



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ISABELA DE BARROS VILAS BOAS

**A ATUAÇÃO DE DIRETORES INDÍGENAS NAS ESCOLAS
ESTADUAIS INDÍGENAS DO PARANÁ:
ESPECIFICIDADES, LIMITES E POTENCIALIDADES**

Londrina
2025

ISABELA DE BARROS VILAS BOAS

**A ATUAÇÃO DE DIRETORES INDÍGENAS NAS ESCOLAS
ESTADUAIS INDÍGENAS DO PARANÁ:
ESPECIFICIDADES, LIMITES E POTENCIALIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Vilas Boas, Isabela de Barros.

A atuação de diretores indígenas nas Escolas Estaduais Indígenas do Paraná: especificidades, limites e potencialidades / Isabela de Barros Vilas Boas. - Londrina, 2025.

79 f.: il.

Orientador: Wagner Roberto do Amaral.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação Escolar Indígena - Tese. 2. Profissionais Indígenas - Tese. 3. Gestores Indígenas das Escolas - Tese. 4. Diretores Indígenas - Tese. I. Amaral, Wagner Roberto do. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

ISABELA DE BARROS VILAS BOAS

**A ATUAÇÃO DE DIRETORES INDÍGENAS NAS ESCOLAS
ESTADUAIS INDÍGENAS DO PARANÁ:
ESPECIFICIDADES, LIMITES E POTENCIALIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Andréa Pires Rocha
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Bruno Ferreira Kaingang
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Londrina, 20 de fevereiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Expresso aqui minha gratidão a todos que tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos indígenas entrevistados (diretores e cacique), que generosamente compartilharam suas experiências, desafios e anseios para a Educação Escolar Indígena que constroem diariamente em seus territórios.

Aos professores que contribuíram para o meu processo formativo neste período de mestrado, tanto os do Serviço Social quanto Mônica e Flávia, da comunicação e psicologia. E em especial Wagner, meu orientador, que me incentiva todos os dias a seguir pesquisando.

Ao professor Bruno Kaingang e à professora Andrea Rocha pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, sobretudo pela gentileza nas considerações.

Aos colegas de projeto de pesquisa e extensão, em especial Gilza, Ivone, Renata e Ana Lucia, pela confiança em mim depositada, pela parceria, amizade e ajuda que sempre ofereceram.

À minha mãe e meu irmão amados que me deram suporte emocional e financeiro para que fosse possível concluir mais esta etapa da minha trajetória acadêmica.

Às minhas colegas de turma que cursaram disciplinas comigo e tornaram mais leve a busca pelos créditos de disciplinas.

Às minhas amigas, que por dois anos e meio me ouviram desabafar sobre as minhas dificuldades com a escrita.

Este trabalho reflete meu compromisso pessoal com as lutas dos povos indígenas. Agradeço a oportunidade de contribuir para a reflexão das complexidades que envolvem a gestão das escolas indígenas, valorizando os saberes e experiências dos povos indígenas.

A todas e todos vocês, muito obrigada!

Ainda pequeno na aldeia
Na vivência com os irmãos,
Plantar macaxeira, tirar lenha,
Comer peixe com pirão,
É ensino, é educação.

[...]

Na aldeia é assim a educação
Que desde séculos aprendi,
Conviver com a natureza
Sem agredir, nem exaurir,

Se hoje no século XXI
Tens a mata e a biodiversidade,
Nesse verde eu cresci
E conheci sua bondade,
Partilhar água e sombra,
Sem ver nisso tanta maldade.

Mas logo veio o “outro”,
E mostrou-me com sua maldade,
A importância da escrita
E vi nela uma necessidade,
Fui estudar na escola do branco
Para entender sua realidade.

Compreendi que a cultura é um rio
Corre manso para os braços do mar,
Assim não existem fronteiras
Para aprender, lutar e caminhar.

Hoje estamos nas Universidades,
Levamos junto nosso lugar,
A construção do conhecimento é uma teia,
Que liga a tua cidade com minha aldeia.

Sendo que minha identidade se constrói
Nas peculiaridades que em mim permeia,
Minha casa na cidade é também a minha aldeia,
Não perdemos nossa essência,
Somos o fino grão de areia!

Marcia Kambeba

RESUMO

VILAS BOAS, Isabela de Barros. **A atuação de diretores indígenas nas escolas estaduais indígenas do paraná:** especificidades, limites e potencialidades. 2025. 79 f. Disserta o de Mestrado (Serviço Social e Política Social) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

A política de Educa o Escolar Indígena no Brasil tem avançado significativamente nas últimas décadas, permitindo que jovens indígenas concluam o ensino médio e ingressem na educa o superior. No Paraná, desde o ano de 2002, as universidades estaduais oferecem vagas suplementares para indígenas residentes no estado, resultando em 137 graduados até 2023, sendo a maioria destes egressos na área da educa o. Estes profissionais têm atuado nas escolas indígenas de seus territórios em diversos cargos, incluindo o de dire o. Esta presença de profissionais indígenas da educa o nos cargos de gestão passa a ser pautada e legitimada pelas comunidades e tem evidenciado destaques na atua o de diretores indígenas na região norte do Paraná. Portanto, este trabalho busca apresentar os resultados da pesquisa de mestrado que tem como objeto as especificidades na atua o dos diretores indígenas nas escolas estaduais indígenas do Paraná, com objetivo de evidenciar e analisar estas especificidades. Os caminhos da pesquisa incluíram revisão bibliográfica, levantamento e análise documental e pesquisa de campo por meio da aplica o de formulário via *Google Forms*, junto a profissionais indígenas egressos da educa o superior na área da educa o, bem como realiza o de entrevistas junto aos sujeitos da pesquisa. As conclusões apontam a presença de profissionais indígenas na dire o das escolas indígenas como um avanço significativo, apesar da instabilidade dos seus contratos temporários, fortalecendo o protagonismo destes sujeitos nas suas comunidades de pertencimento e podendo contribuir para a consolida o de uma educa o escolar indígena intercultural, b lingue, específica, diferenciada e comunitária.

Palavras-chave: Educa o Escolar Indígena; Profissionais Indígenas; Gestores Indígenas das Escolas; Diretores Indígenas.

ABSTRACT

VILAS BOAS, Isabela de Barros. **The Performance of Indigenous Principals in State Indigenous Schools of Paraná: specificities, limits, and potentialities.** 2025. 79 f. Dissertação de Mestrado (Serviço Social e Política Social) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Indigenous School Education policy in Brazil has advanced significantly in recent decades, allowing indigenous youth to complete high school and enter higher education. In Paraná, since 2002, state universities have offered supplementary vacancies for indigenous residents in the state, resulting in 137 graduates by 2023, with most of these graduates in the education field. These professionals have been working in indigenous schools in their territories in various positions, including management roles. The presence of indigenous education professionals in management positions is now guided and legitimized by communities and has highlighted notable performances by indigenous principals in the northern region of Paraná. Therefore, this work seeks to present the results of a master's research that focuses on the specificities of indigenous principals' performance in state indigenous schools in Paraná, with the aim of highlighting and analyzing these specificities. The methodological procedures included bibliographic review, documentary survey and analysis, and field research through the application of a form via Google Forms with indigenous professionals who graduated from higher education in the education field, as well as conducting interviews with research subjects. The conclusions point to the presence of indigenous professionals in the management of indigenous schools as a significant advancement, despite the instability of their temporary contracts, strengthening the protagonism of these subjects in their belonging communities and potentially contributing to the consolidation of an intercultural, bilingual, specific, differentiated, and community-based indigenous school education.

Key-words: Indigenous School Education; Indigenous Professionals; Indigenous School Managers; Indigenous Principals.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes indígenas matriculados por área dos cursos em 2023.....	37
Gráfico 2 - Indígenas formados por área dos cursos em 2023.....	40
Gráfico 3 - Vínculo empregatício.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Estaduais Indígenas com diretores indígenas em 2023 - por núcleo, município, terra indígena e escola/colégio.....	52
Quadro 2 - Dificuldades e possibilidades relatadas por profissionais indígenas	55
Quadro 3 - Dificuldades e possibilidades na atuação como diretor na escola indígena	61

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	CAMINHOS DA PESQUISA.....	16
2	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO PARANÁ	21
2.1	A “EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS”	21
2.2	PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	24
2.3	PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ	28
3	A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....	31
4	A GESTÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS E O PAPEL DO GESTOR INDÍGENA.....	45
4.1	A INSERÇÃO DE INDÍGENAS NO CARGO DE DIREÇÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS NO PARANÁ.....	49
4.2	A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	56
4.3	BUSCA POR AUTONOMIA	58
4.4	RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS E O PAPEL DO DIRETOR INDÍGENA	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena é uma modalidade da educação básica no Brasil e está vinculada às políticas educacionais, sendo regulamentada a nível nacional por documentos como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1999 e revisado em 2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Funcionamento das escolas indígenas (1999), dentre outros. No estado do Paraná está regulamentada pela Deliberação n.º 09/2002, o Parecer nº 100, de 07 de abril de 2006 e Resolução SEED n.º 2075/2008, dentre outros.

Observa-se que, desde seu reconhecimento e regulamentação pela LDBEN em 1996, a expansão da Educação Escolar Indígena no Brasil tem possibilitado que um número significativo de jovens indígenas conclua o ensino médio dentro ou fora das terras indígenas e se candidatem a uma vaga na educação superior. Isto porque, na medida em que há um aumento de indígenas na educação básica, passa a haver mais demanda e possibilidades de contratação de profissionais indígenas nas escolas indígenas.

No Paraná, tal demanda passa a estar associada à política de vagas suplementares exclusivas para indígenas nas sete Universidades Estaduais paranaenses. Por meio da Lei n.º 13.134/2001, aprovada pela Assembleia Legislativa do Paraná, passaram a ser garantidas três vagas suplementares para indígenas em cada uma das instituições estaduais de ensino superior paranaenses, sendo posteriormente substituída pela Lei n.º 14.995/2006, alterando de três para seis o número de vagas suplementares. Esta legislação se apresenta pioneira no país, constituindo, de forma inédita, uma política estadual de educação superior indígena e possibilitando o ingresso e a permanência de indígenas na educação superior pública no estado.

Para viabilizar o ingresso específico de indígenas nas Universidades Estaduais paranaenses, foi instituído o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, que conta com um número cada vez maior de candidatos. Esse vestibular específico, que teve início em 2002, é uma conquista pioneira no Brasil, e é através dele que muitos jovens indígenas ingressam nas universidades estaduais do Paraná. Portanto, desde 2002, houve um aumento expressivo de estudantes indígenas nas universidades e de

indígenas formados em diversas áreas, principalmente na área da educação.

Estes profissionais indígenas egressos das universidades serão possíveis candidatos à atuação nas escolas estaduais indígenas do Paraná em cargos como professor, diretor e pedagogo. Sendo assim, a escola apresenta-se como um espaço importante dos circuitos de trabalho indígena (AMARAL, 2010). Essa inserção de profissionais indígenas nas escolas indígenas vem sendo objeto de estudos, ainda que haja um número reduzido de produções acerca deste tema, daí a importância de mais pesquisas que abordem esse assunto.

Isto posto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena a escola indígena deve contar preferencialmente com professores e gestores que sejam membros da respectiva comunidade indígena (BRASIL, 2012). Estes profissionais indígenas são capazes de trazer coerência com as especificidades da escola, além de ter conhecimento da cultura e identidade indígena.

No que diz respeito aos diretores indígenas no Paraná, sua presença se deu por mobilização das lideranças indígenas e não pela vontade institucional dos gestores da SEED, sendo os primeiros diretores indígenas do estado contratados entre os anos de 2012 e 2013 (Governo Beto Richa). Ou seja, a vinculação dos diretores indígenas se dá de forma diferenciada das exigências normativas da SEED para escolas não-indígenas, que têm eleições diretas para diretores nas escolas. A atuação destes sujeitos é legitimada pelas suas comunidades pois as lideranças indígenas devem emitir a Carta de Anuência para os diretores indicados por elas.

Na região norte do Paraná, onde a pesquisadora tem maior atuação, constata-se que vem crescendo progressivamente a quantidade de diretores indígenas, sendo assim, é importante entender se há e o que há de específico nas atribuições destes diretores e diretoras indígenas que vêm atuando em seus territórios, considerando as características da educação escolar indígena: intercultural, bilíngue, específica, diferenciada e comunitária.

Sobre o interesse pessoal da pesquisadora por este tema, ele vem de um período de atuação como professora em uma escola estadual indígena na região norte do Paraná, no período de 2013 a 2017, o que a aproximou da luta histórica dos movimentos indígenas, que tem entre suas pautas a educação escolar indígena.

O envolvimento da pesquisadora no projeto de pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas” permitiu que conhecesse melhor o assunto através da participação como bolsista de iniciação

científica durante todo o período da graduação (2018 a 2022) em reuniões, leitura de textos, coleta e sistematização de dados e convivência com acadêmicos indígenas e/ou que também estudam a temática. Nesse sentido, a pesquisadora elaborou seu TCC tendo como tema a Educação Escolar Indígena intitulado “Os profissionais indígenas e a carta de anuência para seleção nas escolas estaduais indígenas do norte do Paraná”.

Com objetivo de dar continuidade na pesquisa, inscreveu-se no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. O projeto apresentado na seleção tinha como objeto: os aspectos que influenciam o processo de seleção e de ingresso dos profissionais indígenas egressos da educação superior para atuação nas escolas estaduais indígenas do norte do Paraná. Isto pois, a partir da pesquisa realizada no TCC, foi constatado que eram necessários maiores aprofundamentos e análises sobre este processo de seleção e ingresso nas escolas indígenas do Paraná. Porém, após reuniões com orientador e conversas informais com colegas indígenas e não indígenas envolvidos com as causas indígenas, foi decidido que faríamos modificações no projeto de pesquisa.

Sendo assim, considerando o já mencionado contexto de expansão da política de educação escolar indígena no Paraná e no Brasil, a progressiva contratação de profissionais indígenas nas escolas indígenas, e a ocupação de cargos de direção por estes profissionais, fomos problematizando esse fenômeno a partir de muitas inquietações: qual conceito de gestão possuem os gestores estaduais e qual o conceito de gestão e modelo de escola possui a comunidade indígena? Os processos de gestão da escola indígena pelo sistema estadual de educação têm reconhecido as especificidades e lógicas da organização social, econômica, política, étnica e cultural das comunidades indígenas? Como estes diretores indígenas têm sobrevivido aos processos burocráticos desenvolvidos pelo sistema estadual de educação? Quais as precariedades nas relações de trabalho dos diretores indígenas, considerando que seu vínculo contratual é temporário junto à Secretaria de Estado da Educação?

A partir destas indagações, definimos como problema central desta pesquisa: quais são as especificidades na atuação dos diretores indígenas nas escolas estaduais indígenas do Paraná? Desta forma, o estudo tem como objeto as especificidades na atuação dos diretores indígenas nas escolas estaduais indígenas do Paraná, e como objetivo geral evidenciar e analisar as especificidades na atuação dos diretores indígenas nas escolas estaduais indígenas do Paraná.

São objetivos específicos desta pesquisa: analisar as requisições para diretores em documentos legais e normativos que tratam da atuação dos diretores indígenas no Paraná; investigar as particularidades das escolas indígenas e da atuação de diretores indígenas, bem como da organização própria dessas escolas; e analisar o perfil e as impressões dos diretores indígenas acerca de sua atuação.

Buscando cumprir com estes objetivos, este trabalho adota como referência os conceitos de colonialidade e decolonialidade, segundo Aníbal Quijano (2005), sendo a colonialidade um padrão de dominação global que se estabeleceu com a invasão do continente denominado América e que se mantém permeando as estruturas sociais, políticas econômicas e culturais. Ou seja, a colonialidade se estende ao controle da subjetividade e dos modos de produção de conhecimento, impondo categorias e valores eurocêntricos e desvalorização das culturas e línguas indígenas, o que impacta também as práticas pedagógicas e currículos escolares. A colonialidade está também profundamente presente nas dinâmicas administrativas e burocráticas do Estado burguês.

Em contraposição, a decolonialidade busca desconstruir as categorias e hierarquias coloniais, valorizando os conhecimentos e experiências dos povos colonizados. A decolonialidade, portanto, implica uma crítica ao eurocentrismo, buscando formas alternativas de pensar e conhecer o mundo, objetivando a transformação das relações de poder e promoção de uma sociabilidade mais justa.

Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica, proposta por Catherine Walsh (2017) e que também é um conceito adotado como referência neste trabalho, se apresenta como decolonial, visto que não se limita a uma mera coexistência de culturas, mas busca transformar as relações sociais reconhecendo as assimetrias históricas e promovendo o protagonismo indígena.

Nesse sentido, também tomamos como referência estudos de Linda Smith (2018), que discutem a importância de descolonizar a pesquisa, valorizando os conhecimentos e perspectivas dos povos indígenas.

1.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Tendo como base a perspectiva de Smith (2018) e em diálogo com a interculturalidade crítica de Walsh (2017), esta pesquisa tem como objetivo posicionar-se num campo de descolonização. Reconhece-se que a pesquisa tem sido,

historicamente, um instrumento de colonização, frequentemente silenciando e marginalizando perspectivas indígenas, portanto, adotamos uma abordagem que teve como objetivo ser diferente de métodos eurocêntricos, buscando valorizar o conhecimento indígena e o protagonismo dos sujeitos da pesquisa.

Este posicionamento implica o reconhecimento da pesquisa como um espaço de disputa. Entende-se que a pesquisa não é neutra, mas sim um campo onde diferentes conhecimentos e interesses se confrontam, por isso, buscamos realizar uma pesquisa eticamente responsável. Buscamos incorporar os saberes indígenas em todas as etapas da pesquisa e promover um diálogo intercultural com diferentes formas de saber. Sendo assim, houve o compromisso de realizar uma pesquisa que fosse relevante e útil para as comunidades indígenas.

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, pois os dados foram coletados a partir de formulários e entrevistas com roteiro semiestruturado. A análise foi realizada a partir desta coleta, sendo relacionada à revisão bibliográfica, levantamento documental e demais levantamentos de dados.

A presente pesquisa compreende a importância de questionar os métodos tradicionais de investigação que, muitas vezes, reproduzem lógicas coloniais. Nessa perspectiva, os caminhos adotados na pesquisa foram pensados considerando o conceito de interculturalidade crítica de Walsh (2018). A proposta foi de não nos limitarmos a coletar dados e informações, mas dialogar com os sujeitos da pesquisa, ainda que não tenhamos conseguido retornar aos sujeitos antes da finalização do trabalho. A escuta atenta e reflexão a respeito das formas próprias de organização e participação das comunidades indígenas na educação escolar são elementos centrais da presente dissertação.

Reconhecemos que os conhecimentos indígenas são tão válidos e relevantes quanto o conhecimento dito “acadêmico”. Sendo assim, os saberes tradicionais, práticas culturais e formas de organização social dos povos indígenas são consideradas as principais fontes de análise e reflexão deste trabalho. Adotando essa abordagem, busca-se desenvolver uma pesquisa que seja rigorosa metodologicamente e engajada politicamente.

Nesse sentido, seu desenvolvimento foi realizado a partir dos seguintes momentos:

1º Momento - Revisão bibliográfica

Realizada a partir das temáticas que tratam da Educação Escolar Indígena no Paraná, com ênfase na gestão das escolas indígenas e no papel dos indígenas como gestores das escolas. Na revisão bibliográfica buscamos artigos, monografias, dissertações, teses, anais de eventos acadêmicos, dentre outras referências a partir das temáticas relacionadas a pesquisa. As principais referências utilizadas para construção das reflexões presentes no trabalho foram Luciano/Baniwa, Ferreira/Kaingang, Kayapó, Amaral e Pereira. Priorizamos a produção acadêmica feita por pesquisadores e intelectuais indígenas possibilitando maior coerência e ecoando ainda mais suas vozes.

2º Momento – Levantamento documental

Identificação e análise de referências que tratem sobre a gestão das escolas indígenas como referenciais legais e normativas, documentos institucionais da SETI e das universidades estaduais do Paraná, bem como levantamento de dados estatísticos, relatórios sobre a quantidade de escolas estaduais indígenas e quais possuem indígenas ocupando o cargo de direção. Foram utilizados ainda dados sistematizados pela CUIA UEL e CUIA Estadual, da qual a pesquisadora, no período em que foi bolsista de iniciação científica e também de mestrado, contribuiu no processo de sistematização.

3º Momento – Pesquisa de campo dividida nas seguintes fases:

1ª Fase – Aplicação e sistematização de formulários junto aos indígenas egressos das universidades estaduais do Paraná até o ano de 2019, para identificação e mapeamento dos circuitos de trabalho indígena destes profissionais, além de traçar um perfil e identificar quais já passaram por cargos de direção nas escolas estaduais indígenas.

2ª Fase – Realização de entrevistas com roteiro semiestruturado aplicada a diretores indígenas das escolas estaduais indígenas localizadas na região norte do Paraná, além de entrevista com uma liderança indígena, que participou ativamente do processo de designação dos primeiros diretores indígenas do estado do Paraná. No levantamento realizado são sete diretores indígenas destes estabelecimentos de ensino e, destes, foram entrevistados três sendo:

- Diretor Indígena 1 - Pertencente à Guarani Nhandewa, formado em História

pela UENP em 2010, assumiu o cargo em 2011.

- Diretora Indígena 2 - Pertencente à Etnia Kaingang, graduou-se em Pedagogia pela UEM, assumindo o cargo em 2011;
- Diretor Indígena 3 - Pertencente à etnia Guarani Nhandewa, formado em Ciências Sociais pela UEL em 2022, assumiu o cargo de diretor em 2023;

Tais atividades de pesquisa estão vinculadas aos projetos de pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas”, que conta com autorização da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP por meio do Parecer nº 3.475.802 e “As trajetórias dos profissionais indígenas gestores de políticas sociais públicas e os desafios na formação e na atuação destes sujeitos e a relação com suas comunidades de pertencimento”. Contribuiu também no processo de observação e análise dos processos de gestão das escolas indígenas a participação da pesquisadora no projeto de extensão “Rede digitais e a memórias dos sábios e sabias indígenas nas escolas estaduais indígenas do norte do Paraná”, pela UEL, possibilitando atividades de campo em todas as escolas e dialogando com as/os diretores indígenas destas escolas.

Isto posto, cabe acrescentar que esta dissertação é fruto de um trabalho coletivo, feito a várias mãos e que não poderia ter sido construída sem a contribuição de diversas pessoas indígenas e não indígenas. Além disso, é apenas uma parte de um trabalho de colaboração com projetos de pesquisa, extensão e até mesmo de parceria com indígenas que estão e estiveram inseridos na universidade. Sendo assim, não seria possível sua realização sem apoio, colaboração e sabedoria compartilhada por todos os envolvidos, desde lideranças indígenas, diretores das escolas indígenas que compartilharam suas experiências, e também os professores e pesquisadores indígenas e não indígenas engajados nessa temática, tendo as reflexões realizadas em cada reunião em grupo, atividades de campo, trocas e conversas como essenciais para a construção deste trabalho.

Importante ressaltar ainda que esta pesquisa reflete o compromisso da pesquisadora com as lutas dos povos indígenas tendo como objetivo contribuir para a compreensão das complexidades que envolvem a gestão das escolas indígenas, destacando a importância de valorizar os saberes e experiências dos povos indígenas, desafiando estruturas que perpetuam desigualdades.

No que se refere a organização do trabalho, a segunda seção trata da política

de Educação Escolar Indígena no Brasil e no Paraná, abordando desde a chamada “educação para índios” ao momento presente. Na terceira seção será abordada a presença indígena na educação superior no Brasil e, principalmente, no Paraná, trazendo aspectos da política de ingresso e permanência de indígenas nas universidades estaduais, os circuitos de trabalho indígena e o duplo pertencimento (AMARAL, 2010) destes sujeitos. Na quarta seção inicia-se a reflexão sobre a gestão das escolas indígenas e o papel do gestor indígena, seguida pela seção de considerações finais.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO PARANÁ

Inicialmente, cabe aqui diferenciar os termos educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena é aquela que ocorre em todos os ambientes, familiares, comunitários, religiosos, é realizada não apenas pela família, mas pela comunidade como um todo. Já a educação escolar indígena é aquela que ocorre dentro da escola indígena, da instituição escolar, devendo contar com participação também da comunidade, mas é a educação formal promovida pela escola, onde o ensino mescla os saberes ancestrais aos demais conhecimentos acumulados pela sociedade. Nessa perspectiva, a Escola Indígena é “o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (BRASIL, 1999).

Segundo Luciano e Amaral (2021), os últimos 40 anos foram de um intenso processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil. Entre os principais motivos para esse avanço estão: o avanço de direitos humanos; o processo de redemocratização do país; os programas de universalização da educação básica; a transferência de responsabilidade pela implementação da educação escolar indígena da FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas para o MEC – Ministério da Educação; e, fundamentalmente, a organização e luta de lideranças e professores indígenas por esse direito. Portanto, o que conhecemos hoje por Educação Escolar Indígena, ainda que necessite de melhorias, já indica um avanço significativo pois o que havia até a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi a chamada “educação para os índios”.

2.1 A “EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS”

De acordo com Oliveira e Freire (2006), da perspectiva dos colonizadores, os povos indígenas eram povos sem fé, sem lei e sem rei, não sendo, portanto, dignos de confiança e havia duas concepções sobre estes povos no período colonial: 1) a de que eram seres humanos degradados, selvagens e canibais, mas que tinham potencial para se tornarem cristãos; 2) a de que eram seres inferiores, que não poderiam ser cristãos e poderiam ser escravizados ou mortos. Portanto, durante o período colonial os indígenas começaram a ser catequizados através de missões religiosas implantadas por jesuítas, com o intuito de, segundo Kayapó (2022),

“civilizar” e “salvar as almas” daquelas “pobres criaturas””.

A partir de meados dos anos 1750 foi criado o Diretório dos Índios e no ano de 1759 os jesuítas foram expulsos do território brasileiro por ordens do Marquês de Pombal. As terras indígenas passaram a ter um “diretor de índios” que dominava a língua indígena, que neste momento passou a ser proibida, assim como a língua geral. Os indígenas então não poderiam se comunicar em sua língua materna, receberam sobrenomes, passaram a viver em casas separadas, deveriam estar sempre vestidos, ou seja, o objetivo era torná-los cidadãos da coroa portuguesa de acordo com o regimento do Diretório (KAYAPÓ, 2022; OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

No que diz respeito à educação, eram ensinadas tarefas domésticas, comércio e agricultura, nesse sentido, os povos indígenas eram preparados para o mundo do trabalho. Realizavam também trabalho assalariado, porém uma parte do pagamento ia para o “diretor de índios”. Além disso, era incentivado o casamento entre vassalos do reino com indígenas mulheres, em mais uma forma de apropriação das terras indígenas, já que os vassalos do reino teriam direito às terras onde passassem a viver após o casamento (KAYAPÓ, 2022; OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

O Diretório dos Índios foi revogado pela Carta Régia em 1798 e, mesmo com a expulsão dos jesuítas anos antes, as missões religiosas voltaram a realizar trabalhos de catequização dos indígenas após a independência em 1822. Em suas duas primeiras constituições “o Brasil independente silenciou totalmente esses povos” (KAYAPÓ, 2022).

O Decreto 426 de 24 de julho de 1845 regulamenta as “missões de catequese e civilização dos índios”. Este regulamento determina a existência em cada província de um Diretor Geral de Índios nomeado pelo imperador e cabia aos missionários, de acordo com Kayapó (2022),

somente a função de assistência religiosa e educacional no processo de assimilação completa. Na prática, os missionários (de várias Ordens) assumiam comumente a função de Diretores de Índios, dando continuidade ao processo de catequese como sinônimo de educação.

Neste período, segundo Oliveira e Freire (2006) os capuchinhos se instalaram em aldeamentos em todas as regiões do Brasil e desenvolviam um projeto civilizatório para os indígenas. A educação religiosa e o ensino de agricultura, atividades militares e ofícios mecânicos eram mesclados em uma escola missionária, na qual conviviam

indígenas e não indígenas dos aldeamentos.

Posteriormente, em 1910, foi criado pelo Estado brasileiro o SPI – Serviço de Proteção aos Índios, pois, segundo Kayapó (2022), “as ações anti-indigenistas promotoras do extermínio completo provocaram uma pressão internacional contra a violência genocida”. Foi nesse momento que as primeiras escolas indígenas foram criadas, com a finalidade de formar indígenas para o mundo do trabalho, o que inclui o ensino de rituais cívicos, de técnicas de agricultura, pecuária e para trabalho nas linhas telegráficas.

Na análise de Oliveira e Freire (2006), as finalidades das ações do SPI foram: 1. estabelecer a convivência pacífica com os índios; 2. agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; 3. fazer os índios adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; 4. influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; 5. fixar o índio à terra; 6. contribuir para o povoamento do interior do Brasil; 7. poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; 8. usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; 9. fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação.

Nesse sentido, o objetivo do SPI foi de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais, já que ser indígena ainda era visto como algo transitório, algo que deixariam de ser depois de intervenções – que antes eram das missões religiosas e depois passaram a ser também do Estado. As professoras das escolas do SPI eram quase sempre esposas dos encarregados do posto indígena, muitas vezes sem formação para docência. Eram escolas iguais as escolas rurais, o material didático era padronizado e as crianças indígenas apresentavam baixo aproveitamento devido a estas condições (OLIVEIRA; FREIRE, 2022).

Em substituição ao SPI, no ano de 1967, num Brasil que vivia a ditadura militar, foi criada a Funai – Fundação Nacional do Índio¹ (Lei nº 5371 de 5 de dezembro de 1967). Segundo Kayapó (2022), a Funai criou escolas com currículos colonizadores, que tinham como fundamento o regime tutelar, considerando os indígenas como “relativamente incapazes”, o que não difere dos modelos de educação para indígenas de períodos anteriores.

Na análise de Baniwa (2019)

[...] os papéis do SPI e da Funai nunca foram de proteger, promover e garantir

¹ Atualmente, Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

a continuidade socioétnica e histórica dos povos originários, mas facilitar os seus processos de integração à sociedade nacional, que em outras palavras significa facilitar a extinção e desaparecimento desses povos como étnica e culturalmente diferenciados.

O autor acrescenta, ainda, que o SPI e a Funai tornaram menos violento, doloroso e traumático o processo de extinção dos povos originários, inclusive utilizando do bilinguismo na educação, pois foi uma prática que teve como objetivo facilitar o ensino do português e, com isso, fazer com que os povos indígenas fossem, aos poucos, esquecendo suas línguas próprias. Um processo de colonização, dominação, transição e extinção. As escolas indígenas implantadas pelo SPI e Funai em sua aparência buscavam valorizar as culturas e línguas indígenas, porém, promoviam a integração social, cultural, étnica e identitária dos povos indígenas, apoiando e ajudando no desaparecimento dos indígenas pela integração e assimilação (BANIWA, 2019).

Da mesma forma que as missões religiosas faziam catequizando os povos originários e as escolas dos aldeamentos, as escolas indígenas do século XX também tinham caráter assimilacionista e integracionista, considerando o indígena como transitório, provisório e que poderia “evoluir” ao abandonar suas culturas.

Esta perspectiva foi superada apenas após a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a diversidade étnica, linguística e cultural do Brasil. Foi a partir de então que passou a ser possível pensar em uma escola indígena diferenciada, uma conquista importante e fruto de luta do movimento indígena. A busca, que tem acontecido nas últimas décadas, por uma alternativa à “escola para índios” de viés colonizador (KAYAPÓ, 2022), tem como objetivo construir uma educação escolar diferenciada, na qual a escola seja um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico (BRASIL, 2012).

2.2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A partir da Constituição Federal de 1988, o movimento indígena teve diversas conquistas na área da educação escolar indígena. No que diz respeito à educação na Constituição, especificamente, no Art. 210 está assegurado o uso de línguas indígenas maternas e processos próprios de aprendizagem aos indígenas. Além disso, também dedicou um capítulo especificamente aos indígenas: Capítulo VIII: Dos Índios.

Outro avanço relevante foi a Convenção 169 da OIT – Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais, que aconteceu em 1989. Sendo assim, de acordo com esta convenção, os povos indígenas devem ser consultados pelos governos sempre que forem realizar ações que afetem estes povos diretamente. Esta consulta deve ser realizada de maneira adequada às circunstâncias e deve-se criar meios pelos quais possa haver participação. Não apenas ser consultados, como também os povos indígenas devem participar da formulação, implementação e avaliação de planos e programas que possam afetá-los diretamente.

No que diz respeito especificamente à política de educação, a Convenção aponta que medidas deverão ser tomadas para que indígenas tenham acesso à educação em todos os níveis em condições de igualdade à comunidade nacional. Além disso, os programas e serviços de educação devem ser desenvolvidos e implementados em cooperação com os povos indígenas, tendo membros desses povos formados para participar na formulação e implementação de programas educacionais. Há também que se reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e sistemas de educação, além de ter assegurado o direito das crianças de aprenderem a ler e escrever na sua própria língua indígena.

A partir dos anos 1990 aconteceram os maiores avanços na política de educação escolar indígena no Brasil, iniciando pelo Decreto presidencial nº 26, de 1991, que transferiu da FUNAI para o MEC a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, sendo estas desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. Um avanço importante, pois coloca a educação escolar indígena efetivamente dentro da política de educação do país.

Devemos citar também a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que em seu Art. 15 afirma que as escolas têm direito a autonomia pedagógica e administrativa. E posteriormente, nos Art. 78 e 79 dispõe especificamente sobre a educação escolar indígena. Nesse sentido, dispõe que o Sistema de Ensino da União desenvolverá programas para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com objetivo de proporcionar a recuperação de suas memórias e reafirmação de suas identidades étnicas, além da valorização de suas línguas e ciências, e de garantir aos indígenas o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Dispõe também sobre o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino para prover educação intercultural com desenvolvimento de currículos específicos, material didático específico e diferenciado, programas de formação pessoal especializada e fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna nas comunidades indígenas. A LDBEN, portanto, reconhece a educação escolar indígena como uma modalidade da educação básica.

Com o objetivo de auxiliar na construção de planejamentos e referenciais de análise e avaliação para as escolas indígenas, em 1998 foi publicado o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Este documento em questão se propõe a

a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

O Referencial aponta também as características da escola indígena: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Estas características, posteriormente, serão apontadas como princípios, como no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, publicada em 1999 e atualizada em 2012.

Este importante documento orienta escolas e sistemas de ensino como deve ser realizada a educação escolar indígena. Entre diversos objetivos, as Diretrizes objetivam “assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades”, e também “zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas” (BRASIL, 2012).

Destacamos também nas diretrizes a organização escolar própria como um elemento básico para a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, além da participação de representantes da comunidade na definição do modelo de organização e gestão da escola indígena. Outro ponto importante consta no Art. 7

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas,

membros da respectiva comunidade indígena (BRASIL, 2012).

Ou seja, os membros das respectivas comunidades indígenas inseridos nas escolas é o que garante os princípios de uma educação indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, pois são interlocutores do diálogo intercultural, são mediadores dos interesses da comunidade com os da sociedade em geral (BRASIL, 2012).

O documento apresenta também qual o papel do professor indígena nas práticas e políticas pedagógicas da educação escolar indígena, como criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos, universais e étnicos. Reafirma o compromisso dos sistemas de ensino em formar indígenas para serem professores e gestores de suas escolas, além das estratégias de reconhecimento dessas categorias através da criação da categoria professor indígena como carreira específica, a promoção de concurso público específico para professores indígenas, boas condições de trabalho com remuneração compatível com a formação e garantia da jornada de trabalho. Importante destacar que estas diretrizes apontam como uma das atribuições dos estados o concurso específico para a categoria de professor indígena, compromisso que no Paraná ainda não foi assumido pelo governo estadual.

Outra legislação importante são as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, de 1999, que reconhece às escolas indígenas a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, sendo a organização escolar própria um dos elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento destas escolas. Assim como as Diretrizes Curriculares, neste documento também está presente que a atividade docente deve ser exercida prioritariamente por professores indígenas, e o concurso público específico e reconhecimento público do magistério indígena como competência dos estados.

Em 2004 foi criada pelo Governo Lula, a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que posteriormente foi alterada para SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Foi nesta secretaria que a política de educação escolar indígena permaneceu de 2004 a 2019, quando a referida secretaria foi extinta pelo governo de Jair Bolsonaro. Em 2023 o governo Lula reestruturou o MEC, e criou esta secretaria, onde situa-se a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais. Outro avanço significativo para a política de educação escolar indígena foi o

Prolind – Programa de Formação Inicial de Professores Indígenas, criado em 2005, que estimula a oferta de cursos de magistério indígena e licenciaturas interculturais.

Após este percurso de legislações e lutas dos movimentos indígenas pela educação escolar indígena, atualmente, segundo o Censo Escolar 2022, há 3.597 escolas indígenas no Brasil, sendo a região norte a que possui maior quantidade, 2.331 escolas, seguida pelas regiões nordeste (685), centro-oeste (304), sul (185), e sudeste (92). Apenas 557 escolas indígenas têm oferta de Ensino Médio. São 300.658 matrículas em escolas indígenas. Há também dados sobre gestores escolares, sendo 1.831 indígenas que ocupam cargo de gestor, 824 destes no cargo de direção e 39,1% são homens na faixa etária de 35 a 40 anos.

Conforme a educação escolar indígena avançou a nível nacional, também o Paraná tomou medidas para adequar a oferta da educação escolar indígena no estado de acordo com a legislação do país, e atendendo a reivindicações dos povos indígenas.

2.3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ

No Paraná foi criado, a partir da Resolução 1.119 de 10 de abril de 1992, o Núcleo de Educação Indígena – NEI, com a finalidade, de acordo com o documento, “de assegurar uma educação escolar específica, visando à preservação cultural dos povos indígenas, bem como subsidiar definição de um Currículo Básico diferenciado” (PARANÁ, 1992), e este núcleo realizava principalmente ações de formação de professores. Em 2003/2004, através da reivindicação de profissionais que atuavam na Educação Escolar Indígena, foi criada na SEED a Coordenação da Educação Escolar Indígena, o que gerou avanços nessa modalidade no Paraná. No ano de 2006 a Educação Escolar Indígena passa a integrar o Departamento da Diversidade e em 2008 há a ampliação da equipe de trabalho, do orçamento e da atuação. Atualmente, a Educação Escolar Indígena encontra-se na Coordenação de Diversidade e Direitos Humanos no Departamento de Educação Inclusiva. É considerando a existência de uma equipe responsável pela implementação da Educação Escolar Indígena no estado do Paraná e as modificações que sofreu ao longo dos anos que destacamos os avanços alcançados por esta política nos próximos parágrafos.

A Deliberação nº 009 de 05 de dezembro de 2002 reconheceu o estabelecimento de ensino que oferece educação escolar indígena localizado em terras

indígenas como Escola Indígena. Esta deliberação, que “dispõe sobre a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná”, delibera no Art. 2 que a Escola Indígena terá normas e ordenamentos jurídicos próprios. Da mesma forma, entre os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento da Escola Indígena estão a organização escolar própria e a atividade docente exercida, prioritariamente, por professores indígenas. Além disso, delibera que deve haver participação de representantes de professores indígenas e organizações indígenas no planejamento da educação escolar indígena. Ou seja, reafirma o que já estava posto na legislação nacional, reforçando as reivindicações do movimento indígena em relação à política de educação.

Houve também a realização de formação inicial de professores indígenas que já atuavam nas escolas indígenas, o Parecer nº 100, de 07 de abril de 2006, apresenta a proposta pedagógica de um curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal, sendo um curso bilíngue kaingang e guarani para professores leigos residentes em terra indígena, ocorrendo em regime de alternância. É chamado popularmente de “magistério indígena” e teve como princípios gerais a interculturalidade e o atendimento à diferença e à diversidade. Sem dúvidas esta experiência de formação foi um avanço, porém foi em 2006 que passou a haver a categoria “professor indígena” no Paraná, quando passou-se a realizar contratação através do PSS, sendo tais profissionais denominados anteriormente como “monitores bilíngues”.

No ano de 2008, as escolas indígenas do Paraná foram todas estadualizadas, passando a serem identificadas como Escolas Estaduais Indígenas, independentemente do número e modalidade de ensino oferecidos. Isto aconteceu por meio da Resolução nº 2075/2008. Nesta resolução reafirma-se a garantia de funcionamento destas escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios.

Atualmente são 40 escolas indígenas no estado do Paraná, com 6.856 matrículas, de acordo com a plataforma Consulta Escolas da SEED. Destas 40 escolas, 13 têm indígenas ocupando cargo de direção, sendo sete na região norte do Paraná, número que vem aumentando no decorrer dos anos, apesar da dificuldade com a SEED para ocupação deste espaço.

Apresentada a legislação específica da educação escolar indígena é possível perceber que em todas elas são indicados uma organização própria e o envolvimento

da comunidade. Ou seja, a escola indígena precisa ser diferenciada e ter organização própria, o que só pode ser garantido com diretores indígenas na gestão, discussão que será aprofundada mais adiante neste trabalho.

De acordo com Baniwa (2019), as escolas indígenas atualmente têm forte protagonismo indígena e currículos menos eurocêntricos, mas ainda há um caminho a ser percorrido para ter escolas verdadeiramente indígenas e, assim, ter a possibilidade de ter uma escola indígena que seja intercultural. Segundo Kayapó (2022), os avanços legais na educação escolar indígena são conquistas já visíveis se comparadas a “escola para índios”, e indicam que “a melhor escola indígena é aquela projetada e gerida pela própria comunidade indígena”, os professores estão mais conscientes da necessidade do fortalecimento dos saberes tradicionais, valorização das línguas maternas e, portanto, estão formando indígenas “fortalecidos nas suas identidades étnicas”.

E este avanço na escolarização faz também da escola um ponto importante nos circuitos de trabalho indígena (Amaral, 2010), visto que, com o aumento da quantidade de escolas nas terras indígenas e a necessidade de ter um corpo docente e gestor composto por indígenas, fez com que a escola se tornasse um local com possibilidade de emprego para a comunidade. Esse aspecto, somado ao fato de que passou a haver mais indígenas formados na educação básica, fez com que houvesse maior procura por ocupar também vagas na educação superior. No Paraná, há o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, conhecido como Vestibular Indígena. Uma experiência pioneira de ingresso nas universidades estaduais e UFPR, que acontece desde 2002.

3 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS INDÍGENAS DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

A política pioneira de ingresso dos povos indígenas no Paraná nas universidades estaduais teve início num contexto que surgiram, ainda que isoladas, ações afirmativas para ingresso e permanência de indígenas e negros na educação superior no Brasil. De acordo com Luciano e Amaral (2021), no início dos anos 2000, as universidades públicas passaram a criar cotas, vagas suplementares, programas e projetos específicos para ingresso e permanência de indígenas, como exemplo a UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, que em 2001 criou um curso de graduação específico e diferenciado para indígenas por meio da FAIND – Faculdade Indígena Intercultural. Ainda segundo os autores, no mesmo ano, a UFRR – Universidade Federal de Roraima criou o instituto INSIKIRAN, com cursos específicos para indígenas, e o estado do Paraná instituiu o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que será abordado no decorrer deste capítulo.

No ano de 2002, a UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, pela Lei Estadual 2.589 e em 2004 a UEA – Universidade Estadual do Amazonas, pela Lei Estadual Ordinária 2.894, passaram a oferecer cotas para indígenas. Além disso, em 2005 foi criado pelo MEC o PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, para habilitar professores indígenas para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e o PROUNI – Programa Universidade para Todos, que concede bolsas de estudo em instituições privadas.

Posteriormente, em 2012, a UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados instituiu a FAIND – Faculdade Intercultural Indígena e, neste mesmo ano, foi sancionada a chamada Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), que garante a reserva vagas, para negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes da educação pública, em universidades e institutos federais de educação superior e ensino médio. Um avanço que modificou o perfil dos estudantes das universidades públicas do país.

Foi instituído ainda pelo MEC o Programa Bolsa Permanência, em 2013, associado ao PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil, garantindo bolsas para estudantes de baixa renda matriculados em universidades e institutos federais que alcançam nota mínima no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Os valores são diferenciados para indígenas e quilombolas, o que demonstra

reconhecimento de suas especificidades (Luciano; Amaral, 2021).

Neste contexto, segundo o Obiques – Observatório Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior (MEDAETS *et al*, 2024), no ano de 2019 havia mais de 72 mil indígenas nas universidades brasileiras (públicas e privadas), e há 53 universidades públicas que possuem ações afirmativas específicas para o ingresso de indígenas, como vestibular específico, cotas específicas e vagas suplementares. Se considerarmos também as que ofertam cotas étnico-raciais destinadas indistintamente a pretos, pardos e indígenas são 102 universidades.

Este crescente ingresso de indígenas na educação superior é, segundo Amaral, Rodrigues e Bilar (2014), decorrente da ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas e, de acordo com Pereira, Amaral e Bilar (2020, p. 07) da “necessidade de formação de professores indígenas para cumprimento da educação escolar indígena diferenciada e bilíngue”. Reforçando o que está presente na legislação e reivindicações dos povos indígenas em relação à política de educação escolar indígena, já abordada no capítulo anterior deste trabalho.

Considerando a breve exposição sobre o cenário da educação superior indígena, cabe destacar o pioneirismo da política de ingresso de indígenas nas universidades estaduais do Paraná através do Vestibular dos Povos Indígenas. O referido processo seletivo foi instituído com objetivo de cumprir-se o que foi proposto pela Lei 13.134, de 18 de abril de 2001², que assegurou a reserva de três vagas em cada universidade estadual, sendo necessário o candidato indígena residir no estado do Paraná. Posteriormente, a Lei 14.995, de 09 de janeiro de 2006 ampliou o número de vagas para seis. Compete, portanto, à SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, em conjunto com as universidades estaduais, organizar e formatar as regras para o preenchimento destas vagas.

Quando aprovada a Lei 13.134/2001 foi nomeada uma comissão (Resolução SETI 001/2001) para organizar e acompanhar o processo seletivo para ingresso dos indígenas nas universidades. Tal comissão era composta por três representantes de cada universidade, processo que se repetiu também na segunda e terceira edição do vestibular (PAULINO 2008; AMARAL, 2010).

² De acordo com Paulino (2008) e Amaral (2010) a referida lei que instituiu a reserva das vagas não foi amplamente discutida e não teve grande participação dos povos indígenas e nem das universidades estaduais do Paraná, sendo essa uma iniciativa de um indigenista que atuou no governo do estado na época em parceria com um deputado.

No que diz respeito à permanência destes estudantes na universidade, foi instituído o pagamento de um auxílio permanência. Inicialmente, de acordo com Amaral (2010) o pagamento sofreu atrasos e não era previsto no orçamento, porém, progressivamente, houve o aumento do valor ao longo dos anos através da mobilização de acadêmicos indígenas. Atualmente, o valor da bolsa é fixado em R\$1.125,00, sendo acrescido de 50% aos estudantes que comprovem paternidade ou maternidade e, no mês em que ocorrer a matrícula, há o direito a uma bolsa adicional no mesmo valor como auxílio instalação (PARANÁ, 2022a)³.

De acordo com a pesquisadora Kaingang, graduada, mestra e atualmente doutoranda pela UEL na área de Serviço Social, Gilza Pereira (2021, p. 97):

[...] o valor da bolsa auxílio é fundamental para viabilizar as condições objetivas de vida para permanência dos estudantes indígenas na universidade, garantindo o mínimo para as nossas necessidades básicas tais como: alimentação, moradia, transporte, despesas com livros e materiais dedicados aos estudos na graduação, dentre outros. Em decorrentes situações, as nossas famílias que residem nas terras indígenas também dependem de algum auxílio financeiro nosso para a composição de sua renda mensal. Entendo que este seja um aspecto que nos distingue dos estudantes não indígenas bolsistas na universidade, uma vez que nosso modo de vida possui características mais comunitárias, demandando que compartilhemos a renda que recebemos na universidade com nossas famílias.

Nesse sentido, a autora destaca a importância da política de permanência, para além do ingresso, visto que é necessário que haja condições destes estudantes se manterem na universidade sem perderem o vínculo com seus parentes e comunidades. Sendo assim, com objetivo de “viabilizar aos membros das comunidades indígenas do Paraná, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação nas Universidades Estaduais Paranaenses” (PARANÁ, 2004) foi instituída, através da Resolução Conjunta SETI nº 001, e 23 de agosto de 2004, a CUIA – Comissão Universidade para os Índios.

Na resolução constam atribuições, composição e dinâmica da comissão, ficando, portanto, a CUIA responsável pela organização anual do Vestibular dos Povos Indígenas em parceria com a universidade que sediar o processo seletivo – isto

³ Conforme Resoluções da SETI o valor mensal desta bolsa em 2002 foi de R\$ 250,00 sendo em 2004 alterado para R\$ 270,00; em 2006, passou para R\$ 350,00. A partir de 2008, foi fixado o valor total de R\$ 400,00 passando a ter acréscimo nos casos em que o estudante comprovasse paternidade, maternidade ou dependentes; em 2010 o valor estabelecido foi de R\$ 633,00 e R\$ 949,50 para aqueles que comprovassem paternidade/maternidade (LUCIANO; AMARAL, 2021, p. 21). Em 2016, o valor foi fixado em R\$ 900,00 para os estudantes que não tivessem filhos, e o valor acrescido em 50% para quem tivesse filhos ou dependentes.

porque este vestibular ocorre de maneira itinerante entre as universidades estaduais do Paraná.

Em 2022, através da Portaria nº 037, que estabelece normas e procedimentos referentes à Comissão Universidade para os Indígenas⁴ e ao Programa Auxílio Permanência, torna-se evidente o caráter deliberativo consultivo, propositivo, executor e avaliativo da política de educação superior indígena dessa comissão.

Portanto, cada universidade deve constituir a CUIA Local, com representação indígena, e a CUIA Estadual é composta por três membros de cada uma das universidades, e um representante titular e um suplente de estudantes indígenas regularmente matriculados em cada uma das instituições, além de representantes da SETI que têm direito a voz e não a voto (PARANÁ, 2022b).

De acordo com a legislação mais recente, são competências da CUIA Estadual:

- I – Proceder à discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais para o ingresso de estudantes indígenas observada a legislação vigente e as disposições contidas nesta Portaria;
- II – Coordenar anualmente o processo de ingresso de estudantes indígenas nos cursos das Instituições de ensino superior.
- III – Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão, permanência e aproveitamento dos estudantes indígenas nas universidades, encaminhar relatórios à SETI e publicar os resultados;
- IV – Propor, articular e avaliar projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
- V – Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica em questões relacionadas à educação escolar nas comunidades indígenas;
- VI – Propor parcerias interinstitucionais visando ao aprimoramento do processo de gestão da política pública de educação superior indígena no Estado do Paraná, definindo orientações para as universidades participantes;
- VII – Acompanhar a gestão do auxílio permanência concedido aos estudantes indígenas matriculados nas instituições públicas de ensino superior;
- VIII – Propor diretrizes para a regulamentação das CUIAs Locais e acompanhar o processo, respeitando a autonomia das instituições públicas de ensino superior;
- IX – Apreciar e emitir parecer sobre questões concernentes às normas estabelecidas nesta Portaria;
- X – Propor políticas de acesso e permanência do acadêmico indígena elaborando modelo de regulamentação no plano de desenvolvimento interinstitucional de cada instituição pública de ensino superior;
- XI – Elaborar relatório anual referente à execução orçamentária de ações relacionadas ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas nas instituições públicas de ensino superior;
- XII – Enviar para a SETI, relatório anual referente à execução orçamentária de ações relacionadas ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas nas instituições públicas de ensino superior;
- XIII – Enviar anualmente para a SETI dados estatísticos e informações referentes à execução da política de acesso indígena ao ensino superior tais como, número de inscritos no processo seletivo, matriculados e formados por

⁴ Destaque para a adequação do nome da comissão, que passou a utilizar a palavra “indígenas” e não mais “índios”.

curso entre outros (PARANÁ, 2022b).

Destaca, ainda, as competências da CUIA Local,

- I – Escolher os membros da Coordenação Colegiada;
- II – Organizar o processo seletivo para ingresso de estudantes indígenas, em todas as suas etapas;
- III – Coordenar internamente o processo de ingresso e de transferência interna de estudantes;
- IV – Orientar os estudantes na elaboração de seus planos de matrícula;
- V – Acompanhar pedagogicamente os estudantes em articulação com os colegiados de curso de graduação e de pós-graduação;
- VI – Providenciar a recepção dos estudantes ingressantes em articulação com os demais estudantes indígenas dos diferentes cursos e seus coordenadores;
- VII – Selecionar os estudantes que tem direito ao Auxílio Permanência, em conformidade com as normas vigentes;
- VIII – Acompanhar a frequência e o aproveitamento dos estudantes que fazem jus ao Auxílio Permanência, respeitados os regulamentos de cada instituição, para pagamento mensal do benefício;
- IX – Solicitar a suspensão do pagamento do auxílio dos estudantes que não obtiverem frequência igual ou superior a 75% nas atividades acadêmicas do curso e nas atividades que compõem os programas de acompanhamento e permanência de cada universidade;
- X – Propor políticas e programas institucionais voltados à melhoria contínua da educação ensino superior indígena (PARANÁ, 2022b).

A Portaria aponta ainda que cada universidade deve estabelecer políticas de permanência de estudantes indígenas; que o estudante indígena receberá o equivalente ao valor da bolsa em vigência no primeiro mês após sua matrícula, afim de auxiliar na sua instalação; que compete a cada instituição a gestão do Programa Auxílio Permanência sob orientação da CUIA Local; e reafirma o acréscimo de 50% do valor do auxílio ao estudante indígena que comprovar ter filhos sob sua guarda, independentemente da quantidade de filhos.

Nesse sentido, é necessário comprometimento das Universidades Estaduais paranaenses implicadas nesta política, por meio dos membros da CUIA, tanto de professores e técnicos quanto da representação estudantil, visto que a comissão realiza ações importantes, como a execução do vestibular específico e o acompanhamento do estudante indígena até a integralização do seu curso na universidade.

O referido vestibular específico é o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná que, desde sua primeira edição em 2002, realizou 23 processos seletivos. O primeiro vestibular específico aconteceu na UNICENTRO, o candidato indígena deveria escolher o curso de interesse e definir três opções de instituições nas quais gostariam

de estudar. Todos os candidatos ficaram alojados no CEDETEG – Centro de Educação Tecnológica de Guarapuava, um dos campi da UNICENTRO para a realização da prova. Foram homologadas 52 inscrições.

Ao longo dos 23 anos deste vestibular, ano após ano foram realizadas diversas modificações e em sua última edição foram homologadas 628 inscrições para concorrer a 52 vagas nas universidades estaduais e federal do Paraná⁵. A universidade responsável pela elaboração do processo seletivo em 2024 foi a UEL, e as provas aplicadas no mês de março em cada uma das universidades e em terras indígenas próximas das instituições, não sendo mais unificadas em uma cidade. Os candidatos devem escolher a universidade pela qual desejam concorrer a vaga, e o curso é escolhido no momento da matrícula na universidade para qual foram aprovados, com exceção da UEL, na qual o estudante indígena obrigatoriamente é matriculado no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL.

Segundo Amaral e Kaseker (2024) e Guerra, Amaral e Ota (2016) o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL foi instituído pela Resolução CEPE/CA nº 133/2013, atualizada pela Resolução CEPE nº 033/2014. O objetivo é colaborar para a permanência dos estudantes indígenas e qualificar sua formação acadêmica através de atividades interdisciplinares que antecedem a matrícula no curso pretendido. Isto porque foi constatado que havia muitos casos de evasão de estudantes indígenas na universidade, principalmente nos primeiros anos, portanto a CUIA Local elaborou uma proposta para a Pró-Reitoria de Graduação da UEL, que foi aprovada após debate com os estudantes indígenas, caciques e lideranças das terras indígenas localizadas no norte do Paraná. Obtendo desempenho acadêmico previsto pela proposta pedagógica do Ciclo, o estudante indígena realiza a matrícula no curso de graduação que optar⁶.

Entre as ações afirmativas para ingresso de indígenas em universidades estaduais do Paraná está também o Curso de Licenciatura em Pedagogia, destinado

⁵ Importante mencionar que a UFPR passou a ser uma instituição participante da política a partir do ano de 2004, e atualmente oferta 10 vagas para estudantes indígenas residentes de todo território nacional, diferente das vagas destinadas às universidades estaduais, que devem ser preenchidas por indígenas que declarem pertencimento em terras indígenas localizadas em território paranaense, mediante Declaração de Pertencimento emitida pelos caciques das comunidades. Cada Universidade Estadual paranaense oferta anualmente seis vagas suplementares para indígenas totalizando 42 vagas anuais.

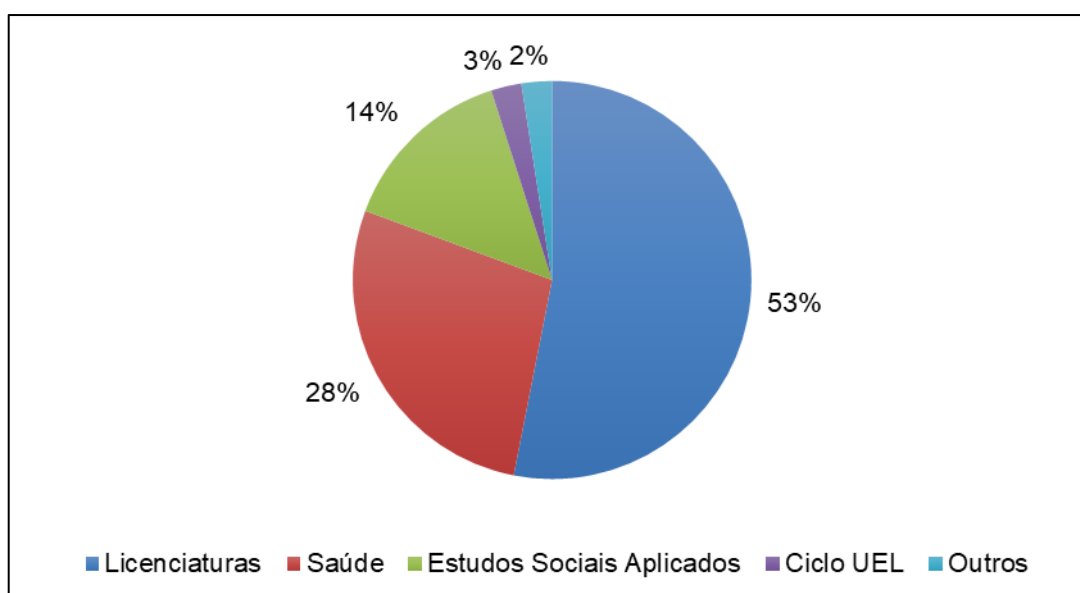
⁶ O “amadurecimento” da escolha do curso compõe a proposta pedagógica do Ciclo. O estudante tem oportunidade de conhecer melhor a graduação que pretende cursar antes de iniciar as aulas.

exclusivamente a indígenas integrantes das comunidades indígenas do Paraná. É um curso presencial, em regime de alternância realizado na Terra Indígena Rio das Cobras. São ofertadas 60 vagas, 25 para indígenas Guarani e 35 para indígenas Kaingang. O ingresso é realizado por meio de processo seletivo diferenciado, próprio da UNICENTRO (UNICENTRO, 2023).

Em todo o estado do Paraná, de acordo com dados disponibilizados pela CUIA, somam-se 303 matriculados que ingressaram pelo Vestibular dos Povos Indígenas, sendo 252 nas sete estaduais e 51 na UFPR. No que diz respeito aos matriculados nas universidades estaduais do Paraná, 134 são mulheres (53%) e 118 são homens (47%). A maioria destes estudantes têm filhos, sendo 138 (55%) e a maior parte pertence a etnia Kaingang (148 estudantes, 58,7%), seguido pelas etnias Guarani⁷ que soma 101 estudantes (40,1%), Xetá (um estudante) e Xokleng (um estudante).

Os cursos de licenciaturas são os que possuem maior quantidade de matriculados. Somando cursos presenciais e EAD são 129 matriculados (51,2%), 103 em cursos presenciais (40,9%) e 26 em cursos EAD (10,3%) ofertados pela UEM. A área da saúde possui 67 matriculados (26,6%), estudos sociais aplicados 35 estudantes (13,9%), Ciclo Intercultural e Outros cursos possuem seis estudantes matriculados cada (2,4%), conforme gráfico a seguir. Há também oito estudantes indígenas que ingressaram na universidade através de vagas remanescentes na UEM e UNIOESTE, e um ingressante pelo vestibular universal.

Gráfico 1 - Estudantes indígenas matriculados por área dos cursos em 2023



⁷ Considerando Avá Guarani, Guarani Mbyá e Guarani Nhandewa.

Fonte: Dados da CUIA sistematizados pela autora.

Segundo Luciano e Amaral (2021), a opção por cursos de licenciatura está associada à possibilidade de contratação nas escolas estaduais indígenas do Paraná, já mencionadas no capítulo anterior, visto que nestas ainda há diversas vagas ocupadas por profissionais não indígenas. No ano de 2018, havia 252 professores indígenas ativos nas escolas estaduais e 452 professores não indígenas (PARANÁ, 2019), ou seja, ainda seria necessário formar diversos profissionais indígenas da área da educação para ocupar estas vagas.

Durante sua passagem pela universidade, de acordo com Luciano e Amaral (2021), o estudante indígena se depara com choques, rupturas e mudanças, sendo esta trajetória um período de sofrimento e sacrifícios, pois este ambiente se apresenta como um lugar hostil, de discriminação e que não considera as culturas e epistemologias indígenas na maioria dos espaços. Ao mesmo tempo, são criadas redes de solidariedade e fortalecimento das lutas indígenas através de organizações indígenas e junto de parceiros não indígenas. Além disso, estes estudantes representam seus povos e comunidades e se tornam “pesquisadores, intelectuais, protagonistas, sujeitos e autores dos conhecimentos por eles produzidos” (PEREIRA; AMARAL; BILAR, 2020, p. 11).

Bergamaschi (2014), no que diz respeito aos intelectuais indígenas, afirma que estes são formados inicialmente pela oralidade e que, ao ingressar na academia, atual como mediadores entre os saberes indígenas e não indígenas. A universidade pode apresentar-se como uma aliada no sentido de que é um espaço no qual integram-se conhecimentos tradicionais indígenas e os ocidentais. Ao serem reconhecidos como intelectuais indígenas, estes sujeitos promovem interculturalidade ao levarem seus conhecimentos para a academia, reforçando suas identidades étnico-culturais. Portanto, o termo “intelectual indígena” carrega

um componente político de afirmação e empoderamento de lideranças e dos próprios coletivos indígenas, reconhecidos em seus saberes, em suas culturas, em seus conhecimentos e em suas ciências (BERGAMASCHI, 2014, p. 27).

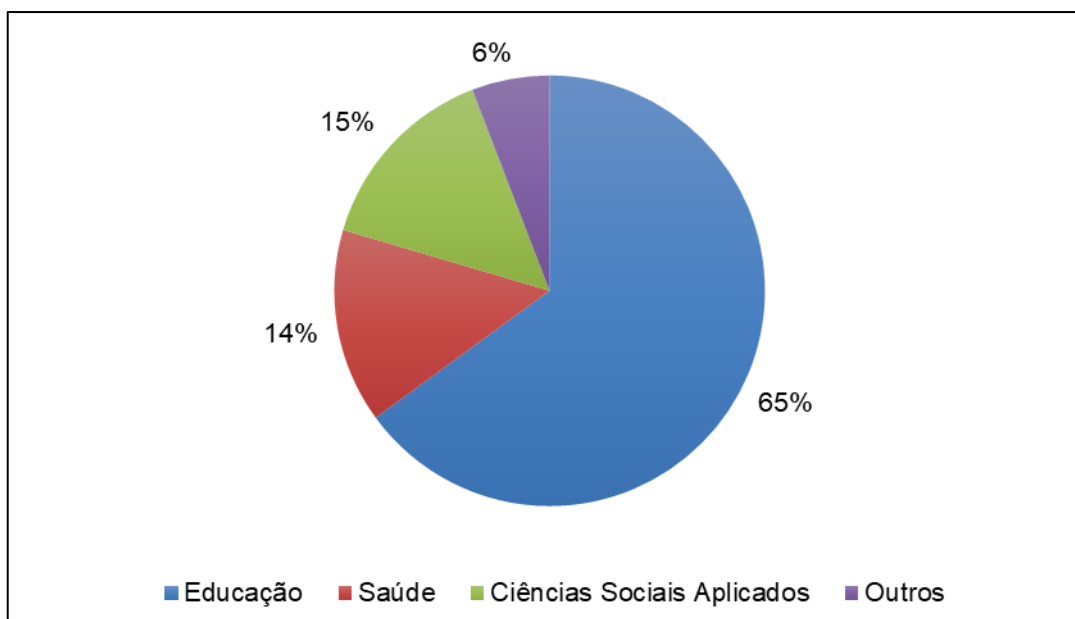
Sendo assim, a passagem pela universidade e a moradia na cidade provoca a reflexão sobre a constituição de um novo sujeito social – sujeito indígena que passa a se assumir e a se apresentar também como universitário/acadêmico/estudante,

vivenciando dilemas acerca de sua identidade étnica. Tal sujeito, se caracteriza pelo seu duplo pertencimento: o pertencimento acadêmico e o pertencimento étnico-comunitário (AMARAL, 2010).

O pertencimento acadêmico está relacionado às condições de permanência na universidade e na cidade, considera o acompanhamento institucional (ou falta dele) pelas universidades, a compreensão do funcionamento acadêmico, os preconceitos vivenciados, as experiências de interculturalidade e solidariedade, além do sentimento de estrangeirismo na universidade (AMARAL, 2010; AMARAL, 2016). É sentir-se parte do ambiente acadêmico, ainda que seja um ambiente de hegemônica presença cultural não indígena, o que está diretamente associado às condições de identidade étnico-comunitária e como elas se manifestam no ambiente, estrutura e relações dentro da universidade (AMARAL, 2010). Portanto, o pertencimento acadêmico é mediado pelo étnico-comunitário, que se refere às relações sociais, culturais, afetivas, econômicas e políticas do estudante com suas famílias, comunidades e parentes. Também está relacionado a participação dessa comunidade no ingresso e permanência destes estudantes na universidade, além do sentimento de estrangeirismo como acadêmico na sua própria comunidade de pertencimento (AMARAL, 2016).

Desta forma, o duplo pertencimento, muitas vezes manifestado como dupla exclusão, está associado a toda dificuldade vivenciada pelo estudante indígena na universidade, mas, ao mesmo tempo, revela as possibilidades de ocupação de espaços dentro e fora das universidades por estes futuros profissionais indígenas. Sendo assim, as três categorias (pertencimento acadêmico, pertencimento étnico-comunitário e duplo pertencimento) devem ser interpretadas e compreendidas de forma articulada, para que seja possível realizar leituras mais coerentes sobre as trajetórias destes sujeitos como protagonistas de seu processo de formação (AMARAL, 2010).

Apesar dos sacrifícios e dificuldades desse percurso pela universidade, a política de ingresso e permanência de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná e, principalmente, a resistência destes estudantes, resultaram em 137 indígenas formados até o ano de 2023. São 89 (65%) na área da educação, 20 (14,6%) na área da saúde, também 20 (14,6%) na área de ciências sociais aplicadas, e oito (5,8%) em outros cursos, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Indígenas formados por área dos cursos em 2023

Fonte: Dados da CUIA sistematizados pela autora.

No que diz respeito ao gênero, 89 formadas são mulheres, o que representa 65% do total, e 48 homens (35%). Em relação a etnia, a maior parte são Kaingang, sendo 85 egressos (62%) e 52 Guarani (38%). As mulheres Kaingang são 42,3% deste total, com 58 formadas⁸.

O projeto de pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas” da UEL realizou coletivamente um trabalho de coleta e sistematização de informações junto a 91 profissionais indígenas egressos das universidades estaduais paranaenses, de um universo de 101 graduados até o ano de 2020 (ano de referência da pesquisa).

Dessa forma, foi possível traçar uma caracterização do perfil dos profissionais indígenas egressos das IES estaduais do Paraná. As Terras Indígenas de Mangueirinha (situada ao sudoeste do estado) e as Terras Indígenas de Laranjinha e Pinhalzinho (situadas ao norte do estado), somadas significam 62,8% dos profissionais egressos. Das respostas identificamos que 63,7% dos egressos indígenas, de modo geral, residem em terras indígenas.

Em relação à idade, os dados mostram que 18,7% encontravam-se na faixa de 26 a 30 anos, 25,3% entre 31 e 35 anos, 18,7% entre 36 aos 40 anos e, ainda, 16,5%

⁸ Dados disponibilizados pela CUIA e sistematizados pelo projeto de pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas” coordenado por Wagner Roberto do Amaral na Universidade Estadual de Londrina.

entre 41 e 45 anos. A maioria (62,6%) dos egressos eram casados e/ou em união estável e 82,4% tinham filhos. As respostas ainda evidenciaram que 63,5% dos profissionais pesquisados informaram que os cônjuges possuem pertencimento indígena.

A pesquisa apontou que a Universidade com mais egressos é a UEM, com 23,1%, seguida da UNICENTRO com 19,8%, da UEL com 18,7%, da UENP com 17,6%, da UEPG com 13,2% e da UNIOESTE com 7,7%. Das sete IES estaduais, apenas a UNESPAR não havia graduado indígenas até o momento da pesquisa.

Foram também coletados dados sobre os locais de atuação destes profissionais, os cargos exercidos e o vínculo empregatício. Cabe acrescentar que um mesmo profissional pode ter passado por mais de um local e/ou cargo (por exemplo, como diretor, pedagogo e professor pela SEED) em momentos diferentes – enquanto outros profissionais podem ainda não ter tido experiências de trabalho na sua área de formação.

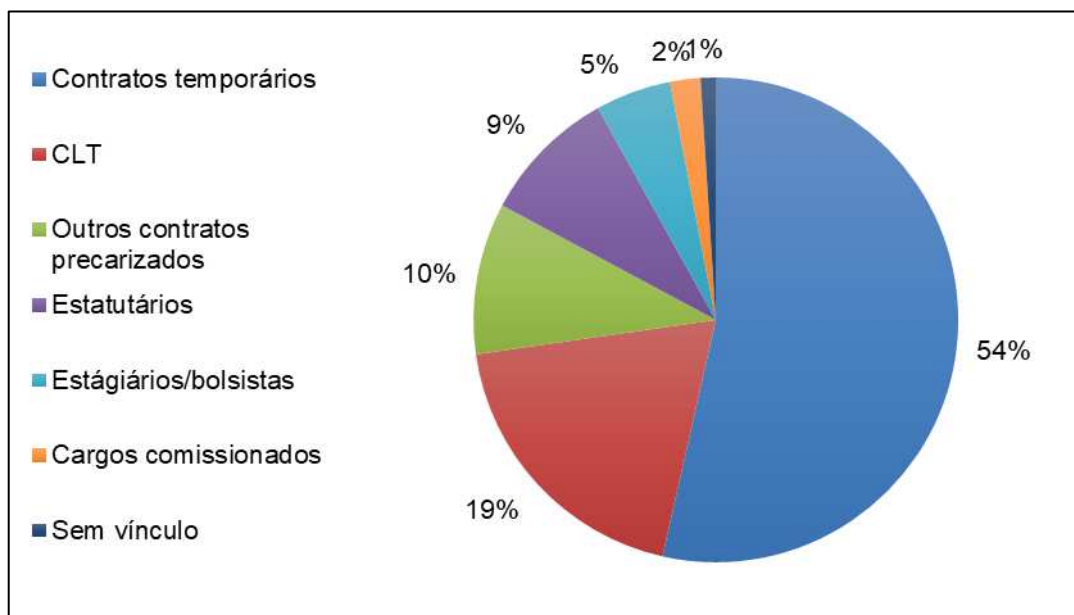
No que diz respeito aos locais de trabalho, 50% das respostas mencionaram já ter se vinculado à SEED Paraná, o que demonstra ser a instituição que emprega a maior quantidade de profissionais indígenas. Em seguida estão as Prefeituras Municipais, que somam 18% dos profissionais contratados, também ocupando cargos em áreas diversas. Há também 5% de atuação pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) por meio das contratações nos Distritos Sanitários Especiais de Saúde Indígena; 3% na FUNAI ainda na função como monitores bilíngues, mas atuando em funções administrativas neste órgão; 2% em Santas Casas, como médicos e; 2% em espaços de comunicação de organizações indígenas. Outros locais e cargos também foram mencionados como: abatedouros de aves, clínicas particulares, hospitais privados, projetos desenvolvidos por universidade, dentre outros.

Quanto ao vínculo empregatício, a maioria apresentava vinculada por contratos temporários como o PSS – Processo Seletivo Simplificado⁹, que somam 53% do total. Também há 19% com contratos via carteira de trabalho (regime celetista); 10% por outros contratos precarizados; 9% estatutários; 5% de estagiários/bolsistas; 2% em

⁹ O PSS – Processo Seletivo Simplificado é uma modalidade de contratação temporária, que mediante carta de anuência, contrata indígenas para atuar durante um ano letivo nas escolas das terras indígenas. Há a possibilidade de renovação deste contrato por mais um ano, porém, ao final da vigência, o profissional fica sem emprego até o início do próximo ano letivo e sem pagamento até o vencimento do primeiro mês de aulas dadas.

cargos comissionados e; 1% respondeu não haver vínculo. Gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Vínculo empregatício



Fonte: Dados da CUIA sistematizados pela autora.

Entendemos que as formas de contratação precarizadas fragilizam a atuação profissional de indígenas, pois, além da instabilidade, também prejudicam a continuidade do trabalho realizado por estes profissionais, fundamentalmente por se tratarem, em sua maioria, na gestão e execução de políticas sociais públicas e específicas aos povos indígenas.

Pereira (2021) chama atenção para a importância de haver indígenas formados nas mais diversas áreas:

[...] durante muito tempo, os serviços e trabalhos prestados às comunidades indígenas eram ou ainda são desenvolvidos por profissionais não indígenas. No entanto, esse cenário vem se alterando com indígenas ocupando as universidades, concluindo a educação superior e muitos atuando em suas aldeias de origens como profissionais indígenas, trabalhando em serviços direcionados às comunidades indígenas. Nesse sentido, a comunidade começa a reconhecer a importância de termos profissionais indígenas contratados pelas instituições governamentais de todas as instâncias ou até mesmo, por meio das parcerias com organizações não governamentais. Tais contratações possibilitam a nós, profissionais indígenas, o direito de atuar profissionalmente com as nossas comunidades (PEREIRA, 2021, p. 116).

A pesquisadora também apresenta a presença de pesquisadores indígenas no Paraná que estavam inseridos ou titulados em programas de pós-graduação no ano de 2021, demonstrando que este é mais um espaço dentro da universidade que está

sendo cada vez mais ocupado por indígenas:

Totalizam atualmente seis mestradas indígenas sendo cinco mulheres e apenas um homem, sendo dois vinculados a um programa na área da Antropologia (UFRGS), uma na área da Educação (UEM), uma na área do Desenvolvimento Sustentável (UFFS), uma na área de Estudos da Linguagem (UEL) e uma na área do Serviço Social e Política Social (UEL). Destacamos a titulação de cinco indígenas que alcançaram o título de Mestre, sendo três homens e duas mulheres indígenas, sendo uma em Desenvolvimento Sustentável (UFFS) e outra em Educação (UNILA), esta última com pertencimento Avá-Guarani, residente na região Oeste do Paraná, sendo recentemente aprovada em processo seletivo como a primeira docente indígena na UNICENTRO. Os outros três indígenas titulados mestres encontram-se vinculados como doutorandos, sendo dois na área da Educação (UFRGS e UEM) e um na área da Antropologia (UFPR) (Pereira, 2021, p. 103).

Nessa perspectiva, podemos relacionar à reflexão de Luciano e Amaral (2021) no sentido de que os povos indígenas não têm como objetivo sua inclusão nas lógicas academicistas e meritocráticas, individualistas, mas sim contribuir com o mundo através de seus saberes, valores, cosmologias e modo de vida tendo a universidade como um instrumento de luta. É necessário, assim, refletir sobre as trajetórias de estudantes e profissionais indígenas egressos da universidade e entender qual o sentido desse percurso formativo para estes sujeitos e suas comunidades de pertencimento.

E com esse aumento de profissionais indígenas egressos da educação superior há a ocupação de novos espaços de trabalho, emerge um novo sujeito profissional indígena nas mais diversas áreas de formação. Estes profissionais podem atuar dentro ou fora de seus territórios de pertencimento, ocupando cargos que, não necessariamente, foram pensados para ser ocupados por indígenas, mas que podem ser por eles ocupados e recriados. Isto constitui os chamados circuitos de trabalho indígena (AMARAL, 2010; AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014).

Da mesma forma que enquanto estudante, o profissional indígena possui um duplo pertencimento, ou seja, o pertencimento étnico-comunitário associado ao pertencimento profissional. Isto porque, enquanto trabalhador de uma política, deve atender tanto às requisições da instituição que o emprega quanto às demandas de sua comunidade, passando a ter seu percurso profissional influenciado pela profissão que ele passa a exercer e pela instituição onde estará atuando.

Tomemos como exemplo um diretor de escola indígena: este profissional deve seguir orientações estabelecidas pelas Secretarias de Educação, que não

necessariamente levam em consideração as especificidades da educação escolar indígena, apesar de estar amparada por legislação específica. Ao mesmo tempo, este gestor mantém seu pertencimento étnico-comunitário, o qual influencia em sua atuação e manifesta suas origens, lutas e objetivos comunitários, que compõem sua atuação profissional por carregar uma compreensão aprofundada das necessidades e realidades específicas de sua comunidade.

Esta perspectiva se relaciona à reflexão de Pereira (2021) no sentido de que a luta pela escola indígena e formação de professores indígenas tem sido uma das principais estratégias de luta para o fortalecimento, valorização e reconhecimento étnico das comunidades indígenas, pois tem um papel importante na preparação e qualificação dos indígenas nos processos de diálogo e negociação de seus direitos.

4 A GESTÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS E O PAPEL DO GESTOR INDÍGENA

Inicialmente, cabe a breve reflexão sobre o significado que uma escola, enquanto instituição, pode ter em uma terra indígena. De acordo com Baniwa (2019), a instituição escolar, e até mesmo a ideia de educação intercultural em alguns momentos, são invenções do colonizador. Portanto, ferramentas para atingir os objetivos destes colonizadores, garantindo, assim, a continuidade dos modos de vida colonial, próprio da sociedade liberal, capitalista.

Sendo assim, segundo Baniwa (2019), os povos originários têm subvertido esta missão da escola colonial para uma escola que ajude na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna, com objetivo de defender suas culturas, conhecimentos e direitos. Ao apropriarem-se desses conhecimentos produzidos pelas sociedades não indígenas, estabelecem estratégias de defesa e resistência, atuando em favor de direitos coletivos indígenas. A escola indígena deve atuar, portanto, numa “lógica de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias” (BANIWA, 2019), uma soma de conhecimentos.

De acordo com Ferreira (2020), os indígenas vêm revertendo a situação e tornando a escola um espaço indígena, que fortalece seus conhecimentos e cultura para que não sejam perdidos e nem desvalorizados ao terem contato com conhecimentos de outras sociedades. O autor afirma que

Os processos próprios das sociedades indígenas vão somar a experiências escolares, com outras modalidades e formas de aprender, construídos ao longo da história. A escola, progressivamente, vai sendo apropriada pelos indígenas, em um movimento de autodeterminação, como um lugar em que a relação entre conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais sociedades deve se articular, constituindo uma possibilidade política de divulgação de saberes e valores importantes: a escola como um espaço privilegiado da interculturalidade das sociedades. (FERREIRA, 2020, p. 131)

Nessa perspectiva, a partir da LDBEN de 1996, passa-se a reconhecer e promover os sistemas próprios de organização das escolas indígenas, objetivados através de processos próprios de educação em uma escola indígena específica e diferenciada.

Conforme abordado nos capítulos anteriores, a Educação Escolar Indígena enquanto modalidade de educação básica foi reconhecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, sendo orientada e regulamentada

a nível nacional por documentos como: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, de 1999 (revisada em 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Funcionamento das escolas indígenas, de 1999; dentre outros. No estado do Paraná, é regulamentada por documentos como a Deliberação n.º 009/2002 e a Resolução SEED n.º 2075/2008.

Nesse sentido, o crescimento demográfico significativo da população indígena no Brasil¹⁰ e, conseqüentemente, a expansão da Educação Escolar Indígena no país têm possibilitado que um número maior de jovens indígenas conclua o ensino médio dentro ou fora das terras indígenas e se candidatem a uma vaga na educação superior. Isto porque, na medida em que há um aumento de indígenas na educação básica, passa a haver mais demanda e maiores possibilidades de contratação de profissionais indígenas nas escolas indígenas. No Paraná, essa demanda passa a estar associada à política de vagas suplementares exclusivas para indígenas nas sete Universidades Estaduais paranaenses, já mencionada no segundo capítulo deste trabalho, que teve início com a Lei Estadual 13.134, de 18 de abril de 2001. Portanto, desde o início dos anos 2000 houve um aumento significativo de estudantes indígenas nas universidades e, conseqüentemente, de indígenas formados em diversas áreas, mas principalmente na área da educação.

Com a criação da política estadual de ingresso e permanência de indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná, emerge também, progressivamente, um número significativo de profissionais indígenas egressos os quais serão potenciais candidatos à atuação nas escolas estaduais indígenas do Paraná em cargos como professor, diretor e pedagogo. Sendo assim, a escola apresenta-se como um espaço importante dos circuitos de trabalho indígena (AMARAL, 2010). Essa progressiva inserção de profissionais indígenas nas escolas indígenas pode aproximar essas escolas do que é apresentado nos documentos que regulamentam a Educação Escolar Indígena, que são fruto da luta do movimento indígena e reivindicações das comunidades indígenas.

Sendo assim, de acordo com o RCNEI, os fundamentos da Educação Escolar Indígena são: 1. Multietnicidade, pluralidade, diversidade; 2. Educação e conhecimentos indígenas; 3. Autodeterminação; 4. Comunidade educativa indígena;

¹⁰ De acordo com dados do IBGE, em 1991 a população indígena era de 294.148; em 2000 de 734.127; em 2010 de 821.501; e em 2022 de 1.187.246.

5. Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Da mesma forma, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em seu Art. 7º, § 1º:

Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, **contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Sendo um dos objetivos dessas Diretrizes:

Assegurar que o **modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades**, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Nessa perspectiva, um dos princípios da educação escolar indígena, de acordo com estas Diretrizes, é a organização escolar própria construída com a presença de representantes da comunidade considerando: suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Portanto, é fundamental que haja professores, pedagogos, diretores e demais profissionais indígenas nas escolas indígenas. Isto porque é necessário ter coerência com as especificidades da escola, conhecimento da cultura e identidade, além de cumprir o que está posto na legislação.

Segundo Luciano (2006, p. 135),

Podemos constatar que a consciência a respeito da necessidade de criar um modo próprio de fazer escola cada vez mais se fortalece. Entra em cena o papel fundamental dos professores indígenas, um dos principais envolvidos na busca de concretização de processos escolares norteados pelas pedagogias indígenas. Significa que seu trabalho só poderá ser realizado com eficácia segundo os ideais afirmados e em uma proposta de escola realmente indígena. Isto só poderá ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos, comunidades, poder público e assessorias.

Os povos indígenas têm ocupado cada vez mais o espaço escolar em seus territórios, tendo a oportunidade de fazer da escola indígena um espaço de educação escolar intercultural através de um trabalho coletivo. De acordo com Baniwa (2019), a proposta de escola indígena intercultural transforma a “escola para índios” em escolas com forte protagonismo indígena, pois é projetada estrategicamente como escola indígena própria, específica e diferenciada. Portanto, os povos indígenas não dispensam o acesso ao conhecimento encontrado no mundo fora da terra indígena, mas não renunciam ao direito de promover seus próprios conhecimentos no ambiente escolar.

Neste diálogo intercultural, é necessário que os diferentes povos e culturas estejam em pé de igualdade (FERREIRA, 2020), sendo assim, é necessário que as escolas indígenas sejam específicas e diferenciadas e suas comunidades os principais sujeitos dos processos educativos deste espaço. Portanto, ainda de acordo com Ferreira (2020), deve haver nestas escolas um intercâmbio entre as culturas das demais sociedades em diálogo constante, reconhecimento e respeito do outro, para isso, é necessário haver professores indígenas, pois este não é uma pessoa estranha à comunidade.

Ao refletir sobre as trajetórias das mulheres Avá-Guarani da região oeste do Paraná, sendo as sujeitas da pesquisa acadêmicas e profissionais da área da educação, Gilza Pereira, pertencente ao povo Kaingang (2021), afirma que:

Apesar de muitas fragilidades existentes, o avanço das políticas educacionais destinadas para os povos indígenas abre possibilidades para ocuparmos diversos espaços profissionais dentro e fora das comunidades indígenas, provocando mudanças nas nossas realidades enquanto pessoas, mas, sobretudo e fundamentalmente, como coletivos (PEREIRA, 2021, p. 137).

No Paraná, recentemente, após muita luta dos povos indígenas, houve a possibilidade de acadêmicos e profissionais indígenas egressos das universidades ocuparem também cargos de direção nas escolas estaduais indígenas, mesmo que contratados de forma temporária e precária via PSS. Isso porque no Paraná a Educação Escolar Indígena é estadualizada, ou seja, toda oferta desta modalidade é responsabilidade do governo estadual. Nesse sentido, as escolas estaduais indígenas paranaenses possibilitam a contratação de professores indígenas aprovados pela comunidade, assim como diretores indígenas.

A partir de dados coletados e sistematizados pelo Projeto de Pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas”¹¹, constata-se que muitos acadêmicos indígenas, ao longo da sua graduação, já trabalham nas escolas indígenas através do PSS. A seleção pelo PSS exige que o profissional indígena apresente uma Carta de Anuência¹², emitida e assinada pelos caciques e lideranças das respectivas terras indígenas onde estão localizadas as escolas, o que garante que os sujeitos dos territórios participem das decisões sobre quais servidores ocuparão os postos de trabalho. A carta de anuência é também exigida dos profissionais não indígenas que se inscrevem neste processo seletivo, bem como dos professores do Quadro Próprio do Magistério¹³ que atuam nestas escolas, renovando anualmente seu vínculo através da carta e ordem de serviço, visto que não são lotados nestas escolas, o que faz da Carta o principal meio de contratação das escolas estaduais indígenas do Paraná (CRUZ *et al*, 2022; VILAS BOAS, 2022; AMARAL; VILAS BOAS, 2023).

Esta carta é utilizada para todos os cargos, inclusive o de diretor, sendo a principal forma de classificação no PSS, pois, independente da pontuação alcançada no processo, assumirá a vaga aquele profissional que tiver a carta em mãos assinada pelo cacique e lideranças daquele território (VILAS BOAS, 2022; AMARAL; VILAS BOAS, 2023).

No que diz respeito aos diretores indígenas no Paraná, sua presença se deu por mobilização política e não pela vontade da SEED. Apesar de constar na Resolução SEED nº 2.075/2008 que há a possibilidade de contratação de profissionais da docência e área administrativa por contrato temporário através do Regime Especial, os primeiros diretores indígenas do estado foram contratados entre os anos de 2011 e 2013.

4.1 A INSERÇÃO DE INDÍGENAS NO CARGO DE DIREÇÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS

¹¹ O referido projeto vinculado a Universidade Estadual de Londrina, aplicou formulário via *Google Forms* junto ao universo de 101 indígenas graduados pelas Universidades Estaduais do Paraná, recebendo respostas de 91 sujeitos.

¹² Anexo A.

¹³ “A carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é representada pelo cargo único de provimento efetivo” (Paraná, 2024), ou seja, aos nos referirmos a QPM estamos tratando de professores efetivos do estado do Paraná.

NO PARANÁ

A partir de entrevista com o atual cacique da terra indígena Pinhalzinho, além das outras entrevistas realizadas com diretores indígenas, foi possível identificar como ocorreu este processo histórico de nomeação dos primeiros indígenas para o cargo de direção em escolas estaduais indígenas do Paraná. Segundo seu relato, a comunidade indígena do Pinhalzinho no ano de 2010 gostaria que sua escola fosse diferenciada, bilíngue e que atendesse seus anseios, porém, a gestão escolar encontrava-se sob o comando de diretores não indígenas, o que impedia a concretização dessa visão de escola.

Já havia a presença de professores indígenas na escola estadual indígena Yvy Porã, localizada na terra indígena Pinhalzinho, mas era necessário haver um indígena no cargo de direção para garantir a valorização da cultura e língua indígena pela educação. Sendo assim, a comunidade mobilizou-se para indicar o diretor da escola.

No primeiro momento a SEED – PR recusou esta nomeação, alegando que o cargo de direção deveria ser ocupado por um servidor concursado, mesmo se tratando de uma escola indígena. Porém, sabendo dos direitos que a escola indígena possui, foi buscado apoio do Ministério Público, que reconheceu a legitimidade da demanda da comunidade e realizou uma intervenção junto ao Governo do Estado do Paraná. A negociação demorou cerca de um ano e meio através de processo jurídico até que o Governo Estadual, no ano de 2011, permitiu a nomeação de um diretor indígena através da Carta de Anuência, que passou a ser o instrumento que legitima a escola do diretor pela comunidade.

Este processo foi marcado por muitas resistências, portanto, a comunidade precisou passar por um movimento de conscientização sobre a importância de substituir a direção não indígena da escola por um diretor indígena. Sendo assim, a nomeação deste diretor indígena desencadeou diversas mudanças na escola em questão como a forma de trabalho, e a qualificação do corpo docente com a contratação de profissionais alinhados com os anseios da comunidade.

Esta luta abriu precedentes para outras escolas indígenas do Paraná também reivindicarem gestão escolar indígena. No mesmo ano de 2011 também houve a nomeação de direção indígena na terra indígena Apucarantina.

Segundo o relato do cacique entrevistado, a nomeação de diretores indígenas para as escolas indígenas das TIs envolve a participação ativa de lideranças das

comunidades, as lutas e negociações com o estado do Paraná, a mobilização da comunidade e intervenção do Ministério Público para garantir o direito de escolheres seus gestores.

Posteriormente, em 2015, foi publicada a Resolução SEED nº 3.945, que “dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná”, regulamentando a seleção destes profissionais e instituindo a obrigatoriedade da apresentação da Carta de Anuência para assumir o cargo. A referida resolução reafirma o que consta na Resolução SEED 2.075/2008¹⁴:

Parágrafo único. Na impossibilidade de atendimento ao disposto no Inciso I deste artigo, **poderão exercer as funções de Diretor e Diretor Auxiliar o trabalhador contratado temporariamente por meio do Regime Especial**, conforme o disposto no art. 7.º, § 2.º da Resolução n.º 2075/2008 (PARANÁ, 2008, grifo nosso).

Ou seja, a vinculação dos diretores indígenas se dá de forma diferenciada das exigências normativas da SEED para escolas não-indígenas, que têm eleições para diretores¹⁵. A atuação destes sujeitos é legitimada pela comunidade, pois as lideranças devem conceder a Carta de Anuência para os diretores indicados por elas. Contudo, importante destacar a nossa compreensão de que a possibilidade formal de

¹⁴ Acrescentamos o inciso a que se refere a citação que segue o texto. “I – pertencer ao Quadro Próprio do Magistério, ou ao Quadro Único de Pessoal, ou ao Quadro de Funcionários da Educação Básica ou ao Quadro Próprio do Poder Executivo” (Paraná, 2008).

¹⁵ De acordo com Gasparelo (2022), a partir do ano de 1983, no governo José Richa, foi introduzida a eleição por lista tríplice, com mandato de dois anos e possibilidade de reeleição, sendo este formato formalizado pela Lei nº 7.961, de 21 de novembro de 1984. Em 1991, no governo Requião houve mudanças, pois foi contestada pelo governo do estado a constitucionalidade das eleições para o cargo de diretor. O termo “eleição” foi substituído por “consulta à comunidade escolar”, e foram mantidos o mandato de dois anos e a chance de reeleição. Em 1993 o Conselho Escolar passa a ser responsável pelo processo de consulta à comunidade escolar para preenchimento da função de diretor nas escolas, indicando os diretores. Na gestão de Jaime Lerner foi introduzida, em 2001, uma prova escrita antes da consulta à comunidade escolar com objetivo de avaliar as competências dos possíveis diretores. O mandato foi aumentado para três anos e seguiu havendo possibilidade de reeleição. No retorno de Requião foi reinstaurado pela Lei nº 14.231 de 26 de novembro de 2003 o mandato de dois anos, e se estabeleceu fórmula para contagem dos votos dos pais e dos alunos, dos professores e dos funcionários. Na gestão Beto Richa a Resolução No 4.122, de 19 de setembro de 2011, estabeleceu orientações para o processo de consulta à comunidade escolar, mantendo o mandato de dois anos e permitindo a reeleição por dois mandatos consecutivos. A Lei nº 18.590, de 13 de outubro de 2015, definiu critérios para escolha mediante consulta à comunidade escolar. Atualmente, a consulta à comunidade/eleição de diretores e diretores auxiliares nas escolas é regulamentada pela Resolução Seed nº 2.265, de 21 de maio de 2021, e é coordenada pela SEED, tendo comissões regionais e locais. Os candidatos devem pertencer ao quadro de servidores do estabelecimento de ensino e apresentar um Plano de Ação que esteja alinhado ao PPP da escola/colégio onde concorrerão. Podem votar professores, funcionários, responsáveis legais de alunos menores de 16 anos e alunos com 16 anos completos, sendo o voto direto, secreto, igualitário e facultativo (PARANÁ, 2021).

professores indígenas e quilombolas assumirem cargos de direção e direção auxiliar nas escolas estaduais indígenas e quilombolas mesmo estando em contrato temporário, não deve ocultar ou mesmo secundarizar a necessidade de concurso público específico para tais profissionais na rede estadual e educação do Paraná, garantindo aos mesmos o direito a estabilidade e a carreira como profissionais da educação.

Na região norte do Paraná, constata-se que vem crescendo, progressivamente, a quantidade de diretores indígenas, sendo, atualmente, sete diretores indígenas que atuam em 10 escolas indígenas (distribuídas em seis terras indígenas), e no ano de 2023 eram 12 diretores indígenas atuando em escolas indígenas de todo o Paraná, conforme quadro a seguir¹⁶:

Quadro 1 - Escolas Estaduais Indígenas com diretores indígenas em 2024 - por núcleo, município, terra indígena e escola/colégio

NÚCLEO	MUNICÍPIO	TERRA INDÍGENA	ESCOLA/COLÉGIO
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	São Jerônimo	Colégio Estadual Indígena Cacique Kofej
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	Escola Estadual Indígena Cacique Onofre Kanhgren
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	Escola Estadual Indígena Rael Vynhkag
Foz do Iguaçu	Itaipulândia	Aty Miri	Escola Estadual Indígena Arandu Renda
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Santa Rosa do Ocoy	Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo
Ibaiti	Tomazina	Pinhalzinho	Colégio Estadual Indígena Yvy Porã
Jacarezinho	Abatiá	Posto Velho - Ywy Porã	Escola Estadual Indígena Nimboeaty M Awa Tirope

¹⁶ O quadro conta com apenas seis dos sete estabelecimentos que têm diretores indígenas no norte do Paraná em 2024, isto porque não conseguimos dados atualizados de 2024 sobre o restante do estado para que o quadro ficasse completo.

Laranjeiras do Sul	Laranjeiras do Sul	Boa Vista	Colégio Estadual Indígena Ko Homu
Londrina	Tamarana	Apucarantina	Escola Estadual Indígena João Kavagtan Vergílio
Londrina	Tamarana	Apucarantina	Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag
Pato Branco	Chopinzinho	Mangueirinha	Escola Estadual Indígena Jykre Tag
Pato Branco	Mangueirinha	Mangueirinha	Colégio Estadual Indígena Kokoj Ty Han Ja
Pato Branco	Palmas	Palmas	Colégio Estadual Indígena Segso Tanh As
Telêmaco Borba	Ortigueira	Mococa	Escola Estadual Indígena Nur-Fe

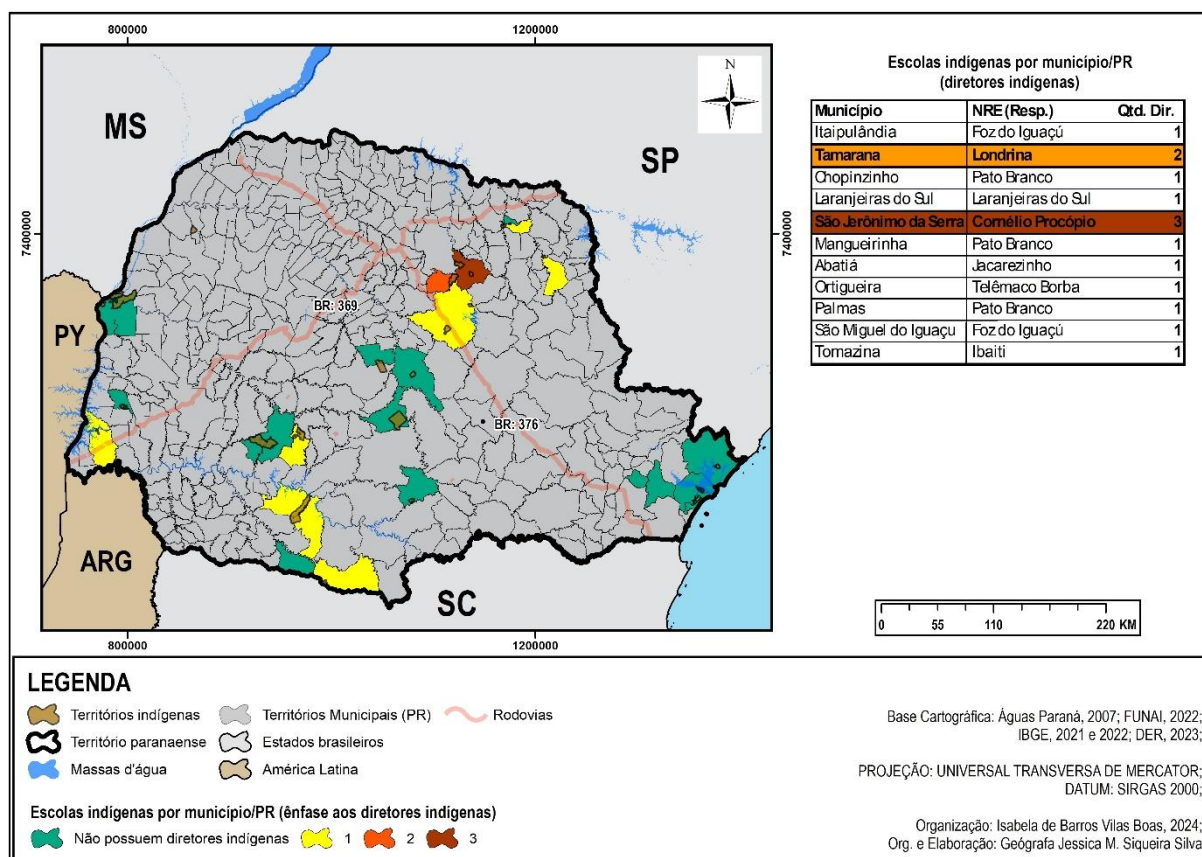
Fonte: dados da SEED – PR.

O quadro demonstra que, do universo de escolas estaduais indígenas no Paraná, a maioria de escolas são Kaingang, sendo 10, e quatro escolas são Guarani, além de uma escola que atende alunos de diferentes etnias, incluindo a população Xetá, porém essa distribuição sugere que a presença e atuação de diretores indígenas tem alcançado as três principais etnias presentes no território paranaense.

As escolas listadas no Quadro estão distribuídas em oito dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Paraná. Constata-se, ainda, que algumas terras indígenas possuem mais de uma escola com diretor indígena, como Mangueirinha (com diretores indígenas em três escolas) e Apucarantina (em duas escolas). Esse dado pode correlacionar a quantidade de escolas em uma terra indígena e a força política da comunidade na busca por autonomia na gestão escolar. Terras indígenas com maior número de escolas e, conseqüentemente, de profissionais indígenas atuando nelas, podem ter maior articulação e exercer maior pressão junto à SEED. Ou seja, pode representar que a presença de diretores indígenas nas escolas está relacionada à capacidade de mobilização política das comunidades, como já mencionado nos relatos sobre a nomeação dos primeiros diretores indígenas.

Figura 1 - Mapa da presença de diretores indígenas em Escolas Estaduais Indígenas

do Paraná



Fonte: dados da SEED – PR organizados pela autora e geógrafa Jéssica M. Siqueira Silva

A representação cartográfica pelo mapa apresentado demonstra a distribuição geográfica das escolas indígenas no estado do Paraná, diferenciando-as pela quantidade de diretores indígenas por município/NRE. Destaca a concentração dessas escolas em determinadas regiões do estado, ilustrando a maior concentração de diretores indígenas na região norte do Paraná.

Para além dos dados levantados junto a SEED, podemos associar as informações sistematizadas e analisadas pelo Projeto de Pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas”, que têm como ano de referência 2020, nove egressos das universidades estaduais do Paraná já estiveram ou estavam naquele momento vinculados à cargos de direção ou vice em escolas indígenas. Destes, sete Kaingang e dois Guarani. Eram quatro formados pela UEM, dois pela UENP, um pela UEL, um pela UEPG e um pela UNICENTRO. Oito destes profissionais mulheres e apenas um homem e constata-se, ainda que a região norte do Paraná concentrava a maior quantidade de diretores indígenas.

O formulário continha perguntas sobre as principais possibilidades e dificuldades no percurso enquanto profissional indígena, que foram listadas no quadro

abaixo:

Quadro 2 - Dificuldades e possibilidades relatadas por profissionais indígenas

DIFICULDADES	POSSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de estar sempre atualizado, mas nunca esquecer que mora em uma terra indígena; • Discriminação e o preconceito; • Instabilidade profissional do contrato temporário como PSS; • Falta de concurso público específico para professores indígenas; • Conflitos internos das comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração dos conhecimentos aprendidos na universidade ao retornar para a terra indígena; • Autonomia profissional; • Retorno da comunidade em reconhecimento ao trabalho realizado; • Ajuda que prestam aos jovens indígenas a lutar por transitar e ocupar seus espaços nos mundos indígena e não indígena; • Oportunidade de acesso à cultura historicamente acumulada pela humanidade como meio de resistência indígena; • Empoderamento e a emancipação enquanto povo.

Fonte: dados coletados e sistematizados pelo Projeto de Pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas” – UEL

Destacamos, portanto, o duplo pertencimento destes profissionais, refletido por Amaral (2010), como pertencimento profissional-institucional e pertencimento étnico-comunitário. Isto porque, enquanto trabalhadores/as de uma política, devem atender tanto às requisições da instituição que os emprega quanto às demandas de suas comunidades, passando a ter seus percursos profissionais influenciados pela profissão que passam a exercer e pelas instituições onde estarão atuando (VILAS BOAS, 2022; AMARAL; VILAS BOAS, 2023).

Evidenciamos, ainda, a importância dos processos de interculturalidade, visto que estes profissionais veem como possibilidade o diálogo e a articulação dos conhecimentos aprendidos na universidade aos conhecimentos indígenas. Isto pode se relacionar às demais possibilidades mencionadas pelos sujeitos no sentido de que

esta forma intercultural de adquirir conhecimentos pode contribuir para uma melhor atuação profissional, o que pode trazer reconhecimento da comunidade e perspectiva de contribuir para uma formação aos mais jovens que os prepare para lutar ao lado de seus parentes nos movimentos dos povos indígenas.

Além dos dados dos formulários aplicados, também foram realizadas entrevistas com três diretores indígenas, já caracterizados na introdução deste trabalho, sendo eles dois homens Guarani e uma mulher Kaingang. Foram realizadas perguntas que tinham como pauta suas experiências como diretores indígenas, o processo de nomeação para o cargo, suas visões sobre os princípios da educação escolar indígena e como trabalham para manterem estes valores na escola. Além disso, também foram abordados os desafios, possibilidades, avanços, articulações entre gestores indígenas e suas relações com os NREs e SEED, entre outros elementos.

4.2 A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

A partir dos relatos destes sujeitos foi possível identificar que o processo para efetivação no cargo de direção da escola onde atuam ocorreu com muitos desafios, pois foram relatadas diversas dificuldades enfrentadas para assumir o cargo. Em primeiro lugar, a resistência do Governo do Estado do Paraná através da SEED, que não aceitou a reivindicação das comunidades indígenas no período das primeiras reivindicações para direção indígena, sendo necessária a intervenção via Ministério Público. Em segundo lugar a relutância da própria comunidade, que nem sempre apresentava total apoio aos diretores indígenas num primeiro momento.

Por outro lado, a comunidade, principalmente lideranças e caciques realizaram um papel fundamental para que estes diretores (todos os primeiros diretores indígenas de suas comunidades) assumissem o cargo que lhes é de direito e prevista na legislação nacional. Sendo assim, a comunidade se mostra como protagonista na escolha do gestor de suas escolas, isto porque passaram a entender a relevância de haver um diretor indígena que compreende as demandas da comunidade. Isto fica nítido à medida que os três sujeitos mencionam os avanços significativos que ocorreram nas escolas onde atuam. Como exemplo o relato da Diretora Indígena 2, da terra indígena Apucarantina

Eu estou na direção desde 2011. Eu fui uma das primeiras indígenas Kaingang atuando nesse espaço, nessa demanda. [...] E agora a gente vê que avançou. [...] a gente vê que avançou no aprendizado dos alunos, pelo motivo de que a gente conseguiu demandas para mais professores indígenas, hoje atualmente nós já temos 17 professores todos indígenas, só uma não indígena. A gente buscou para que isso acontecesse, nós mesmos elaborando o PPP da escola, o regimento escolar. Tudo pelo indígena, o olhar indígena, né? (Diretora Indígena 2)

A entrevistada destaca que, sob sua gestão, houve um avanço no aprendizado dos alunos e na contratação de mais professores indígenas. Ela também enfatiza que o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento escolar foram elaborados com uma perspectiva indígena, o que demonstra uma mudança na forma como a escola se organiza.

Da mesma forma, o Diretor Indígena 1 detalha que

Esse é o primeiro passo nosso, assim, que a gente estava trabalhando bastante, o aspecto do fortalecimento da identidade, né? Isso por muito tempo, eu acredito que por uns oito anos, assim. Isso foi tudo que nós batalhamos trabalhando em cima, do orgulho do pertencimento histórico, do orgulho de conhecer o processo histórico da terra indígena, que essa escola forneça essa base, essa massa crítica, esse conhecimento sobre o que foi o Pinhalzinho, como foi demarcado, as pessoas que lutaram, as pessoas que resistiram, os agentes históricos, e houve muito resgate, houve muita absorção, houve muito despertar de muitas histórias, de protagonismo dentro da aldeia. (Diretor Indígena 1)

Ou seja, o foco inicial de sua gestão foi o fortalecimento da identidade cultural e do orgulho do pertencimento étnico. Ele menciona o resgate de histórias e o protagonismo dentro da aldeia, mostrando como a educação escolar indígena pode valorizar as tradições e a cultura local.

Nessa perspectiva, no que refere à compreensão dos diretores entrevistados de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária e o que deve ser feito para que sejam garantidos estes princípios, foi novamente destacado o papel da comunidade, mencionando a importância do envolvimento de todos seus membros com as questões escolares, o papel dos mais velhos na transmissão do conhecimento e a necessidade de diálogo com as famílias, como relatou o Diretor Indígena 1

No primeiro momento a gente pega e foca bastante na cultura, como no sentido, assim, de um resgate da memória, no sentido também da manifestação da língua em todos os espaços dentro da escola. Esse é o primeiro passo nosso, assim, que a gente estava trabalhando bastante, o aspecto do fortalecimento da identidade, né? (Diretor Indígena 1)

Neste mesmo tópico aparece também a valorização da cultura e identidade indígena no ambiente escolar através de processos de interculturalidade, sendo esta um princípio fundamental, para que haja o diálogo entre conhecimentos indígenas e não-indígenas, com currículo adaptado, com disciplinas que se “conversem” num PPP que reflita a identidade indígena, preparando o estudante indígena para diferentes contextos e fortalecendo suas raízes culturais, o que está refletido no relato do Diretor Indígena 3: “Eu acho que precisa de uma educação indígena como um espaço, não só na escola, mas no próprio núcleo de educação, na SEED, construindo isso, né?”

Portanto, a interculturalidade não deve ser uma prática isolada dentro da escola, mas sim um esforço conjunto que envolve toda a estrutura educacional, desde a escola indígena até a Secretaria de Estado da Educação (SEED). O Diretor Indígena 3 aponta para a necessidade de uma construção ativa e colaborativa, que reconheça as especificidades da educação escolar indígena e a inclua em todos os níveis do sistema educacional.

4.3 BUSCA POR AUTONOMIA

No que diz respeito a organização própria de uma escola indígena os sujeitos mencionam a necessidade de autonomia, pois a organização desta escola precisa refletir o que está proposto nos PPPs indígenas. Isto gera uma crítica ao sistema estadual de educação, pois, na prática, segundo os entrevistados, não há organização própria efetiva nas escolas indígenas, visto que estas, via de regra, estão submetidas às mesmas regras de escolas não indígenas. A Diretora Indígena 2 menciona que "o Estado ainda não tem esse reconhecimento de que a escola é uma escola indígena", e que há uma "imposição de coisas a ser cumprida com o regulamento do Estado, especificamente com o direito indígena de fazer educação". Ela também destaca que o Estado barra atividades culturais e de formação que seriam importantes para a escola indígena.

O Diretor Indígena 3 pontua que a organização escolar própria é algo que ainda não foi conquistado na educação escolar indígena

Porque a gestão não é diferenciada. A gestão é igual a qualquer gestão. [...] Tudo que tem numa escola grande [...] numa escola convencional, vamos dizer assim, uma escola de fora que não é indígena. A mesma coisa que

acontece com a escola não-indígena, na gestão também acontece com a gestão de uma escola indígena. A cobrança, o que você tem que fazer, como tem que ser feito, né? E assim, uma das coisas também que a gente tem em relação a tudo isso é não poder ter o reconhecimento do próprio modo de gestão indígena que a gente sempre pede. (Diretor Indígena 3)

Essas falas mostram que a busca por autonomia é uma demanda central dos diretores indígenas, que desejam construir escolas que realmente atendam às necessidades e especificidades de suas comunidades, com um currículo e uma gestão que reflitam a identidade e a cultura indígena, em vez de seguir modelos padronizados e impostos pelo sistema estadual de educação.

Os sujeitos mencionam ainda a falta de um sistema específico de educação escolar indígena, seja nacional ou estadual, para que as necessidades específicas sejam atendidas, ou seja, as exigências burocráticas atendam as realidades indígenas, que as escolas indígenas tenham sua visão de tempo respeitadas, enfim, uma organização diferente de uma escola não indígena convencional. Conforme aponta A diretora Indígena 2

A maior dificuldade minha é essa burocracia mesmo. Tem coisas que a gente tem que acatar porque é das normas. Mas nem tudo também, porque tem coisas como a escola indígena tem outras normas próprias de ensino. (Diretora Indígena 2)

A questão da autonomia foi bastante presente em diversos pontos da entrevista, como na pergunta relacionada ao que há de específico na atuação profissional enquanto diretor/diretora indígena, os relatos apontam que, apesar de serem diretores indígenas, eles devem seguir os mesmos procedimentos para questões como orçamento, contratação e processos administrativos. Essa padronização se manifesta de diversas formas: no orçamento, os diretores são obrigados a seguir as normas financeiras do Estado, que frequentemente impedem a aquisição de materiais ou a contratação de serviços da própria comunidade; na contratação, existem dificuldades em empregar pessoas da comunidade para atividades culturais ou pedagógicas com base em seu notório saber, devido às exigências burocráticas; e nos processos administrativos, os diretores precisam seguir os mesmos prazos e procedimentos de qualquer escola não indígena, sem considerar as particularidades da organização e do tempo indígena.

Essa forma de organização imposta pelo estado impede que as escolas indígenas se organizem de maneira autônoma, de acordo com seus próprios

princípios. Em contrapartida, a gestão pedagógica oferece um espaço onde os diretores encontram mais liberdade para atuar em consonância com a realidade e os valores de suas comunidades. É nesse âmbito que os diretores atuam como mediadores entre a escola e a comunidade, buscando atender às necessidades específicas de seus povos e implementando práticas que valorizam a cultura e a identidade indígena. Os diretores enfatizam que a gestão pedagógica possibilita a criação de um currículo e um projeto pedagógico que reflitam a realidade local.

A busca por um sistema próprio de educação escolar indígena surge, portanto, como uma necessidade essencial para que a autonomia seja uma realidade em todas as esferas da gestão escolar, e não apenas na dimensão pedagógica. Essa busca é motivada pela compreensão de que a escola indígena deve ser um espaço de resistência e fortalecimento da cultura.

Nesse sentido, levantam-se questionamentos sobre as exigências feitas para escolas indígenas, especialmente considerando que são escolas de pequeno porte. O tempo dedicado à gestão pedagógica é central: o excesso de burocracia desvia o foco do fortalecimento da cultura e a revitalização dos saberes tradicionais. O tempo que os diretores dedicam às tarefas administrativas impostas pelo estado poderia ser usado para atividades pedagógicas diferenciadas e para construção de um projeto alinhado com os interesses da comunidade.

Ademais, o diretor indígena, como membro da comunidade, muitas vezes precisa permanecer na escola para além do horário formal, atendendo às demandas de sua comunidade. Essa disponibilidade contínua evidencia o forte vínculo com a comunidade e o compromisso com a educação de seu povo. Essa dinâmica exige um reconhecimento da singularidade da gestão escolar indígena.

É imprescindível repensar o modelo de gestão das escolas indígenas, buscando equilíbrio entre as demandas burocráticas e as necessidades pedagógicas e culturais, reconhecendo e valorizando a organização própria das escolas indígenas, permitindo aos diretores mais autonomia e tempo para um trabalho pedagógico alinhado com os valores e princípios da educação escolar indígena. Conforme relata o Diretor Indígena 3

Coisa que da gestão já é difícil de fazer, porque a gestão da escola é uma parte técnica do sistema. Se você não faz essa gestão a partir do sistema que tem que estar lá, você não consegue fazer outras coisas, né? Eu sempre falo questão financeira, eu não consigo, por exemplo, pegar o dinheiro e comprar qualquer coisa, porque enquanto eu não for lá na gestão financeira do estado,

[...] eu não consigo, então é difícil, né? (Diretor Indígena 3)

Por outro lado, na gestão pedagógica, destacam o forte vínculo com a comunidade, pois as decisões que tomam são coletivas e o diretor atua como mediador entre escola e comunidade.

Da mesma forma que nos formulários, houve questões sobre as principais dificuldades e principais possibilidades na atuação como diretor na escola indígena, que estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Dificuldades e possibilidades na atuação como diretor na escola indígena

DIFICULDADES	POSSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia limitada; • Normas e procedimentos impostos pelo Estado; • Desequilíbrio entre exigências da comunidade e da SEED; • Ausência de Reconhecimento de diretrizes próprias pelo sistema de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento da cultura indígena; • Os desafios podem se converter em fortalecimento; • Dificuldades sendo oportunidade de crescimento; • Interculturalidade

Fonte: dados coletados e sistematizados pela autora

É possível perceber, portanto, que a autonomia limitada para os diretores indígenas é um dos principais desafios enfrentados por estes sujeitos no papel de gestores de suas escolas, pois está diretamente ligado às outras dificuldades mencionadas – normas padronizadas, exigências da SEED diferentes das exigências da comunidade indígena, falta de reconhecimento das especificidades da educação escolar indígena. Ao mesmo tempo, percebe-se que estes gestores possuem muita resiliência, pois resistem em meio a estas questões, uma forma de resistência que se manifesta na busca por autonomia, no compromisso com a comunidade e na valorização da cultura e identidade indígena.

Não há, de acordo com os entrevistados, nenhuma organização coletiva forte e ativa de professores e diretores indígenas no Paraná, mas que já houve experiências

anteriores como a CADEINP¹⁷. Isso ocorre, segundo eles, pois não tem tido encontros e momentos de formações específicas para diretores indígenas pela SEED, além da dificuldade de realizarem encontros e reuniões entre eles, pois o cotidiano de trabalho é bastante atribulado, além das distancias geográficas. Além disso, mencionam também a presença de representantes dos NREs nas escolas e a cobrança da SEED para que não se ausentem do local da escola. Nessa perspectiva, reconhecem que uma articulação forte seria importante para representar os interesses das escolas indígenas e, conseqüentemente, seu fortalecimento, sendo necessário, portanto, estabelecer uma rede de articulação efetiva. Conforme relata o Diretor Indígena 3:

No Paraná não tem uma articulação atuante, assim, uma articulação dos professores, ainda não existe, né? Existe a luta que se encontra, às vezes, em momentos, por exemplo, igual a terceirização que teve uma luta, quando foram fazer aquela reformulação do PSS também. (Diretor Indígena 3)

No que se refere a investimentos públicos em formação continuada específica para indígenas que ocupam o espaço de gestão nas escolas indígenas, os entrevistados afirmam que não há investimento público nessa área, que as iniciativas que existem são limitadas, pois acabam participando dos cursos de formação genéricos e ampliados para diretores da rede estadual, ou então são retirados destes locais para participarem de uma reunião juntos, o que faz com que percam o conteúdo das reuniões ampliadas. Nesse sentido, as formações são generalistas e não se apresentam como uma oportunidade de debate e adequação do currículo das escolas indígenas. Destacam que a última formação específica para professores e diretores indígenas ocorreu no ano de 2017.

De acordo com os entrevistados, um avanço importante na conquista por mais indígenas ocupando cargos de direção nas escolas tem sido a crescente conscientização das comunidades. Ou seja, estão percebendo, cada vez mais, a

¹⁷ A Comissão de Articulação dos Diretores das Escolas Indígenas do Paraná – CADEINP é uma organização formada por professores e gestores indígenas de escolas estaduais indígenas do norte do Paraná. Sua criação ocorreu em 2016 durante atividades do projeto de extensão “Currículo, Bilinguismo e Formação dos Gestores das Escolas Indígenas do Norte do Paraná”, desenvolvido pela UEL. Com objetivo principal de unir e fortalecer os profissionais indígenas, além de representá-los na defesa dos interesses das escolas indígenas junto às instituições públicas responsáveis pela gestão da política de educação escolar indígena, a CADEINP surgiu a partir da percepção, por parte dos professores indígenas, de que as escolas enfrentavam problemas semelhantes e que a união seria fundamental para a busca por soluções coletivas. Esta organização demonstrou em sua criação o protagonismo indígena na luta por uma educação escolar indígena que respeite suas culturas e atenda às suas necessidades (Silva *et al*, 2019).

importância de ter profissionais da sua própria comunidade atuando nas escolas, principalmente em cargos de liderança. Essa presença garante que a perspectiva indígena esteja presente em todos os processos educacionais, valorizando a cultura e os saberes tradicionais. Essa nova percepção das comunidades se reflete no apoio dos caciques e lideranças aos diretores indígenas, que reconhecem a capacidade desses profissionais de conduzir uma educação diferenciada, que valorize a cultura e os saberes tradicionais.

A união entre comunidade escolar e lideranças tradicionais legitima a participação indígena na gestão das escolas e fortalece a luta por uma educação mais justa e representativa. Outro avanço seria na questão pedagógica das escolas indígenas, pois uma gestão indígena traz mais perto o ideal de educação que reflete a realidade, diretrizes e princípios preconizados na educação escolar indígena.

4.4 RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS E O PAPEL DO DIRETOR INDÍGENA

Os entrevistados foram questionados ainda sobre sua relação com os NREs e SEED-PR e destacaram que o bom relacionamento com a comunidade indígena fortalece a autonomia destes gestores para que respaldem suas decisões perante estas instancias, pois nem sempre são decisões que as mesmas estão de acordo. Destacaram ainda que as servidoras que atendem a educação escolar indígena nos NREs¹⁸ são bastante receptivas e parceiras, mas, por outro lado, muitas vezes, desconhecem as particularidades da educação escolar indígena, o que causam problemas frequentes, principalmente quando há novos servidores nos Núcleos, devido a rotatividade dos técnicos nestes espaços.

Outros aspectos bastante relevantes que foram mencionados pelos diretores entrevistados como a inexistência de concursos públicos específicos para indígenas na rede estadual de educação do Paraná, para que haja uma carga horário de trabalho mais bem definida, bem como melhores condições de trabalho e mais estabilidade profissional. Ao mesmo tempo, a terceirização e a falta de projetos específicos para a educação escolar indígena preocupam os gestores entrevistados conforme problematiza o Diretor Indígena 1:

Essa terceirização das escolas. Foi tirada a escola indígena, né? O Estado

¹⁸ Em cada NRE há um técnico responsável pela EEI, como uma extensão da equipe da CEEI da SEED.

do Paraná tem um projeto, ele tem uma ideia para a educação básica. Quando ele tira as escolas indígenas, que foi importante, é muito importante ele tirar mesmo as escolas indígenas dali, né? Porque o processo histórico já prova o grande prejuízo que as instituições privadas trouxeram para dentro dos territórios indígenas. Mas quando ele faz, ele elimina do projeto, do pensamento dele, a educação escolar indígena, ele elimina, mas sem apresentar uma outra questão para as escolas indígenas. (Diretor Indígena 1)

O problema é que, ao excluir as escolas indígenas desses projetos, o Governo do Paraná não apresentou um plano alternativo ou um projeto específico para a educação escolar indígena. Isso demonstra um descaso e desconsideração com as particularidades dessa modalidade de ensino.

Essa ausência de propostas alternativas ou projetos específicos para a educação escolar indígena revela uma fragilidade no sistema educacional do Paraná, que não considera as necessidades específicas e a importância da educação diferenciada para os povos indígenas. Essa desatenção se contrapõe à crescente valorização da presença de profissionais indígenas na gestão das escolas, como diretores, pedagogos e professores, que são capazes de compreender as demandas das comunidades indígenas e promover uma educação mais alinhada com suas culturas. Assim, a presença de diretoras e diretores indígenas nas escolas é vista como um avanço fundamental, mas que ainda enfrenta os desafios da desconsideração institucional das particularidades da educação escolar indígena pelo sistema estadual de educação.

Entendemos que a presença de diretoras e diretores indígenas nas escolas indígenas é uma conquista significativa, e possivelmente um dos aspectos que afirma e fortalece uma escola indígena com todas as características necessárias para tal, propiciando que seja cumprido o princípio da organização escolar própria, que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e todos os demais documentos que compõem a legislação sobre Educação Escolar Indígena no país e no Paraná.

Isso se relaciona com a reflexão realizada por Baniwa (2019), de que a presença de profissionais indígenas nas escolas indígenas carrega um “inestimável potencial transformador dos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla”, mas um dos limites para a ocupação destes espaços está na forma com que é constituído o sistema educacional

A maioria das escolas indígenas do país opera de forma muito semelhante às escolas não indígenas, nas suas formas e modos de organização e governança administrativa, pedagógica e curricular, metodologias, tempos, calendários, material didático e seriação. O direito constitucional assegurado aos povos indígenas no uso de seus processos próprios de ensino-aprendizagem não é cumprido pelas escolas, principalmente pela resistência dos sistemas de ensino e seus dirigentes e pela falta de qualificação dos professores e gestores (BANIWA, 2019).

Além disso, o autor chama atenção para a necessidade de os cursos de formação de professores ainda não oferecerem preparação que habilite os professores indígenas a trabalharem no cotidiano de suas escolas com processos pedagógicos próprios, o que também dificulta que as escolas indígenas pratiquem educação intercultural.

Para isso, segundo Ferreira (2020), a reivindicação dos povos indígenas deve ocorrer a partir de debates coletivos sobre o que se quer da escola, traçando um perfil diferenciado, específico e de qualidade da escola, elaborando, assim, uma ideia de escola de qualidade com contribuição de lideranças, velhos e pessoas mais politizadas para que, assim, sejam respeitados os processos próprios de aprendizado indígena. Esta escola, de acordo com o autor, potencializa os conhecimentos e aponta caminhos interculturais na construção de novos conhecimentos.

Entre os desafios para ocorrer uma educação escolar indígena específica, diferenciada intercultural, de acordo com Ferreira (2020), estão: a necessidade de materiais didáticos específicos; a consolidação de um currículo escolar diferenciado elaborado por indígenas; um PPP que estruture as especificidades indígenas; e alimentação escolar diferenciada. Nesse sentido, é necessária a participação da comunidade indígena na construção da comunidade escolar própria.

Sendo assim, sobre a gestão desta escola

[...] a gestão não está voltada somente para atender as necessidades burocráticas administrativas e dar respostas às exigências do sistema de Estado. Mas sim, organizada para dar conta das necessidades básicas do ser humano, de decidir o que melhor lhe interessa, transformando a escola num espaço democrático, de práticas que permitam o desenvolvimento das tradições culturais e dos direitos originários, em diálogo com outras formas de organização. Desse modo, os kaingang podem projetar suas escolas de acordo com seus contextos, suas perspectivas e expectativas de futuro, construindo pedagogias escolares específicas e diferenciadas, assegurando os modos próprios de educação na escola, bem como o reconhecimento e a valorização de seus conhecimentos (FERREIRA, 2020, p. 171).

Ou seja, a gestão da escola indígena deve estar em parceria com a comunidade

atendendo seus interesses e não apenas cumprindo a burocracia dos sistemas de educação, que muitas vezes engessam as escolas e não permitem que haja uma educação específica. O gestor indígena, portanto, não é apenas um administrador da escola, mas um líder comunitário, um intelectual e um agente de transformação social. Sua atuação é fundamental para garantir que a educação escolar indígena cumpra seu papel de valorização e fortalecimento dos povos indígenas, resistindo à colonialidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos neste trabalho as especificidades da atuação dos diretores indígenas nas escolas estaduais indígenas do Paraná, com objetivo de evidenciar e analisar estas particularidades. Abordamos, ainda, a política de Educação Escolar Indígena no Brasil e no Paraná, desde a superação oficial da chamada “educação para índios” até o momento presente. A presença indígena na educação superior no Brasil, e no Paraná, também foi brevemente analisada, trazendo aspectos da política de ingresso e permanência de indígenas nas universidades estaduais, os circuitos de trabalho indígena e o duplo pertencimento desses sujeitos.

Também tratamos da gestão das escolas indígenas e o papel do gestor indígena, destacando que a atuação dos diretores indígenas é legitimada pela comunidade, que concede a Carta de Anuência para os diretores indicados. A nomeação de diretores indígenas nas escolas envolve a participação ativa das lideranças, lutas e negociações com o estado do Paraná.

As dificuldades enfrentadas pelos diretores indígenas para assumir o cargo foram relatadas, incluindo a resistência inicial do Governo do Estado do Paraná através da SEED. No entanto, os diretores destacam o forte vínculo com a comunidade e a importância do envolvimento de todos com as questões escolares. Eles também apontam para a necessidade de uma articulação forte para representar os interesses das escolas indígenas.

A falta de formações específicas para diretores e professores indígenas também foi mencionada como um problema. As formações existentes são generalistas, realizadas no conjunto dos demais diretores de escolas estaduais do Paraná, e não se apresentam como uma oportunidade de debate e adequação do currículo das escolas indígenas. Além disso, a terceirização e a falta de projetos específicos para a educação escolar indígena preocupam os gestores entrevistados.

A pesquisa também reforça a importância da luta pela escola indígena e formação de professores indígenas como estratégias para o fortalecimento, valorização e reconhecimento étnico das comunidades indígenas.

Sendo assim, a pesquisa considera que a atuação dos diretores indígenas nas escolas estaduais indígenas do Paraná é marcada por especificidades, limites e potencialidades. As especificidades estão relacionadas ao vínculo com a comunidade, à valorização dos saberes tradicionais e à luta por uma educação diferenciada. Os

limites se referem às dificuldades enfrentadas na gestão, à desatenção do Estado e à falta de formações específicas. As potencialidades se encontram na capacidade dos diretores indígenas de promover uma educação intercultural, valorizar a identidade étnica e fortalecer as comunidades indígenas. A dissertação também aponta para a necessidade de um concurso público específico para os profissionais indígenas na rede estadual de educação do Paraná, garantindo a eles estabilidade e carreira.

Apesar da precariedade dos contratos temporários via PSS, da insuficiente formação continuada específica para professores indígenas e da falta de um concurso público específico para estes profissionais, a Carta de Anuência apresenta-se como uma forma da comunidade legitimar a presença destes profissionais que atuam nas escolas indígenas paranaenses, fortalecendo o protagonismo indígena na política de educação dentro de seus territórios.

Entendemos que a presença de diretoras e diretores indígenas nas escolas indígenas é uma conquista significativa, e possivelmente um dos aspectos que faz de uma escola, uma escola indígena com todas as características necessárias para tal, propiciando que seja cumprido o princípio da organização escolar própria, que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e demais documentos que compõem a legislação sobre Educação Escolar Indígena.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- AMARAL, Wagner Roberto do. Indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos, trajetórias e pertencimentos. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (org.). **Universidade para indígenas: a experiência do paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016.
- AMARAL, Wagner Roberto do; RODRIGUES, Michelle Aparecida; BILAR, Jenifer Araujo Barroso. Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais kaingang na gestão das políticas públicas. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 129, 30 dez. 2014. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2014v19n2p129>.
- AMARAL, Wagner Roberto do; VILAS BOAS, Isabela de Barros. Os profissionais indígenas da área da educação no Norte do Paraná e a carta de anuência. **SER Social**, [S. l.], v. 25, n. 53, 2023. DOI: 10.26512/ser_social.v25i53.46525. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/46525. Acesso em: 19 fev. 2024.
- AMARAL, Wagner Roberto do; KASEKER, Mônica Panis. A EXPERIÊNCIA DO CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UEL. In: LIMA, Ângela Maria de Sousa; CAMPOS, Margarida de Cássia; AMARAL, Wagner Roberto do (org.). **DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ações afirmativas na universidade estadual de londrina**. Londrina: Eduel, 2024.
- AMARAL, Wagner Roberto do; VILAS BOAS, Isabela de Barros; FRARE, Ismael Giachini. Profissionais Indígenas Egressos das Universidades Estaduais do Paraná: perfil, desafios e perspectivas. In: LOHMEYER, Andréa Márcia Santiago; LIMA, Eduardo (org.). **Direitos Humanos: reflexões contemporâneas e desafios sociais**. São Borja: Editora CEEINTER, 2023. p. 56-67. Disponível em: <https://portal.ceeinter.com.br/wp-content/uploads/2024/01/ebook-Direitos-Humanos-1.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p. ISBN 978-85-65679-89-3.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. INTELLECTUAIS INDÍGENAS, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO. **Tellus**, [S. l.], n. 26, p. 11–29, 2015. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>. Acesso em: 27 maio. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845**. Contém o Regulamento acerca das Missões de catequese, e civilização dos Índios. Rio de Janeiro.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de**

1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022.

CRUZ, Cassius M.; PEREIRA, Carla Fernanda G.; KOMARCHESKI, R.; ROCHA, Vanessa G. Participação comunitária na educação escolar quilombola: a carta de anuência no quilombo João Surá (PR). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], p. 1-26, 2022. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12409>.

FERREIRA, Bruno. **ÛN SI AG TŨ PĒ KI VĚNH KAJRĀNRĀN FĀ**: o papel da escola nas comunidades kaingang. 2020. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2020.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt. **A eleição de diretores e as possibilidades e os limites de democratização das escolas públicas na rede estadual de ensino do Paraná - 2016 a 2020**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

GUERRA, Maria José; AMARAL, Wagner Roberto do; OTA, Maria Inês Nobre. A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (org.). **Universidade para indígenas: a experiência do paraná**. Rio de Janeiro: Flacso/lpp-Uerj, 2016. p. 137-155.

KAINGANG, Bruno. Transbordando o espaço tempo escolar: uma perspectiva de educação intercultural. In: MUNDURUKU, Daniel et al (org.). **Jenipapos: diálogos sobre viver**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2022. p. 84-92.

KAYAPÓ, Edson. A conquista da Educação Escolar Indígena diferenciada. In: MUNDURUKU, Daniel et al (org.). **Jenipapos: diálogos sobre viver**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2022. p. 164-174.

SMITH, Linda Tuhiway. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; AMARAL, Wagner R. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**: Córdoba, v.2, n.10, p.13-37, 2021.

MEDAETS, Chantal Victória; ROMERO, Marina Ribeiro; HÂNCIO, Luiz Felipe Medina; ARRUTI, José Maurício Paiva Andion; FERREIRA, Lucas. **Observatório Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior (Obiques)**, [S.L.], 2024. Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp. <http://dx.doi.org/10.25824/REDU/55WHP2>.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Mec/Unesco, 2006. 268 p.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho: Escritório no Brasil, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1119, de 10 de abril de 1992**. Cria e implanta na SEED o Núcleo de Educação Indígena - NEI/PR. Curitiba, PR.

PARANÁ. **Lei nº 13134, de 18 de abril de 2001**. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Curitiba, PR.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 009, de 05 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná e dá outras providências. Curitiba, PR.

PARANÁ. **Resolução Conjunta SETI nº 001, de 23 de agosto de 2004**. Instituir em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA – com a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas do Paraná, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação nas Universidades Estaduais Paranaenses. Curitiba, PR. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77051&codItemAto=549420#549420>. Acesso em 30 de janeiro de 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 100, de 07 de abril de 2006**. Propostas Pedagógicas do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal - Bilingüe Kaingang ou Guarani para professores leigos da etnia Kaingang ou Guarani, residentes em terra indígena, em regime de alternância, em caráter experimental. Curitiba, PR.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 2075, de 23 de maio de 2008**. Dispõe sobre a

organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, PR.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 139, de 13 de janeiro de 2009**. Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino. Diário Oficial, Curitiba, PR, nº 7897, 26 de janeiro de 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3945, de 2015 – GS/SEED**. Dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Curitiba, PR. 07 dez. 2015.

PARANÁ. EQUIPE MULTIDISCIPLINAR. **Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná: anexo 1 - educação escolar indígena no paraná**. [S.L.], 2019.

PARANÁ. **Portaria SETI nº 026, de 16 de março de 2022**. Alterar o “caput” do art. 3º da Resolução nº 23/2016-SETI. Curitiba, PR.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 2.265, de 21 de maio de 2021**. Regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares das instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Curitiba, PR.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Portaria nº 037/22 - SETI**. Estabelece normas e procedimentos referentes à Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA) e ao Programa Auxílio Permanência para estudantes pertencentes às etnias indígenas no Paraná. Curitiba, 10 de agosto de 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Consulta Escolas**. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

PARANÁ. **Quadro Próprio do Magistério - QPM**. Disponível em: <https://www.administracao.pr.gov.br/Recursos-Humanos/Pagina/Quadro-Proprio-do-Magisterio-QPM>. Acesso em: 03 jun. 2024.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Gilza Ferreira de Souza Felipe; AMARAL, Wagner Roberto do; BILAR, Jenifer Araujo Barroso. A experiência de estar na universidade sob a ótica de uma indígena estudante da pós-graduação. **Education Policy Analysis Archives**, [S.L.], v. 28, p. 158, 26 out. 2020. Mary Lou Fulton Teacher College. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.28.4791>.

PEREIRA, Gilza Ferreira de Souza Felipe. **Mulheres Avá-guarani no oeste do Paraná: a educação superior indígena enquanto espaço de resistência**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

SILVA et al. **Nhandereko Eg Kanhro: A escola indígena como espaço de fronteira**. In: III Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos; IV Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais; III Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental, 2019, Londrina. Anais [...] Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

UNICENTRO. **EDITAL Nº 1/2023 – COORPS**. 2023. Disponível em: https://www3.unicentro.br/vestibular/wp-content/uploads/sites/30/2023/04/Edital_1_2023_COORPS_Processo_Seletivo_Diferenciado_para_ind_genas_642c71ad7fbee.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

VILAS BOAS, Isabela de Barros. **Os profissionais indígenas e a carta de anuência para seleção nas escolas estaduais indígenas do norte do Paraná**. 2022. 60. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

WALSH, Catherine. (2017). Entrevista com Catherine Walsh. Em: Tubino et al (2017). **Pluralidades**. Revista para el debate intercultural

APÊNDICES

APÊNDICE A
Roteiro para entrevistas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL

Projeto de mestrado: A atuação de diretores indígenas nas escolas estaduais indígenas do paraná: especificidades, limites e potencialidades

Pesquisadora: Isabela de Barros Vilas Boas

Orientador: Wagner Roberto do Amaral

ROTEIRO ENTREVISTAS

1. Identifica o do participante:

Nome:

Etnia:

Terra indígena de pertencimento:

Universidade e curso de forma o:

Ano de conclusão do curso:

Mês e ano de nomea o como diretor/a da escola/colégio:

  o primeiro/a diretor/a da escola/colégio?

Vincula o funcional: () QPM. () PSS. () Gratifica o pelo cargo. ()

Outro

2. Questões direcionadoras:

- a) Como foi o processo para conquista do cargo de dire o da escola onde você atua?
- b) Como você compreende uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária? O que deve ser feito/haver para que sejam garantidos estes princípios?
- c) Como você compreende a organiza o própria de uma escola indígena prevista pela legisla o da educa o escolar indígena?

- d)** Na sua opinião, o que há de específico na atuação enquanto diretor/a indígena de escola indígena? Quais especificidades para o povo/comunidades Kaingang e para o povo/comunidades Guarani?
- e)** Quais são as principais dificuldades e desafios na atuação como diretor/a na escola indígena?
- f)** Quais são as principais possibilidades e avanços na atuação como diretor/a na escola indígena?
- g)** Como se articulam ou se organizam coletivamente os diretores/as indígenas do Paraná?
- h)** Quais investimentos públicos foram e/ou devem ser feitos na formação continuada para as/os indígenas que ocupam estes cargos de gestão nas escolas indígenas?
- i)** Quais avanços já foram conquistados no sentido de ter mais indígenas assumindo cargos de direção nas escolas? O que ainda pode ser alcançado?
- j)** Que aspectos destacaria na relação com os Núcleos Regionais de Educação e com as equipes da SEED/PR acerca da gestão das escolas indígenas?
- k)** Que aspectos destacaria na relação com os caciques e lideranças indígenas de sua comunidade de pertencimento acerca da gestão das escolas indígenas??

ANEXOS

ANEXO A
Declaração de Anuência

ANEXO I DA RESOLUÇÃO N.º 3945/2015 – GS/SEED

**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO CACIQUE E LIDERANÇAS
DA COMUNIDADE INDÍGENA**

Eu,RG.....
 Cacique da Aldeia..... da etnia
 localizada na Terra Indígena..... bem
 como as lideranças relacionadas ao final desse documento, declaramos
 que o(a) candidato(a)
RG.....
 conta com a ANUÊNCIA desta comunidade indígena para desempenhar
 a função de DIRETOR(A) ou DIRETOR(A) em Escola Indígena, em
 conformidade com a Resolução n.º 3945/2015 – GS/SEED.

Declaramos ainda que nós, abaixo assinados, zelaremos pelo
 cumprimento, por parte do(a) funcionário(a), após sua nomeação(a), das
 funções as quais ele(a) é responsável.

Aldeia.....Data.../...../.....

Dados do Cacique, Vice Cacique e demais lideranças da comunidade
 indígena:

Nome Completo (legível)	RG	CPF	Função na Comunidade	Assinatura
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

A ser preenchido pela Comissão Regional:

Recebido por:.....

Assinatura:.....RG n.º

.....

Local e Data:...../...../..... Carimbo: