

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
Área de Concentração: Organizações e Sociedade

LUIS FERNANDO MOREIRA DA SILVA

**A GESTÃO DAS ESCOLAS AVÁ-GUARANI DO OESTE DO PARANÁ:
DILEMAS E RESISTÊNCIAS**

Maringá
2019

LUIS FERNANDO MOREIRA DA SILVA

**A GESTÃO DAS ESCOLAS AVÁ-GUARANI DO OESTE DO PARANÁ:
DILEMAS E RESISTÊNCIAS**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadores: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre
Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Maringá
2019

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

S586g Silva, Luis Fernando Moreira da
A Gestão das escolas Avá-guarani do oeste do
Paraná: dilemas e resistências / Luis Fernando
Moreira da Silva. -- Maringá, 2019.
101 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre.
Coorientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Administração,
2017.

1. Escolas indígenas - Gestão. 2. Índios Avá-
Guarani - Oeste do Paraná. 3. Índios Avá-Guarani -
Educação escolar. 4. Interculturalidade. 5.
Organização escolar - Administração. I. Cassandre,
Marcio Pascoal, orient. II. Amaral, Wagner Roberto
do, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá.
Programa de Pós-Graduação em Administração. IV.
Título.

CDD 23.ed.658.007

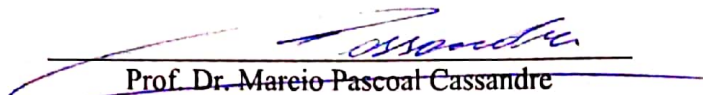
Síntique Raquel de C. Eleuterio - CRB 9/1641

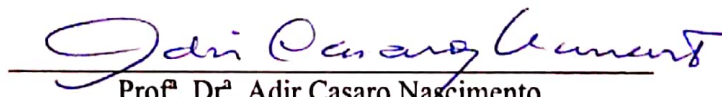
LUIS FERNANDO MOREIRA DA SILVA

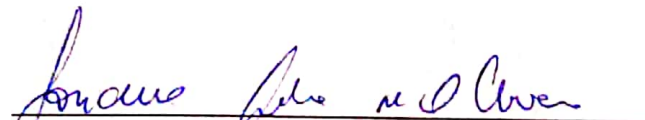
**A GESTÃO DAS ESCOLAS AVÁ-GUARANI DO OESTE DO PARANÁ:
dilemas e resistências**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em 27 de junho de 2019


Prof. Dr. Mareio Pascoal Cassandre
(presidente)


Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento
(membro examinador externo - PPGE/UCDB)


Prof. Dr. Josiane Silva de Oliveira
(membro examinador PPA)

MARINGÁ
2019

AGRADECIMENTOS

Meu desejo profissional mais antigo foi o de ser professor. Me lembro de ser criança e dizer a todos que um dia eu teria um castelo em que todos poderiam aprender e ensinar. Completos os meus vinte e cinco anos, não conquistei o castelo, nem me tornei professor, mas o caminho até lá está mais curto e devo isso a algumas dezenas de pessoas que sempre estiveram comigo.

Primeiramente, preciso agradecer aos meus pais Sérgio e Irene, que me forneceram o sustento material e emocional por diversas vezes. Passamos por tensões, recomeços e ressignificações. Hoje, só resta amor e a certeza de que eles deram o máximo de si para que eu pudesse me tornar o máximo de mim.

A minha irmã Lívia que tem sido uma parceira por toda a vida. Que as verdades confessadas sob segredo sejam as testemunhas da nossa união.

Devo agradecer à Marianna, minha companheira, por todos os momentos que estive comigo pelos últimos cinco anos. Sei que você me enxerga assim como eu vejo você, a pessoa mais encantadora, corajosa, amorosa desse mundo. Para além de esquilos e xuxus, você é a companheira perfeita para se dividir a vida.

Agradeço à Márcia, minha sogra, por todas as vezes que fez papel de minha mãe.

Aos meus amigos que permanecem comigo há décadas. Que a vela do companheirismo nos guie em momentos difíceis, que a vela da cortesia nos una cada vez mais e que a vela da fidelidade não nos deixe esquecer o quanto a amizade importa nessas épocas. Para nós já é passado o meio dia da vida, mas ainda temos tempo de fazermos o bem e de sermos melhores.

Aos meus amigos mais novos, aqueles do mestrado, das mesas de RPG e da Ordem Demolay, obrigado por contribuírem das mais variadas formas para que eu chegasse a esse momento.

Dedico um obrigado carinhoso à Elis, uma mulher inspiradora. Poucos são corajosos como ela, eu mesmo talvez não seja. Que sua fé continue a me inspirar e que um Cosme jamais perca seu Daminhão.

Letícia, sua doçura é encantadora, assim como a sua dedicação. A etnografia é o método perfeito para aqueles que são sensíveis. Você é perfeita para a etnografia.

Carla, seu bom humor é ácido como um limão, eu te pergunto, será que alguém desgosta de limão? Mantenha-se assim, animadora, sagaz e companheira de manifestações.

Felipe, discutimos muitas vezes durante esses dois anos e, ainda assim, mantenho um grande afeto por você graças a sua inteligência e engajamento. Você é daquelas raras pessoas coerentes que encontramos pela vida.

Júlia, você é a melhor parceira para apresentações de TO que alguém poderia ter.

Bárbara, parceira de guloseimas. Nossa aposta de perdermos os quilos ganhados durante o mestrado não vingou, no lugar a amizade e a gratidão cresceram forte.

João, você esteve comigo durante todo o mestrado. Ajudou-me durante diversos momentos e por isso nos tornamos grandes amigos.

Sou grato ao Bruhmer Canonic por sua dedicação em deixar minha vida de pós-graduando mais tranquila, me lembrar de datas, bancas e responsabilidades. Bons profissionais como você, garantem que a vida de todos seja mais leve.

Agradeço aos professores do PPA por todo o aprendizado que me proporcionaram, em especial à Elisa e Josiane que estiveram diretamente ligadas ao meu desenvolvimento como profissional, pesquisador e sujeito.

Agradeço à professora Adir que carinhosamente contribuiu para a criação dessa dissertação. Sonho com o dia em que possa ofertar aos iniciantes, assim como você ofertou a mim, tamanho conhecimento.

Agradeço a Juliane, Eloá, Carou, Cynthia, Luciano, Lucas, Roseli, Mônica, Maria e Oséias por comporem a equipe que tornou essa dissertação possível.

Wagner, tive o prazer de conhecê-lo mais profundamente durante esses dois anos. Sua amizade para com os indígenas e seu devotamento à causa da educação me fizeram pensar sobre qual é a missão de um professor/pesquisador nesse país.

Disse-me uma vez um sábio “Luis, você precisa conduzir o leitor pela mão”. E foi assim que ele me conduziu durante os últimos anos, da escrita do meu primeiro artigo até a entrega dessa dissertação. Marcio, você é inspirador como profissional, acredita na educação, ama o que faz, vai ao seu limite muitas vezes para que o ensino público, gratuito e de qualidade se realize. Como pessoa, não há o que dizer a não ser obrigado!

Por fim, preciso agradecer nominalmente à Gilza, Rodrigo, Uerique, Alex e Yago. A cada um desses novos amigos indígenas que me mostraram o valor da educação, a dificuldade em existir e a bondade em ensinar pacientemente um não indígena cheio de preconceitos, as belezas e as tristezas do pertencimento indígena no Brasil. Vocês são guerreiros merecedores de todo o reconhecimento e respeito do mundo. Que jamais nos esqueçamos das histórias de lutas que nos foram contadas durante a pesquisa.

“Sem *Tekoha*, não há *Teko*”.

Fala de *Marangatu*, um professor Avá-Guarani, 2017

RESUMO

Esta dissertação é produto do edital “Memória Brasileiras” da CAPES, sendo um produto do projeto “Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani”. O referido projeto tem como objetivo geral investigar as históricas situações de conflito e as expressões de resistência política, cultural, linguística e territorial do povo Guarani no território paranaense, fundamentalmente, na região da fronteira Oeste deste estado, evidenciando a emergência e os percursos das lideranças desse grupo étnico diante das violências praticadas pelo Estado brasileiro e por agentes privados que vivem na região. A investigação ora realizada toma o sentido da identificação e da sistematização dos processos de resistência presentes nas escolas das comunidades Avá-Guarani do oeste do Paraná. Os Avá-Guarani são uma parcialidade do povo Guarani que tem vivido em diversos países da América do Sul, Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil, considerando estados da região sul, sudeste, centro oeste e norte. No Paraná, diversas regiões, incluindo a da Tríplice Fronteira, com datação arqueológica mais antiga de cerca de 80 d.C. (Borges, 2011). Essas populações historicamente lutam pela retomada de seus territórios originários. Ao adentrar às terras indígenas demarcadas e aos acampamentos da região oeste, pode-se perceber o quanto a educação escolar é central no dia a dia dessas comunidades. A partir da revisão teórica realizada, considera-se a escola como espaço de contradições, influenciadas por diferentes teorias e orientações, destacando-se como princípios legais na escola indígena: ser bilingue, específica, diferenciada, intercultural e comunitária, ressaltando-se, ainda, o seu caráter híbrido. Por isso, esta dissertação toma como objeto os aspectos da cultura Avá-Guarani que influenciam na gestão e organização das escolas indígenas localizadas nos territórios pertencentes a este grupo étnico. Essa pesquisa de natureza qualitativa contou com procedimentos metodológicos realizados em três momentos, sendo: a revisão teórica, o levantamento documental acerca da política da Educação Escolar Indígena e das escolas indígenas estudadas e a pesquisa de campo. Esta última utilizou de um roteiro de entrevista semiestruturado e de observação não participante. Para tanto, realizou-se três visitas a campo em terras indígenas distintas na região oeste do Paraná, possibilitando a realização de doze entrevistas, sendo dez com professores indígenas e dois diretores não indígenas. Os sujeitos entrevistados foram indicados por lideranças de cada comunidade, com o intuito de compreender o cotidiano das escolas do ponto de vista pedagógico administrativo na perspectiva da população Avá-Guarani da região estudada. Essa dissertação tem como principal contribuição para o campo da Administração a proposição de uma organização constituída a partir de uma perspectiva indígena. Ao observar a dinâmica da escola foi possível encontrar categorias analíticas capazes de propor uma nova forma de entender as organizações. As escolas Avá-Guarani são reflexos de uma organização cosmologicamente construída, conclamando a pensar na possibilidade de uma organização que reafirme origens, trabalhe com aspectos tradicionais, ao mesmo tempo em que propicia um povo a se fortalecer em situações de conflito e discriminação, e assim, se projetando para o futuro.

Palavras Chave: Educação Escolar Indígena; Avá-Guarani; Interculturalidade; Organização Híbrida; gestão específica.

ABSTRACT

This dissertation is a product of the CAPES “Brazilian Memory” announcement, being a product of the project “Conflicts and resistances for the conquest and demarcation of Indigenous Lands in Western Paraná: the ways and expressions of the strengthening of Guarani leaders and culture”. This project aims to investigate the historical situations of conflict and the expressions of political, cultural, linguistic and territorial resistance of the Guarani people in Parana, mainly in the western border region of this state, highlighting the emergence and the paths of the leaders. of this ethnic group in face of the violence practiced by the Brazilian State and by private agents living in the region. The research now carried out makes sense of the identification and systematization of the resistance processes present in the schools of the Avá-Guarani communities of western Paraná. The Avá-Guarani are a partiality of the Guarani people who have lived in several countries in South America, Argentina, Paraguay, Uruguay and Brazil, considering southern, southeastern, midwestern and northern states. In Paraná, several regions, including the Triple Border, with the oldest archaeological dating from around 80 AD (Borges, 2011). These populations historically fight for the return of their original territories. Entering the demarcated indigenous lands and camps of the western region, one can see how central school education is in the daily lives of these communities. From the theoretical review, the school is considered a space of contradictions, influenced by different theories and orientations, standing out as legal principles in the indigenous school: to be bilingual, specific, differentiated, intercultural and community, also emphasizing , its hybrid character. Therefore, this dissertation takes as its object aspects of Avá-Guarani culture influence the management and organization of indigenous schools located in the territories belonging to this ethnic group. This qualitative research had methodological procedures carried out in three moments: the theoretical review, the documentary survey about the policy of Indigenous School Education and the indigenous schools studied and the field research. The latter used a semi-structured interview script and non-participant observation. To this end, three field visits were carried out in different indigenous lands in western Paraná, enabling twelve interviews, ten with indigenous teachers and two non-indigenous directors. The interviewed subjects were indicated by leaders of each community, in order to understand the daily life of schools from the administrative pedagogical point of view from the perspective of the Avá-Guarani population of the studied region. This dissertation has as main contribution to the field of Administration the proposition of an organization constituted from an indigenous perspective. By observing the dynamics of the school it was possible to find analytical categories capable of proposing a new way of understanding organizations. Avá-Guarani schools are a reflection of a cosmologically constructed organization, calling for the possibility of an organization that reaffirms its origins, works with traditional aspects, while providing a people to strengthen themselves in situations of conflict and discrimination, and thus , projecting into the future.

Keywords: Indigenous School Education; Avá-Guarani; Interculturality; Hybrid Organization; specific management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1. Mapa geopolítico do oeste do Paraná.....	14
Figura 2. Mapa Continental Guarani	15
Figura 3. Mapa das microrregiões de coleta de dados	58

Lista de Quadros

Quadro 1. Escolas indígenas mantidas pelo Estado do Paraná na região oeste	20
Quadro 2. Caracterização dos sujeitos de pesquisa	57
Quadro 3. Modelo metodológico explicativo	60
Quadro 4. Representação da educação tradicional Avá-Guarani	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Ensino Básico

CGAEI - Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBDF - Instituto Brasileiro de Educação

LDEBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não Governamentais

PNE - Plano Nacional de Educação

PR – Paraná

UEM – Universidade estadual de Maringá

UEM – Universidade Estadual de Londrina

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

USP – Universidade de São Paulo

RCNEI - Documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 Introdução	12
2 O povo Guarani, uma história viva de resistência.....	22
3 Ser Guarani: aspectos étnicos, linguísticos e cosmológicos fundamentais	26
4 Modelos de Educação Impostos e a Educação Escolar Indígena: uma retomada histórica	31
5 Para Além da Burocracia.....	40
6 Interculturalidade e Hibridismo no contexto da escola Avá-Guarani.....	46
7 Aspectos Metodológicos	54
8 Relato Sobre as Experiências em Campo	61
8.1 Descrição da coleta de dados na microrregião 1 em 19, 20 e 21 de julho de 2018.....	66
8.2 Descrição da coleta de dados na microrregião 2 em 6, 7 e 8 de agosto de 2018	69
8.3 Descrição da coleta de dados na microrregião 3 em 22, 23 e 24 de novembro de 2018	72
9 Resultados e Discussões.....	76
9.1 Descrição dos aspectos culturais Avá-Guarani presentes na educação escolar das comunidades do oeste do Paraná.....	76
9.2 Identificando como a gestão escolar é conduzida pelos Avá-Guarani em um contexto híbrido	81
9.3 9.3 Compreendendo como ocorre a gestão intercultural em escolas Avá Guarani ...	84
10 Considerações finais	89
Referências	93
Anexo	99

1 Introdução

É fácil se enclausurar em uma bolha cuja fronteira impermeável dificulta a ida e vinda de conceitos. Essa foi a minha relação com as populações indígenas brasileiras durante grande parte da minha vida. Sou originário de uma cidade interiorana do estado de São Paulo, onde a renda advém, em grande parte, do agronegócio.

Gradualmente, as pequenas propriedades e as diversas culturas foram sendo substituídas por lavouras de cana de açúcar que hoje dominam como monocultura. Tive relações com o campo. Eram comuns as idas aos sítios de parentes. No entanto, durante minha infância e adolescência, não cheguei a conhecer uma terra indígena ou sequer um membro de qualquer etnia.

Meu contato com a “realidade” indígena brasileira ocorria em dois momentos: ao escutar ou assistir produtos assinados pela famosa apresentadora infantil Xuxa Meneguel, eu escutava a música “Vamos brincar de índio” e anualmente, no dia do índio, em que coloria um representante dos povos indígenas brasileiros. Um indiozinho, que deveria ser pintado de marrom, sem roupas, de cabelo preto, liso e cortado em forma de tigela, vestindo uma pequena tanga, pescando, ou segurando um arco e flecha. Às vezes as professoras pediam que fizesse colares de macarrão para presentearmos meus familiares.

Assim era a minha relação com eles, eu na minha bolha e eles fora dela. Eles e eu estávamos confortavelmente distantes ao ponto de acreditar que toda fantasia do índio romântico era real. Durante a adolescência e, principalmente, nos anos finais do ensino médio, fui me distanciando dessa temática, já que não escutava mais as músicas da Xuxa e também não comemorava o dia do índio.

Adentrei à universidade, no curso de Administração. Nele, tive o meu primeiro contato com temáticas organizacionais. Durante a graduação, pude aprender que organizações formais são orientadas por objetivos determinados, racionalidade no estabelecimento de ações, utilitarismo como unidade de cálculo entre meios e fins, com o objetivo de atender a um grupo ou coletividade humana (Boehs, 2018).

Também aprendi que organizações formais são burocráticas. Essa denominação surge por meio dos estudos de Max Weber sobre os modos de organização do trabalho no capitalismo. Etimologicamente, o termo se forma pela junção das palavras *bureau* (Francês) –

escritório – *kratos* (grego) – poder. Sendo assim, a expressão burocracia pode ser entendida como o poder exercido em escritórios (Nunes, 2007).

Digo que o curso esteve direcionado para o atendimento dessas organizações em sua variedade, empresas grandes, médias e pequenas, governos e estados, ONGs, todas elas com suas variações. No entanto, em raros momentos consegui pensar em organizações para além dessa lógica racional weberiana.

Um desses momentos ocorreu durante uma disciplina denominada Administração de Recursos Humanos III, em que comecei a tratar do setor de RH de forma política, não apenas como um setor com suas rotinas. Isso me abriu um horizonte de possibilidades investigativas e, assim, me aproximei do prof. dr. Marcio Pascoal Cassandre. Comecei um projeto de iniciação científica sob sua orientação e aí me surpreendi com uma temática de pesquisa que ele realizava.

O projeto consistia em escrever um relato de vida de Alex, um estudante Guarani do curso de Administração da Universidade Estadual de Maringá. Um indígena na universidade? Foi meu primeiro susto. No curso de Administração? Foi o segundo. Eu não era capaz de compreender o papel de um administrador indígena. Aliás, eu pouco sabia sobre quantos papéis e quantas funções um administrador poderia exercer.

Então li o artigo de Cassandre, Amaral e Silva (2016) e tive alguns primeiros rompimentos com as minhas crenças sobre o que significava ser indígena. Continuei meus projetos e, em meio a esse processo, decidi prestar o processo seletivo do mestrado em Administração. Passaram-se alguns meses, várias definições foram ocorrendo e eu adentrei ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UEM.

Nessa época, meu orientador (Marcio Cassandre) estava em período no exterior para obtenção do pós-doutorado, eu estava cumprindo créditos e não tinha sequer um vislumbre sobre qual tema desenvolver. Em meio a essa profusão de incertezas, nós, alunos, recebemos o comunicado de uma bolsa extra destinada a cumprir um edital da CAPES, o Memórias Brasileiras.

Esse edital consistia, em breves palavras, no incentivo à pesquisa de períodos históricos brasileiros, em histórias de resistência desconhecidas. Dele nasceu o projeto “Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de Terras Indígenas no oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani”, escrito por uma equipe de professores pertencentes a diversas universidades (UEM, UEL, USP, UNICENTRO).

Escrevi um projeto pensando inicialmente em enquadrá-lo em economia criativa, tentando pesquisar questões econômicas sobre artesanato e cultura tradicional e, no final, mudei completamente de rumo, fui do mercado à escola indígena.

O projeto tinha como objetivo investigar as históricas situações de conflito e as expressões de resistência política, cultural, linguística e territorial do povo Guarani no território paranaense, fundamentalmente, na região da fronteira oeste do estado que pode ser visualizada na figura 1.

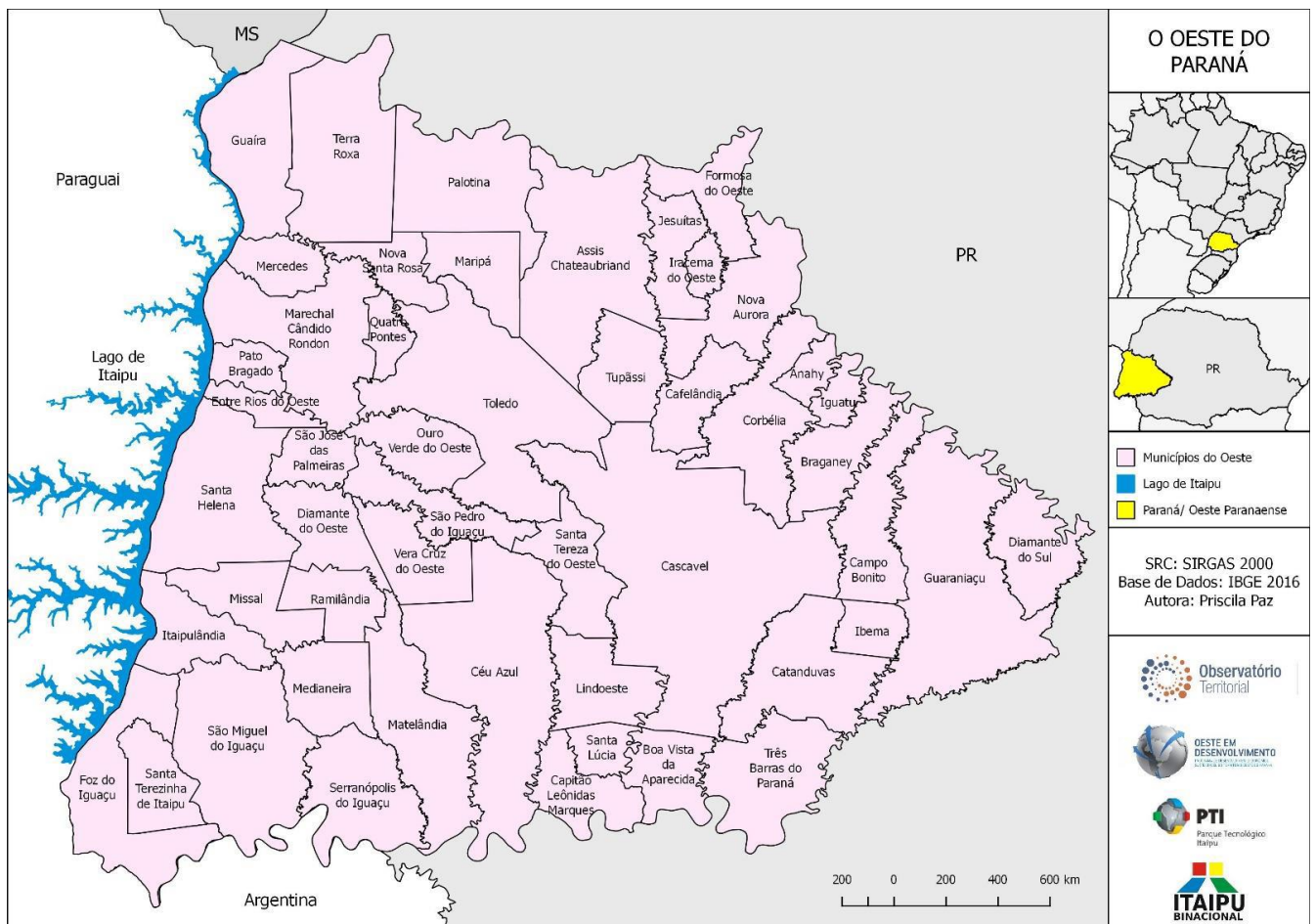


Figura 1. Mapa geopolítico da região oeste do Paraná.

Fonte. Observatório Territorial.

Os Guarani têm vivido em diversos países da América do Sul, Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil, considerando estados da região sul, sudeste, centro oeste e norte. No Paraná, diversas regiões, incluindo a da Tríplice Fronteira, com datação arqueológica mais antiga de cerca de 80 d.C. (Borges, 2011). A seguir apresento a figura 2 que consiste no mapa continental do território Guarani.

No fim do período colonial, por meio de ordens do Marquês de Pombal, as reduções chegaram ao fim, redefinindo a forma de tratamento dos povos indígenas. A igreja não mais poderia se envolver com essa causa, o que antes era um problema da criação de uma mão de obra, passou a ser tratado como um problema de terras (Monteiro, 1992). Segundo Monteiro (1992), a questão do contato com povos indígenas passaria a ser tratada de modo mais violento durante todo o período imperial, as terras deveriam ser ocupadas e civilizadas, já que estavam tomadas por bugres³, como os colonos chamavam aqueles povos que ainda se mantinham distantes ao contato.

Do início do período republicano até os anos de 1980, a questão indígena foi marcada pela indiferença do governo brasileiro. Os Guarani e outros povos passaram a ser tratados como extintos, assimilados ou como pertencentes a outros países (Monteiro, 1992). Durante este período, tratando da questão do conflito fundiário, indígenas e colonos passaram a protagonizar lutas sangrentas, lutas essas que só foram receber atenção do Estado brasileiro ao final do período militar por meio da abertura política, e com a proclamação posterior de uma nova Constituição Federal em 1988 (Monteiro, 1992).

Carvalho (2013) explica que, historicamente, o processo de expansão territorial econômica projetada pelo governo brasileiro acabou por produzir diversos embates envolvendo o povo Guarani nas terras do Paraná, sendo que este processo se deu de forma mais acentuada entre os anos 40 e 80 do século XX. O Estado brasileiro, a partir dessa expansão econômica e territorial, teve como meta obter o efetivo domínio territorial e fronteiriço da região oeste do estado do Paraná.

Segundo Carvalho (2013), as terras paranaenses apresentavam características favoráveis à ampliação da exploração do capital latifundiário, como terras roxas, extremamente férteis, belezas naturais, a exemplo das Cataratas do Iguaçu, atrativas para o turismo e rios hidricamente potentes para a construção de hidrelétricas.

Dessas características próprias do solo paranaense, continua Carvalho (2013), foram instalados dois grandes projetos na região, a criação da Unidade de Conservação, Parque Nacional do Iguaçu/IBDF, fundada em 1939 e a criação da Usina Hidrelétrica de Itaipu ou Itaipu Binacional, projetada em 1971 e colocada em funcionamento em 1982. Esses projetos levaram a região oeste do Paraná a um verdadeiro processo de desconstrução do território de

³ Forma pejorativa utilizada até hoje para se referir a povos originários. Segundo Monteiro (1992), era a forma usada pelos portugueses e espanhóis em relação aos povos resistentes à força colonizadora.

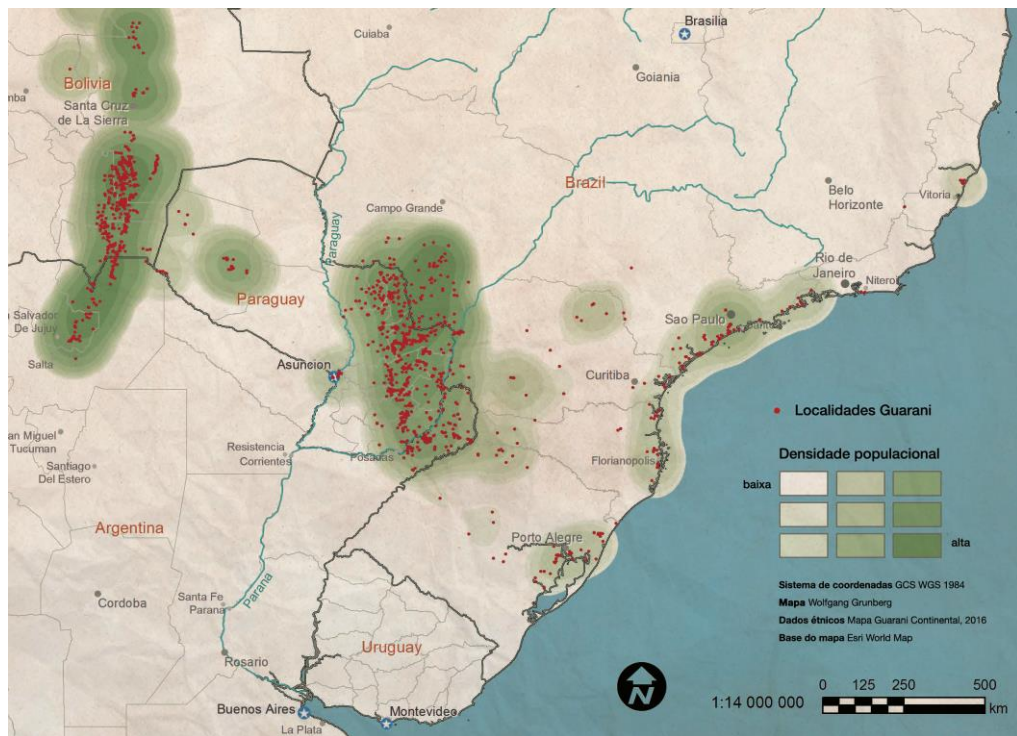


Figura 2. Mapa Continental Guarani.

Fonte. Equipe Mapa Guarani Continental, 2016.

Os Guarani podem ser divididos em três parcialidades, por meio de diferenças linguísticas, culturais e históricas, sendo os Ñandeva, Kaiowá e Mybya. No entanto, existem subgrupos autodeclarados, como os Avá-Guarani, etnia fundamental para esse estudo, já que o oeste do Paraná conta com uma população ampla desse povo.

Os Guarani sofreram com as incursões portuguesas ao seu território tradicional denominado *tekoha*¹, isso porque, ao longo dos anos de formação da colônia brasileira, diversos movimentos atentaram contra esses povos, como as Bandeiras, as incursões colonizadoras e as Reduções Jesuíticas. Como descreve Borges (2011, p. 3):

Este conjunto de hecatombes que recaiu sobre a população Guarani, que se inicia com as reduções jesuíticas e segue com a vinda das Bandeiras paulistas, ocasionou uma grande diáspora destas comunidades, que foram mais e mais se internando nas selvas brasileiras, paraguaias e argentinas. Estas comunidades viveram uma relativa calma até meados do século XIX, quando eclode a Guerra do Paraguai, que irá alavancar mais um êxodo Guarani, dispersando inúmeros aldeamentos e promovendo novos deslocamentos forçados.

¹ O termo *tekoha*, seu significado e centralidade para o povo Guarani, serão explicados à frente, em capítulo próprio.

Mais recentemente, as populações Guarani que vivem no Estado do Paraná sofreram também com expansão do agronegócio, da criação do parque nacional de Foz do Iguaçu, em 1939, e com a construção da Hidrelétrica Itaipu Binacional, em 1984, isso porque todos esses empreendimentos, produzidos pelo discurso do progresso, foram, aos poucos, retirando desses povos seus territórios originários (Carvalho, 2013).

Essa história de colonização imposta no Brasil e, especialmente, no Estado do Paraná produziu atualmente uma crise fundiária que tem deixado essas populações em uma complicada situação de inclusão, muitas vezes, sem trabalho, baixa possibilidade de acesso à escolarização, impossibilidade de obtenção do sustento alimentar, levando esses povos a uma situação precária de subsistência (Carvalho, 2013). Os Avá-Guarani do oeste do Paraná têm sofrido com o pouco espaço que lhes é reservado. Sem espaço, não são capazes de plantar, o que torna a subsistência um problema social que lhes é cotidiano.

No entanto, não podemos pensar que a colonização dos territórios Guarani no Brasil foi um processo apenas de violência física, também há a violência ideológica. Entendo a violência ideológica como a imposição de modelos pertencentes a outros povos, línguas, crenças, religiões e até mesmo modelos educacionais. Quando se olha para os indígenas Guarani, percebe-se que a oralidade é uma ferramenta primordial para a educação de crianças e jovens. Sua educação acontece no cotidiano, no contato entre as famílias, entre os mais novos e os mais velhos (Luciano, 2006).

Conforme o contato com os povos europeus se tornou mais acirrado, novos modelos educacionais foram impostos aos indígenas, e sua pedagogia própria sofreu onerosa perda, assimilando práticas que não eram de conhecimento dos Guarani. A escola na aldeia foi introduzida pelos sacerdotes jesuítas no século XVI, no começo como uma forma de modelar os indígenas para o trabalho e a fé cristã católica, com a função de expandir o projeto colonizador europeu. Segundo Rosa (2011, p. 1425):

A escola presente nas aldeias indígenas pode ser classificada em dois momentos históricos diferenciados. O primeiro, parte do projeto de ocupação, colonização e dominação do “novo mundo” e que começa do contato até praticamente a segunda metade do século vinte, num crescente processo de desagregação social e cultural dos povos indígenas.

Contudo, a Constituição Federal de 1988 traz consigo uma nova visão de educação escolar indígena, fruto das reivindicações e lutas travadas por diversos representantes desses povos. A educação escolar indígena passa a ser vista como um “direito, juntamente com outros

direitos que possibilitam aos indígenas ocuparem o lugar de cidadãos brasileiros” (Rosa, 2011, p. 1425). A escola indígena tem caráter de ponte entre a história, as características étnico-identitárias e o mundo que cerca as terras indígenas. Meliá (1979, p. 48) alerta para o perigo de uma “experiência escolar que não esteja firmemente calcada na reivindicação e vontade política do grupo indígena envolvido”.

Segundo Rosa (2011), o termo “escola indígena” é analisado por Meliá (1979) como uma construção feita a partir da junção de duas palavras, a “escola” e o “indígena” em uma espécie de jogo linguístico cujo objetivo é evidenciar que ambos (a escola e o indígena) estão forçados a conviverem dentro de uma mesma realidade, a realidade do contato étnico em que de um lado se encontram as populações indígenas e seus modos de viver e, de outro, diversos povos colonizadores, que também carregavam suas especificidades. Essa diferença étnica/cultural pode ser vista até hoje por meio das lutas de resistência e da força pela qual os Avá-Guarani do oeste do Paraná empregam na luta pela afirmação do modo de ser Guarani. Rosa (2011, p. 1430) explica: “proposta escolar indígena procura trazer em seu bojo elementos culturais da tradição, que tem como objetivo compor, de maneira decisiva, propostas pedagógicas e conteúdos, reinventando os métodos de ensino de acordo com seus códigos de valores”.

Atualmente, no Brasil, a proposta de escola indígena tem suas bases asseguradas legalmente por meio da Constituição Federal de 1998, pela Convenção 169^a da OIT, ratificada pelo Brasil em 2004, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDEBEN, de 1996, em seus artigos 78 e 79.

A escola indígena deve, amparada pela legislação própria, ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária e etnoterritorializada. Ela tem o objetivo de prover a manutenção das memórias das diversas populações indígenas, ao mesmo tempo em que preparam os estudantes indígenas para o convívio com outras sociedades. Segundo Rosa (2011, p. 1424), “a escola pode ser o lugar de revitalização e fortalecimento de aspectos culturais Guarani, estabelecendo diálogo com a comunidade na qual está inserida”.

Segundo Freire (1992), a tradição oral e, mais recentemente, a tradição escrita, têm produzido a construção da memória indígena, que “sempre esteve codificada e elaborada em forma de discurso, constituindo elemento essencial do que se convencionou chamar de identidade, seja ela individual ou coletiva” (Silva, 2009, p. 3).

As memórias de resistência dos povos indígenas, para esse trabalho, precisamente dos Avá-Guarani, também são repassadas aos mais jovens por meio da oralidade. Quando um

ancião conta aos mais jovens as histórias de seu povo, suas experiências, as histórias daqueles que perderam terras e das lutas travadas para retomá-las, das práticas religiosas próprias de sua etnia, ele está mantendo vivas memórias de resistência.

A escola Avá-Guarani deve, segundo a legislação própria da modalidade de educação escolar indígena, produzir um ambiente capaz de apoiar os mais velhos nessa luta pela manutenção da cultura junto aos jovens estudantes indígenas, ao mesmo tempo em que o prepara para o convívio com instituições e pessoas que estão além das terras indígenas.

A escola indígena deve ser uma ferramenta composta pelo referencial étnico e histórico de um povo, de uma comunidade Avá-Guarani, capaz de promover as reivindicações dessa população, ajudando na recuperação da identidade histórica que é ser Avá-Guarani, por meio das memórias que cada coletivo tem preservado (Rosa, 2011).

Sendo assim, este trabalho anseia responder ao problema de pesquisa: como aspectos culturais Avá-Guarani influenciam a gestão de escolas indígenas pertencentes à região oeste do Paraná?

Para conseguir responder a essa questão proponho como objetivo geral: identificar e analisar os aspectos da cultura Avá-Guarani que influenciam na gestão das escolas indígenas do oeste do Paraná.

Como objetivos específicos estabeleci: a) Descrever aspectos culturais Avá-Guarani presentes na educação escolar das comunidades do oeste do Paraná. b) Identificar aspectos da gestão escolar Avá-Guarani bem como seu hibridismo. c) Compreender como ocorre a gestão intercultural em escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná.

O início da pesquisa ocorreu com a formação da equipe composta pelos professores(as) doutores(as) Elisa Yoshie Ichikawa (coordenadora geral do projeto - UEM), Juliane Sachser Angnes (UNICENTRO), Luciano Mendes (ESALQ -USP), Marcio Pascoal Cassandre (UEM), Wagner Roberto do Amaral (UEL), Mônica Panis Kaseker (UEL), as bolsistas de pós-doutorado Eloá Soares Dutra Kastelic (UNIOESTE), Cynthia Franceska Cardoso (UEL), a bolsista de mestrado Gilza Souza Pereira (UEL), a mestranda Rozeli Aparecida Menon (UNICENTRO), os(as) bolsistas de iniciação científica Rodrigo Luis (UEL), Uerique Gabriel Matias (UEL), Carou Ferraz (ESALQ-USP), Oseias Poty Miri Florentino (UNICENTRO), a oficina Maria Fiorato (Professora SEED-PR), e os alunos voluntários Yago Queiroz (UEL), Alexandro da Silva (UEL), Lucas Ribeiro (UEL) e eu, Luis Fernando Moreira da Silva (UEM).

Fui me aproximando da temática por meio da leitura de artigos, teses, dissertações, livros e outras referências sobre a educação escolar indígena e sobre os aspectos cosmológicos

dos Guarani. Além disso, participamos de encontros recorrentes, em que discutíamos nossas impressões, retirávamos dúvidas, bem como delimitamos o projeto. Em um determinado momento, reunimo-nos com a professora dr. Maria Lucia Brant de Carvalho, que estudou, em sua tese, a terra indígena do *Oco'y* (primeiro território Guarani a ser demarcado no Estado do Paraná).

O segundo grande passo para a realização da pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2017, momento em que fui à Guaíra-PR participar de reunião com caciques e representantes de algumas aldeias pertencentes ao oeste do Paraná. Estavam presentes representantes de dezoito (18) terras indígenas demarcadas e não demarcadas da região.

Essa reunião teve como objetivo propor às lideranças Avá-Guarani ali presentes apresentar e discutir o edital Mémoires Brasileiras. Houve diálogos, boa parte deles em Guarani. A desconfiança por parte deles era evidente; a região oeste é marcada por conflitos graves entre indígenas e fazendeiros, compondo um clima de violência e medo. Havia um abismo entre nós e eles e isso foi mudando conforme a reunião transcorria. Nesta reunião ocorreu a aprovação e a autorização por parte das lideranças para a realização da pesquisa.

Além da legitimidade garantida pelas lideranças indígenas da região, o projeto obteve aprovação do comitê de ética para pesquisas com seres humanos². A equipe obteve permissão para a pesquisa e foi possível compor o planejamento das idas às aldeias. A equipe acertou com as lideranças de fazer a pesquisa em três momentos, por meio de oficinas com representantes das terras indígenas que, além da pesquisa, resultariam na produção de um material didático para o atendimento de demandas educacionais dirigidas aos não indígenas, como uma forma de apresentar aos jovens da rede pública a realidade dos povos que vivem na região oeste do Paraná.

A equipe se comprometeu em entregar um documentário contendo as memórias de resistência de líderes, idosos e jovens. O documentário foi muito bem recebido pelas lideranças Avá-Guarani que ali estavam. A oralidade e o fato de poderem contar suas histórias sem qualquer tipo de censura os deixaram muito satisfeitos.

Cada liderança ficou responsável por indicar dois participantes de dezoito terras indígenas, sendo elas: Rio das Cobras, Lebre, *Taquara*, *O'coy*, *Aty Miri*, *Tekoa Marangatu*, *Porã*, *Yhovy*, *Jevy*, *Mirim*, *Taturi*, *Karumbei*, Guarani, *Ivy Raty Porã*, *Tajy Potã*, *Nhaboeté*,

² Autorizado pela FUNAI conforme Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 40/AAEP/PRES/2018 processo 08620.003941/2018-47.

Poha Renda e Araguju, totalizando, então, trinta e seis representantes da etnia Avá-Guarani. Esses representantes foram divididos por região geográfica, portanto, cada grupo participou de uma oficina destinada à região em que se encontram sediados. As reuniões aconteceram nos municípios em São Miguel – PR, Guaíra – PR e Santa Helena – PR.

Em cada um desses municípios havia pelo menos uma escola indígena estadual constituída, sendo assim, seria mais fácil a utilização da estrutura para realização da pesquisa. A região oeste contém cinco escolas mantidas pelo Governo do Estado do Paraná. Abaixo, por meio do Quadro 1 realizo a caracterização dessas escolas para que se possa saber o porte, a quantidade de alunos, quais turmas funcionam em cada escola e o que é ofertado aos alunos. Existem outras escolas construídas nas diversas terras indígenas não demarcadas da região, porém elas não são mantidas pelo estado. Elas funcionam no contraturno e ensinam o guarani às crianças e jovens.

Núcleo	Município	Escola	Ente Responsável	Turmas	Alunos Matriculados	Tipo de turmas
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Teko Nemoingo, C E Ind-Ei Ef M	Estado	30	399	Infantil (2) - 25 Fun.(10) - 131 Comp. (2) - 41 Indefinido (9) - 127 EJA (2) - 49 Atend. Edc. Esp. (4) - 12 Ensino Ativi.
	Itaipulandia	Arandu Renda, E E I-Ei E Ef	Estado	7	33	Infantil (2) - 12 Ensino Fun. (5) - 21
Toledo	Santa Helena	Teko Mbo E Guarani, E E I-Ei Ef	Estado	-	-	Dados não informados
	Diamante do Oeste	Araju Pora, E E I-Ei Ef	Estado	7	30	Infantil (2) -10 Ensino Fun. (5) -20
		Kuaa Mbo E, C E I-Ei Ef M	Estado	14	171	Infantil (2) - 15 Ensino Fun. (5) - 44 EJA (3) - 58 Indefinidas (4) - 54

Quadro 1. Escolas indígenas mantidas pelo Estado do Paraná na região oeste

H

Nem todos os representantes indicados puderam participar devido a diversos motivos. As datas para coleta de dados ocorreram em dezenove (19), vinte (20) e vinte e um (21) de julho; seis (6), sete (7) e oito (8) de setembro; vinte e dois (22), vinte e três (23) e vinte e quatro (24) de novembro do ano de 2018.

Passei pelo processo de qualificação do projeto antes de adentrar ao campo, momento rico que me ajudou na compreensão dos sujeitos da pesquisa, bem como no modo de compreender a escola indígena.

Para a coleta, utilizei observação não participante. Durante toda inserção em campo, permaneci de posse de um diário de campo em que eu registrava todos os momentos que me

chamavam atenção. Apliquei um roteiro de entrevista semiestruturado construído coletivamente por toda a equipe do projeto. A aplicação resultou em doze entrevistas, sendo dez com professores indígenas e dois diretores não indígenas. Em cada *tekoha* onde se reuniram as lideranças eu os abordava buscando identificar quais sujeitos deveriam ser entrevistados, obtendo também deles, caciques, esta autorização e legitimidade. Foram escolhidas pessoas-chave de cada escola, com o intuito de compreender o seu cotidiano, do ponto de vista da gestão da escola, nos seus aspectos pedagógicos e também administrativos.

A aplicação das entrevistas ocorreu em duas etapas: primeiramente, foi preciso uma aproximação, em que se testou o tempo médio de entrevistas, possíveis ambiguidades e adequação da língua portuguesa. Isso foi feito no dia inicial da primeira entrada em campo. Não houve nenhum prejuízo e poucos ajustes foram feitos. Em seguida, realizei a coleta dos dados, usando como base um roteiro com vinte e quatro perguntas-chave, que poderiam incorrer em questionamentos secundários.

Importante destacar que toda a população Avá-Guarani que habita o oeste do Paraná tem a língua guarani como sua primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Muitos deles ainda falam a língua espanhola, tendo em vista a fronteira e os seus deslocamentos para o país vizinho, o Paraguai. Deste modo, contei com a participação do acadêmico Avá-Guarani, *Taquara*, estudante indígena do curso de medicina da Universidade Estadual de Londrina e bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa Memórias Brasileiras. Assim, todas as dúvidas com expressões próprias do universo Avá-Guarani manifestadas ao longo das entrevistas foram discutidas e elucidadas pela mediação de *Taquara*.

Para compreender a análise, o leitor desse trabalho necessitará conhecer os modos de ser e pertencer dos Avá-Guarani, uma breve explicação sobre o que é escola indígena e a conceituação sobre burocracia, temática desenvolvida na área de Administração.

Este trabalho está dividido em 9 partes para além deste capítulo introdutório. Em seguida, apresento aspectos da história de lutas e resistência dos povos Guarani, posteriormente, aprofundo questões étnico/cosmológicas dos Guarani e da parcialidade Avá-Guarani, apresento um panorama sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, bem como aprofundamentos sobre a burocracia escolar, desenvolvo a importância dos conceitos de hibridismo e interculturalidade para a noção de escola indígena, em seguida dedico um capítulo a aprofundamentos metodológicos. Construo a análise de dados, apresento os resultados obtidos e, por fim, termino com as considerações finais.

2 O Povo Guarani, Uma História Viva de Resistência

O território Guarani é denominado *tekoha*, o lugar físico, o espaço geográfico onde os Guarani são o que são, onde se movem e onde existem. Para Luciano (2006), o território é condição fundamental para a vida dos povos indígenas, ele é muito mais que um bem material, ou um meio de produção, é o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Os Guarani, segundo Carvalho (2013), ocupam desde tempos imemoriais, tradicionalmente, as bacias dos Rios Paraguai, Paraná, Uruguai e seus afluentes, ou seja, a grande Bacia do Prata.

Luciano (2006, p. 101) define que “Território, portanto, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva”. A região da Bacia do Paraná, na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, é denominada pelos Guarani como sendo parcela do *Tekoa Guassu* (Aldeia Grande) (Carvalho, 2013).

Na concepção Guarani, o significado da terra é amplo e profundo, ela se traduz como aldeia, mas não apenas, e sim, um lugar para viver na terra, ou seja, “*tekohá*”. A terra é também subsistência espiritual e identidade. Nesse sentido, se evidencia a importância do significado de território, tendo em vista a materialidade da terra como fornecedora da base para manter a vida física, bem como oportunidade de manter viva a identidade. Sendo assim, a identidade Guarani pode ser entendida por meio da aldeia, da terra e do *Tekohá*, segundo Dardel (2011).

Segundo Monteiro (1992), a expansão colonizadora na América Latina, principalmente no Brasil e países vizinhos da Bacia da Prata, caracterizou-se pela doação de terras a administradores coloniais que passaram a utilizar indígenas como mão de obra escrava. Os Guarani sofreram com a perda de seu território e com a precarização de sua cultura, que continha um modo próprio de colher, plantar e lidar com a natureza. Essa tomada de terras se deu de forma muito violenta, contribuindo para a redução das populações indígenas.

Outro movimento que impactou as culturas existentes à época da colonização foi denominado de Reduções Jesuíticas. Elas começaram a existir em maior escala a partir do ano de 1600 (Monteiro, 1992). As reduções consistiam em grandes vilas controladas, principalmente, por missionários jesuítas que não concordavam com a violência praticada pela coroa dos países colonizadores no trato com os indígenas. As reduções eram campos onde famílias indígenas poderiam viver enquanto cumprissem certos trabalhos e frequentassem as missas e a catequização, uma preocupação da Igreja Católica pela conversão e o abandono de crenças consideradas pagãs (Monteiro, 1992).

ocupação tradicional da população indígena Guarani, o *Tekoa Guassu* (Aldeia Grande). A região oeste do Paraná, onde esses empreendimentos foram realizados, é o lar tradicional da etnia Avá-Guarani.

Os embates entre indígenas e não indígenas acontecem há muito tempo, desde a época da colonização. Pode-se observar este processo a partir dos relatos de Oliveira Filho e Freire (2006) sobre o período colonial português, em que as culturas indígenas tanto de povos aliados, quanto de povos considerados bravos eram vistas como ruins para o projeto colonizador, cujas bases cristãs da época expressavam a necessidade de uma conversão. Segundo Oliveira Filho e Freire (2006, p. 35):

Os povos e as famílias indígenas que se tornavam aliados dos portugueses necessitavam ser convertidos à fé cristã, enquanto os “índios bravos” (como eram chamados nos documentos da época) deviam ser subjugados militar e politicamente de forma a garantir o seu processo de catequização. Este tinha por objetivo justificar o projeto colonial como uma iniciativa de natureza ético-religiosa preparando a população autóctone para servir como mão de obra nos empreendimentos coloniais (econômicos, geopolíticos e militares).

Por conta desse contexto, desde tempos remotos o contato entre indígenas e colonizadores produziu uma espécie de fronteira, não só territorial, mas também étnica, pela qual diversas culturas indígenas e portuguesas se transmutavam, produzindo novas variantes culturais. Por maior que fosse o desejo de se catequizar os indígenas, suas memórias, os traços culturais que carregavam consigo e o conhecimento dos mais velhos, marcavam uma forma de resistência, produzindo novas modalidades para a vida dos povos indígenas.

Conforme as cidades foram se organizando por todo o Brasil, tanto o processo de tomada de territórios e tentativa de conversão, quanto o de resistência, terminaram por acentuar a perda de terras ao ponto de se encontrar hoje uma crise territorial indígena, com pouco território demarcado, superpovoados, e sem condição de prover subsistência às famílias (Carvalho, 2013). A consolidação do território da região Sul do Brasil abriu caminho para as companhias colonizadoras. Segundo Packer (2013), a partir dos anos 1940, a mão de obra Guarani foi assimilada por essas companhias ou expulsa violentamente de suas terras.

O sistema de produção utilizado pela agroindústria, denominado monocultura, não favorece o tipo de vida indígena, já que os povos indígenas consideram que o ambiente natural é ocupado por uma série de seres espirituais, com os quais necessitam interagir para reproduzir seu modo de vida (Luciano, 2006). Luciano (2016) explica que os espíritos morrem se a

natureza morre, entende-se, então, que a forma como as populações indígenas se relacionava com a natureza é diferente da forma como a agroindústria tem se relacionado.

Não se pode afirmar que há um modo indígena universal de entender a natureza, ou seja, cada etnia tem sua forma de entendê-la, contudo, os conhecimentos e modos próprios de lidar com a terra inspira o pensamento de que esse tema é importante para o processo de formação escolar, nesse caso, dos Avá-Guarani.

Além disso, a escola torna-se conjunto da luta pela terra, na medida em que ensina aos mais jovens as formas antigas de plantar e viver e como uma instituição legal que dá força para a regularização e demarcação de assentamentos. Como demonstrado por uma professora Avá-Guarani da região de Foz do Iguaçu, a escola representa segurança para a comunidade, porque depois que uma terra indígena recebe uma escola, é muito difícil retirar as famílias que acampam de lá (Diário de campo, 2018).

O território é parte fundamental da construção histórica e de pertencimento de povos indígenas, a atenção ao lembrar-se de como se cuida e onde se nasce são parte de um conjunto cultural e simbólico importantes para entender a vida cotidiana e temas como alimentação, religião, cuidados com o meio ambiente, dentre outros. A escola indígena proposta legalmente por meio da LDEBEN, de 1996, em seus artigos 78 e 79, e dos documentos que estabelecem diretrizes curriculares nacionais para essa modalidade da educação básica, tem por finalidade a manutenção dessa riqueza simbólica historicamente produzida.

Muitos indígenas, por não terem terras, foram obrigados a moverem-se para terras indígenas de outras etnias ou mesmo para ambientes urbanos, levando-os a um processo de dispersão e, por vezes, de conflito. Em consequência desse processo, famílias foram dispersas por territórios diversos, inclusive para outros países (Carvalho, 2013).

No Sul do Brasil, 75,8% dos municípios contam com pelo menos um habitante autodeclarado indígena, embora a região Sul tenha tido uma diminuição de 11% da população indígena autodeclarada entre 2000 e 2010. Em relação à população absoluta do Sul, os povos indígenas correspondem a pouco mais de 9%. O Paraná, especificamente, conta com uma população de 25.915 indígenas, o que equivale a 0,2% da população total do estado e 3,2% da população total autodeclarada indígena no Brasil (Brasil, 2010).

Observando os dados citados, cabe uma reflexão. Quando pensamos sobre as taxas de crescimento de povos indígenas no Brasil, observando especificamente o Paraná, é possível identificar que houve decréscimo da população indígena total de (-) 1,9%. Nas áreas urbanas, esse decréscimo é de (-) 4,6%, o que indica uma migração dessas populações para a zona rural

(cujo crescimento populacional foi de 1,7%), mas que indica, também, um êxodo ainda maior para outros estados (Brasil, 2010).

A escola também pode ser considerada um local para a resistência. Todavia, não se pode esquecer que a escola indígena é uma instituição híbrida (Tassinari, 2001) e que ela carrega tanto conceitos étnicos Avá-Guarani, quanto conceitos externos, trazidos por meio do contado entre povos. Ser híbrido não significar deixar de ser, mas ser ambas as coisas ao mesmo tempo.

O próximo capítulo fará uma apresentação sobre aspectos étnicos, linguísticos e cosmológicos dos guarani para que seja possível entendermos o que significa pertencer à etnia Guarani e, por consequência, da parcialidade Avá-Guarani, para, em seguida, tentar compreender a escola indígena e seu caráter híbrido. Os dados a serem apresentados os quais caracterizam o povo Guarani e suas parcialidades foram apreendidos a partir da revisão bibliográfica realizada, resultado de diversos estudos antropológicos em diferentes períodos. Tal caracterização não intenciona, de modo algum, universalizar um modo de ser Guarani único, mas reconhecer que tais aspectos se manifestam de diferentes formas nos diferentes territórios.

3 Ser Guarani: aspectos étnicos, linguísticos e cosmológicos fundamentais

Este capítulo se faz necessário por dois motivos: o primeiro diz respeito ao entendimento do que se espera de uma escola que respeite as características étnicas dos Guarani. Como construir uma escola Avá-Guarani, sem entender o que significa pertencer a esse grupo étnico? O segundo advém da necessidade de demonstrar às sociedades não indígenas que as populações indígenas apresentam complexa composição histórica, social e cosmológica.

Entender que, no território brasileiro, existem diversas etnias e nenhuma delas se auto denomina índia, mostra às populações não indígenas que há um conjunto inadequadamente generalizado de indivíduos caracterizados como índios, nas palavras de Luciano (2006, p. 30).

A denominação “índio” surge porque a Coroa Espanhola no século XV estava preocupada em chegar à Índia. Não há índios, porque não há nenhum povo índio, nenhuma etnia denominada índio ou indígena; há Guarani, Tupinambá, Bororo, Xavante, Xokleng e tantas outras etnias presentes no Brasil. Assim, “cada índio pertence a um povo”.

Além disso, é importante entender que não há um único povo, no que hoje se entende como território brasileiro, existem diversas populações originárias etnicamente distintas. Luciano (2006, p.31) explica:

Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.

Tratando especificamente dos Guarani, é possível identificar um modo de ser que os caracteriza como grupo. Esse modo de ser se denomina *ñande reko*. Segundo Meliá (1981), ao pesquisar os escritos coloniais que descreveram os Guarani nos séculos XIV, XV e XVI, é possível compreender que havia um modo ser, uma espécie de tradição que os mais velhos passavam para os mais novos como sendo o modo correto de ser, de pertencer à comunidade Guarani.

Esses relatos foram produzidos por administradores coloniais, membros dos exércitos conquistadores e principalmente pela ação de jesuítas que registraram o contato com as aldeias, caciques e sacerdotes com o objetivo de reconhecer as características desses grupos, além da preocupação em esquematizar a língua Guarani em língua escrita (Meliá, 1981).

Meliá (1981) demonstra que a expressão *ñande reko* pode ser traduzida para o português como “nosso modo de ser”, frisando que o termo não se restringe ao seu significado literal. Outro termo importante quando se trata do modo de ser dos Guarani é *teko* que significa “ser, estado de vida, condição, habito”.

Ser (*teko*) membro da etnia Guarani exige um modo de ser (*ñande reko*), uma ética própria distintiva. No contato entre Guarani e jesuítas, quando se examinam os relatos, é possível perceber que, mesmo nas primeiras décadas de contato, havia um desejo de manter-se indígena, ou seja, manter o *ñande reko* tradicional ao invés de aceitar o *teko pyahu* (pode ser traduzido como “novo modo de ser ou novo sistema”) trazido pelos jesuítas (Meliá, 1981).

Outra questão importante quanto à definição de ser dos Guarani é sua intensa relação com o território (*teko 'a*). Pode se perceber que a palavra definidora do termo “território” é derivada do termo “ser”, sendo assim, a constituição do sentimento de pertencer a esse grupo tem profunda ligação com seu território histórico, que é visto como sagrado. Essa ligação entre ser Guarani e a manutenção do território se mantém até hoje (Meliá, 1981).

As populações Guarani entendem que o plantio da terra deve ser feito de um modo específico; isso determina a formação de núcleos familiares menores e a necessidade de migrar. Não se pode dizer que essa etnia não possui território. Na verdade, a dinâmica de migração ocorria justamente para manter saudável esse território, para não se esgotarem os recursos e para que as famílias pudessem viver bem (Meliá, 1981).

É possível fazer uma relação entre território e escola. O território tem ligação com o modo de ser dos Guarani, de viver em meio à floresta, plantando para a subsistência de famílias. O território não é de alguém, é de posse coletiva, de todos os membros das famílias que ali vivem. Se existe o “nosso modo de ser” existiria também “o nosso modo de fazer escola”? Godoy e Carvalho (2007, p. 251) explicam que sim:

Os Guarani estão certos quanto ao significado de sua pedagogia. Sabem colocar o sentido de suas tradições como a “nossa escola”, a escola de “nós mesmos”. De forma unânime, há um consenso entre esse povo de ser a educação um tema dos costumes considerados “nossos costumes”, literalmente expresso pelo termo *nhandereko*. Diante disso, pergunta-se o que querem os Guarani dizer com relação à questão da educação escolar indígena como um espaço de sua autonomia étnica, compreensão do letramento, ordenação dos valores ocidentais inseridos na escola e a dinâmica que se impõe via secretarias e direcionamento político educacional.

Um ponto importante para compreender esse modo de viver Guarani reside na importância da fala e no conteúdo das palavras. Essa relação é sagrada e possui expressão religiosa para eles. Meliá (1989) explica que, para os Guarani, tudo é palavra. Portanto, a palavra explica a vida e a vida está na palavra. Quando um Guarani nasce, é uma palavra que vive, que se põe de pé, o *ava ñe'ë* (*ava*: homem, pessoa Guarani; *ñe'ë*: palavra que se confunde com alma) ou fala, linguagem, que define identidade na comunicação verbal (Almeida & Mura, 2003).

A palavra sagrada se denomina *nhembo'e* e significa algo como aprendizado, aprender com o ritual. Esse aprendizado se dá no dia a dia. Contudo, há um local específico em que o Guarani aprende por meio de histórias, danças, cerimônias e orações: a *opy* (Casa de Reza), onde a palavra sagrada é proferida e repassada aos mais jovens (Meliá, 1989).

A religião tem papel fundamental na visão de mundo dos Guarani, até mesmo quando se pensa nos processos de migração. Há um conceito central na crença Guarani denominado “a terra sem mal”. Dessa ideia surge toda a cosmovisão desse povo.

Para os Guarani, a terra possui uma condição de instabilidade. Há uma preocupação com a destruição, como se ela estivesse sempre próxima, exigindo cuidado por parte daqueles

que vivem nela, para que o fim da vida não aconteça. Na crença Guarani, o mundo está colocado sobre um ponto de apoio, portanto, ele pode se desequilibrar e cair. Durante as cerimônias religiosas, evoca-se o dever por meio do *nhembo 'e* (palavra sagrada, canto sagrado) de assegurar que o firmamento do mundo se mantenha firme (Meliá, 1990).

Por isso a preocupação em mudar-se, em migrar para outras terras. O uso excessivo do solo, do roçado e da mata pode desequilibrar o eixo do mundo. Nesse sentido, o modo de ser dos Guarani é necessário do ponto de vista religioso, porque sua existência e continuidade nesse mundo depende dele. Por isso, o desejo de manter a cultura, a história e o costume dos antepassados. Perder o costume significa deixar de existir.

Meliá (1990) sugere que a busca pela terra sem mal tem sua origem em períodos históricos em que a dificuldade de plantar, bem como calamidades climáticas assolaram os Guarani. Fato é que a terra sem mal tornou-se não apenas uma busca pelo recurso, mas uma busca religiosa, sagrada. Meliá (1990) explica que a crença Guarani na busca pela terra sem mal atualmente volta-se para os problemas sociais enfrentados por esses povos e tem sido um promotor em prol das lutas pela demarcação de terras.

A condução dos Guarani até a terra sem mal é uma tarefa encarregada aos xamãs, que devem reproduzir rituais religiosos, regras de vida que conduzam esses sujeitos ao encontro desse lugar mítico, em que a abundância jamais falta e a terra pode se confundir com o paraíso (Clastres, 1978).

Os Guarani têm seu próprio mito da criação. Segundo Albernaz (2007, p. 157):

Dizem os Ava-Guarani que antes deles nascerem existia uma Terra antiga que *Nhanderu* (palavra que significa Nosso Pai, divindade máxima do panteão Guarani), havia construído. Porém, depois que Kuaray e Jasi - filhos gêmeos de *Nhandesy* ou nossa mãe, o primeiro com *Nhanderu* e o segundo com um outro homem – foram para o *Arã/céu*, essa Terra foi destruída. Morreram todos que aqui viviam, pois, a terra foi inundada pela água e depois queimada pelo fogo. Quando a água que inundou a Terra baixou, o sol a iluminou; mas como o céu estava muito próximo da Terra, o sol a queimou. Dizem que primeiro a Terra era preta e branca e que ambas queimaram. Depois que a Terra queimou, *Nhanderu* colocou o céu mais alto (tanto que não se pode mais enxergá-lo) para a Terra não queimar. *Nhanderu* mandou *Kyvykyvy* (personagem mítico) fazer a terra vermelha que existe até hoje, que foi socada e amassada para não queimar mais. Até hoje as mulheres socam a terra com os seus *takuas*, instrumentos musicais que as mulheres e meninas utilizam na Casa de Reza s quando cantam e acompanham os *oporaívas* ou rezadores. O ato de socar a terra, feito pelas mulheres e meninas na Casa de Reza s, também é o ato de ritmar o canto Ava-Guarani, o *Kote'u*. Este mesmo movimento de socar o chão e de ritmar o canto, é feito por *Nhandesi* em *Nhanderu'uai* (lugar cosmológico que fica no extremo leste do céu) onde também existe uma Casa de Reza.

Os ritos religiosos dos Guarani têm caráter coletivo, são desenvolvidos pelo xamã em comunhão com a comunidade pertencente ao teko'a. É uma crença presente a de que os ritos e rezas só terão efeito se forem feitas em comunhão de crenças por toda a comunidade. Portanto, a Casa de Reza tem função fundamental na formação dos jovens, na reafirmação da tradição e no ensino dos costumes.

Meliá (1990) relaciona a migração Guarani ao *mborayu* (economia da reciprocidade), já que esse deslocamento possibilita a manutenção de redes de informação, comunicação e a troca de alimentos, espécies de plantas, conhecimentos, dentre outros tantos bens materiais, simbólicos e políticos, entre os vários núcleos familiares.

Os núcleos familiares Guarani são organizados por meio do que se chama “família extensa”, ou seja, grupos macrofamiliares que ocupam espacialmente o tekoha, ligados por laços de afinidade e consanguinidade. Esses grupos são liderados pelos mais velhos, conhecidos na língua Guarani como *Tamõi* (avô) ou *Jari* (avó) (Almeida & Mura, 2003).

Outro aspecto importante quanto à formação da família extensa é o casamento que, tradicionalmente, ocorre ainda na adolescência ou no começo da vida adulta. Almeida e Mura (2003) apontam que os casamentos Guarani ocorrem quando os homens atingem entre 16 e 18 anos, enquanto as mulheres podem constituir matrimônio a partir da segunda ou terceira menstruação, que ocorre entre 14 e 17 anos.

O marido tende a integrar a família extensa da mulher, portanto o casal passa a viver no mesmo local em que vivem os seus pais. O novo integrante passa a trabalhar para o fortalecimento econômico (por via do trabalho) e político do sogro nessas comunidades. Almeida e Mura (2003) afirmam que, atualmente, a escolha do lugar de moradia do novo casal é influenciado pelo peso político e econômico das famílias envolvidas.

Mura (2004) apresenta uma outra forma de movimentação dentro do território, o *oguata*. Essa prática consiste em deslocamentos guiados por uma lógica associada ao parentesco entre diversos tekoha. Essa migração é constante, decorre durante o período de vida do Guarani que se muda, visita parentes, se casa, dentre uma gama de outros motivos. Almeida e Mura (2003) explicam que o *oguata* deve ser analisado articuladamente com outros elementos da cultura Guarani, particularmente pela referência material e imaterial dos tekoha e pela constante busca da terra sem males, *yvy maraey*.

A importância da família é fundamental para se entender o papel dos caciques dentro de suas respectivas comunidades. Segundo Albernaz (2007) ao entrar em contato com os

membros da terra indígena do *Oco'y*, foi lhe ensinado que a palavra cacique nasceu após o contato com os povos não índios. O verdadeiro nome étnico ao chefe político dos Avá-Guarani é Nhandervicha, cujo significado em português equivale a “pai de todos”.

Albernaz (2010, p. 161) explica que:

O significado deste termo demonstra a estreita ligação entre as relações de parentesco e as relações políticas entre os Avá-Guarani, já que é formado pelo termo que designa pai – *ru* -, acrescentado do prefixo *nhande*, que é o pronome pessoal inclusivo da primeira pessoa do plural, nós, e adjetivo possessivo, também inclusivo, nosso, e do sufixo *vicha*, que significa de todos ou geral, formando o significado do grupo como uma grande família, onde a pessoa que responde por ele é visto como o pai.

Portanto, pode-se considerar que viver em coletividade é algo significativo aos Guarani, visto que sua organização política e territorial é historicamente construída por meio dos laços familiares. As populações Guarani apresentam, em sua interpretação do mundo, referências religiosas muito fortes. Sua interpretação de como o universo fora criado, bem como as explicações de como ter um bem viver, que remetem à existência e à manutenção do povo.

Por fim, percebe-se que a oralidade para eles apresenta caráter sagrado, sendo possível entender que o próprio indígena é uma palavra corporificada, um sagrado encarnado, ao contrário da sociedade não indígena que tem a escrita como característica preponderante (Meliá, 1989).

É importante dizer que há pouco conteúdo que trata especificamente da cosmologia Avá-Guarani. De modo que se encontra material generalista em que se trata dos mitos, crenças e características dos Guarani, esquecendo de suas parcialidades. Pelos Avá-Guarani serem um povo autodenominado, essa questão é ainda mais marcante. Por isso, a investigação para evidenciar esses costumes próprios é importante e pode fomentar pesquisas acadêmicas.

Após realizar a apresentação sobre a história de resistência dos Avá-Guarani, bem como os principais aspectos cosmológicos que definem essa etnia, busco apresentar, no próximo capítulo, uma retomada histórica sobre os vários momentos educativos pelos quais essas populações passaram até a formação do conceito de Educação escolar Indígena mais moderno.

4 Modelos de Educação Impostos e a Educação Escolar Indígena: uma retomada histórica

O contato com os povos indígenas fez com que os colonizadores portugueses impusessem o contato com constructos da sociedade europeia, como escolas, hospitais, empregos e salários (Temple, 2004). Não se pode desvincular o processo de tomada de território dos povos indígenas de algum processo de imposição de conhecimentos.

Os Franciscanos foram os primeiros religiosos a chegarem ao Brasil durante o período colonial, também os primeiros a estabelecerem instituições de ensino voltadas à catequização indígena por todo o território português e no sul do atual território brasileiro. Em seguida, por volta do ano de 1549, se inicia a formação de escolas para índios sob os auspícios da Companhia dos Jesuítas (Adão & Languinotti, 2013). Esse período é conhecido como período da catequese:

Parece lícito afirmar que o principal objetivo da companhia era religioso, se adquiriu força política e econômica no decorrer dos três séculos da colonização, isso se deu de forma concomitante ao esforço ideológico da catequese. Cabe lembrar que o sucesso da conversão da própria Companhia de Jesus na América portuguesa dependia fundamentalmente do sucesso do empreendimento colonial, ao qual os jesuítas se dedicaram (ALMEIDA, 2015, p. 90).

Em 1755, a coroa portuguesa cria o Diretório dos Índios, que levou a proibição do exercício da pedagogia jesuítica (Adão & Languinotti, 2013). O diretório consistia em um conjunto de leis que regulavam o contato e o ensino das populações indígenas. Ele determinava, entre outras coisas, a obrigatoriedade da adoção do português, a proibição do uso das línguas tradicionais, com o objetivo de garantir o controle da coroa portuguesa nas regiões mais afastadas da costa, como a região amazônica e as divisas próximas ao Tratado de Tordesilhas (Cancela, 2013).

No ano de 1845, é definido o Regulamento das Missões que revogou o Diretório fazendo com que diversos grupos indígenas voltassem a compor suas escolas em diferentes partes do território brasileiro (Adão & Languinotti, 2013). O Regulamento dura até 1899, marcando a política indigenista do II Império até o início da república (Rodrigues, Dias & Lima, 2017).

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que tinha como principal função:

Pacificar os povos em luta contra segmentos da sociedade nacional, através de uma política integracionista laica, ou seja, desvinculada de qualquer instituição ou ordem religiosa, que acreditava que a humanidade passaria por um processo evolutivo. Desse modo o processo educacional pretendia incorporar os indígenas à sociedade nacional,

que se baseava na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional (Adão, Languinotti, 2013, p.20651).

A fase do SPI dura até a década de 1970, período em que surge a Fundação Nacional do índio (FUNAI). A mobilização dos povos indígenas, desde a década de 1970, resultou em políticas e ações no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 (Rodrigues, Dias, Lima, 2017).

Em seus artigos 231 e 232, a Constituição Federal de 1988 reconhece aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens, bem como o direito dos indígenas, suas comunidades e organizações como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1998).

É preciso pensar não em uma escola para o indígena, quando se pensa em educação escolar Guarani hoje, ou seja, uma escola pensada pelos agentes públicos, sem a participação da comunidade, e que não contempla as realidades e necessidades dessas comunidades. Deve-se pensar em uma escola do indígena, construída conjuntamente por representantes do poder público.

Se os princípios da educação escolar indígena forem negligenciados, pode-se criar uma escola para indígenas, que não é feita pelo indígena, produzindo um apagamento da história, e o empobrecimento da crítica sobre direitos, principalmente do direito ao território. A educação indígena ao longo do tempo produziu mudanças ou, ao menos, variações em certos aspectos culturais e em seus costumes de oralidade. Segundo Freire (2004, p. 23):

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 assim.

Santos e Lima (2015) explicam que, a partir do engajamento desses grupos indígenas, várias conquistas foram aos poucos sendo alcançadas. Primeiramente, o Ministério da Educação — MEC, passa a assumir a responsabilidade pela política da Educação Escolar Indígena no Brasil, que até o início da década de 1990 era de responsabilidade da FUNAI. Isso

levou a criação da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), em 1991, responsável pela elaboração e publicação de regras, diretrizes e conteúdos próprios para essa escola.

Em seguida, em 1998, publica-se o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena — RCNEI. Esse documento foi produzido com a intenção de ser um guia para a organização de escolas, ensino de conteúdos programáticos e até mesmo para servir como material de formação de professores indígenas. Foi um marco que contou com a participação de diversos representantes das populações indígenas brasileiras, bem como professores e educadores de diversas etnias (Santos, Lima, 2015).

Além disso, em 1999, ocorre a aprovação do Parecer 14/99 pelo Conselho Nacional de Educação — CNE/CEB, segundo Santos e Lima (2015, p. 153). Esse documento pode ser considerado um grande avanço, uma vez que, na história do contato entre sociedade indígenas e sociedades não indígenas no Brasil da Educação Brasileira e suas políticas educacionais, aparece um texto oficial falando da existência de escolas indígenas, sua organização política, curricular e pedagógica e, conseqüentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas — Resolução 03/99, que materializa o que o Parecer 14/99 apresenta em seu texto.

Outras conquistas produzidas pelas lutas indígenas em relação a educação ocorreram em 2001, ano em que a Lei nº 10.172/2001 estabelece o Plano Nacional de Educação — PNE, que institui 21 metas exclusivas para a promoção e fortalecimento da educação escolar indígena. Em 2002, o MEC edita e publica documentos e diretrizes para a formação de professores indígenas, preocupando-se em orientar todos os Estados brasileiros sobre as formas de ofertar cursos de formação inicial e continuada para professores indígenas (Santos, Lima, 2015).

Por fim, o Parecer nº 13/2012, do CNE/CEB, reafirma o protagonismo dos professores indígenas como líderes em diversos espaços sociais, amplia e aprofunda as diretrizes acerca dos aspectos gerais da educação escolar indígena. Além disso, há a promoção da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Santos, Lima, 2015).

Até o presente, o percurso de instituir políticas nacionais de fortalecimento da educação escolar indígena tem conquistado muitos avanços devido a diversas leis, materiais e até mesmo com a criação de cursos e ampliação do número de escolas, porém, a educação escolar indígena ainda se operacionaliza, na realidade do dia a dia, com dificuldades em algumas regiões, como

no caso do oeste do Paraná, como explica Santos e Lima (2015, p. 154). “No chão da escola e da aldeia, existe um hiato muito grande entre o que estabelecem as leis e o que se concretiza no cotidiano das escolas e das comunidades”.

A LDBEN (Brasil, 1996), em seu art. 78, assegura que 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 bilíngue 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.

Seu art. 79 determina que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (Brasil, 1996). Considerando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas com objetivo de:

I – fortalecer as práticas socioculturais 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.

Mader e Barcelos (2012) explicam que é possível, pela leitura dos art. 78 e 79 da LDBEN, perceber que há uma proposta de como se deve criar, manter e estimular o desenvolvimento da modalidade de educação escolar indígena. Eles ainda complementam que a lei tem importante peso no processo de definição dos direitos dos povos indígenas.

Em 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da educação emitiu a Resolução nº3/1999-CNE com o objetivo de determinar diretrizes básicas sobre o funcionamento das escolas indígenas na modalidade de ensino básico. As diretrizes presentes na resolução nortearam a organização das escolas, sem fixar regras restritivas de como operacionalizar a oferta da modalidade básica.

A Resolução nº3/1999-CNE garante o estabelecimento, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas

com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares da educação intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Levando em consideração:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV – a organização escolar própria. Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

A Resolução também garante que na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I- suas estruturas sociais;

II- suas práticas socioculturais e religiosas;

III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;

IV- suas atividades econômicas;

V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades (Brasil, 2012).

Além disso, os projetos políticos-pedagógicos dessas escolas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, e com os próprios estudantes de todas as etapas e modalidades da educação escolar indígena – contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado

e da sociedade civil (Brasil, 2012). Portanto, a escola indígena deve ser entendida como um movimento político coletivo, criado a partir da interação das comunidades indígenas e dos gestores da política pública de educação estatal. Esse diálogo deve ter como foco o desenvolvimento de um sistema de gestão escolar que possibilite uma pedagogia própria, alinhada ao modo de ser dos Guarani.

No Brasil, a educação escolar indígena é uma realidade que recebe suporte legal e é discutida entre diferentes povos indígenas e agentes não indígenas de diversas áreas (antropólogos, linguistas, educadores, indigenistas) com ela envolvidos, muito embora, na prática, esse modo de organizar a educação passe por sérias dificuldades estruturais (Ciaramello & Vestena, 2013). É fundamental, ainda, reconhecer a recente emergência e protagonismos de profissionais indígenas formados pelas universidades públicas nos últimos 18 anos, ingressantes por meio de vagas suplementares, cotas, vestibulares convencionais e/ou específicos e cursos de licenciatura interculturais ou convencionais, ampliando a problematização da temática educacional indígena nos sistemas públicos de educação (Amaral 2010)

Pode-se afirmar que não há uma fórmula capaz de ser reproduzida para o estabelecimento da educação escolar indígena, nem mesmo para gestão e organização da mesma, mas que fatores importantes para a composição dessas formas de organizar são o contexto histórico do povo indígena a qual se refere, a realidade do lugar e das relações com a sociedade não indígena, as políticas de implementação e gestão, entre outros (Ciaramello & Vestena, 2013).

Pensar a escola Guarani significa pensar o modo de ser dos Guarani, se a escola produz reflexões sobre a condição desses povos, sobre sua história, o valor da terra, dos antepassados e das lutas de resistência. Tem-se, então, uma instituição que não seria para os indígenas, mas dos indígenas, feita por eles. Pensar o território na escola significa entender toda a história problemática desses povos, ao mesmo tempo em que se pode pensar coletivamente em formas de retomada, de resistência e de gestão desses territórios.

Por outro lado, pensar a escola Guarani também significa incluir no cotidiano das escolas signos, conhecimentos e práticas que são externos à cultura dessa etnia. A escola, como visto anteriormente é uma fronteira, um espaço em que se pode ressignificar conceitos. Essa característica da escola indígena favorece o surgimento de novos conhecimentos e a apropriação de outros que podem ser de grande utilidade para as populações indígenas.

Segundo Ciaramello (2005), educação escolar indígena continua um sonho, observam-se ainda muitas escolas “para índios” e não escolas indígenas. Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas indígenas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas (Brasil, 1998).

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (Ferreira, 1997 como citado em Freire, 2004, p. 28).

É por isso que as reivindicações dos povos indígenas continuam de forma incisiva, essas reivindicações são o esforço de uma luta legítima, por fazer valer os direitos dessa população, ampliando sua participação nos espaços da sociedade brasileira (Santos & Lima, 2014). É preciso entender as escolas Guarani do Oeste do Paraná como uma instituição de resistência e de memória desse povo, ao mesmo tempo em que se cria um diálogo com o que é externo à comunidade em que a escola indígena está inserida.

As bases legais para a educação escolar indígena foram pensadas para garantir que o ensino nessas escolas seja diferenciado, assegurando que as características da população Avá-Guarani sejam parâmetros para a construção pedagógica, bem como de modos próprios para organizar a gestão da escola. No entanto, embora a legislação expresse formas para a realização da escola Avá-Guarani, pode ser que, na prática, essas determinações não ocorram.

Quando se observa a formação da escola pública no Brasil, é possível verificar a presença de aspectos oriundos da burocracia. A escola regular, por vezes, assemelha-se à fábrica, apresenta hierarquia rígida, os alunos têm hora de entrada e saída, as aulas são divididas, assim como acontece na divisão do trabalho. Se a escola indígena, como já se observou anteriormente, na concepção de Meliá (1989) é movimento híbrido entre a escola (invenção europeia) e o Guarani (que tem sua educação tradicional baseada na oralidade e no cotidiano das famílias na Casa de Reza), deve haver diversas características em suas escolas

que historicamente não pertenciam a eles. Isso não quer dizer que haja uma descaracterização do que é ser indígena.

Não se pode pensar em uma escola que considere apenas as características Avá-Guarani. Como explica Tassinari (2001), a escola é um local híbrido, em que novos conceitos são assimilados e ressignificados. Portanto, há o contato entre o conhecimentos étnicos e o externo, já que ambos são produtos históricos milenares e que ao mesmo tempo podem produzir novidades. Por isso, dinâmicas aparentemente opostas, como a de uma criança indígena inserida em uma de sala de aula, a burocracia presente na legislação e a flexibilidade de tempos horários da Casa de Reza , a oralidade e a escrita podem se relacionar produzindo um espaço que instigue os sujeitos para as lutas por seus direitos e de sua condição enquanto indígenas.

Nesse processo de construção de uma gestão específica, entender como a organização escolar indígena acontece, levando em consideração as características étnicas e históricas dos povos Avá-Guarani, é importante para se pensar em modos de gerir específicos dessas comunidades, que auxiliarão na construção de uma pedagogia que melhor responderá às necessidades dessas comunidades.

A memória e a resistência são conceitos complementares indissolúveis do processo histórico dos povos Guarani. A oralidade não se restringe ao ensino do dia a dia, mas ao ensino da memória tradicional, das lutas, de como era antes, de como se vivia (Borges, 2011).

A própria língua é característica fundamental da manutenção do ser Guarani. Sendo assim, resistir é, em grande parte, lembrar e não deixar esquecer (Rosa, 2011). Resistir, portanto, é conviver com as comunidades brasileiras e paraguaias, compreendendo o Português e o Espanhol, sem deixar o Guarani no passado, é propor formas novas, levanso em consideração todo o aprendizado tradicional, que nesse caso é baseado na oralidade (Borges, 2011).

O próximo capítulo apresentará alguns aspectos que envolvem a educação pública não indígena enquanto organização burocrática inserida em uma sociedade. Por meio desse e do próximo capítulo busco apresentar como a organização escolar tem sido gerenciada no Brasil, ao mesmo tempo em que apresento as possibilidades previstas em lei para uma escola Avá-Guarani diferenciada.

Além disso, esses dois capítulos ajudaram no entendimento de um tema importante tratado posteriormente, a interculturalidade.

5 Para Além da Burocracia

O termo burocracia pode ser encontrado em diversas áreas do conhecimento humano tais como Direito, Ciência Política, Sociologia e Administração e Educação. Seu uso, enquanto possibilidade para análise, é diverso para cada uma dessas áreas (De Castro, Meira & Silva, 2014).

Weber (1991) associa a burocracia ao surgimento do estado moderno e ao surgimento e expansão do capitalismo como forma de arranjo econômico das sociedades, cuja ênfase se encontra na maximização da eficiência para obtenção do lucro. Para tanto, o foco desse modelo de organização estaria voltado a assegurar a continuidade das instituições, tornando seu governo menos pessoal, mais racional, focando em objetivos e no princípio da eficiência.

Weber (1991) cunha para análise o que ele determina como tipo ideal burocrático, uma espécie de abstração que facilita a compreensão das características desse modelo. Nem sempre, no entanto, essa descrição será perfeitamente idêntica à prática no cotidiano de organizações. As principais características do modelo burocrático weberiano são:

1 – Caráter legal das normas e regulamentos: A burocracia é uma organização ligada por normas e regulamentos previamente estabelecidos por escrito. Em outros termos, é uma organização baseada em uma espécie de legislação própria – como a Constituição para o Estado, os estatutos para a empresa privada, etc. – que define antecipadamente como a organização burocrática deverá funcionar. Essas normas e regulamentos são escritos. Também são exaustivos, porque procuram cobrir todas as áreas da organização, prever todas as ocorrências e enquadrá-las dentro de um esquema, previamente definido, capaz de regular tudo o que ocorre dentro da organização.

2 – Caráter formal das comunicações: A burocracia é uma organização ligada por comunicações escritas. As regras, decisões e ações administrativas são formuladas e registradas por escrito. Daí o caráter formal da burocracia.

3 – Caráter racional e divisão do trabalho: A burocracia é uma organização que se caracteriza por uma sistemática divisão do trabalho. Essa divisão do trabalho atende a uma racionalidade, isto é, ela é adequada aos objetivos a serem atingidos: a eficiência da organização. Daí o aspecto racional da burocracia. Há uma divisão sistemática do trabalho, do direito e do poder, estabelecendo as atribuições de cada participante, os meios de obrigatoriedade e as condições necessárias.

4 – Impessoalidade nas relações: Essa distribuição de atividades é feita impessoalmente, ou seja, é feita em termos de cargos e funções e não de pessoas envolvidas. Daí o caráter impessoal da burocracia. A administração da burocracia é realizada sem considerar as pessoas como pessoas, mas como ocupantes de cargos e de funções.

5 – Hierarquia da autoridade: A burocracia é uma organização que estabelece os cargos segundo o princípio da hierarquia. Cada cargo inferior deve estar sob o controle e supervisão de um posto superior. Nenhum cargo fica sem controle ou supervisão. Daí a necessidade da hierarquia da autoridade para fixar as chefias nos diversos escalões de autoridade. Esses escalões proporcionarão a estrutura hierárquica da organização.

6 – Rotinas e procedimentos standardizados: Burocracia é uma organização que fixa as regras e normas técnicas para o desempenho de cada cargo. O ocupante de um cargo - funcionário - não pode fazer o que quiser, mas o que a burocracia impõe que ele faça.

7 – Competência técnica e meritocracia: A burocracia é uma organização na qual a escolha das pessoas é baseada no mérito e na competência técnica e não em preferências pessoais. A admissão, a transferência e a promoção dos funcionários são baseadas em critérios, válidos para toda a organização, de avaliação e de classificação, e não em critérios particulares e arbitrários.

8 – Especialização da administração: A burocracia é uma organização que se baseia na separação entre a propriedade e a administração. Os membros do corpo administrativo devem estar completamente separados da propriedade dos meios de produção. Em outros termos, os administradores da burocracia não são os seus donos ou proprietários.

9 – Profissionalização dos participantes: A burocracia é uma organização que se caracteriza pela profissionalização dos seus participantes. Cada funcionário da burocracia é um profissional especialista, assalariado e que não possui a propriedade dos meios de produção.

10 – Completa previsibilidade do funcionamento: A consequência desejada da burocracia é a previsibilidade do comportamento dos seus membros. No modelo de Weber, todos os funcionários se comportam de acordo com as normas e regulamentos da organização, a fim de que esta atinja a máxima eficiência possível.

Resumidamente, pode-se dizer que a burocracia é a ferramenta pela qual se exerce a dominação racional/legal, que se difere de outras dominações, como a carismática, patriarcal ou patrimonial. Isso porque o ocupante do poder não tem autonomia absoluta (Souza Filho, 2006).

Observando a educação escolar, Melo Júnior (2010) explica que ela, sendo pública ou privada, é considerada um serviço destinado à parcela da população, com objetivos específicos sujeitos às características da burocracia. Melo Júnior (2010) diz que a educação escolar objetiva atender as demandas da sociedade moderna, que exige a divisão do trabalho e a especialização do trabalhador. Portanto, a educação escolar pode ser considerada como uma organização burocrática.

A educação escolar se molda à necessidade de gerar mão de obra para o trabalho, hierarquiza as relações sociais nas organizações por meio dos diplomas. Há uma disputa instaurada, em que os sujeitos são levados a profissionalização, aqueles com maior titulação terminam por ocupar cargos elevados nas estruturas organizacionais. A obtenção dos diplomas ocorre pelo reconhecimento do aprendizado técnico/científico em detrimento a outros, como o senso comum, por exemplo (Melo Júnior, 2010).

É possível verificar que o modelo de educação escolar pública está associado à concepção clássica de administração científica. Esse modelo, têm formado diversas gerações no Brasil, desde o governo de Getúlio Vargas, na construção do Estado Novo e em diversos países, já que esse modelo de educação foi importado da Europa em épocas em que países ainda predominantemente ruralizados passavam por processos de industrialização, exigindo mão de obra qualificada para a indústria.

A escola e a fábrica passam a se confundir na medida em que a primeira, preocupa-se em projetar indivíduos para o futuro papel de operários e a segunda, funciona como modelo para a escola. A fábrica e a escola coligam-se em uma estrutura de influência constante (Pereira, Felipe & França, 2012).

Outro ponto de coligação entre escola e fábrica é o modo como ambas são geridas no modelo econômico capitalista da época, o modelo burocrático. O modelo burocrático nasce como produto da busca pela racionalidade do trabalho. Seu objetivo fundamental é a produção de instituições capazes de responder às demandas mercadológicas, seja na esfera privada ou pública (Júnior, 2010).

Weber (1999) entendeu que a burocracia está inserida em um contexto formalista, de leis e normas escritas, oficializadas por meio de autoridades competentes. Portanto, a burocracia é uma forma de gerir, organizar e manter as atividades institucionais em funcionamento. Os parâmetros de ação do trabalhador que ocupa uma função estão na legislação e em manuais.

A burocracia tornou-se o conceito fundamental pelo qual instituições deveriam pautar sua organização. A palavra de ordem nesse contexto é a otimização, a produção massificada de

sujeitos capazes de desenvolver o trabalho proposto, para isso a escola se conforma como uma instituição de saberes e ideologias (Júnior, 2010).

Enquanto saberes, foca-se no que é essencial para a trabalho. Essa transmissão de conteúdo é de responsabilidade do professor, única fonte de conhecimento legítimo (em detrimento ao que se aprende no seio familiar) e cuja pessoa incorpora os valores de impessoalidade, hierarquia e produtividade, que são típicos da burocracia (Pereira, Felipe & França, 2012).

O desempenho de uma determinada função exige habilidades e conhecimentos previamente mapeados, portanto, não é qualquer sujeito capaz de desempenhar qualquer trabalho, é preciso qualificação. Como determinar quem está apto ao serviço? Por meio da comprovação de passagem por graus de ensino devidamente regulados pela legislação. Essa necessidade de comprovação de habilidades trouxe a burocracia duas características, a primeira diz respeito a criação de formações em áreas do conhecimento, de modo aplicado. A segunda, o desenvolvimento de hierarquias rígidas de caráter tecnocrático (Weber, 1999). Para o autor:

Naturalmente, essas certidões ou diplomas fortalecem o elemento estamental na posição social do funcionário. Quanto ao resto, esse fator estamental nos casos individuais é reconhecido explícita e impassivelmente; por exemplo, na prescrição de que a aceitação ou rejeição de um aspirante a uma carreira oficial depende do consentimento (eleição) dos membros do órgão oficial (...) (Weber, 1999, p. 141).

Surge uma nova forma de poder, a autoridade burocrática, que pode, por meio da promulgação de leis e regras, organizar o trabalho. Essa figura é impessoal, portanto, seu julgamento não deve levar em consideração a pessoalidade de suas relações ou às características individuais de uma situação; a decisão está na norma.

O modelo burocrático foi trazido para o Brasil por meio da colonização portuguesa. Porém, a burocracia em solo nacional tomou para si características disfuncionais. A medida que o império português se desenvolvia e ampliava seus domínios, surgiu a necessidade de criação de formas de regulação da administração pública, porém, essas formas de administrar estavam submetidas à vontade do rei. Surge uma administração colonial formada pela mistura entre o patrimonialismo real e a burocracia moderna (Marqueti & Martino, 2014).

Nos Estudos Organizacionais, o conceito de burocracia é amplamente trabalhado possibilitando aprofundamentos sobre esse conceito e até mesmo um processo de crítica ao que se entende por burocracia. Weber entendia a burocracia por meio de um tipo ideal, uma espécie de modelo teórico generalista. Cabe, no entanto, salientar que a tendência de Weber e de outros autores contemporâneos de atribuir significado único, esquecendo de levar em consideração

que na prática a burocracia se produz de forma diversa considerando características sociais, econômicas e históricas torna difícil o entendimento desse fenômeno (Faria, Meneguetti, 2010).

Segundo Tragtenberg:

Superar em Weber as limitações do tempo e contexto social em que se situa a sua obra; discuti-la sem compromissos ideológicos que impliquem o sacrifício do intelecto com o respeito que uma obra do porte da que ele nos legou implica” (Tragtenberg, 1974, p. 157).

Portanto, é preciso conceber que os estudos que tratam da burocracia na perspectiva da administração precisam registrar o devido cuidado abordando-a em sua materialização e não apenas pela abstração (Faria, Meneguetti, 2010).

Couto, Honorato e Silva (2019) argumentam que organizações não acompanham modelos genéricos, neutros e supostamente universais. Isso quer dizer que elas devem ser entendidas a partir da localidade em que existem.

Freire (1997) critica a noção de uma escola burocrática com objetivos voltados apenas para a formação profissional. O autor define esse modelo educacional como educação bancária (Freire, 1997), em que o educando recebe do educador cargas e mais cargas despejas, muitas vezes sem a reflexão sobre o conteúdo ou o currículo que acaba por vezes não fazendo sentido para o educando.

A perspectiva de Freire (1997) para a educação é que ela deve estar alinhada à realidade do sujeito em processo de ensino e aprendizagem. Portanto, há uma crítica aos modelos prontos em que a localidade de cada escola é ignorada. Sendo assim, neste trabalho a compreensão é a de que a escola pode não ser uma instituição plenamente burocrática. Senso assim, ela pode conter aspectos burocráticos, pode ressignificar alguns deles ou ainda partir de novos pré-supostos para sua construção.

Portanto, existem outras possibilidades de conceber escola, educação e o seu papel. Arroyo (2014) chama a atenção para a concepção de uma escola forjada em meio a disputa:

Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais.[...] A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos. (Arroyo, 2014, p. 5).

A escola pode ser entendida como um espaço em construção. Sendo assim, a escola é um lugar de conformação para o trabalho nos moldes capitalistas, ao mesmo tempo em que

pode produzir rompimentos e ressignificações como um local de resistências. A escola não deve ser entendida de uma forma ou de outra, mas como ambas ao mesmo tempo. Tais reflexões e referências foram fontes inspirados as quais contribuíram para forjar os conceitos de Educação Escolar Indígena e Escola Indígena no Brasil

A educação escolar indígena, por sua vez, está inserida em um contexto específico, como sugere Meliá (1989). Ela carrega consigo aspectos da educação escolar inserida no contexto moderno da burocracia ao mesmo tempo em que carrega aspectos étnicos da população que a compõe. Por isso, Tassinari (2001) considera a escola um espaço híbrido.

Para Tassinari (2001), a escola indígena é um espaço de encontro entre dois mundos em que se têm a confluência de dois modos de saber e conhecer. De um lado, encontra-se o modo de conhecer baseado na burocracia, de outro, a tradição indígena ou dos povos originários. É por isso que Tassinari (2001, p. 47) afirma “ser fértil, considerá-la, teoricamente, como fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”.

Tassinari (2001) afirma que, enquanto fronteira, a escola indígena não é uma instituição totalmente alheia, contudo também não está completamente inserida na cultura indígena da comunidade a qual pertence.

Quando se observa a legislação própria que rege os fundamentos da escola indígena, é possível perceber que a escola é vista como um lugar em que há uma ação de demarcar o que é pertencer à determinada etnia indígena, ao mesmo tempo em que ensina o que está além dessa cultura. Portanto, não se pode pensar na escola Avá-Guarani como uma fronteira que sumariamente exclui e segmenta, mas em algo que apresenta fluidez. Nas palavras de Tassinari (2001, p. 50), “Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas”.

O conceito de “escola indígena” é resultado de duas dimensões distintas, sendo: a escola, como uma organização vinculada a sistemas educacionais, caracterizados por modelos burocráticos e pelos conhecimentos indígenas, que é uma expressão genérica ressignificada pelos próprios indígenas como uma categoria de luta (Luciano, 2006) em que simultaneamente cria unidade na imensa diversidade dos 305 povos indígenas no Brasil (Brasil, 2010). Desse modo, a escola indígena, confluência de dois universos distintos, é um espaço sendo reinventado pelos próprios indígenas no interior dos seus territórios e na tensa relação com os gestores dos sistemas públicos de educação.

Portanto, se há a expectativa de uma escola produzida por meio do modo de ser dos Avá-Guarani, não se pode pensar em meios pedagógicos desalinhados de um modo de gerir, pois este é suporte para que aquele possa ser realizado. Sendo assim, evidenciar o que os Avá-Guarani têm produzido enquanto formas de organizar seus espaços, mais precisamente a escola, é uma questão fundamental que este trabalho visa explorar.

O próximo capítulo tem o objetivo de aprofundar a discussão sobre fronteira, hibridismo e interculturalidade.

6 Interculturalidade e Hibridismo no Contexto da Escola Avá-Guarani

A realidade das comunidades Avá-Guarani no Oeste do Paraná é a de contato prolongado com o não indígena. Enquanto contato entende-se a relação de proximidade, não só geográfica, mas simbólica, estabelecendo relações entre essas comunidades que podem ser consideradas “tensas e intensas” (Azibeiro & Fleuri, 2010, p. 284).

A interculturalidade tem sido defendida como uma das bases fundamentais para a construção de uma escola indígena. Compreende-se, neste trabalho, que a escola indígena é um local híbrido, definido como um espaço fronteiro em que de um lado apresentam-se as sociedades indígenas e seus conhecimentos milenares e de outro as sociedades não indígenas globalmente conectadas.

Quando se busca entender o significado da expressão interculturalidade, no uso da legislação própria da escola indígena, é preciso buscar o que os textos legais expressam. Teixeira e Lana (2012) analisam o texto da Convenção 169^a da OIT sobre os direitos indígenas e as responsabilidades e garantias que devem ser asseguradas pelo Estado.

Dentre vários direitos, analisa-se a prescrição da obrigatoriedade em se construir uma escola diferenciada e intercultural. Diferenciada porque não deveria ser a mesma oferecida para os não indígenas no sistema geral de ensino público obrigatório; intercultural por garantir que garantir o contato entre características linguísticas e os conhecimentos tradicionais juntamente com os conhecimentos externos, garantindo novos fluxos de conhecimento (Teixeira & Lana, 2012).

No entanto, Teixeira e Lana (2012) questionam a interculturalidade proposta pela Convenção 169^a da OIT, ou seja, o protagonismo do ensino da língua materna e do respeito às características tradicionais dos povos, por sua amplitude e generalidade, sem explicações mais completas sobre o que necessariamente isso representa. O texto formulado pela convenção

expressa como objetivos da educação escolar indígena: (I) passar conhecimentos da língua nacional e informar sobre os direitos e obrigações da sociedade nacional como um todo e (II), em contrapartida, informar a população nacional não indígena sobre as culturas indígenas de modo a eliminar os preconceitos.

Pergunta-se: esses dois objetivos prescritos pela convenção 169^a da OIT são suficientes para assegurar uma educação, de fato, intercultural? Crê-se que não. Por isso, é importante discutir o que significa interculturalidade e como ela está presente na prática da escola, seja pedagogicamente ou do ponto de vista organizativo.

Antes de adentrar na discussão sobre a definição de interculturalidade, é preciso entender a ideia de fronteira. Carvalho (2006) apresenta um histórico sobre o entendimento do termo fronteira para as ciências sociais. O termo fronteira é empregado primeiramente como uma linha limítrofe territorial, em que é possível reconhecer a soberania de um determinado estado, nação ou reino. No entanto, com a marcha para o oeste norte americana, a expressão “fronteira” passa a ser utilizada como uma determinação da diferença, entre aqueles que vivem em lados opostos. Nesse sentido, há uma ideia de pertencimento, ideia esta que é fundamental para criação do nacionalismo como se conhece nos estados modernos.

Para Barth (1976), não existem culturas isoladas, a definição de cultura depende do contato, ou seja, elas são definidas de acordo com os fluxos culturais, nas trocas, nos intercâmbios, realizados sempre na fronteira. A fronteira não tem o papel estrito de separar, ela passa a ser um limite fluído em que, dependendo das condições, das sociedades e das relações de poder formadas entre elas, produzirão variações maiores e menores nos modos, costumes e práticas sociais. Segundo Carvalho (2006), a perspectiva de Barth permite entender que as fronteiras separam e unem ao mesmo tempo.

Dessa forma, Barth (1976) entende que os grupos não são ilhas em um arquipélago, ou seja, a diferenciação ocorre justamente pelo contato. Há uma novidade na obra de Barth. Segundo Morin, Saladin D’Anglure (1997), a antropologia historicamente havia se limitado a estudar povos indígenas em termos de sua organização social como se fossem grupos isolados, sem levar em conta aspectos econômicos e sociais de sua relação com outras sociedades.

Para Tassinari (2001) a escola indígena é um espaço de encontro entre dois mundos em que se têm a confluência de dois modos de saber e conhecer. De um lado encontra-se a modo de conhecer baseado no conhecimento e tradição ocidental, de outro a tradição indígena. É por isso que Tassinari (2001, p. 47) afirma que “ser fértil, considerá-la, teoricamente, como

fronteira”, o que poderá auxiliar a compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”.

Rosa (2011) reflete sobre o entendimento de fronteira de Barth (2002) considerando-as como características étnicas de um povo, essas características demarcam quem pertence a determinado grupo. Tassinari (2001) afirma que, enquanto fronteira a escola indígena não é uma instituição totalmente alheia, contudo também não está completamente inserida na cultura indígena da comunidade a qual pertence.

Para Barth (1976), é a diferença em interação que determina o alcance e a reciprocidade de cada área fronteiriça, existem aquelas mais permeáveis e aquelas menos, no entanto, ele afirma que quanto maior a diferença, mais delimitada será a fronteira entre os grupos. “Em outras palavras, as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação e reconhecimento social; pelo contrário, geralmente estas são o próprio fundamento sobre o qual estão construídos os sistemas sociais que tais distinções contêm” (Barth, 1976, p. 10).

A obra de Barth, portanto, reconhece a diferença e faz dela a principal fonte de demarcação social, a diferença forma fronteiras. Essa visão da etnicidade, no entanto, provoca uma espécie de polarização, agentes distintos, que se influenciam, mas que mantém distância. Pensando na escola como uma organização híbrida, intercultural, é preciso romper com a dicotomia indígena e não indígena, partindo para uma visão de processo, em que o não indígena e o indígena se influenciam e se resignificam. A noção do que é ser indígena pode mudar, nada é estático, a própria língua muda.

É possível compreender como a noção de fronteira e interculturalidade são abordados neste trabalho, por meio do seguinte trecho:

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidade são, pois, identificações em curso (Santos, 2010, p.135)

Santos (2010) vai ao encontro do conceito de entre-lugares de Bhabha (2001). Para Bhabha (2001) é preciso pensar para além de narrativas originárias de subjetividade focando momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais, portanto, as identidades se constroem não mais nas singularidades, como indígena e não indígena, mas nos limiares de contato entre essas polaridades, nas fronteiras ou bordas.

Por isso, o apoio de Candau (2012) se faz necessário para o debate sobre uma escola híbrida e intercultural. Igualdade e diferença são faces de uma mesma moeda, ou seja, esses temas que se complementam na construção da interculturalidade. Diferença não é oposta a igualdade. Seu oposto é, na verdade, a desigualdade.

A interculturalidade exigida nas escolas indígenas não deve ser marcada por uma busca mercadológica da globalização por entender que a diferença existe para fins de eliminá-la, como se a escola fosse uma ferramenta para a aclimação, em que se respeita o que é indígena e, em última análise, projeta aprendizados novos e descolados (Candau, 2012).

A definição de uma escola própria aos indígenas passa pela necessidade de entender o que é diferente. Quais características etnohistóricas ainda são importantes para os Avá-Guarani e o que tem mudado ao longo dos anos com o contato contribuído para as lutas e reivindicações dessas populações? A tentativa de tratar todos como iguais não ajuda nesse exercício, é preciso entender que se, de um lado, a ideia de igualdade ao acesso, aos direitos básicos é algo importante para construção da cidadania, de outro, torna-se no mínimo razoável pensar que a efetivação de políticas públicas cumpridoras desse objetivo produzem tratamentos diferenciados (Candau, 2012). Entende-se, por isso, o quanto uma escola indígena intercultural e diferenciada traduz a luta pela manutenção dos direitos.

Como explica De Paula (1999), o binômio intercultural e bilíngue é considerado como constitutivo da categoria “escola indígena”. No entanto, manter-se focado apenas ao bilinguismo não torna uma escola intercultural. A demanda pela manutenção da língua Guarani advém das próprias comunidades indígenas, que acham importante relembrar as palavras de seus ancestrais, contudo, apenas isso não é suficiente. Existem novidades na relação entre jovens e a língua Guarani quando utilizam expressões musicais não tradicionais, como o rap, para mostrar a realidade de suas comunidades.

Sendo assim, assume-se como referencial a interculturalidade crítica, que para Candau (2016, p. 808)

Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Portanto, é preciso que se entenda a diferença cultural por uma ética de riquezas capazes de ampliar as experiências dos sujeitos. Para isso, é preciso de sensibilidade para que seja possível potencializar as diferenças culturais como exigência da construção de espaços educativos mais igualitários, não só espaços educativos, mas por uma sociedade igualitária (Candau, 2016).

Sendo assim, observar a escola como “um espaço de contato” (Tassinari, 2001, p. 56) é importante para que se entenda que na escola podem haver conteúdos não indígenas ressignificados, um deles é a gestão, a administração das escolas, outro a burocracia do estado brasileiro. Essas são suposições que interessam a Administração enquanto área do conhecimento que têm se debruçado historicamente em temáticas que envolvem o desenvolvimento das organizações e das formas de geri-las.

No Brasil, existem mecanismos legais que determinam princípios norteadores para a educação escolar indígena já trabalhados em capítulos anteriores. Quanto à interculturalidade, a Lei de Bases e Diretrizes da Educação, de 1996, expressa sobre a interculturalidade, em seu artigo 79, que “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (Brasil, 1996, p. 49).

O texto ainda determina que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas, com objetivos de: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Além disso, o RCNEI (Brasil, 1998) explica que a educação escolar indígena deve possuir a interculturalidade como uma de suas bases porque: deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes.

As definições legais que reiteram a obrigatoriedade de uma educação intercultural, juntamente com as definições trazidas pelo RCNEI, denunciam o caráter homogeneizador do

sistema de escolas públicas de ensino no Brasil, construído ao longo da colonização e da formação do Estado brasileiro.

Candau (2012) explica que a escola pública foi encarregada de uma missão histórica por parte das elites que governavam o país no passado: criar uma nação única, em que todos os cidadãos fossem vistos como iguais, sem demarcação de diferenças perante a lei. Na verdade, a preocupação não era o acesso à cidadania, mas a homogeneização. Tratar de diferenças históricas, das especificidades das populações negras e indígenas, da condição violenta que a mulher tem sido tratada e a realidade de tantos outros grupos era deixada de lado. A escola contou, e ainda conta, uma história oficial e romantizada em relação aos povos indígenas, tão deslocada da realidade que pouco tem a ver com a condição atual em que vivem.

Tassinari (2001) afirma que a escola é um local de agência indígena possibilitando a capacidade de reordenar os conhecimentos externos que chegam à comunidade. Sendo assim, não seria exagerado pensar que uma gestão baseada nas características étnicas das sociedades Avá-Guarani facilitasse esse repensar pedagógico.

A noção de que a forma de organização do conhecimento que emerge a partir do desenvolvimento do capitalismo não pode ser vista apenas de modo prejudicial é defendida por Tassinari (2001). Não se pode observar apenas como se as formas de conhecimento e de organizar externas às populações indígenas fossem sempre destrutivas. E, para isso, Tassinari (2001) se utiliza de uma comparação entre a escola e o xamã.

Um xamã é o canal entre o mundo dos espíritos (a natureza) e o mundo material. Ele transita entre esses mundos, pode manifestar poderes, transformar-se em animais, controlar as energias da cura e do clima e pode dialogar com os humanos. Portanto, o xamã é um ser híbrido, não é nem material e nem espiritual em sua totalidade, contudo essa característica lhe dá o poder de transitar. A escola indígena apresenta essa mesma capacidade de transitar entre os conhecimentos tradicionais e os externos. Ela não é indígena, mas também não é não indígena e, por isso, seus integrantes têm a capacidade e poder para, nesse processo de diálogo, fomentar ressignificações culturais.

As políticas públicas no Brasil e no mundo ainda se pautam pelo extermínio ideológico e material das populações étnicas minoritárias residentes dentro de suas fronteiras. Carvalho (2016) afirma que no final da década de 1980 (período em que diversos grupos sociais no Brasil lutavam para tornar a redemocratização uma realidade, bem como período em que a educação escolar indígena nascia), “75% dos conflitos armados em curso no mundo ocorriam entre Estados e suas populações etnicamente identificadas (Carvalho, 2016, p.1)”. Foi nesse contexto

de redemocratização brasileira que muitas organizações indígenas foram criadas por meio do protagonismo dos povos indígenas. Várias organizações de professores indígenas se somaram a esse processo, muitas delas inspiradas por experiências locais de educação popular, de formação de professores bilíngues, resultando em pressões políticas que circunscreveram nos artigos sobre o direito dos povos indígenas, na carta constituição de 1988, e na definição da educação escolar indígena como modalidade da educação básica na LDBEN (Brasil, 1996).

Nesse contexto, é importante que a escola seja vista por meio de um paradigma como a interculturalidade. De qual interculturalidade está se falando? Daquela que carrega consigo um senso crítico capaz de questionar as desigualdades historicamente construídas, capaz de afirmar sem receios que existem diferenças entre os diversos grupos que dividem o espaço de uma nação, mais importante ainda é que essa interculturalidade providencie o novo, como novas práticas de ensinar e organizar que possibilitem a afirmação de povos como os Avá-Guarani (Candau, 2012).

Quando se entende que o modo de organizar nas organizações indígenas se baseia em conhecimentos históricos, a conclusão é que organizar é um método étnico, é uma ação social baseada em diálogos locais, práticas étnicas (Finlay, 2008). Não há, portanto, receita que caiba em todas as organizações, também não seria oportuno transpor técnicas de uma realidade para outra sem o devido cuidado. Quando se trata da realidade vivida pelos Avá-Guarani é preciso questionar quais características esse povo apresenta, como eles vivem, o que eles desejam, para só então propor uma forma de gerir que lhes seja crível.

Portanto, este trabalho busca entender como se daria uma gestão específica da escola indígena Avá-Guarani. Isso porque as formas de organizar geram impacto nos modos de ensinar e aprender. A legislação própria garante às populações indígenas o direito a uma escola indígena que seja gerida respeitando os aspectos étnicos de cada população.

Como construir uma escola Avá-Guarani intercultural em contexto de conflitos, tensões políticas, interesses econômicos e massacre permanente, tal como a da região Oeste do Paraná? Tal questão nos ajuda a perceber que a relação de poder na região oeste é assimétrica, haja vista o histórico violento de massacre imposto às populações indígenas. No entanto, a apropriação do espaço escolar por meio de lutas travadas que levaram a definições legais dos direitos indígenas demonstra a articulação não só dos Avá-Guarani, mas de diversas etnias pela retomada de suas terras e de seus direitos.

Exemplo dos resultados das lutas por uma educação diferenciada no Paraná pode ser visto na deliberação n.º 09, de 05 de dezembro de 2002 – CEE/PR, que regulamenta a oferta do

ensino básico em escolas indígenas, garantindo especificações quanto a gestão dessas escolas respeitando estruturas sociais; práticas socioculturais e religiosas; formas de produção de conhecimentos, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; atividades econômicas; atendimento aos interesses das comunidades indígenas; uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena e a participação das organizações e lideranças indígenas das respectivas comunidades (Paraná, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2012 em seu título três dispõe sobre a organização da educação escolar indígena. Recomendando que:

A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas [...] 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, 2012, p.4).

Cada grupo étnico, em seus territórios indígenas apresentam características históricas, contextos econômicos e condições sociais diferentes entre si, contudo, há um conjunto de conhecimentos e características culturais compartilhadas, tais como rituais, memórias, língua, que possibilitam o diálogo entre comunidades mesmo que se saiba que cada comunidade é única e independente.

Por isso a importância de conceber a educação escolar indígena como específica, entendendo que ela deva ser pensada, planejada e executada levando em consideração as aspirações de cada povo indígena, bem como a autonomia em relação a construção da escola (Medeiros, 2012).

A questão que se levanta a partir desse pensamento é como esses conhecimentos históricos, a etnicidade de ser Avá-Guarani e as condições locais que envolvem a comunidade influenciam na gestão da escola indígena? A intenção é entender a particularidade da escola, partindo dela para se pensar sobre aspectos que possam pertencer aos Avá-Guarani quanto ao modo de organizar.

Silva e Nascimento (2016) ao investigarem a criança terena no século 21 observam um processo de hibridização, as crianças são tecnológicas, querem os brinquedos à mostra na televisão. Pode parecer que essa influência externa emerge apenas atualmente, mas não é o caso. Segundo Silva e Nascimento (2016) em épocas remotas essa etnia já fazia trocas, aprendendo praticas mercantis, dentre outras. A Criança não está apartada dessa realidade:

As crianças terena do século 21, em seu processo de aprendizagem, mediante trocas nos espaços culturais em que transitam, produzem conceitos, constroem cultura, transmitem e interpretam conhecimentos. Suas relações ocorrem dentro e fora das suas comunidades e, em suas fronteiras, constituem novos conhecimentos e práticas de/para a vida. O seu universo é dinâmico, elas transitam e atuam em variados ambientes, realizando suas próprias interpretações e compreensões, que não são apenas simbólicas, mas constituídas com objetivos e subjetividades que garantirão no porvir a sua identidade referenciada como indígena do século 21. (Silva & Nascimento, 2016, p. 80).

A interculturalidade, como trato nesse capítulo, consiste justamente em reconhecer que não há limites estáticos entre o que é e o que não é ser indígena. A resignificação, a utilização de novas tecnologias, as formas de interpretar lendas, por exemplo, fazem parte da construção da identidade dos sujeitos na sua afirmação de ser um indígena de um determinado tempo histórico, assim como demonstram as crianças terena estudadas por Silva e Nascimento (2016).

Para compreender como a cultura influencia a organização das escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná apresento, em seguida, um aprofundamento sobre a metodologia empregada, seus aspectos ontológicos, epistemológicos, ferramentas para a coleta de dados, bem como o processo de análise de dados proposto.

7 Aspectos Metodológicos

Esta pesquisa tem caráter qualitativo interpretativista. Schwandt (1994) explica que o interpretativismo busca compreender a realidade por meio do olhar de quem a vive. A interação social nesse contexto é fundamental para essa compreensão.

A realidade não é plenamente acessível, exigindo que o pesquisador interprete a ação dos grupos. Nesse sentido, não há possibilidade de separar pesquisador de sujeitos de pesquisa, ele mesmo é um sujeito de pesquisa, porque parte dele a leitura do mundo social (Schwandt, 1994).

Ontologicamente, o interpretativismo entende que a realidade é construída socialmente. Não há verdade fora do ser humano, nem lei geral que determina os modos de ação dos grupos. Os significados são compartilhados, eles determinam a realidade de um grupo, suas crenças e valores (Ozzane e Hudson, 1989).

Para Geertz (1989) é preciso que o pesquisador viva no mundo social daqueles que pretende conhecer. Apenas por meio da afinação do olhar e da percepção é possível captar parte da realidade que nada mais é do que uma interpretação de no mínimo segunda mão sobre a realidade. No mínimo de segunda mão porque a interpretação do pesquisador é sempre a

interpretação daquele que vive uma determinada cultura. Isso quer dizer que por mais afiada que seja sua percepção, aquele que vem de fora dificilmente será capaz de captar a realidade com os olhos do outro.

Não há, neste estudo, a vontade de determinar fatos sobre finais sobre educação escolar indígena. Não há possibilidade sequer de tratar a educação Guarani como um todo, isso porque existem parcialidades étnicas que diferenciam características dos grupos. Além disso, a realidade de escola em terras indígenas demarcadas e não demarcadas é diferente, as necessidades são variadas.

Epistemologicamente a pesquisa interpretativista busca essencialmente responder os ‘comos’ e ‘o quês’ de uma determinada relação social. O foco não está em buscar os porquês. Isso pode ser explicado levando em consideração que a realidade social é mutável e rapidamente se transforma (Thompson, Locander, Polio, 1989).

Geertz (1989) propõe a descrição densa como método para a interpretação das culturas. A descrição densa objetiva alargar o universo do discurso humano. Isso quer dizer que ela não objetiva o diagnóstico da realidade, mas viabilizar o diálogo entre culturas, no caso do pesquisador com os membros de uma outra cultura. .

A credibilidade da pesquisa interpretativista reside na metodologia. Primeiramente há o critério de autoridade, que consiste em dizer que a vivência do pesquisador garante a confiabilidade na pesquisa (Larsen & Wright, 1997). Geertz contribuiu nesse sentido quando determina a vivência, o estar em campo como uma das premissas para garantir a confiabilidade em uma pesquisa. Portanto a autoridade não significa que o pesquisador tem poder para determinar a realidade, mas sendo ele aquele que viveu uma experiência deve registrá-la e contá-la por meio do seu olhar. No entanto, essa credibilidade se fragiliza se não houver uma boa construção metodológica que garanta a viabilidade da pesquisa.

Por isso, a riqueza de detalhes na descrição dos dados, a coleta de falas, artefatos ou símbolos que endossem a fala do pesquisador e o cuidado na análise dos dados garante a interpretação superando a opinião

Propus, na introdução desta dissertação, aspectos metodológicos. Pretendo, aqui, aprofundá-los correlacionando os ditames ontológicos e epistemológicos como pode ser visto no Quadro 2. Em seguida, apresento aspectos que envolvem a operacionalização da pesquisa.

A observação não participante ajudou na complementação dos dados coletados pela entrevista. Nem tudo é linguagem oral. Existem pequenas nuances que o convívio revela. Uso, como exemplo, a centralidade da Casa de Reza . Todos os entrevistados revelaram a

importância desse espaço dentro da aldeia, no entanto apenas quando vivi a Casa de Reza , embora minimamente, pude compreender como aquele espaço era um poderoso fator de identificação Avá-Guarani.

O roteiro de entrevista foi construído de forma coletiva. Foram meses de pensamento e dedicação até a conclusão da estrutura final. Primeiro, a equipe do projeto criou uma pequena versão baseada nos objetivos do projeto “Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná: os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani”. Em seguida, cada pesquisador debruçou-se sobre o roteiro deixando-o mais próximo da temática. As adaptações foram trabalhadas em grupo novamente, para que só então pudesse ser aplicado um teste piloto, em que as últimas adequações foram pensadas.

Apresento a seguir o quadro de caracterização dos sujeitos de pesquisa. O quadro apresenta o nome (substituídos pelo nome de terras indígenas que compõem a pesquisa), gênero, etnia, ocupação na terra indígena e microrregião em que a coleta foi realizada. Além disso, três sujeitos de pesquisa foram caracterizados por nomes de entidades Avá-guarani, já que o número de cidades foi inferior ao número de sujeitos de pesquisa. O quadro é dividido em duas partes: a primeira contém aqueles que foram entrevistados, a segunda os sujeitos que apareceram no relato de campo durante a observação não participante, como indicado no quadro 2.

ENTREVISTAS				
NOME	GÊNERO	ETNIA	CARGO	MICROREGIÃO
<i>Taturi</i>	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Microrregião 1
<i>Poha Renda</i>	M	Avá-Guarani	Professor de Ciências	Microrregião 2
<i>Marangatu</i>	M	Avá-Guarani	Professor de Guarani	Microrregião 2
<i>Tajy Potã</i>	M	Não indígena	Diretor	Microrregião 2
<i>Porã</i>	M	Avá-Guarani	Cacique e professor de guarani	Microrregião 3
<i>Yhovy</i>	M	Avá-Guarani	Professor de Guarani	Microrregião 3
<i>Jevy</i>	M	Avá-Guarani	Professor de Educação Física	Microrregião 3
<i>Mirim</i>	M	Avá-Guarani	Professor de Educação Artística	Microrregião 3
<i>Korumbei</i>	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Microrregião 3
<i>Nhaboeté</i>	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Microrregião 3
<i>Aty Miri</i>	M	Avá-Guarani	Professor de Guarani	Microrregião 3
<i>Araguju</i>	F	Não indígena	Diretora	Microrregião 3
OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE				
<i>Taquara</i>	M	Avá-Guarani	Bolsista de iniciação científica	Microrregiões 1, 2 e 3
<i>O'coy</i>	M	Avá-Guarani	Cacique em terra não demarcada	Microrregião 3
<i>Ivy Raty Porã</i>	F	Avá-Guarani	Cacica e rezadora	Microrregião 3
<i>Tekoha Guarani</i>	M	Avá-Guarani	Cacique	Microrregião 1 e 3
<i>Tekoha Rio das cobras</i>	M	Avá-Guarani	Cacique	Microrregião 3
<i>Tekoha Lebre</i>	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Microrregião 1
<i>Tumé Arandu</i>	M	Avá-Guarani	Rezador	Microrregião 2
<i>Avati</i>	M	Avá-Guarani	Ancião	Microrregião 2
<i>jaci</i>	M	Avá-Guarani	Anciã	Microrregião 2

Quadro 2. Caracterização dos sujeitos de pesquisa.

Dividir a coleta por microrregiões garantiu dados que alimentavam a próxima coleta. Durante a primeira coleta, tudo estava nebuloso, em seguida, durante a segunda, as informações e os dados foram se evidenciando. Por fim, no terceiro período foi possível delinear os principais dados, formar alguns pressupostos que viriam a ser trabalhadas no momento de análise dos dados. As regiões podem ser visualizadas por meio da figura 3.

Quanto ao tratamento dos dados, utilizei o modelo de análise interpretativa criado por Gil Flores (1994) e Gil Flores, Jiménez e Gómez (1994). Os autores indicam essa técnica para pesquisas em que os dados são gerados por meio de grupos de discussão. No entanto, ainda que não tenha havido a formação de um grupo, tratei como se cada um dos entrevistados fizesse parte de um grupo, já que todos responderam as mesmas perguntas, variando um pouco de acordo com as especificidades dos momentos vividos em cada etapa da coleta de dados.

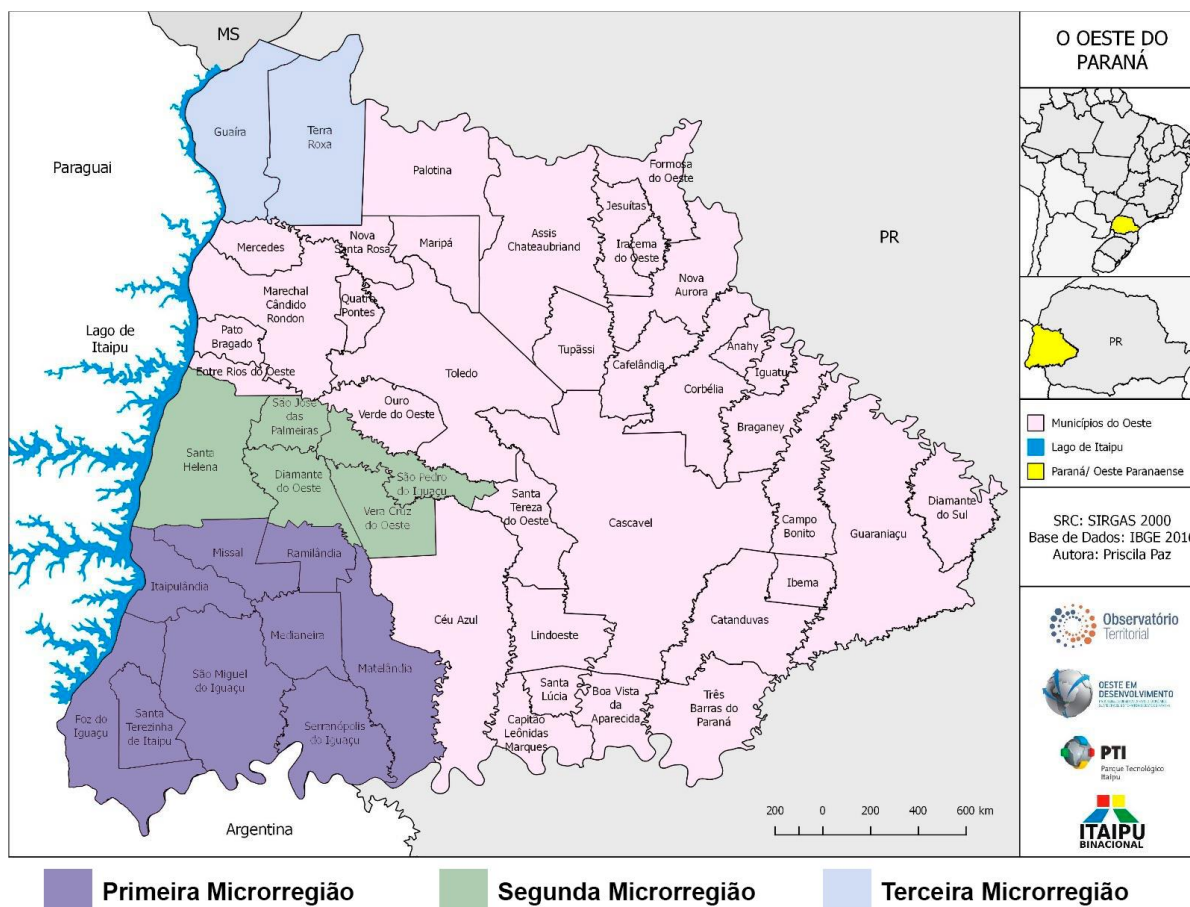


Figura 3. Mapa das microrregiões de coleta de dados.

Fonte. Observatório Territorial modificado pelo autor.

Gil Flores (1994) e Gil Flores, Jiménez e Gómez (1994) sugerem como forma de análise de dados a estrutura: a) leitura dos discursos; b) redução dos dados textuais por meio dos processos de segmentação e categorização; c) disposição e ordenação dos dados; d) obtenção de conclusões; e) verificação dos resultados, apontando argumentos que sejam capazes de garantir que os resultados obtidos representam o ocorrido durante o processo de coleta de dados.

A análise começou com a estruturação dos discursos de modo escrito. Primeiramente, produzi o diário de campo, em três etapas cujo término ocorreu pouco tempo depois da saída do campo. Em seguida, me dediquei à transcrição das entrevistas. Transcritos os materiais passei à fase de leitura, em que rememorei todo o processo de coleta de dados.

Durante a leitura, diversas temáticas foram aparecendo. Por meio da ferramenta grifar, no Microsoft Word, consegui identificar as primeiras ideias centrais nas falas dos entrevistados e nas minhas anotações do diário de campo.

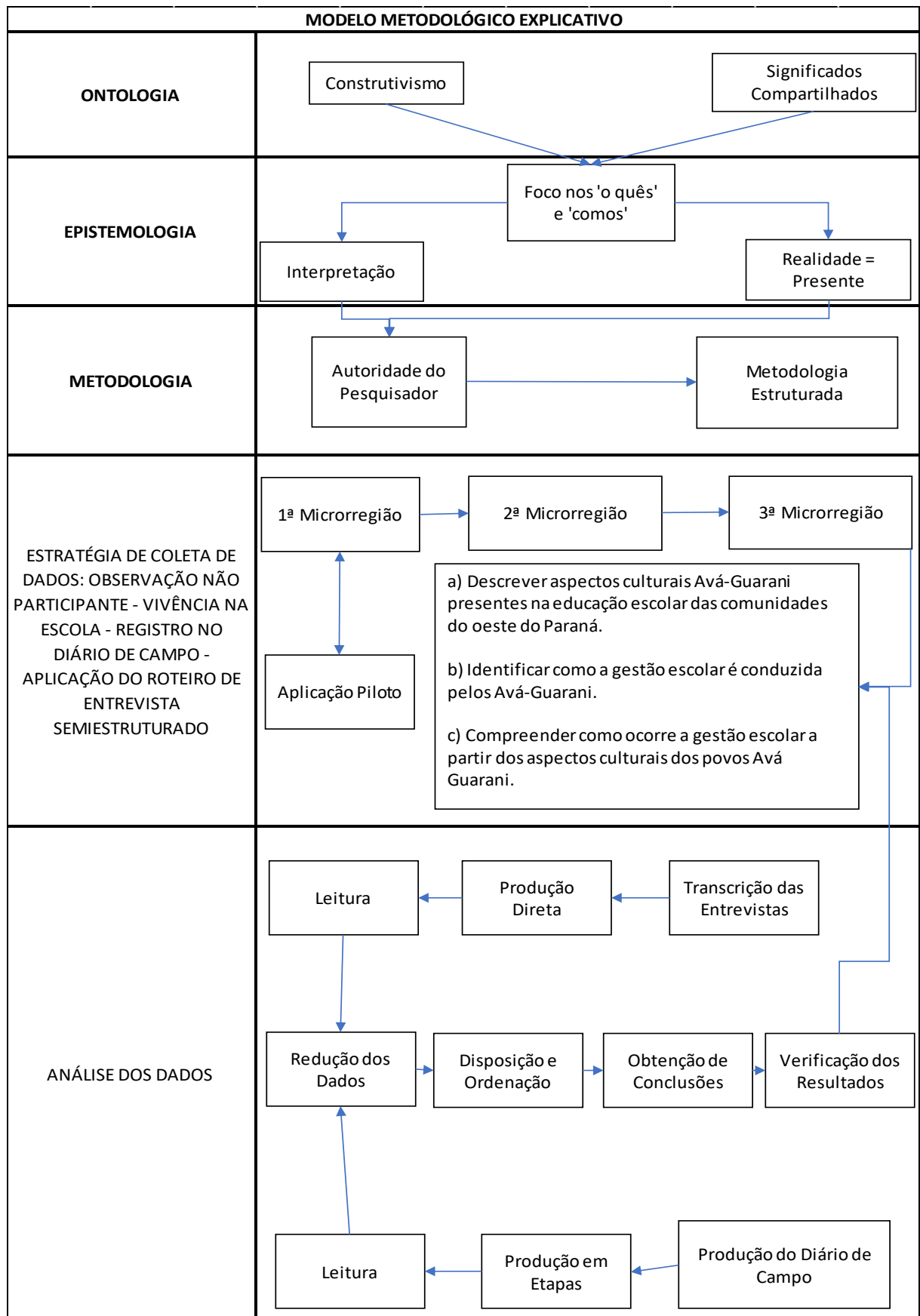
Nos momentos da disposição e ordenação, produzi um trabalho de redução do material escrito, em que ia apagando o que não era importante e agrupando o material escrito por temas. Foi possível extrair enquanto categorias temáticas: a) aspectos étnicos da educação escolar Avá-Guarani; b) a gestão escolar Avá-Guarani; c) modos de ensino e aprendizagem empregada pelos professores Avá-Guarani e d) aspectos da educação tradicional Avá-Guarani.

As categorias temáticas são desenvolvidas durante a descrição do campo e na análise final dividida em três partes em que são apresentadas as discussões acerca dos objetivos específicos. Dessas categorias temáticas foram extraídas algumas categorias analíticas que serão tratadas mais profundamente durante as considerações finais.

Por meio desse aglutinado de dados, produzi um texto com o objetivo de responder os objetivos específicos construídos na introdução. O processo de categorização foi feito à mão, sem utilização de *softwares* especializados em análise qualitativa de dados.

Parte do que foi encontrado no final da coleta de dados, já havia sido percebido por mim ou por outro membro da equipe de pesquisa. A vantagem da coleta de dados espaçada é que havia tempo de pensarmos sobre o que realizamos durante cada período de coleta.

Foi possível preparar-me melhor para o trabalho utilizando o diário de campo. A escrita do diário produzia uma espécie de reflexão em mim, sendo assim, muitos pressupostos foram gerados entre um momento de coleta e outro e, posteriormente, verificados ao final do tratamento dos dados.



Quadro 3. Modelo metodológico explicativo.

Posso dizer que nos momentos de “movimento” enquanto a equipe estava na van, durante os cafés da manhã, quando no trânsito de uma terra indígena para outra, foi possível estabelecer diálogos coletivos que ajudaram no levantamento de pressupostos. O tempo para coleta foi reduzido, o que exigia a necessidade de utilizarmos o tempo de transporte e momentos no hotel para dialogarmos. Houve indicações metodológicas, teóricas, o surgimento de algumas teorias que viriam a ser utilizadas para a análise que ocorreram durante esses momentos em que a equipe estava reunida, em que momentos experienciados podiam ser trocados.

O próximo capítulo tratará de um diário resumido do período de coleta de dados. O objetivo é mostrar ao leitor como foi o processo de entrada, permanência e saída do campo. O exercício de descrição do próximo capítulo mostrará uma parte do diário de campo. O próprio relato pode ser considerado uma parte do diário de campo, contendo aquilo que foi essencial para o processo de análise e conclusão.

8 Relato Sobre as Experiências em Campo

Neste capítulo, pretendo descrever minha entrada, permanência e saída de campo de forma mais detalhada. Considero que minha entrada em campo ocorreu antes das visitas às aldeias. Começo a descrição pela reunião entre caciques e o grupo de pesquisadores do projeto realizado em Guaíra para apresentação de todos os nossos objetivos. A reunião como mencionado na introdução, contou com a participação de diversos caciques de terras indígenas demarcadas e não demarcadas do oeste do Paraná.

A equipe viajou até Guaíra, cidade em que a reunião de caciques ocorreu, de van. As viagens, aliás, eram cansativas, no entanto, o bom humor e o companheirismo da equipe sempre deixavam o clima ameno. Rondava, entre a equipe, um clima de preocupação, afinal, não havia certeza sobre o resultado positivo da reunião. Era preciso da permissão dos caciques para iniciar a pesquisa, isso porque há um processo legal a ser seguido para a realização de pesquisas em terras indígenas. No caso, foi necessário obter a permissão dos caciques, posteriormente, aprovar via FUNAI a entrada em campo e, em seguida, submeter ao comitê de ética de cada universidade envolvida na pesquisa.

A equipe se hospedou em um hotel em que as atividades seriam realizadas. Eu não sabia muito bem quais caciques participariam, a dificuldade de comunicação era evidente. Os caciques não entendiam a proposta em conversas telefônicas, havia problemas técnicos, como a falta de sinal e a dificuldade na comunicação e dificuldades linguísticas, já que muitos

caciques não entendiam a língua portuguesa em totalidade, nem todos os termos eram familiares a eles. A equipe contou com a ajuda de *Taquara*, um Avá-Guarani que vivia na região integrava o projeto como aluno bolsista de iniciação científica.

Nesse mesmo dia, antes do credenciamento no hotel, a equipe foi a uma terra indígena não demarcada em meio à cidade. Havia muitas casas em um terreno de tamanho reduzido para todos que viviam ali. Recordo-me de fazer muito frio, o acampamento continha casas de madeira e de lona, era tudo bem simples, um improvisado com os recursos disponíveis. Havia alguns poucos animais, galinhas e cachorros. Desci alguns metros para dentro do acampamento, onde tinha uma construção de madeira, era uma escola bilíngue para crianças nos anos iniciais de alfabetização. O interior da escola era muito simples, com alguns cartazes com os nomes dos números em português e em guarani. Além disso, havia meia dúzia de carteiras e mesas escolares e uma lousa de giz pequena. Consistia em uma escola de meio período organizada pela própria comunidade.

O’Coy, cacique daquela terra, recebeu a equipe e relatou uma série de dificuldades na região. A falta de escolas indígenas para todos, o medo da violência, os preconceitos cotidianos, a falta de espaço para o plantio e criação de animais, a ausência do poder público municipal que pouco fazia por eles. O que mais me chamou a atenção foi seu relato sobre intimidações que eles sofriam por agentes do poder público “Como o senhor comprova que é indígena? O senhor não tem como provar” (Diário de campo, 2017). Esse relato foi produzido pelo cacique da terra que estava visitando. Para muitos na região, os Avá-Guarani não passavam de invasores paraguaios.

Ao sair da escola, vi que pela aldeia passava um pequeno rio de águas turvas, me pareceram sujas. Naquele momento, questionei mentalmente como eles poderiam viver sob aquela situação opressiva, inseridos em um espaço de terra inapropriado, cravado em meio à cidade, sem possibilidade de plantio ou criação de animais para a subsistência. Distante de ambientes de floresta natural, de ervas e sem o espaço para uma Casa de Reza . Uma situação pesarosa para mim.

A equipe fez uma reunião noturna, após a chegada ao hotel, para alinhar o próximo dia de trabalho e, em seguida, fomos descansar. No outro dia, a equipe se levantou, preparou o salão do hotel para a recepção do grupo. Basicamente havia uma mesa contendo café da manhã e pequenos lanches, uma roda de cadeiras em que ao centro estavam dispostos no chão diversos livros didáticos e infantis produzidos anteriormente por membros da equipe, um data show

com as apresentações de trabalho e um gravador cuja função seria registrar o diálogo entre a equipe e os caciques.

Em verdade, duas reuniões foram feitas. A primeira na parte da manhã, consistia em um grupo menor, de indígenas já conhecidos pela equipe. O projeto foi apresentado e, abertamente, os professores coordenadores explicaram os objetivos da pesquisa, ou seja, entender as estratégias das lideranças e a forma como as escolas indígenas estavam organizadas.

A reunião matinal ajudou a definir partes essenciais do projeto. Primeiramente, foi possível delimitar que o livro didático inicialmente pensado para uso em escolas indígenas Avá-Guarani mudaria para atender as escolas não indígenas da região oeste. Esse apontamento surgiu pela indicação de *Ivy Raty Porã*, uma liderança feminina, que nos disse “Nós conhecemos nossa história, a história do nosso povo. O que precisa é que o *jurua*⁴ consiga compreender o que nós vivemos” (Diário de campo, 2017). Também foi possível delimitar o rumo das oficinas. Outra questão importante foi a definição da produção de um documentário que, para minha percepção, foi o que mais chamou a atenção das lideranças ali presentes. Primeiramente, porque os Guarani tradicionalmente registram suas histórias pela via oral, transmitindo seus conhecimentos por meio da contação de histórias, segundo porque eles poderiam aparecer ativamente para os não indígenas, podendo contar suas histórias “de modo livre, sem a determinação de entidades ou empresas financiadoras”, como salientou *Ivy Raty Porã* (Diário de Campo, 2017).

No período da tarde, todos os caciques convidados foram chegando, a maioria conseguiu chegar sem maiores problemas. Para nossa surpresa, alguns não queriam adentrar ao hotel, eles falavam muito em Guarani. Graças ao Avá-Guarani que compunha a equipe e a alguns outros conhecidos que participaram da reunião matutina, descobrimos que o hotel pertencia a um latifundiário contrário à demarcação de terras. Aquele era um território conflituoso, bastante tenso.

Depois de muito diálogo, eles resolveram entrar, ocuparam as cadeiras do salão organizadas em círculo. Quando todos se acomodaram, os coordenadores voltaram a explicar o projeto. A reunião se estendeu por toda a tarde para que fosse possível acordar como o projeto transcorreria. De certa forma, conforme o dia ia passando, as reservas em relação ao grupo iam

⁴ *Jurua* pode ser traduzido para o português como rosto com pelos ou rosto peludo. Era a forma como os indígenas Guarani se referiam aos portugueses que desembarcaram no Brasil.

se desconstruindo. Eles conversaram a maior parte do tempo em guarani, pouco foi dito em português. Isso complicava para a equipe, já que apenas *Taquara* compreendia o Guarani. Dessa forma, não podíamos saber que rumo as conversas tomavam. Nesse momento, *Taquara* desempenhou papel de protagonista, já que conseguia entendê-los ao mesmo tempo em que desfrutava da confiança de seus semelhantes já conhecidos há muito.

Percebi, naquele momento, que o campo se impunha sobre a equipe e que aquela história do pesquisador como um sujeito afastado do campo, capaz de controlar as variáveis de modo racional, não existia. O projeto, de certa forma, estava à mercê da vontade dos sujeitos de pesquisa, se eles dissessem “não”, não haveria pesquisa.

Ao final do diálogo, a oferta do livro pareceu justa para eles. Em determinado ponto da conversa, *Tekoha Guarani*, cacique de uma terra indígena demarcada, perguntou se a equipe faria como os outros pesquisadores que vieram no passado, coletaram os dados e nunca mais voltaram. Os demais riram concordando que isso era muito comum (Diário de Campo, 2018). Percebi que embora estivesse lidando com seres humanos, os membros da academia os tratavam como fenômeno da natureza. Nesse momento, comecei a me questionar se, de fato o pesquisador deve se distanciar do campo. Como seria possível tratar a realidade de pessoas tão ricas em diferenças e potencialidades sem vincular-se a elas.

Fato é que relações de confiança se formaram naquele dia. Parte da metodologia do projeto foi delimitada, houve a construção de um cronograma de retorno às terras indígenas e um grupo de representantes foi formado para participar da confecção do livro e do documentário.

Ao término da reunião, decidimos visitar algumas terras indígenas. Não seria possível visitar todas as terras indígenas nos arredores de Guaíra, o tempo era bastante escasso. Em conjunto com as lideranças a equipe acordou de ir visitar a terra indígena da líder *Ivy Raty Porã*, que estava na reunião, e uma outra terra indígena nos arredores, não poderíamos deixar de ir, já que o cacique *Tekoha Rio das cobras* fez questão que a equipe fosse até lá.

Após a reunião, a equipe partiu para a terra da líder *Ivy Raty Porã*. A reunião ocorreu na Casa de Reza que consistia em uma construção retangular, não havia paredes, portas ou janelas, o teto era pouco coberto. Havia grupos ao redor da Casa de Reza sentados em pequenas rodas de cinco/seis pessoas, de crianças a idosos. Dentro da Casa de Reza, os homens faziam uma roda ritmada de dança. As mulheres ficavam em uma linha paralela socando o chão com grandes bastões, havia tambores, violões e uma rabeca que produziam a melodia pela qual todos cantavam.

Havia chocalhos (*mbaraka*) que eram usados no ritmo da música. Diversas indígenas fumavam uma espécie de cachimbo (*petygua*) de madeira, alguns eram adornados outro mais simples. *Ivy Raty Porã*, que ocupava o papel de rezadora, pitava, ou seja, sugava o cachimbo e assoprava sobre os instrumentos. Conforme ela andava pela Casa de Reza, ia assoprando a fumaça por todas as direções, fazendo com que o cheiro de fumo queimado exalasse.

Os membros da equipe foram convidados a misturar-se entre as rodas de conversa. Além disso, diversos pesquisadores participaram de uma dança ritual, que consiste em um ritual de preparação dos guerreiros. Me lembrou, primeiramente, uma espécie de capoeira. No meio da roda havia um guerreiro que segurava uma vara, quando ele apontava a vara para alguém era como um chamado para a luta. A luta era ao mesmo tempo dança e ritual. Enquanto ele tentava acertar a pessoa com a vara o outro desviava, pulava, arrastava-se pelo chão. Pessoas de diversas idades participavam. Eu também participei.

O guerreiro apiedou-se e facilitou bastante para mim e para os outros membros da equipe. Compreendi o quanto o meu corpo e o corpo de todos ali estavam domados. Meu corpo e o corpo da maioria não possuía capacidades físicas para desempenhar aquela cerimônia que exigia agilidade, criatividade, provocava os músculos, o riso e convidava à diversão.

A líder rezadora nos convidou para dançar uma última música. Ela nos benzeu, foi uma sensação emocionante, um por um ela soprava a fumaça de seu *petygua* pelo corpo todo, em seguida colocou a mão sobre nossas cabeças, e também passou a mão sobre nossos braços começando pelo ombro e terminando pela mão, como se retirasse as energias negativas e jogasse ao chão. Ela também salivava e cuspiava muito, como parte do ritual, isso me deixou constrangido, não posso mentir, mas a sensação de espiritualidade naquele local era enorme, por diversas vezes me emocionei e senti nas estruturas físicas arrepios e calafrios.

A noite foi passando e a equipe precisava voltar ao hotel para o descanso e a preparação para o dia seguinte. No outro dia, organizei meus materiais, antes de sair do hotel discuti com o meu coorientador as impressões do dia anterior e de van a equipe partiu para visitar a última terra indígena, como combinado anteriormente.

Chegamos ao acampamento, havia poucas famílias morando ali. O cacique levou a equipe para conhecer o rezador, um senhor que, pelo que pude entender, estava com noventa e oito anos. Ele nos convidou para uma dança, não havia Casa de Reza nesse acampamento. Diversos Avá-Guarani juntaram-se à equipe em um terreirão que havia próximo às casas. Todos participaram, as mulheres mais velhas socavam o chão com os bastões no ritmo do canto do ancião. Ele e outros que estavam na roda tocavam diversos *mbarakas*. A vitalidade do

ancião era extraordinária, dançamos por vários minutos e ele, sem parar, conduziu todo o processo.

Saí de lá grato pelo acolhimento dispensado. Assim, terminou meu primeiro contato com as comunidades Avá-Guarani do oeste do Paraná.

A primeira visita destinada à coleta de dados ocorreu quase um ano após nossa primeira reunião, devido ao longo processo exigido pela legislação brasileira para obtenção de permissão para pesquisa com humanos e, em especial, com populações indígenas, por meio dos comitês de ética e da FUNAI.

8.1 Descrição da coleta de dados na microrregião 1 em 19, 20 e 21 de julho de 2018

Durante a primeira coleta de dados, a equipe chegou pela manhã em uma terra indígena na região de Foz do Iguaçu – PR. Fomos recebidos pelo cacique *Tekoha Guarani*. O dia estava frio e chuvoso, estava difícil andar sem escorregar pela estrada de terra da aldeia. Chegamos à escola em que duas salas foram reservadas para a equipe.

A escola era feita de alvenaria, de modo geral bastante confortável, havia uma área de convivência ampla, várias salas de aula. Enquanto estive lá as aulas ocorreram normalmente, o que me possibilitou observar diversas crianças. A escola pareceu aconchegante para as crianças, algumas andavam pelo pátio, os portões permaneciam abertos, diversos pais entravam e saíam. A comunidade demonstrava estar bem à vontade dentro da escola, como que se a circulação por esse espaço fosse algo comum. O cacique *Tekoha Guarani* pediu que os professores se reunissem em uma sala para que pudéssemos conversar.

Parecia que não havíamos combinado nada no passado. Foi preciso explicar tudo novamente. Alguns professores acharam estranho, não nos conheciam. A equipe chegou como quem chega em casa e sai arrumando as coisas do seu jeito, querendo coletar dados rapidamente, solicitando ao cacique que fornecesse as pessoas para entrevistas, era preciso correr!

A nossa surpresa foi que todo o momento de explicações, diálogos, escolha das pessoas para comporem a equipe que participaria das oficinas e as que seriam entrevistadas por cada um de nós, demorou muito mais do que estava previsto, no fundo a impressão era a de que não haveria tempo para nada, estávamos tomados pela ansiedade.

Tekoha Guarani, percebendo a inquietação, explicou que não era assim que as coisas funcionavam. O povo Avá-Guarani tem seu tempo específico. Explicou que antes de tudo

iríamos ter que conversar, tomar um café, explicar aos outros membros da aldeia, rezadores e lideranças o que estávamos fazendo ali e que antes de tudo isso iríamos para a Casa de Reza (Diário de campo, 2018).

Esse aviso dado pelo cacique foi bem representativo. Quem pensávamos que éramos nós para chegarmos desse modo em um espaço em que as pessoas sequer nos conheciam? O cientista extrativista aparecia quase que imperceptível nesse momento para mim, escondido pela pressa dos poucos dias. O que para nós parecia uma “otimização”, em verdade, se revelou a pressa pela produção. O campo científico é produtivista e a vida na pós-graduação exige essa velocidade.

Quer dizer que existem outras interpretações para o tempo? Sim, e isso ficou evidente quando me encaminhei para a Casa de Reza . Durante os cânticos cadenciados pelas batidas de instrumentos musicais e ritualísticos sagrados, pude perceber que estava fisicamente acelerado, que o meu coração batia rápido, com o pensamento hiperativo. A preocupação era maior que a atenção nos detalhes daquele momento.

Fui me acalmando, pouco a pouco, entendendo a necessidade do diálogo e a importância da oralidade, de conversar e dizer o todos aqueles estranhos estavam fazendo ali. Era preciso dizer quem era cada um de nós e quais eram os nossos objetivos, acima de tudo, era preciso criar vínculo, se tornar parte daquela comunidade de alguma forma.

Terminada a cerimônia na Casa de Reza , retornei para a escola. A equipe se dividiu em grupos de trabalho. Em uma sala, diversos Avá-Guarani estavam trabalhando na oficina do livro didático, um outro grupo colhia as gravações para o documentário e eu permaneci em outra sala, local em que parte da equipe iria apresentar e discutir os projetos para qualificação dos bolsistas.

Durante a tarde, a professora Avá-Guarani *Tekoha das Lebres* participou da reunião. Ela relatou como era o seu envolvimento com a sala de aula, algo que fora enriquecedor. Ela contou que “Durante as aulas eu conto histórias, as crianças adoram. Eu enceno mesmo, faço barulhos, eles morrem de rir, é muito gostoso. Conte uma vez a história do nascimento do Sol e da Lua. Dizem os mais velhos, que no começo de tudo *Nhanderu* Tupã morava junto de *Nhandecy*. Ela estava grávida de gêmeos o Sol e a Lua. Certo dia, *Nhanderu* parte para um passeio, demorando a voltar mais que o normal, fez com que *Nhandecy* se preocupasse e fosse atrás dele” (Diário de campo, 2018).

A professora fazia todos os gestos, sons e expressões. Foi encantadora a forma como ela contava a história, todos os presentes ouviram atentamente a história da ascensão do Sol e

a Lua para os céus juntos de *Nhanderu Tupã* e *Nhandecy*. E que de lá de cima, o Sol de dia e a Lua a noite cuidavam dos Avá quando *Nhanderu* sentia saudade.

Dediquei parte do tempo para me deslocar para outra terra indígena sediada próximo a Foz do Iguaçu - PR. Consistia, na verdade, em um acampamento já que a terra não era demarcada. O local estava organizado, o espaço amplo próximo ao rio, permitia o plantio de alimentos, batata doce, feijão, mandioca, dentre outros.

Fomos à escola. Essa era bem menor que a outra, feita de alvenaria; estava instalada em um antigo prédio construído pelo Governo Federal para realização das olimpíadas indígenas. A apropriação foi organizada, as salas de aula estavam ordenadas. Havia professores dando aulas a crianças pequenas no térreo, bem como uma sala que abrigava a secretaria e a administração. Na parte superior havia uma grande sala de reuniões que também servia como biblioteca. Nessa sala, com visão panorâmica para o rio, bem próximo à escola, reuniram-se os professores, a pedagoga e alguns alunos. Novamente o processo de aproximação por meio da oralidade foi iniciado. Cada um se apresentou, em seguida um membro da equipe explicou todo o projeto, os produtos advindos das pesquisas, a necessidade de eles escolheres as pessoas que iriam compor o documentário, dentre outros temas.

Nessa escola, havia professores e professoras recém-formados ou em processo de formação. Para tratar do tema escola, o grupo de professores Avá-Guarani escolheu a professora *Taturi*, a mais antiga. Ela concordou. Nesse momento, o grupo de pesquisa se dividiu, uma parte partiu para a gravação em vídeo das memórias de alguns anciãos dessa terra indígena, Marcio e eu permanecemos para conversar com a professora *Taturi*.

A conversa foi proveitosa, ela revelou diversos aspectos da importância da escola que serão trazidos no capítulo de análise dos dados. Terminamos a conversa. Havia uma jovem na sala, filha da professora *Taturi*. Ela nos relatou que cursava Administração. Disse que era importante o jovem estudar, fazer faculdade para poder auxiliar no dia a dia da aldeia. Com o que ela aprendeu no curso ela podia ensinar os mais velhos a lidar com o dinheiro da venda do artesanato, podia auxiliar no controle e na venda da lavoura. Ela pareceu gostar bastante dos aspectos matemáticos/financeiros da área, já gestão de pessoas era uma “disciplina muito difícil” (Diário de campo, 2018).

A equipe permaneceu ali por algum tempo. Enquanto as gravações ocorriam trouxeram para degustação uma panela com batata doce colhida na aldeia. Sem exageros, foi a melhor batata doce que eu já comera na vida. Assim, os sentidos iam se acostumando com aquela

paisagem. O cheiro de flores, a beleza do rio, o gosto do alimento orgânico recém colhido iam se mesclando à receptividade de cada um dos Avá-Guarani.

Voltei para a terra em que o grupo de pesquisas estava sediado. Todos os presentes nas oficinas foram para a Casa de Reza juntamente com a equipe. Novamente, todo o ritual se repetia. A cantoria, a dança, seguidos de diversas falas, em que cada um de pôde se expressar. A fala mais emocionante daquele dia, tenho para comigo, foi a fala de *Taquara* membro Avá-Guarani da equipe que relatou a dificuldade de estar longe de casa, inserido no contexto universitário da cidade.

A fala registrou o peso de sair da aldeia e conviver com uma realidade social difícil “Aqui a gente recebe enquanto aprende. Recebe a história dos mais velhos, os conhecimentos tradicionais, lá fora a gente gasta enquanto aprende” (Diário de campo, 2018). A falta de recursos, a velocidade do mundo acadêmico, a quantidade de informação a ser apreendida, transformavam a cidade num lugar opressivo causador de dor como relatou *Taquara* “Eu não quero ficar lá, meu lugar é aqui na aldeia com a minha família”, disse emocionado para todos (Diário de campo, 2018). Ele recebeu o apoio de todos ali presentes, seus familiares, amigos reconfortavam para a luta e isso foi importante.

“Tenha força, você precisa terminar sua missão para ajudar na luta”, disse o cacique *Tekoha Guarani*. Enquanto um alguns Avá-Guarani conversavam com *Taquara* privadamente, já que falavam em guarani, o cacique *Tekoha Guarani* disse para todos nós, “A vida nossa é bem sofrida. Mas vocês não podem levar daqui esse sentimento de tristeza, a gente tem que se alegrar, lutar carregando a esperança e a felicidade. Isso ajuda a continuar lutando, se a gente deixar esse sentimento abater a nossa luta, termina a esperança” (Diário de Campo, 2018). A equipe partiu com diversos sentimentos difíceis de explicar. Havia um misto de alegria e tristeza. Uma sensação de aperto no peito pairava sobre mim ao mesmo tempo em que havia gratidão, renovação, leveza.

8.2 Descrição da coleta de dados na microrregião 2 em 6, 7 e 8 de agosto de 2018

Durante o segundo momento de coleta de dados sediado em uma terra indígena também demarcada nos arredores de Santa Helena-PR, conhecemos mais uma escola. Naquele momento, a equipe estava um pouco mais acostumada ao tempo dos Avá-Guarani. De forma bem mais calma, cada um acostumava-se com percurso natural das coisas e sabendo que o primeiro passo seria a Casa de Reza .

Nessa terra, o rezador residia na Casa de Reza , em um quarto anexo. Durante as orações todos da equipe de pesquisa foram convidados a saborear uma bebida ritual feita de milho. Ela repousava em um taxo de madeira dentro da Casa de Reza . Todos bebiam do mesmo copo, os primeiros goles não foram tão agradáveis, no entanto, me acostumei rápido à bebida.

Marangatu, um professor indígena, explicou que aquela bebida deixava os Avá-Guarani fortes e sem doenças. Que ao tomar aquela bebida dificilmente a pessoa iria ficar doente. Em seguida, todos os membros da equipe foram benzidos com água de cedro. O cedro, segundo *Marangatu*, “é uma planta que transmite muita força física e espiritual” (Diário de Campo, 2018). O cedro repousava embebido em água em um outro tacho dentro da Casa de Reza . Esse era bem menor que o tacho da bebida anterior, permanecia próximo aos instrumentos ritualísticos e de uma espécie de altar feito de madeira. Na parte superior do altar estava uma cruz.

Terminados os rituais a equipe foi à escola. Ela era bem parecida com a que já havia visitado anteriormente, no primeiro período de coleta de dados. No entanto, estava recém pintada, uma escola muito bonita e aconchegante. A equipe se dividiu novamente, parte formou uma roda de discussão sobre os projetos de dissertação, e pós-doutorado, com a presença dos diretores de algumas unidades escolares da região, bem como professores da escola. A outra parcela do grupo partiu para a coleta de falas e vídeos para o documentário.

Nessa escola havia um painel pintado, retratando um guerreiro. Fiquei encantado com a pintura, que foi usada como plano de fundo para a gravação dos vídeos. Realizei as entrevistas próximo ao painel, em que havia uma área verde com bancos de concreto para a convivência. Entrevistei um professor Avá-Guarani e um diretor não indígena que participou da reunião do grupo mais cedo.

Naqueles dias a equipe fez diversas visitas às terras indígenas nas proximidades, demarcadas e não demarcadas. Primeiramente, visitamos a terra indígena de *Avati*, um ancião com mais de cem anos. Essa era uma terra indígena com maior espaço, embora não fosse extremamente grande. Havia alguns animais, uma pequena plantação que não fui capaz de identificar. Chegando à aldeia a equipe foi recebidos cordialmente. Havia uma pequena Casa de Reza , perguntei se eles a usavam com frequência e a esposa de *Avati*, *Jaci* respondeu “Não, os *jurua* do eterno da aldeia reclamam que faz barulho, falam que é feitiçaria. Por isso usamos pouco” (Diário de Campo, 2017).

Alguns membros da equipe adentraram à casa, outros permaneceram na entrada. *Jaci* estava preparando comida. O fogo estava aceso. Havia um conjunto de lenhas num canto da

casinha de chão batido, feita de lonas e tábuas. Sobre a lenha que soltava bastante fumaça, havia uma panelinha.

Pedimos que *Avati* relatasse um pouco da sua história. Ele começou a falar em guarani. A voz era fraca, possuía as costas curvadas pelo tempo. Relatou por diversos minutos um pouco da sua história, como eram as terras dos Avá-Guarani quando ele era jovem. Sua migração durante a vida.

Sua esposa *Jaci* ajudava no relato, falava da família, dos netos e uma parte de seu relato foi possível registrar “Hoje não é mais como antigamente, mudou muito. Antigamente a gente colocava um panelão de ferro grande no fogo e fazia comida pra muita gente, todo mundo sentava e comia junto. A gente cozinhava o que a gente plantava, não precisava de pôr tempero nas coisas, era tudo saboroso. Hoje os mais novo comem bolacha, arroz, essas coisas que tem no mercado. Isso tudo faz mal, a gente não tem mais a saúde de antigamente. Hoje tem muita mistura, entre índio, entre índio e não indígena, é cada vez mais difícil achar um puro. Hoje é normal. As mulheres não cozinham mais como é a tradição, usando lenha. Reclamam que queima a mão, que faz fumaça. Elas preferem o fogão a gás” (Diário de Campo, 2018).

Ela nos mostrava ser uma senhora muito forte, bem-humorada e saudosa e um tempo passado, partimos para outra terra indígena em que foi possível encontrar numa delas foi possível encontrar *Tumé Arandu*, um rezador Avá-Guarani, amigo antigo de um dos professores. O encontramos em sua casa. Fomos todos juntos para a Casa de Reza, local em que ele estava preparando ervas para serem benzidas para posteriormente serem usadas em rituais.

Tumé Arandu abraçou o professor considerado como grande amigo e o professor correspondeu ao abraço dizendo que era amigo do rezador por mais de vinte anos. Aquela fala me marcou. Todos foram convidados a se sentar e, um por um, instruídos a ir até a frente para realizar uma apresentação, dizer de onde vinha e o papel no grupo de pesquisa. Eu me apresentei, falei da minha pesquisa e do que estava fazendo junto ao grupo e terminei dizendo que a todo momento aprendia coisas novas com os ensinamentos dos Avá-Guarani. Disse que se daqui há vinte anos eu voltasse a uma aldeia e encontrasse alguém que tivesse para comigo o mesmo sentimento de amizade que vi naquele abraço eu estaria realizado como pesquisador.

Fiquei emocionado naquele momento, não no sentido da expressão física do choro, mas na mobilização interna de energias que iam ressignificando minha forma de ver a vida e o papel do pesquisador.

Voltei à escola em que a equipe estava sediada. Terminados os afazeres chegava a hora de partir. Na saída daquela aldeia havia um riacho, todos quiseram parar para contemplar o rio. O dia estava quente e convidativo para adentrar um pouco naquela água. Assim, eu e mais alguns membros da pesquisa fizemos. Permaneci por cerca de meia a hora a quarenta minutos na água. Por alguns instantes permiti usar o corpo de modo proveitoso. O pesquisador está tão acostumado a usar sua mente enquanto ferramenta do trabalho que se esquece de usar o corpo durante a pesquisa, esquece também de problematizar os impactos de determinadas formas em determinados campos.

8.3 Descrição da coleta de dados na microrregião 3 em 22, 23 e 24 de novembro de 2018

Cheguei ao último período de coleta de dados em Guaíra - PR. Sem dúvida, esse foi o mais emocionante de todos para mim. A equipe ficou sediada em duas terras indígenas não demarcadas. Logo pela manhã os trabalhos se iniciaram na primeira delas. A equipe foi recebida calorosamente na Casa de Reza , havia diversas famílias, as crianças realizaram apresentações com cantos e cerimônias típicas. Bem no começo, um grupo de crianças foi destacado para apresentar um conjunto de músicas, como num coral.

Em seguida, enquanto a cerimônia religiosa ocorria, percebi que se aproximava da Casa de Reza uma criança, bem jovem ainda, em seus primeiros anos de vida. Ela tinha dificuldades de locomoção, suas pernas pareciam sofrer pelo sintoma de alguma doença paralisante. Ela, veio se arrastando na terra, aos poucos foi se aproximando das mulheres mais velhas, escalou um banco e começou a imitar os cânticos e as batidas rítmicas provocados por elas.

Havia acabado de chegar, no entanto, aquela menina fez despertar em mim emoções profundas. Controlando-me para que aquelas emoções não vazassem de dentro de mim. Comecei a entender que para os Avá-Guarani viver era um ato de teimosa e determinada resistência.

Guaíra é uma região de conflitos exacerbados. Há um processo de demarcação em andamento. Diversos latifundiários, muitos empresários e a opinião pública de modo geral é combativa a essa ideia. Defendem que aquelas pessoas são invasores vindos do Paraguai. Os Avá-Guarani entrevistados nessa terra relatam as violências a que são acometidos diariamente. A polícia se nega a registrar boletins de ocorrência, o prefeito não atende as lideranças, é quase impossível conseguir emprego na cidade, os alunos sofrem emocionalmente e fisicamente em razão do preconceito de alunos e professores. Há casos registrados de professores que foram

coagidos, bem como de ameaças aos funcionários da FUNAI, segundo *Araguju*, uma diretora não indígena.

Após se encerrem os trabalhos ritualísticos daquela manhã, a equipe começou a coleta de dados. Conversei com duas professoras que trabalham na pequena escolinha desse acampamento. Ela funciona como uma escola de contra turno para o aprendizado do português e do guarani, bem como outros conteúdos iniciais. Elas relataram todas as dificuldades que enfrentam diariamente. A escola da aldeia consiste em duas salas de aula em que alunos de diversas faixas etárias são alocados, os professores precisam criar atividades para cada grupo etário adequando as especificidades de cada um. As salas são baixas, cobertas por telhas de fibrocimento, não há ventiladores de teto, apenas aqueles comprados com o dinheiro dos próprios professores. Não há material fornecido pelo estado, os professores providenciam tudo, de lições a lápis, borrachas e cadernos.

Há uma espécie de caixa compartilhada em que eles guardam parte do salário e de alguns benefícios sociais para reverter à escola. Eles vão fazendo a obra como podem, recebem alguma ajuda da escola melhor estruturada que pertence a outra comunidade. Os materiais são traduzidos e reproduzidos pelos próprios professores. O Estado do Paraná, segundo eles, não envia material próprio, quando enviam há problemas quanto à língua guarani. Nem sempre eles recebem livros de língua guarani e quando o fazem, são livros que não compreendem as especificidades da língua Avá-Guarani.

Naquela terra, houve a maior participação para confecção do livro didática de todas. A oficina ocorreu na Casa de Reza , que estava lotada. Havia dezenas de pessoas, crianças, adultos e idosos. Constitui-se de uma tarde produtiva tanto para as oficinas quanto para os pesquisadores que estavam observando e entrevistando.

Ao final do dia, fomos convidados para uma última cerimônia antes de partimos. Eles rezaram novamente, alguns jovens pegaram os instrumentos de costume, tambores, violão e rabeca. Uma liderança jovem disse que nós poderíamos participar. Estava bem envergonhado, minhas participações em atividades anteriores não haviam sido primorosas, no entanto com a ajuda de alguns Avá-Guarani consegui participar.

A equipe voltou para o hotel descansar, para visitar a outra terra Avá-Guarani não demarcada. Nessa outra havia uma escola estruturada. Fomos recebidos pela diretora *Araguju* e permanecemos por ali nos últimos dois dias de experiência em campo.

Os Avá-Guarani transformaram a escola em Casa de Reza de modo figurativo, ou seja, enquanto a equipe esteve reunida na escola houve várias rezas, cerimônias e discursos. Dois

dias festivos em que a comunidade estava junta, pensando na história, na escola, nas lutas de demarcação. Durante a reza pude entrevistar diversas pessoas, conversar informalmente com outras. A oficina para o livro e as gravações para o documentário ocorriam paralelamente. Aqueles dois dias foram marcados pela alegria e pelo movimento.

Ao final dessa etapa de coleta de dados, vários foram os momentos que impactaram minhas estruturas internas. Primeiramente, preciso relatar a carta lida por uma jovem. Ela disse que a carta foi escrita por todos os jovens reunidos e que se tratava de um relato de tudo o que sentiam e desejavam. Saber sobre o impacto das opressões sobre a vida dos jovens foi chocante. Ela relatou na carta a quantidade de jovens que têm cometido suicídio na região. Pediu que gostaria de uma escola igual à que os filhos dos não indígenas estudam, que pudessem se sentir seguros sem sofrer a violência e o preconceito. Aquela carta refletia um estado preocupante, uma realidade extremamente triste. Era visível o esforço que todos os Avá-Guarani estavam fazendo pela sobrevivência de seus semelhantes. Compreendi que a existência deles, por si só, era um ato de resistência. Eles precisam lutar diariamente por suas vidas, as lutas pela demarcação, por uma escola própria, por direitos. A manutenção da existência de povos originários são fruto da própria luta pela vida.

Por fim, relato a partida da equipe. Recolhemos os materiais, e fomos almoçar aguardando o retorno do rezador e de diversos indígenas que com ele realizavam uma cerimônia na entrada da terra indígena. Ao chegarem, a equipe se reuniu com ele. Nesse momento, o rezador, conjuntamente com diversos membros da aldeia, realizou diversas cerimônias, abençoando a todos com o intuito de que ao voltar para casa nada de ruim acontecesse a ninguém. Os Avá-Guarani, em seu modo de ser, ofertaram mais que dados, foram muitos gestos de carinho, momentos de aprendizagem, muita paciência, horas e mais horas de conversa, e a crença na esperança em tempos melhores sem perder a alegria e a vontade de lutar para que esses tempos cheguem.

Há uma marca de fé que é presente nas ações dos Avá-Guarani. Eles rezam a todo momento, buscando em *Nhanderu* a força e resistência para continuarem a lutar por seus direitos. Por mais que os não indígenas fossem os autores dos maiores maus que os assolavam, eles tratavam a equipe como se fosse parte da comunidade, de modo pacioso respondiam todas as nossas questões.

As cerimônias foram ocorrendo conforme a equipe caminhava até a van. Ao adentrar ao veículo para que cada um pudesse voltar para suas respectivas vidas cotidianas uma última ocorrência nos tocou fundo a emoção. *Taquara*, o Avá Guarani membro da equipe despediu-

se da mãe e do pai. Ele não via os pais há pelo menos um ano, já que se mudou para a região de Londrina para cursar Medicina. Naquele momento houve uma comoção generalizada, todos processaram aquela vivência de uma forma única.

Para mim, aquele momento me fez lembrar da pouca presença paterna e materna durante a minha criação, já que meus pais trabalhavam durante o dia. Reverberou ainda a memória de uma época em que minha mãe tardiamente buscou cursar o ensino superior em matemática. Naquela época eu a via muito pouco, já que ela trabalhava durante o dia e estudava no período noturno em outra cidade, foram anos difíceis para mim, de uma saudade sufocadora que até hoje impressa em mim certo sentimento de solidão.

Como deveria ser para ele, lidar com a distância, com a cidade que apresentava uma outra forma de viver? As lágrimas produzidas naquele abraço representavam muitas coisas, a saudade, o medo, a dificuldade, a missão de ir se tornar médico para ajudar na aldeia. Aquele abraço carrega a distância entre dois mundos. Não eram quilômetros que separavam esses mundos, mas todo uma estrutura simbólica, histórica e social.

Lembrei de quando saí de casa para cursar uma universidade distante da minha região, o processo de adaptação, de encontrar novos amigos, lugares e sentidos, de cuidar da vida doméstica e de passar por tudo sozinho, já que no começo não havia contato profundo com ninguém. O jovem Avá-Guarani, num movimento contrário, deixava seu lar para trás, para viver a velocidade angustiosa da cidade, sem a reza, a mata e o idioma. A diferença é que para os Avá-Guarani há um estranhamento em relação a cidade. A compreensão de pertencimento fica prejudicada e o indígena precisa se adaptar, entender como gerir os recursos financeiros, acostumar-se com a dinâmica da sala de aula, lidar com preconceitos existentes.

Com esse relato pretendi apresentar os acontecimentos mais marcantes da minha ida a campo. Durante a análise de dados trarei informações complementares, diálogos, falas coletadas durante as entrevistas que aconteceram em meio a esse primeiro relato. Gostaria que o leitor pudesse sentir um pouco do que eu senti por meio da familiarização. As imagens tentam deixar mais pessoal a leitura ilustrando locais que foram fundamentais para produção dessa dissertação.

O foco da descrição está na relação e nas impressões que me foram sendo produzidas. O pesquisador é como um tradutor. Cabe a ele observar o mundo social, traduzindo suas impressões para que outros leitores possam compreender aquele mundo. A tradução do pesquisador é, pelo menos, de segunda mão (Geertz, 1989). Registro essa questão para salientar

que a sensibilidade é essencial para a pesquisa. Submergir no mundo do outro exige tempo, respeito e confiança.

No próximo capítulo apresento os resultados da pesquisa, especificamente respondendo aos objetivos específicos contidos no início desse trabalho.

9 Resultados e Discussões

Esta investigação reflete sobre as especificidades da escola Avá-Guarani. Não é o objetivo universalizar um modelo descrito aqui, mas expressar que existem diversas possibilidades para a (re)construção de uma instituição que aparentemente está dada, como aconselham Couto, Honorato e Silva (2019), que no caso se refere à educação pública brasileira.

De forma a deixar esta análise melhor estruturada, busquei dividi-la por meio dos objetivos específicos apresentados anteriormente. Por isso, este capítulo está dividido em três subpartes, cada uma dedicada a um deles.

9.1 Descrição dos aspectos culturais Avá-Guarani presentes na educação escolar das comunidades do oeste do Paraná

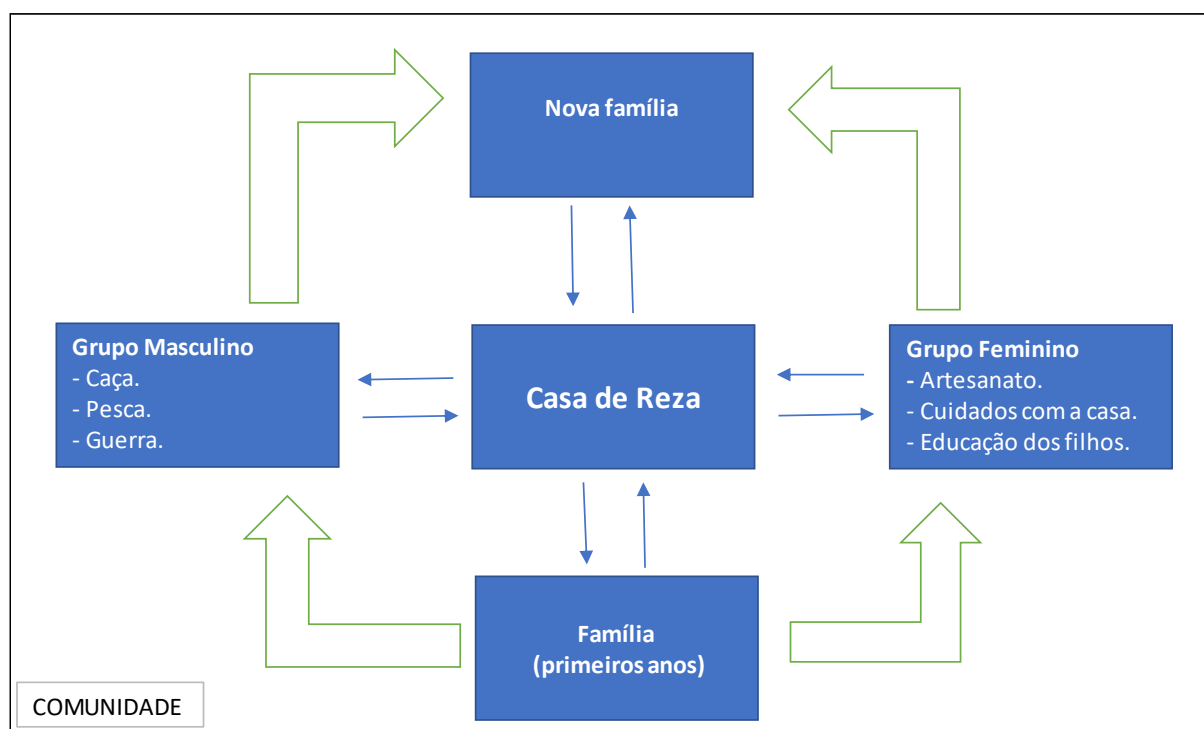
Durante as entrevistas, tentei entender como seria a educação tradicional dos Avá-Guarani. Creio que algumas falas trouxeram luz sobre essa questão em alguma medida. Primeiramente, é preciso dizer que a educação tradicional se baseia no convívio familiar e na ida para a Casa de Reza .

Antigamente, a educação se voltava para o dia a dia da aldeia, ou seja, os meninos e meninas eram ensinados nos ofícios de cada gênero. Segundo *Marangatu*, “A educação para nossa criança era para caça e para pesca. A medicina aprendia em casa de pequenino, já que a mãe ia ensinando como trabalhar com os remédios naturais. Para nós isso é um tipo de educação, mas depois a gente ficou sabendo que existia outro tipo de educação” (Diário de Campo, 2018).

Mirim firmou que “Tradicionalmente, se ensinava pesca e caça. Se um tinha um conhecimento ele passava para os mais jovens. A gente percebe que os Guarani têm força na oralidade, a gente não registrava né? Então, usando a oralidade eles ensinavam muita coisa, por exemplo a matemática, daqui no rio tem dez léguas, antigamente falava légua. Ou quando vai fazer um arco, quantas flechas você fez? Dez, cinco? Ou quantos peixes você pegou? Doze.

Isso é ensino de matemática, só que é na oralidade, não colocava na escrita” (Diário de Campo, 2018).

Durante um diálogo, um *Marangatu* explicou como a educação tradicional ocorria. De sua explicação foi possível criar um desenho, que ele mesmo rascunhou enquanto conversávamos:



Quadro 4. Representação da educação tradicional Avá-Guarani.

Segundo o professor *Marangatu*, a educação tradicional Avá-Guarani consiste na formação de pequenos grupos. O primeiro deles é a família, que ensina as crianças em casa durante os primeiros anos. Em seguida, as meninas e os meninos são divididos. Os meninos aprendiam a caçar, pescar ou guerrear (deve escolher uma dessas funções), as meninas aprendiam a cuidar da casa, das crianças e a fazer o artesanato. Os novos rezadores são escolhidos pelos antigos e passam longos períodos em formação na Casa de Reza, observando e auxiliando o rezador nos afazeres ritualísticos, contação de histórias, uso medicinal de plantas, etc. Todos esses grupos se relacionam por meio da Casa de Reza.

Hoje em dia, não se separa mais os grupos, os homens continuam indo para a roça, as mulheres cuidam da casa, no entanto, ambos vão juntos para a escola. As crianças não trabalham mais com a mesma intensidade de antigamente, eles aprendem os ofícios, cuidam de alguns

afazeres na aldeia, porém, como relatou *Porã* “É mais didático que de fato um trabalho sério, é mais para que eles saibam como faz” (Diário de Campo, 2018).

É possível dizer que há uma correlação entre a escola e educação tradicional, uma não acontece sem a outra atualmente. As crianças aprendem o Guarani, mas precisam aprender o português, elas aprendem a pescar, nadar, criar artesanato, porém aprendem matemática, biologia e química.

De certa forma, a educação tradicional Guarani, que carrega consigo aspectos históricos, valores, crenças e aspectos cosmológicos, se realiza de modo espontâneo na escola, pela presença do rezador e dos próprios professores. Isso não quer dizer que o estado deva se eximir do financiamento e manutenção de uma escola Guarani intercultural.

Quando visitei a primeira terra indígena, que se encontrava demarcada, pude perceber a centralidade da Casa de Reza para os Avá-Guarani. O primeiro dia de pesquisa iniciou-se na Casa de Reza não obstante a pressa da equipe em coletar dados.

O rezador dessa terra indígena encontrava-se em idade avançada, no entanto, esteve presente durante todo o processo de pesquisa, indo e vindo de sua casa, para a Casa de Reza, às vezes mais de uma vez por dia. A primeira cerimônia consistiu em uma bênção de boas-vindas. Conforme a equipe ia chegando, diversos membros daquela comunidade adentravam ao local e tomavam seus lugares.

Diversas palavras apareceram na Casa de Reza, ‘luta’, ‘resistência’, ‘fortalecer a cultura’ foram as mais importantes. Nesse momento, a Casa de Reza se parecia muito mais com uma assembleia em que se expunham os motivos daquilo tudo. Aquele momento aplacou a pressa, a mudança de perspectiva da maioria dos pesquisadores era nítida, assim como a emoção.

A equipe permaneceu três dias nessa terra indígena, sendo que, nesse período, visitei a Casa de Reza seis vezes, ao chegar e ao terminar os trabalhos do dia. De manhã a equipe era abençoada e pedia a Nhanderu Tupã (denominação de Deus da cultura Guarani) que os trabalhos fossem bem conduzidos durante o dia. A noite o clima era de comemoração, havia músicas, as crianças participavam de tudo.

Em conversa com Taquara, durante um momento na Casa de Reza disse: “Aqui a gente vem todo o dia praticamente e fica até amanhecer, a comunidade se reúne, festeja, ninguém briga. Aqui os mais jovens aprendem a nossa cultura” (Diário de campo, 2018).

Nhamboeté, uma professora, afirmou que: “Precisa levar as crianças na Casa de Reza para elas aprenderem a medicina, a história e o idioma. Não pode perder o idioma senão deixa de ser Guarani” (Diário de campo, 2018).

Durante a segunda etapa de coleta de dados, em outro *tekohá*, as idas à Casa de Reza ocorreram da mesma forma, reunindo a equipe no começo e no fim dos dias de trabalho. No entanto, em três dias de pesquisas a equipe compareceu a Casa de Reza cinco vezes.

Havia um grupo de jovens constituídos de meninos e meninas que dirigiam parte dos trabalhos, eles incensavam o ambiente com seus cachimbos, apresentaram-se em forma de coral cantando músicas tradicionais. O rezador estava sempre presente.

Essa Casa de Reza era bem parecida com a anterior, no entanto, havia um espaço destinado a uma fogueira dentro dela que era acesa durante as cerimônias noturnas. Ali também haviam instrumentos musicais e a disposição dos indivíduos no espaço era bem parecida com a anterior, no entanto, havia uma maior participação feminina nessa segunda terra indígena.

Marangatu contou que: “O jovem tem uma importância fundamental para nós, ele vai manter a cultura viva quando os mais velhos partirem, por isso que ter um grupo de jovens forte é importante. Eles têm que ouvir os mais velhos, aprender as histórias dos *rezador*. Jovem é liderança” (Diário de campo, 2018).

Parte da equipe foi para uma segunda Casa de Reza pertencente a outra terra indígena demarcada da região. Só havia o *rezador*, seu ajudante e duas crianças e ainda assim todo o ritual foi realizado como ocorreu em outras vezes.

Durante a terceira etapa de coleta de dados, em outro *tekohá*, conheci uma Casa de Reza pertencente a uma terra indígena não demarcada. A Casa de Reza se parecia com outras, no entanto, ela não continha paredes. A equipe foi recebida e levada diretamente para ela. Ali um coral de jovens apresentou-se cantando músicas tradicionais, em seguida o *rezador* realizou uma cerimônia parecida com as anteriores. Ele permanecia sentado por ter idade bastante avançada.

A Casa de Reza foi o centro do trabalho da equipe durante aquele dia. O cacique *Porã* pediu que diversas mesas e cadeiras fossem colocadas ali com o intuito de acomodar o maior número possível de pessoas. A comunidade toda se agrupou naquele entorno. Muitos jovens queriam participar das atividades propostas pela equipe de pesquisadores. Havia uma caixa de som com microfone e um grupo de lideranças ajudava a coordenar as atividades falando em guarani para a comunidade.

É possível afirmar que a educação tradicional Avá-Guarani se faz na Casa de Reza . A verdadeira escola dos indígenas pertencentes a essa etnia é esse espaço. Não há possibilidades de pensar a escola afastada Casa de Reza , uma completa a outra, o conhecimento externo e o tradicional.

Se existe distância espacial entre a Casa de Reza e a escola, do ponto de vista cultural elas deveriam estar unidas. O jovem aprende na escola a língua portuguesa, aprende as ciências, utiliza-se de tecnologias, acessa espaços virtuais. Durante os rituais na Casa de Reza , ele dança, tira fotografias, posta em redes sociais seu espaço de convivência. Ali estuda a medicina das plantas, os nomes dos rios, na escola aprende a geografia do estado do Paraná, e na Casa de Reza ouve falar de toda a peregrinação dos antepassados.

A religiosidade tradicional é outro aspecto presente na escola. O *rezador* é de suma importância. Ele representa a ancestralidade de um povo, sua medicina, religião, rituais, danças, conhecimentos, lutas. Nas palavras de *Tajy Potã* “o *rezador* vem à escola quando quer, estamos sempre abertos para ele. Não tem como pensar em escola indígena sem a presença dele aqui” (Diário de campo, 2018).

Por isso, a escola Avá-Guarani carrega um aspecto cosmológico com ela. A presença do *rezador* é a afirmação milenar de uma história que não pode deixar de existir. Há uma intersecção entre a religião tradicional do povo Guarani e a escola, tendo em vista os aspectos que caracterizam e afirmam a identidade e a cosmologia. *Tajy Potã* afirmou “a gente depende do nosso rezador para continuar com a nossa cultura viva, para manter nossa tradição” (Diário de campo, 2018).

A língua é outro aspecto importante presente na escola. Ao questionar a professora *Taturi* sobre a importância do ensino da língua Guarani ela afirmou “É muito importante, a língua é tudo! Sem ela a gente deixa de ser Guarani”. Há uma preocupação compartilhada entre lideranças e professores, consiste no esquecimento da história, desse sentimento de pertencimento a um lugar.

A oralidade também importa, *Tekoha Lebre* durante uma reunião relatou a contação de histórias que ela fazia para chamar a atenção dos alunos. As crianças chegam à escola indígena falando o Guarani, por isso a comunicação mais adequada com elas é nessa língua, no entanto os professores acentuam a necessidade de os alunos aprenderem a língua escrita, para o registro e para a posterioridade. Como explica *Taturi* “Só falar o Guarani não é bom, tem que saber escrever e ler, senão não adianta. Muita gente quer vir dar aula, mas não sabe escrever Guarani”, ressalva uma professora.

Outro fator importante é a liberdade das crianças. A escola permaneceu aberta durante todo o tempo em que a equipe permaneceu em cada uma das terras indígenas. Crianças entravam e saíam, pegavam comida, iam para as salas de aula, permaneciam no pátio em rodas de conversa. Aparentava que a escola pertencia a eles, que eles podiam usar a terra para brincar, os espaços para conversar com os amigos.

Portanto, os aspectos culturais Avá-Guarani encontrados na escola são: a oralidade, a religiosidade, a memória, A língua materna (guarani), a liberdade e a intersecção com a Casa de Reza e a manutenção do território. A oralidade e o uso da língua materna estão correlacionados. Historicamente a Casa de Reza tem sido um local para a expressão da oralidade, ainda que os Avá-Guarani dominem a escrita, a preferência pela língua falada é perceptível quando se faz a análise do material coletado. A memória está associada a Casa de Reza e a pessoa do *rezador*, que é o responsável por contar as histórias.

Analisando a oralidade, a religiosidade, a memória, a língua, a liberdade e a manutenção do território, há a afirmação de que essas características giram em torno de uma centralidade que é a Casa de Reza . Ela é como um Sol em que todos os conceitos orbitam.

9.2 Identificando como a gestão escolar é conduzida pelos Avá-Guarani em um contexto híbrido

É possível dizer que, em grande parte, a organização está em conformidade com o que se espera legalmente. No entanto, para os indígenas, isso é visto como problema. Falas como “deveríamos ter um calendário só nosso”, “a coordenadora que cuida dessa parte da papelada, é muita coisa que temos que mandar para a Secretaria de Estado da Educação-PR (SEED-PR)”, “Não podemos fazer tudo o que queremos, tudo precisa de autorização, até para levar as crianças para a Casa de Reza . Bom, a gente leva elas mesmo assim, às vezes dá um jeito, faz fora do horário de aula, traz o *rezador* aqui, pedimos para os pais irem juntos” (Diário de campo, 2018).

Destaca-se pelos estudos bibliográficos realizados e na relação com os Avá-Guarani, que sua resistência histórica se efetiva pela sua significativa tradição oral (Meliá, 1989). Geralmente, quando eles se reúnem na Casa de Reza , sob a presença de *rezador* e do cacique, naquele ambiente sagrado discutem, deliberam e tomam decisões. Um processo amplo, místico de certa forma, pautado pela religiosidade de todos. Outra questão importante é que geralmente os mais velhos não sabem ler e escrever, restringem-se à fala. Portanto, confiar na formalidade

da comunicação na escola não é de todo positivo para eles, que estão inseridos em uma lógica de sociedade com forte tradição oral.

Pode-se dizer que existem duas formas distintas de comunicação, a primeira é interna: percorre a direção, professores indígenas, alunos e comunidade, que é oral, em alguns momentos escrita, coisas que eles preferem evitar, como dito por um professor “meu negócio é conversar, falar guarani, ensinar as palavras, escrever já não é muito comigo”. Por outro lado, há a comunicação oficial com órgãos governamentais formalmente estabelecidos. Neste aspecto, um funcionário não indígena na escola pode ajudar, nas palavras de um diretor não indígena “eu entendo o lado deles, mas aqui eu tenho que fazer o meio de campo, sou um funcionário do estado. A gente tem que se virar, fazer uma escola que seja do jeito deles, mas ao mesmo tempo atentar para as regras e processos da SEED-PR. Dificulta um pouco, mas não tem o que fazer” (Diário de campo, 2018).

Para poder exercer cargos em escolas indígenas do Paraná, é preciso que se tenha assinatura do cacique em afirmativa. Essa regra foi definida em consenso pelos caciques do Paraná e a SEED no ano de 2006, constando nos processos seletivos simplificados para profissionais que atuam nas escolas indígenas do Paraná. Esse processo pessoaliza as relações dentro da escola, entra em cena as relações afetivas quanto as conflituosas entre os membros da aldeia. Idealiza-se que todos os cargos da escola sejam Avá-Guarani com formação, no entanto, a realidade não é essa, como explica um professor “Seria bom se todos fossem Guarani, não sei se é possível, acho que vai demorar muitos anos se acontecer. Não é que não pode ter gente não indígena na escola, mas seria bom se mais de nós pudessemos trabalhar na escola”. Um diretor complementa “Eu estou aqui de passagem, eles precisam ocupar esse espaço” (Diário de Campo, 2018).

A escola está na comunidade, então, ocorre que os professores, muitas vezes, ensinam seus parentes mais novos, isso gera confiança, já que os pais acreditam que os filhos serão bem tratados na escola por essa proximidade. Saber falar o Guarani para os anos iniciais de ensino é fundamental. Sem isso, o processo educativo das crianças é bastante prejudicado.

O diretor(a) ocupa posição central na gestão da escola. No entanto, a autoridade a que se referem sempre os indígenas é do cacique apoiado pela comunidade. Todos os entrevistados asseguraram que os professores têm autonomia para exercerem suas funções, que eles são respeitados, que o cacique ajuda no que é preciso e que a comunidade está sempre presente. Em uma das escolas os professores entrevistados relataram que o Projeto Político Pedagógico – PPP fora criado pela escola com participação efetiva da comunidade.

É possível dividir as atividades de uma escola em dois tipos: as atividades administrativas e as atividades educativas. As atividades administrativas aparentemente seguem as normas e procedimentos vigentes em lei, já as estratégias educativas são mais livres, segundo relata uma professora “A SEED exige muita papelada, então o diretor e a pedagoga fazem esse trabalho, eu não sei bem como isso funciona”. Uma diretora afirma que “as diretrizes da SEED-PR implicam em responsabilidade, o diretor mexe com dinheiro público e isso é muito sério. Isso implica em burocracia, tudo é muito burocrático, custoso, trabalhoso. Para gastar por exemplo, um valor até pequeno, a gente tem que fazer todo o processo documental”. Os professores têm maior autonomia para avaliações, aplicação de métodos de ensino. A dinâmica da sala de aula é complexa, dizer que não ocorrem adaptações não é algo que se possa fazer. Nem todos os materiais são garantidos pelo governo do estado do Paraná, já que diversos professores alegaram que falta material didático.

Além disso, há dificuldades orçamentárias para manter a escola funcionando bem, já que o orçamento não é suficiente para tudo que se deseja fazer. É preciso “dar um jeito”, contar com o Ministério Público que, em alguns momentos, por meio de judicialização, tem exigido que o Estado do Paraná arque com reformas necessárias, estar associado a entidades, como as universidades públicas da região que possam colaborar não apenas financeiramente, mas em relação a apoio institucional, auxiliando na divulgação de sua realidade. Existem regiões, no entanto, que o apoio não indígena é inexistente, relatos de diretores coagidos, medo de ataques por parte de fazendeiros, falta de apoio institucional de prefeituras e órgãos do governo são generalizados.

Os entrevistados disseram que não há acompanhamento para desenvolvimento de carreiras por parte do Estado do Paraná desde o ano de 2011, ou seja, o Estado atualmente não fornece cursos de formação continuada para atender as necessidades gerais das escolas Avá-Guarani do Paraná.

A formação de professores para lidar com a realidade da aldeia é deficitária, em que inexistem os cargos específicos de diretor, pedagogo, professor e agentes educacionais indígenas. Não há diretores com pertencimentos Avá-Guarani, os pedagogos também não possuem. Por outro lado, existem vices diretores indígenas. Outra informação importante é que o número de professores formados tem aumentado. Os professores mais antigos apresentaram como formação o curso de magistério tradicional e/ou magistério indígena, os mais novos apresentam formação superior em curso ou concluída, há pós-graduados e mestrandos.

Posso concluir que a escola Avá-Guarani se realiza como um constructo, em determinados momentos responde à estrutura do governo e em outras busca nas características étnicas formas de superar as dificuldades enfrentadas cotidianamente. A escola incorpora um aspecto político pela luta de demarcação dos territórios tradicionais Avá-Guarani.

A escola sendo um constructo, responde a emergência dos acontecimentos. Sua gestão precisa ser entendida como um processo, demandando a flexibilidade de seus gestores para a adaptação. A escola Avá-Guarani enquanto organização não está pronta, ela caminha entre aspectos não indígenas por um lado, e de outro por aspectos culturais próprios, esse movimento não é finito e possivelmente perdurará por muito tempo. Evidente para mim é o esforço que os Avá-Guarani imprimem para garantir a escola e transformá-la ao seu modo. A preocupação em organizar esse espaço, dotá-lo de pessoas pertencentes a etnia e sua importância para as lutas que estão sendo travadas demonstra que há um raciocínio estratégico, embora ele talvez não calcule a obtenção de resultados como geralmente se faz no mercado, por meio de indicadores financeiros tão somente.

9.3 Compreendendo como ocorre a gestão intercultural em escolas Avá Guarani.

As características culturais apresentadas anteriormente geram impacto no modo de educar e aprender dos Avá-Guarani. Durante os momentos de participação na escola foi possível perceber que ela é dividida em salas e que cada sala contém pelo menos uma turma correspondendo aos anos do ensino básico ou fundamental do sistema público nacional. Foi possível observar alunos sentados em suas respectivas cadeiras, aprendendo sobre a língua portuguesa, matemática, história e afins. Nesse aspecto, havia pouca diferença com escolas não indígenas.

No entanto, durante o convívio foram aparecendo novas formas de ensinar e aprender empregadas. O primeiro foi o uso da oralidade para a contação de histórias. “Eu falava assim, e o gêmeo que era o Sol foi lá e matou todas as onças. E as crianças assustavam. Num determinado momento da história uma aluninha disse assim, não acredito que aconteceu isso! É bom porque as crianças se divertem”, relata *Tekoha Lebre* (Diário de Campo, 2018). O *rezador* tem papel na contação de história das crianças segundo *Korumbei* “quando a gente precisa contar alguma história a gente chama ele pra contar a história. Para falar sobre as plantas medicinais. A gente sempre foi na casa dele” (Diário de Campo, 2018)”.

Durante o relato das aulas de educação física e educação artística, realizados por *Jevy e Mirim* foi possível compreender alguns rompimentos. “A gente ensina arco e flecha, corrida da

tora, sabe? Cada aluno tem que correr carregando um pedaço de lenha, a gente ajusta para a idade para não ficar tão pesado” (Diário de Campo, 2018). Há o reconhecimento sobre brincadeiras tradicionais, no entanto há também o jogo de futebol dentre tantas outras brincadeiras.

Mirin explicou seu modo de trabalho, o uso das tintas tradicionais, de plantas para fazer artesanato, da confecção de colares. Mostrou que é importante relacionar a aula de educação artística à venda de artesanato, que é uma forma que as famílias têm de conseguir dinheiro para o sustento do lar.

Há insatisfação em relação ao desmatamento, já que fica difícil achar matéria prima para mostrar ao aluno como fazer a arte tradicional. Alguns professores reclamaram sobre como a diminuição dos espaços de floresta também prejudica o ensino sobre a medicina, a cultura e a religião. Nhamboeté relatou sobre a diminuição dos espaços de floresta “É difícil encontrar as plantas medicinais hoje em dia. Para nós isso é complicado, a gente não tem condição de ir para a cidade, no hospital sempre, é longe. Se tivesse mais ervas seria mais fácil cuidar do nosso povo. Agora você acha mais para dor de barriga, dor de cabeça, mas tem plantas que já é difícil de encontrar” (Diário de Campo, 2018).

Quando questionados se seria bom haver uma escola apenas com os conhecimentos dos Guarani, *Poha Renda* respondeu “Para mim, não vai ser bom pra nós. A gente vai aprender a nossa cultura, mas só sobre o *Tekoha*, só para nós. E não vai ter um avanço pra criança, porque a gente não vai ter essa parte dos não indígenas. Quando a gente cria uma escola estadual básica tem que entrar todos os conhecimentos lá, nossa cultura, o português, aí que a criança vai avançar” (Diário de Campo, 2018).

Outro aspecto quanto as formas de ensino e aprendizagem é o material. De modo geral, os professores recorrem à criatividade quando o assunto é livro didático, eles acabam por traduzir livros de português para o Guarani, montam atividades em folhas de sulfite, recorrem a atividades que outros professores montaram. Nas palavras de *Yhovy* sobre a confecção do material didático “Nós mesmo elaboramos. Precisamos ensinar a nossa realidade, mas contar a história dos reis portugueses, que também é história” (Diário de Campo, 2018).

Mirim afirma “Material tem pouco em Guarani, material didático, livro a gente tem que ir fazendo aqui mesmo. Quando vem de fora, o guarani é de outra etnia, às vezes vem livro Kaingang. O sotaque é diferente, a gente entende, mas tem que ensinar a realidade Avá-Guarani, não pode misturar” (Diário de Campo, 2018).

Em relação à importância dos modos de ensino e aprendizagem Avá-Guarani, o relato de *Yhovy* chamou a atenção: “A gente passava muita dificuldade. A professora falava, leva essa tarefa e pede para o seu pai te ajudar. Como se o pai e mãe não sabem? Devolvia a tarefa em branco” (Diário de Campo, 2018). Como é importante conhecer a realidade Avá-Guarani para poder criar uma boa relação de ensino/aprendizagem, diversos alunos não seguem no ensino pela falta de apoio das escolas não indígenas que não estão preparadas para recebê-los.

E aí, ele completa “Eu e ele (apontando para *Mirin*) reprovamos três anos. Olha, de 2010 a 2017 saíram oito turmas de quinto ano para ir estudar na cidade, ou seja, são sessenta e nove alunos. Desses alunos, dezenove continuaram estudando, dois chegaram ao ensino médio e três se suicidaram. É uma estatística assustadora. Há muito suicídio, muita desesperança. A maior parte para de estudar e não sabe o que fazer. Isso é muito ruim, ele se prejudica, não pode ajudar os pais, a comunidade. O jovem anda pra trás, ao invés de ir pra frente” (Diário de campo, 2018).

A escola para os Avá-Guarani é entendida para além da relação ensino-aprendizagem. A escola é um local de segurança. Nas palavras de *Taturi*, “a escola ajuda pela demarcação. Quando abre uma escola é difícil de tirar a gente da terra” (Diário de campo, 2018). Em outro momento, *Yhovy*, *Jevy* e *Mirin* disseram durante a entrevista “É muito difícil estudar fora da aldeia. Eu mesmo, repeti muitos anos. O professor não tem paciência, o pessoal branco⁵ maltrata a gente, bate na gente” (Diário de campo, 2018).

A escola, portanto, oferece certa segurança objetiva e também jurídica em casos específicos em que o Ministério Público determinou a construção de escolas em terras indígenas não demarcadas, no entanto, a maioria das estudantes Avá-Guarani são atendidos pelas escolas públicas não indígenas. Ela também oferece segurança pessoal aos indígenas, já que mantém as crianças que, muitas vezes, não sabem falar a língua portuguesa, próximas de seus pais. Protege a criança do assédio dos colegas de sala não indígenas e até mesmo garante sua integridade física.

Pode se dizer que a escola é encarada como uma instituição de acolhimento. Ela também representa uma extensão das famílias das crianças, nas palavras de *Nhamboeté* “aqui a gente cuida bem das nossas crianças, o pai e a mãe vêm quando precisa, a gente conversa com

⁵ Forma como os Avá-Guarani entrevistados se referem aos não indígenas de modo geral.

os pais, eles ajudam. Quando a criança está meio doentinha, a gente leva para a Casa de Reza ” (Diário de campo, 2018).

A escola Avá-Guarani torna-se, portanto, um local de afeto em que os professores indígenas podem cuidar das crianças de perto. Muitos entrevistados mostraram-se preocupados com a quantidade de jovens que têm recorrido ao suicídio, muitos disseram que a falta de perspectiva para o futuro, a dificuldade em estudar e arranjar emprego e a violência praticada por parte da população não indígena em relação aos Avá-Guarani são possíveis gatilhos.

Evidencia-se pelas falas dos entrevistados que a escola Avá-Guarani é vista como instituição de importância central para a aldeia. Ela funciona como um “porto seguro”. A escola oferece ao jovem Avá-Guarani conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que oferece conhecimentos produzidos e socializados vindos por universos não indígenas. Ela se encontra em uma fronteira entre dois mundos e é por esse espaço entre fronteiras que os Avá-Guarani podem acessar os mundos não indígenas de forma segura. É por ela que eles podem acessar a universidade, formando os profissionais necessários para o cuidado com a aldeia, corroborando com as ideias de Tassinari (2001).

Como relata *Mirim* “A aproximação com os não indígenas é complicada. Vai confundindo tudo, misturando as línguas, o jovem conhece a cultura do outro e não quer saber mais da cultura dele. Minha prima, que estuda lá fora, está fazendo o terceiro ano. Uma professora dela não quis dar a prova porque ela era indígena. Parece que a prova era de sociologia, falando sobre indígenas. A professora não deixou que ela fizesse porque era indígena, não é assim, a gente tem que estudar nossa história”.

As ideias de isolamento num extremo ou aculturação em outro não devem ser aplicadas e o exemplo disso é a escola. Nela, o que vale são os significados e como os Avá-Guarani lidam com eles. Uma parte deles é mantida, outra é modificada, adentram-se novos significados que eles aprendem a exercer e entender.

Novidades para mim foram aparecendo durante a pesquisa, como a emergência de cacicas (mulheres que assumem a liderança nas aldeias), como pude verificar durante a coleta de dados, tipos musicais, como o rap, começam a ser usados para retratar a realidade na aldeia e que me foram apresentados durante as viagens de van, uso de câmeras fotográficas e filmadoras para registrar a vida e a linguagem demonstradas pela importância do documentário produzido pela equipe com as memórias das comunidades, bem como a quantidade de Avá-Guaranis filmando e fotografando os momentos em que partilhamos, são algumas das possibilidades que encontramos durante as visitas em cada terra indígena. Evidencia-se pela

pesquisa de Campo nas escolas Avá-Guarani o que Tassinari (2001) defende como fronteiras fluidas, que permitem a troca e a ressignificação de conceitos.

Portanto, a escola pode ser entendida como um local de fortalecimento e ressignificação do que é ser um Avá-Guarani, alguns aspectos culturais são fortalecidos, enquanto outros são ressignificados em um ambiente em que diversos conhecimentos estão em contato, produzindo novas ideias, usos e costumes. A escola Avá-Guarani é rica em possibilidades nesse sentido.

A luta pela retomada dos Avá-Guarani se entrelaça com a formação educacional que eles recebem. Conversando com *Korumbei* e *Nhaboaté* “A escola é muito importante. O indígena não tem poder para ter arma como os fazendeiros. A gente tenta combater sem violência, com cultura, apresentações, danças. Tem muito preconceito contra indígena, a pessoa nunca pisou numa terra indígena, então quando a gente mostra nossos rituais é uma forma de mostrar nossa causa para as pessoas” (Diário de campo, 2018).

A escola, lembrando o hibridismo proposto por Meliá (1989), gera a possibilidade ao acesso dos indígenas à lógicas não indígenas. Um problema recorrente é o preconceito em contratar indígenas para o trabalho. Ser professor da aldeia, trabalhar na escola, até mesmo no posto de saúde, possibilita maior renda individual. Essa é uma estratégia importante de luta a favor da demarcação, porque está ligada à subsistência de pessoas.

Conclui-se que tentar identificar o que é indígena e o que é não indígena, nesse movimento de construção vivido durante a coleta de dados, na escola, é algo profundamente desafiador. A escola torna-se um constructo histórico próprio desse grupo étnico ao se apropriar desse espaço e assumir os riscos de ressignificá-lo. É preciso entender que os Avá-Guarani têm desenvolvido estratégias para sua sobrevivência e que parte desse desenvolvimento perpassa por assimilar conteúdos e formas que não são originais, na medida em que conseguem ressignificá-los.

Durante as entrevistas, falas convergentes foram produzidas por *Taturi* “o professor da nossa escola tem que ser indígena, mas precisa estudar, aprender coisas novas para nos ajudar” (Diário de Campo, 2018), por *Poha Renda* “Eu acho que um dia todos serão indígenas na escola, eu estou acabando meu curso em ciências biológicas, tem uns se formando em administração, medicina” (Diário de Campo, 2018), e por *Porã* “Hoje em dia não dá mais para você ficar só com o que é tradicional, a gente precisa de coisa nova, mas não pode esquecer nossa cultura, tem que manter e legitimar” (Diário de Campo, 2018).

Essas falas centralizam o papel da escola Avá-Guarani, os novos conhecimentos não são para esquecer os antigos, mas para aprender a lidar com o não indígena. Porã salienta que

“o branco escreve as coisas em leis, nós temos que ter alguém que entende disso, se não como vamos demarcar terras?” (Diário de campo, 2018). Em outro momento, *Marangatu* indicou a importância da tecnologia dizendo “olha os celulares, a internet, hoje tem tudo. Tem como filmar, tirar foto, colocar nossas histórias para as pessoas verem, isso é importante, nós mudamos, não somos mais os índios de antigamente quando os brancos invadiram nossas terras” (Diário de campo, 2018).

A escola toma um papel político pela luta de demarcação e nas estratégias de sobrevivência dos povos Avá-Guarani. Ela ainda é uma ferramenta para o mundo do trabalho, no entanto, ela também se presta a manter a memória, a língua e a oralidade. Os professores podem modificar as aulas, contar aos alunos as dificuldades que os mais velhos sofreram, podem ensinar danças tradicionais, manter a língua materna viva. A escola pode levar os jovens a acessar a universidade, a se formarem. Embora pareça um processo individual e de certa forma esperado, essa possível ascensão ao ensino superior e o contato com conhecimentos não tradicionais é fruto de uma preocupação coletiva pela manutenção do *ñande reko* dos Avá-Guarani.

Portanto, foi perceptível durante o desenvolvimento da análise desse objetivo específico que ao tratar de um modo de gestão específico, diretamente estão envolvidos os modos de aprender e ensinar dos Avá-Guarani. Preocupar-se com aspectos de ensino e aprendizagem descolados da forma como se organiza a gestão escolar pode incorrer em uma escola que não atinge aos objetivos determinados pela comunidade. A gestão escolar é feita pela comunidade por meio de reuniões entre pais e lideranças. Como aproximar a Casa de Reza à escola? Quais limitações a legislação impõe ao diretor, como obter recursos suficientes para a reconstrução do espaço escolar para algo mais característicos dos Avá Guarani? Essas são questões que uma gestão específica pode ajudar a sanar e que influenciam nos modos de aprender e ensinar, que pela legislação também devem ser próprios.

10 Considerações finais

Sempre sonhei em ser professor. Ser professor, para mim, antes dessa pesquisa significava saber. O professor representava aquele que sabe, é sábio por natureza, geralmente velhinho, polido, de linguagem rebuscada. Consistia em ter a atenção de todos e não poderia ser diferente, ele possuía as respostas.

Durante a graduação, fui apresentado ao tripé base das universidades públicas brasileiras. Ensino, pesquisa e extensão. Mudei minha forma de entender a profissão do professor. Um professor deve pesquisar para gerar novos conhecimentos, ensinar para formar indivíduos que um dia virão a substituí-lo e, por fim, atender à comunidade não acadêmica.

Fui aprender o que é pesquisa verdadeiramente no mestrado e todas as possibilidades existentes nessa área. Me lembro de uma aula sobre metodologia em que discutíamos (meus colegas, a professora e eu) sobre o papel do pesquisador quando as pesquisas envolviam populações historicamente violentadas como no caso dos indígenas, dentre outros.

Tratei durante o mestrado de temas como a sensibilidade do pesquisador, a neutralidade científica, o papel político do cientista. Hoje eu me questiono como ser amigo de três jovens Guarani e não se deixar vincular a aqueles sujeitos? O pesquisador tem o dever de lutar pelas causas que envolvem o seu campo, ao menos. Como esquecer de toda aquela violência relatada? Durante todo o contato senti diversas emoções, medo, insegurança, vergonha, carinho, felicidade. Uma miscelânea de sentimentos que iam recriando a minha forma de entender o campo e minha relação com os outros.

Não é possível ser neutro nessas condições. A neutralidade pode significar a morte. O período de coleta de dados desconstruiu a minha visão romântica sobre os povos indígenas. Percebi que aquilo que eu achava conhecer, há muito havia se perdido na história e que o momento atual demandava a participação efetiva da sociedade pela luta de demarcação. Percebi que a terra para eles tem um significado diferente do nosso, algo voltado à própria condição de ser indígena. Percebi que a inexistência de uma terra incorria na possibilidade de desaparecimento, de desconstituição plena do que é ser Avá-Guarani.

Quando a continuidade de uma etnia está em risco é possível permanecer intocado enquanto pesquisador? Como lidar com o sentimento de culpa por não ter feito nada? A pesquisa enquanto fenômeno discursivo argumentativo não poderia auxiliá-los em sua luta por continuar a existir?

Esses questionamentos foram aparecendo em minha mente conforme os dias passaram e mais outros tantos. Ainda carrego muitos comigo. No entanto, carrego novas amizades e o desejo de ajudar como puder. Nem sempre a ajuda está ao nosso alcance, porém, eu acredito que este trabalho seja minha primeira possibilidade de ajudar. Ser professor é mais aprender que ensinar e é construir coletivamente a indagação, o questionamento e a crítica.

Ser professor para mim hoje, significa o que senti quando relatei o abraço de um professor membro da equipe com um rezador depois de vinte anos. Um professor para mim é aquele que consegue se comunicar onde estiver, que cria laços, enfrenta causas.

O Luis de hoje não tem a coragem que os Avá-Guarani possuem, mas tem como meta um dia ter, sem omissões. Espero que os Avá-Guarani, ao lerem este trabalho tenham na mente e no coração o quanto eles são capazes de mudar as pessoas com suas danças, cantos, rezas e histórias.

Esta dissertação tentou responder como a educação escolar indígena é articulada pelos Avá-Guarani do oeste do Paraná.

Observando pela ótica da Administração esta não foi uma tarefa fácil. Compreender a noção de interculturalidade para mim foi algo complexo. Não havia conquistado ferramentas teóricas anteriores que me mostrassem a importância de repensar o conceito de organização.

Indígenas com organização? Esse foi um questionamento verdadeiro repleto de preconceitos que eu possuía. No entanto, hoje percebo a possibilidade teórica imensa que esses povos podem nos oferecer. Compreender a gestão dos Avá-Guarani significou munir-me de conceitos sociológicos e antropológicos, significou romper barreiras de um pensamento borrado pela colonização.

Para responder o objetivo geral trabalhei com três objetivos específicos.

Primeiramente, busquei descrever aspectos culturais Avá-Guarani presentes na educação escolar das comunidades do oeste do Paraná. A dinâmica dos Avá-Guarani é própria, ou seja, eles não deixaram de ser Avá-Guarani por mudarem aspectos sociais, culturais e políticos. Entender as organizações por meio da perspectiva intercultural significa atentar-se para o aspecto mutável de tudo. O controle tem sido uma das perspectivas teóricas mais importantes para a Administração. O controle de pessoas, de processos, de culturas, como se fosse possível controlar os mais variados aspectos envolvendo a organização. Os principais aspectos culturais encontrados foram a oralidade, a religiosidade, a memória, A língua materna (guarani), a liberdade e a intersecção entre a Casa de Reza e a manutenção do território (religiosidade).

Em seguida, busquei identificar como a gestão escolar é conduzida pelos Avá-Guarani em um contexto híbrido. Por meio desse objetivo, foi possível entender como a escola funciona em seu dia a dia para além de modelos. Nesse aspecto parti do que há legalmente constituído sobre a modalidade de educação escolar indígena para chegar à prática.

Em verdade, a busca dos Avá-Guarani não é de uma escola feita exclusivamente por eles. A busca por uma estrutura como a de escolas na cidade é uma demanda comum. O hibridismo proposto neste trabalho toma para si além da relação entre conhecimentos o aspecto político do uso da escola como ferramenta política pela luta de demarcação. Por ser híbrida, a escola responde a emergência dos acontecimentos, ou seja, ela é uma organização que a todo momento está em construção.

Por fim, busquei compreender como ocorre a gestão intercultural em escolas Avá-Guarani. Esse objetivo possibilitou analisar em síntese os dois anteriores. Primeiramente, pensar em modos de gestão pode ajudar na compreensão da análise de organizações para além de aspectos simbólicos, por meio de sua cosmologia. A cosmologia é anterior ao simbólico, ela compreende fatos determinantes para se reconhecer uma determinada cultura. A Casa de Reza oferece uma interpretação da vida, do modo de ser, do território e da escola para além do que é simbólico, oferecendo uma perspectiva cosmológica, algo que supera o tempo e que está encerrado na própria constituição física de ser Avá-Guarani. Para além do simbólico ou do religioso, ela conchama a pensar na possibilidade de uma organização que reafirme origens, trabalha com aspectos tradicionais e das memórias de resistência, ao mesmo tempo em que ajuda um povo a se projetar para o futuro. O entendimento de uma gestão própria que sorve da cosmologia Avá-Guarani pode auxiliar na geração de formas de ensino e aprendizagem que ajudem na busca pelos anseios dessa população.

Por meio do desenvolvimento dos objetivos específicos foi possível construir quatro categorias descritivas, a saber: a) aspectos étnicos da educação escolar Avá-Guarani; b) a gestão escolar Avá-Guarani; c) modos de ensino e aprendizagem empregada pelos professores Avá-Guarani e d) aspectos da educação tradicional Avá-Guarani.

Por meio delas foi possível refletir sobre a organização de um outro modo. Essa dissertação tem como principal contribuição para o campo a proposição de uma organização constituída a partir de uma perspectiva indígena. Ao observar a dinâmica da escola foi possível encontrar categorias analíticas capazes de propor uma nova forma de entender as organizações.

Portanto, as principais características analíticas que este trabalho apresenta para o campo da administração a partir de uma visão indígena com base no modo de organizar a escola dos Avá-Guarani são:

A oralidade, a religiosidade, a memória, o território, a resistência e a cosmologia. A oralidade consiste na língua que é parte da identidade, na forma como se registram os conhecimentos, por meio de histórias, lendas e contos e aqueles que são os responsáveis por

levar adiante esses conhecimentos, os anciãos. A religiosidade é um instrumento para a prática da espiritualidade materializando-se em músicas, cantos, artefatos sagrados, cerimônias dentre outros. A memória caracteriza um elo entre o tempo presente e os aspectos cosmológicos do passado, é a lembrança dos indivíduos e sua caminhada, bem como o que deles é passado à frente aos mais jovens. O território é o local em que uma determinada população vive. Seu caráter não é material, mas simbólico e espiritual, consistindo no local em que existe a subsistência física e cultural para a existência de um povo. A resistência é a força de um povo, que se traduz em modos de organizar e gerir o território, os recursos, os conhecimentos, as pessoas, a escola, enfim, os recursos necessários para a continuidade da existência. Por fim, a cosmologia são os fatos geradores de um determinado povo. São lendas, mitos, histórias e fatos que constroem uma forte característica coletiva definidora, por essas características um povo se autodetermina.

Além disso, a educação escolar Avá-Guarani evidencia o hibridismo propondo entender rompimentos, aproximações e ressignificações em relação a escola tradicional. Pode-se dizer que o hibridismo verificado nas escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná oferece a possibilidade de ampliação do que pode ser entendido por escola, para além de seus aspectos burocráticos e de seu objetivo de formação profissional.

Compreender o que é ser Avá-Guarani está para além deste trabalho, embora alguns indícios possam ser encontrados nele. Conviver de modo mais próximo com a realidade escolar e também das comunidades em seu entorno são possibilidades metodológicas para o futuro.

Por fim, esta dissertação pode ajudar no entendimento do papel do administrador, seja ele um profissional indígena ou não indígena. Qual é ele? Servir ao capital, gerando lucro aos acionistas de grandes organizações? Um profissional indígena a frente de uma escola indígena provavelmente caminharia para outros objetivos, essa poderia ser uma modalidade do trabalho do administrador, tornando-o mais rico em possibilidades de ação, ampliando e diversificando a relação entre administrador, gestão e resultados.

Referências

- Adão, A. N.; & Dulce M. (2013) A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DIREITOS HUMANOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. *Seminário internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE*. Curitiba, Paraná, Brasil, II.

- Albernaz, A. R. (2007). INTERPRETAÇÃO DO MUNDO E PROJETOS DE FUTURO DOS AVA-GUARANI DE OCO'Y. *Espaço Ameríndio*, 1(1), 146.
- Arroyo, M. G. (2014). *Currículo, território em disputa*. Editora Vozes Limitada.
- Azibeirol, N. E., & FLEURI, R. M. (2010). Paradigmas culturais emergentes na educação popular. *Diálogos cotidianos*. Petrópolis, 276-296.
- Almeida, R. D., & Mura, F. (2003). Guarani Kaiowa e Nãndeva. *Enciclopedia: Povos Indígenas no Brasil*.
- Amaral, W. R. (2010). As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.
- Barcelos, V. H., & Maders, S. (2012). Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93.
- Barth, Fredrik. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barth, F. (2002). Towards greater naturalism in conceptualizing societies. *Conceptualizing society* (27-43). Routledge.
- Bhabha, Homi. (2001) *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Boehs, C. G. E. (2018). PARA ALÉM DA DOS LIMITES DA ORGANIZAÇÃO FORMAL COMO OBJETO: A DISCUSSÃO DE REFERÊNCIAS RENEGADAS. *Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, (592-637).
- Borges, P. H. P. (2011). Terra e memória: os territórios Guarani no Oeste do Paraná. *Perspectiva Geográfica*, 6.
- Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília.
- Brasil. (1998) RECNAI. Brasília. *Decreto Presidencial n. 6.861, de 27 de maio de 2009 – Legislação*. Brasília.
- Brasil. (2010). Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. *Disponível em: <http:censo2010.ibge.gov.br*.
- Brasil. (2012). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução n°5/CEB*. Brasília.
- Cancela, F. (2013) O Diretório entre a história e a historiografia. *Anais...*
- Candau, V. M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33 (118), 235-250.

- Candau, V. M. F. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de pesquisa*, 46(161), 802-820.
- Cassandre, M. P.; Amaral, W. R. ; & Silva, A. (2016) . Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento. *Cadernos EBAPE.BR* (FGV), v. 14, p. 934-947.
- Castro, M. L. O. D. (2008). A Constituição de 1988 e a educação brasileira após 20 anos. *Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois*, 5.
- Carvalho, F. A. (2006). Fronteiras e zonas de contato: perspectivas teóricas para o estudo dos grupos étnicos. *Dimensões*, (18).
- Carvalho, M. L. B. D. (2013). *Das terras dos índios a índios sem terras*. O Estado e os Guarani do Oco\y: violência, silêncio e luta. (Tese), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Clastres, H. (1978). *Terra sem mal: o profetismo tupi-guarani*. São Paulo: Brasiliense.
- Ciaramello, P.; & Vestena, C. L. B. (2013). Povos Indígenas: Movimentos, educação e territorialidade. Jornada Latino-americana de História, Trabalho e movimentos Sociais e educacionais. Foz do Iguaçu. Paraná, Brasil, (II).
- Couto, F. F., Honorato, B. E. F., & da Silva, E. R. (2019). Organizações Outras: Diálogos Entre a Teoria da Prática e a Abordagem Decolonial de Dussel. *Revista de Administração Contemporânea*, 23(2), 249-267.modelo
- de Castro, S. P. N., Meira, J. N. G., & Silva, M. A. (2014). BUROCRACIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO PAR EM PIRAPORA/MG. *Educação em Perspectiva*, 5(2).
- de Faria, J. H., & Meneghetti, F. K. (2011). Burocracia como organização, poder e controle. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 51(5), 424-439.
- De Paula, E. D. (1999). A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedex*, 49, 76-91.
- Dardel, E. (2011). *O homem e a terra: Natureza da realidade geográfica*. São Paulo, Perspectiva.
- Freire, J. R. B. (2004). *Trajatória de muitas perdas e poucos ganhos*. Educação escolar indígena em Terra Brasilis-tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 11-31.
- Freire, J. R. B. (1992). *Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo*. América: descoberta ou invenção. 4o Colóquio UERJ/RJ: Imago.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Finlay, S. J. (2008). Indigenous organizing: Enacting and updating indigenous knowledge. *The Sage handbook of new approaches in management and organization*, 528-537.

- Freire, P. (1997). *Educação “bancária” e educação libertadora*. Introdução à psicologia escolar, 3, 61-78.
- Geertz, C. (1989). Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. A interpretação das culturas, 1, 3-21.
- Gil Flores, J. (1994). Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. en: *Análisis de datos cualitativos: licaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, p. 65-107.
- Gil Flores, J., Jiménez, E. G., & Gómez, G. R. (1994). El análisis de los datos obtenidos em la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, vol XII, pp. 183-199.
- Godoy, M. G. G., & de Carvalho, M. A. (2007). Seguir as tradições: dilemas da educação escolar entre os Guarani Mbya. *Educação & Linguagem*, 10(15), 250-268.
- Godoy, M. G. G., & de Carvalho, M. A. (2011). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. em: ROSA, H. A. Memória e oralidade compondo a escola História na aldeia Guarani. em: *Seminário Internacional Histórica do Tempo Presente*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, (I).
- Júnior, J. A. C. de C. (2010). Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. *Pensamento Plural | Pelotas* [06]: 147 – 164.
- Larsen, V.; Wright, N. D. (1997) Community and canon: a foundation for mature interpretive research. *Advances in Consumer Research*. *Provo*, v. 24, p. 310-314.
- Luciano, G. D. S. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 90.
- Marquetil, A., Martino, V. (2014). As três formas de administração pública e suas influências nos processos de acesso ao cargo de diretor escolar. Sseminário internacional de pesquisa em políticas públicas e desenvolvimento social. Franca, São Paulo, Brasil (I).
- Meliá, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização* (Vol. 2). São Paulo: Edições Loyola.
- Meliá, B. (1981). El “modo de ser” guaraní en la primera documentación jesuítica (1594-1639). *Revista de Antropologia*, 1-24.
- Meliá, B. (1989). Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. em: OPAN: Operacao Anchieta. *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras.
- Meliá, B. (1990). A terra sem mal dos Guarani. *Revista de antropologia*, v.33.
- Meliá, B. (1999). Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, (49), 11-17.
- Melo Júnior, J. D. C. (2010). Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. *Pensamento Plural*, Pelotas,(6), 147-64.

- Monteiro, J. M. (1992) *Os Guarani e a história do Brasil meridional: Séculos XVI-XVII*. CUNHA, M, C. (Org). Companhia das Letras. São Paulo.
- Mura, Fabio. (2004) O tekoha como categoria histórica: elaborações culturais e estratégia Kaiowa na construção do território. *Fronteiras: revista de História, Campo Grande*, v. 8, n. 15, p.109-143.
- Nunes, E. (2007). Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. *Revista de Administração Pública-RAP*, 41.
- Oliveira Filho, J. P., & Freire, C. A. da R. (2006). *A presença indígena na formação do Brasil*. UNESCO.
- Orlikowski, W. J., & Baroudi, J. J. (1991). Studying information technology in organizations: Research approaches and assumptions. *Information systems research*, 2(1), 1-28.
- Ozanne, J. L., & Hudson, L. A. (1989). Exploring diversity in consumer research. *ACR Special Volumes*.
- Packer, I. (2013). *Violações dos direitos humanos e territoriais dos Guarani no Oeste do Paraná (1946-1988): Subsídios para a Comissão Nacional da Verdade*. Centro de Trabalho Indigenista– CTI.
- Paraná. (2012). Secretaria de Estado da Educação. *Relatório sobre o estabelecimento de ensino escolar indígena no âmbito da educação básica*. Curitiba, Paraná, Brasil.
- Rodrigues, L. A., Dias, K. F. V., & Lima V. A. (2017) A Educação indígena no Período Colonial (1500-1822) Congresso Nacional de práticas Educativas. João Pessoa, Paraíba, Brasil.
- Pereira, L. A., Felipe, D. A., & França, F. F. (2012). Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. *Revista HISTEDBR On-Line*, 12 (45e), 239-252.
- Rosa , H. A. (2011). Memórias e oralidade compoem a escola na aldeia Guarani. In: I Seminário Internacional História do Tempo Presente, 1, 2011, Florianópolis. *UDESC*, p. 1422 – 1436.
- Santos, B. de S. (2010) *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, J. P., & de Lima, M. N. M. (2015). Educação escolar indígena: trajetórias históricas e momento atual no Brasil e na Bahia. Pontos de Interrogação—*Revista de Crítica Cultural*, 4(2), 147-160.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. *Handbook of qualitative research*, 1, 118-137.

- Silva, A. C. S.; & Nascimento, A. C. (2016) Saberes ancestrais-contemporâneos: negociação e hibridização no processo de construção da criança indígena/no século 21. *Revista Em Aberto - INEP*, v. 29, p. 69-82.
- Silva, A. P. (2009) Memória Oral e Patrimônio indígena no Brasil nas crônicas do século XVI. Em simpósio nacional de história. Fortaleza, Salvador, Bahia Brasil (xxv).
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 175-190.
- Souza Filho, R. D. (2006). *Estado, burocracia e patrimonialismo no desenvolvimento da administração pública brasileira*. (Tese). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Tassinari, A. M. I. (2001). *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 45-70.
- Teixeira, A. L. F. (2015). Um breve histórico da educação brasileira—sob o signo da precariedade. *Revista Encontros*, 13(24), 57-72.
- Teixeira, V. C. G., & Lana, E. D. S. C. (2012). Interculturalidade e direito indígena à educação— a política pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil. *Educ. foco*, Juiz de Fora, 17(1), 119-150.
- Temple, D. (2004) *Réciprocité et valeur*. <http://dominique.temple.chez-alice.fr/valeuraymara.html>,
- Thompson, C. J.; Locander, W. B.; Polio, H. R. (1989) Putting consumer experience back into consumer research: the philosophy and method of existential-phenomenology. *Journal of Consumer Research*. Chicago, v. 16, p. 133-146.
- Tragtenberg, M. (1974) *Burocracia e ideologia*. São Paulo. Ática.
- Weber, M. (1991). *Escritos políticos*. 1531 v. Alianza Editorial.
- Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade*. 2 v. UNB.
- Weber, M. (2004). *Ciência e política: duas vocações*. Editora Cultrix.

Anexo

Anexo - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores das escolas indígenas:

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) entrevistado(a):

Terra Indígena em que é docente:

Município: Etnia (se for indígena):

Idade: Estado civil: () casado/a () solteiro/a () separado/a () viúvo/a (cultura Guarani)

Se casado/a, qual etnia (se for indígena) do cônjuge:

Se casado/a, qual a ocupação do cônjuge:

Possui filhos? () Sim () Não.

Quantos? _____. Idade dos filhos: _____

Frequenta/ou Curso de Formação de Docentes (Magistério)? Se sim, em qual instituição e quando frequentou e/ou concluiu?

IES onde estuda(ou):

Curso/s frequentado/s:

No período em que frequenta/ou a Universidade, onde você mora/va?

() na Terra Indígena () na cidade.

Se mora/va na Terra Indígena, com que frequência se deslocava para a Universidade?

Atua com quais níveis e/ou modalidades de ensino:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental – Anos iniciais

() Ensino Fundamental – Anos finais

() Ensino Médio

() Educação de Jovens e Adultos

Atua como professor bilingue?

() Sim () Não

Desde quando atua como professor/a na escola indígena?

II. QUESTÕES

- 1) O(a) senhor(a) tinha alguma experiência na docência em escola indígena anteriormente?
- 2) Recebe formação continuada para tal função?
- 3) Para ocupar o cargo de professor(a) da escola indígena, quais características são importantes?
- 4) Para ocupar o cargo de diretor (a) da escola indígena, quais características são importantes?
- 5) Que especificidades aponta na condução de sua função e quais são os facilitadores/dificultadores na sua prática docente? (em relação ao material didático, língua, questões culturais, etc.)?
- 6) O(a) senhor(a) trabalha com material didático próprio para escolas indígenas? Comente sobre o tipo de material didático trabalha e os resultados alcançados no processo de aprendizagem dos alunos.
- 7) O(a) senhor(a) percebe a existência de compreensões, entre os estudantes, sobre os conflitos e resistências relacionados ao território Guarani? Se sim, quais?
- 8) Existe resistência na escola? Porque?
- 9) Quais conhecimentos tradicionais deveriam ser ensinados na escola? Porque?
- 10) Existe alguma atividade (formal ou informal) que propicie momentos de reflexão e memória coletiva entre os estudantes sobre sua própria história e questões relacionadas ao território? Se sim, quais? Se não, por que?
- 11) Há um planejamento compartilhado entre professores, pais e comunidade para a recuperação histórica das ocorrências de momentos importantes dos Guarani do oeste do Paraná. Se sim, quais?
- 12) Para o senhor(a) qual é a função da escola na vida da comunidade?
- 13) Como as decisões importantes são tomadas no dia a dia da escola?
- 14) Você acredita que a prática docente é prejudicada em algum modo pela legislação?
- 15) A comunidade participa do cotidiano da escola? Você acredita que isso é importante?
- 16) Como acha que deveria ser a organização da escola indígena (Guarani)?
- 17) Você acredita que a escola poderia funcionar de outras formas? O que poderia mudar?
- 18) Como o projeto político-pedagógico é feito?
- 19) Quais referências evidenciam o currículo e o projeto político-pedagógico da escola acerca da memória e da resistência Guarani?
- 20) Os alunos são estimulados a valorizarem suas manifestações culturais, tais como artesanato, língua, dança, comidas, esportes e religião. Como?
- 21) O(a) senhor(a) reflete com os alunos sobre questões emergentes da sociedade não indígena brasileira e mundial, tais como política, economia, mercado, hábitos, comportamentos e valores em comparação com a sociedade indígena. Quais?
- 22) A escola indígena tem uma hierarquia? Como é a relação entre os membros dessa cadeia de comando?
- 23) O senhor(a) acredita que a gestão da escola é flexível e leva em consideração as características étnicas do povo Avá-Guarani?
- 24) O que é administrar para você? Esse conceito é importante para a realidade da escola e da comunidade Avá-Guarani?

