizes é possível compreender que os indígenas se preocupam com a educação de qualidade, que não seja realizada de forma fragmentada, mais que seja articulada com os conhecimentos universais e tradicionais de cada povo, para que façam sentido aos estudantes e assim eles se apropriem dos que lhes é ensinado.

Durante a construção e andamento dos planos nacional e estadual de educação também ocorreram ações que impulsionaram a educação escolar indígena para que nesse processo de construção ela se consolidasse como política pública. Nesse sentido, preocupados com a formação dos professores, por meio da resolução

nº 01 de 07 de janeiro de 2015, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015, p.1). Em toda a sua estrutura, o documento traz a importância, os princípios e os objetivos da formação dos professores indígenas.

No segundo capítulo, trata da construção e desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, bem como traz para a discussão o perfil do professor indígena, os projetos pedagógicos dos cursos e suas propostas curriculares, destacando que é fundamental a participação da comunidade em sua construção (BRASIL, 2015, p.3). Estão especificados também a preocupação com os formadores dos professores indígenas, que devem ser profissionais que conheçam e sejam comprometidos com a educação escolar indígena e também devem fazer parte deste quadro, professores formadores indígenas (BRASIL, 2015, p. 5).

Quanto a gestão dos projetos, cursos e programas, observa que devem ser consultadas as comunidades indígenas, que a gestão seja participativa e os processos avaliativos sejam periódicos e sistematizados a partir das necessidades de cada projeto, programa e curso (BRASIL, 2015, p.6). Este documento se encerra enfatizando que as instituições que promoverem a formação para os professores indígenas garantam o acesso, a permanência, que os professores consigam concluir seus estudos e que cada instituição tem autonomia para desenvolver estratégias para que atinjam tais objetivos.

Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural (BRASIL, 2015, p.7).

De acordo com esse documento, as instituições formadoras precisam planejar projetos de formação específicos para os povos indígenas, a fim de garantirem o ingresso, permanência e a “[...] conclusão exitosa” (BRASIL, 2015, p.7) dos professores indígenas nos cursos de formação de professores.

2.3 II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) 2018.

Passados nove anos da primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que foi um marco histórico para alicerçar a educação para os povos indígenas, o Ministério da Educação juntamente com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena realizou no ano de 2018 a fase final da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena CONEEI.

Essa Conferência assim como na primeira CONEEI realizada em 2009, reuniu pais, estudantes, lideranças, sábios, profissionais da educação, representantes de organizações indígenas e demais pessoas que trabalham na educação escolar indígena, com o objetivo de refletir sobre as reais necessidades das escolas, avanços, dificuldades, desafios e como as políticas públicas realmente sejam executadas nas escolas bem como ações de acompanhamento das implementações.

As primeiras etapas da II CONEEI ocorreram durante os anos de 2016 a 2018, mobilizou mais de 60 mil pessoas em todo o país e que juntos apresentaram 8.218 propostas a serem discutidas a fim de solucionar os problemas levantados durante as primeiras etapas. A fase final da II CONEEI aconteceu no Centro Internacional de Convenções do Brasil, em Brasília nos dias 20, 21 e 22 de março de 2018. Ela foi dividida em três fases: a primeira foram as Conferências nas comunidades educativas; a segunda foram as Conferências Regionais; e a terceira e última foi a realização da etapa final. Os objetivos desta Conferência foram:

Avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena, a partir da I CONEEI. II. Construir propostas para consolidação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena. III. Reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue. IV. Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena (BRASIL, 2018, p. 16).

Esses objetivos foram organizados em cinco eixos temáticos: eixo I - organização e gestão da educação escolar indígena, eixo II - práticas pedagógicas diferenciadas na educação escolar indígena, eixo III - formação e valorização dos professores indígenas, eixo IV - políticas de atendimento à educação escolar indígena

na educação básica, eixo V - ensino superior e povos indígenas. Todos os eixos foram de grande relevância para se estabelecerem as propostas finais da Conferência.

Ressalto aqui os eixos III e V, que são específicos para a formação dos professores indígenas e demonstram a preocupação das comunidades indígenas com a formação de seus professores para que atuem nas escolas de suas comunidades e sejam protagonistas nesta profissão, pois em muitas regiões são poucos os professores indígenas que atuam em suas comunidades, ficando o ensino sob a responsabilidade de professores não indígenas, que mesmo comprometidos com essa educação, não tem os conhecimentos tradicionais que somente um professor indígena, membro da comunidade possui (BRASIL, 2018).

Em concordância e reafirmando o já exposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e também pela II CONEEI (2018), em 2019, o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, iniciaram os estudos, para elaboração das as Diretrizes Nacionais Operacionais para a Qualidade das Escolas Indígenas que foi concluído em 2020 (BRASIL, 2020, p.1). O objetivo deste documento é retomar e operacionalizar as leis que norteiam a educação escolar indígena, com o intuito de colaborar para uma relação consistente dos povos indígenas com seus direitos, na tentativa de romper com o paradigma de distanciamento entre as leis e a realidade nas escolas indígenas.

A grande discussão, portanto, é operacional, sobre as legislações e normas que são ignoradas, desobedecidas ou interpretadas de modo equivocado, gerando muita frustração, desânimo e até indignação nas populações que devem ser atendidas no escopo da diversidade, nas diferentes modalidades especializadas. Essa indignação é sentida entre professores, pesquisadores e técnicos dos sistemas de ensino Estaduais e Municipais, instituições próximas, seus profissionais e Universidades (BRASIL, 2020, p. 2).

Assim, esse documento traz as fundamentações legais e normativas que constitui a educação escolar indígena, as demandas dos povos indígenas contidas no Plano Nacional de Educação (2014 -2024), e ressalta que das vinte metas, em treze estão presentes os anseios, necessidades e objetivos para a educação escolar indígena. Também discute as dimensões “[...] normativa, orçamentária, didático-pedagógica e oferta educacional” (BRASIL, 2020, p. 26).

Esse relatório revela que é necessário “[...] investimentos, planejamentos e revisões das políticas públicas” (BRASIL, 2020, p. 34), visando garantir a qualidade da educação escolar indígena a partir do reconhecimento das diferenças socioculturais das comunidades indígenas e da necessidade em vencer os desafios encontrados nas dimensões citadas anteriormente.

Por fim, ressalta que ao serem identificadas irregularidades na educação escolar indígena, que desrespeitem as leis que a norteiam e interferem no bom desenvolvimento da educação nas comunidades, seus representantes devem protocolar, nas instâncias competentes, as demandas de forma documentada (BRASIL, 2020, p. 44).

Todos esses cuidados são necessários para que a educação escolar indígena almejada, onde os estudantes são preparados para serem ativos na sociedade, recebam um ensino que os instiguem a exercer o “[...] pleno uso das capacidades de análise, argumentação e tomada de decisão para resolução dos problemas enfrentados historicamente [...]” (BRASIL, 2020, p. 34).

2.4 O Plano decenal de Educação para todos da Escola Rural Cacique Koféj: Primeiros passos.

Em 1994, quando ainda era Escola Rural Cacique Koféj o Núcleo de Educação Indígena do Paraná – NEI-PR, solicitou a secretaria municipal de educação a inclusão no Plano Decenal de Educação para todas as escolas das terras indígenas do município com o objetivo de assegurar aos estudantes o ensino intercultural, bilíngue, específico e diferenciado conforme determina a Constituição Federal de 1988.

Apesar de não estar datado, mais que provavelmente tenha sido construído a partir de 1995 por meio da reflexão das três escolas denominadas rurais que se localizavam nas terras indígenas São Jerônimo e Barão de Antonina que se uniram e construíram o plano decenal de educação para todos onde expuseram por meio de um levantamento suas reais necessidades da época como: material pedagógico, mobílias escolares, utensílios em geral, mobiliário para cozinha, transporte escolar, merenda, assistência à saúde e assistência social.

As metas estabelecidas foram: Atender a todos os estudantes indígenas, autonomia para o Núcleo de Educação Indígena (NEI) quanto ao cumprimento das

diretrizes específicas da modalidade, repensar sobre a frequência dos estudantes quando se ausentam para realizarem atividades tradicionais como pesca, venda de artesanato e coleta de pinhões, a fim de que sejam consideradas como parte específica da educação escolar indígena. Também fazem parte das metas: o aumento do tempo de permanência dos estudantes nas séries e que sejam avançados a série seguinte somente quando estiverem aptos, que sejam ensinados além dos conteúdos universais conhecimentos específicos como: piscicultura, agricultura, corte e costura, artesanato, educação para o lar e oficinas.

Outras metas desse plano buscam a oferta do ensino para os jovens e adultos, a inclusão da educação especial nas comunidades, aumento e valorização do quadro de profissionais, criação de um departamento exclusivo para a documentação escolar que ficava a cargo dos professores, capacitação dos profissionais indígenas e que sejam deles a preferência para atender a educação em suas comunidades, amparo ao trabalho dos professores bilíngues, amparar os estudantes que darão continuidade nos estudos fora das terras indígenas, transporte e bolsas de estudo e a manutenção das hortas, fazem parte das metas finais do plano.

Ao refletirmos sobre essas metas ainda que este plano tenha sido assinado por dois indígenas dos três delegados representantes, encontramos as influências da educação colonial e integracionista a que foram submetidos os povos indígenas. Percebemos a preocupação com uma educação diferenciada e da necessidade em se implantar o ensino específico, ao mesmo tempo é clara as amarras que impediam o protagonismo dos povos indígenas no ensino em suas comunidades, uma vez que fazem parte das metas oficinas, corte e costura e educação para o lar e que foi aprovado por representantes indígenas das terras São Jerônimo e Barão de Antonina.

2.5 Plano Municipal de Educação de São Jerônimo da Serra (2015-2025).

O Plano Municipal de Educação do município de São Jerônimo da Serra foi aprovado por meio da lei municipal nº 024/2015. Para o desenvolvimento da referida lei se respaldaram no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Definiu as seguintes diretrizes para a educação do município:

Art. 2- - São diretrizes do PME: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e

na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (LEI municipal nº24/2015).

Conforme podemos observar, as diretrizes são bastante promissoras, conforme os planos nacionais e estaduais de educação. A construção de planos, metas e estratégias acabam por se configurar em um paradoxo educacional já que a prática por vezes não se realiza, ou seja, não se alcança as metas por vários fatores políticos, sociais e financeiros que acabam por inviabilizar o seu alcance. Ainda assim, no artigo nº 05 do Plano Municipal de Educação, estabelece que a execução do plano e o cumprimento das metas serão monitoradas continuamente:

Art. 5º - A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I Secretaria Municipal da Educação; II Comissão de Educação da Câmara dos Vereadores; III Conselho Municipal de Educação -CME; IV Fórum Municipal de Educação (LEI municipal nº24/2015).

Ainda se compromete por meio da mesma lei:

§3º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência do PME, a Secretaria Municipal de Educação publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (LEI municipal nº24/2015).

Tivemos acesso aos relatórios de monitoramento do plano municipal de educação dos anos 2019 e 2020, neles é possível acompanhar a execução do plano municipal de educação desde 2015.

O Plano Municipal de Educação de São Jerônimo da Serra estabelece como primeira meta:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta

de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

E dentre as 21 estratégias para atingir a 1ª meta, o município construiu para a educação escolar indígena a seguinte estratégia:

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

Apesar da intenção de fomento para atender as crianças de até três anos nas creches, até a presente data não existe esse atendimento nas comunidades indígenas conforme prevê a estratégia 1.10. Um fator que chama a atenção a esse respeito é a falta de interesse das comunidades indígenas em matricular suas crianças nas creches, uma vez, que o convívio exclusivo com a família na infância é essencial para a apropriação cultural e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Até mesmo durante os trabalhos as crianças estão presentes com seus familiares, para as famílias indígenas é importante que seus filhos façam parte do todo que compõe o cotidiano da comunidade.

A segunda meta se refere a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para todas as crianças do município e que até o final da vigência do plano 95% desses estudantes concluam essa etapa de ensino na idade recomendada. A terceira meta por sua vez busca a universalização do atendimento escolar para os estudantes de 15 a 17 anos e elevar a taxa de matrículas do ensino médio para 85%. A quarta meta propõe universalizar para todas as pessoas que necessitem de atendimento especializado a partir de zero ano. Foram desenvolvidas duas estratégias com relação a educação escolar indígena:

2.8) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; 2.13) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades. 3.6) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades

das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência e solicitar, em regime de colaboração com os entes federados, infraestrutura, cursos profissionalizantes voltados para o campo e agricultura, apresentando levantamento de dados com a demanda existente. 4.3) implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (PME, 2015, p.).

Apesar do Plano Municipal de Educação construir estratégias para atender os estudantes indígenas, desde o ano de 2008 o Estado do Paraná é o responsável pela educação básica das comunidades, mesmo assim, o município incluiu os povos indígenas no Plano Municipal de Educação.

A meta cinco por sua vez chama bastante atenção pois se refere a alfabetização de toda as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental e propõe a seguinte estratégia para a educação escolar indígena:

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

Esse assunto tem sido muito discutido entre os profissionais que atuam na educação escolar indígena. Segundo os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas indígenas a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental é muito difícil de acontecer. De acordo com os professores alfabetizadores, muitos alunos só tem contato com a língua portuguesa no contexto escolar e com a língua indígena nos demais ambientes da comunidade. Outro fator é que muitos pais ou responsáveis não são alfabetizados e, por isso, não conseguem ajudar seus filhos no processo de alfabetização, ficando exclusivamente para a escola esse trabalho. Conforme Menezes (2016), diferentes e complexos fatores envolvem a questão da alfabetização.

A sexta meta diz respeito a oferta do ensino integral, o que até o presente momento não aconteceu em nenhuma escola do município, inclusive nas escolas indígenas. A meta sete propõe a melhoria da qualidade de todas as etapas da

educação básica a fim de atingir as metas nacionais para o Ideb. As metas oito e nove por sua vez pretendem:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Apesar da relevância das metas, não foram desenvolvidas nenhuma estratégia para a modalidade da educação escolar indígena. E é muito comum ainda que os jovens desistam da formação básica pois necessitam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias. Com a oferta do Ensino Médio em 2012, muitos estudantes indígenas puderam concluir essa etapa, pois os professores e equipe pedagógica estão preparados para auxiliar os estudantes em suas particularidades.

As metas 10 e 11 buscam aumentar o ensino para jovens e adultos na modalidade profissionalizante. O município conta apenas com o curso de formação de docentes, também chamado de magistério. O curso não atende as especificidades para a educação escolar indígena, porém, alguns estudantes indígenas buscam por esse curso, já que o formato ofertado pela SEED para o magistério indígena não é viável para muitos estudantes, que não querem deixar suas comunidades, cônjuges, filhos e empregos ainda que temporário por muito tempo.

As metas 12 a 17 dizem respeito ao incentivo e aumento da formação em nível superior e especializações, elevando o número de mestres e doutores em exercício e valorização da categoria, incentivando os estudantes que concluíram o ensino médio e professores da rede municipal, alcançando assim maior qualidade para a educação do município. Atualmente são muitos estudantes indígenas no Ensino Superior e em especializações. Por meio das ações afirmativas das IES muitos estudantes estão rompendo as barreiras e ocupando as Universidades. Na terra indígena São Jerônimo temos um mestre em educação formado pela Universidade Estadual de Maringá e que está no doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma mestra em serviço social e política social pela Universidade Estadual de Londrina e uma estudante no mestrado em educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Os avanços são visíveis, além de essenciais para o fortalecimento cultural e protagonismos dos estudantes indígenas na educação.

Por fim as metas 18,19 e 20 buscam a construção de plano de carreira para os docentes, a melhoria da gestão democrática e ampliar o investimento financeiro na educação do município. Essas metas também não atendem a educação escolar indígena do município, que de modo geral, conforme foi possível ver as metas pouco atendem as escolas indígenas do município, sendo responsabilidade exclusiva do Estado do Paraná o atendimento a essa modalidade.

O estado por sua vez não apresenta os indicadores educacionais das escolas indígenas do Paraná, já que as trinta e nove escolas indígenas não têm Ideb por não realizarem as provas do Saeb. Esse fato ocorre devido a não declaração da língua portuguesa como primeira língua no Censo Escolar. O único controle que a Seed tem são os dados gerados pelo Censo Escolar como aprovados, reprovados, evasão e frequência. Quanto a indicadores de aprendizagem não existe relatórios por escolas indígenas disponíveis nos sites dia a dia educação e do Inep.

Esse fato nos chama muito a atenção pois, se não há um monitoramento com informações sobre a aprendizagem dos estudantes nos diferentes níveis da educação básica logo não se sabe se as metas estabelecidas no plano Nacional e Estadual estão sendo alcançadas e se as estratégias são eficientes. Dessa forma a pergunta que surge é: Como será possível construir o próximo plano estadual de educação para as escolas indígenas? Qual será o ponto de partida para desenvolver as metas e estratégias se não tem indicadores de aprendizagem? A sensação que temos é que estamos diante de um grande descaso, onde os planos educacionais são construídos puramente para atender as exigências governamentais de formalização, sua implantação e acompanhamento estão inertes há muito tempo. Aguardemos o que virá no plano estadual de educação para o decênio de 2026-2036.

3. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA.

A presente seção expõe brevemente sobre a escola e os termos gestão e educação, parte elementar dessa pesquisa. Na sequência apresento a estrutura organizacional da escola indígena e sua gestão, no sentido de que não há nenhuma semelhança com um organograma institucional tradicional, ou seja, apresento a organização a partir da perspectiva da comunidade, onde a escola ocupa o espaço central e os demais agentes que compõe seu contexto exercem um trabalho colaborativo, amparados pelas lideranças indígenas. Nesse sentido e adiante, é possível conhecer como acontece a escolha do diretor da escola indígena, a participação da comunidade e como são desenvolvidos os trabalhos dos pedagogos (as), dos professores indígenas e dos professores não indígenas.

Em seguida, é possível compreender um pouco sobre o estudante indígena e sua formação na educação básica, seguido do processo de avaliação externa e interna e seus impactos para a escola. Finalizo essa seção com uma discussão sobre a essencialidade da gestão e organização da escola para a construção e realização prática do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue a fim de alcançar o ensino e aprendizagem de qualidade para os estudantes indígenas.

3.1 A escola indígena: gestão e organização

A escola é o espaço de encontro entre pessoas que mesmo fazendo parte de uma realidade comum se diferem entre si por muitos motivos. Cada pessoa que compõe o contexto escolar é única, distinta, um indivíduo em formação, em transformação intelectual, que encontra na escola a possibilidade de crescer e fortalecer sua construção pessoal e social. A escola também é o local onde os horizontes se abrem para o diálogo com a comunidade externa aos seus muros, estimulando a participação coletiva da educação. É assim que a educação para os povos indígenas é feita, com a participação dos moradores da comunidade (DOMINGUES, 2020, p.149).

A escola e a educação escolar para os povos indígenas estão em constante movimento, ela está sendo pensada, discutida e construída pelas comunidades. Mesmo diante dos respaldos legais não é tarefa fácil a implementação de um currículo intercultural, específico com cada realidade e que realmente atenda as

especificidades culturais. Da mesma forma, a organização e gestão das escolas indígenas são desafiadoras, pois cumprir com as obrigações dos órgãos educacionais externos em consonância com a comunidade pode ser visto muitas vezes como um obstáculo a ser vencido. Portanto cabe refletir como acontece a gestão e organização da escola indígena, tendo os profissionais indígenas como protagonistas dessa história e as implicações alcançadas na escola em sua totalidade como resultado da construção de um novo modelo específico em respeito aos povos Kaingang, Guarani e Xetá.

Segundo o dicionário Aulete o conceito de Gestão é definido pela ação ou resultado de gerir; administração; gerência (AULETE, 2021). Ainda segundo o referido dicionário a palavra organização, refere-se à ação ou resultado de organizar (-se); arrumação; ordem; reunião de pessoas com objetivos ou interesses comuns. O termo gestão tem sido utilizado como sinônimo para o termo administração quando na verdade a gestão educacional compreende muito mais do que se propõe a administração da escola que apresenta uma forma mecânica de prestar serviço, onde o controle e o comando são a base de sua organização (LUCK, 1997, p.5).

A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas novas idéias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo (LUCK, 1997, p. 4).

O Conceito de gestão escolar ganha espaço na educação por ser entendido como uma ação em conjunto, democrática, que conta com a participação ativa e consciente de todos os que compõe o contexto escolar na busca por atingir o objetivo da educação: ensino de qualidade (ANDRADE, 2004, p.12). Percebemos então a escola como uma organização social que reúne pessoas que interagem entre si e que se desenvolve por meios estruturais próprios a fim de alcançar os objetivos em comum da instituição. Luck (2009) também define a escola como uma organização:

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas

que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã (LUCK, 2009, p. 20).

Para que os objetivos educacionais sejam alcançados, o planejamento e a tomada de decisões se fazem necessárias e este processo é chamado de gestão (LIBÂNEO, p. 78,2001). A gestão escolar pode ser entendida como uma área de atuação da educação que se destina a planejar, a organizar, conduzir, orientar, mediar, coordenar e avaliar os processos necessários para a realização das ações educacionais para o alcance da aprendizagem e formação dos estudantes (LUCK ,2009). Para a autora, a gestão escolar como área de atuação se constitui:

[...] em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos (LUCK, 2009, p. 23).

Para a realização de suas finalidades, o processo de gestão e organização da escola se caracteriza em uma forma inovadora e dinâmica, com o compromisso em melhorar o desenvolvimento da educação no cumprimento do seu objetivo central que é o ensino e a aprendizagem dos estudantes, rompendo com padrões antes estabelecidos e promovendo a ação coletiva, onde todos os funcionários da escola são agentes responsáveis pela aprendizagem dos estudantes e o sucesso da escola.

Toda escola apresenta uma estrutura organizacional que normalmente é bem similar em sua composição não apresentando grandes mudanças de uma escola para outra. Esta estrutura é geralmente apresentada por um organograma que facilita a compreensão da hierarquia devido a sua disposição visual. Geralmente a estrutura organizacional das escolas apresenta uma disposição básica de organização com todas as funções características que compõe as escolas como a direção, agentes educacionais I e II, setor pedagógico, instâncias colegiadas, professores e estudantes. Sobre a estrutura da gestão tendo apenas um diretor que comanda os demais e que se distancia da democratização da educação o professor Vitor Henrique Paro propõe:

Em vez de um diretor, pode-se pensar em um conselho diretivo eleito, composto por três ou quatro coordenadores que (de fato) representem a escola diante do Estado, sem que nenhum detenha sozinha a responsabilidade por seu funcionamento (PARO, 2009, p. 464).

Pensando sobre essa proposta, o conselho escolar não perderia o seu valor ao ser escolhido um conselho diretivo? Será que o problema não está na funcionalidade ou representatividade efetiva dos conselhos escolares? Na educação indígena o gestor (a)-diretor (a) não está sozinho, não exerce poder absoluto sobre os demais, antes todas as decisões são tomadas em conjunto. O conselho escolar da escola indígena é composto pelas autoridades indígenas e pessoas da comunidade, a comunidade indígena é atuante na escola.

A estrutura organizacional da escola indígena é pensada, planejada, acompanhada e avaliada por toda comunidade que são representadas pelas autoridades indígenas. Pode ser entendida como um processo contínuo, onde a escola é o centro, e todos os envolvidos com suas respectivas funções estão em contato diário e desenvolvem suas atividades em colaboração uns com os outros. De acordo com sua especificidade as lideranças indígenas também fazem parte do fluxograma da escola, pois além de acompanharem todo o desenvolvimento educacional da comunidade, também podem fazer parte do corpo de funcionários ou dos discentes da escola. Estão todos relacionados entre si, não se separa um professor de língua indígena que também é um cacique ou uma liderança.

Na gestão da escola indígena é imprescindível a condução da mesma pela comunidade, garantindo assim, a efetivação de seus projetos, suas concepções, seus princípios, suas pedagogias próprias, seus conteúdos, seus espaços, seus calendários e momento de educação escolarizada (BRASIL, Gestão da Educação, 2006, p. 67-68).

Dessa forma a escola indígena apresenta uma estrutura organizacional própria onde a relação entre os setores e funções são interligados, respeitando seus meios próprios de gestão, organização para o desenvolvimento da educação em suas comunidades.

Figura 1: Representação do organograma em “circulo”



A forma como a gestão é conduzida, reflete em como a organização é realizada pelos profissionais da educação, a conduta do gestor (a) caracteriza o formato da gestão. O tipo de gestão reflete nos objetivos e nas relações humanas da escola. Em todos os aspectos e departamentos é notório a influência do estilo de gestão no cotidiano escolar, nas ações da secretária, da merendeira, nas reuniões pedagógicas e, por fim, na sala de aula. Segundo PARO, “as modificações na gestão, formato e estrutura da escola só acontecem quando a educação é entendida em sua especificidade” (PARO, 2012). Pensando a respeito, podemos afirmar que a estrutura da educação escolar indígena está mais próxima do que se almeja quando se pensa em gestão democrática, uma vez que o diretor(a)-gestor(a) não é o primeiro e nem o último responsável pela escola, mas tem ao seu lado as autoridades indígenas para a tomada de decisões, implicando em um trabalho coletivo cujo objetivo é o ensino de qualidade.

É possível identificar o modelo de gestão nas reuniões pedagógicas, já que esse é um espaço onde fica evidente se ocorre uma gestão aberta no sentido de ter espaço para o diálogo entre os participantes para planejarem e desenvolverem estratégias que visem o crescimento e bom andamento de todo o trabalho pedagógico. Também pode ser percebido se é uma gestão fechada, no sentido de que nesses momentos de encontro, onde as informações são transmitidas pela direção e equipe pedagógica sem abertura para novas possibilidades, cabendo aos professores o atendimento e o desenvolvimento das ações conforme o que já foi estabelecido. Neste modelo não existe abertura para o diálogo e possibilidades e

alterações ou adequações que se mostrem mais eficientes, já que a decisão já foi tomada.

A escola pode ser organizada para funcionar “cada um por si”, estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação ou pode estimular o trabalho coletivo, solidário, negociado, compartilhado (LIBÂNEO, 2001, p.21).

A gestão da escola indígena é democrática e participativa, é tradição dos povos indígenas o diálogo e as reflexões em torno dos assuntos da comunidade e a escola e a educação são motivos de constante reuniões para pensar na educação que tinham, a educação que estão construindo e os objetivos que pretendem alcançar. O gestor (a) apresenta suas características no cotidiano de suas tarefas, porém, está sempre em contato com as lideranças indígenas sobre quais as melhores ações a serem tomadas, ou seja, as decisões mais complexas são sempre tomadas em conjunto. É importante destacar que as autoridades indígenas fazem parte da escola, pois além de serem líderes são profissionais qualificados para trabalhar na escola ou mesmo como estudantes. Assim, a liderança conhece o trabalho do gestor(a), dos demais funcionários da escola e o comportamento e desenvolvimento dos estudantes.

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LUCK, 1997, p.01).

A gestão participativa opõe-se a gestão autoritária e ganha força a partir da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394/96 em seu artigo nº14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

É importante que os profissionais da Escola sejam participantes e conscientes de suas funções e dos objetivos que foram estabelecidos em conjunto e que todos contribuam para que se cumpra o planejado e se alcance também a autonomia da escola, efetivando a gestão democrática, conforme Cury, “a gestão democrática da Educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY,

2002, p.173). Exatamente nesta perspectiva se configura a gestão da escola indígena. Todos podem e participam, desde uma criança até os mais velhos, todos são agentes educacionais dentro e fora da escola. A educação escolar indígena se estende para além dos limites da escola e abrange a todos que se identificam como agentes que podem contribuir para a educação em sua comunidade.

O processo de democratização da escola é novidade para a sociedade não indígena, mas não para os povos indígenas. Uma das particularidades dessas populações é exatamente o trabalho em equipe, as ações de uma pessoa afetam os demais, todos são importantes no desempenho de suas funções na comunidade, e na escola isso não é diferente. Portanto os princípios da gestão e organização que são o aporte para uma escola democrática e que se abre para uma gestão participativa, já fazem parte das práticas de organização das comunidades indígenas que em sua cultura são comunitários e buscam alcançar seus objetivos por meio dos esforços em grupo.

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola (LIBÂNEO, 2001).

Para que aconteça a aprendizagem, a organização e a gestão da escola são fundamentais, para tanto cabe discutir alguns componentes que a constitui, assim, a autonomia pode ser considerada como um dos elementos da gestão e organização da escola e se caracteriza como a liberdade em decidir sobre seus objetivos, planejamentos, execução dos recursos financeiros e decisões quanto a organização e gestão de todos os componentes que constituem a organização escolar. Vale ressaltar que a autonomia escolar é considerada relativa uma vez que não estão desobrigadas ao atendimento das esferas educacionais externas que compartilham e acompanham o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da gestão das escolas. “As escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública” (LIBÂNEO, 2001, p. 116).

A escola faz parte do que chamam de sistema de educação e atende a componentes internos e externos que a permeiam. Ainda que tenha autonomia e interesse para desenvolver o que e como serão realizados os objetivos estabelecidos, precisa ainda assim atender as demandas externas ao seu contexto.

[...] ter autonomia administrativa significa também não esquecer que a escola está inserida num processo que envolve relações internas e externas, o sistema educativo e a comunidade escolar (BRASIL, Gestão da Educação, 2006).

No que diz respeito ao atendimento aos agentes educacionais externos, pode-se afirmar que são muitas as orientações que a escola precisa seguir em todos os seus setores e as ações precisam ser realizadas de acordo com o estabelecido pela secretaria de Educação do Estado, que por muitas vezes definem e fortalecem paradigmas na tentativa constante de padronizar como as atividades devem ser realizadas, quando a realidade é que todas as escolas são distintas e a educação escolar indígena tem princípios e valores culturais completamente diferentes aos da sociedade não indígena. Ao definirem a escola que têm, o que e como ensinar pautados nas diretrizes específicas o confronto com os agentes educacionais externos são inevitáveis.

A SEED por mais que apresente um discurso em defesa das especificidades, apresentam dificuldades em desenvolver meios para que a teoria se realize, ou seja, existe uma estagnação para que políticas públicas viabilizem a implementação do que está na lei em favor da educação escolar indígena. Os técnicos da SEED fazem visitas as comunidades com certa frequência e conhecem a sua realidade. Ainda assim, permanece a falta da construção de instruções específicas para que a autonomia administrativa da escola indígena seja respeitada, ou melhor, que seja possível. Sobre o papel do estado o professor Gérsen Baniwa reflete, no RCNEI que:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse sentido de gerar e construir a sua escola diferenciada, multilíngue e intercultural, a autonomia para conduzir esse projeto precisa estar nas mãos dos indígenas. A autonomia da escola indígena está conectada com o “todo”, ou seja, com toda a comunidade a que pertence. Ela é compartilhada, dentro da Terra Indígena acontece a coparticipação das autoridades indígenas junto com a direção. A autonomia que ocorre dentro da comunidade é comunitária, todos os representantes

das instâncias colegiadas e demais membros da comunidade reúnem-se sempre que necessário para discutirem a escola que têm, o que precisa melhorar e quais objetivos pretendem alcançar. A autonomia é de todos, o que o gestor(a) responde para as esferas externas é alicerçado pelas lideranças indígenas, ou seja, o diretor indígena não responde somente de acordo com o seu conhecimento, ainda que seja apto ao cargo, mas responde por todos. Ele é a voz de toda a comunidade, por esse motivo suas ações são refletidas em conjunto, antes que seja definido qualquer posicionamento.

Para além da comunidade, a escola responde às diretrizes, resoluções e orientações Federais, Estaduais e municipais e esse trabalho por muitas vezes é difícil e perde o foco das especificidades por não serem em muitos casos pensados ou desenvolvidas políticas que atendam aquela comunidade. Um exemplo das dificuldades enfrentadas pelos gestores(as) das escolas indígenas são a execução dos recursos financeiros recebidos. Para serem executados precisam seguir as orientações Federais ou Estaduais e que em diferentes momentos não são possíveis de adquirir produtos de capital, custeio ou prestação de serviços de que a comunidade realmente esteja precisando, ou seja, não há autonomia para executar os recursos financeiros a fim de atender as reais demandas existentes.

O mesmo Estado que legaliza as leis é aquele que elabora instruções e orientações de como proceder e que promovem a estagnação do trabalho nas escolas. Recursos são devolvidos todos os anos, matrizes curriculares sempre retornam para a adequação por falta de diálogo no entendimento das especificidades pelos núcleos regionais, autorização de funcionamento dos níveis de ensino e certidões que não são emitidas ou não apresentam parecer favorável por parte dos núcleos regionais de educação se não estiverem de acordo com o estabelecido conforme os critérios do estado.

Outro fator significativo é a rotatividade dos profissionais dos núcleos regionais e da própria SEED nas secretarias da diversidade. Quando um profissional começa a compreensão das especificidades é substituído de acordo com o movimento político em vigência. A falta de conhecimento sobre as populações indígenas do Paraná e o contexto de cada comunidade são uma adversidade considerável. É uma autonomia engessada que não alcança seus objetivos, mas que por muitas vezes fortalece o paradoxo onde na teoria a educação escolar indígena é reconhecida, respeitada e protegida quando na prática suas especificidades por vezes não são consideradas.

3.2 Escolha do diretor e a pertinência de sua função

A escolha do diretor sempre acontece após ampla discussão e reflexão dos caciques e lideranças, que de acordo com a Resolução nº 2075/2008 da SEED/PR, publicado no Diário Oficial nº 7730/2008, tem autonomia para a escolha do gestor(a). Após a tomada de decisão o diretor é nomeado sendo que o principal motivo é o conhecimento e o perfil que julgam necessário para exercer o cargo.

Em 2018, o Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj teve sua primeira diretora indígena e seu mandato foi até o início de 2021. Em 2021 ocorreu a nova avaliação realizada pelas lideranças indígenas que decidiram por manter a diretora por mais quatro anos. Não realizaram nenhum processo de eleição pois quem define os critérios para a escolha de todos os profissionais para trabalharem na escola são os caciques e lideranças e essa decisão em mantê-la foi tomada por eles, após refletirem e chegarem a conclusão que a atual diretora é a que apresenta o perfil mais adequado, têm grande experiência na educação, conhece os níveis de ensino que a escola oferta, se especializou em educação e continua buscando mais formação específica para exercer a função de gestora.

Atualmente a escola conta com vários professores indígenas com graduação, pós-graduação ou que estão se especializando e que possivelmente passarão a fazer parte do quadro de profissionais que serão avaliados pelos caciques e lideranças para concorrer ao cargo de gestor(a) da escola quando as lideranças definirem. Um fator peculiar chama atenção neste processo, que são os problemas políticos internos que existem há anos nessa comunidade. Os conflitos internos ocorrem com certa frequência entre as etnias que ali residem e afetam nas escolhas dentro da escola, ocasionando algumas vezes o aumento da rotatividade de funcionários independente do cargo que ocupem.

Esse trabalho de controle que a liderança exerce é sempre pensando em manter o bom desenvolvimento das atividades da escola e que por algumas vezes julgam necessário a substituição de um funcionário por não corresponder com o que os caciques e lideranças esperam, ou seja, de alguma forma esse profissional não atende as expectativas da liderança e da comunidade. Essas tomadas de decisão podem acontecer em qualquer momento do ano letivo o que pode se configurar em um desafio para o gestor(a) que precisa trabalhar com essa particularidade e ter que desenvolver ações para que os estudantes não tenham nenhum prejuízo quanto a

aprendizagem enquanto um novo profissional será contratado e passará por toda a avaliação das lideranças que não acontece de forma rápida.

O diretor escolar segundo Luck (2009, p. 17), é o responsável por liderar e organizar o trabalho pedagógico de todos os setores da escola, com o objetivo de contribuir para o bom desenvolvimento das ações na promoção do ensino e aprendizagem dos estudantes da melhor forma possível, preparando-os para os novos desafios conforme se apresentem. A equipe pedagógica em concordância com a direção dá o suporte aos professores e também aos estudantes, caracterizando uma organização planejada para atender as demandas existentes. O trabalho é realizado em conjunto e é importante ressaltar que o diretor(a)-gestor(a) possui também significativo conhecimento pedagógico ainda que delegue esses cuidados a equipe pedagógica, porém, está apto a acompanhar e refletir sobre todo o andamento das ações pedagógicas realizadas, já que na maioria das vezes o gestor(a)-diretor(a) é antes de tudo um professor.

Nesse sentido, ser um gestor(a) e pedagogo(a) indígena é essencial, somente um conhecedor da cultura local, neste caso em especial três etnias, pode realmente contribuir para a gestão, organização e atendimento pedagógico eficiente. Tanto na gestão, quanto no ensino, as particularidades de cada povo são evidentes e o atendimento não é feito da mesma forma para todas as etnias, ao contrário, é diferenciado para cada povo e o diálogo é o fundamento principal para que todas as ações sejam bem sucedidas.

A tarefa mais difícil do gestor (a) sem dúvida, é a gestão de pessoas. O ambiente escolar é formado pela diversidade de opiniões, valores, culturas; é um universo de conhecimentos distintos e conseguir que todos se entendam, que haja uma boa comunicação e que desempenhem suas funções em regime de colaboração é um grande desafio. Neste aspecto pode-se pensar que o gestor(a) escolar deve, além das qualificações acadêmicas ter perfil para exercer tal função. Esse profissional precisa ser um bom comunicador e articulador, que consiga estimular em todos a consciência sobre a relevância da educação em especial do ensino e da aprendizagem. O gestor (a) escolar muitas vezes é a ponte entre a família e a escola e precisa estar preparado para solucionar problemas e conflitos que surgem entre as pessoas e que seja consciente de que é seu papel de resolver as muitas situações difíceis que certamente surgem na escola.

Para o gestor(a) indígena resolver situações problemas também faz parte do seu trabalho. É importante ressaltar que em uma escola com três etnias o tratamento deve ser diferenciado, pois cada povo apresenta culturas diferentes. O gestor(a) indígena tem o apoio das lideranças nas diversas situações que surgem no decorrer do ano letivo, ele não está sozinho, tem a presença ativa da liderança na escola e principalmente em momentos delicados são eles que buscam o diálogo e entendimento para resolverem junto com o gestor(a) qual o melhor caminho a seguir. Os caciques e lideranças acompanham de perto os acontecimentos que envolvem os funcionários. Desde a escolha de quem serão as pessoas que trabalharão na escola, que é o momento de ingresso por meio da carta de anuência, e acompanham todo o desenvolvimento do trabalho durante o ano e se necessário os funcionários são chamados pela liderança para conversarem sobre o que precisam melhorar em suas ações dentro e fora da comunidade.

A gestão de recursos financeiros são o meio pelo qual a escola mantém sua estrutura física adequada para receber os estudantes e os funcionários e também é a forma de subsídio para a aquisição de materiais didáticos pedagógicos para o uso em sala de aula.

Esses recursos precisam ser aplicados onde são necessários, sempre visando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos /as estudantes (BRASIL, Gestão da Educação, 2006, p. 52).

A escola indígena recebe mensalmente o recurso estadual chamado de fundo rotativo que é dividido pela SEED em duas cotas: cota de consumo e cota de serviço. A cota para consumo é utilizada para as despesas do dia a dia na escola, como produtos de limpeza, higiene e material pedagógico. A cota de serviço serve somente para serviços de reparos nos bens de capital que a escola tem como, por exemplo, reparos em computadores, impressoras, geladeiras, entre outros serviços autorizados pelo sistema de Gestão de Recursos Financeiros (GRF). Em algumas situações ocorrem o envio de cotas para compra de alimentos ou programas para melhorias na escola como pinturas do prédio.

O governo federal uma vez por ano envia um recurso pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que é um programa do Governo Federal que apoia a gestão escolar. Os recursos são repassados pelo MEC através de programas específicos que visam atender as necessidades das escolas, frente aos desafios da Educação Básica.

Atualmente o Colégio participa dos programas PDDE – destinados a Educação Infantil e Ensino Fundamental, PDDE/ PROEMI, destinado ao Ensino Médio e PDDE/ ACESSIBILIDADE – destinado a ações de inclusão escolar. Estes recursos com fins específicos têm o objetivo de suprir as necessidades das escolas públicas que ofertam a educação básica em suas diversas modalidades.

A prestação de contas é feita pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e o gestor (a) da escola. O recurso vem na conta da APMF e são recebidas em duas parcelas anuais divididas em custeio para aquisição de materiais didáticos pedagógicos, e serviços e capital para aquisição de bens permanentes. São realizadas reuniões com a comunidade escolar para ciência dos recursos e definirem em que serão utilizados. São realizados pelo menos três orçamentos para a aquisição dos produtos ou serviços e as empresas devem estar aptas. Após escolha do proponente de menor valor, é registrado em ata e os produtos são então adquiridos, paralelo a esse processo são feitos a prestação de contas online através do sistema GRF e prestação de contas documental, com formulários do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) disponíveis no site e inclusão de atas das reuniões, certidões negativas, orçamentos, extratos bancários e notas fiscais.

Para o fundo rotativo e cada programa que a escola participa do PDDE existem orientações diferentes quanto a execução dos recursos. A escola não tem autonomia para junto com as instâncias colegiadas refletirem e decidirem o que fazer com o dinheiro, de qual forma ele será melhor aproveitado para a comunidade escolar. Inclusive muitos recursos são devolvidos por não serem possíveis de serem gastos dentro dos padrões do Estado ou do Governo Federal que estabelecem regras e procedimentos a serem seguidos e que não são possíveis de serem atendidos pelas comunidades indígenas por vários motivos como, a distância entre a escola e uma empresa prestadora de serviços, onde por vezes o valor recebido não é o suficiente para que a empresa prestadora de serviço se desloque de cidades maiores até a terra indígena para prestar seu atendimento, além dos custos que o diretor tem ao sair da comunidade e ir longe para realizar os orçamentos exigidos pelo programa, que normalmente são três. Ainda que fosse um orçamento existe o custo do deslocamento que não são levados em conta.

São muitas as situações que impedem que os recursos realmente sejam executados conforme a necessidade da escola e refletem a falta de autonomia em que se encontram os gestores(as) indígenas. São muitas as dificuldades enfrentadas

na busca contínua de executar os recursos para a melhoria da estrutura física e pedagógica da escola e em conformidade com os padrões do governo estadual e federal. Essa situação se configura em um paradoxo, onde as leis garantem a escola diferenciada, que sejam respeitadas as especificidades quando na prática não ocorre.

3.3 A participação da comunidade

As famílias estão presentes na escola da Terra indígena São Jerônimo, são atuantes e participativos por meio das instâncias colegiadas como o Conselho Escolar e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). As próprias lideranças indígenas compõem as instâncias colegiadas, acompanhado de pais, funcionários e os mais velhos. A comunidade por si só já é presente e muito ativa na escola e constroem um ambiente singular onde as avós levam seus ensinamentos nas aulas, mães que estudam levam seus filhos e ainda àquelas que amamentam enquanto estudam, tornam a educação escolar indígena comunitária, acolhedora e valorosa.

A educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas [...] (LUCK, 2009, p. 19).

Os assuntos educacionais que necessitam de representatividade das comunidades também seguem fortalecidos e organizados, contando com a união e apoio de todas as etnias em defesa da educação escolar indígena. Exemplo disso foi a recente luta por reconhecimento de direitos já conquistados e que havia sido desconsiderado pela Secretaria de Educação do Paraná no Edital nº 47/2020 que não levou em conta as especificidades da comunidade e inferiorizou a importância da carta de anuência, estabelecendo como principal critério de seleção a prova objetiva, desconsiderando o fato de que os caciques e lideranças tem autonomia de analisar os profissionais que atuarão na educação de suas comunidades.

Essa atitude do Estado mostra claramente duas possíveis condições: a tentativa do Estado em homogeneizar os critérios que definem as ações específicas para povos indígenas como a carta de anuência, ou a falta de preparo da equipe responsável pelo referido Edital que por algum motivo ignorou ou ocultou os direitos dos povos indígenas promovendo entre eles a sensação de desrespeito. A educação

escolar indígena é marcada por lutas e resistência na defesa e garantia da educação diferenciada conforme já estabelecido pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, Organização Internacional do Trabalho – OIT e demais diretrizes e respaldos que garantem esse direito.

O movimento indígena do Estado do Paraná se organizou e se mobilizou para juntos se encontrarem na sede da SEED para reivindicarem por seus direitos e se fizeram ouvir a ponto de conseguirem cancelar o referido Edital. No dia 18 de novembro de 2020, foi publicado uma nota no diário oficial do Estado, edição nº 10811 que definiu a abertura de um novo Edital nº 64/2020 para tratar das questões específicas de contratação dos profissionais para a educação escolar indígena e também exclui os campos do Edital nº 47/2020 que tratam da educação escolar indígena.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE EDITAL N.º 64/2020– GS/SEED O Diretor-Geral da Secretaria de Estado da Educação, no uso das atribuições legais, e considerando o contido no protocolado n.º 17.012.534-7, RESOLVE: Tornar pública a exclusão dos grupos 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37 e do quadro 21, constantes dos Anexos I e III, bem como a exclusão dos Anexos XIV e XV do Edital n.º 47/2020 – GS/SEED, de 29 de outubro de 2020, e suas alterações (PARANÁ. DOE, ed.10811, p.5).

Após grande mobilização pelos indígenas que ocuparam a SEED para defenderem seus direitos garantidos por leis nacionais e internacionais, que reconhecem e definem que as comunidades indígenas sejam soberanas quanto a organização e realização da educação em seus territórios. As comunidades indígenas seguem resistentes no combate contra as injustiças e a falta de implementação de políticas públicas que contribuam para o fortalecimento da escola indígena construída e realizada pelos índios que suportam há mais de quinhentos anos os incontáveis entraves em sua implementação e desenvolvimento.

3.4 A atuação do (a) Pedagogo (a)

O professor pedagogo exerce função significativa na escola, contribui no atendimento da documentação pedagógica, desde seu início, acompanhamento, conclusão e adequações que são sempre necessárias, levando em conta que a educação tem um movimento próprio, é viva. Também tem grande valor como articulador dos trabalhos pedagógicos e curriculares. Para Saviani (2010) o professor pedagogo é:

[...] um profissional que busca compreender a educação em suas várias determinações, nos vários aspectos que a constituem, tendo em vista organizar o processo educativo da maneira considerada a mais adequada para garantir a eficácia do ato de educar. (SAVIANI, 2010, p. 232).

O pedagogo (a) é o responsável por um ambiente de trabalho produtivo, possibilitando que seja um espaço rico, de aprendizagem e formação contínua, apropriado para o pensamento, para o estudo, análise e desenvolvimento de estratégias para novas práticas docentes. Por meio da união e comprometimento entre professores e pedagogo(a) é possível a construção de uma equipe de trabalho comprometida com a melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem.

A maioria dos pedagogos(as) que atuam nas escolas indígenas são profissionais não indígenas e pensando nos fatos sobre o baixo número de pedagogos indígenas atuantes nas comunidades, falta de articulação entre a língua portuguesa e a língua indígena na alfabetização, falta de material específico entre outras constatações após conversa com os estudantes e lideranças indígenas da Terra indígena Rio das Cobras, situada em Nova Laranjeiras – Pr motivou a Universidade do Centro Oeste (UNICENTRO), por meio de um projeto de extensão desenvolvido pelo Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI) em 2017, em atendimento ao pedido feito pelas lideranças indígenas da T.I. Rio das Cobras, desenvolver a formulação do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Gehrke, M., Sapelli, M. L. S., & Faustino, R. C, 2020, p. 6).

Esse movimento de formação continuada para professores de duas escolas Guaranis e de cinco escolas Kaingang do município de Nova Laranjeiras que iniciou em 2017 e foi até o ano de 2018, baseou-se em trabalhar por meio de oficinas pedagógicas, aulas dialogadas e produção de material didático específico. Esse

trabalho aconteceu de modo itinerante, sendo possível conhecer as escolas participantes do projeto. Em virtude dos bons resultados obtidos, em 2019 foi ampliada a parceria que por meio do Programa Escola da Terra, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), com o auxílio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Centro Oeste (UNICENTRO) e da Universidade Federal do Litoral (UFPR), setor litoral, que juntos atendiam 120 professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Gehrke, M., Sapelli, M. L. S., & Faustino, R. C, 2020, p. 8).

Em decorrência da atuação da Universidade dentro da Terra indígena, tendo bons resultados na formação continuada dos professores, surge então, diante da grande demanda da comunidade a solicitação das lideranças e jovens indígenas para a Universidade do Centro Oeste (UNICENTRO) pela criação do curso de pedagogia dentro da Terra Indígena Rio das Cobras. O pedido foi aceito pela reitoria e deram início aos encaminhamentos para sua efetivação.

Tratados os elementos de origem, passamos a abordar a formulação do Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia [...] que contou com a participação de muitas mãos e mentes, lideranças, estudantes e educadores indígenas, pesquisadores engajados com a luta indígena. Inicialmente, criamos uma comissão interna na IES que liderou os trabalhos e passou a reunir documentos, agregar lideranças indígenas, estudantes indígenas já presentes na IES, pesquisadores da educação indígena do Paraná e a Comissão Universidade para os índios (CUIA). Na sequência, desenvolvemos, em outubro de 2018, o Seminário Preparatório do curso de Pedagogia Indígena, que reuniu aproximadamente 500 pessoas para discutir e projetar o curso, entre elas, as lideranças indígenas Guarani, Kaingang e Xetá do Paraná, professores indígenas, gestores das escolas, Núcleos Regionais da Educação (NRE); pesquisadores das IES do Paraná e estudantes (Gehrke, M., Sapelli, M. L. S., & Faustino, R. C, 2020, p. 7).

Após muito trabalho e comprometimento de todos os envolvidos no ano de 2019 o curso de Pedagogia iniciou suas atividades destinando-se a formação de professores e pedagogos (as) indígenas, com o objetivo de exercerem as funções de docência e gestão educacional da Educação Básica, contribuindo para a construção da escola específica, diferenciada, comunitária e bilingue/multilíngue. As Instituições de Ensino Superior envolvidas nesse projeto ouviram e entenderam as reais necessidades dos povos indígenas e numa ação inovadora romperam com os paradigmas fazendo o movimento inverso. Certamente que os frutos desse trabalho

já podem ser vistos e já é parte do fortalecimento da educação escolar indígena, tendo os próprios indígenas como frente atuante nas escolas de suas comunidades.

Nesse sentido podemos afirmar que o pedagogo(a) indígena comprometido com a educação em sua comunidade é inestimável! Seu trabalho é relevante e os resultados obtidos por seus esforços e orientações são cheios de significados e pertencimentos a comunidade. Esse profissional dentro da perspectiva da educação escolar indígena é repleto de potencial, pois possui o conhecimento acadêmico de acordo com a sua formação e conserva a tradição de seu povo. Desta forma é aquele que pode promover a união entre os conhecimentos universais e os culturais, é o articulador para que aconteça o ensino intercultural, uma importante característica da educação escolar indígena.

É com o auxílio do pedagogo (a) indígena que os professores indígenas e de línguas indígenas conseguem construir um plano de trabalho docente intercultural, integrando os conhecimentos que lhes são próprios aos conhecimentos universais que estão contidos na matriz curricular. Por meio desse atendimento ímpar entre o pedagogo (a) indígena e o professor indígena a confiança de ambos se estabelece, para o pedagogo (a) é a oportunidade de ver se suas orientações surtiram efeito e para o professor é a possibilidade de aprimorar sua identidade profissional, a sua confiança se fortalece ao colher os resultados. Ao contribuir para o desenvolvimento de um plano intercultural os estudantes são os maiores beneficiários, pois conseguem compreender melhor se os assuntos e conteúdos podem ser relacionados com suas culturas, favorecendo uma aprendizagem completa e com sentido.

3.5 O professor indígena: construindo a identidade profissional

O professor é aquele profissional que está sempre em movimento, em sala de aula ensinando os estudantes, planejando os conteúdos, buscando atualização constante para que possa acompanhar as mudanças no perfil dos estudantes. O professor indígena [...] “é um educador engajado, comprometido com a formação do povo indígena na perspectiva da valorização e do protagonismo desses povos, portanto, de um educador que seja capaz de construir “com” e não “para” os povos indígenas” (Gehrke, M., Sapelli, M. L. S., & Faustino, R. C, 2020, p. 7). E ensinar é um ato de responsabilidade e sensibilidade, pois o objetivo é um só: a aprendizagem, porém, as estratégias de ensino não são as mesmas, já que cada estudante apresenta

uma forma única de aprender, cada estudante tem o seu tempo, potencialidades e dificuldades em algum momento.

A palavra professor deriva do Latim *professus*, “aquele que declarou em público”, do verbo *profitare*, “declarar publicamente, afirmar perante todos. Trata-se de uma pessoa que se declara apta a fazer determinada coisa, no caso, ensinar (ORIGEM DA PALAVRA, 2021). Estar apto não significa estar pronto, ao contrário, quanto mais experiência adquirida nessa profissão, mais esse profissional busca meios de aprimorar seus conhecimentos em busca de construir estratégias para que os estudantes compreendam e se apropriem do conteúdo.

O professor indígena é o responsável pela educação intercultural, característica fundamental da educação escolar indígena. Esse profissional é o único capaz de ligar os conhecimentos ocidentais aos conhecimentos tradicionais de seu povo, integrando os conhecimentos e transmiti-los aos estudantes indígenas.

É responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, jovens e adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem (GRUPIONI, 2006, p. 24).

O trabalho realizado pelo professor indígena é instigante. Além de ensinar os conteúdos básicos do currículo é preciso preparar os estudantes para apropriarem-se da história de lutas, resistência e conquista pela qual passaram seus ancestrais na busca pela educação escolar indígena. As atribuições do professor indígena são muito significativas, pois é ele o elo entre os conhecimentos universais que são ensinados para os estudantes e os conhecimentos tradicionais de seu povo. É nessa união dos conhecimentos que a interculturalidade se apresenta. O trabalho do professor indígena é desafiador em todos os sentidos, a formação inicial e continuada é fundamental para prepará-lo e nortear as ações que o esperam na prática docente, desde a construção de material pedagógico até as estratégias finais que o acompanham no momento de ensinar.

A Constituição Federal de 1988, a Portaria Interministerial nº 559 e a LDB nº 9394/1996 definem que sejam desenvolvidos meios de formação para os indígenas exercerem suas profissões nas comunidades. Em cumprimento a Resolução do

Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica nº 03/99
CNE-CEB temos:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização (BRASIL, 1999).

As primeiras iniciativas para a formação de professores indígenas aconteceram de forma sistematizada a partir de 2001, nesse ano a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), com o apoio da Secretaria Estadual de Educação e da FUNAI, iniciou o primeiro curso de Licenciatura Intercultural no país. em 2001 por meio de ações afirmativas. A a Universidade Federal de Roraima (UFRR) criou em 2002 o Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena, e em 2003, o curso de licenciatura intercultural. Nesse movimento, em meio as discussões sobre as ações afirmativas, m 2005 o governo federal lançou o Programa de apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), cujo objetivo estava em convocar as Instituições de Ensino Superior Públicas para apresentar propostas e projetos de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas, apoiar projetos desenvolvidos em conjunto com as comunidades indígenas, visando a formação superior para professores em licenciaturas interculturais e quais estratégias poderiam ser construídas para garantir o acesso e permanência dos estudantes.

O Paraná não participou dos Editais do Prolind e desenvolveu ações por meio de vagas sobressalentes definidas inicialmente pela Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001, que determinava que três vagas em cada Universidade Estadual fossem destinadas aos indígenas. Em cumprimento da lei o Estado desde 2002 inclui acadêmicos indígenas em suas Universidades Estaduais, por meio do vestibular dos povos indígenas. No ano de 2006 a Lei n.º 14.955, de 09 de janeiro de 2006 duplicou o número de vagas destinadas aos indígenas sendo 6 vagas em cada uma das 7 universidades estaduais e mais 10 vagas na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A formação superior para as populações indígenas são uma conquista e também representam um grande avanço na qualidade do serviço prestado as comunidades, pois um profissional bem preparado favorece o avanço na construção da educação específica e intercultural (FAUSTINO; NOVAK; CIPRIANO, 2013, p.72).

Outra ação ocorreu em 2004, quando técnicos da SEED visitaram as terras indígenas do Paraná e constaram a urgente demanda pela formação dos professores para o ensino na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ao refletirem sobre os resultados, formaram uma comissão de trabalho em 2005 por meio da Resolução Secretarial nº 802/2005, cujo objetivo era o de elaborar uma proposta pedagógica para a implantação do magistério indígena. Essa proposta foi construída em colaboração com líderes indígenas e após aprovada pelo Conselho Estadual de Educação iniciou em 2006 a primeira turma do magistério indígena no Centro de Formação de Professores que funcionava em Faxinal do Céu, no município de Pinhão, na região Centro Sul do Estado, em regime de alternância, com duração de dois anos e meio. Segundo Menezes, Faustino e Novak (2021) até 2010 foram formados 90 indígenas nesses cursos. Segundo as autoras, essa formação, após anos de suspensão, teve sua oferta retomada em 2014 e acontece atualmente no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) em Manoel Ribas – Pr.

Em 2013 o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola por meio da Portaria nº 1.061/2013, ofertou aos professores indígenas de todo Brasil uma formação continuada específica, que iniciou suas atividades pela primeira vez em 2014. Esta formação possibilitou a construção de materiais pedagógicos, discussões em grupo, reflexões e construção de planejamentos sobre as possibilidades de ensino nas escolas indígenas, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a prática docente e compartilhamento de experiências entre os professores. O plano nacional de educação vigente (2014-2024) também apresenta em suas metas 4, 7, 11, 12 e 15 a preocupação e a importância sobre a formação inicial e continuada dos professores indígenas. Em amparo ao já estabelecido anteriormente o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, emitiu a Resolução nº 01/2015 que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e ensino médio.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Parágrafo único. Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos (BRASIL, CNE, Resolução nº 01/2015).

Em toda a sua estrutura esse documento traz a importância, os princípios e os objetivos da formação dos professores indígenas, trata sobre a construção e desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação destes profissionais, bem como traz para a discussão o perfil do professor indígena, os projetos pedagógicos dos cursos e suas propostas curriculares, onde é fundamental que haja a participação da comunidade em sua construção. Nos artigos 17º, 18º e 19º são estabelecidos critérios de como precisam ser os formadores dos professores indígenas.

Art. 17. Os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos. Art. 18. Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas (BRASIL, CNE, Resolução nº 01/2015).

Os profissionais precisam conhecer os povos e ser comprometidos com a educação escolar indígena e também devem fazer parte deste quadro, professores formadores indígenas. Quanto a gestão dos projetos, cursos e programas, necessitam ser consultadas as comunidades indígenas e que a gestão seja participativa e o processo avaliativo sejam periódicos e sistematizados a partir das necessidades de cada projeto, programa e curso. Este documento se encerra enfatizando que as instituições que promoverem a formação para os professores indígenas devem garantir além do acesso, a permanência e que os professores consigam concluir seus estudos. Ressalta que cada instituição tem autonomia para desenvolverem estratégias que atinjam esses objetivos.

Refletindo sobre a formação inicial e continuada dos professores indígenas é possível visualizar os avanços consideráveis se comparados com o que viveram as populações indígenas até o final do século XX. Não existia o respeito e reconhecimento aos meios próprios de educação e ensino dos indígenas, ao contrário, foram rejeitados seus conhecimentos e segregados e submersos em uma educação de assimilação. Ao terem seus direitos resgatados por meio da Constituição Federal de 1988, as comunidades seguem lutando pela construção de uma educação que lhes

represente e nessa jornada é importante reconhecer suas conquistas e esforços para o fortalecimento, discussões e reflexões que realizam por meio do diálogo em defesa da educação escolar indígena.

Exemplo deste compromisso em desenvolver um diálogo em busca do fortalecimento da educação escolar indígena estão nas conferências nacionais de educação escolar indígena CONEEI que aconteceu a primeira vez em 2009 e a segunda edição que iniciou em 2014 e finalizou em 2018. Essa conferência é organizada em etapas locais que acontecem nas escolas, as estaduais e a última é a etapa nacional. Os objetivos da II CONEEI em 2018 foram:

Avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena, a partir da I CONEEI. II. Construir propostas para consolidação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena. III. Reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue. IV. Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena (II CONEEI, 2018, p. 16).

Esses objetivos foram amplamente discutidos e para tanto foram divididos em cinco eixos temáticos:

Eixo I - organização e gestão da educação escolar indígena, Eixo II - práticas pedagógicas diferenciadas na educação escolar indígena, Eixo III - formação e valorização dos professores indígenas, Eixo IV - políticas de atendimento à educação escolar indígena na educação básica, Eixo V - ensino superior e povos indígenas (II CONEEI, 2018, p.18).

Os eixos III e V, são específicos para a formação dos professores indígenas, demonstram a preocupação das comunidades indígenas com a formação de seus professores para que atuem nas escolas de suas comunidades e sejam protagonistas nesta profissão, pois em muitas regiões são poucos os professores indígenas que atuam em suas comunidades, ficando o ensino a responsabilidade de professores não indígenas, que mesmo comprometidos com a educação escolar indígena ainda não tem a autonomia e os conhecimentos como um professor indígena.

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar (RCNEI, 1998, p. 42).

Todas essas discussões sobre a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores indígenas tem possibilitado a construção de ações que em parceria com as Universidades, com o Estado e comunidades contribuem para o fortalecimento da educação escolar indígena devido o aumento de professores e demais profissionais indígenas que se qualificam para desempenhar suas funções com qualidade nas comunidades. Tanto a formação inicial como a continuada são essenciais para o profissional da educação. A formação inicial estrutura o profissional, torna-o apto a exercer uma função, nesse caso, a de professor, porém a formação continuada é um trabalho contínuo na carreira docente e de extrema necessidade.

A formação continuada para os professores indígenas traz reflexões sobre o que, para que e como ensinar? A sociedade se modifica constantemente, sendo fortemente influenciada por fatores sociais e econômicos que carregam e distribuem a todo mundo suas influências que acabam por alterar o comportamento das pessoas. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem também sofrem alterações pois acompanham as novidades das gerações que chegam e saem da escola. É importante ressaltar que a escola quase que em sua totalidade atende a crianças, adolescentes e jovens, acompanhá-los exige dos profissionais da educação adaptações e romper com paradigmas. Nesse sentido a formação continuada é essencial pois:

Contribui significativamente para novas tomadas de decisões, de postura, de quebra de paradigmas, de reformulação de conceitos e de reavaliação da prática num constante processo reflexivo, crítico e criativo. Também deve ser concebida com uma proposta de mudança, que além de qualificar o/a professor/a e demais profissionais da escola, vai contribuir efetivamente para a qualidade da aprendizagem dos/as estudantes (MARANHÃO, 2017, p.36).

Para que aconteça essa adaptação, a formação continuada se faz necessária, já que promove a análise sobre contextualizações atuais que nos fazem refletir sobre o que, para que e como ensinar, pois é a partir do diálogo que se desenvolvem estratégias de ensino, que se exploram as possibilidades mais adequadas de acordo com os estudantes que se têm, pensando sempre em promover a apropriação, a aprendizagem. O professor indígena em formação continuada é estimulado a olhar para sua prática docente, afim de se instigar a potencializar suas ações em sala de aula. Esse profissional tem uma responsabilidade maior do que os demais professores

de outras modalidades, pois ele tem material didático mínimo e que muitas vezes não trabalha as especificidades de sua cultura, ou seja, o professor indígena na maioria das vezes é quem constrói o seu próprio material didático e a formação continuada possibilita a reflexão com os colegas de profissão e etnia para que juntos elaborem materiais pedagógicos que supram suas necessidades enquanto professor e também sejam aceitos pelos estudantes, intensificando sua compreensão. Como explica Viceli:

[...] 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 (VICELI, 2019, p. 153).

Os desafios em preparar material didático específico fazem parte da vida dos professores da educação escolar indígena que precisam fazer pesquisas junto aos mais velhos e com os demais membros da comunidade para levantar subsídios para desenvolver o material pedagógico e articulá-los aos conteúdos estabelecidos pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) a fim de ensinar os estudantes dentro da proposta intercultural.

Para os professores indígenas a formação continuada reflete diretamente na ação docente. Muitos professores, especialmente os de línguas indígenas necessitam de contínua formação para que desenvolvam cada vez mais suas práticas pedagógicas, pois podem integrar os conhecimentos específicos de sua formação cultural, recebida em sua formação pessoal e que o qualificam como professor de língua indígena com os conhecimentos didáticos pedagógicos que darão o suporte necessário para desenvolver estratégias de ensino que venham a ser bem sucedidas. A formação pedagógica para professores indígenas contribui para o entendimento dos elementos norteadores da educação específica que constitui a educação escolar indígena, na elaboração do PPP, dos planos de trabalho docente e de estratégias de ensino. Propiciam a reflexão de suas ações, quais possibilidades de solucionar situações problemas e também contribuem para o aperfeiçoamento profissional.

O professor não é um profissional acabado, mais sim em constante formação e aprendizagem, é aquele que é desafiado tanto pela equipe pedagógica por meio de orientações ou solicitações da escola, quanto pela Secretaria de Educação e mais desafiado ainda pelos estudantes e suas constantes demandas. Dessa forma, pode-

se afirmar quão valiosa é a formação continuada, pois permite a reflexão, a revisão do que está dando certo e do que precisa ser modificado no compromisso de ensinar da melhor forma possível com o melhor aproveitamento para os estudantes.

3.6 O professor não indígena

Ao refletirmos sobre a educação que foi imposta aos povos indígenas com a chegada dos exploradores e entendendo a escola como projeto ocidental de aculturação, logo chegamos aos “educadores” que até o século XX, em sua maioria, contribuíram para enfraquecer e coibir os conhecimentos e meios próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas. Os educadores a princípio adotaram estratégias de aproximação, que por vezes foram hostis (BRASIL, 2007, p. 10). Após as primeiras ações de ensino, os missionários que eram os professores nesse período foram aprimorando suas estratégias de ensino por meio da catequese, do ensino de ofícios, a fim de preparar os indígenas para o trabalho e civiliza-los, todo esse trabalho teve o amparo da coroa portuguesa.

No intuito de melhorar a imagem do Brasil no cenário internacional, o Estado cria órgãos assistenciais que em um discurso de proteção e reconhecimento, deu continuidade no projeto aculturador e assimilacionista por meio da educação com o propósito de integrar os indígenas a sociedade nacional. Nesse período também é iniciado a alfabetização em língua indígena, não como reconhecimento as especificidades como dá a entender, mas outra vez, como estratégia de integração e adaptação, ou seja, acelerar o processo de incorporar as sociedades indígenas a um modo de vida diferente de sua organização natural (BRASIL, 2007, p. 13).

Se a escola foi a principal ferramenta de aculturação dos povos indígenas, podemos afirmar que os professores foram os agentes desse propósito, ou seja, o meio pelo qual tal intento foi alcançado. O mérito da segregação, da subjugação e de todos os meios desumanos de “ensino” a que submeteram os povos indígenas são dos professores desse período.

Somente após a Constituição Federal de 1988 que garante e reconhece os direitos e especificidades das populações indígenas quanto ao ensino, se inicia mudanças no cenário da educação, uma mudança de paradigma.

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 16).

E por meio da Portaria interministerial nº. 559/1991, em seu 7º artigo vemos a preocupação com os professores para a educação escolar indígena e define que os profissionais sejam preparados e capacitados para atuarem dentro das comunidades indígenas, que sejam mantidos programas de formação específicas a fim de capacitar tais profissionais para o trabalho nas escolas indígenas. Determina também que sejam garantidos aos professores indígenas as formações permanentes, por conhecerem com propriedade as especificidades de seu povo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96, em seu 79º artigo define que sejam mantidos programas de formação de pessoal especializado para a educação escolar indígena. A partir desses respaldos legais é evidente a preocupação com os profissionais da educação escolar indígena e a preferência passa a ser para que sejam profissionais indígenas para o ensino em suas comunidades.

§1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena (BRASIL, CNE/CEB nº.05/2012, p. 4).

São muitos os professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena, porém, esse profissional precisa da anuência dos caciques e lideranças indígenas, além de apresentar conhecimento sobre a comunidade indígena em que trabalha. O professor não indígena precisa desenvolver em sua prática docente ações que articulem os conhecimentos de sua área específica com os conhecimentos produzidos pela comunidade onde atua. De certa forma esse profissional contribui para o ensino intercultural pois articula os conhecimentos universalmente construídos aos conhecimentos específicos dos povos indígenas.

A atuação do professor não indígena é afinada com o Projeto Político Pedagógico da escola indígena, seu plano de trabalho docente é desenvolvido em atendimento as especificidades locais, ou seja, é um ensino que compreende,

reconhece e respeita a cultura local. A equipe pedagógica acompanha todo o desenvolvimento das aulas e construção dos planos de trabalho, mostrando a real mudança no formato de ensino, que antes subjugava, silenciava e hoje fortalece, protege e reconhece as particularidades das etnias e se preocupa com o ensino de qualidade para os estudantes indígenas.

Ainda falta muito para que as escolas indígenas tenham em seu quadro funcional todos os profissionais indígenas, mas a cada ano aumenta esse número e se avança em uma das maiores demandas dos povos indígenas: de que os profissionais das escolas em suas comunidades sejam indígenas, isso ocorre pela luta por ocupar os espaços, pelo protagonismo na educação e principalmente por acreditarem que somente um professor indígena pode ser o promotor da educação intercultural, pois a cultura, o ser indígena lhes pertence genuinamente e ao agregar aos conhecimentos universais podem fazer essa articulação entre os saberes a fim de ensinar com qualidade e mais do que isso, fortalecer e resgatar muito do que se perdeu por meio do ensino colonizador e integracionista.

3.7 O estudante indígena

Todos os esforços da gestão da escola indígena têm um objetivo principal: o ensino e aprendizagem dos estudantes de suas comunidades. É por eles que os profissionais da educação em parceria com as lideranças indígenas num esforço coletivo buscam organizar todas as atividades realizadas na escola e todos os setores trabalham pelos estudantes.

Ao refletir sobre o estudante indígena no contexto atual não é possível ver os avanços da educação escolar indígena sem ao menos lembrar todo o processo histórico de violência a que passaram milhares de crianças e jovens indígenas por meio da educação ou em nome dela. O rompimento com o paradigma educacional colonizador e integracionista por meio dos amparos legais provenientes de muita luta e resistência dos movimentos indígenas trouxeram para a educação escolar indígena atual otimismo e esperança de equidade para o futuro.

Quando olhamos para os estudantes indígenas é notória a satisfação e alegria em estar na escola, em aprender e ensinar, pois o meio de ensino dos povos indígenas diferente dos não indígenas permite que todos possam aprender e ensinar. Esses estudantes aprendem todos os dias no conforto e segurança de sua comunidade, ao

menos em terras protegidas e demarcadas como a Terra indígena São Jerônimo. Todos sentem-se “em casa” a escola é um ambiente acolhedor e nesse sentido promove a tranquilidade no momento de aprender. As famílias também fazem parte dos momentos educacionais de seus filhos e demais estudantes e são parceiros dos professores em muitos momentos.

Hoje os estudantes indígenas estão sendo ensinados dentro de uma proposta pedagógica intercultural, que é construída por meio da articulação dos conhecimentos universais e dos conhecimentos tradicionais de cada povo. O processo de ensino na Terra Indígena São Jerônimo tem um objetivo muito específico de resgate e fortalecimento cultural. Há não muito tempo os pais dessa comunidade foram proibidos de falarem suas línguas maternas sob pena de serem castigados de alguma maneira. Tais ameaças forçaram os pais e mais velhos a não ensinarem seus filhos a sua língua e muito de seus hábitos relativos à cultura.

Desse modo a maioria dos moradores e estudantes entendem a língua indígena, mas não falam, evidenciando os prejuízos culturais causados pelos não indígenas em seu quase bem sucedido projeto de aculturação nacional. Dessa forma a luta dos professores está no ensino intercultural, no resgate das memórias ancestrais e fortalecimento cultural dos estudantes. O que vemos são bons resultados, já que por meio das aulas de língua indígena temos visto que muitos estudantes tem o domínio da escrita e leitura da língua indígena. Há também aqueles que com maior esforço e dedicação conseguem dialogar na língua de seus ancestrais que lhe foi omitida como medida de proteção e que hoje lhes são apresentadas e muitos se apropriam dela.

O que os estudantes indígenas vivenciam na educação atualmente é fruto de muita luta e resistência de seus ancestrais que não se deixaram vencer, mas suportaram, enfrentaram e sobreviveram a situações imensuráveis acreditando nas gerações futuras. Ao vermos os estudantes aprendendo em segurança, num ambiente familiar, com um currículo específico para a sua formação, temos a confiança de que estão sendo preparados para serem sujeitos ativos dentro e fora de sua comunidade. Certamente no contexto escolar estamos diante de futuros líderes que com o tempo se levantarão para cuidar dos interesses de seu povo e dar continuidade no trabalho que está sendo desenvolvido por seus familiares. É por meio da educação básica que acontece no interior das comunidades que se constroem personalidades fortes que

avançam para o ensino superior, para o trabalho, para a atuação influente em prol de sua comunidade e dos direitos dos povos indígenas.

3.8 Avaliação: externa e interna

A avaliação é muito importante na escola pois, através dela é possível analisar o desempenho dos estudantes. Esse recurso traz uma noção de como estão os conhecimentos dos estudantes durante o período letivo, permite identificar as dificuldades as potencialidades e dá suporte ao professor para construir um plano para ajudar na aprendizagem dos estudantes. Também leva o professor a refletir sobre sua ação docente referente a um ou mais conteúdos e repensar e construir outros meios para que os estudantes com dificuldades possam se apropriar dos ensinamentos.

A partir das análises dos resultados, a escola precisa criar situações diferenciadas para atender a esses/as estudantes com dificuldades de aprendizagem [...] faz-se necessário intervir pedagogicamente, a fim de resolver os problemas de aprendizagem destes/as estudantes (BRASIL, Gestão da Educação, 2006, p. 32).

O gestor(a) com a equipe pedagógica são os responsáveis por verificar os resultados das avaliações e compartilhar as informações com os professores e com a comunidade escolar. A gestão, pedagogos (as) e professores juntos buscam a construção de estratégias a fim de ajudar os estudantes com dificuldades. Porém, devemos nos perguntar: para quem se destina as avaliações? Quais as diferenças entre as avaliações internas e externas? Qual o verdadeiro sentido da avaliação?

No campo da educação, até há alguns anos, a prática da avaliação era mais conhecida como atividade da escola, isto é, como avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula. Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre a educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas. Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais voltam-se para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las as exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade (LIBÂNEO, 2001, p.200).

Ao analisar sobre as finalidades da avaliação, chega-se ao seguinte pensamento: a escola atualmente tem dupla função que são bem caracterizadas por meio das alterações que ocorreram ao longo do tempo nas avaliações. Se antes a

avaliação era uma prática exclusiva da escola, ou seja, era uma ação pedagógica, uma intervenção para assistir, amparar e colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; hoje, devido as mudanças sociais de fortalecimento do capital por meio das organizações financeiras que se instalaram dentro das escolas usando as avaliações como seus olhos, pois conseguem um diagnóstico global ainda que em muitos casos controverso do desempenho dos estudantes.

As avaliações externas são a melhor forma de controle do capital sobre a escola e o currículo, já que conseguem acompanhar o que está sendo ensinado e se as escolas estão preparando realmente para o trabalho atendendo suas exigências. O controle é tão profundo e sagaz que essas esferas externas conseguem por meio das avaliações a identificação dos resultados de cidades, estados e países, ou seja, o sistema neoliberal tem o controle do que está sendo ensinado e por esse instrumento pode definir suas influências e pretensões dentro das escolas.

No Brasil existem alguns modelos de avaliações de desempenho a que os estudantes são submetidos sendo o Sistema de Avaliação da Educação Básica conhecido como SAEB o responsável pela avaliação em larga escala. Esse sistema foi criado em 1990 e busca conhecer a qualidade da educação brasileira.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (BRASIL, INEP, 2021.)

O domínio do governo sobre o desempenho da educação é feito por meio da aplicação de testes que permitem o monitoramento que juntamente com os dados de aprovação, reprovação e evasão fornecidos pelo censo escolar formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na primeira edição as avaliações do SAEB foram aplicadas para as turmas de 1ª, 3ª 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, a segunda edição repetiu o mesmo modelo da primeira versão. Em 1995 em sua terceira edição o SAEB adotou uma nova metodologia na aplicação dos testes que foi chamada de Teoria de Resposta ao Item (TRI), que servia para acompanhar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Também alteram as séries para aplicação focando nos finais de cada etapa de ensino, ou seja, para as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (BRASIL, INEP, 2021).

Na edição de 1997 a avaliação passou a medir o desempenho dos estudantes por meio de escalas de proficiência desenvolvidas por especialistas de cada área e que definiam os conhecimentos mínimos ou básicos que os estudantes deveriam ter de acordo com cada etapa de ensino. Em 1999 foi adicionada a prova de geografia e em 2001 o SAEB passa a aplicar apenas as provas de matemática e língua portuguesa o que se manteve na edição de 2003. Em 2005 a prova passou por reestruturação por meio da Portaria Interministerial nº. 931 de 25 de março de 2005:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no exercício das atribuições estabelecidas pelo Art. 87 § único, inciso II da Constituição Federal e atendendo ao disposto no artigo 9o, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, resolve: Art. 1o Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC [...] (BRASIL. DOU. Portaria nº. 931/2005).

As duas avaliações possuem objetivos claros quanto ao acompanhamento, diagnóstico e ações para atingirem seus objetivos para a educação brasileira. O formato da ANEB tem a capacidade de identificar escolas, turmas, estudantes, professores e diretores e essas informações são utilizadas como parâmetro para a formulação de políticas educacionais para melhorar a qualidade da educação por meio da comparação entre séries escolares. As informações da ANRESC, que ficou conhecida como Prova Brasil apresenta quatro objetivos:

§ 2o A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais: a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (BRASIL. DOU. Portaria nº. 931/2005).

Após essa reestruturação a edição de 2007 teve como novidade a combinação das medias dos estudantes pelo INEP, graças as informações obtidas no SAEB e no Censo escolar, sendo possível calcular o IDEB. As edições de 2009 e 2011

mantiveram o mesmo formato da edição de 2007. Em 2013 a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), foi incorporada ao SAEB por meio da Portaria Interministerial nº.482/2013, prevista pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Também foi incluído na avaliação do 9º ano a disciplina de ciências em caráter experimental que não foi utilizado para geração de dados. Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, alocadas no site do INEP, que pretende aproximar as avaliações externas ao contexto escolar, por meio das análises feitas por especialistas dos itens das provas, ajudando a escola no planejamento de ações para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Na edição de 2017 as escolas privadas também puderam aderir as avaliações e terem seus resultados no SAEB e em consequência também podem conhecer o seu IDEB. Outra mudança foi de que essa edição passa a ser censitária para o 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2019 o SAEB passa por uma reestruturação a fim de se adequar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se torna referência no desenvolvimento das provas do 2º ano do ensino fundamental de forma amostral e também. Neste ano também foi iniciada a avaliação da educação infantil em caráter experimental com aplicação de questionários eletrônicos para professores, diretores, secretários municipais e estaduais (BRASIL, INEP, 2021).

O Saeb há três décadas avalia a educação básica no Brasil e seus dados são expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, emitidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, porém, é importante refletir: Essas avaliações levam em conta a imensa diversidade educacional dos povos indígenas? As avaliações apresentam resultados fieis do desempenho das escolas? Se os currículos das escolas indígenas são diferenciados não seria importante que a elaboração das provas respeitasse as especificidades das comunidades? Na aplicação de provas iguais o objetivo é a equidade escolar ou a homogeneização cultural?

Os resultados das avaliações educacionais em terras indígenas demonstrados pelo IDEB, dificilmente refletem a realidade vivida na escola. Essa afirmação pode ser entendida por alguns fatores importantes que compreendem o contexto da educação escolar indígena e que não são considerados pelo INEP. Muitas crianças aprendem a língua portuguesa na escola, somente no ambiente escolar têm contato com essa língua que estão aprendendo a falar, compreender e escrever. Assim precisam da ajuda dos professores para desenvolver uma atividade avaliativa e provavelmente

terão dificuldades em realizar essas avaliações. Estes fatores de compreensão, fala e escrita são determinantes e interferem nos resultados das avaliações do Saeb que não foram pensadas para os estudantes indígenas e em sua realidade educacional distinta.

É inquietante pensar que as avaliações externas são as que realmente importam. Para as organizações financeiras, para o sistema neoliberal são os resultados do Saeb que são considerados e então a realidade é omitida e silenciada. Com o discurso de igualdade dentro de contextos educacionais tão diferentes como pode dar certo? É claro que não vai! A portaria do Ministério da Educação nº 931/20015 fala que, por meio dos resultados das avaliações serão desenvolvidas uma cultura avaliativa nas escolas, para melhorar a qualidade da educação e redução das desigualdades, porém, se é aplicada a mesma prova para estudantes que tem realidades completamente diferentes pode ser considerado um exemplo de equidade? Quanto mais pensamos mais perguntas temos. Uma criança que tem o amparo familiar, casa, roupas, alimentação terá o mesmo desempenho que uma criança que vive em situação de pobreza extrema como é o caso de muitos estudantes indígenas? Provavelmente não.

Qual é o olhar de quem analisa os índices? Um técnico com toda sua preparação olha e vê as escolas que estão adequadas, adequadas a quê? A atender o sistema neoliberal. Pelos índices não se vê a realidade que muitos estudantes enfrentam e os reais motivos que levam aos baixos índices. A cobrança vem sem demora para a gestão e equipe pedagógica que se desdobram em tentar melhorar os índices, já que melhorar a condição de vida e compreender o contexto de cada escola não faz parte dos interesses do Saeb até o presente momento.

Existem questões culturais muito importantes que acompanham os estudantes indígenas como um exemplo que ocorre com frequência. Estudantes falantes apenas da língua indígena demoram certo tempo para estabelecer um relacionamento de confiança com um professor não indígena e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) normalmente é aplicada por profissionais que não fazem parte do cotidiano dos estudantes que conforme foi verificado no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj em conversa com a equipe pedagógica e direção as crianças não conseguiram realizar adequadamente dentro das potencialidades reais da turma o que interferiu no resultado.

A avaliação da aprendizagem escolar feita pelos professores deverá estar a serviço das funções sociais da escola, dos objetivos de ensino, do projeto pedagógico da escola, do currículo, das metodologias. [...] a avaliação dos alunos pelos professores, em cada sala de aula, em hipótese alguma pode ser substituída pela avaliação do sistema de ensino (LIBÂNEO, 2001, p.2002).

As avaliações internas são valiosas, uma vez que dentro do ambiente escolar se elaboram avaliações que respeitem e compreendam a particularidades culturais. Nesse sentido os estudantes realizam as avaliações com maior tranquilidade e confiança, sendo que o resultado é totalmente confiável. Permitindo aos professores, equipe pedagógica e gestão a análise e planejamento de ações de intervenção pedagógica que auxiliem os estudantes com dificuldades de aprendizagem. A escola, com a aplicação de suas avaliações internas têm os reais resultados, pois conhece de perto a realidade de seus estudantes, essas avaliações cumprem o papel social e o verdadeiro sentido do ato de avaliar. Não se restringem apenas a um método, mas são muitos os meios de avaliar. A avaliação é contínua, deve ser pensada para formação do estudante, para identificar suas potencialidades, suas dificuldades e como podem ser planejadas ações para vencer os obstáculos que surgem durante o ano letivo.

Diante de tudo o que foi exposto até agora com a presente pesquisa e também pela perspectiva de quem há onze anos acompanha o desenvolvimento da educação escolar indígena de perto, reconheço que a gestão e organização da escola indígena é essencial não apenas na construção formal de uma matriz curricular que atenda as necessidades e particularidades da comunidade e sim para a realização do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue no cotidiano da escola.

A equipe gestora comprometida, consegue com o esforço de todos os que compõe o ambiente escolar, juntamente com as lideranças indígenas e comunidade construir continuamente meios para alcançar um ensino e aprendizagem de qualidade. As reflexões do passado, do presente e do futuro que almejam para seus estudantes são a linha de pensamento que direcionam a equipe gestora, que por muitas mãos e mentes constroem planos que têm nas estratégias o fio condutor para alcançar os objetivos propostos.

Parece uma tarefa fácil ao ler esses apontamentos, porém, são muitos os desafios que aparecem durante o ano letivo que acabam por atrasar, dificultar ou até mesmo mudar os planos estabelecidos anteriormente. O fato é que qualquer que seja

a dificuldade encontrada pelos professores, estudantes e demais profissionais da educação é na equipe gestora bem preparada que caminhos são encontrados para vencer os obstáculos. Na realidade todo professor e estudante vê na gestão ou ao menos espera dela a expectativa e confiança de que tudo que envolve o ensino e aprendizagem será alcançado.

Claro que não funciona como uma ilusão imaginativa, ainda que pareça que alguns demonstrem pensar assim por conta da ignorância quanto a realidade que compõe o trabalho da gestão escolar. A realidade é que sem uma equipe gestora conhecedora do contexto da sua escola, da comunidade que a cerca, das políticas educacionais e das demandas existentes externas e internas não existe funcionalidade curricular e por consequência não há ensino e aprendizagem significantes. Então, a responsabilidade de boas práticas docentes e da aprendizagem são responsabilidades da gestão da escola? Sim! Sim porque uma gestão realmente preparada não está sozinha, ela está amparada. No caso da educação escolar indígena especialmente, o apoio vem das lideranças, da comunidade, de todos os profissionais da escola e dos estudantes. É um trabalho em equipe, onde todos por meio da orientação e coordenação gestora realizam suas funções da melhor forma possível.

É evidente que em outras modalidades pode não acontecer da mesma forma, uma vez que todo o funcionamento da escola está sob forte influência do capital e da administração com base na perspectiva industrial. Cabe a equipe gestora e instancias colegiadas trabalharem pela maior democratização de suas escolas.

Quanto a implementação do currículo com a identidade das comunidades indígenas, que formem seus estudantes político e socialmente participantes em todos os espaços e que carreguem uma formação verdadeiramente intercultural a fim de prepara-los para ocuparem seus espaços e defenderem seus direitos é preciso com toda certeza de uma equipe gestora bem preparada, caso contrário, a frustração e o insucesso chegarão cedo ou tarde. A educação escolar indígena realizada pelos profissionais indígenas dá seus primeiros passos rumo a formação diferenciada, comunitária e específica; e dentro desses anseios a gestão e organização da escola indígena é fundamental nesse processo de autonomia e protagonismo.

Na seção a seguir é possível compreender como a organização e gestão da escola indígena é fundamental na construção e na prática do que se propõe por meio do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue. Com dedicação de todos é

possível alcançar bons resultados quanto as práticas docentes e a aprendizagem dos estudantes, além de ser a equipe gestora a principal incentivadora no rompimento de paradigmas que fragmentam o ensino e dificultam a aprendizagem.

4. O Currículo Intercultural, Interdisciplinar e Multilíngue: desafios da educação escolar indígena.

O currículo para os povos indígenas no passado e até o final do século XX conforme já mencionado era uma ferramenta nas mãos do Estado brasileiro para aculturar e subjugar os povos originários por meio da imposição de uma nova ordem social, a sociedade de mercado.

Com a resistência organizada dos povos indígenas em diferentes partes do mundo e no Brasil e com a aproximação aos demais movimentos sociais urbanos e do campo, a partir dos anos de 1970 as minorias adquirem direitos.

A política multicultural ganhou força no Canadá e Estados Unidos a partir dos anos de 1960 e 1970, com o intuito de apaziguar os movimentos intensos que vinham ocorrendo. Nos anos de 1980 a 1990 esta política ganhou maior notoriedade no contexto da adoção das reformas neoliberais. Novos termos e slogans foram utilizados como estratégia de mercado para a inclusão humanitária visando minimizar a pobreza, o preconceito e a segregação racial (FAUSTINO, 2006, p. 110). Segundo a autora, o termo interculturalidade surgiu no final do século XX como uma política humanitária do governo europeu em relação aos imigrantes, sendo inserida especialmente nas políticas educacionais. “Da mesma forma que o multiculturalismo, a interculturalidade também tem na escola uma importante aliada para a disseminação de sua política” (FAUSTINO, 2006, p. 95).

A pesquisa realizada por Faustino em 2006 revela o que estava oculto na política multicultural e posteriormente intercultural, onde o discurso da diversidade e da diferença tinham a real intenção de mascarar o que realmente aconteceu com os países colonizados, vítimas de um projeto de exploração para a acumulação de riquezas e a condição atual de miséria onde grande parte da população se encontra, completamente reféns das relações de mercado e que essa política busca convencer grupos discriminados de que por meio do diálogo intercultural e inclusão social de uma irrisória parte dessa população será o suficiente para solucionar os problemas atuais. (FAUSTINO, 2006).

No Brasil ocorreu a tentativa de adaptar o que vinha acontecendo nos Estados Unidos e Canadá à realidade brasileira onde as estruturas de classes não poderiam ser superadas, mas que as diferenças poderiam ser articuladas (FAUSTINO, 2006, p.107). A partir dos anos de 1990 o multiculturalismo e a interculturalidade ganham força no Brasil e sua introdução no sistema educacional despertaram o interesse de pesquisadores latino americanos que concluíram que o multiculturalismo no Brasil e América do Sul pelo viés norte americano não chegaria a lugar algum (FAUSTINO, 2006, p. 110). Walsh (2012) complementa que é preciso entender o contexto para se falar em interculturalidade pois discuti-la na Europa não é o mesmo que na América do Sul.

De acordo com Walsh (2012) existe mais de uma perspectiva para a interculturalidade: a formal que é usada como ferramenta útil e eficaz para o sistema dominante neoliberal em seus planos de controle de poder, pois reconhece a diferença e a diversidade e usa esse discurso a favor da expansão do mercado neoliberal. E a outra perspectiva que também pode ser entendida como um projeto de transformação político-social na luta contra a colonialidade do poder (WALSH, 2012). Essa perspectiva chamada por Catherine Walsh de interculturalidade crítica é oposta a perspectiva neoliberal pois sua essência questiona os padrões de poder, de raça e de classes sociais construídas em razão do capital.

El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros (WALSH, 2012, p. 65).

Para Walsh (2012) a interculturalidade crítica é um projeto em construção com vistas a atuar na transformação das estruturas que sustentam a desigualdade, de raça, subalternização e inferiorização das pessoas. E para a educação pode ser refletida como possibilidade de modificar as práticas integracionistas e assimilacionistas características do ensino até então. Pensando a respeito, a escola se configura como espaço onde os educadores por meio da proposta intercultural crítica são instigados a trabalhar em um projeto de desconstrução e descolonização de padrões preconceituosos, discriminadores, que por muito tempo marginalizou, segregou, inferiorizou muitos povos, nesse caso em especial os povos indígenas.

Essa proposta tem a capacidade de desconstruir currículos impregnados pelo neoliberalismo e desenvolver outros que tenham a identidade das comunidades indígenas.

Somente após os respaldos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96 que garantem aos povos indígenas a autonomia quanto a educação em suas comunidades que os diálogos e reflexões a respeito da construção do currículo para as escolas indígenas iniciam sua caminhada para o desenvolvimento de uma educação diferenciada e que lhes represente.

E é exatamente nesse momento onde a Lei de Diretrizes e bases da educação em seu artigo 78 declara que a educação escolar indígena com o apoio dos entes federados deve ofertar “uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]” (BRASIL, 1996, p. 29) explicita pela primeira vez em legislação como será o ensino nas comunidades indígenas. Nesse sentido a construção de um currículo intercultural é o mesmo que emancipar àqueles que por séculos foram emudecidos.

Ao pensar no currículo podemos entender que:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Alguns aspectos são extremamente pertinentes para se pensar sobre o currículo das escolas indígenas, levando em consideração o pensamento de Sacristán. O currículo enquanto regulador do que ensinar, o tempo escolar, a seriação e idade se apresenta de duas formas para as comunidades indígenas. A primeira, realizada pelos exploradores e que resultou no extermínio de línguas e expressões culturais de muitos povos conforme apontado na seção anterior e que trazemos ainda a nossa mente para não esquecermos do poder do currículo para aprisionar a subjetividade das pessoas.

A segunda, ao contrário da primeira está na construção e implementação do currículo para a educação escolar indígena. Quando é possível que gestor(a), equipe pedagógica e professores indígenas se reúnam, reflitam sobre o ensino que têm e planejem o ensino que almejam alcançar, notadamente estamos diante do

protagonismo dos educadores indígenas pela educação intercultural, por meio do currículo. Assim também, podemos conhecer a outra face do currículo para os povos indígenas: emancipar a subjetividade e ser instrumento de resgate e fortalecimento das culturas dos povos originários.

Justamente nesse contexto têm-se o Referencial Curricular Nacional para a educação escolar indígena que deixa claro seu posicionamento:

[...] o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares (BRASIL, 1998, p. 14).

Em respeito a pluralidade e diversidade o RCNE/Indígena traz um aporte para que os profissionais da educação escolar indígena possam refletir sobre suas práticas pedagógicas, tomando esse documento como auxílio para desenvolver uma proposta curricular intercultural. E pensando assim traz o conceito de interculturalidade para os povos indígenas.

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

Então, a partir daqui é possível visualizar a proposta do ensino intercultural, que se caracteriza conforme o exposto pelo diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os universalmente produzidos ao longo da história. E surge um questionamento: a construção do currículo intercultural bem como colocá-lo em prática seria possível a um profissional não indígena que presta serviço como muitos nas escolas indígenas?

É preciso que esse profissional se prepare nos cursos de licenciatura, magistério e formações continuadas e que seja um conhecedor da cultura e que, portanto, o ideal seria o próprio indígena conforme Domingues afirma sobre o povo Guarani Nhandewa, “uma vez que a base e a ancestralidade Guarani Nhandewa estão com os professores Nhandewa” (DOMINGUES, 2020, p.153), ao se referir sobre a atuação do professor indígena no ensino e aprendizagem dentro da perspectiva

intercultural e continua: “Nossa experiência nos mostra que sem os sábios, os mais velhos, a educação intercultural não se realiza” (DOMINGUES, 2020, p.175).

Sabemos que a formação de professores indígenas cresceu muito, mas ainda está longe de se atingir o objetivo a fim de atender as demandas por esses profissionais dentro das comunidades indígenas. Desse modo, existe uma enorme lacuna entre a teoria e a realidade prática do currículo intercultural, conforme Domingues pontua: “O termo interculturalidade se não for reelaborado e realimentado a cada dia pelas comunidades, torna-se palavra solta, sem vida, sem cultura indígena e serve apenas para ser usada em discursos e legislações” (DOMINGUES, 2020, p.175).

Essa constatação não se trata simplesmente de um relato de experiência de um profissional da educação, mas de uma liderança do povo Guarani Nhandewa que vive na comunidade, trabalha na escola, possui ensino superior e dessa forma se trata da fala de um agente intercultural, de quem juntamente com os demais indígenas atuam como ligação, como ponte que une os conhecimentos formando o ensino intercultural.

A respeito dessa “diferença entre teoria e prática” Libâneo (2001) apresenta o currículo dividido em níveis: currículo real, currículo formal e currículo oculto.

Currículo formal - refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo [...] Currículo Real - é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes de seus valores, crenças, significados [...] Currículo oculto - Essa denominação refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está "oculto" porque ele não é prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem (LIBÂNEO, 2001, p. 144 e 145).

Podemos exemplificar os níveis de currículo conforme o contexto atual em que a educação escolar indígena se encontra hoje. A exemplo do currículo formal temos

no Estado do Paraná o Currículo da rede estadual paranaense (CREP) que complementa o referencial curricular do Paraná e traz os conteúdos para cada componente curricular em todos os anos. No que diz respeito às especificidades o documento diz:

Também ressalta-se que as listagens de conteúdos não inviabilizam as especificidades peculiares e necessárias para atender as diferentes realidades locais e regionais das escolas paranaenses. Essas especificidades devem ser respeitadas e incluídas nas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) (PARANÁ, 2020).

Conforme exposto, fica a cargo das escolas do Estado a inclusão das especificidades da comunidade escolar a que pertencem, ou seja, a interculturalidade, ou melhor, o currículo intercultural é responsabilidade de cada unidade escolar.

Diante dessa situação podemos refletir: A partir do referencial curricular paranaense as escolas receberam o currículo da rede estadual do Paraná que designa os conteúdos comuns para os anos que compõe os diferentes níveis de ensino da educação básica. Assim, compete as escolas que desenvolvam propostas curriculares específicas. Se existem especificidades, nesse caso a cultura dos povos indígenas do Paraná, que apresentam meios distintos de ensinar, aprender e especialmente sobre as definições quanto ao tempo, seria ideal a mesma estrutura de hora/aula que compõe as matrizes curriculares?

A partir dessa observação o currículo real da escola em seu projeto político pedagógico onde estão contidas as propostas pedagógicas de cada componente curricular, a matriz curricular atendem as solicitações externas e abordam as especificidades, porém, a prática docente, o cotidiano nas escolas indígenas é diferente, ou seja, o currículo apresenta manifestações distintas e sua realização real não acompanha o tempo dos não indígenas, o tempo a serviço do capital, o tempo que fragmenta e pluridisciplina a educação.

Mais uma vez emprego a fala do professor e liderança Guarani Nhandewa Jefferson Domingues² que explica muito bem a respeito:

Assim observamos que uma das maiores dificuldades enfrentadas junto a Escola Indígena Yvy Porã EIEF, para o desenvolvimento de uma educação intercultural em nossa escola indígena, é que o nosso sistema de ensino da Educação Básica está inserido em uma ordem capitalista, controlado pelo tempo de produção em que se tem o tempo

² Jefferson Gabriel Domingues é uma liderança Guarani Nhandewa, diretor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã na T. I. Pinhalzinho e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

determinado para a execução de uma tarefa, ação que muito se diferencia do trabalho indígena [...] E isso é muito difícil de relacionar com o Nhandereko, que não é controlado por tempo de produção determinado, nosso tempo é mais ligado aos ciclos da natureza, assim necessita-se de um diálogo e formação constante, para que ao mesmo tempo em que não se aceita, possa compreender a importância de se apropriar deste conhecimento para fortalecer o Nhandereko. Pois como não estamos isolados deste sistema, e ainda não conseguimos efetivar o nosso Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, reivindicado na II CONEI, temos que enfrentar e adequar nossas atividades escolares junto a essa ordem (DOMINGUES, 2020, p.150 e 151).

A forma de ensinar e aprender dos povos indígenas são diferenciadas e é justamente nesse contexto que o currículo real se une ao currículo oculto das escolas, sendo o currículo oculto a expressão da realidade, do ensino e da aprendizagem que realmente acontece e que não podem ser muitas vezes quantificados pelos sistemas de avaliações, já que estes não são pensados para realidades educacionais distintas.

Ao refletir sobre os níveis de currículo também chegamos as definições de currículos fechados e abertos. Conforme Libâneo (2001):

Nos currículos fechados tem-se o currículo por disciplinas isoladas, inscritos numa grade curricular. Geralmente os objetivos e conteúdos são prescritos, as escolas e os professores limitam-se a segui-los, sem autonomia para tomar decisões, ou seja, não se consideram os saberes e competências profissionais dos professores. Os currículos abertos preocupam-se com a integração entre as disciplinas, têm mais flexibilidade na definição de objetivos e competências, os conteúdos podem ser organizados em áreas e temas geradores (LIBÂNEO, 2001, p. 152 e 153).

O currículo aberto se preocupa com o diálogo entre as disciplinas, apresenta flexibilidade em seu planejamento e execução, pode ser entendido como interdisciplinar, conforme Andrade pontua:

Um novo modelo curricular, de base interdisciplinar, exige uma nova visão de escola, criativa, ousada e com uma nova concepção de divisão do saber, pois a especificidade de cada conteúdo precisa ser garantida paralelamente à sua integração num todo harmonioso e significativo (ANDRADE 1995, p. 3).

A partir desse pensamento penso que se é uma questão de organização da escola, que buscam a integração dos conhecimentos dos componentes curriculares a fim de alcançar a aprendizagem que se ligue, que se complemente ou na linguagem atual, interligada, inter-relacionada, a educação escolar indígena em sua essência, ou

seja, antes do contato com os exploradores já praticava o ensino interdisciplinar. Para essas populações as partes do que se sabe são elementos que compõe o todo, ou seja, todos os conhecimentos se complementam trazendo sentido para a vida em comunidade. Essa filosofia onde, o que ensinar, quando ensinar, quem ensina e como ensina, considerando todos os membros da comunidade como parte importante nesse processo é o formato original da educação praticada há gerações pelos povos indígenas.

O formato da educação que se tem hoje, ainda que sob um forte discurso para o ensino interdisciplinar se apresenta em sua prática multidisciplinar e por vezes apesar que em muitos casos apresentarem uma proposta curricular interdisciplinar, na pratica não se efetiva, porque para que se implemente o ensino interdisciplinar é preciso que os profissionais, especialistas que são, se conscientizem de que é exatamente em ser especialista que se está o fracionamento do saber e se encontram as fronteiras das disciplinas. (JAPIASSU, 1976, p.34).

Segundo o mesmo autor a característica central da interdisciplinaridade consiste: [...] no fato de que ela incorpora o resultado de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar [...] (JAPIASSU, 1976, p.34) e Libâneo acrescenta:

A interdisciplinaridade como forma de compreensão do processo de construção do conhecimento é ao mesmo tempo uma atitude - diálogo entre vários especialistas, permuta de experiências e conhecimentos, produção conjunta de conhecimentos; uma forma de organização administrativa e pedagógica - elaboração coletiva do projeto pedagógico e participação na gestão da escola; uma prática curricular - construção conjunta de uma proposta curricular baseada na integração entre as disciplinas e envolvimento em projetos comuns de desenvolvimento do currículo (LIBÂNEO, 2001, p. 158).

Desse modo a interdisciplinaridade exige muito dos professores e de toda a escola também, é necessário diálogo a fim de praticar a interdisciplinaridade. É preciso o envolvimento de todos para que juntos desenvolvam estratégias para que seja possível o trabalho articulado entre as disciplinas. Claro que alcançar esse objetivo não é tarefa fácil pois se se refere a deixar a zona de conforto quanto ao tradicional, já que são anos de dedicação ao trabalho fragmentado. Antes mesmo da ação docente podemos pensar que a formação dos professores se consolidou pelo ensino tradicional, ou seja, pluridisciplinar, aprenderam pelas partes, pelas disciplinas. Conforme Andrade pontua:

Se quisermos avançar, para um currículo interdisciplinar, temos que começar a pensar interdisciplinarmente, isto é, ver o todo não pela simples somatória das partes que o compõem, mas pela percepção de que tudo sempre está em tudo, tudo repercute em tudo, permitindo que o pensamento ocorra com base no diálogo entre as diversas áreas do saber (ANDRADE, 1995, p.4).

Mesmo que exista uma aceitação quanto a viabilidade, ou melhor, da importância e necessidade de se ensinar o todo para que se dê sentido às aulas e para o sujeito que aprende, desenvolver o trabalho interdisciplinar se constitui em um grande desafio, conforme dito anteriormente, já que o que temos são profissionais que ao refletirem suas práticas pedagógicas verão o quanto foram adestrados a ver os pedaços, as partes. A mudança de olhar, a quebra de paradigmas estabelecidos e enraizados com grande profundidade, que acabam por se tornar verdades incontestáveis de ensino até então são o primeiro passo para a construção e prática de um currículo interdisciplinar.

Conforme o pensamento de Japiassu a metodologia interdisciplinar exige muito dos professores:

[...] irá exigir de nós uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre o próprio conceito de ciência e de filosofia, obrigando-nos a desinstalar-nos de nossas posições acadêmicas tradicionais, das situações adquiridas, e a abrir-nos para perspectivas e caminhos novos. Ademais, exigirá de nós que reformulemos nossas estruturas mentais, que desaprendamos muita coisa, que desconfiemos das cabeças bem “arrumadas”, pois, em geral, são bastante “desarrumadas”, tendo necessidade de nova “rearrumação” (JAPIASSU, 1976, p. 42).

Talvez aqui esteja a essência do ensino interdisciplinar: alterar, mover ou remover nosso posicionamento enquanto educadores, permitir-nos o expandir para o novo. Abrir mão do que estava acabado, das ações pedagógicas rotineiras, que nos amarram e não permitem o refletir, repensar, reestruturar, replanejar e reorganizar. É o romper dos limites impostos pelas disciplinas e converge-las em um objetivo comum: ensinar.

Mais que uma teoria o currículo interdisciplinar diz respeito a uma ação em conjunto, ou seja, uma ação comunitária onde os profissionais da educação estão comprometidos em resolver um determinado problema. Nesse sentido nos deparamos com os pilares que sustentam a educação escolar indígena o de ser comunitária,

porque todos participam, de ser bilíngue/multilíngue porque fazem uso do ensino em mais de uma língua para a aprendizagem dos estudantes, ser intercultural que é o exemplo máximo de diálogo entre os saberes e conhecimentos e, portanto, é diferente ou diferenciada, pois a comunidade participa ativamente de todo o processo educacional em seus territórios. A interdisciplinaridade pode ser entendida na educação escolar indígena como o currículo em movimento, a serviço do ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas.

Uma prática pedagógica crescente nas escolas indígenas são o ensino por meio de projetos, os professores se reúnem para trabalhar um determinado assunto de forma coletiva, intercultural e interdisciplinar. A respeito afirma a professora Luciana Helena Viceli:

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 (VICELI, 2019, p. 149).

Os projetos educacionais são um meio eficiente do trabalho interdisciplinar, uma vez que os educadores refletem sobre um tema ou problema específico, planejam as estratégias para sua realização com os estudantes e por fim o colocam em prática. Conforme Andrade afirma:

[...] elimina a artificialidade da escola, aproximando-a da vida real, e estimula a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a coresponsabilidade. Desenvolver projetos na escola é, seguramente, a melhor maneira de garantir a integração de conteúdos pretendida pelo currículo interdisciplinar (ANDRADE, 1995, p. 8).

Os projetos interdisciplinares é o movimento das disciplinas por meio da prática, onde professores e estudantes são responsáveis por sua implementação, fracasso ou sucesso. É um meio eficiente de dar forma ao abstrato, ao que tantas vezes é de difícil compreensão para os estudantes, ou seja, é a visualização real da aplicabilidade dos conceitos e conteúdos. É a aprendizagem com sentido.

A interdisciplinaridade é um conjunto de ações práticas, para se realize somente com a vivência, em contato com a realidade escolar. Podemos identificar um caminho que ela percorre: a princípio acontece a comunicação da equipe de professores pois “nenhuma pesquisa realmente interdisciplinar pode ser encetada por

um único indivíduo” (JAPIASSU, 1975, p. 126). Esse é o primeiro elemento do trabalho interdisciplinar e que vem diretamente ao encontro da proposta da educação escolar indígena: ser comunitária. O segundo elemento diz respeito a comunicação que será estabelecida entre a equipe, no sentido de caminharem para atingir o mesmo objetivo. O terceiro elemento é a escolha do problema, tema, assunto que será trabalhado com os estudantes, esse momento é muito importante pois os professores terão que buscar meios de trabalharem em equipe sobre um mesmo assunto, sem valorizar em excesso uma determinada disciplina, antes todas possam desempenhar seu papel de valor para a aprendizagem dos estudantes. O quarto elemento está em dividir as tarefas do projeto, ou seja, o que cada professor ou participante do projeto irá fazer. “Neste domínio, é de extrema importância, para que uma equipe interdisciplinar funcione realmente num ambiente de verdadeira cooperação, que se crie um clima democrático de trabalho” (JAPIASSU, 1976, p. 133).

Uma vez dividida as tarefas todo o trabalho pedagógico se torna otimizado, ao fazer a divisão todos podem contribuir realmente para que o projeto dê certo e atinja seu objetivo na escola, evitando também excessos ou carências no andamento do projeto.

O último elemento de uma pesquisa ou projeto interdisciplinar está no momento de tornar comum os resultados que cada professor obteve na sua tarefa, no decorrer do projeto. Claro que todos terão conclusões distintas ainda que o projeto seja o mesmo, que todos estejam envolvidos, visto que a perspectiva, a forma como realizou o que lhe cabia no projeto tem muita relação com a prática docente que está carregada da autonomia de cada um. Ainda assim é pertinente que “A cooperação interdisciplinar exige, por definição, qualidades de tolerância mútua, de abnegação e, até mesmo, de apagamento dos indivíduos, em proveito do grupo” (JAPIASSU, 1976, p. 135).

Podemos dizer então que o trabalho interdisciplinar é feito pelo coletivo, é comunitário, é intercultural em busca de um ensino que não seja dividido entre as disciplinas, ao contrário que sejam compartilhados, trabalhados em suas especificidades a fim de dar sentido aos estudantes. A respeito disso a professora Luciana Viceli relata sobre a experiência intercultural e interdisciplinar da escola Yvy Porã:

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 (VICELLI, 2019, p. 146).

Os profissionais da escola indígena, ao se comprometerem com um trabalho coletivo onde todos os envolvidos participam ativamente, constroem o currículo diferente, comunitário, intercultural, bilíngue e interdisciplinar, cabe pensar que a interculturalidade e a interdisciplinaridade andam de mãos dadas, se complementam e contribuem para que os atributos da educação escolar indígena se realizem de fato.

4.1 Presença indígena no Paraná

Segundo os estudos sobre o tema, as primeiras populações que habitaram o Paraná datam de aproximadamente:

[...]12.000 mil a 3.000 anos antes do presente são denominadas pela arqueologia de caçadores e coletores pré-históricos. Elas foram substituídas pelas populações indígenas históricas, Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá, a partir de suas chegadas na região por volta de 3.000 AP, e continuam a viver aqui até os dias de hoje (MOTA, 2012, p.18).

Dessa forma podemos constatar que o estado do Paraná estava povoado pelas populações originárias e que viviam de acordo com suas organizações próprias. Diferente do que prega a teoria do vazio demográfico onde apresentavam essas terras como de florestas imensas, intocadas e inabitadas (MOTA, 2012).

Segundo Mota (1996) os primeiros contatos dos indígenas do vale do Tibagi com os exploradores europeus datam do início do século XVI, as explorações foram intensas e em 1588 deram início as reduções jesuíticas e segundo o relato dos catequizadores habitavam na região do Guairá cerca de 200 mil indígenas que ao contrário do que muitos dizem não foi por meios pacíficos.

[...] e a conquista dos seus territórios também não ocorreu de forma pacífica. Em todos os momentos, e por várias etnias, a resistência foi renhida e sangrenta. O território do Guairá foi palco de guerras variadas e constantes. A conquista dos territórios indígenas foi feita palmo a palmo com o uso da espada, do arcabuz e da cruz (MOTA, 1996, p. 191).

Os invasores europeus avançaram pelas terras do Paraná e também sobre as populações indígenas que habitavam a região, com o objetivo de escravizar os indígenas a fim de usá-los como mão de obra. Porém, os indígenas resistiam bravamente e por vezes foram bem sucedidos em livrar-se das investidas dos exploradores. Conforme Mota:

Manuel Preto, um dos maiores predadores de índios da época [...] o voltou ao Guairá em busca de índios nos anos de 1611, 1618, 1623 e 1628. Seu fim foi a morte por ferimentos de flechas recebidos em plena campanha de aprisionamento de índios (MOTA, 1996, p. 192).

As populações indígenas nesse período (século XVII) de primeiros contatos que se seguiram com os invasores se viram cercados por exploradores com interesses distintos, que iam desde a escravização, aculturação por vias religiosas e os “paulistas em busca de seu butim” (MOTA, 1996, p. 192). Diante do exposto coube aos povos Guarani, Kaingang e Xocling encontrar meios próprios de resistir, ora por acordos, ora por guerras.

Durante o século XVIII, os exploradores seguiram avançando pelos territórios do vale do Tibagi e a Serra do Apucarana na esperança de encontrarem ouro fixaram-se na região, construíram habitações fortificadas e militares para acomodarem as tropas fixas e também como local de descanso para as expedições que por ali passavam, avançando e expropriando as populações nativas, obrigando-as a aceitarem ou deslocarem-se para o interior da floresta a fim de continuarem seu modo de vida (MOTA, 1996, p. 195).

O século XIX, foi marcado pelo avanço dos fazendeiros que buscavam ampliar seus territórios e com isso invadindo o território dos Kaingang, em especial se destaca os avanços do dono da fazenda fortaleza José Felix da Silva, que ao receber patente de tenente coronel, organizou uma expedição para explorar a região do vale do Tibagi e além de ocupar o território dos Kaingang, encontrou diamantes, explicando seu rápido enriquecimento. As explorações e ocupações dos territórios dos Kaingang deram continuidade pelo Barão de Antonina. (MOTA, 1996, p. 196).

E foi no século XX que a expropriação dos territórios indígenas no Paraná se intensificou e por meio da ideia de que essa região era praticamente desabitada que se construiu o mito do vazio demográfico, conforme revela Mota:

Essa construção foi arquitetada e divulgada por muitos que pensaram a história da regional: geógrafos, historiadores, sociólogos, representantes da burocracia estatal e dos órgãos dos colonizadores e refletiu-se nos livros didáticos, poderosos instrumentos de divulgação e normatização de ideias (MOTA, 2021, p. 97).

A ideia de vazio demográfico foi uma estratégia proposital de eliminar da história os habitantes que ali já estavam e que resistiram à ocupação invasiva de suas terras e à extinção de seu modo de vida, de sua cultura e organização social próprios. Tal ação se deve aos invasores Europeus já instalados em outras partes do país pela busca por novas terras férteis onde pudessem continuar suas atividades de exploração e esgotamento das riquezas locais por onde passavam bem como o início de atividades agropecuárias, sendo finalizadas pela ação “pacífica” e planejada das companhias de terra.

A mais conhecida era chamada Companhia de Terras Norte do Paraná que através de planejamentos começaram a negociar lotes de terras para grandes e pequenos proprietários de terras, através de financiamentos diferentes de acordo com cada cliente, não respeitando os povos indígenas que ali estavam e com respaldo do Governo do Estado. Era o capitalismo se instalando com sua necessidade de acumulo de riquezas a qualquer custo, através dos fazendeiros e do governo em sua necessidade de Comercio Exterior, destruindo florestas totalmente preservadas, trazendo consigo um desequilíbrio ambiental gigantesco e excluindo da história a verdade de que este Estado já era habitado por povos que tinham um modo de vida organizado de acordo com sua cultura e que de forma harmônica com a fauna e flora aqui viveram muito antes do que contam (MOTA, 2012).

4.2 A Terra Indígena São Jerônimo.

A colonização da região antes conhecida como campos do Inhoó, território dos Kaingang, hoje cidade de São Jerônimo da Serra se intensificou a partir de 1840 sendo comandada por João da Silva Machado, mais conhecido como barão de Antonina, que encarregou José Francisco Lopes e John Henrique Elliot para as expedições de reconhecimento dessa região (MOTA, 1996, p. 196).

O barão de Antonina consolidou uma fazenda nos territórios Kaingang e os indígenas resistiam, lutando por suas terras. Em decorrência da resistência indígena

a colonização o barão de Antonina no ano de 1856 demitiu os funcionários e retirou todos os animais e pertences da então fazenda São Jerônimo (MOTA, 1996, p. 198).

No ano seguinte em 17/06/1859, possivelmente devido ao levante dos Kaingang na região, foi criado, pelo Aviso da Secretária de Estado dos Negócios do Império, o Aldeamento Indígena de São Jerônimo da Serra. Ele foi instalado no antigo território Kaingang possuído pelo Barão de Antonina (MOTA, 1996, p.199).

Nesse período teve início o serviço de catequese dos indígenas pelo Frei Mathias de Gênova, assumindo posteriormente o Frei Luiz de Cemitille que solicitou em 1875 ao governo imperial a concessão de títulos de terras a famílias de não indígenas que se estabeleceram nas terras do aldeamento (MOTA, 1996, p. 200). A resistência dos indígenas no município se estendeu até a primeira década do século XX conforme afirma Novak:

Durante a primeira década do século XX, a presença e resistência dos Kaingang em São Jerônimo promoveram uma série de conflitos com os não indígenas que insistiam em invadir os territórios indígenas (NOVAK, 2016, p.4).

As invasões legalizadas pelo governo continuaram ocorrendo ao ponto expropriarem quase que completamente o território dos Kaingang que resistiram bravamente e se negaram a passar por completo a outra margem do rio Tibagi, permanecendo ainda que em uma pequena parte de seu território tradicional.

[...] as atuais TIs Barão de Antonina e São Jerônimo revelam que os grupos indígenas não abriram mão de todo o seu território tradicional na margem direita do rio Tibagi, embora não se possa negar o processo de expropriação de grande parte das suas terras (NOVAK, 2016, p. 13).

Os não indígenas foram ocupando o aldeamento São Jerônimo ao ponto de se desenvolver nas primeiras décadas do século XX uma vila no coração do território Kaingang, sendo solicitado pelos representantes políticos que fosse elevado para município mediante a extinção do povoamento dos Kaingang por meio da promulgação da Lei nº 2.113, de 25 de março de 1922 (NOVAK, 2016, p. 11 e12).

O território original dos povos Kaingang foi reduzido de seu tamanho original de 33.880 hectares por meio do decreto nº 7692 de 30 de junho de 1945, publicado no diário oficial da união em 30 de julho de 1945 para uma área de 4.840 hectares e

naquela época de acordo com o SPI a população era de 133 pessoas, sendo 29 Guaranis e 104 Kaingangues. A Terra Indígena São Jerônimo teve sua área redemarcada em 1991 onde a área das terras passou para 1.339,34 hectares, localizada a margem esquerda do rio Tigre, afluente do rio Tibagi conforme podemos ver no mapa.

Mapa 1: Terra indígena São Jerônimo.



Fonte: Portal Kaingang (2021).

Os Kaingang

“O povo Kaingang pertence à família Jê” (FAUSTINO, 2006, p. 163), são considerados os povos mais numerosos do Sul do Brasil, estão distribuídos em 32 terras indígenas entre os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com uma população que ultrapassa os 30.000 habitantes.

Segundo os estudos de Tomazino sobre a origem dos Kaingangues, podemos entender que de acordo com os mitos por eles contados mostram que sua existência é de uma época remota, que vem de muito longe. E que sua organização social está estruturada em duas metades exógamas, em dois clãs: Kamé e Kairú e subdivididos em seções, sendo Wonhétky para a metade Kamé e os Votor para a metade Kairú. “A metade Kamé está relacionada ao oeste e à pintura facial de riscos compridos; a

metade Kairú ao leste e a pintura de motivos redondos” (TOMMAZINO, 1995, p. 58). De acordo com o mito, “Kamé e Kairú eram heróis que sobreviveram ao grande dilúvio e deram origem ao povo Kaingang” (FAUSTINO, 2006, p.163). A história contada pelos professores indígenas no Colégio Estadual indígena Cacique Koféj se assemelha ao que o professor Edimarões Silvestre relata onde Kamé é um homem e Kairú uma mulher, os dois são irmãos e responsáveis pela origem do povo Kaingang, definindo as regras sociais, o casamento permitido entre as metades, onde Kamé pode casar-se com Kairú e que dessa união os filhos seguem a descendência de seus pais, ou seja, descendência patrilinear (SILVESTRE, 2018, p. 42).

Segundo Tommazio “[...] até a primeira metade desse século, podia ser caracterizada como povo de floresta e sua dinâmica sempre esteve, enquanto existiram florestas, diretamente vinculada à dinâmica da natureza.” (TOMMAZINO, 1995, p.68).

E dessa forma de vida, em harmonia com a floresta obtinham seu sustento, mas conforme suas terras iam sendo expropriadas seus hábitos como caçadores – coletores foram prejudicados (TOMMAZINO, 1995, p.70).

Atualmente conforme Faustino: “A grande maioria não sabe a metade Kamé ou Kairu à qual pertence. As mudanças impostas pelo contato são as principais responsáveis pelo “abandono” ou resignificação desta prática.” (FAUSTINO, 2006, p. 167). No Colégio podemos perceber exatamente o que afirma a professora Rosângela, alguns estudantes conhecem a história das metades Kamé e Kairú, que são passadas pelas famílias e também é ensinada pelos professores de língua Kaingang no Colégio, porém, a grande maioria não sabe a qual metade pertence, as vezes alguns indígenas mais velhos falam sobre as características físicas de cada que identificam as metades como as mãos e dedos curtos arredondados são da metade Kairú e que os que tem as mãos e dedos alongados são Kamé. Um dos motivos para o esquecimento ou a falta de conhecimento e dúvidas a respeito pode ser o casamento entre etnias diferentes, o que é bem comum na Terra Indígena São Jerônimo.

A autoridade espiritual do povo Kaingang era centrada ao Kuiã, que exerce a função de rezador, curador, quem transmite seus conhecimentos sobre os rituais e remédios. Também é ele quem mantém o contato com os espíritos, com o sobrenatural. Na terra Indígena São Jerônimo não tem mais o Kuiã e provavelmente seu desaparecimento se deve ao fato da presença de muitas igrejas na terra indígena que se opõe as práticas dos Kuiãs, porém, muitas pessoas da comunidade tem um

vasto conhecimento sobre ervas e suas inúmeras aplicações para a cura. Outro fator pode ser também a falta de interesse dos mais jovens em aprender e exercer essa função na comunidade (SILVESTRE, 2018, p. 44).

Quanto a organização social o cacique é a autoridade principal, sua constituição atualmente se dá por eleição da comunidade e o tempo do cacicado não é limitado, sendo substituído quando a comunidade julga necessário. Entre suas muitas atribuições está o exercício da autoridade política e os contatos e negociações com os não indígenas, distribuir as atividades para a sua liderança, reuniões sempre que necessário. O cacique é a autoridade máxima da comunidade, ele representa todas as pessoas que compõem seu grupo e tem poderes para fazer e assinar documentos, realizar negociações, receber fundos e doações, bem como administrar e organizar os fundos, os donativos, as funções de todos os funcionários, desde quem são os responsáveis pelos maquinários, saúde e educação (FAUSTINO, 2006, p. 171).

Os Guarani.

O povo Guarani pertence à família linguística tupi-guarani e se dividem em Guarani-Mbya, Guarani-Nhandewa e Guarani-Kaiowá que habitam os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Espírito Santo com uma população de mais de 34.000 pessoas, sendo que no Estado do Paraná residem mais de 4.000 (SILVESTRE, 2018, p. 44).

No Estado do Paraná o contato das primeiras expedições europeias com os Guaranis ocorreu no início do século XVI (MOTA, 2012, p. 35), evidenciando a presença desse povo antes mesmo da chegada dos exploradores. Os guaranis resistiram bravamente às investidas dos europeus que buscavam conquistar o território paranaense e muitas vezes foram derrotados e outras vezes vencedores “[...] A conquista desses territórios foi feita palmo a palmo [...] alianças foram estabelecidas e rompidas [...] fidelidades foram sacramentadas e traições meticulosamente planejadas (MOTA, 2012, p. 40 e 41).

Na cosmologia dos guaranis existe a busca da Terra sem males, onde poderiam viver bem de acordo com o seu modo de ser (teko) em um lugar, uma terra especial (tekoa), a respeito podemos entender melhor conforme a explicação de Faustino: “[...] como terra sem males, movimento em busca de uma terra de

abundância ou intocada sendo considerada também como o elo que une os diferentes planos espaciais – terrestres e celestes” (FAUSTINO, 2006, p. 202). A espiritualidade do povo guarani é essencial para seu modo de ser, é parte fundamental de quem ele é, pois acreditam que tudo que existe na natureza está conectado de alguma forma. A espiritualidade está em todo Tekoa, mas é na opy ou Ou Gwatsu (casa de reza) que os Xamãs ou Txamóis, juntamente com a comunidade se reúnem para cantar, rezar, dançar; na casa de reza acontecem os ensinamentos mais profundos para os Guarani, é um local sagrado (PARANÁ, 2012, p. 28). “Nossa religião é fundamental para o nosso desenvolvimento, é ela que nos diz quem nós seremos logo quando recebemos o nosso nome [...]” (DOMINGUES, 2020, p.124).

Na terra indígena São Jerônimo não existe Txamõi e nem a casa de reza, segundo os relatos de pessoas mais velhas da comunidade é porque para ser Txamõi precisam nascer “do lado certo” e que a construção da casa de reza também precisa ser feita de um modo “especial”. A respeito Domingues expressa:

Para ser um Txamõi não basta ter a vontade de ser, ele é uma pessoa escolhida por Nhanderu, como um porta voz dele na terra, os ywyradjakwe. Geralmente são crianças que nascem de dentro da Mborai, enviadas por Nhanderu para continuar nos guiando (DOMINGUES, 2020, p. 126).

[...] temos o nosso espaço próprio para as realizações do Mborai e Nhemongorai, na Oy Gwatsy, que é construída com sua frente sempre virada para o lado onde o sol nasce, usando madeira do mato, cipós e sapé. Nunca se pode utilizar, na construção da Oy Gwatsy, de recurso que venha dos ywypory (os não índios). Cada madeira da Oy Gwatsy tem um significado, sendo o esteio do meio o mais forte e alto, que sustenta e eleva a casa, representando Nhanderu, e os cantos são as moradas de seus filhos, Tupã ray e Nhandedjary (DOMINGUES, 2020, p. 124).

Como podemos verificar por meio dessa explicação é possível compreender a ausência de um Txamõi e da casa de reza na terra indígena São Jerônimo. Outro aspecto interessante é o casamento interétnico nessa comunidade, causando o afastamento ou ausência de conhecimentos sobre tais aspectos da cultura Guarani.

A liderança política também acontece por meio do cacique Guarani e suas lideranças que da mesma forma como ocorre com os Kaingangues também são escolhidos e substituídos pela comunidade Guarani e representa a sua etnia dentro e fora da comunidade. No caso da Terra Indígena São Jerônimo, são dois caciques e um representante do povo Xetá.

Atualmente na Terra Indígena São Jerônimo residem Guaranis Mbya, Nhandewa e Kaiowá, que ensinam seus filhos de acordo com seus costumes. São poucos os falantes da língua Guarani na comunidade e a maioria fala a língua portuguesa por ser comum a todas as etnias.

Os Xetá.

Informações históricas (MOTA, 2013), mostram os Xetá ocupando extensos territórios nas duas margens do Rio Ivaí desde o início do século XIX” (MOTA, 2017, p. 5). De acordo com o professor Lúcio Tadeu Mota, existem registro do povo Xetá a partir de 1840. Como foram os últimos a serem contactados podemos entender que eram grandes estrategistas, que conseguiram manter seu modo de vida preservados até a segunda metade do século XX.

“Escondidos, esquivos, arredios, em pequenos grupos, internaram-se nos mais recônditos e ignorados abrigos das florestas [...]” (MOTA, 2017, p. 5). Desse modo os Xetá decidiram por viver, não quiseram se aproximar dos aldeamentos colonizadores e evitaram o contato o quanto puderam, tornando-se um povo misterioso e temido. Completamente acuados pelo processo de expropriação territorial que se intensificou em 1940 pelas companhias colonizadoras, tiveram seu território na serra dos Dourados devassados. Nesse processo de perda do território os Xetás se viram sozinhos diante dos Governantes do Estado, das Companhias de terras e dos fazendeiros. Todos juntos movidos pelo capital e amparados pelo mito que criaram do vazio demográfico.

Apesar de serem os últimos no estado do Paraná a terem contato com os exploradores e colonizadores não tiveram o tratamento mais ameno, antes sofreram tanto quanto na chegada dos primeiros exploradores europeus, sofrendo expropriação de seus territórios, segregados e subjugados. Contudo resistiram e resistem mantendo como podem a memória de seu povo, ainda que dispersos por territórios indígenas do Estado.

Separados pelos exploradores de conviver em grupo os Xetá no Paraná residem em algumas terras indígenas e cidades; entre elas está a Terra Indígena São Jerônimo, onde está a maior população do povo Xetá, descendentes de José Luciano da Silva, chamado de Tikuein, que faleceu em dezembro de 2005, em Brasília, onde

participava de uma reunião sobre demarcação de um território para seu povo (PINHEIRO, 2018, p. 72).

Atualmente o povo Xetá da terra indígena São Jerônimo tem um representante político que não se intitula como cacique, mas como representante do povo Xetá, sendo o cacique Kaingang escolhido por eles, onde muitos fazem parte da liderança Kaingang, além do parentesco provindo dos casamentos interétnicos.

4.3 Histórico da educação do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj

O histórico sobre a primeira escola da terra indígena São Jerônimo são relatos do indígena Guarani Mbya, o senhor José Vargas, registrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj. Segundo ele a primeira escola data de 1941 e era denominada Escola Barão de Antonina. A primeira professora era esposa do chefe do posto, senhora Iracema Marques Pereira que era segundo o senhor José Vargas, remunerada pelo ministério da agricultura. O ensino não era bilingue nessa época e também a escola não era regulamentada, ou seja, não tinha estrutura normativa legalizada.

Em 1954 o então chefe de posto é substituído pelo novo chefe de posto o senhor Vismar Costa Lima e segundo o mesmo relator o antigo chefe ao ir embora da terra indígena fecha a escola e todo o mobiliário escolar também desaparece. Nesse período o Serviço de proteção ao índio (SPI) era o responsável pela educação nos territórios indígenas. Em 1972 a escola é reaberta, agora sob os cuidados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Para esse novo momento educacional de reabertura dos trabalhos educacionais da escola Barão de Antonina foi contratada a professora Samira Nader Borges de Sampaio. A escola e a enfermaria dividiam o mesmo prédio, onde o espaço era insuficiente para atender os vinte estudantes aproximadamente, por meio do ensino multisseriado e o ensino era na língua portuguesa apenas. A escola não tinha autorização de funcionamento e nesse sentido não se tinha o registro da vida escolar dos estudantes. Em 1980 a professora foi demitida, levando com ela os livros registros e mais uma vez o ensino na terra indígena é interrompido.

Em 1982 sendo o senhor Alceu Clementino de Souza chefe de posto e com recursos da FUNAI, em um prédio próprio a escolarização dos estudantes indígenas é retomada. Dessa vez com portaria de autorização de funcionamento nº 205/84 de

20/01/84 expedida pela SEED e com um novo nome: Escola Indígena Cacique Koféj. Para ensinar os estudantes a prefeitura municipal contratou a professora Marisa Moretto, porém, sem receber seu salário desistiu do cargo. Logo após a professora Maria Marta de Jesus foi contratada pelo Mobral que foi a responsável pelo trabalho educacional até 1985, a proposta pedagógica da escola não ofertava o ensino nas línguas indígenas.

De 1985 a 1995 a escola indígena já nomeada de Escola Indígena Cacique Koféj, tem sua organização e gestão compartilhada entre o Governo Federal que fazia a gestão dos recursos financeiros através de repasses para a Prefeitura Municipal que era responsável pela organização de todo o processo pedagógico, além de fornecer também funcionários. Neste período passa a ser ofertado o ensino bilíngue com as aulas em Kaingang e se inicia o processo de organização e regulamentação da vida escolar dos estudantes.

Durante o período de 1995 a 2008 a Escola Cacique Koféj, através da portaria nº. 559 do MEC, como também do Decreto 26, à educação Indígena passa a ser com portaria de autorização de funcionamento nº 205/84 de 20/01/84 expedida pela SEED, retoma o processo de educação para as crianças indígenas, responsabilidade dos Estados e Municípios. Através do Parecer nº 2127 no seu Art. 1º. Autoriza a mudança de Entidade Mantenedora, passando para a manutenção da Prefeitura Municipal de São Jerônimo da serra a partir de 29/06/1995 que passou a ser denominada Escola Indígena Municipal Cacique Koféj – Educação Infantil e Ensino Fundamental, neste período além da língua Kaingang é ofertado também a língua guarani. Em 2008, através da resolução nº 2075/2008, em seu artigo 1º autoriza os estabelecimentos de ensino que funcionam em Terras Indígenas passem a ser reconhecidas como Escolas da Rede Estadual de Ensino, independente das modalidades oferecidas, sendo então identificada como Escola Estadual Indígena Cacique Koféj.

Assim a partir de 2009, já tendo o Estado do Paraná como mantenedora a Escola Estadual Indígena Cacique Koféj inicia uma caminhada árdua de desafios e avanços em sua organização e gestão. Em 2010, é ofertado a educação infantil e o ensino fundamental anos finais que não eram ofertados, recebendo o nome de Escola Estadual Indígena Cacique Koféj- Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2012 é ofertado o Ensino Médio e nome da escola é regularizado para Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj. Em 2013, o Colégio passa a utilizar o prédio novo. Em 2015,

inicia-se o funcionamento da sala de Recursos Multifuncionais, em 2017 foi incluída a língua Xetá na matriz curricular e em 2018 tem à frente da instituição a primeira diretora indígena formada em pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Como podemos verificar, a partir de uma nova legislação e dos princípios que a regem, a educação escolar indígena na terra indígena São Jerônimo teve avanços significativos e os profissionais indígenas formados e em formação assumiram os espaços de liderança da escola como gestão, equipe pedagógica, professores e agentes educacionais.

O Colégio ainda conta com o trabalho de professores não indígenas, porém, a quantidade de profissionais indígenas já é maior havendo a possibilidade de maior ampliação haja vista que muitos indígenas da comunidade encontram-se em formação estando matriculados em cursos de licenciaturas nas Universidades do Estado, sendo que a maioria estuda na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Unicentro.

A Unicentro oferta um curso de Licenciatura em Pedagogia, específico e diferenciado, com disciplinas em línguas indígenas, em atendimento às demandas indígenas do Paraná por formação (Gehrke, M., Sapelli, M. L. S., & Faustino, R. C, 2020).

A formação dos professores indígenas também ocorre pelo magistério indígena cujas primeiras turmas iniciaram em 2006 e pelo magistério ofertado no Colégio Estadual José Ferreira de Mello, no município de São Jerônimo da Serra. A seguir é possível identificar a formação dos profissionais do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj:

Tabela 7: Quadro de Funcionário do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	ETNIA
ADICARLOS LEITE	PROFESSOR ED. FÍSICA	ED. FÍSICA	ED. ESPECIAL	NÃO INDÍGENA
ALLINE G. PROENÇA GOMES	PROFESSORA MATEMÁTICA	MATEMÁTICA/PEDAGOGIA	ED. ESPECIAL TGD/ ED. CAMPO/ PSICOPEDAGOGIA	NÃO INDÍGENA
ANGELA M. S.M. SILVA	DIRETORA	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	KAINGANG
ALAIR G. PROENÇA	SECRETÁRIA	HISTÓRIA	ED. CAMPO	NÃO INDÍGENA
AURÉLIA S. G. LÚVERO	PEDAGOGA	PEDAGOGIA/ARTE/LETRAS	GESTÃO	NÃO INDÍGENA
BENEDITO DE LIMA	AGENTE ED. II	ENSINO MÉDIO		GUARANI
BRUNA TOSTI	PROFESSORA CIÊNCIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		NÃO INDÍGENA
LEANDRO DA SILVA	AGENTE ED. II	ENSINO MÉDIO		XETÁ
CARLOS CABREIRA	PROFESSOR GUARANI	MAGISTÉRIO INDÍGENA		GUARANI
DANTER LUAN AMARAL	PROFESSOR ED. FÍSICA	ED. FÍSICA		KAINGANG
DIMAS AMARAL	PROFESSOR KAINGANG	ENSINO MÉDIO		KAINGANG
EDNA JORGE MORAES	PROFESSORA ANOS INICIAIS	PEDAGOGIA	ED. INFANTIL	GUARANI
EDINA MARIA O. SANTOS	PROFESSORA ANOS INICIAIS	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	GUARANI
EDILENE KAVÉNSANH A. MORAES	PROFESSORA ANOS INICIAIS	ACADÊMICA PEDAGOGIA		KAINGANG
EDIVÂNIA DA SILVA	PROFESSORA XETÁ	ACADÊMICA PEDAGOGIA INDÍGENA		XETÁ
FABIANE C. OLIVEIRA	PROFESSORA GEOGRAFIA	GEOGRAFIA/HISTÓRIA	ED. CAMPO/ ED. ESPECIAL	NÃO INDÍGENA
FLÁVIA J. FERREIRA	PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDAGOGIA		KAINGANG
GILMAR AMARAL	PROFESSOR KAINGANG	ENSINO MÉDIO		KAINGANG
GILSON M. SILVA	PROFESSOR KAINGANG	ENSINO MÉDIO		KAINGANG
ILMA DA SILVA	PROFESSORA XETÁ	ENSINO MÉDIO		XETÁ
JACIARA VARGAS	PROFESSORA KAINGANG	ENSINO MÉDIO		KAINGANG
JAKELINE S.S. MARTINS	PEDAGOGA	PEDAGOGIA	ED. ESPECIAL	NÃO INDÍGENA
JÉSSICA NORATO	PROFESSORA GUARANI	ENSINO MÉDIO		GUARANI
JOANA M. SILVA	PEDAGOGA	PEDAGOGIA/ARTE	ED. ESPECIAL	KAINGANG
JOICE S. CORREA	PROFESSORA ANOS INICIAIS	PEDAGOGIA/GEOGRAFIA	ED. ESPECIAL/ FILOSOFIA	NÃO INDÍGENA
JULIANA C FERNANDES	PROFESSORA L. INGLESA	LETRAS/INGLÊS		NÃO INDÍGENA
KATIANE MATSUNAGA	PROFESSORA ANOS INICIAIS	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	NÃO INDÍGENA
KELLY K. ALBUQUERQUE	PROFESSORA BIOLOGIA/QUÍMICA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	ED. ESPECIAL	NÃO INDÍGENA
LÍVIA G. P. RODRIGUES	PEDAGOGA/ SALA DE RECURSOS	PEDAGOGIA/LETRAS	ED. ESPECIAL TGD/ PSICOPEDAGOGIA	NÃO INDÍGENA
LUANA V. MARTINS	AGENTE ED. II	ENSINO MÉDIO		GUARANI
LUCAS G. LÚVERO	PROFESSOR ED. FÍSICA	ED. FÍSICA		NÃO INDÍGENA
NEIVA KORÁG TÁNH C. G. PEREIRA	PROFESSORA KAINGANG	MAGISTÉRIO INDÍGENA		KAINGANG
NEIVA P. MARTINS	PROFESSORA L. INGLESA/PORTUGUESA	LETRAS/INGLÊS	PDE	NÃO INDÍGENA
NATHALY G. P. SILVA	PROFESSORA HISTÓRIA	HISTÓRIA	ED. CAMPO	NÃO INDÍGENA
ROSELI M. O. SILVA	PROFESSORA MATEMÁTICA/FÍSICA	CIÊNCIAS/MATEMÁTICA		NÃO INDÍGENA
SILVANIA C. GREGÓRIO	AGENTE ED. II	ENSINO MÉDIO		KAINGANG
SUIANE C.R. REIS	PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDAGOGIA		KAINGANG
SUZANA M. SILVA	PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL	MAGISTÉRIO INDÍGENA		KAINGANG
SUELY DA SILVA	PROFESSORA XETÁ	ENSINO MÉDIO		XETÁ
TAISLAINE R. SILVA	PROFESSORA LÍNGUA PORTUGUESA	LETRAS	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA/ENSINO SUPERIOR	NÃO INDÍGENA
VANESSA P. SOUZA	PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL	LETRAS/ESPANHOL		NÃO INDÍGENA
VALDINEI FIRÉG PEDRO	PROFESSOR KAINGANG	MAGISTÉRIO INDÍGENA		KAINGANG
VIVIANA V. NORATO	PROFESSORA GUARANI	ENSINO MÉDIO		GUARANI
ODAIR DA SILVA	PROFESSOR XETÁ	ACADÊMICO PEDAGOGIA INDÍGENA		XETÁ
ODAÍZA S. OLIVEIRA	PROFESSORA XETÁ	ACADÊMICA PEDAGOGIA INDÍGENA		XETÁ
WELLE C. C. LIMA	PROFESSORA ANOS INICIAIS	PEDAGOGIA		GUARANI

Fonte: PPP do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj – 2021.

Conforme é possível ver dos quarenta e oito (48) funcionários do Colégio, vinte e oito (28) são profissionais indígenas, o que mostra claramente a crescente ocupação dos indígenas como protagonistas na educação escolar em suas comunidades. Da mesma forma em que o aumento do número de profissionais indígenas aumenta podemos ver que ainda há muito o que conquistar, existem muitas oportunidades para serem ocupadas nesse Colégio e por todo o Estado e país.

4.4 O currículo do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj: desafios e conquistas.

O currículo do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj assim como em todas as escolas em território nacional antes dos direitos atuais da educação escolar indígena era voltado para a integração dos indígenas à sociedade, apresentando um ensino que lhes negava as especificidades, a autonomia e as línguas no processo de ensino e aprendizagem. Conforme relatado no PPP da escola a educação não tinha reconhecimento legal diante da sociedade não indígena e ao não terem os registros da vida escolar dos estudantes podemos ver o reflexo das ações colonizadoras por meio da colonialidade, que os inferiorizavam em seus direitos dentro de seus próprios territórios além de marginalizá-los enquanto estudantes e indivíduos.

Amparados pela Constituição Federal de 1988 a educação nesse território dá seus primeiros passos rumo ao reconhecimento legal, com a construção de propostas pedagógicas curriculares ainda que tímidas no que diz respeito ao ensino intercultural, como o início da prática, da ação docente ao ser incorporada na matriz curricular o ensino da língua Kaingang e posteriormente a língua Guarani.

Aos poucos as conquistas foram avançando e em 2009, com a estadualização a modalidade da Educação infantil é ofertada atendendo crianças de quatro e cinco anos de idade, as atividades desenvolvidas estão dentro dos eixos norteadores desta modalidade: as interações e brincadeiras conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e recentemente ampliada pela Base Nacional Curricular Comum (2017), para os cinco campos de experiência a saber: o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e Movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos compõe a proposta curricular para a Educação Infantil.

Diante destes campos pode-se dizer que todos eles já são trabalhados na Educação Infantil da Escola indígena e antes mesmo de iniciarem suas atividades escolares estas crianças tem importantes interações e aprendizagens com seus familiares, mais velhos, autoridades indígenas, pois as crianças indígenas participam ativamente de todas as atividades cotidianas de suas famílias e aprendem desde cedo muitos valores éticos, morais, de cidadania, cuidados pessoais, o respeito com o

outro, a cooperação, a reflexão e desenvolvem muito a imaginação através das histórias narradas pelos mais velhos.

As habilidades cognitivas são amplamente trabalhadas nas brincadeiras e outras atividades do convívio familiar e na Escola tais conhecimentos são aprimorados e fortalecidos dentro desta proposta curricular que é um ensino em conjunto. A educação infantil é feita em parceria entre a escola e a família e para o melhor desempenho das crianças os professores são indígenas e alguns deles falantes para que recebam e acolham adequadamente os estudantes desta modalidade de ensino.

Em 2012 inicia-se o Ensino Médio e em 2017 a língua Xetá passa a ser parte integrante da Matriz curricular do Colégio, motivo de muita satisfação para a comunidade que oferta todas as modalidades básicas de Ensino, com a oferta das línguas Kaingang, Guarani e Xetá, respeitando as particularidades da língua de cada etnia desde a Educação Infantil.

Esta é uma grande conquista para a comunidade pois fortalece a cultura de cada povo e promove um trabalho de revitalização sociolinguística uma vez que a língua mais utilizada nesta comunidade, tendo em vista todos os processos históricos de ocupação das terras indígenas que vivenciaram, é a língua portuguesa. Segundo os indígenas mais antigos três motivos foram determinantes para que isso ocorresse: a proximidade com a cidade, a necessidade de sair da aldeia para trabalho e busca por alimentos e também a proibição imposta por legislações antigas como o Diretório dos Índios e seus efeitos e por muitos chefes de posto - do SPI e FUNAI – das escolas do período que estimulavam a aprendizagem da língua portuguesa e da cultura ocidental. Com medo de possíveis repressões, as famílias e os mais velhos não permitiam que seus filhos falassem sua língua materna em espaços públicos e aos que iam nascendo não lhes era ensinado como medida de proteção, para evitar que fossem discriminados em muitas situações deixaram de praticar cerimônias tradicionais o que afastou as crianças e jovens de muitas de suas tradições e consequentemente afetando a educação indígena tradicional, associada ao fato de não haver uma educação escolar e um currículo que os representasse, que fosse construído a partir dos costumes e tradições de cada etnia.

Abaixo podemos observar a matriz curricular do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj sob uma nova perspectiva: é uma matriz construída e pensada pela comunidade e mais do que um currículo formal, essa matriz é parte essencial da proposta interdisciplinar, intercultural e multilíngue do Colégio Estadual Indígena

Cacique Koféj que em um esforço coletivo busca construir e implementar no cotidiano escolar um currículo que realmente represente os anseios da comunidade e atenda suas especificidades na formação dos estudantes Kaingang, Guarani e Xetá. Ao observá-la é importante pensarmos o currículo que tínhamos até o final dos anos 90 e o currículo que temos hoje. Não é apenas uma matriz, é a evidencia dos avanços e das conquistas dos povos originários na educação. Claro que a sua implementação no cotidiano escolar é o maior desafio, porém, não é impossível, se pensada e planejada as ações o currículo da escola indígena é essencial para a formação e fortalecimento da subjetividade dos estudantes indígenas.

Tabela 8: Matriz Curricular - Educação Infantil.

MATRIZ CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL		
NRE:08 – CORNÉLIO PROCÓPIO / MUNICIPIO: (Código:2490)		
São Jerônimo da Serra – Pr		
ESTABELECIMENTO (Código: 0329).		
Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, Ed. Infantil e Ensino Fundamental e Médio.		
CURSO:EDUCACAO INFANTIL – 2000		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2010		TURNO: VESPERTINO
FORMA: SIMULTÂNEA		
	DISCIPLINAS	Nº Aulas
B N C	ARTE	03
	CIÊNCIAS	03
	EDUCAÇÃO FÍSICA	03
	ENSINO RELIGIOSO *	-
	GEOGRAFIA	03
	HISTÓRIA	03
	LÍNGUA PORTUGUESA	03
	LINGUA KAINGANG *	03
	LINGUA GUARANI *	03
	LINGUA XETÁ *	03
	MATEMÁTICA	04
	SUBTOTAL	25
	TOTAL GERAL	25

*

PARA O ALUNO GUARANI, A DISCIPLINA DE LÍNGUA KAINGANG E XETÁ É DE MATRICULA FACULTATIVA. PARA O ALUNO KAINGANG A DISCIPLINA DE LÍNGUA GUARANI E XETÁ É DE MATRICULA FACULTATIVA. PARA O ALUNO XETÁ A MATRICULA NA LINGUA KAINGANG E GUARANI É FACULTATIVA. PARA OS ALUNOS DA ETNIA GUARANI É OBRIGATÓRIA A MATRICULA NA LÍNGUA GUARANI. PARA O ALUNO KAINGANG É OBRIGATÓRIA A MATRICULA NA LINGUA KAINGANG. PARA O ALUNO XETÁ É OBRIGATORIO A MATRICULA NA LINGUA XETÁ.

Fonte: PPP do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj – 2021.

Tabela 9: Matriz Curricular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

MATRIZ CURRICULAR DE 1º / 5º – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS			
NRE:08 – CORNÉLIO PROCÓPIO		MUNICÍPIO: (Código:2490)	
		São Jerônimo da Serra –Pr	
ESTABELECIMENTO: (Código: 0329). Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.			
CURSO:ENSINO FUNDAMENTAL – 4025 ANOS INICIAIS			
FORMA: Simultânea		TURNO: VESPERTINO	
	DISCIPLINAS	Nº Aulas	
B N C	ARTE	03	
	CIÊNCIAS	03	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	03	
	ENSINO RELIGIOSO *	-	
	GEOGRAFIA	03	
	HISTÓRIA	03	
	LÍNGUA PORTUGUESA	03	
	LINGUA KAINGANG *	03	
	LINGUA GUARANI *	03	
	LINGUA XETÁ *	03	
	MATEMÁTICA	04	
	SUBTOTAL	25	
	TOTAL GERAL	25	

*PARA O ALUNO GUARANI, A DISCIPLINA DE LÍNGUA KAINGANG E XETÁ É DE MATRICULA FACULTATIVA. PARA O ALUNO KAINGANG A DISCIPLINA DE LÍNGUA GUARANI E XETÁ É DE MATRICULA FACULTATIVA. PARA O ALUNO XETÁ A MATRICULA NA LINGUA KAINGANG E GUARANI É FACULTATIVA. PARA OS ALUNOS DA ETNIA GUARANI É OBRIGATÓRIA A MATRICULA NA LÍNGUA GUARANI. PARA O ALUNO KAINGANG É OBRIGATÓRIA A MATRICULA NA LINGUA KAINGANG. PARA O ALUNO XETÁ É OBRIGATORIO A MATRICULA NA LINGUA XETÁ.

Fonte: PPP do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj – 2021.

Tabela 10: Matriz Curricular – Anos Finais do Ensino Fundamental.

MATRIZ CURRICULAR DE 6º / 9º - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS						
NRE:08 – CORNÉLIO PROCÓPIO MUNICÍPIO: (Código:2490) São Jerônimo da Serra EST:(Código:00329); Col. Est. Ind. Caciue Koféj Ed.Inf. e Ensino Fundamental Entidade Mantenedora: Governo do Estado do Paraná CURSO: 4039-Ens. Fud. 6º / 9º A-S Turno: Manhã ANO DE IMPLANT: 2015 FORMA: Gradativa MÓDULO: 40 SEMANAIS						
B A S E	DISCIPLINAS	ANOS				
		6ª	7ª	8ª	9ª	
	ARTE	2	2	2	2	
	CIÊNCIAS	3	3	3	3	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	
	ENSINO RELIGIOSO *	1	1			
	N A C I O N A L	GEOGRAFIA	2	2	3	3
	HISTÓRIA	3	3	3	3	
	LINGUA GUARANI *	3	3	3	3	
	LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	3	3	
	MATEMÁTICA	4	4	4	4	
	LINGUA KAINGANG *	3	3	3	3	
	C O M U M	LÍNGUA XETÁ *	3	3	3	3
BNC PD	SUBTOTAL	28	28	28	28	
PD	L.E.M –INGLÊS	2	2	2	2	
	SUBTOTAL					
	TOTAL GERAL	31	31	31	31	

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96.

PARA O ALUNO GUARANI, A DISCIPLINA DE LÍNGUA KAINGANG É DE MATRICULA FACULTATIVA. E PARA O ALUNO KAINGANG A DISCIPLINA DE LÍNGUA GUARANI É DE MATRICULA FACULTATIVA. PARA O ALUNO XETÁ, A DISCIPLINA DE LÍNGUA GUARANI E KAINGANG É DE MATRICULA FACULTATIVA, PARA OS ALUNOS DA ETNIA GUARANI É OBRIGATÓRIA A MATRICULA NA LÍNGUA GUARANI E FACULTATIVA NA LÍNGUA KAINGANG E XETÁ E VICE-VERSA.

Tabela 11: Matriz Curricular – Ensino Médio.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO				
NRE:08 – CORNÉLIO PROCÓPIO MUNICÍPIO: (Código:2490)				
São Jerônimo da Serra – Pr				
ESTABELECIMENTO (Código: 0329). Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.				
CURSO:ENSINO MEDIO – (9)(9)				
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2012		FORMA: Simultânea		
TURNO: NOTURNO		MÓDULO: 40		
	DISCIPLINAS	ANOS (SERIE)		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a
B A S E N A C I O N A L C O M U M P D	ARTE	3	0	0
	BIOLOGIA	0	0	3
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
	FILOSOFIA	2	2	2
	SOCIOLOGIA	2	2	2
	FISICA	0	2	2
	GEOGRAFIA	2	2	2
	HISTÓRIA	2	2	2
	LINGUA PORTUGUESA	3	3	3
	LINGUA GUARANI *	3	3	3
	LINGUA KAINGANG *	3	3	3
	LINGUA XETÁ *	3	3	3
	MATEMATICA	2	3	2
	QUIMICA	2	2	0
	SUBTOTAL	23	23	23
	L.E.M –INGLÊS	2	2	2
	L.E.M ESPANHOL	4	4	4
	TOTAL GERAL	29	29	29

- O espanhol será ofertado em contra turno.

*PARA O ALUNO GUARANI, A DISCIPLINA DE LÍNGUA KAINGANG E XETÁ É DE MATRICULA FACULTATIVA. PARA O ALUNO KAINGANG A DISCIPLINA DE LÍNGUA GUARANI E XETÁ É DE MATRICULA FACULTATIVA. PARA O ALUNO XETÁ A MATRICULA NA LINGUA KAINGANG E GUARANI É FACULTATIVA. PARA OS ALUNOS DA ETNIA GUARANI É OBRIGATÓRIA A MATRICULA NA LÍNGUA GUARANI. PARA O ALUNO KAINGANG É OBRIGATÓRIA A MATRICULA NA LINGUA KAINGANG. PARA O ALUNO XETÁ É OBRIGATORIO A MATRICULA NA LINGUA XETÁ.

Fonte: PPP do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj – 2021.

4.5 Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj: um caminho intercultural e interdisciplinar.

Figura 2: Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.



Fonte: Acervo do Colégio.

Desde o ano de 2010 o Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj realiza uma mostra pedagógica cultural que acontece uma vez por ano, sempre no final do ano letivo com a duração de dois a três dias. No início de cada ano letivo os professores se dividem em temas transversais e projetos que trabalham com os estudantes de acordo com o tempo por eles estabelecido. Os resultados das atividades desenvolvidas são expostos no evento que envolve toda a comunidade da terra indígena. Durante esses dias os mais velhos das três etnias se reúnem em suas casas típicas que são construídas para que fiquem à vontade. Nesse evento os membros da comunidade trazem junto com os profissionais da escola e estudantes alimentos típicos e os preparam nas cozinhas típicas de cada etnia preparadas especialmente para o evento.

Também muitas escolas visitam a exposição, podem presenciar as danças, cantos e provar da culinária dos povos Kaingang, Guarani e Xetá. É um momento enriquecedor para todos os envolvidos. Outro fator muito pertinente é que nesses dias os caciques e lideranças fazem falas importantes sobre as atividades por eles

desenvolvidas em prol da educação escolar indígena e demais demandas da comunidade.

Figura 3: Mostra pedagógica cultural – armadilhas construídas pelos professores e estudantes.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 4: Mostra pedagógica cultural: confecção de arcos e flechas das três etnias.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 5: Mostra pedagógica cultural: marcas étnicas, projeto interdisciplinar entre as disciplinas de língua indígena, matemática e arte.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 6: Mostra pedagógica cultural - filtro dos sonhos confeccionados pelos estudantes com a ajuda dos professores e artesãos da comunidade.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 7: Mostra pedagógica cultural: artesanato Xetá confeccionados com cipó e folhas de palmeira.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 8: Mostra pedagógica cultural - utensílios e animais em argila.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 9: Mostra pedagógica cultural: culinária Xetá.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 10: Mostra pedagógica cultural - culinária Kaingang.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 11: Mostra pedagógica cultural - jogos indígenas.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 12: Mostra pedagógica cultural - dança Kaingang.



Fonte: Acervo do Colégio.

Por meio das imagens, foi possível conhecer um pouco das atividades desenvolvidas pelos estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio. As armadilhas foram construídas e ensinado aos mais jovens como usá-las na prática, esse pari além da exposição na mostra pedagógica foi amplamente utilizado no rio tigre e os peixes presos por essa armadilha serviu os estudantes e muitas outras pessoas da comunidade. Os estudantes também aprenderam ou aprimoraram seus conhecimentos na construção dos arcos e flechas, bem como foi possível identificar as diferenças na confecção de cada etnia. Em parceria com os professores de língua indígena, arte e matemática foram construídas as marcas étnicas com barbante, pregos e madeira, nessa proposta os estudantes trabalharam o conceito de ponto, reta e plano, sons, traços e formas utilizando as marcas dos povos Kaingang, Guarani e Xetá.

Também acontecem oficinas de artesanato, onde os estudantes constroem arcos, flechas, apanhador de sonhos, cestos, instrumentos musicais, objetos em cerâmica e também é possível observar a técnica do povo Xetá que é bem diferente dos povos Kaingang e Guarani. Eles fazem uso de cipós na construção de cestos e as folhas de palmeira para a confecção de esteiras e abanadores. Outro fator muito interessante é o comprometimento de toda a comunidade em todas as oficinas, no preparo das comidas típicas e na participação dos jogos e danças durante a mostra que já se tornou tradicional e um momento de grande comemoração na Terra Indígena São Jerônimo.

4.6 Projetos realizados no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj: caminhos para o ensino intercultural e interdisciplinar.

No ano de 2013, precisamente em setembro, foi desenvolvido um trabalho interdisciplinar por meio do projeto de horta orgânica que foi chamado de projeto mão na terra. Inicialmente o projeto era destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, mas as atividades tomaram proporções maiores e os estudantes do Ensino Médio sentiram-se instigados a fazer parte do projeto. Primeiro os professores, equipe pedagógica e direção se reuniram para a escolha do tema que fosse transversal possibilitando o diálogo entre as disciplinas além do trabalho colaborativo entre todos os envolvidos.

Após a escolha do tema sustentabilidade, decidiram pela construção da horta com adubos orgânicos, aproveitando as sobras da merenda escolar foi construída uma composteira. Ocorreram conversas, palestras com os profissionais Maycon e o agrônomo Igor que trabalhavam em um projeto da COPEL e que atendiam a comunidade, os dois profissionais acompanharam o desenvolvimento do projeto. Durante a palestra eles explicaram sobre as características do solo da comunidade e a importância da preservação do meio ambiente. Foram realizadas caminhadas com os estudantes para identificarem as espécies nativas, plantas medicinais, as sementes, as características da flora e fauna local, sensibilizando a todos para o engajamento no projeto.

Em uma reunião decidiram que o projeto se dedicaria a construir uma horta tradicional indígena, com formato típico da cultura indígena local marcas tribais; espiral de temperos, canteiro de chás, reflorestamento da nascente em frente à escola, canteiro de flores na frente da escola, plantio de árvores frutíferas silvestres e composteira.

Foram divididas as tarefas pelos grupos de trabalho que ficaram responsáveis por parreiras de frutas, construção do livro de receitas, espiral de temperos, plantio de ervas medicinais, preparação do solo para construção da horta respeitando a decisão de que cada canteiro teria o formato das marcas étnicas, plantio, irrigação, cuidados diários com as plantas e por fim a colheita e o uso na escola. A produção foi bem sucedida ao ponto de os estudantes levarem os vegetais para suas casas. Outro fator importante foi a redução do lixo a ser recolhido, pois diminuiu cerca de 50% o lixo descartado pelo colégio, uma vez que os resíduos orgânicos iam para a composteira, servindo como adubo orgânico. Todo esse projeto que durou até 2015 teve a ajuda dos mais velhos, lideranças e demais membros da comunidade que se interessaram pelo projeto e contribuíram muito com seus conhecimentos a respeito das plantas, do plantio, da composteira, dos cuidados necessários e com isso o resultado superou as expectativas.

A seguir é possível acompanhar pelas imagens um pouco do trabalho desenvolvido para a implantação do projeto da horta, desde seu início até a fase final da produção.

Figura 13: Projeto mão na terra: placa composteira.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 14: Preparação dos Canteiros com as formas étnicas.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 15: Cerca dos canteiros com garrafas descartáveis



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 16: Canteiros construídos em marcas étnicas.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 17: Mudas para a horta.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 18: Plantio das mudas.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 19: Hortaliças do projeto, prontas para consumo.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 20: Hortaliças do projeto, prontas para consumo.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 21: Hortaliças do projeto, prontas para consumo.



Fonte: Acervo do Colégio.

Esse projeto é uma demonstração prática de um currículo intercultural e interdisciplinar onde todos os profissionais da escola, estudantes e membros da comunidade se uniram em um projeto interdisciplinar, trazendo os conhecimentos das disciplinas que trabalharam em conjunto, os conhecimentos tradicionais dos indígenas e o resultado foram momentos de aprendizagem com sentido, com responsabilidade ambiental, mudando do formato fragmentado para o ensino que se complementa, que se articula em favor da aprendizagem dos estudantes.

O projeto da horta durou de 2013 até 2017, a princípio era apenas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, porém, o projeto tornou-se muito interessante e todas as etapas aderiram, cada etapa se responsabilizou por um canteiro. Para conseguir as garrafas pet os estudantes saíram e recolheram na própria comunidade conforme iam encontrando. Algumas mudas de verduras foram compradas, outras doadas pela própria comunidade, todas as mudas de ervas medicinais foram adquiridas na comunidade. Esse projeto foi bem sucedido, o que era produzido era consumido na escola e também os estudantes levavam para suas casas graças as colheitas abundantes.

4.6.1 Projeto: Revivendo histórias do passado para colorir o presente.

O Projeto Revivendo histórias do passado para colorir o presente surgiu das reflexões entre os professores sobre as histórias e contos locais da Terra Indígena São Jerônimo durante o ano de 2015. Todas as etapas de ensino participaram e as etapas estabelecidas foram: pesquisar e ouvir histórias ou contos com seus familiares ou outras pessoas da comunidade, transcrever a história em seus cadernos, contar as histórias para os colegas de classe e por fim, cada estudante deveria realizar uma releitura por meio de desenho da história que pesquisou. Os objetivos principais desse trabalho foram de estimular o diálogo entre a os estudantes e a comunidade, de regatar as lembranças dos mais velhos, de conhecer melhor sua comunidade e sua cultura.

A parte final do projeto consistia na escolha por meio de votação dos melhores desenhos, foram escolhidos desenhos de todas as etapas de ensino, totalizando sete desenhos sobre as histórias locais e que foram transferidas para algumas paredes específicas do Colégio. Esse projeto envolveu toda a escola e também a comunidade, os estudantes realizaram o trabalho de pesquisa, fortaleceram seus conhecimentos sobre a cultura local, familiares e mais velhos foram até a escola para contar suas histórias, levando seus conhecimentos e contribuindo com a aprendizagem dos estudantes sobre a cultura local.

Em virtude bons resultados com o primeiro projeto mão na terra e dos trabalhos desse projeto, os estudantes do Ensino Médio desenvolveram um jornal mensal atendendo os laboratórios do programa ensino médio inovador – PROEMI. O jornal era produzido pelos alunos com o auxílio dos professores e era composto por textos sobre a cultura, vocabulário, caça palavras e avisos. Os recursos para a confecção e impressão também eram do PROEMI. Os exemplares eram distribuídos pelos próprios estudantes no Colégio e na comunidade. Foi um sucesso! Percebemos o envolvimento de todos nas reuniões para decidir o assunto de cada mês, as ideias se transformando em conteúdo e a satisfação dos estudantes em ver seus esforços alcançando toda a comunidade e fortalecendo o currículo por meio das práticas interculturais e interdisciplinares.

Esse projeto foi muito importante para toda a comunidade indígena que viu suas histórias serem passadas as gerações mais novas e toda vez que visitam a escola veem nas paredes as imagens das histórias locais. Outro aspecto positivo foi

a participação dos estudantes que faziam reuniões, discutiam empolgados sobre quais conteúdos, atividades e avisos deveriam fazer parte de cada edição do jornal, que eles chamavam de “jornalzinho da escola”, eles deixavam a posição de expectores ou receptores e ocupavam espaços de autonomia, liderança, criatividade, eram os protagonistas. Pensar que até pouco tempo era proibido falar na linguagem, contar suas histórias e manter muito de sua cultura no anonimato e poder ver o contrário acontecer é motivo de grande alegria para toda comunidade da Terra Indígena São Jerônimo.

Figura 22: História do pássaro fantasma sendo contada aos estudantes, pela pedagoga Kaingang Joana Marques.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 23: Visita dos estudantes para ouvir histórias dos mais velhos da comunidade, dona Idalina Guarani.



Fonte: Acervo professora Irismar Santos.

Figura 24: Crianças ouvindo histórias contadas pela dona Idalina da etnia Guarani.



Fonte: Acervo professora Irismar Santos.

Figura 25: Início das pinturas nas paredes do Colégio.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 26: Estudantes do Ensino Médio participando do projeto.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 27: Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental colorindo as paredes.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 28: Estudante ajudando a colorir as paredes do Colégio.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 29: Estudantes reunidos para colorir uma história local.



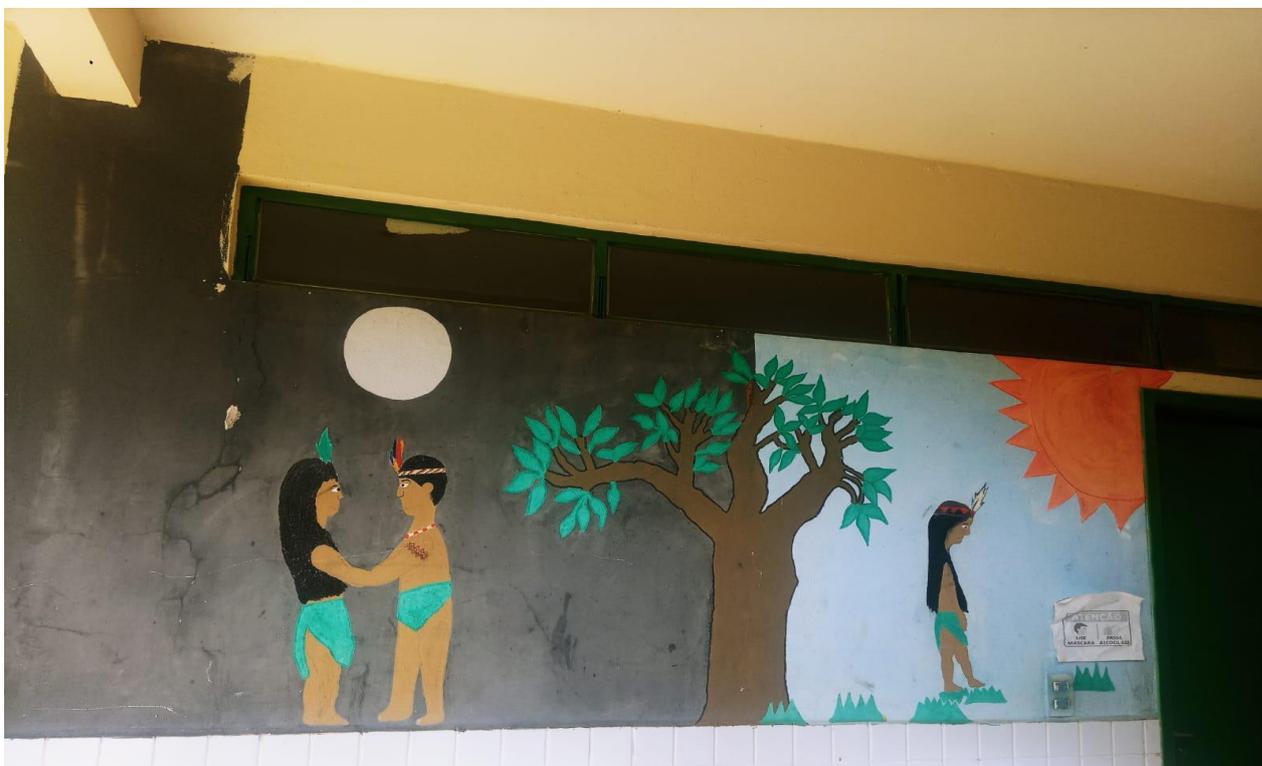
Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 30: Pintura da história do pássaro fantasma (urutau).



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 31: Pintura de lenda indígena.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 32: Parede finalizada.



Fonte: Acervo do Colégio.

Esse projeto aconteceu no segundo semestre de 2015, foi um momento de muita aprendizagem com os mais velhos da comunidade, todas as histórias foram contadas por eles e registradas nas paredes da escola pelos estudantes com a ajuda dos professores, todas as etapas de ensino participaram ativamente, ouviram histórias, visitaram os mais velhos e os homenagearam com as representações nas paredes.

4.6.2 Projeto: Goj, Krón há (Água boa para beber).

Preocupados com a realidade das águas no mundo e determinados em continuar a proteger suas nascentes, os estudantes do Colégio Estadual indígena Cacique Koféj, profissionais da escola, lideranças indígenas e comunidade no ano de 2018 refletiram sobre quais ações poderiam ser realizadas na terra indígena com o objetivo de conscientizar sobre a importância de continuar a proteger a água na comunidade.

Na Terra indígena São Jerônimo existem várias nascentes e os estudantes, profissionais da escola, lideranças indígenas e comunidade decidiram pela revitalização de uma mina d'água muito especial para a comunidade. A nascente se chama mina de São João e Maria, e se encontra próximo a casa de uma indígena guarani, dona Izabel Vargas, ela conta a história de que essa mina d'água tem poderes

de cura e era ela quem cuidava da mina, mas como está de idade pediu ajuda para as professoras que levaram o pedido para a escola.

Todos os professores trabalharam o tema água e meio ambiente em suas disciplinas, visitaram a dona Izabel que contou a história da mina, visitaram a nascente e iniciaram as atividades de revitalização. Esse projeto foi finalista da V Conferência Infantojuvenil pelo meio ambiente e foi muito bem representado pelas estudantes do Colégio em Foz do Iguaçu.

Diante dessa primeira iniciativa, foi realizado um levantamento das minas mais próximas e que a comunidade utiliza, e a partir daí, foi iniciado um trabalho de revitalização e proteção das nascentes mais conhecidas. Todas as turmas participaram, juntamente com professores, funcionários, lideranças e moradores da comunidade, a organização se deu por meio de planejamento onde foram divididas as tarefas, possibilitando a participação de todos e assim motivar ainda mais os participantes quanto a proteção e cuidados com as nascentes. A seguir será apresentado por meio das imagens as minas e os estudantes visitando a dona Izabel para ouvirem a história da mina.

Figura 33: Mina São João e Maria.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 34: Mina Sanguinha.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 35: Mina do Izael.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 36: Mina do seu Dival.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 37: Mina do Dirceu.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 38: Mina do Fraim.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 39: Mina do Geovani.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 40: Mina casa de pedra.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 41: Mina dona Alice.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 42: Mina dona Senira.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 43: Mina dona Júlia.



Fonte: Acervo professora Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira.

Figura 44: Visita a dona Izabel Guarani para conhecer a história da mina João e Maria.



Fonte: Acervo do colégio.

O objetivo final do projeto em restaurar a flora nativa as margens das minas d'água foi realizado. Os estudantes juntamente com seus professores e voluntários da comunidade plantaram mais de 1000 mudas de árvores nativas, para reflorestar e fortalecer as nascentes. Atualmente está sendo realizado um novo planejamento para monitorar o estado das minas após o reflorestamento, evidenciando que esse projeto é uma ação contínua entre a escola e a comunidade para a proteção e fortalecimento das nascentes e consecutivamente de todo meio ambiente.

4.7 A relação entre as línguas na Terra Indígena São Jerônimo.

A língua portuguesa é elemento de integração e sociabilidade na Terra Indígena São Jerônimo (SILESTRE, 2018, p. 48), isso se deve a vários fatores, conforme citado anteriormente pela proibição pelos representantes do SPI e Funai de acordo com relatos dos mais velhos, pela necessidade de interação na cidade com os não indígenas, como estratégia de proteção para seus filhos e também pela necessidade de comunicação com os próprios moradores da terra indígena que pertencem a três etnias diferentes.

Atualmente são poucos os estudantes que falam a língua indígena de sua etnia, alguns Guarani recém-chegados do Mato Grosso do Sul falam o Guarani Kaiowá, a grande parte dos Guarani mais antigos na comunidade são M'bya e Nhandeva, alguns estudantes e moradores Guarani Nhandewa falam ou compreendem seu dialeto,

porém a maioria dos Guaranis estudantes não falam seus dialetos/parcialidades e, desde muitos anos não se tem um dialeto definido para o Ensino no Colégio. Já houve professores que ensinaram o Nhandeva, o M'bya e até mesmo o Kaiowá.

Esta instabilidade se deve à falta de profissionais indígenas formados no ensino superior e aptos para o ensino das línguas indígenas na escola, e, pelo fato dos caciques escolherem seus professores através das Cartas de Anuência as mudanças ocorrem constantemente, gerando rotatividade e dificultando o processo de aprendizagem para os estudantes Guarani que muitas vezes iniciam seus estudos com um dialeto e no decorrer de sua trajetória escolar acabam por estudar outros dialetos, ou seja, iniciam com um dialeto e terminam com outro o que acarreta confusão no desenvolvimento da oralidade e escrita na língua indígena.

O Ensino da língua Kaingang ocorre no mesmo dialeto e existem estudantes falantes do Kaingang como sua primeira língua, são poucos, mais é comum o Colégio receber na Educação Infantil crianças falantes da língua Kaingang, que entendem a língua portuguesa, mas não sabem falá-la com fluência. Sendo os responsáveis e professores falantes muito importantes neste primeiro momento de pré-alfabetização que ocorre na língua portuguesa.

Os professores da Educação infantil são indígenas não falantes e por isso precisam da colaboração dos pais ou responsáveis e dos professores de língua Kaingang para desenvolverem seu trabalho em alguns poucos casos que presenciei. A maioria dos estudantes entende o Kaingang, mas falam pouco e evitam o diálogo fluente em Kaingang. É mais comum presenciar conversas entre as crianças da educação infantil. Da Educação Infantil ao Ensino Médio é no Colégio que aprendem a escrita e a leitura correta do Kaingang, porém, a conversação exige muita dedicação do estudante para que haja uma boa aprendizagem.

A língua Xetá foi recentemente implantada na matriz curricular do Colégio, após indígenas desta etnia passarem por programas de formação sendo o primeiro deles realizado em uma parceria entre a SEED, o LALI – Laboratório de Línguas da UnB e a UEM. A UEM, potencializando sua participação no Programa da SEED apresentou um projeto à CAPES em que foi possível desenvolver formação e fazer a publicação de alguns materiais didáticos específicos sobre a língua Xetá.

Figura 45: Dra. Ana Suelly (UnB), explicando a escrita da língua Xetá a participantes das Oficinas Pedagógicas realizadas na T.I São Jeronimo.



Fonte: Acervo do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/ Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-História. Universidade Estadual de Maringá. LAEE/UEM.

Figura 46: Formação pedagógica do Povo Xetá.



Fonte: Povo Xetá realizando formação na Universidade Estadual de Maringá. III Oficina Pedagógica Xetá. Período: 2009 a 2010.

A língua Xetá, a partir de 2011 é ofertada na escola desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, porém, foi incluída na matriz curricular em 2016. Os professores são do povo Xetá e para sua formação fizeram parte, também, do Observatório da Educação Escolar Indígena da UEM e do curso de formação docente Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UEM/Paraná, onde receberam suporte e subsídios para desenvolverem estratégias e planos de aulas a fim de iniciarem o ensino da língua Xetá no Colégio. Atualmente temos dois professores do povo Xetá que estão cursando licenciatura em pedagogia indígena pela Unicentro.

As aulas são planejadas e compostas de atividades teóricas e práticas de acordo com a modalidade de Ensino que visam a aprendizagem, revitalização e fortalecimento da cultura do povo Xetá. O ensino da língua Xetá está iniciando sua história na Educação Escolar indígena e os desafios são muitos, uma vez que os mais velhos, falantes desta etnia, devido à dizimação que sofreram no passado, não conseguiram produzir materiais escritos em sua língua, porém, a conquista de inclusão da língua Xetá no currículo escolar é muito importante para este povo que sofreu e resistiu aos ataques, invasão e expulsão de seu território pelas forças colonizadoras sendo quase praticamente exterminados (SILVA 2003).

Hoje, o ensino das línguas indígenas traz consigo muitas expectativas e responsabilidades, pois oferece a oportunidade para um estudante falante aprender a escrita e leitura de sua própria língua e com ela registrar memórias e conhecimentos dos mais velhos. Já para os que não são falantes há a oportunidade de aprender a escrever e ler com fluência a língua de seu povo que por algum motivo lhe foi privado.

Daremos continuidade à pesquisa mostrando materiais didáticos nas línguas, atividades desenvolvidas e abordando a aprendizagem intercultural das crianças.

O trabalho de campo não pode ser desenvolvido e apresentado da forma planejada inicialmente, tendo em vista o período da pandemia (iniciada em fevereiro de 2020) e da impossibilidade de permanência na Terra Indígena antes de todos estarem vacinados. A primeira exigência do Comitê de Ética para pesquisas com populações indígenas, de acordo com a legislação atual é apresentar comprovante de vacinação que não tínhamos no período. Desta forma a pesquisa foi redirecionada e a ênfase será na construção do currículo, na formação dos professores e no fortalecimento da interculturalidade e do bilinguismo no referido Colégio.

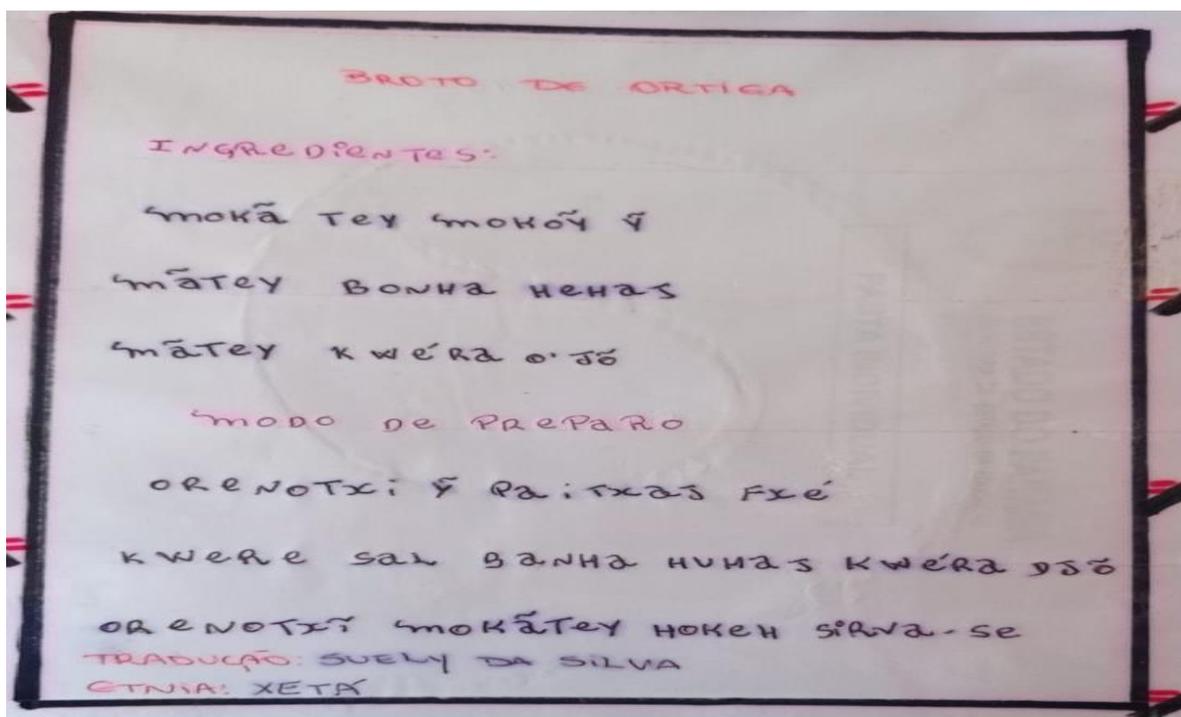
A melhor forma de aprender é fazendo, é praticando e o trabalho que os professores de língua materna estão realizando tem o objetivo de ensinar especialmente a escrita e leitura da língua indígena. Cada professor tem sua metodologia ao ensinar, mas se unem ao planejar o que e como ensinar. Também é comum que ao trabalharem por meio de projetos, sigam a mesma proposta e os resultados têm sido muito satisfatórios. As aulas são compostas por explicações orais, textos na língua, visitas aos mais velhos, práticas de leitura, desenhos, pinturas, são várias etapas para atingir o resultado esperado: aprendizagem real. As imagens a seguir retratam um pouco do material pedagógico específico que vem sendo construído pelos professores e estudantes do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.

Figura 47: Material pedagógico construído pelos estudantes e professores na língua Xetá.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 48: Receita do Povo Xetá.



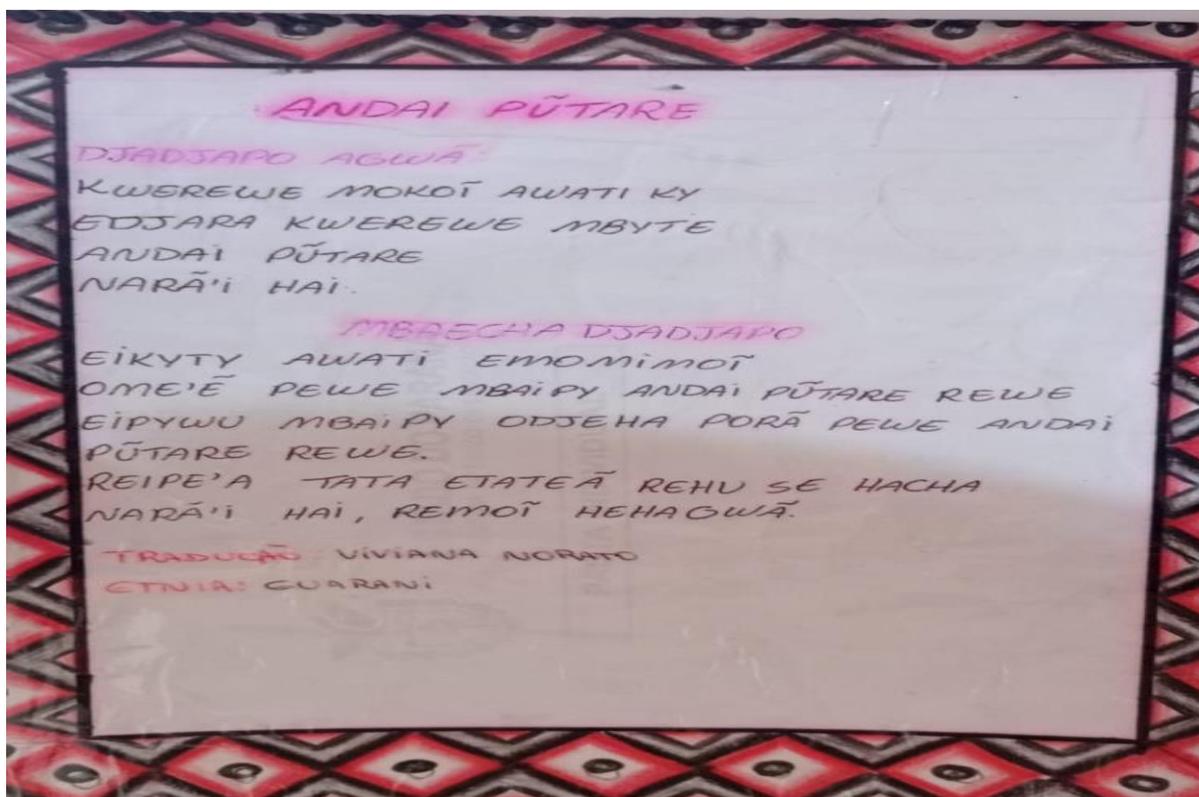
Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 49: Material pedagógico construído pelos estudantes e professores na língua Guarani.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 50: Receita Guarani.



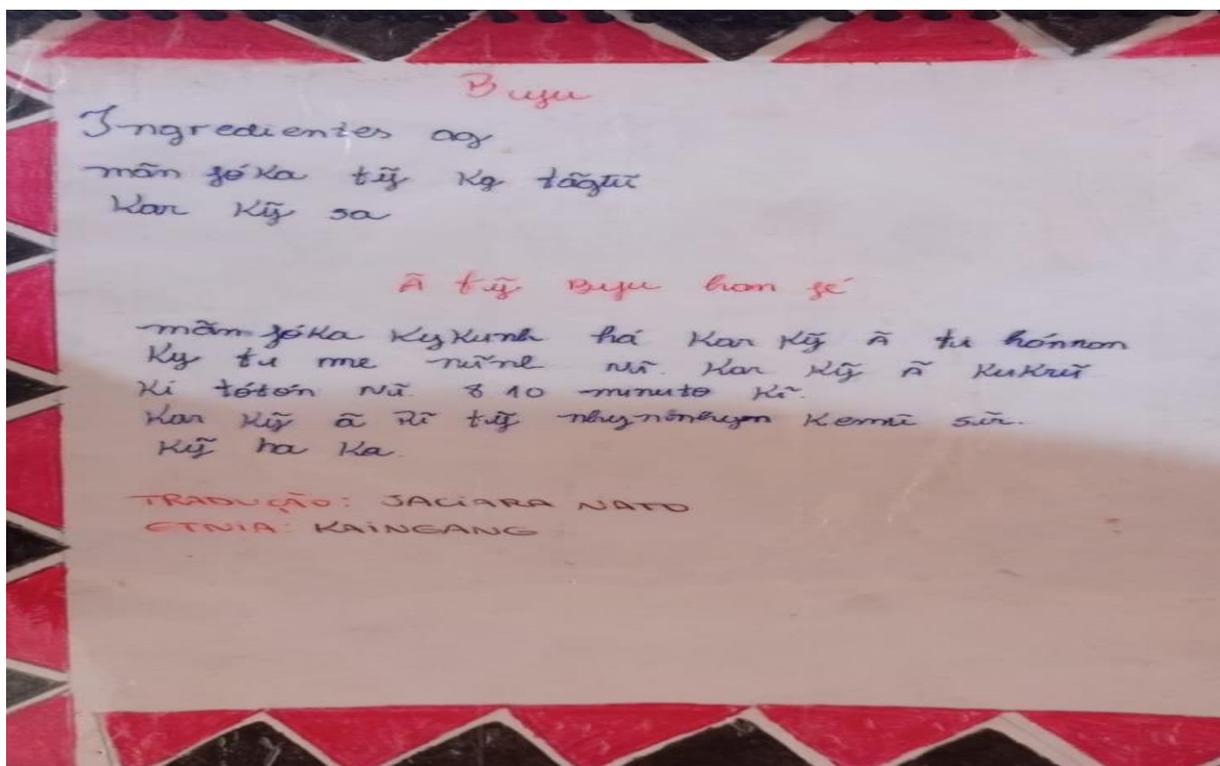
Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 51: Material pedagógico construído pelos estudantes e professores na língua Kaingang.



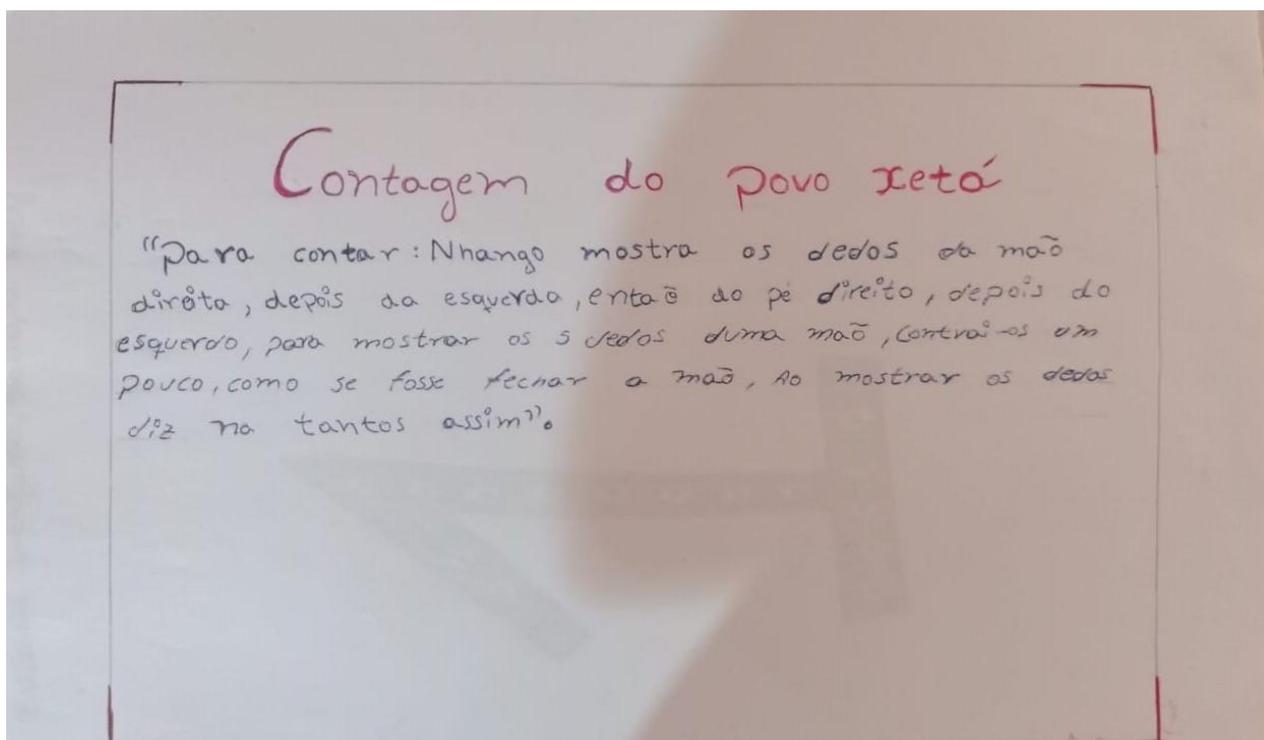
Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 52: Receita Kaingang.



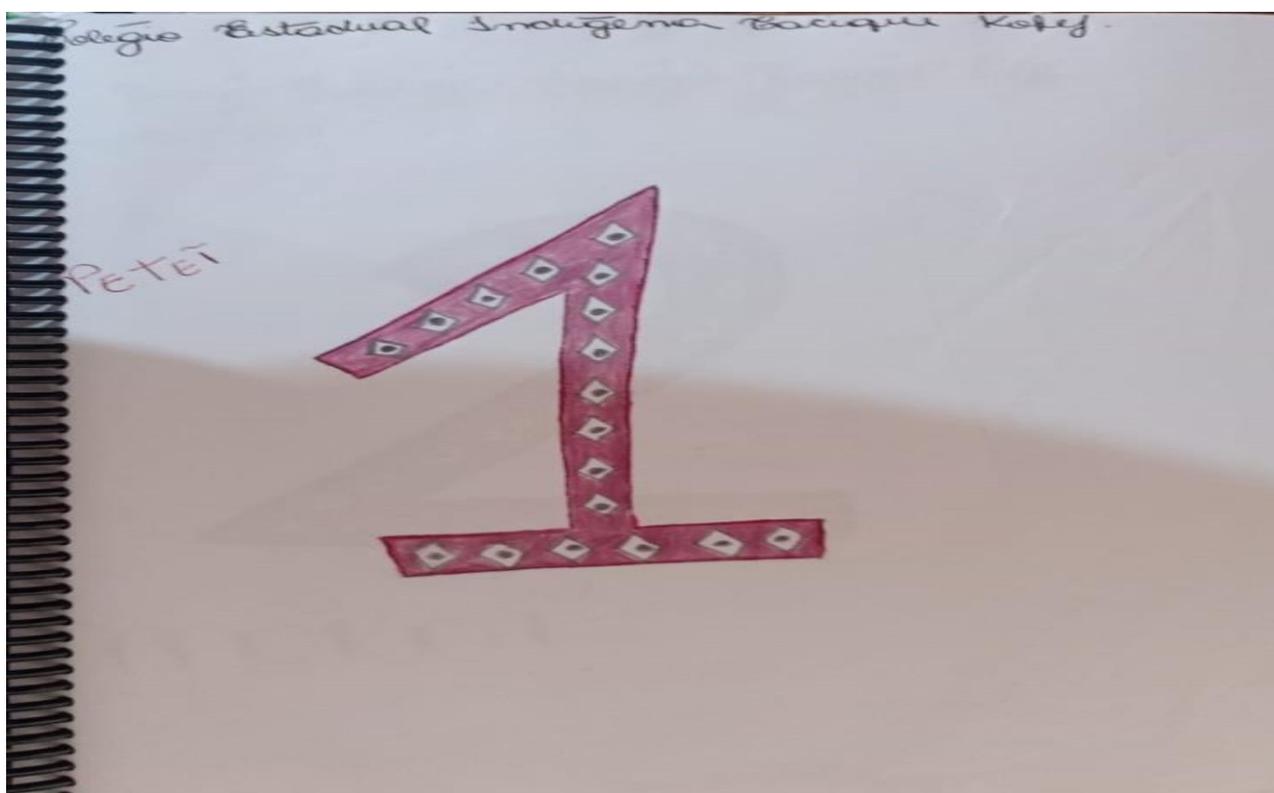
Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 53: Material pedagógico: contagem do povo Xetá.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 54: Os números na língua Xetá.



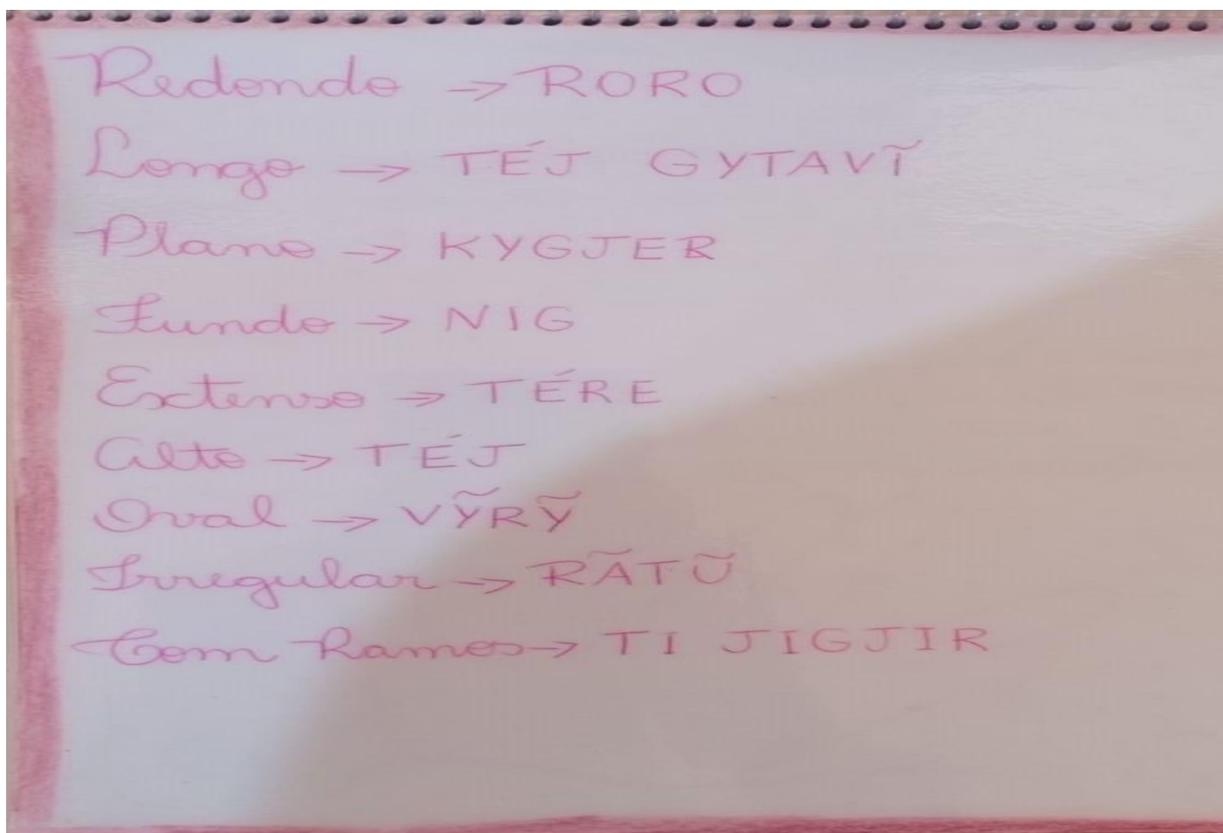
Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 55: A matemática para o povo Kaingang.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 56: Geometria Kaingang.



Fonte: Acervo do Colégio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dessa pesquisa me propus a analisar como primeiro objetivo, a política para a educação escolar indígena. Nesse sentido voltei meus olhos para o passado primeiramente, quando os povos originários tinham organizados os meios próprios de ensino e aprendizagem, a educação era parte da vida, do cotidiano, não se parecia em nada com o padrão colonizador, invasor, a que foram submetidos.

Na visão dos invasores tudo o que lhes era diferente, imediatamente não era aceito, justificavam suas ações abusivas e expropriadoras pelo que acreditavam ser os nativos: selvagens, ignorantes, inocentes, pecadores, retrógrados, entre outros insultos destinados aos povos indígenas. Sem medo de errar podemos afirmar que a escola nos padrões coloniais e integracionistas foi um projeto bem sucedido por mais de quinhentos anos, foi um instrumento de violência e extermínio de muitas etnias que aqui já estavam, que não tiveram seus costumes e tradições respeitados. Claro que não podemos aceitar a história de que as populações originárias não resistiram aos avanços ocidentais, que ficaram inertes a todas expropriações e segregações a que foram obrigados. Ao contrário, muitos povos resistiram, lutando, se unindo a grupos rivais, fugindo e também tolerando a presença e ação dos colonizadores. Os líderes indígenas construíram inúmeras estratégias para suportar, resistindo para existir. Se assim não fosse, provavelmente teriam sido exterminados por completo.

Somente no final do século XX com o fortalecimento dos debates sobre os direitos humanos no Brasil e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que esse cenário desumano começa a se modificar. Por meio dos respaldos legais a educação escolar indígena no Brasil inicia um novo tempo para a educação já instalada nas comunidades indígenas que não os representava. As lideranças indígenas, comunidades, movimentos sociais e indigenistas sem demora iniciaram a educação para os povos indígenas a partir de suas concepções cosmológicas. E nesse processo, começaram as primeiras implementações de políticas públicas na formação de professores, no reconhecimento da educação escolar indígena como uma modalidade específica e diferenciada, investimentos financeiros, estadualização, construção dos currículos interculturais e bilíngues/multilíngues.

Na sequência seguimos expondo as transformações ocorridas no processo de organização e gestão do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj e a sua contribuição para a construção e prática do currículo interdisciplinar, intercultural e

multilíngue. Os primeiros registros de que temos notícia sobre a educação para os povos indígenas da terra indígena São Jerônimo da Serra datam de 1941, não se tem registros oficiais, mas relatos dos antigos moradores. Era um ensino, integracionista, assimilacionista, que não respeitava as especificidades, reflexo do que se praticava por todo o país até o final do século XX. Não existia registro da vida escolar dos alunos e todos os registros informais ficavam com as professoras que levavam consigo o pouco que tinha cada vez que o ensino era interrompido. Em 1954 a escola foi fechada e reaberta somente em 1972, ficando claro que não existia nenhuma política educacional a favor da comunidade da Terra indígena São Jerônimo. De um ensino integracionista passaram para o descaso, tornando-se invisíveis ao Estado, esquecidos.

Nesse período de retorno das atividades escolares em 1972 a escola ainda não tinha autorização de funcionamento, não existia documentação e registros institucionais. Apenas em 1982 a escola passa a ter autorização de funcionamento data que corroboram com os movimentos a favor dos direitos humanos por todo o país, impelindo o Estado e os municípios a se movimentarem a favor da educação escolar indígena. Para cada momento histórico, um novo nome: Escola Barão de Antonina, Escola rural cacique Koféj, Escola Indígena Municipal cacique Koféj, Escola Estadual Indígena Cacique Koféj e que com a implantação do Ensino Médio em 2012 tornou-se Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.

É nítida como a história da educação na Terra Indígena São Jerônimo passou pelas ações negacionistas do Estado, a ponto de não ser reconhecida até 1982, foram 41 anos de invisibilidade. Foi a partir da estadualização que mudanças significativas realmente aconteceram, como a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Salas de apoio, Sala de recurso multifuncional e mais recentemente a inclusão da língua Xetá no currículo. As mudanças favoráveis provêm de dois fatores essenciais, a implementação de políticas públicas específicas, ainda que insuficientes abriram portas para a modalidade em questão e em segundo e igualmente importante está a gestão da escola.

Percebemos que uma equipe gestora comprometida e em parceria com as autoridades indígenas certamente faz toda a diferença e nesse Colégio podemos comprovar que em quatorze anos houve um grande avanço em todos os sentidos para a educação na Terra Indígena São Jerônimo, especialmente na construção de um currículo específico, intercultural, interdisciplinar e multilíngue. A equipe gestora é

essencial no processo de construção e implementação do currículo, uma vez que ela é o alicerce para onde os professores e estudantes sempre podem obter apoio, confiar e se amparar todas as vezes que forem necessárias ações de replanejamento, revisão de objetivos, práticas pedagógicas e tudo que envolve o ensino e aprendizagem, certamente dependem da equipe gestora para alcançar êxito.

Claro que algumas questões se apresentam como grandes barreiras que muitas vezes não são vencidas ainda que exista engajamento do gestor, equipe pedagógica e lideranças indígenas. Essas dificuldades estão na implementação de políticas públicas na educação das escolas indígenas e no atendimento as demandas externas da escola, especialmente a execução de recursos financeiros que apresentam resoluções gerais para todas as modalidades e não atendem muitas vezes as reais necessidades das escolas indígenas, dificultando sua execução ou até mesmo algumas vezes a devolução do recurso. As formações continuadas também por vezes não atendem as escolas em suas especificidades, as avaliações externas também se tornam uma situação difícil pois as avaliações não são pensadas para a educação escolar indígena. Como podemos constatar são muitas as situações adversas que a equipe gestora vivencia quanto ao atendimento as questões externas da educação escolar indígena.

O que fica, é a certeza de que a gestão desse Colégio não toma decisões sozinha, antes, a gestão é compartilhada, o trabalho é realizado por todos os profissionais da educação e lideranças indígenas, um trabalho colaborativo, em conjunto. Nesse sentido, apresenta uma estrutura organizacional própria, específica e diferenciada de outras modalidades. Nessa estrutura entendemos que a escola ocupa o centro e não a pessoa do diretor e dessa forma todos os demais agentes são igualmente essenciais. Não se trata de uma estrutura organizacional verticalizada, é um movimento em “circulo” onde todos são responsáveis dentro de suas competências que de forma articulada se unem para atingir o objetivo principal da escola: ensino e aprendizagem de qualidade e esse padrão de qualidade implica em um currículo que atenda as especificidades dos povos Kaingang, Guarani e Xetá.

No último objetivo e fundamentalmente importante, buscamos compreender a construção do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj. E para tanto expomos o currículo como recurso de aculturação e assimilação até o século XX e a mudança nos paradigmas para a educação escolar indígena após a Constituição Federal de 1988 e os demais amparos

legais que vieram em seguida, fortalecendo, respeitando e garantindo as populações indígenas o direito de uma educação específica. Também apresentamos o real sentido no surgimento do termo intercultural no final dos anos 90 e que segundo Faustino (2006) o discurso de diversidade e da diferença seria uma forma de camuflar os impactos causados pelo capitalismo a sociedade explorada e cativa do mercado e amenizar os movimentos sociais que vinham se fortalecendo.

Apresentamos também, perspectivas do termo intercultural que segundo Walsh (2012) são duas abordagens principais, a interculturalidade formal que atende as expectativas neoliberais e a crítica que se opõe a primeira, pois chama para o debate sobre as desigualdades, padrões estabelecidos de poder, raça, camadas sociais e conseqüentemente inferiorização das pessoas. E dentro do contexto educacional se constitui para além da articulação entre os conhecimentos e culturas, mas também como a possibilidade de mudança nas práticas educacionais que ocorriam, surge como oportunidade de descolonizar e desconstruir padrões de preconceito e discriminação.

E nesse sentido, discorreremos sobre a adoção do termo intercultural pela educação escolar indígena na construção e realização do seu currículo intercultural, interdisciplinar e nesse caso multilíngue. Para o ensino intercultural também é preciso agentes interculturais e por meio da pesquisa realizada confirmamos que os profissionais indígenas são os autênticos agentes interculturais, que conseguem articular os conhecimentos universais e os tradicionais de seu povo como estratégias de ensino. Quanto ao ensino interdisciplinar pudemos constatar que é novidade para os não indígenas, para os indígenas é completamente familiar, já que antes da colonização a educação realizada por eles era completa, os conhecimentos e saberes eram vinculados, relacionados e faziam real sentido para quem ensinava e aprendia. Atualmente os povos indígenas estão se reestruturando e relembando suas práticas de ensino interdisciplinar, genuínas dos povos originários.

O currículo para a educação escolar indígena não se limita apenas no que está previsto na matriz curricular de cada etapa, série/ano, não diz respeito apenas ao currículo em seu estado formal. O grande desafio que percebemos no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj é a sua implementação, sair do papel, dos planos e alcançar bons resultados. Para tanto a interculturalidade e interdisciplinaridade são fundamentais para que se alcancem os objetivos de ensino e aprendizagem, já que o currículo apresenta um movimento importante no cotidiano da escola que pode ser

moroso, que prejudique os estudantes ou esse movimento curricular pode ser ativo e próspero e conforme foi observado. O ensino intercultural e interdisciplinar por meio dos projetos se constitui como pilares para o sucesso no ensino e aprendizagem dos estudantes, provando que juntamente com a gestão comprometida são a base para as ações que colocam em prática o currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue.

As experiências vivenciadas pelos estudantes são positivas e refletem em suas vidas a longo prazo, pois todo estudante guarda em suas lembranças quem eram os professores, como era a direção, os funcionários em geral, os colegas, ou seja, levamos as memórias escolares para a vida e as marcas do currículo específico, que atenda as particularidades das etnias e dos estudantes em sua formação para vida, articuladas aos conhecimentos ancestrais, conectados aos universais, manifestados no ambiente escolar por meio da escrita, da oralidade e das atividades práticas dão o suporte e garantia de aprendizagem significativa, de formação intelectual, social e política na luta constante em que os povos indígenas sempre estiveram e ainda se encontram, na luta pela garantia de seus direitos, de ser, de existir.

Conforme nos aplicamos em conhecer e estudar a história, as transformações ocorridas na educação dos povos indígenas, na organização interna das escolas, no trabalho da gestão com as lideranças indígenas pela educação de qualidade, bem como os desdobramentos na construção e execução do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue, temos a certeza de que muito foi feito, está sendo feito e ainda há de se fazer. Basta olharmos para o ano letivo de 2022 que traz consigo grandes mudanças, é o chamado Novo Ensino Médio – NEM, que se divide em formação geral básica, que consiste nas disciplinas comuns e itinerários formativos que são a parte diversificada do currículo. O país todo está vivendo esse momento histórico da Educação Básica e refletindo sobre a educação escolar indígena questionamentos surgem: Como foi construído o currículo para o Novo Ensino Médio das escolas indígenas? Houve a participação das comunidades e lideranças? É possível estabelecer um padrão para a modalidade tendo em vista as singularidades étnicas?

Apesar dos impasses causados pela pandemia COVID-19, pudemos analisar, estudar no empreendimento de compreender e expressar sobre as políticas educacionais para a educação escolar indígena, como a gestão e organização do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj se realiza e se posiciona quanto a construção e implementação do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue. O

que pudemos constatar é que um grande trabalho está sendo realizado, muitos desafios e dificuldades surgem com frequência, mas o que marca e se configura como arrimo é que a gestão, profissionais do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, comunidade e lideranças indígenas estão lutando para a oferta de uma educação específica e que promova nos estudantes o conhecimento, a descolonização, a confiança, autonomia e que acima de tudo sejam os protagonistas de suas histórias.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADUGOENAU, F. R. **Saberes e fazeres autóctones do povo bororo: contribuições para a educação escolar intercultural indígena**. 2015. 119 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMG). Cuiabá. 2015.

ARAÚJO, R. C. **Educação escolar indígena intercultural e a sustentabilidade territorial: uma abordagem histórica sobre as escolas indígenas capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha**. 2011. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. (UEB). Bahia. 2011.

AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da língua portuguesa**. Versão online. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/organiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BALANDIER, Georges. **Situação Colonial: Abordagem Teórica**. Publicado em; Cahiers internationaux de sociologie, vol. XI, Paris, p. 44-78, 1951. Tradução: Bruno Anselmi Matangrano. Cadernos Ceru v. 25, n. 1, 02 Georges Balandier. pmd. 18/12/2014, 17:57.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, v. 2, p. 89-117. 2013.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1994.

BETENDORF, João Filipi. Capítulo XVIII: reparte o padre subprior da missão os novos missionários, pondo-os em as aldeias de mortigura e ingaíbas. In: **Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no estado do Maranhão**. 1ª ed. – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2010. p. 176-178.

BRASIL. **Carta régia de 13 de maio de 1808**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html. Acesso em 18 mar. 2021.

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.

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. **Parecer 14/1999**. Brasil: Ministério da Educação. Brasília, 1999.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Territórios Etnoeducacionais**. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto n. 26 de 4 de fevereiro de 1991. **Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991. n. 25, Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n. 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. - Brasília: OIT, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/convencao_169_2011.pdf. Acesso em 10. abr.2021.

BRASIL. **Decreto nº 143 de 20 de junho de 2002**. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>. Acesso em 20 ago. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 98/2013**. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=3019. Acesso em 29 março de 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2013**. Institui a ação saberes na escola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16385-portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 29 março de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão** / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

BRASIL. **Gestão da Educação Escolar**/ Luís Fernandes Dourado. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. **Lei nº13.979 de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em 22 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL, Leis e Decretos. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845.** Senado Brasileiro.

BRASIL. MEC/SECADI. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI de 2009.** Documento Final. Brasília, 2014.

BRASIL. **MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena.** 19 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em 01 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº1, de 07 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n.5, p.11-12,08 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE-CEB nº 03/1999. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas.** Brasília, 1999.

BRASIL. **Projeto de constituição para o Império do Brasil.** Rio de Janeiro. Org. Conselho de Estado. 1823. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/185587>. Acesso em jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº1, de 07 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n.5, p.11-12,08 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15. jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje /** Gersem dos Santos Luciano. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 931 de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931_NovoSaeb.pdf. Acesso em 24 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2018 MEC/FLACSO.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Comissão de Estudos das Relações Étnico-Raciais. **Texto Diretrizes Nacionais Operacionais para Qualidade das Escolas Indígenas**. CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório CNE/CEB. CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**. Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf> . Acesso em 21 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991**. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL. Políticas públicas para a Educação Escolar Indígena. In: **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Secad/MEC, 2007. (p.37-85) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena**. Brasília: 1998.

COUTO, S. **Com lápis, urucum, traços e borduna se faz o currículo intercultural: o caso da escola indígena pataxó coroa vermelha**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus. 2015.

CALUEIO. Felipe T. **A internacionalização do estado e a desnacionalização dos povos: globalização, desenvolvimento e territórios na SADC**. Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos / Claudia Mortari, Luisa Tombini Wittmann (Org.). – Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

CURY. Carlos; R; J. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS v.10, n.20 | julho-dezembro de 2016 | p. 03–17.

CURY Carlos Roberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.v18, n2. 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/25486>. Acesso em 10 ago 2020.

DAVIES. **Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação: 10% do PIB são a salvação?** In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela. Maria. (Org.). Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014. p. 183-205.

DE ANDRADE, Rosamaria Calaes. **A gestão da Escola**. Coleção Escola em ação, vol.4. Ed. Artimed 1ª edição. 2004. Disponível em: <https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/237971.pdf>. Acesso em: 27 dez 2021.
DE ANDRADE, Rosamaria Calaes. **INTERDISCIPLINARIDADE-Um novo paradigma curricular**. 1995.

DELUCI, L. A. S. M. **Tia roptsimaniõ: os auwe marãiwatsédé tecem saberes para a construção de uma proposta curricular intercultural**. 2013. 186 f. Dissertação. (Mestrado em desenvolvimento sustentável) – Universidade de Brasília (UnB). Brasília. 2013.

DOMINGUES. Jefferson Gabriel. **Políticas públicas, educação e sustentabilidade Guarani: caminhos para a autonomia indígena**. 2020. 182f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2020.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano**. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86, 2003.
ESPAR, V. T. H. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFP). Pernambuco. 2014.

FAUSTINO, Rosangela Celia. **"Teoria Histórico Cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná."** Currículo Sem Fronteiras. (2012).

FAUSTINO; NOVAK; CIPRIANO. **A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes kaingang e guarani no ensino superior do paraná**. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.13, p.69-81/ jan-jul 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/243>. Acesso em 29 março de 2021.

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. Rosangela Célia. **Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena**. Revista HISTED BR on line. Campinas, n. 41, mar. 2011, p.188-208, 2011.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Educação Escolar Indígena**. <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?start=1>. Acesso em 07 out. 2020.

DOMINGUES, Jefferson Gabriel (org.) **Nhemboeaty Yvy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural**. PIESP/LAEE: Universidade Estadual de Maringá, 2020

GALUCH, M. T. B; PALANGANA, I. C. **Experiência, Cultura e Formação no Contexto das Relações de Produção Capitalistas**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 64-79, jul.-dez./2008.

GARCIA, E. F. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>. Acesso em 18 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos Gil. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GEHRKE, M., SAPELLI, M. L. S., & FAUSTINO, R. C. (2020). **Formação de pedagogos e pedagogas indígenas: Uma terra de direitos e de resistência**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(156). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4704>.

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.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 04 agosto 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/697>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>.

GRUPIONI, Luís D.B. **Formação de professores indígenas: Repensando trajetórias**. BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em 06 mar. 2021.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago editora. 1976.

JÚNIOR, J. L. C. **Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas**. 2016. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP). Recife.2016.

KONDO, Rosana Hass. **Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência /resistência em uma escola guarani**. 2020. 250 f. Tese (Doutorado em letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2020.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: alternativa, 2001.

LOURENÇO, Laíres. Interculturalidade e a organização do trabalho pedagógico em escola indígena. In: DOMINGUES, Jefferson Gabriel (org.) **Nhemboeaty Yvy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural**. PIESP/LAEE: Universidade Estadual de Maringá, 2020

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. Revista Gestão em Rede, nº. 03, nov, 1997, p. 13-18.

LÜCK, Heloísa. **"Dimensões de gestão escolar e suas competências."** Curitiba: Editora Positivo (2009).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tabula rasa, n. 9, p. 61-72, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em 05 agosto 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. Periodico: El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. P. 127-167. 2007. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=4_vuQI8AAAJ&citation_for_view=4_vuQI8AAAAJ:GnPB-g6toBAC. Consultado em: 06 agosto 2021.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna: Caderno de orientações pedagógicas**. São Luís; Governo do Estado/SEEDUC, 2017.

MARINHO, J. R. **Processo de organização escolar e educação indígena no distrito de pari cachoeira – Amazonas**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Amazonas. 2014.

MATOS, M. B. **As culturas indígenas e a gestão das escolas da com unidade guariba,RR: uma etnografia**. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Rio Grande do Sul. 2013.

MENEZES, M. C. B. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. 244 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Coleção Missão Aberta II. Edições Loyola. São Paulo. 1979. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelia-1979-educacao/Melia_1979_EducacaoIndigenaEAlfabetizacao.pdf. Acesso em 01 abril 2021.

MOTA, Lúcio Tadeu. **O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado Nacional**. Diálogos, Maringá-UEM, n.2, p. 149-175, 1998. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/issue/view/1331>. Acesso em 23 mar 2021.

MOTA, Lúcio Tadeu. **A invasão dos territórios do povo Xetá na Serra dos Dourados/ PR em meados do século XX**. Revista Diálogos, v.21, nº3, p. 4-25, 2017.

MOTA, Lúcio Tadeu. **História do Paraná: relações socioculturais da pré-história à economia cafeeira**. Maringá: EDUEM, 2012 (Coleção Formação de Professores – EAD, v. 60).

MOTA, Lúcio Tadeu. **A Guerra de Conquista nos Territórios dos Índios Kaingang do Tibagi**. Revista de História Regional 2, Ponta Grossa, v.1, p. 187-207, 1996. <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2030/1513>. Acesso em 12 set 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Novas reflexões sobre a “idéia da américa latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial**. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo**. Revista Educação Pública. Cuiabá v. 26 n. 62/1 p. 373-389 Maio/ago. 2017.

NASCIMENTO, R. G; OLIVEIRA, L. A. **Roteiro para uma História da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**. Educação & Sociedade. v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06. out. 2020.

NOVAK, Éder da Silva. **A povoação indígena de São Jerônimo no Paraná (1911-1922)**. XV encontro regional de história. UFPR. 2016. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/45/1467303088_ARQUIVO_APovoacaoIndigenadeSaoJeronimonoParana\(1911-1922\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/45/1467303088_ARQUIVO_APovoacaoIndigenadeSaoJeronimonoParana(1911-1922).pdf). Acesso em 12 set 2021.

Origem da Palavra. <https://origemdapalavra.com.br/palavras/professor/>. Acesso em 08 abr 2021.

OLIVEIRA, Pacheco de João; FREIRE, Freire Carlos Augusto da. **A Presença Indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes v. 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas**. Setembro, 2007.

PAES, L. R. **Ideologia e currículo na educação escolar indígena: uma análise da construção da educação intercultural do povo parintintin**. 2019. 182 f. Dissertação. (Mestrado em ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá. 2019.

PAIXÃO, A. J. P. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará**. 2010. 171 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. (PURJ). Rio de Janeiro. 2010.

PARANÁ. CACIQUE KOFÉJ. Colégio Estadual Indígena. **Plano Decenal de Educação para todos**. Terra indígena São Jerônimo.

PARANÁ. CACIQUE KOFÉJ. Colégio Estadual Indígena. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Terra Indígena São Jerônimo. São Jerônimo da Serra – Pr. 2021.

PARANÁ. Caderno Seed. **Educação Escolar Indígena**. 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1598>. Acesso em 29 de março de 2021.

PARANÁ. Casa Civil. Decreto nº4230 – 16 de março de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19**. <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232854&indice=1&totalRegistros=12&dt=21.2.2020.18.10.40.695>. Acesso em 07 abril 2021.

PARANÁ. **Decreto Estadual n.º 12.728, de 8 de dezembro de 2014**. Institui o Comitê Gestor para a construção do Plano Estadual de Educação do Paraná. Diário Oficial do Paraná, Poder Executivo, Curitiba, PR, 10 dez. 2014a. n. 9.351, p. 3.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 7223 de 27 de junho de 2017**. Institui grupo técnico de apoio para a Comissão Permanente de Monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=175394&indice=2&totalRegistros=238&anoSpan=2021&anoSelecionado=2017&mesSelecionado=6&isPaginado=true>. Acesso em 22 set. 2021.

PARANÁ. **Diário Oficial do Estado. Edição nº 7730** de 29 de maio de 2008. Disponível em:

www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=7730&search=&dataInicialEntrada=22%2F05%2F2008&dataFinalEntrada=23%2F05%2F2008&diarioCodigo=3&submit=+%A0+Consultar+%9B%9B+%A0+. Acesso em 23 set 2021.

PARANÁ. **Diário Oficial do Paraná. Edição nº 10811.** SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE EDITAL N.º 64/2020– GS/SEED. Resolve: Tornar pública a exclusão dos grupos 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37 e do quadro 21, constantes dos Anexos I e III, bem como a exclusão dos Anexos XIV e XV do Edital n.º 47/2020 – GS/SEED, de 29 de outubro de 2020, e suas alterações. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/PSS#>. Acesso em 18 mar 2021.

PARANÁ. Diretoria de Educação. Departamento de Desenvolvimento Curricular. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP.** Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.escoladigital.professor.pr.gov.br/crep#>. Acesso em 09 set 2021.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 13.134 de 18 de abril de 2001.** Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4440&indice=1&totalRegistros=1&dt=22.8.2021.21.18.50.322>. Acesso em 20 ago. 2021.

PARANÁ. LEI nº 18.492/2015. **Plano Estadual de Educação do Paraná. 2015-2025.** Curitiba. 2015. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

PARANÁ. Lei Municipal nº 24/2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação - PME,** na conformidade do artigo 131 e seguintes da Lei Orgânica do município de São Jerônimo da Serra/Paraná e dá outras providências. http://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/11934/010421162209_lei_0242015_pdf.pdf. Acesso em 08 jan. 2022.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação- PEE PR. Uma construção coletiva.** Versão preliminar. Curitiba. 2005. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf. Acesso em 05 mar. 2021.

PARANÁ. **Povos indígenas no Paraná.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554#guarani>. Acesso em 17 set 2021.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 802 de 10 de março de 2005.** Designa servidores para constituírem uma Comissão que elaborará a proposta do Curso de Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de atender às especificidades dos Movimentos Sociais. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=91547&indice=1&totalRegistros=1&dt=22.8.2021.21.10.38.107>. Acesso em 20 set 2021.

PARANÁ. **Resultados parciais do monitoramento das metas do plano estadual de educação do estado do Paraná. 2015-2019.** Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/relatorio_monitoramento_pee_2015.pdf. Acesso em 04 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Equipe Multidisciplinar. **Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná. 2019.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipesmultidisciplinares/2019/encontro1/anexo1_em2019.pdf. Consultado em 03 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 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.** Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124362&indice=1&totalRegistros=1&dt=5.3.2019.16.41.6.655>. Acesso em 08 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 3945 de 07 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.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=552>. Acesso em 08 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Edital nº 47/2020 – GS/Seed.** Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/PSS#>. Acesso em 17 mar 2021.

PARO. Vitor Henrique. **Entrevista com Vitor Paro, Professor da Faculdade de Educação da USP.** Revista Gestão Escolar. 01 fev. 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/387/entrevista-com-vitor-paro-professor-da-faculdade-de-educacao-da-usp>. Acesso em 27 dez. 2021.

PARO. Vitor Henrique. **A formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 27 dez. 2021.

Portal Kaingang. **Aldeamento São Jerônimo.** Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_s_j_serra.htm#. Acesso em 12 set 2021.

PINHEIRO. Isael da Silva. **A etnogeografia Guarani no Norte do Paraná: a educação escolar indígena no contexto da globalização.** 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá. 2018.

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.

RADECK, E. **Interculturalidade: um desafio para a educação escolar indígena**. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau. 2011.

ROCHA, Alessandro Santos da; BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa Bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. Cap. 3, p. 81-99.

SANT ANA, J. V. B. **Caderno, tranças, flechas e atabaques: a escola pluricultural odé kayodé sob uma ótica decolonial complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa**. 2018. 228 f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O vigésimo ano da LDB As 39 leis que a modificaram**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: [Esforce: esforce.org.br](http://esforce.org.br). Acesso 09 mar. 2021.

São Jerônimo da Serra. **Histórico**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/sao-jeronimo-da-serra/panorama>. Acesso em 10 ago. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Universidade de Valência. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre. Editora Penso. 2013.

SILVA, L. F. M. **A gestão das escolas avá-guarani do oeste do paraná: dilemas e resistências**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2019.

SILVA, L. L. **Aprendizagem histórica intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas**. 2019. 277 f. Tese. (Doutorado em História) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia. 2019.

SILVA, Carmen Lucia da. **Em busca da sociedade perdida: o trabalho da memória Xetá**. 2003. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado. PPGAS/UNB. Brasília: DF. Disponível em: http://dan.unb.br/images/doc/Tese_56.pdf. Acesso em 16. jun. 2020.

SILVESTRE, Edimarões. 2018. 99 f. **Língua Portuguesa em escola indígena: reflexões e contribuições para um ensino bilingue**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina. 2018.

SOUZA, D. B. **Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3001/2855>. Acesso 25 fev. 2021.

TOMMASINO. Kimiye. **A História dos Kaingáng da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê Meridional em movimento**. 1995. 351f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 1995.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE NETO, Jaspe. **Currículo da escola e cultura do povo Mura**. 2020. 128f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 2020.

VESCHI. Benjamin. **Etimologia do Conceito**. Origem da palavra educação. Disponível em: <https://etimologia.com.br/educacao/>. Acesso em 14 mar. 2021.

VICELI, Luciana Helena de Oliveira. **Política educacional e o ensino de história na escola Guarani Nhandewa Yvy Porã: contribuições para uma educação intercultural**. 2020. 202f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2020.

WALSH. Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 27 jan. 2021.