



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALEXANDRO DA SILVA

**ESCREVIVÊNCIA DE GESTÃO GUARANI NHANDÉWA COM
A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY
MBOROWITXA AWA TIROPE – ABATIÁ/PR**

Londrina
2025

ALEXANDRO DA SILVA

**ESCREVIVÊNCIA DE GESTÃO GUARANI NHANDÉWA COM
A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY
MBOROWITXA AWA TIROPE – ABATIÁ/PR**

RELATÓRIO DE DEFESA apresentado ao Programa de Pós-graduação de Sociologia (PPGSOC), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Sociologia.

ORIENTADORA: Profa.Dra. Angela Maria de Sousa Lima

Londrina
2025

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

- D111 Da Silva , Alexandro .
ESCREVIVÊNCIA DE GESTÃO GUARANI NHANDÉWA COM A ESCOLA
ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE –
ABATIÁ/PR / Alexandro Da Silva . - Londrina, 2025.
97 f. : il.
- Orientador: Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima .
Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Sociologia, 2025.
Inclui bibliografia.
1. Educação Indígena - Tese. 2. Povos Indígenas - Tese. 3. Escola - Tese. 4.
Educação - Tese. I. de Sousa Lima , Profa. Dra. Ângela Maria . II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de
Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 37

ALEXANDRO DA SILVA

**ESCREVIVÊNCIA DE GESTÃO GUARANI NHANDÉWA COM
A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY
MBOROWITXA AWA TIROPE – ABATIÁ/PR**

RELATÓRIO DE DEFESA apresentado ao Programa de Pós-graduação de Sociologia (PPGSOC), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Sociologia.

Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL
Orientadora

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

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

Profa. Dra. Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina - UEL
Suplente

Londrina, BANCA em 11 de agosto de 2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Nhanderu, nosso pai.

Seguindo, quero agradecer a todos que me acompanham lado-lado: minha esposa, família e professores.

Agradeço também minha orientadora Profa. Ângela, que nunca desistiu de mim e sempre me incentiva nas Escrevivências da vida. Nhanderu a colocou sabiamente em meu caminho.

Quero também agradecer membros da Banca, da Cuia e da Artein.

Quero agradecer também minha banca de qualificação e minha banca de defesa. Era meu sonho juntar as minhas maiores referências e resistências em favor dos povos indígenas.

E, agradeço a comunidade de indígenas Ywy Porã, Posto Velho, que me acolheram de maneira muito amorosa

Agradeço os professores da Escola Nimboeaty e as crianças que sempre me ensinam algo. Sempre falam que são meus filhos e são sim.

À ESCOLA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE EI EF – TERRA INDÍGENA
YWY PORÃ/POSTO VELHO, NORTE DO PARANÁ

MUITO OBRIGADO

“Indígena é coração na aldeia e pé no mundo.”
(Auritha Tabajara)

SILVA, Alexandro da. **ESCREVIVÊNCIA DE GESTÃO GUARANI NHANDewa COM A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE – ABATIÁ/PR**. 2025. 103 p. RELATÓRIO DE DEFESA Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação de Sociologia (PPGSOC). Departamento de Ciências Sociais. Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH). Universidade Estadual de Londrina – EU. Londrina-Paraná, 2025.

RESUMO

O presente trabalho se faz necessário, tendo em vista que as experiências de gestão das escolas indígenas pelos próprios professores indígenas é algo novo no Brasil. O fenômeno educacional de estadualização destas mesmas escolas no Estado do Paraná também é algo recente. Neste contexto, o assunto parte das premissas de como vem acontecendo de fato esta chamada “gestão democrática” dentro das escolas indígenas neste referido Estado, feita realmente por diretores indígenas. Para isso, por meio de uma pesquisa qualitativa crítica e dialética, analiso teses, dissertações, livros, artigos, legislações, documentos produzidos por uma escola indígena do norte do Paraná onde o pesquisador atua como gestor e um vídeo documentário que trata do assunto. Tomando por base o conceito de Gestão Guarani Nhandewa, também fiz algumas entrevistas semiestruturadas com os indígenas que fazem parte deste movimento da Educação Escolar Indígena no Paraná. Desta maneira, trato, sobretudo, das possibilidades e das dificuldades que as escolas, os professores, os estudantes e os gestores indígenas enfrentam no cotidiano do trabalho, para realizar a tão sonhada gestão democrática, sem deixar os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas Guarani Nhandewa de lado. Toda esta caminhada de luta e de experiência como professor, formador, pesquisador e diretor de uma escola indígena no Paraná, me levou a elaborar as seguintes indagações, entendidas, em seu conjunto, como problema de pesquisa: Em qual momento essa forma de educação respeita o modo de ser indígena que o Guarani Nhandewa chama de Nhendereko? Qual seria a relação entre a gestão democrática e este modo de ser indígena? Será que o Estado do Paraná respeita o modo de gestão democrática aplicada por indígenas dentro das escolas? Me baseio nas escritas metodológicas Nhandewa para compreender sociologicamente estes movimentos na Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, localizada no município de Abatiá, Terra Indígena de retomada Ywy Porã (Posto Velho), como um território ancestral de história decolonial e de (re)existência da comunidade indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Currículo Escolar Indígena. Participação Guarani Nhandewa. Escola Intercultural.

SILVA, Alexandro da. **ESCREVIVÊNCIA DE GESTÃO GUARANI NHANDÉWA COM A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE – ABATIÁ/PR.** 2025. 103 p. DEFESA REPORT. Master's Thesis. Sociology Postgraduate Program (PPGSOC). Department of Social Sciences. Center for Letters and Human Sciences (CLCH). State University of Londrina – UEL. Londrina-Paraná, 2025.

ABSTRACT

This work is necessary, considering that the experiences of managing indigenous schools by indigenous teachers themselves is something new in Brazil. The educational phenomenon of stateization of these same schools in the State of Paraná is also recent. Therefore, the subject starts from the premises of how this democratic management has been within indigenous schools in this State, actually carried out by indigenous directors. To do this, we intend to analyze thesis, dissertations, books, articles, legal documents, documents produced by an indigenous school in northern Paraná and a documentary video that deals with the subject. We also intend to do some semi-structured interviews with the indigenous people who are part of this Indigenous School Education movement in Paraná. In this way, we will, above all, address the possibilities and difficulties that schools, teachers and indigenous managers face in their daily work to achieve the dream of democratic management, without leaving the traditional knowledge of the Guarani Nhandéwa indigenous peoples aside. All this journey of struggle and experience as a teacher, trainer, researcher, and principal of an Indigenous school in Paraná has led me to formulate the following questions, which, taken together, constitute my research problem: at what point does this form of education respect the Indigenous way of being that the Guarani Nhandéwa call *Nhendereko*? What is the relationship between democratic management and this Indigenous way of being? Does the State of Paraná respect the form of democratic management practiced by Indigenous peoples within their schools? I base my work on the Nhandéwa methodological *Escrevivências* in order to sociologically understand these dynamics within the Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, located in the municipality of Abatiá, in the Ywy Porã (Posto Velho) reclaimed Indigenous land, as an ancestral territory.

Key words: Democratic Management. Indigenous School Curriculum. Guarani Nhandéwa participation. Intercultural School.

SILVA, Alexandro da. **ESCREVIVÊNCIA DE GESTÃO GUARANI NHANDÉWA COM A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE – ABATIÁ/PR**. 2025. 103 p. RELATÓRIO DE DEFESA Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação de Sociologia (PPGSOC). Departamento de Ciências Sociais. Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH). Universidade Estadual de Londrina – EU. Londrina-Paraná, 2025.

PÊ GWE'I MBOPARA

Ko mba'emo iparawa'ekwe pape rupi nhandemandu'a mbo'ea kwery mba'eapo odjapowa ryka'e nhandewa e'a gestão regwa nimbo'eaty py a'e imba'e pyau Brasil pe. Awei ndai'arei fenomeno educativo nacionalização e'a ko'ãĩ mbo'ea woi estado Paraná py. Upewa'e, ko tema oike oka py mba'ewa pa oikota ko gestão democrática e'a oĩ mbo'ea nhandewa kwery py pe onimongeta Estado py, anhete apy oĩ director indígena kwery e'a. A'erõ ma, ronimongeta, roetxatse tesi e'a, disertação e'a, kwatia, ko artigu e'a, pape owitxa jurídico e'a, pape owitxa djogweru petei nimbo'eaty indígena norte pygwa Paraná oĩwa, a'e petei mba'emo wera oatsa pape owitxa tema ogwerekowa. Awei rodjapotse aywudjopy semiestruturadas regwa nhandewa kwery rewe imbo'ea regwa oikwaa oiko Parana oiny ma. A'erõ ma djaetxa porã marãi pa rodjapo possibilidades a'e dificuldades nimbo'eaty oĩwa ko mba'e ronimongetarã, mba'emo atsy gestores a'e mbo'ea nhandewa kwery ogwereco mba'eapo regwa gestão democrática oupity agwã, mba'ekwaa yma a'e nhandereko awei rotsarai e'ỹwa. Opa ko'ãĩ djegwata mba'ekwa areko a'e djeikowe mbo'eary, mbo'ea etxakwaa, nimboeaty rowitxa pygwa Paraná py txegueraa adjapo iporandua, djaikwaa pa agwã ko korẽgwa: Marãi pa ywypory rakwaa onimboete Nhandereko nimboeaty py? Mba'ewa pa odjoadju gestão democrática oetxa ko nhandewa reko? Ko Estado Paraná gwi ogwereco mba'emo nhandereko regwa pape rupi gestão e'a? Aru txe rembiapo kwatia aipyre metodológico e'a Nhandewa pygwa aikwaa agwã sociologicamente ko'ãĩ movimento ko Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope py, tetã Abatiá py opytawa, Ywy Porã rekoagwe (Posto Velho), tekoa yma ra'e.

Aywu'a reko: Gestão Democrática. Currículo Escolar Indígena. Nhandewa omongeta. Nimbo'eaty amboe reko roikwaa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
APIB Articulação do Povos Indígenas do Brasil
APIB Manifesto da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ARTEIN Articulação dos Estudantes Indígenas da UEL
CEB Câmara de Educação Básica
CF-1988 Constituição Federal de 1988
CLCH Centro de Letras e Ciências Humanas
CLT Consolidação das Leis do Trabalho
CNE Conselho Nacional de Educação
CNV Comissão Nacional da Verdade
CONSED Conselho Nacional de Secretários Educação
CONEEI Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena
CUIA Comissão Universidade para os Indígenas
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
FUNAI Fundação Nacional do Índio
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA Instituto Socioambiental
LDBEN Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE-Londrina Núcleo Regional de Educação
PDL Programa de Desenvolvimento de Liderança
PPGSOC Programa de Pós-graduação de Sociologia da UEL
PPP Projeto Político Pedagógico
PR Paraná
PSS Processo Seletivo Simplificado
RJ Rio de Janeiro
RS Rio Grande do Sul
SC Santa Catarina
SEED Secretaria Estadual da Educação
SETI Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SOMEI-PARÁ Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena

SP São Paulo

SPILTN Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

UEL Universidade Estadual de Londrina

UFPR Universidade Federal do Paraná

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1.ESCREVIVÊNCIAS DO AUTOR.....	29
1.2. ESCRIVIVÊNCIAS METODOLÓGICAS NHANDÉWA.....	34
1.3. ESCOLA, LUGAR DE HISTÓRIA E RESISTÊNCIA DA COMUNIDADE DO YWY PORÃ POSTO VELHO.....	38
2.EDUCAÇÃO: DA COLONIZAÇÃO À DESCOLONIZAÇÃO.....	41
2.1.A EDUCAÇÃO COLONIAL DA ASSIMILAÇÃO.....	41
2.2.OCUPAR É DECOLONIZAR.....	48
2.3.ESCOLA INDÍGENA UM ESPAÇO DA DESCOLONIZAÇÃO	53
2.4. INDÍGENA REAL X INDÍGENA IDEAL DO PROCESSO DE RESISTÊNCIA.....	55
2.5.EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE LUTA.....	58
2.6. A EDUCAÇÃO DA CIDADE X EDUCAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NIMBOEATY.....	62
3.GESTÃO DEMOCRÁTICA NA VISÃO INDÍGENA GUARANI.....	67
3.1. REFLETINDO SOBRE O QUE É GESTÃO PARA O GUARANI.....	70
3.2.DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	73
3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AUTONOMIA E (RE)EXISTÊNCIA.....	78
3.4.A ESCOLA INDÍGENA INTERCULTURAL NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA.....	81
3.5 DJAGWATA PORÃ COM TXAMÕI E AS DJARUI, EM CONEXÃO COM OS MITÃGWE NA ESCOLA.....	82
4.CONSIDERAÇÕES A SEREM LEVADAS COMO LIÇÕES PARA UMA NOVA CAMINHADA	86
5.REFERÊNCIAS.....	93
6.ANEXO 01 – PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO PARA O COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA. AWA TIROPE EI.EF. Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha.....	99

1. INTRODUÇÃO

A história dos povos indígenas passou por tantos momentos nestes 523 anos de resistência que é difícil eleger um momento mais central de toda essa luta como sendo crucial. Isso se explica por que cada ancestral indígena foi construindo estratégias de sobrevivências à medida que a colonização avançava.

Cada parente, cada povo, foi se organizando para enfrentar os inúmeros ataques, seja cultural, físicos, psicológicos, políticos, econômicos, ideológicos ou biológicos. Mas, de fato, todos estes ataques não nos pararam. Estamos aqui, vivos, contando que;

Não nascemos em 1500, nós já estávamos aqui. O Brasil não foi descoberto em 1500, foi invadido. O colonizador quando invadiu, falou “terra a vista” não falou “lá tem pessoas”. Neste dia começou a árdua vida dos indígenas, a luta de gigantes contra pequenos. Começou a cultura eurocêntrica versus a cultura atrasada. Começou a religião certa versus a errada. Começou a luta da língua errada versus a língua certa. Só não contamos que a resistência vem do espírito. Então, posso dizer que jamais vencerão nós, indígenas, pois, somos sementes ancestrais desta terra. (Silva Nhandewa, 2020, p.17).

Olhar para estes anos todos que já se passaram parece ser algo tão distante e ao mesmo tempo parece ser algo tão perto. Parece que foi ontem que aprendia na escola que o Brasil havia sido descoberto. Parece ontem que os professores ensinavam que o indígena vivia pelado, que eram moradores de ocas e que, de algum modo, esses sujeitos lá do passado não existiriam mais.

Isso vai ao encontro com o que Bergamaschi e Gomes (2012, p.56) afirmam. Segundo esses autores, derivadas dessas concepções, predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos indígenas como representantes apenas do passado, só aparecendo nos livros como primeiros habitantes do Brasil. Estas concepções colonizadas e colonizadoras foram e ainda são responsáveis pela formação de muitas gerações escolares.

É claro que esses tipos de educação já mostravam um apagamento dos povos indígenas. De certo modo, seja por inocência ou por desconhecimento no papel de indígena, eu não contestava. E, dentro da sala, mesmo quando os

próprios alunos me chamavam de índio, os professores continuavam com discurso de que os indígenas era apenas seres lá do passado.

Este tipo de educação pouco reflexiva, legitimada pelo Estado, reproduzida pelos professores, hoje me traz um único pensamento, ou seja, o de que o apagamento da cultura indígena, trazido pela educação branca ocidental Europeia, poderia resumir-se em uma única frase, como a identificada no documentário “Escolarizando o mundo – O último fardo do homem branco de 2011”, que dizia assim: “Deixe morrer tudo que for indígena dentro de você”. Essa foi a bandeira da educação branca eurocêntrica em diversos países. Aqui no Brasil não foi diferente.

Mas, olhar para traz é aprender que sempre há tempo de contestar a história e a educação ensinada nos moldes colonizantes, assim como elas foram e são organizadas, isto é, dentro de um currículo de disputa de poder. Assim, aprendi que a melhor arma é aquela que te dá oportunidade de refletir sobre sua própria história, permitindo-nos colocar esta mesma história numa profunda análise, espelhando-a na história oficial, para ver, por exemplo, se ela dá conta de explanar acontecimentos verdadeiros sobre o meu povo guarani Nhandewa.

Hoje, de um modo geral, acredito que a educação tem um papel fundamental nas reflexões acerca daquilo que história tratou de ocultar. É o momento do protagonismo indígena, de nós mesmos falarmos sobre nosso povo, de descortinar aquilo que a educação europeia quis acobertar por tanto tempo. É momento de falar de indígena na visão de indígena, ou que seja, falar de Nhandewa para Nhandewa para Wypory (homem branco) entender. Seria um desabafo assim:

Numa madrugada de junho, perco o sono e o pensamento voa. Ecoam gritos ancestrais. Gritos de memórias da luta da luta de um povo. Acho que é a história pedindo para ser contada. História triste de dolosa. História de resistência de um povo que sobreviveu a todos os tipos de atrocidade cometida pelos Wypory (homem branco). Em nome de um maldito “progresso”. Eu choro neste momento. Então me atrevo a escrever [...] a pergunta que não quer calar: por que o colonizador esconde parte da verdadeira história do Brasil? Por que a história é contada de forma que exclui o protagonismo dos povos indígenas? (Jacintho, 2020, p.77).

Assim começamos essa luta descortinada. Os povos guaranis são

indígenas com educação centrada na oralidade. São povos que aprendem com a natureza, com posicionamento de um corpo celeste. Os guaranis, com todo esse conhecimento educacional ancestral, se organizavam dentro das comunidades de acordo com a natureza e com o tempo. Por isso, falamos que o nosso tempo ou o tempo da comunidade são outros.

Os guaranis Nhandewa centram sua educação principalmente nos três pilares da ancestralidade, que é território, casa de reza e os mais velhos. Território e a nossa escola, é a interação de todas as ciências. Já a nossa casa de reza é nossa parte espiritual, o que nos prepara para aprender a relação entre espiritual e parte física do mundo e suas relações.

Os nossos mais velhos são os nossos professores, que têm os conhecimentos do mundo sagrado e físico. Portanto, por este motivo, defendemos a necessidade de fazer uma escola que dê conta de tudo isso, sem se desvincular dos conhecimentos do mundo moderno.

Mas, com a invasão do homem branco, esta educação ancestral foi sufocada. Os povos guaranis foram forçados a aprender a escrever, com inserção da escola dentro dos territórios. Claro que a escola foi um modo de invadir e colonizar essa educação ancestral dos Guarani. Escola colonizadora tinha um objetivo certo, era abrir espaço para colonizar as mentes dos povos indígenas.

A introdução da escola nas comunidades indígenas caracteriza as ações que a política indigenista, desde o período colonial, usou para cumprir seu papel integracionista, apesar das resistências indígenas. Para esses povos, a escola foi sempre um instrumento de opressão, o que foi registrado atualmente na memória oral de muitos povos e até mesmo incorporado em alguns de seus mitos. (Ângelo, 2004, p.47).

E, a primeira forma de apagar a educação ancestral e dar a ela um tom colonizador foi proibir o indígena de falar a língua indígena. Segundo Luciano (2017), a linguagem é uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da Humanidade. É o meio pelo qual os seres humanos se humanizam entre si, ou seja, ao mesmo tempo em que as identificam entre si, também as distinguem dos outros animais.

Porém, mesmo ele falando sobre a distinção, pontua que, no entanto, essas distinções não significam, de modo algum, hierarquização, uma vez que

em termos de capacidade de comunicação ou linguagem, todos os seres são iguais”. Todavia, esta forma de pensar sobre a língua indígena e a educação ancestral de vivências, a colonização não respeitou.

Sobre todas essas reflexões, preciso dizer que eu, enquanto guarani Nhandewa, na época em que tive que frequentar o espaço da escola, na figura de aluno, ainda não havia muitos indígenas como educadores. Na minha época na aldeia Laranjinha, lembro de um único professor que dava aula na língua Guarani. Era o senhor Bertolino, professor de língua guarani.

Os demais docentes eram todos não indígenas. Seu Bertolino Rodrigues foi um importante cacique em épocas de grandes decisões na Aldeia Laranjinha. Era herdeiro do Tudja Joaquim Caçador. A escola da aldeia Laranjinha reverencia seu nome na escola Tudja Nhanderu. Tio Bertolino foi um dos grandes rezadores que Nhanderu colocou na Aldeia do Laranjinha.

Acredito que, de certo modo, estamos falando da resistência indígena diante da colonização. Penso que manter a língua guarani num espaço em que era tão colonizado, foi um modo estratégico para que hoje e futuramente pudéssemos contar sobre este processo de resistência.

Esta resistência serviu para que a educação escolar indígena pudesse estar com mais representatividade na escola por meios dos professores não indígenas. Poder falar a partir da nossa visão sobre a história da luta é oportunizar o espaço de um grito guarani que ficou calado na história por 523 anos.

Essa educação escolar indígena de hoje, presente na escola, juntamente com a oportunidade de entrar na Universidade por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, vem formando professores que seguem ocupando os espaços das escolas. Mais do que ocupar, é sempre importante escrever sobre a nossa educação ancestral, como aponta.

Temos escrito a partir das nossas próprias vivências, relatando as nossas realidades por meio do nosso jeito de ser e de viver, de educar, de comunicar, de organizar, de acreditar em forças superiores, no poder da natureza, na forma de se relacionar com as pessoas, de amar, de lutar etc. (Pereira, 2021, p. 31).

Talvez, esse seja o desafio hoje da educação escolar indígena dentro da educação fomentada pelo Estado do Paraná. Em qual momento essa forma

de educação respeita o modo de ser indígena que o Guarani Nhandewa chama de Nhendereko? Qual seria a relação entre a gestão democrática e este modo de ser indígena? Será que o Estado do Paraná respeita o modo de gestão democrática aplicada por indígenas dentro das escolas? Estas são as perguntas de pesquisa que explicam o problema desta dissertação de Mestrado.

É importante lembrar que os territórios indígenas sempre foram lugares de comando, de administração/gestão e de organização própria antes mesmo da colonização. Mas, ao longo da história colonial do Brasil, estes cargos de comando foram sempre delegados a um funcionário do governo. O mesmo ocorre com as políticas educacionais para a população indígena. Inicialmente, as escolas indígenas não tinham diretores da própria comunidade ou diretores não indígenas. E o espaço era somente de professores não indígenas.

Ocorria ainda a persistência da divisão do mesmo espaço da sala de aula, com várias etapas de ensino diferentes, sob responsabilidade de apenas um docente, em geral não indígena. É evidente que hoje com as novas diretrizes da educação básica determinam que;

Os sistemas de ensino deverão, também, assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, 2012, p.384).

Mas, mesmo hoje, ainda continua a persistir para muitas escolas indígenas uma estrutura inadequada. Algumas aldeias de retomadas não têm estrutura alguma para ajudar nesse processo de educação. Às vezes, se constrói uma escola na aldeia somente para dizer que construiu e depois se esquece de ampliar este espaço com mais salas.

Na minha época, quando estudava na Educação Básica, havia duas professoras, uma cuidava do primeiro e do segundo anos, uma outra cuidava do terceiro e do quarto anos, tudo na mesma sala, dividindo o quadro, os materiais, o espaço escolar.

Este fato de ter profissionais preparados hoje já temos. Mas, ainda continuam tendo de cuidar de diversas etapas ao mesmo tempo, já que a grande

maioria das escolas indígenas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental são multisseriadas ou multiciclo. Porém, não é o que voga a Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91, no Art.7.º, quando diz que é preciso “determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas”.

Quem tomava conta da escola era o município. Na época ainda não era reconhecida como escola indígena e sim como escola rural, onde também atendia os filhos dos demais sítiantes ao redor da aldeia. Neste período vinham os professores da cidade. Como característica, a escola rural era basicamente para inundar a educação de acordo com sistema da modernidade, haja vista a vista que campo era visto como atrasado.

Segundo Capelo e Amaral (2015), foi historicamente criada pelos projetos de desenvolvimento agroindustriais capitalistas, os quais defendem que o papel da escola seria, exclusivamente, o de instrumentalizar os trabalhadores para o trabalho nas cidades, adestrando e disciplinando seu pensamento.

Mas, de certo modo, havia a presença da cultura indígena dentro da escola, mesmo que naquele momento não tivessem tantos professores indígenas. O que era muito forte ainda dentro da escola eram os rituais católicos. Lembro que sempre vinhas padres e freiras na escola onde eu estudava. Eles traziam pirulitos e distribuíam para as crianças.

Logo depois tínhamos que participar das missas, onde algumas crianças eram vestidas de anjos. Inclusive, me vestia de anjo e ficava muito feliz, vivíamos nessas contradições de ter que submeter a outro tipo de religião e ao mesmo tempo ser indígena. Isso tinha um objetivo, pois, ser anjo na religião católica era algo que levaria salvação, mas colocava em xeque a intenção de desprestigiar a cultura espiritual guarani.

E, a escola em si é um ambiente de negociação. É lugar onde é atravessado por diversos tipos de manifestação educacionais ou religiosas. Mas, cerne da colonização, a portuguesa escola indígena, ensinar a decorar a tabuada obviamente era mais importante que aprender a língua indígena.

Na escola prestigiavam o ensino da língua portuguesa e da matemática, objetivando, respectivamente, fazê-los escrever e pronunciar corretamente o português e desenvolver o potencial indígena para realizar as operações fundamentais de soma,

subtração, divisão e multiplicação preparando-os para negociar a extração das riquezas naturais com os invasores. (Feitosa, Vizolli, 2019, p.6).

Em contrapartida, era na escola como território, que se valia nossa educação escolar indígena. Se na escola não tinha muito espaço para cultura, fora dela ela acontecia de maneira natural. Via isso quando íamos para a nossa Oy-Guatsu, nossa casa grande, aonde íamos todos e ficávamos por alguns dias acompanhando meu pai rezar.

Para nós, era um momento de resistências, onde se partilhava muita sabedoria. Entre as crianças, queríamos ver quem cansaria primeiro, isso porque as rezas eram longas. Lembro que, às vezes, só acordava outro dia, mas sem a lembrança de quem me colocou na cama adaptada com sapé, onde todas as crianças dormiam.

O espaço da casa grande/casa de reza é um lugar de aprendizagem e reflexão sobre o mundo. Os mais velhos aconselham a todos, ensinam os remédios e quais são os momentos de plantar, fazem as curas espirituais de quem quiser. Na casa grande é feito o Nhemõngarai, que o ritual de colocar nomes em guarani nas crianças e nas pessoas que ainda não tem nome.

Os mais velhos falam o nome em guarani e a ligação sagrada com Nhanderu. É extremamente necessário ter este nome porque senão a criança fica perdida neste mundo. Então, é necessário pôr o nome para se encontrar e caminhar por esse mundo material.

Normalmente, o nome vem de um lugar sagrado do céu, que tem um guardião sagrado de acordo com a época que a pessoa nasceu. Este nome sempre tem ligação forte com a personalidade da pessoa, de como é seu comportamento. Mas, genericamente, a casa grande é lugar de várias aprendizagens.

Mas, antigamente era assim, nós guarani, nem o povo indígena tinha escola, na verdade a palavra escola nem existia gente fala Nimboeaty, um lugar de ensino e sabedoria, então a gente nomeia como uma escola, mas na verdade a escola mesmo a casa de reza, é onde o txamõi oralmente transmite a sabedoria tudo sim Na.... Língua, nhande aiwu fala, ali as pessoas senta em volta da fogueira e o txamõi vai contar uma história, txamõi vai falar da EtnoGeografia, Etnomatemática, gente fala isso agora Etna porque a gente sabe que isso existe. Mas, na verdade o txamõi já trabalhava essa especificidade que nós conhecemos hoje dentro do falar só normal da Língua Portuguesa, mas o txamõi já trabalha com isso né. A

Matemática a Geografia, então, a escola que queremos seria aquela que é voltado para benefício da comunidade principalmente, onde já não fala mais língua né, onde está mais esquecido, usa mais o português (CUIA UEL, 2021, s/p).

Nesses períodos relatados em que o processo de sistematização legal da educação escolar indígena ainda estava caminhando, para que escolas das aldeias pudessem ter, de fato, os professores indígenas ocupando seus espaços de direito, era notável que ainda tinha muito poucos professores indígenas formados em cursos de Licenciatura. Dados recentes apontam que em:

Relação à situação funcional dos professores que atuam em escolas indígenas, 4.396 professores são concursados efetivos; 19.406 possuem contratos temporários; 68 possuem contratos de terceirizados e 350 possuem contratos CLT. (IBGE, 2022, s/p).

É evidente que se compararmos os últimos 25 anos de educação escolar indígena, houve um aumento expressivo do número de professores indígenas formados e ocupando os espaços de direito na docência e na gestão das escolas indígenas. É evidente também que ainda precisa melhorar muito no sentido de ter formações específicas, mais cursos de licenciaturas interculturais sobre educação indígena nas universidades públicas. Desta forma, estas políticas de formação ajudariam a alavancar ainda mais esses dados.

Na escola indígena onde sou diretor, todos os professores e a pedagoga é indígena. Mas, ainda assim, temos dificuldades com a formação dos professores, tendo em vista que o Paraná faz pouco investimento na educação escolar indígena. Ainda faltam cursos de graduação e de pós-graduação interculturais específicos na área das licenciaturas das universidades estaduais, faltam materiais específicos, não tem formação continuada para professores indígenas em todas as etapas.

Mas, é fundamental falar da criação do “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná”, criado no ano de 2001. Com a criação do Vestibular dos Povos Indígenas nas Universidades Estaduais e na UFPR,

A partir da publicação da Lei Estadual nº 13.134/2001, modificada pela Lei Estadual nº 14.995 de 2006, sobre a reserva de vagas suplementares para indígenas no Sistema de Ensino Superior Público Paranaense, a Secretaria de Estado da

Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) delegou competência às Universidades, para que, em conjunto, organizem o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, doravante designado Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. (SETI, 2025, s/p).

Essa lei de vagas suplementares foi a que de fato mudou o cenário nas escolas indígenas. É a partir deste Vestibular específico que as formações nas diversas áreas do conhecimento foram se efetivando. Talvez, nesse novo cenário que se desenha em 2025, precisa haver um aumento de vagas neste Processo Seletivo de Ingresso dos Povos Indígenas nas escolas estaduais do Paraná. Tem-se também a necessidade de criar licenciaturas voltadas para a educação escolar indígena.

Talvez, essas demandas urjam com mais afinco, porque hoje o cenário é outro no Paraná. As escolas indígenas, em todas as etapas, são estadualizadas desde 2008, ficando ao encargo da Secretaria de Educação (SEED), tendo o Estado como mantenedor.

Art. 1.º Autorizar que os estabelecimentos de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passem a ser reconhecidos como Escolas da Rede Estadual e identificados como Escola Estadual Indígena – EEI, independentemente do nível e modalidade de ensino oferecidos. (PARANÁ, Resolução SEED nº 2075, 2008, s/p).

Mas, com toda adversidade, graças ao Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná houve um aumento sucessivo na quantidade de profissionais indígenas no ambiente da escola. Entre estes profissionais estão os gestores das escolas indígenas. A entrada de diretores indígenas na gestão das escolas indígenas é muito recente e demarca um fenômeno político de suma importância para o processo de democratização da gestão dessas escolas públicas.

Portanto, o intuito deste trabalho é problematizar sobre os modelos de gestão que se aplicam nas escolas indígenas do Estado do Paraná, em específico em uma escola do norte deste Estado, para avaliar se são realmente gestões diferenciadas que se concretizam de acordo com Resolução n.º 05/2012, que trata dos objetivos da educação escolar indígena;

Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários. (Paraná, Resolução n.º 5/2012, Art. 2º, Parágrafo IV).

Reforçadas estas disposições sobre educação escolar indígena, temos também a Resolução CEB nº 3, de 10 novembro de 1999, que diz:

Garantir o funcionamento das Escolas Indígenas com normas e ordenamento jurídico próprios, observadas as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue e as normas regimentais específicas para essa modalidade, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e respeitada a diversidade étnica (Paraná, Resolução CEB nº 3, de 10 novembro de 1999, Art. 1.º).

Esta referida Resolução deixa mais se ancora ainda, mais especificamente no Artigo Art. 3º, que na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, inclusive o parágrafo IV dispõe sobre a atividade econômica da escola.

Podemos notar que a legislação é objetiva sobre a organização da escola, inclusive sobre suas formas de gestão. No entanto, a parte prática da gestão das escolas. Na realidade pode ser bem diferente, pois, dificilmente vemos que o Estado cumpre de fato todas as legislações, sobretudo quando é algo que envolve especificamente a gestão escolar indígena, nos moldes das necessidades e expectativas da própria comunidade nela envolvida.

Deste modo vamos considerar aquilo que o guarani chama de caminhar sagrado, ou seja, o processo metodológico começa quando escrevo sobre os indígenas, considerando a visão metodológica da universidade para engrossar esse conhecimento indígena de organização. Metodologia começa na casa de reza e termina no compartilhar de conhecimento numa roda de conversa em volta da fogueira.

A metodologia mais eficaz é a caminhada, e uma conversa compartilhando a Escrivivência comunitária, e eu como um pesquisador irei fazer, quero compartilhar do que é minha Escrivivência que é

Antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020, p. 35).

1.1. ESCRIVIVÊNCIAS DO AUTOR

Escrevivência do autor é uma parte da dissertação que confesso ter sérias dificuldades de fazer, porque acho difícil falar sobre mim. Mas, posso dizer que venho de uma família que genuinamente me ensinou tudo que sou hoje. Pertencço ao povo guarani Nhandewa, um povo que já habitava américa latina deste antes mesmo dos primórdios da colonização, assim como tantos outros povos.

O povo Guarani está entre as populações mais numerosas entre os povos indígenas do Brasil. Seu território de ocupação ultrapassa países, sendo uma população que ocupa o sudeste do Brasil, adentrado países como: Argentina, Paraguai e Bolívia. A palavra Nhandewa, ao qual denominamos nossa parcialidade Guarani, tem significado “dos Nossos” ou “pertence ao nosso”.

Deste modo, se eu pertencço ao nosso povo Guarani, devo então respeitar sua ancestralidade e memória para falar da relação do que é ser guarani com os mundos com qual me relaciono deste que me conheço por Guarani. Lembro que para entrar na casa de reza deve ter todo um respeito, mesmo antes de começar qualquer Nhemõngarai ou Mongarãi. Portanto, eu me coloco na posição de Guarani que caminha no mundo Guarani, e ao mesmo tempo caminha no mundo não indígena. Minha escola não é só uma escola fechada em quatro paredes. Ela é comunidade inteira.

A escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros: são valores e mecanismo da educação tradicional dos povos indígenas. (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, 2002, p.23).

Assim, ao conhecer o mundo não indígena, tive contato por meio da escola com algumas áreas das ciências; outras ouvia falar. Mas, entre as áreas, a mais curiosa é a Matemática, ao qual gosto até hoje. A outras áreas era Astronomia, que sempre gostava de ouvir falar. Pensava em como seria bom viajar pelo universo. Nessa Influência da Astronomia, eu gostava e gosto do céu nas noites estreladas, e sempre acompanhava as posições dos corpos celestes de noite e suas mudanças.

Hoje, já com passagem pela universidade, me fez reconhecer que essa parte de ter afinidade com céu fazia parte de mim, e que Astronomia só foi um gatilho que a minha ancestralidade se ligou para me trazer de volta ao meus. Essa nova releitura do eu, indígena, veio para me lembrar que minha memória ancestral está diretamente ligada a memória da nossa Ywy Marae'y (Terra sem Mal). Entendo que minha Alma Guarani está sempre buscando este lugar onde estaria meus ancestrais.

Aí vem a lembrança do Mborai (canto sagrado). Vem e diz assim: Owerá, Owerá, Tapé rupi aikó Ywy Marae'y, que na tradução diz: Brilha mais e mais, caminha para o céu, a terra sem mal. Entendo que essa é umas das formas de viver a terra sem mal aqui neste plano da terra.

Pois, quando cantamos os Mborai, dançamos batendo o pé no chão. Rezamos olhando para terra e abrimos as mãos para cima. Estamos recomeçando tudo de novo. Estamos reaprendendo novamente tudo de novo. Portanto, estamos fortalecendo o eu indígena e nos preparando para novos conhecimentos que virá com avanço do mundo.

Entender todo esse processo de ser indígena se apropriando do termo Escrivência, é naturalmente contrastar com três processos fundamentais do sistema Guarani que são: Memória, ancestralidade e espiritualidade. Tento fazer as relações com aquilo que Nhanderu criou em mim, que é a parte que mais tenho, que é a calma. Por mais que o mundo seja corrido, não consigo perder a minha calma. Ela faz parte da minha alma guarani. Isso foi o que mais herdei do meu pai, em conjunto com as habilidades que herdei de minha mãe.

Habilidade essa que ela usou muito bem quando foi necessária. Na minha história de vida guarani a pescaria e a ida ao rio aos domingos faziam parte da nossa família. E minha mãe conta que numa dessas andanças pelo rio, quando eu ainda era bebê de colo, ela escorregou no barranco e teve que se

segurar para não cairmos juntos no rio Cinza. Não sei como foi a sensação, até porque ainda não tinha noção do perigo, mas, de fato a força de minha mãe me manteve aqui nessa caminhada.

A caminhada pelo território acontecia com muita frequência, para caçar, para pescar ou para nadar no rio. Às vezes, acompanhava meu pai na busca por palmito e mel. O trabalho em casa era feito com todo mundo junto, ou seja, com meus quatros irmãos, sob a liderança do meu pai. Trabalhávamos, às vezes, num sol quente, mas era muito divertido.

E, minha mãe levava almoço para nós na roça. Em seguida, ela voltava para casa e depois levava o café para nós. Acho que nunca percebi o quanto ela era forte, pois nessa caminhada de idas e voltas, ela caminhava uns 10 Km todos os dias. É nessa caminhada que percebo ato presente, o que é a nossa educação indígena.

A educação indígena está relacionada com o que vivemos como família. Neste caso, eu vivi com minha família. Ia na Oy-Guatsu (Casa grande). Trabalhei com minha família coletivamente. Íamos pescar todos juntos. Lembro a primeira vez que meu pai foi pescar, eu e meu irmão éramos muito crianças.

Chamamos este pescar de loca, onde a pesca se dava por andar por dentro rio, verificando se tinha buracos nos barrancos do rio. Se o buraco estivesse limpo tinha peixe, se buraco tivesse com lodos e pedras não havia peixe. Aí parávamos e cavávamos pelo lado de fora do barranco e tampávamos a entrada de água. Assim, depois esvaziávamos o buraco e os peixes vinham. E gente ia colocando no picuá, uma sacola.

Mas, antes de irmos para rio, o pai e mãe nos orientavam sobre o quanto o rio era profundo. Os irmãos menores iriam por fora do rio. Poderíamos entrar no rio só quando o rio fosse mais raso. Mas, quase sempre, a gente desobedecia. E, esse ato de desobediência para os indígenas tem outro significado. Isso significa experimentar uma nova aprendizagem, um novo conhecimento, conhecer o novo. Apesar da pouca idade a maioria dos irmãos aprendeu a nadar muito cedo. Essa também é uma educação dos indígenas. Desobediência, para nós, é vivenciar outras formas de educação. Sobre essa forma de educação:

Ela faz parte do conhecimento desenvolvida pelos povos indígenas ao longo de sua trajetória histórica tem a ver com a transmissão através das narrativas orais, assim, cada indivíduo

vai formando em si uma memória num processo que conhecemos como educação. A educação indígena é muito concreta, mas, ao mesmo tempo, mágica, ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizado e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana (Munduruku, 2012, p.67).

Hoje percebo que fui educado no modo mais indígena possível, que foi para ser livre para pensar sobre tudo e aprender sobre o mundo não indígena, para ajudar a construir uma educação mais perto possível daquilo que eu vivi. Esse seria o primeiro passo para entender o conceito de demarcação. Porque para demarcar algo precisamos demarcar algo em nós. Demarcar que minha identidade é indígena. Sei disso porque vivi o modo de ser indígena.

Hoje eu entendo o conceito de demarcação dos territórios indígenas, pois nossos antepassados ao serem assassinados, usurpados, deixaram o local demarcado para que nós hoje pudéssemos reivindicar esse lugar. Assim, seria a fala dos nossos ancestrais: “Andarás por terras onde passei e lutarás por ela como lutei, porque está aqui sua raiz e falarás à ele: Essa terra tem donos!”. (Jacintho, 2020).

Deste modo, o lugar da escola tem que ser um espaço da Escrivência, da luta indígena, onde as crianças possam ser livres para pensar e serem crianças. Nosso papel como professores indígenas é mostrar o caminho. Sempre ouço um outro recado dos nossos ancestrais, num modo pedagógico e curricular, quando diz “Ensine às crianças a verdadeira história indígena e no futuro terá um exército lutando pela mesma causa”. (Jacintho, 2020).

A educação indígena e a Oy-Guatsu, que é nossa Casa grande, sempre parte da minha vida. Meu pai é Txamoi, que reza na Casa grande para pedir conselho a Nhanderu que é nosso pai, criador de tudo. Meus aprendizados sempre foram junto de meu pai e de minha mãe. Lembro que antes da pandemia chegar, meu pai e minha já me ligaram avisando que chegaria uma doença que alcançaria todos, em nível mundial.

Eu me lembro que estava em Londrina num dia nublado em 29 de dezembro de 2019. Nessa época ainda estava na graduação. Estava sentado no sofá da casa onde eu morava, olhando pela janela. De repente o telefone tocou.

Atendi e era minha mãe, que ligou a pedido do meu pai. Disse que ele queria conversar comigo sobre uma coisa que estava vindo. Antes dele me dizer, disse que havia rezado três dias antes, a pedido do seu guia espiritual, que veio em seu sonho avisar que ele precisava rezar, porque Nhanderu queria passar um aviso.

Foi nesses três dias de reza que Nhanderu avisou que estava vindo uma doença que afetaria o mundo inteiro e os indígenas também. E meu pai precisava avisar os indígenas e todos que ele conhecia. Então, por isso, ele me avisou. Disse que durante a vinda desta doença, era para jogar água de cedro nas portas de casa e passar também na cabeça para se proteger.

Contei esse acontecimento porque sempre percebi o poder que tem as rezas dos txamõi para as comunidades indígenas. E, os mais velhos sempre falavam que antigamente, nas lutas pelos territórios indígenas, tinham os líderes que iam lutar pelos direitos lá em Brasília. Enquanto os líderes espirituais, os txamõis ficavam na aldeia e se reuniam para rezar, mandando força espiritual para essas lideranças.

Por isso, são tão necessárias as partes física e espiritual para os indígenas. E, os mais velhos, sempre falavam que as comunidades que não tem txamõi, podem se perderem em problemas, que geram sempre brigas. Por isso, a figura do txamõi é importante nesse processo espiritual da comunidade.

Portanto, a presença do primeiro professor e da primeira escola estão ligados ao txamõi e à Casa de reza. São esses lugares que as crianças frequentam para aprenderem sobre as coisas da vida, vivenciando a comunidade. E, todos na comunidade são responsáveis pela aprendizagem dessas crianças.

Lembro que na minha infância eu queria ser igual os meus irmãos que sabiam pescar. Não via a hora de poder fazer minha vara de bambu para ir pescar. É quase um ritual aprender a pescar. Quando meu pai me ensinou a fazer vara de bambu e fui pescar. Quando consegui pescar meu primeiro peixe, foi como se tivesse chegado ao nível mais alto de sabedoria. Sei que foi um momento marcante. Depois disso, já poderia ir para rio sozinho para pescar.

Rio e matas sempre têm ligações muito fortes com as crianças indígenas. Para o Guarani, esses lugares sempre têm dono. Por isso, para pescar ou caçar precisamos pedir permissão. E, quando se levar uma criança

para as matas ou rio, ao voltar para casa, precisa chamar pelo nome da criança em guarani três vezes. Isso acontece porque pode ser que o dono da mata e do rio goste tanto da criança que espiritualmente pegue para si a alma desta criança. Ao voltar para casa, a criança pode ficar doente. Se isso ocorrer, para trazer alma da criança de volta, o txamõi tem que rezar vários dias.

Lembro nas nossas pescarias em família. Antes de entrar na mata e pescar, meu pai falava na língua guarani. Esperávamos. Depois entrávamos juntos. Na volta também. Ele falava na língua guarani e depois chamava um por um, até juntar todos nós.

1.2. ESCRIVIVÊNCIAS METODOLÓGICAS NHANDEWA

Penso que as crianças precisam ser livres para oralizar aquilo que é nosso. E, oralizar é o primeiro passo para que depois possamos dar forma nisso, por meio da escrita, ou seja, Escrivivência metodológica dos indígenas e o Nhande é o nosso, aquilo que sai de dentro da alma e faz sentido para nós, como se fosse uma metodologia Nhandewa. A metodologia do Nhandewa é Nhanemogueta e Mbopara, isto é, é o falar e o escrever algo que traga um significado, assim como explica Evaristo (2020). E, nessa escolha metodológica, quero aproximar a linguagem escrita o quanto possível da linguagem oral guarani.

Quero a dinâmica das palavras pronunciadas no cotidiano, as que movimentam a vida e não as que dormem no dicionário. Quero que as crianças Nemãnga (brinquem) com as palavras e Tsapukai (gritem) essas mesmas palavras quando tiverem seus direitos ameaçados. Precisamos saber escrever, com a mesma importância de o saber falar.

Estou caminhando por onde passaram meus ancestrais, mesmo não estando aqui e não usufruindo das suas conquistas, compreenderam que não era para eles algumas conquistas de direitos. Mas, nem por isso deixaram de lutar. É assim que é ser indígena. Sempre acreditamos que virá outro parente e após nossa partida continuará a nossa luta.

Assim, foi a universidade. Abriram o caminho e hoje estamos demarcando-a. E, com o conhecimento adquirido, estamos abrindo outros

caminhos. E a nossa escrita e voz precisam ecoar. Elas precisam incomodar, como Evaristo (2020) diz. Por isso, afirmo: “a nossa Escrivivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”.

A caminhada metodológica é sempre um trabalho muito complexo, do ponto de vista acadêmico. A impressão é que a caminhada metodológica brota quando temos que empregar formas para adquirir informações acerca de algo para comprovar a nossa hipótese e responder as nossas perguntas. Primeiro, torturamos, no bom sentido, os objetos. Depois torturamos os dados para ver se eles confessam aquilo que faz sentido para o que pretendemos desvendar.

Por outro lado, para os Povos Guarani, o sentido de caminhos metodológicos fica sem sentido quando vamos analisar algo ou alguma coisa que está muito próxima de nós, coisas que sabemos bem como e quando aconteceu. A questão da tortura de dados fica fora da nossa realidade. Isso porque as informações, ou melhor dizendo, as aprendizagens compartilhadas dos Guarani, é uma forma de mostrar o caminho. Mas, é nas sutilezas do falar, do caminhar e do demonstrar que as informações aparecem.

Consideramos que a caminhada metodológica guarani já começa mesmo antes de estarmos fisicamente neste plano. Deste modo, temos que nos colocar nesta caminhada como pessoas que trazem consigo uma bagagem ancestral, cheia de informações vivenciadas e herdadas dos nossos antepassados. Dito isso, neste trabalho de Mestrado, inserido na Linha 02 do PPGSOC (Programa de Pós-graduação em Sociologia), denominada “Desigualdades, Cidadania e Cultura”, escolho estes procedimentos metodológicos, que nos ajudam a problematizar o tema.

De acordo com o Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGSOC/UEL), esta linha promove estudos sobre as dinâmicas e processos de produção e reprodução das desigualdades sociais em suas múltiplas dimensões associadas às persistências das assimetrias, como também às resistências e às mudanças sociais; sobre as dinâmicas e processos identitários, religiosos, de formação de grupos intelectuais, com ênfase em categorias como classe, raça, etnia, gênero, geração, religião, entre outros.

A linha contempla debates sobre formas de desigualdades, de assimetrias e de discriminações na sociedade moderna. As temáticas falam das relações e conflitos étnicos, raciais, culturais, de gênero e de gerações; territórios

e segregações raciais; populações tradicionais e migrações.

Assim, dialogando com a Linha 02 do PPGSOC, minha pesquisa bibliográfica busca encontrar estudos sobre as dinâmicas e processos de produção e reprodução das desigualdades educacionais em suas múltiplas dimensões, como também das resistências e das mudanças sociais, mostrando o protagonismo das lideranças e intelectualidades indígenas no campo das políticas públicas educacionais no Brasil.

Ainda dentro da proposta da pesquisa bibliográfica, estudo as dinâmicas e processos identitários, religiosos, de formação de grupos intelectuais, específicos no campo da política curricular das escolas indígenas do Paraná, pois estou tratando de uma concepção democrática, multidisciplinar, intercultural e diferenciada de currículo escolar, que tem relação direta com as identidades, diferenças e pertencimentos indígenas.

Também dialogando com a Linha 02 do PPGSOC, esta pesquisa bibliográfica e documental dialoga tanto com os atores quanto com os movimentos sociais indígenas, a exemplo da ARTEIN (Articulação dos Estudantes Indígenas da UEL), que lutam por políticas democráticas, voltadas às “minorias sociais”, em vista da construção da cidadania ativa e da formação do pensamento crítico no campo da educação indígena, que também é um campo curricular em disputa permanente. Também dentro dos objetivos da Linha 02 do PPGSOC, trato das disputas pelo território da terra e da escola indígena, sobretudo, sob o olhar de professores e pesquisadores indígenas.

Dentro da pesquisa documental, numa perspectiva de Escrivência, inspirado em Conceição Evaristo, utilizo as transcrições de um vídeo, produzido pelo Projeto de Extensão intitulado “Entre os Saberes da Escola Indígena e da Universidade: A Comunicação Audiovisual como elemento de expressão, articulação e fortalecimento da Organização dos Professores Indígenas”, no qual atuei quando fui bolsista e ajudei na produção¹.

O Projeto de Extensão de 2019 foi realizado com cinco territórios indígenas do norte do Paraná. Um destes territórios foi a comunidade indígena de Ywy Porã/Posto velho, onde tem a Escola Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope El EF, na qual hoje estou na direção. Este é o meu espaço de

¹ Ver em: https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pex/pdf/pex_projetoscadastrados_2025-01-24_11-01-31.pdf

indagação nesta dissertação de Mestrado.

Desta proposta, saiu o documentário geral, compilado das falas das cinco comunidades e um documentário específico da comunidade chamado “Educação escolar indígena na T.I Ywy Posto Velho”. É por meio deste material que faço o meu trabalho.

Trago vozes de algumas lideranças na comunidade: Primeiro seria o professor Claudinei Ribeiro Alves, que trabalha como professor no Estado há bastante tempo e acompanha as trajetórias da educação indígena no Paraná. Também do professor Jeferson Domingos Gabriel, hoje Diretor da escola Ywy Porã da Aldeia Pinhalzinho.

Mesmo não sendo da aldeia onde eu trabalho, foi um dos primeiros diretores indígenas nomeados para assumir a escola indígena no norte do Paraná. Ele já tem uma caminhada longa na educação escolar indígena no Paraná como gestor. Por outro lado, entrevistei uma técnica da SEED/PR (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná) para saber qual é situação enfrentada por elas dentro da instituição por trabalharem com educação escolar Indígena.

Usei também as anotações do caderno de campo, onde registrei as observações participantes, enquanto diretor da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirole Ei EF. Esta observação como diretor da escola foi registrada do mês fevereiro, junho e novembro do ano 2024, até o mês de fevereiro de 2025.

Também trouxe para esta dissertação os registros do caderno de campo que fiz a partir dos eventos, cursos e Semanas Pedagógicas que realizei ou ministrei em diferentes locais no Estado do Paraná, de março de 2023 (mês que começaram as aulas do referido Mestrado) até fevereiro de 2025. Entre estes momentos, listo: Os seminários de diretores e as visitas técnicas na escola feito pelo NRE.

Os principais autores referendados nesta dissertação de Mestrado são: Wagner Roberto do Amaral, Bruno Ferreira Kaingang, Ailton Krenak, Gersem do Santos Luciano Baniwa, Chiquinha Paresi (Francisca Navantino Pinto de Ângelo) e Luís Fernando Moreira da Silva.

1.3. ESCOLA, LUGAR DE HISTÓRIA E RESISTÊNCIA DA COMUNIDADE DO YWY PORÃ POSTO VELHO

Casa de Reza do Posto Velho: símbolo da resistência



Fonte: Acervo da Comunidade

Falar da escola é falar de um lugar que demarca o espaço da comunidade. A escola é o lugar onde tudo acontece. Ela é centro da comunidade. Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope – Anos Iniciais do Fundamental, localizada no município de Abatiá, Terra Indígena Ywy Porã (Posto Velho), oferece Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. A escola tem atualmente 9 alunos indígenas, 5 professores indígenas e 1 não indígena, além de todos os funcionários da escola serem indígenas.

O território do Ywy Porã (Posto Velho) é uma terra de retomada, ocupada pelos guaranis desde 05 de dezembro de 2005. Cuia UEL (2021; MIN00:00) Antigamente essa Terra aqui foi nossa, foi dos nossos antepassados.

Há 77 anos mais ou menos que nessa Terra foi invadida pelos não indígenas, pelos fazendeiros. Em 2005 a gente voltou para essa Terra, retomando o que é nosso. (José Claudio, Cacique da Época).

A escola leva o nome de uma importante liderança, que sempre sonhou com a volta para sua terra de origem. O significado da escola já traz no seu nome a importância comunitária do que é educação. Nimboeaty, (lugar de ensino), Mborowitxa (um líder importante) Awa Tirope (aquele que prevê um amadurecimento próspero). O nome da escola é um resumo do que é educação para os indígenas. É reconhecimento das lutas. Ao mesmo tempo, é lugar onde fazemos novas lutas, buscando viver uma cultura próspera.

Já logo no início da ocupação, os indígenas já criaram a própria escola, mas o reconhecimento de escola indígena pelo Estado veio só em 2008, pela Resolução nº 1402/2008, de 31 de janeiro daquele mesmo ano. A escola, assim como as demais escolas indígenas do Paraná, foi estadualizada, visando a manutenção, tendo em vista que o município não conseguiria manter a escola.

Ainda hoje a escola, apesar de estar regulamentada, está dentro de uma comunidade que ainda espera pela demarcação do seu território. A Ywy Porã é cercada por grandes fazendas, que, em geral, plantam soja e trigo. O que limita a escola dessas fazendas é um caminho. É costumeiro ver da escola os fazendeiros jogando agrotóxico e o calcário em suas terras e a fumaça e a poeira chegar até escola. Os indígenas já relataram que em dias assim as crianças passam mal, tendo que liberá-los da escola para ir para a casa.

Em relação ao NRE, este fica em Jacarezinho-PR. O Núcleo tem uma boa relação com a comunidade e a escola, tem respeitado as decisões comunitárias que são tomadas dentro da comunidade. A escola é um lugar de aprendizagem, até mesmo para quem entra na direção, pois, a escola indígena tem suas particularidades. Uma parte da escola que é complicada é o trabalho burocrático. Há sempre muitos documentos para entregar em prazos cada dia mais curtos. Por enquanto, não tem gestão escolar indígena de fato, porque ainda não há um sistema estadual que trate a gestão escolar indígena diferente, assim as escolas indígenas estão dentro do sistema estadual, como qualquer escola dos não indígenas.

Mas, já na parte pedagógica, no processo de contratação de professores, isso tem avançado consideravelmente. Ter professores indígenas

ensinando as crianças e os jovens ajuda significativamente os indígenas nesse novo processo em que as aldeias estão passando. Importante é mostrar aos jovens a modo como podemos trocar os conhecimentos e usá-los para a construção de novos caminhos para resistir e contribuir também.

A escola é voltada para contribuir com a luta indígena e os professores têm passado isso para os alunos. Os professores também participam das mobilizações que reivindicam as demarcações dos territórios. As aulas de sexta-feira, por exemplo, são aulas que acontecem fora da sala de aula. São aulas culturais voltadas ao trabalho de campo das crianças indígenas. Mas, durante a semana tem as aulas regulares que são os componentes “normais”, mas que também é focada para os conhecimentos indígenas.

2. EDUCAÇÃO: DA COLONIZAÇÃO À DESCOLONIZAÇÃO

2.1 A Educação Colonial da assimilação

Ao longo dos 525 anos de história contadas do Brasil, vimos os espaços de poder sendo ocupados pela ideia colonizadora de descobrimento. E por se darem o direito de dizer que são os supostos descobridores, também pegaram para si o direito de não respeitar os povos que aqui viviam. As diversas violências trazidas nos seus grandes barcos foram sendo espalhadas pelo território brasileiro.

A bandeira de uma educação trazia consigo inúmeras violências. Ao caracterizarem os indígenas como sujeitos atrasados, construíram uma narrativa de que precisavam trazer a educação para a terra brasileira como forma de salvar os atrasados do local. A educação veio com violência, seja nas escolas inseridas nas aldeias ou nas escolas da cidade. A proibição da língua indígena foi uma das primeiras marcas desta educação civilizatória. Havia punição ao indígena que falasse na sua língua materna.

Na escola éramos proibidos de falar na nossa língua, deveríamos falar o português. Tive muitas dificuldades no início, pelo menos nos dois primeiros anos de escola. Muitas vezes fiquei de castigo, de frente para parede, para pensar e repetir as palavras em português. A professora batia em nossas cabeças com régua de madeira. (Ferreira, 2020, p.33).

A educação imposta era uma forma de não permitir espaço para uma outra forma de educação. As mentes tinham que ser mais uma engrenagem do progresso. Pensar fora da colonização era perigoso e era muito arriscado, como Krenak afirma em uma roda de conversas.

A consciência do colonizador era de que a liberdade é um risco”, disse Krenak, referindo-se aos primeiros registros históricos sobre os povos indígenas, que os caracterizava como selvagens por viverem na contramão do que a sociedade urbana entende como organizada. Para ele, essa é uma máxima que ainda perdura em nossos tempos, a de que ser livre é nocivo, e por isso há tantos projetos de cerceamento de liberdades em andamento pelo mundo afora. (Lunetas, 2019, s/p).

Mas, de certo modo, o currículo da Educação Básica sempre fora constituído sob os pilares de um conhecimento hegemônico. Os conceitos criados a partir de uma cultura branca europeia como “índio” e “tribo” ganharam força nos currículos da educação no Brasil e do Paraná. Por anos, isso vinha e ainda vem sendo ensinado nas escolas.

Mas, de fato a colonização se constituía de um poder de dominação sobre o que deveria ser ensinado nos currículos da educação. Por anos se repetiu uma verdade eurocêntrica sobre sua suposta chegada ao território do Brasil. Em suas mentes colonizadoras pairava o ideal de que eles precisavam ir levando a luz para a humanidade. Neste sentido, estas violências culturais vão ao encontro do que o filósofo indígena Ailton Krenak nos diz:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. (Krenak, 2019, p.11).

É um pensamento extremamente eurocêntrico e racista, por supor que a humanidade obscurecida não tinha seu próprio modo de pensar o mundo. Isso trouxe um impacto profundo na educação, pois, a construção da base da educação foi escrita pelo homem branco europeu que, sob sua ótica de humanidade esclarecida e num tom heroico, tinha que intervir e falar pelos obscurecidos. Portanto, era como se a colonização estivesse fazendo um favor aos subalternos em tirar-lhes da escuridão. Franz Fanon traz uma reflexão de como essa colonização se instala;

Assim, numa primeira fase, o ocupante instala a sua dominação, afirma maciçamente a sua superioridade. O grupo social, subjugado militar e economicamente, é desumanizado segundo um método polidimensional. Exploração, torturas, razias, racismo, liquidações coletivas, opressão racional, revezam-se a níveis diferentes para fazerem, literalmente, do autóctone um objeto nas mãos da nação ocupante. (Fanon, 2021, p.13-14).

Sob viés do pensamento de Fanon, podemos entender também como foi esse processo de dominação da Europa sobre o Brasil, especificamente sobre os povos indígenas. A invasão inicialmente começou por um processo militar,

uma “Guerra justa” contra os que não se subjugavam.

Após isso, mesmo com as brutalidades da colonização frente aos povos indígenas, não se efetivava um apagamento da cultura. Deste modo, então, outra estratégia foi a educação colonizadora imposta aos povos indígenas. Acreditava-se que por meio da educação da colonização, com caráter de assimilação, os indígenas iriam se tornar cidadãos dotados de cultura.

E, para chegar ao objetivo da assimilação, a cultura do colonizado tinha que ser minada. Teriam que praticamente fazer uma lavagem cerebral nos indígenas e implantar em suas mentes a cultura colonial. A Política de assimilação se mostrava como saída para os colonizadores.

A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade. O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura “nacional”. (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 2002, p.27).

A escola foi o maior ambiente desse projeto colonizador. Qualquer modo de educação colocado nos currículos da escola nesta época valorizava os conhecimentos indígenas, pois eram vistos apenas como empecilhos à colonização. Os indígenas eram entendidos como sujeitos sem contribuição para a sociedade e precisavam ser educados para serem mais úteis à colonização.

A educação da colonização buscava sempre se perpetuar e proibir os indígenas de falar sua língua materna. A assimilação colonial linguística foi uma das formas mais comuns e violentas de tentar silenciar e apagar as vozes indígenas. Impedir a memória, as manifestações religiosas, o uso da língua local, a expressão dos pensamentos ancestrais de educação indígena, foram algumas das estratégias políticas e ideológicas de assassinar sem precisar matar os povos indígenas.

Ideia racista de superioridade se inicia quando a colonização não

reconhece a cultura dos povos indígenas e busca, de qualquer forma, acabar com ela. Tentou-se criar um cidadão útil para sociedade. E, é desta forma que o racismo se constrói. Se constrói no ato de não reconhecer o diferente e de sobrepor-se como raça superior. Neste contexto, Franz Fanon nos diz:

O racismo entra pelos olhos dentro precisamente porque se insere num conjunto caracterizado: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens por outro que chegou a um estágio de desenvolvimento técnico superior. É por isso que, na maioria das vezes, a opressão militar e econômica precede, possibilita e legitima o racismo. (Fanon, 2021, p.19).

O objetivo mais óbvio da colonização foi acelerar uma exploração e acabar com a cultura dos indígenas, para colocá-los como força de trabalho a serviço da colonização. Para isso acontecer, tinha que reeducar os povos originários, ou seja, as práticas do racismo se consolidam porque tinham que achar uma serventia capitalista para os indígenas. A educação foi um campo em que puderam consolidar o racismo, sem necessariamente matar seus corpos físicos, mas usando a mesma violência.

E, nesta caminhada de desigualdades e assimetrias, com o aval do Estado, no campo da educação, teve um apagamento da memória ancestral e da história dos povos indígenas. Ao longo de muitos anos, escrever as bases curriculares da educação basicamente foi inserir conteúdos sob as perspectivas da cultura hegemônica. Sobre essa perspectiva de hegemonia, a autora Gêssica Nunez Guarani Nhandewa escreve que:

A história sempre foi contada por quem integra o poder, pelos privilégios de quem pode dizer o que é humano e o que não é. Tudo isso para perpetuar o controle sobre o “outro”, ou seja, os povos indígenas. Nós, como povo que transmitimos conhecimento via oralidade, tivemos nossa existência humana negada mais uma vez pelo discurso de extermínio: o fato de não termos os nossos saberes registrados em códigos semelhantes ao ocidental, a escrita no papel (Gêssica N. Guarani Nhandewa, 2022, p.30).

Mas, apesar de todas essas tentativas de apagamento de história, de construção de uma educação racista, que escreveu documentos e sistemas educacionais obviamente só sobre a perspectiva de quem venceu, registrou-se a resistência de um povo diminuído, mas, não vencido. Afinal, apesar de muitas

mortes de povos indígenas inteiros, essas populações resistiram bravamente.

É praticamente unânime pensar que de uns tempos para cá os povos indígenas vem ocupando mais espaços políticos, escrevendo suas histórias. Vem escrevendo principalmente as diretrizes que direcionam as escolas indígenas para uma educação intercultural. E, nas escolas convencionais não indígenas, a educação protagonizada pelos indígenas vem assegurando por meio de leis como se deve ensinar as histórias indígenas de modo correto. Há de se reconhecer que lutas indígenas deram resultado.

No Brasil, como modalidade da educação básica, a EEI passou a ser reconhecida há pouco tempo, mais especificamente a partir da Lei nº 9.394/2006, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Como já foi dito, esse reconhecimento legal é resultado da mobilização de organizações e movimentos sociais indígenas em todo país, principalmente a partir de 1970. Seu novo estatuto como política pública educacional sinaliza a superação do lastro colonialista, etnocida, assimilacionista e tutelar marcado pelas experiências desenvolvidas pelo Estado brasileiro ao longo de muitos séculos. (Amaral, 2016, p. 172).

Obviamente, antes de chegar a estas conquistas de direitos, os indígenas enfrentaram avanços significativos da colonização, que tinha como intuito acabar com as identidades indígenas. Isso fica explícito no trecho abaixo, que conta como eram essas tentativas.

As ações do SPILTIN variavam conforme a situação de contato e aliança com a população indígena. A primeira fase de ação frente aos índios considerados arredios ou hostis era denominada "pacificação". Através da doação de bens, agentes do SPILTIN procuravam estabelecer os primeiros contatos e "atrair" populações para um território delimitado, as "reservas indígenas", visando iniciar um processo de sedentarização. A segunda fase era propriamente a da "educação", através da implantação de escolas e da fixação dos indígenas num território administrado por um posto indígena. A terceira fase desenvolvia ações para a "civilização" dos indígenas preparando-os para serem "trabalhadores nacionais". Além da educação escolar visando o ensino da língua portuguesa, e noções de matemática para o comércio, também eram transmitidas técnicas agrícolas, pecuárias e industriais. Uma quarta e última fase previa a emancipação definitiva dos indígenas e sua introdução na "vida civilizada", segundo o ideário positivista (Tassinari, s/ano, p. 221).

Mas, com a vigência da Constituição Federal de 1988, esses aspectos colonialistas vêm sendo aos poucos superados, principalmente porque a participação indígena é assegurada na construção dos documentos oficiais sobre educação. Nas DCNs está relatado o que os indígenas queriam.

O direito à diferença cultural, por exemplo, tem sido bandeira de luta do movimento indígena desde a década de 1970, articulado a outros movimentos da sociedade civil organizada em prol da democratização do país. Na busca pela defesa de seus direitos e interesses de continuidade sociocultural, os povos indígenas criaram organizações sociopolíticas com o intuito de superar a situação de tutela a que historicamente foram submetidos. É importante destacar que a mobilização política dos índios tem contado com a parceria de entidades indigenistas, algumas delas criadas ainda em meados da década de 1970. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, 2013, p.377).

No ano de 2009 é realizada a primeira Conferência sobre Educação Escolar Indígena.

De 16 a 21 de novembro de 2009, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), realizou, em Luziânia, GO, a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que teve como tema “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural”. A CONEEI foi precedida de conferência locais, realizadas em 1.836 escolas indígenas, com a participação de cerca de 45.000 pessoas entre estudantes, professores, pais e mães de estudantes, além de lideranças indígenas. Dessas conferências locais saíram propostas que foram discutidas em 18 conferências regionais, reunindo cerca de 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores, entre representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos sistemas de ensino, FUNAI, instituições de ensino superior, entidades da sociedade civil e demais instituições. Nas conferências regionais foram aprovadas propostas para serem discutidas e apreciadas na Conferência Nacional, etapa que congregou 604 delegados, 100 convidados e 100 observadores, totalizando 804 participantes. Estiveram representados 210 povos indígenas. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, 2013, p. 382-383).

Nessas construções vão se desenhando o que foi a luta pela educação escolar indígena, desde os levantes organizados nas décadas de 1970. Os povos indígenas sempre têm de estar atentos com os governos, pois

sempre estão querendo tirar direitos essenciais, que faz da educação indígena uma educação diferenciada.

Um caso recente de violação dos direitos dos povos indígenas ocorreu no ano de 2020 aqui no Estado do Paraná. O secretário na época, cria um Edital geral para as escolas estaduais sem consultar o impacto que teriam nas escolas indígenas, como sugerido no Manifesto da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

Nesta ocasião nos referimos ao Edital nº. 47/2020, publicado pela Secretaria da Educação e do Esporte do governo do estado do Paraná, que torna “pública a realização de Processo Seletivo Simplificado (PSS), visando à contratação temporária para o exercício das funções de Professor e de Professor Pedagogo”. Trata-se de um processo que implica em profundas alterações para a educação escolar indígena, sem a prévia oitiva das comunidades indígenas afetadas, conforme garante a Convenção 169 da OIT. As alterações propostas provocam restrições de participação e trarão diversos transtornos na atuação dos profissionais indígenas da educação com consequências diretas para toda comunidade escolar, comprometendo a política educacional diferenciada. O referido edital representa risco de graves impactos negativos na vida cultural e social das comunidades indígenas deste Estado. Clamamos que toda política pública que afete nossos povos deve respeitar as especificidades e diversidades das populações indígenas. (Manifesto APIB, 2020, s/p).

Depois, com as manifestações indígenas que ocuparam a praça do Palácio Iguaçu, com professores, lideranças e alunos, o governador, com seu secretário, reconhece que os Editais para as 39 escolas tinham que ser em outro formato, respeitando as especificidades de cada escola e a autonomia como é feito pela Carta de Anuência do cacique em exercício.

Dentro dessa afirmação de que no campo da educação a luta indígena também é permanente, cabe destacar que recentemente o governo do Pará Helder Barbalho sanciona a Lei nº 10.820/2024, extinguindo o SOME e o SOMEI, sistemas que garantem a educação presencial em comunidades isoladas, consequentemente traz problemas para educação.

O sistema seria substituído por aulas online, ao qual os indígenas alegam que não há estruturas nas escolas para esse tipo de educação. Em protesto, eles ocupam a Secretaria de Educação do Pará. Fecham rodovias, o que surge efeitos. Assim, em 28 de janeiro de 2025, depois de 15 dias de

ocupação, o então governador convoca uma reunião, em que revoga a Lei nº 10.820/2024 e exonera o referido secretário.

Mas, este são só alguns exemplos de lutas. É notável que os governos sempre estão querendo praticar as velhas guerras justas lá da colonização. Hoje é evidente que mesmo com tantos direitos conquistados pelos próprios indígenas, sempre têm governos que não respeitam estes direitos e querem impor leis que sempre são problemáticas para os indígenas.

2.2 OCUPAR É DECOLONIZAR

Tecido Cultural da Escola



Fonte: Acervo da Escola

Os caminhos para uma educação intercultural e decolonial é um processo inverso aos conceitos e práticas coloniais. É uma concepção de educação que poderia, de modo geral, realmente propiciar coexistência entre as culturas. É um modo de respeitar todas as culturas, fazendo com que todos possam conviver partilhando da visão de mundo de todas as pessoas, sem hierarquias. Trata-se de uma concepção decolonizadora, que não é uma

educação que aliena e nem repreende. Estamos falando de uma ideia de educação que:

Refere-se, sobretudo, a espaço e modos de convivências dentro e fora da classe, quando coexistem duas ou mais culturas, portanto, não basta planejar texto, técnicos de desenvolvimento curricular e/ ou dinâmicas de ensino que combinem saberes e fazeres das diferentes culturas. Estamos falando de um processo de ensino – aprendizagem – ação, no qual é diluída a dicotomia oficial/aluno. (Carrillo, Cardenal, 2009, p. 210-211).

É importante dizer que para isso acontecer os projetos educacionais precisam se desfazer dos preceitos da imposição e reescrever uma educação de cooperação cultural. Escrever uma educação intercultural significa decolonizar prerrogativas históricas escritas por uma colonização. Isso se refere ao que Balestrini (2013) chama de Giro Decolonial, bebendo da fonte de Nelson Maldonado, ou seja, é ter a independência, a libertação e a emancipação das sociedades por muito tempo exploradas pelo imperialismo e pelo neocolonialismo.

Deste modo, a educação também teria que se desprender da dicotomia colonial. Só desta forma, poderiam construir uma educação não baseada na opressão, mas sim em práticas de cooperação, pautadas nas culturas indígenas, onde os sujeitos foram por anos explorados.

Decolonizar é ocupar os espaços antes negados. É reescrever história antes não contada. É construir algo que ajude de fato a sociedade a minimizar seus preconceitos. É fazer o que Balestrini (2013) chama de movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, rompendo com a lógica da modernidade/colonialidade.

Para os povos indígenas, os espaços onde se propõem formas de educação decolonial têm que ser ocupado também pelos próprios indígenas como protagonistas. Hoje, com as novas diretrizes da Educação Básica, as conquistas para uma educação escolar indígena reúnem avanços considerados importantes, com um protagonismo indígena mais evidenciado.

As Diretrizes resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, seja nos diferentes espaços de organizações de professores indígenas nas suas mais diversas formas de associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as Coordenações Indígenas nas Secretarias

de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, 2013, p.375).

Se houve a construção específica de uma educação escolar indígena, baseada nas ciências indígenas, não foi para negar os conhecimentos científicos que também é necessário hoje. Deste modo, não se nega a importância dos conhecimentos não indígenas partilhados com todos, inclusive para, com e pelos próprios indígenas. Mas, é preciso também trazer à luz a valorização dos conhecimentos essenciais das culturas indígenas, como fundantes na organização e gestão das escolas.

Todo giro decolonial pensado pelos próprios indígenas é principalmente pensado em trazer para a sociedade, de vez, a importância dos conhecimentos e lideranças dos povos indígenas, sem ser meramente pensado pelo viés econômico. Os povos indígenas são uma realidade do Brasil. Não podem ser tratados como povos esquecidos na história, como se fossem uma cultura congelada no tempo e no espaço.

Para ocupar e decolonizar precisamos fazer o mesmo com os documentos oficiais de educação também. Estes documentos também têm que ser interculturais e abarcar os conhecimentos da história e da valorização dos povos indígenas como seres sociais que estão presentes no Brasil antes da colonização. Centralizados neste ideal de ocupar/decolonizar tem de estar o processo do bem viver. Seriam as relações respeitadas entre seres humanos e natureza. Este conceito traz consigo uma noção do que é realmente intercultural.

Chegou o momento que os povos indígenas precisam se apropriar dos espaços da educação para também colocar sua história e reescrever uma nova trajetória nas políticas públicas deste país tão desigual.

A educação é um espaço propício para esta ocupação decolonial, pois a educação deve dar sentido a algo. Como Adorno (1986) diz, “a educação só teria pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica”. O autor de Educação Após Auschwitz, traz, num tom de resistência, que precisamos mexer nas feridas da história para que não volte acontecer as brutalidades que aconteceram.

Assim como o nazismo foi uma época marcante de violações de direitos na história da Alemanha e do mundo, no Brasil tem uma história de

genocídio contra os povos originários que precisa ser lembrada para não ser repetida. De fato, poderíamos citar tantos casos de barbáries causados pela colonização, mas um em específico é necessário lembrar, como são os casos acontecidos na ditadura militar, que perpetuam uma herança da mente colonial.

O Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV) estimou em 8350 índios mortos durante a ditadura militar, destacando que se tratava de um levantamento parcial, que não conseguiu levar em consideração todos os povos afetados. Esse dado, que traduz gravíssimas violações de direitos humanos, é mais um dos que afastam o mito de que a ditadura militar teria sido branda. Ele reflete um período em que, paradoxalmente, foi aprovada uma legislação, o Estatuto do Índio, e criada uma instituição, a Funai (Fundação Nacional do Índio), com o alegado intuito original de proteger os povos indígenas. (RELATÓRIO - TOMO I - PARTE II - Violações aos direitos dos Povos Indígenas, s/p).

A construção de uma concepção de educação que resiste a uma história genocida é essencial para a sociedade. Ela ajudaria a desconstruir tantos problemas que causaram violências a diversas populações. Essencialmente no caso dos povos indígenas, ela poderia ajudar na desconstrução da imagem indígena que vem sendo erroneamente demarcada ao longo da história.

Portanto, criar uma educação da resistência é tocar o dedo na ferida de quem construiu o Brasil. É escrever materiais que fortaleçam a auto-reflexão da população em torno de uma temática essencial para o processo de democratização do país. Pensar neste formato decolonial de educação de resistência é basicamente ir contra a uma cultura do capital. É desfazer uma ideia de educação que serve ainda hoje para satisfazer a lógica de uma indústria cultural que mais condiciona o indivíduo do que mostra um caminho de justiça.

Esse é um ideal de educação que resiste a um *status quo*, que leva os seres humanos a resistirem e ter autonomia, alcançando a emancipação intelectual para fazer resistência a qualquer memória de brutalidade acontecida. Desta maneira, eles poderiam lutar subjetivamente e objetivamente contra esses conceitos colonizadores. Isso os indígenas já fazem, mesmo com todas as violências sofridas.

Pois, ainda permanece o modo de ser indígena. Trazem consigo esta emancipação na memória e a transmite objetivamente entre seu povo. Assim, também é educação indígena.

A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encarem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem “perdidos” diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos. A educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade – a liberdade de o índio ser ele próprio – em que há o propósito de uma educação que visa à liberdade, ou seja, faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas. (Luciano, 2006, p.130).

A educação deve ser uma via de mão dupla. Não basta apenas ser de modo intercultural para os povos indígenas. A educação do não indígena também precisa refletir sobre as diversidades que convivem à sua volta. Os povos indígenas sabem da importância das ciências próprias e das ciências do não indígenas e sabem conviver nessa troca altruísta de saberes.

O grande problema é que o homem “branco” constrói uma hierarquia de saberes e não aprendeu a respeitar, conviver, valorizar e compreender os conhecimentos e a culturas indígenas.

A cultura indígena é milenar. Percebo que na cultura dos não indígena o que tem valor é aquilo que fica escrito. Eu sempre penso que os grandes filósofos só são lembrados porque deixaram algo escrito. Mas, os povos indígenas também têm os nossos sábios, que passaram de geração para geração nossa sabedoria indígena. Por não estar escrito, é como se não existissem.

Antigamente, todos os conselhos e conhecimentos eram passados para crianças dentro da Casa de Reza. Ali se transmitiam os conselhos do que fazer e do que não fazer. Os mais velhos faziam o Mongarãi para aconselhar os mais jovens sobre todas as coisas da vida.

Neste contexto, a escola precisa trazer um pouco dessa metodologia também, para que os jovens não se percam nas suas caminhadas. Hoje, as juventudes e as crianças precisam sentir um pouco do que foi tudo isso. Esses momentos são como se fossem um pouco da nossa terra sem males.

2.3 ESCOLA INDÍGENA, UM ESPAÇO DA DESCOLONIZAÇÃO

Quando a escola inicialmente entra nos territórios indígenas, ela é usada como espaço de poder para contrapor o que eles chamavam de não civilizados. Foi lugar de muita violência física e mental. Mas, de fato, eram projetos racistas, como são todos os projetos econômicos que visam o capitalismo. Quem luta pela diversidade no capitalismo é praticamente um ser considerado subversivo.

As escolas indígenas, historicamente, também têm um papel importante nesta subversão. A ideia de não se enquadrar na modernidade é forjar uma resposta contra o poder da colonização. É lutar contra uma colonialidade que Mignolo (2017) chama de “matriz ou padrão colonial de poder”.

No campo da educação escolar indígena, a escola deve ser um catalisador. Por meio de seus conteúdos descortina e reflete-se sobre o que era esse ideal de modernidade e qual é o lugar do indígena nesta modernidade. Portanto, ela não pode ser como Mignolo (2017) diz, “um complexo de relações que se escondem detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”.

O grande problema da sociedade, no geral, foi e ainda é como a imagem dos indígenas foi passada pela história. A ideia contraditória entre o indígena ideal e o indígena real trouxe problemas sérios para povos originários. A ideia que povos indígenas devem ser modernos, foi uma oportunidade legítima das práticas violentas de educação.

Isso culmina na ideia que Adorno (1974) faz quando chama atenção sobre o discurso de Boger em Educação após Auschwitz, que culminou com um elogio à educação para a disciplina através da dureza. Isso de fato aconteceu como vemos neste depoimento:

Eu e as demais crianças Kaingang que iniciavam o ano letivo éramos proibidos de falar na nossa língua: deveríamos falar o português. Tive muitas dificuldades no início, pelo menos nos dois primeiros anos de escola. Muitas vezes fiquei de castigo de frente para a parede para pensar as palavras em português, sem o tão sonhado recreio; a professora batia nossas cabeças com régua, uma madeira. Acredito que tinha um metro de comprimento, tudo por não entender a professora que estava falando na língua portuguesa. Marcas da escola, pela qual tinha

tanta curiosidade. É importante lembrar que a escola estava desempenhando sua principal função, a de civilizar e integrar os indígenas na sociedade nacional através da imposição dos valores ocidentais, da língua portuguesa e a desvalorização da história e da vida dos povos indígenas (Ferreira Kaingang, 2018, s/p).

Mas, se de um lado educação na sua gênese ao entrar nos territórios indígenas foi uma educação violenta, por outro, os povos indígenas perceberam que ao se apropriar dessa educação poderia torná-la subversiva. Descolonizar é subverter. É buscar outras formas de sair dessa educação opressora.

Deste modo, é ter a possibilidade, como diz professor Bruno Kaingang (2018): “acredito que é preciso apostar em outras possibilidades de contar a história, a partir de outras vertentes, indígenas, que vão para além do mundo ocidental”. Importante ressaltar que os conhecimentos tecnológicos de um mundo moderno são essenciais para os povos indígenas, mas eles não podem anular os conhecimentos essenciais das raízes indígenas.

Esta precisa ir ao contrário nesta caminhada da colonização. Deve servir de ferramenta de resistência e manutenção da cultura indígena, numa troca de conhecimentos sem uma sobrepor a outro. É hora de nós usarmos a nossa sabedoria ancestral como ferramenta para decolonizar, se um dia queria nos tirar a identidade indígenas, hoje queremos reescrever um novo começo para nossa educação escolar indígena. Assim, podemos usar também das ciências do não indígena para resguardar a cultura indígena dentro e fora da escola

Construção do Tecido Cultural da Escola



Fonte: Acervo da Escola

2.4. INDÍGENA REAL X INDÍGENA IDEAL NO PROCESSO DE RESISTÊNCIA

Ritual Nhemõgarai



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Criar um espaço descolonizador dever ser uma bandeira não só nas

escolas indígenas, mas também da educação no geral. Educação precisa levantar dentro das políticas de educação pautas que ajudem na desconstrução de muitos fatos errôneos sobre os povos indígenas. É fatídico que a colonização criou nas mentes um indígena tão ideal que este ser parou na história. Por isso, hoje, quando se depara com um indígena real neste mundo moderno algumas pessoas ainda se chocam.

Mas, é verídico também que nunca existiu um lugar para os indígenas, seja no mundo ideal ou no mundo real. A dicotomia e a distância entre ambos são diariamente confrontadas. Isso porque se o indígena pratica a sua cultura é atrasado. Se o indígena se insere na modernidade, deixa de ser indígena. Os atuais colonizadores querem que volte como eras antes, numa era que consideram como chamado os bons selvagens.

Os povos indígenas em seu processo de resistência, entram em conflito com a imagem ideal da colonização, quando começam a refutar os modos coloniais de sociedade. Quando isso ocorre, é como se aquele bom selvagem ideal se tornasse ingrato. Isto porque ainda pensam que a colonização estava somente querendo o bem deles ao tentar civilizá-los. Essas contradições ficam mais evidentes quando se constitui um movimento indígena.

Deste momento em diante o indígena ideal das histórias colonizadoras começa a se rebelar, reclamar e se projetar como um ser consciente da sua história. Seria outro modo de pensar sua história a partir deste movimento indígena, sob,

A crença fundamental de que, ao invés de aguardarem ou solicitarem a intervenção protetora de um patrono para terem seus direitos reconhecidos pelo Estado, os índios precisam realizar uma mobilização política – construindo mecanismo de representação, estabelecendo aliança e levando seus pleitos à opinião pública. (Oliveira, 2006, p.187).

A construção de uma nova imagem dos indígenas se constitui partindo destas mobilizações. É o indígena real reconhecendo seus processos de resistência, se configurando não ser mais político, reconstruído a partir do seu corpo/território. O indígena real que convive com a modernidade e com a cultura do seu povo sempre tem que estar buscando sua afirmação. Isso porque a educação em seus currículos e na produção de materiais, ainda continuam reproduzindo o indígena ideal parado na história.

Neste sentido, a educação erra duas vezes, uma porque não produz materiais específicos para a educação indígena. Por outro lado, porque não refaz seus currículos colocando essa vertente da história do indígena real do mundo globalizado para que os não indígenas também possam compreender quem são os indígenas na atualidade.

Na problemática da não construção de materiais, existem duas questões ligadas que o Estado não supre. Eles, além de não produzirem materiais voltados especificamente para escolas indígenas, produzem materiais para educação convencional de modo distorcido, ainda com modo colonial de ver os indígenas.

É evidente que essas produções bibliográficas seguem um parâmetro de educação do princípio universal de conhecimento. O problema é que este modelo de educação só tem objetivo mais capitalista do propriamente resolver os problemas sociais que a própria educação fomentou durante os 523 anos de educação.

Precisa-se, com urgência, de uma educação diferente, que respeite as diferenças, que unam os saberes, sem que haja um novo processo de violência. Violência por não compreenderem que os povos indígenas têm uma história. Que nesta chamada democracia tem seus direitos de escolhas, devem ter a autonomia de dizer de qual maneira querem viver. Dentro da comunidade do Posto Velho existe lugares que demarcar o espaço de resistência da comunidade, uma dela é escola, outro é o posto de saúde e a Casa de Reza que são lugares importante para comunidade. No caso da escola ela foi uma das primeiras demandas da retomada logo no início da retomada.

Antiga Escola**Escola Atual**

Fonte: Acervo da Escola

2.5 EDUCAÇÃO COMO FERREMANTA DE LUTA

No decorrer da história, para chegar à educação escolar indígena de hoje, com um pouco de direitos, para se conseguir uma escola diferenciada, alguns caminhos foram se tecendo. Salientando que não foram tão fáceis esses caminhos. Isso porque a imposição da colonização era uma ferramenta forte na construção da educação colonizadora que quis acabar com o direito de ser indígena.

A educação em si foi e ainda é colonizadora se não cuidarmos. Ela pode, muitas vezes, passar por modificações e continuar com propósito de colonizar. A instituição, como a escola, é um lugar que pode ser usado para fortalecer determinada cultura ou pode ser usado para maquiagem, pode ainda ser usada em favor de outros propósitos. Portanto, é preciso ter o cuidado entre o que é uma educação intercultural de fato dentro da escola.

Em primeiro lugar, é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas,

políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Neste sentido, a escola tem a missão de reprodução dos modos pensanti, modus operandi e do modus vivendi da sociedade ocidental moderna, portanto, de uma determinada sociedade, situada em um determinado período e espaço histórico. (Baniwa, 2019, p. 59).

Esse papel de identificar o que pode ser colonizador dentro da escola é um exercício que os indígenas têm feito para que escola não seja mais refúgio que guarda a colonização. Mas, que ela traga a perspectiva de:

Abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados e suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. (Baniwa, 2019, p. 60).

A educação é uma ferramenta central para cultura indígena. Ela vem consolidando e auxiliando os povos indígenas nas mobilizações para ampliação dos direitos. Foi a partir delas que os professores indígenas começaram a se movimentar para buscar algo mais concreto, que realmente faria a diferença dentro da escola.

Os avanços de suma importância pós Constituição de 1988 e LDBEN de 1996, foi a realização da Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena (CONEEI), como dito na Portaria nº 1.062, de 26 de agosto de 2008, que convoca a I Conferência da Educação Escolar Indígena, para fazer a discussão junto dos povos indígenas.

Art. 1º Fica convocada a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, a realizar-se em outubro de 2009, sob a coordenação do Ministério da Educação, com o objetivo de analisar em profundidade a oferta da educação escolar indígena e propor diretrizes que possibilitem o seu avanço em qualidade e efetividade (Documentos Referenciais, 2008, p.5).

Precedida pelas conferências locais e regionais, esta foi o momento que os povos indígenas em conjunto comungaram as propostas que foram levadas para compor os documentos finais da I CONEEI. A Portaria da Conferência da Educação escolar indígena convocava.

Parágrafo Único. A Conferência Nacional será realizada pelo Ministério da Educação em conjunto com os representantes dos povos indígenas, com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, com a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e com as demais instituições governamentais e não governamentais que atuam diretamente na oferta de educação escolar junto aos povos indígenas. (Documentos Referenciais, 2008, p.5).

O documento orientador que as comunidades educativas tinham que fazer tinham as seguintes questões: 1. Por que queremos a escola? 2. O que já conquistamos? O que temos hoje? 3. O que fazer para avançar na educação escolar que queremos? Foi a partir destas provocações que as conferências regionais tinham que se debruçar e responder.

O Paraná participou da Conferência Sul junto com, RS, SC, SP, RJ, e o local foi Faxinal do Céu – no Centro de Formação de Professores. No Total participaram oito povos. Foram eles: Charrua, Guarani, Kaingang, Krenak, Terena, Tupi-Guarani, Xetá e Xokleng. Após todas as comunidades educativas realizar etapas das Conferências, de 21 a 25 de setembro foram realizadas as etapas nacionais em Brasília. Uma das propostas que mais ganhou força no âmbito da I CONEEI foi sobre as formações de Professores indígenas.

A demanda pela definição de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas, no Ensino Superior e, excepcionalmente, no Ensino Médio, ganhou relevo a partir das deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009. Considerada espaço democrático privilegiado de debates e de deliberações, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena, a I CONEEI produziu um documento final utilizado como referência principal para a construção destas diretrizes. (Ministério da Educação, 2014, p. 2).

Já a II CONEEI aconteceu no ano de 2016, com o mesmo sistema de consulta e proposta. Primeiro aconteceram as Conferências locais e regionais e posteriormente a CONEEI Nacional em Brasília. Para esta II CONEEI tiveram como propostas:

As principais reivindicações das comunidades indígenas são a realização de concursos públicos específicos para professores indígenas, garantia de infraestrutura nas escolas indígenas e valorização das línguas indígenas. Ao MEC cabe o apoio aos estados e municípios na implementação das propostas. (Portal

MEC, 2018).

É evidente que a valorização dos professores indígenas se mostra essencial para as escolas. No Paraná, principalmente, porque ainda existe a contratação via Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que precariza bastante as condições e relações de trabalho dos professores. Ainda faltam planos de carreira que assegurem os direitos dos professores.

Como visto no Censo INEP 2022, mesmo as conferências de educação escolar indígenas pautando a importância dos professores, ainda há muito por fazer para os professores sejam valorizados.

Com relação à situação funcional dos professores que atuam em escolas indígenas, 4.396 professores são concursados efetivos; 19.406 possuem contratos temporários; 68 possuem contratos de terceirizados e 350 possuem contratos CLT. Como apenas três secretarias estaduais de educação possuem planos de carreiras específicos de professores indígenas: Amapá, Bahia e Roraima, 81,24% dos professores que atuam em escolas indígenas são temporários e, apenas, 18,40% são concursados efetivos. (Ministério da Educação, 2024).

No Paraná, atualmente, ainda necessita-se de dados mais recentes acerca da formação e da atuação dos professores indígenas para ano 2025. Mas, segundo os dados do site do governo do Paraná (2017), contabilizava-se que em 2011, havia 31 docentes indígenas na rede estadual. E, no ano de 2017, eram 257 profissionais que lecionavam na Educação Infantil e Ensino Fundamental nas 38 escolas indígenas do Paraná.

Este número de fato pode ter sido alterado, porque houve um crescimento dos números de professores que se formaram pelo Vestibular dos Povos Indígenas na área da Licenciatura. Eu me incluo nesses dados que ainda precisam ser contabilizados para que possamos chegar em um percentual e em uma análise mais apurada.

2.6 A EDUCAÇÃO DA CIDADE X EDUCAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NIMBOEATY

Qual é o lugar do indígena na sociedade? Essa uma pergunta que sempre nos deparamos, mas sempre essa dúvida não surge de nossa cabeça. Essa uma pergunta que resume o que sociedade em geral conhece sobre os povos indígenas que viveu vivem hoje nos Brasil. O conceito da palavra “índio” ele desqualifica uma diversidade. Eu sempre ouço isso quando eu vou para os comércios locais fazer orçamentos para escola. Termo índio é usado sempre que me apresento. Neste momento, sempre vem com a pergunta: Então, você mora ali na “reserva dos índios”. E, o que é pior ainda, vem sempre junto com a palavra reserva.

Mas, ambos são conceitos que até mesmo eu em épocas que estudei na cidade já ouvia. Essas são problemáticas que a educação do não indígena deveria se preocupar. Precisam qualificar os professores, criar materiais que deem elementos para trabalhar essas diversidades.

Aqui entra uma parte que preocupa a comunidade. Isso porque as escolas indígenas procuram fortalecer esses vínculos das crianças e jovens com as culturas indígenas. Mas, quando saem para estudar nas escolas da cidade é outro mundo, com uma educação voltada para outra realidade, ou seja, não há um respeito e nem espaço para cultura indígena na escola da cidade, como afirma o cacique da época José Claudio.

Nós temos uma educação que é diferenciada que às vezes nem o estado aceita o nosso diferenciado, nós não poderíamos levar os nossos alunos aqui como está aprendendo, quando estava dando aula de Guarani não poderia sair daqui para levar para a cidade, porque lá tinha muito preconceito, o ônibus não vim aqui porque a vários pedaços trecho das estradas não era empedrado, então as crianças nasceram aqui eles tinham que estudar aqui, isso vem de culturas, isso e de geração para a geração. (CUIA UEL, 2021, MIN3:40).

Inicialmente, após a retomada do Ywy Porã, as crianças e jovens não tinham como ir para escola. Então, a primeira escola foi pensada visando o fortalecimento da língua Guarani Nhandewa. É comum dizer quando os alunos vão para cidade estudar que eles se afastam da cultura indígena, porque a

escola da cidade ensina outras coisas. É essa preocupação que as lideranças têm, como diz um dos líderes da aldeia Mario Raulino.

Que a partir do momento que o filho sai da aula, daqui começa a estudar na cidade, eles esquecem de tudo, esquece de casa de reza, esquece de falar assim: meu irmão vai lá buscar um cafezinho para mim na linguagem, vai esquecer de tudo, e aí entra o que? Aí aquele que as crianças tomam né, mas você é índio, mais não sabe falar nada (CUIA UEL, 2021, MIN4:59).

Podemos ver o quanto a escola dentro do território é importante para a comunidade do Ywy Porã. A reivindicação da escola foi porque escola lá da cidade não faz esse papel central na vida dos jovens e criança, não busca o fortalecimento da identidade indígena, ou seja, não tem esse espaço que tem a escola indígena. A escola indígena faz esse papel. Por isso, a comunidade deposita na escola todo o anseio da comunidade, como a professora Débora fala.

Eu fui criada aquela com a minha avó, ela falava fluentemente, mas eu não aprendi nada, a minha mãe também não aprendeu, não teve aquele repasse, então hoje eu sei pouca coisa né, básico, bem básico mesmo, então a escola vai estar ajudando, para fortalecer, você aprender mais sobre a sua origem. (CUIA UEL, 2021, MIN5:37).

Essa relação identidade e aprendizagem, demonstrado por meio de metodologias que professor usa para representações nas aulas, ajuda a fortalecer a identidade indígena se reconhecer também, como bem podemos ver no depoimento do professor da época, professor Júlio.

É importantíssimo para a identidade índio, nós temos que manter essa diversidade de língua é que tem no Brasil hoje, mais de 200 e poucas línguas diferentes dentro do Brasil, e nós precisa de manter a nossa. Eu trabalho é primeiramente é representando o nome de animais né, tipo Kaguare, mboré anta, nome de objeto tipo, panela, colher, e garfo, e roupa, começa assim o trabalho da educação infantil e já com o quinto, quarto e quinto ano eu uso muito frases, é interpretação de texto, verbo, e o trabalho que gente trabalho, depois na aula cultural é feito ao conjunto com todos, todos os professores e alguns da comunidade que participa junto, aí é feitas gincana é feito em Guarani né, os jogos. (CUIA UEL, 2021, MIN:5:58).

A escola dentro do território do Ywy Porã ajuda de duas formas nesse processo: necessária na manutenção da cultura e necessária porque a escola da cidade é muito longe, como elenca a professora Débora;

A gente quer muito a gente luta muito para trazer o ensino fundamental 2 para aldeia, porque as nossas crianças, é a gente tem aqui o ensino infantil até o quinto ano né eles aprendem o básico, palavras né, a importância de cada erva, a importância da casa de reza, mas eles vão para a cidade crianças ainda e lá é outro é outro é outra a vivência é totalmente diferente da nossa e lá né ele se deixa a cultura lá elas começam né a querer a valorizar mais as questões não índio. Então, se a gente conseguisse trazer para nossa comunidade o fundamental II, a gente iria manter essas crianças até a faixa etária jovem né, ele já vai estar com a mente mais aberta, quando sair lá fora, eles iriam comparar as coisas, eu posso fazer isso, mas, eu não posso deixar minha origem né, então eu queria muito que desse certo isso, devido a esse fortalecimento mesmo. E a outra situação também é porque a aldeia que é longe da cidade, a estrada é uma situação sem precária, ruim né e muitas vezes nossos alunos eles sofrem para se deslocar até a escola, porque quando o ônibus estraga as vezes tem prova trabalho, alguns vão a pé, chove a mesma situação, eles tem que vim até voltar para aldeia ou até mesmo ir, então é uma coisa que dói né gente vê essa situação, eu passei para a situação, as crianças estão passando agora, e eu queria que mudasse isso também, então acho que se conseguisse trazer para dentro da nossa aldeia o fundamental 2, facilitava tanto ao sofrimento e também a nossa aprendizagem sobre a nossa cultura sobre o fortalecimento. (CUIA UEL. 2021, MIN10:50).

A Escola Indígena, dentro da comunidade, oportuniza as aprendizagens no modo ser indígena, mesmo com todas as problemáticas com o Estado. O espaço pode ser vivenciado pelo que indígenas chama de Nhendereko (modo de viver indígena). Lá, podemos levar as vivências compartilhadas entre alunos e professores, como expressa o professor Claudinei.

quando é coloca Nhendereko, o que é Nhendereko para os guaranis? Nhendereko é o sistema de vida, é um sistema de tudo que a gente vive, as regras, normas, a cosmologia, então isso tem que estar bem claro no PPP, senão estado não respeito PPP, toda aquela formalidade então tem que ser colocado ali, o que gente trabalha muito hoje, é muito pesquisa fora da sala de aula a gente teve que colocar isso PPP, pra gente trabalha, porque o estado muito das vezes quer fica na sala, suas 4 horas de aula ali na sala, aquela forma de militarismo né, tudo tem que ficar amontoado, dá aquela ideia de que só aquele que está na frente que é o mais sábio, por que quando gente faz mbodjere sagrado, gente fala mbodjere e txamõi nimongueta, fala está

aconselhando, todo mundo está olhando no seus próprios rostos, suas feições, o que tá acontecendo há uma participação do todo, então a escola de hoje é um campo de... não pode ser um campo de concentração para matar a cultura, ela tem ser um campo específico para fortalecer cultura e essa atividade é falar língua, como fazer uma artesanato, uma armadilha pra caça (CUIA UEL, 2021, MIN7:55).

O fortalecimento do Nhendereko pela escola faz com que os indígenas ao sair lá fora se identifiquem como indígenas. Esta força ancestral potencializa os jovens a demonstrarem o valor que é ser indígena, como afirma o professor da época, Júlio.

Por que receber discriminação recebe, isso recebe mesmo, mas eu acho que a gente tem que levantar a cabeça e mostrar eu sou índio, eu sou diferenciado né ,eu sou da diversidade diferente, eu vou lutar pelo que eu sou ,eu acho que é isso né, é eu acho que todo mundo fazer assim, não tem como como te impedir de você ser índio, a gente tem que para a luta, o índio conversa com deputado, converso com os governos, eu sei porque direto a gente está indo em Brasília a gente vê lá os índios como são, são os parentes lá que luta, e sobe no palanque faz, e não tem medo de ir à luta, e fala mesmo e dar resultado, tem respaldo no faz, ele tem voz ativa...se você tem o amor dentro do seu coração, você tem espiritualidade e a pessoa fala você não é índio, se alma e guarani ninguém te tira. (CUIA UEL, 2021, MIN:13:01).

E, paralelo a esse fortalecimento da identidade, está a questão da língua. É tão essencial que os alunos saibam o valor que tem a língua indígena. Desta forma, pensando numa aprendizagem contínua, a escola deveria ter o Ensino de Jovem adulto com matérias bilíngues para que os pais pudessem conversar com os alunos.

Como pensa Júlio (CUIA UEL, 2021), o professor da época, “é por isso que o trabalho é poder levar a comunidade junto e implantar nem que seja no EJA o bilíngue, aí é o que a criança aprender lá ele chega na casa falando e o pai já vai coordenar”.

E, isso corrobora com o que Mario Raulino fala. Ele reafirma a questão da importância de aprender a língua indígena (CUIA UEL, 2021):

Eles têm que aprender isso, a conviver aqui dentro e conviver lá fora e nunca esquecer da língua materna porque isso é a coisa mais importante que tem para as crianças e para os professores

se se dedicar de coração que é para os alunos não se desanimarem.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA VISÃO INDÍGENA GUARANI

Mais velhos falando na escola



Fonte: acervo da escola

Cacique na escola



Fonte: Acervo da Escola

Os 523 anos de colonização deixaram um legado de muitos

problemas a serem resolvidos. É de se imaginar que em todo esse tempo houve mais uma perpetuação da gênese de uma história colonizadora que escondeu sua formação nas mazelas sociais de um país colonial, construído sob muita violência.

Tanto a educação escolar indígena, quanto a educação convencional do não indígena tem que passar por reformulação. Porque fazendo uma reflexão da Educação Básica, em todas as suas modalidades, ainda têm faltado um grande investimento em formação, sobretudo na aquisição de materiais didáticos. É necessária uma ampliação de uma construção de educação mais diversificada.

Os povos indígenas têm trabalhado muito suas histórias e fortalecimento de suas identidades dentro das escolas indígenas e ao mesmo tempo falam do quanto é importante se apropriar dos conhecimentos dos não indígenas. Por outro lado, a educação convencional nas escolas não indígenas tem trabalhado quase nada acerca das populações indígenas. E, quando os fazem, acabam por ainda trazer uma perspectiva colonialista ainda do que chamam de descobrimento do Brasil.

E o Estado tem uma parcela de responsabilidade sobre o que construir e como reescrever os modelos de educação. No que relaciona à população indígena é necessário que essa construção ouça as demandas dos povos indígenas. Do mesmo modo, os processos de gestão escolar têm que ser uma construção conjunta e democrática.

É preciso dar visibilidade para povos indígenas e construir um currículo que dê conta de abarcar o que foi ser indígena na colonização. Todos precisam aprender que se trata de povos que não ficaram lá congelados na história. Estas populações, em suas variadas etnias e línguas, são e estão presentes hoje no chamado mundo moderno, ocupando espaço com o intuito de decolonizar todos estes processos.

Mas, é essencial que a concepção de educação dos não indígenas também colabore educando os alunos sobre a grandeza cultural, a liderança e a intelectualidade dos povos indígenas. É preciso que a sociedade também compreenda que democracia de fato é saber que indígenas vivem nesta modernidade e não deixaram de ser indígenas por isso.

É preciso que isso seja algo natural, sem que haja racismo sobre a

forma de vida dos povos indígenas, ou seja, existe um indígena com a imagem lá da invasão colonial que deve ser desfeita. Desfeita a imagem para dar lugar a um sujeito social deste mundo globalizado.

Isso fica bem demarcado no vídeo produzido pelo Instituto Socioambiental – ISA em 2017, em que um indígena do povo Baniwa faz uma reflexão sobre o que ser indígena.

Somos os Baniwa, Moramos no alto do Rio negro, na Amazônia, Andamos pelado, vivemos isolados, não conectados, estamos sempre de cocar, Comemos com a mão, cortamos o cabelo sempre igual, Não temos pátria, nem religião, e o nosso único esporte é caçar, ou pelos menos era assim, em 1500, e se tudo mudou e você continua sendo “homem branco” por que a gente não pode mudar e continuar sendo índio? (Instituto Socioambiental, 2017, s/p).

Este pequeno vídeo traz uma profunda reflexão sobre os povos indígenas, pois, ele vai descrevendo a vida de como foi a história antigamente do povo Baniwa. Porém, a mesma imagem do vídeo mostra outras coisas diferentes do que ele fala. Neste sentido, é que faz a pergunta final. É isso o papel da educação, ou seja, desfazer o mal-entendido da história?

Não existe mais espaço para uma educação que coloniza. Ela precisa ser refeita por meio de quem a escreve, a produz de modo decolonizada. Hoje vivemos entre muitos saberes e conhecimentos. Neste contexto, o papel é da ciência é encontrar essa consonância sem que haja hierarquia.

Esse foi o erro da colonização, ao pensar que os povos indígenas não tinham ciências. Hoje é fato que aqui havia sim muita sabedoria, sabedoria esta que os manteve vivos e guerreiros por um período de mais de 1500 anos de sobrevivência. E o Estado precisa reconhecer e valorizar estes saberes.

E os povos indígenas reconhecem que é a educação escolar indígena decolonial, associada às novas tecnologias que vai garantir a resistência para anos à frente. Se antigamente a resistência era feita com arco e flecha, hoje ela se debruça nos documentos escritos legalmente pela luta dos movimentos indígenas. Neste sentido, que a educação é fundamental para os povos indígenas. Assim, ao se apropriar desta ferramenta do conhecimento, é possível se argumentar contra as guerras ainda consideradas justas pelos atuais colonizadores do mundo moderno.

É certo que nestes 523 anos de colonização, a educação foi usada

como ferramenta de tortura. Mas, é fato também que a população indígena resistiu e percebeu que essa educação, ressignificada pelos povos indígenas, é a forma mais rápida de fazer uma revolução.

As universidades, as escolas, a política educacional, a gestão escolar e os currículos escolares vem sendo ocupados por indígenas. Isso se deve exatamente à presença e participação destas populações na gestão da educação.

Esse é o reconhecimento dos indígenas sobre o quanto a educação muda a realidade. É do chão das escolas que vem surgindo as novas formas de resistir. Por isso, a escola é um lugar também sagrado tanto, quando a Oy-Guatsu, casa grande é para os povos indígenas. É a partir dela que os nossos professores vão trabalhando com os alunos indígenas o fortalecimento de suas identidades num mundo globalizado e os desafios que também são necessários.

O escritor indígena Daniel Munduruku (2012) resume bem como é ser indígena, quando ele escreve um capítulo do seu livro com o título seguinte: “posso ser quem você é, sem deixar de ser o que sou”. É, neste sentido, que precisa ser a educação, dar as possibilidades de os indígenas serem seres ancestrais e, ao mesmo tempo, serem seres modernos, sem querer descaracterizar o que é ser indígena.

3.1 REFLETINDO SOBRE O QUE É GESTÃO PARA O GUARANI

Gestão democrática é um termo muito novo que educação escolar indígena também teve se apropriar quando o sistema educacional adentrou nos territórios indígenas. E percebo que ficar só neste modelo tradicional do que é gestão democrática, também não consigo abranger aquilo que de fato é o que quer os povos indígenas.

O diretor tem de ter conhecimento geral do é a educação indígena, e a escolas que não tem um diretor indígena acabam por terem mais problemas ainda, como a pedagoga da escola Cauana Martins traz.

quando existe um diretor ali, que tá ali um, diretor de fora, quando ele entra, ele não tem um conhecimento de qual é a

dificuldade da escola, da convivência que tem ali entre a escola e a comunidade. Então, aí, ele acaba é administrando como uma escola normal, de escola não indígena né, a escola lá dos não índios. Então, eu acho que para essa melhoria da cultura, nós indígenas temos que estar ali, porque só nós sabemos qual é a dificuldade que estamos enfrentando para melhorar a escola. (CUIA UEL, 2021, MIN10:06).

A gestão democrática não acontece só na escola. Ela acontece em vários lugares, porque a escola é um dos espaços de aprendizagem. Isso porque a cultura indígena preza por ocupar outros espaços, como é o caso da sala de aula. Ou seja, é comum as aldeias participarem de semanas culturais, dos jogos, dos intercâmbios indígenas em outras aldeias. Sempre a escola é convidada para fazer essa troca de saberes entre os alunos.

Em relação ao conteúdo, a gestão democrática precisa estar num alinhamento com os conhecimentos sobre os diversos conteúdos trazidos para sala de aula.

Ai tem a parte de que tem alimento né, que são os alimentos tradicionais nosso que a gente antigamente plantava né, tem um arroz de txeru, Awati do txeru, que tinha, então tinha a parte de alimentação que era tradicional e sagrado pelo Guarani e também a parte de ervas medicinais que a gente, que eu trabalho muito também porque o aprendiz que eu ganhei isso não aprende em livro não aprende nada nem aplicativo nenhum, por isso que a minha vontade hoje é crescer, expandir e mostrar pro povo a importância de uma erva medicinal, eu levei para dentro da sala de aula (CUIA UEL; 2021, MIN2:24).

Outra questão sobre a gestão, seria que ela não deve ser só parte técnica da escola. Ela precisa ser humana e coletiva no sentido de administrar seus pares de modo que o autoritarismo não perpetue. Esta concepção democrática precisa criar espaço pedagógico, mas também criar espaço onde todos possam estar espiritualmente bem.

E, o Estado não pode querer que o prédio da escola seja único lugar de aprendizagem da educação. Se escola indígena é comunitária, então a educação precisa ser feita com toda comunidade. Neste sentido, é que está a concepção de escola diferenciada.

A escola é o lugar onde temos que decodificar a Língua Portuguesa, mas no sentido de trazer ela para entendermos e darmos sentido para nossa

cultura. E, quando fazemos isso, estamos valorizando o que é nosso, ou seja, a escola tem que ser um espaço onde,

Usamos o nosso idioma para comunicarmos para nos comunicarmos e nos fazermos entender, por meio da língua, traduzimos nossa cultura nossa história e nossas tradições – conhecimentos transmitidos por quem veio antes nós. Aprendendo nossa língua, aprendemos também, desde pequeninos, o jeito de ser da nossa sociedade. É por isso que, quando uma língua deixa de existir, a humanidade perde um pedacinho seu. (Carneiro, 2022, p. 44).

E, um dos fatores que precisamos entender como gestor é que a Gestão Escolar não pode ser patrimônio exclusivo da gestão. Não existe minha escola, meus professores. O que deve existir é absolutamente um espaço escolar que dê condições de fato para os professores, os funcionários, os alunos e a comunidade propiciarem aquilo que a própria comunidade mais necessita.

Um outro problema da educação convencional são as avaliações que são feitas para a escola responder. Como as escolas indígenas estão dentro do sistema estadual de educação, algumas avaliações são obrigatórias.

Mas, de fato, essas avaliações não avaliam a aprendizagem da especificidade da escola indígena. Elas não valorizam aquilo que, de fato, faz da escola indígena uma escola intercultural e diferenciada. Deste modo, então, ela é uma avaliação excludente.

E, o que dizer da não valorização do patrimônio imaterial que as nossas comunidades têm? Aqui estamos falando dos nossos velhos, da gestão que preze pela especificidade da escola. Tudo isso tem que estar alinhado com esses detentores do saber ancestral indígena.

Deste modo, a gestão escolar indígena é um campo complexo que exige uma abordagem cuidadosa e sensível para garantir a manutenção e valorização dos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, ao ponto do espaço escolar construir isso de modo coletivo. Na base dessa construção, devem estar alguns princípios norteadores como:

- **Respeito aos conhecimentos tradicionais:** A gestão deve ser pautada pela compreensão das especificidades culturais e territoriais de cada povo indígena.

- **Participação comunitária:** A gestão deve ser construída de forma participativa, envolvendo os diferentes atores da comunidade escolar,

valorizando os anciãos, os pajés e os líderes comunitários.

- **Autonomia das escolas indígenas:** A gestão democrática e participativa nas escolas indígenas é essencial para fortalecer a identidade cultural e promover a inclusão social das comunidades.

3.2. DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR GUARANI

Um dos ensinamentos importantes que a reflexão acerca do tema desta dissertação me trouxe, enquanto grande achado de pesquisa, são os princípios que considero imprescindíveis para uma gestão escolar Guarani Nhandewa:

Princípios do Avô: Escola deve fazer a ligação espiritual entre o presente e o passado, de modo a levar a criança ao amadurecimento de suas vivências até se tornar mais velha, com autonomia em seus saberes. Neste contexto, uma das palestras de Daniel Munduruku traz essa questão. Ele pergunta a uma criança indígena: O que você gostaria de ser quando crescer? Em resposta simples, a criança indígena responde que gostaria de ser avô. Penso, então, que a escola deveria ser semelhante ao avô porque é onde estão os saberes adquiridos através das estações que já vivenciou, enquanto que a criança não vivenciou as estações pelas quais o Avô já passou. O Avô representa a ligação entre o presente e o passado. É ele que faz o Círculo funcionar como espiral, levando a criança a amadurecer com sabedoria neste movimento da vida. Ou seja, a escola deve oportunizar a criança se tornar avô. Podemos trabalhar isso como uma ferramenta no desenvolvimento pleno da criança. Agir pedagogicamente desta maneira é olhar todas as estações vividas pelas crianças e potencializar esses saberes.

Princípios da Partilha em círculo: A escola é lugar de partilhar os conhecimentos entre todos. Escola é o lugar onde precisamos manter vivos os aprendizados do que significa sentar-se em círculo para os povos indígenas. Sentar-se em círculo é permitir que os conhecimentos circulem de maneira que não parem em alguém. Quando trocamos saberes em círculo, significa dizer que mesmo se alguém sair do lugar, outros poderão ocupar aquele espaço. Nesse

processo circular, o conhecimento continua circulando. Círculo é importante para os Guaranis porque ele nos remete a todos os saberes sagrados do espaço-tempo. Todos os aprendizados vêm de Nhanderu (Nosso Pai). Então, ele é sagrado e deve ser passado para todos. E, a escola é um lugar sagrado, onde precisamos trabalhar esses conhecimentos também.

Princípios do Fogo: Antigamente o fogo era privilégio de alguns. Entre os bichos, por exemplo. A onça, por ser a mais forte, era quem tinha o fogo só para ela. Ela tinha fogo para se aquecer, esquentar a comida, assar suas caças. No entanto, entre bichos, o coelho não aceitava que esse privilégio tinha que ser só da onça. Assim, ele sempre buscava um modo de pegar o fogo para partilhar com os outros bichos. Entre inúmeras tentativas, o coelho (Tapiti) consegue roubar o fogo. Com a ajuda do Dju'i (Sapo), ele consegue distribuir entre os bichos, dando uma brasa para cada um. Aqui entra um elemento importante que traz uma lição ancestral para nossa escola, responsável, de fato pelo conhecimento que temos hoje. Assim como o fogo era privilégio, o conhecimento também já foi privilégio de poucos. Hoje, graças à nossa resistência e resiliência, a escola indígena democrática, diferenciada e intercultural está também sob nosso poder. Com a escola indígena, temos em nossas mãos uma brasa ardente, que precisamos utilizar como ferramenta que subverta e fortaleça a nossa luta indígena.

Princípios de Bater o Pé: Quando os Guaranis Nhandewa cantam, estamos em conexão com saberes ancestrais sagrados. Neste ritual, batemos os pés como se estivéssemos começando a reconstruir os novos ciclos. Bater o pé abre as portas para os novos conhecimentos. A escola deve ser semelhante ao ato cultural e ancestral de bater os pés. Afinal, é através dela que as crianças vão acessando os novos conhecimentos. O ato de bater pé fortalece ainda mais os saberes ancestrais, para que não deixemos de ser indígenas. Ao mesmo tempo, isso simboliza que juntos podemos e sabemos enfrentar os desafios que ainda virão.

Diante desses quatro princípios, percebo que uma importante questão para uma análise mais aprimorada vem do fato da gestão escolar das escolas indígenas ser um espaço de fronteiras. Isso se deve aos fatores que estão diretamente ligados ao Estado. Na realidade pesquisada, posso dizer que não há uma gestão Guarani de fato. Existe um indígena Guarani na gestão. Porém,

ainda não pode ser descrita como uma gestão diferenciada de fato, pois falta muito por parte do Estado, para se aplicar na escola indígena. Para isso acontecer na realidade, o gestor educacional, seja indígena ou não, precisa ter a garantia de hora-atividade, infraestrutura e demais condições para poder dialogar continuamente com comunidade indígena, tempo, inclusive, para dialogar com o Estado que mantém a escola.

Nesse sentido, a abordagem da escola indígena como uma espaço de fronteira contribui para seu entendimento como um espaço de luta e de disputa, de tensões e fragilidades. Se por um lado, o incremento do percentual de professores indígenas pode representar um avanço no protagonismo indígena, por outro lado, os cargos de gestão escolar ainda se apresentam como um território de tensões, uma fronteira, fundamental para a efetivação da EEI almejadas pelos indígenas. (Silva, 2019, p.11).

Neste sentido, preciso entender essas fronteiras! E, para isso, é essencial que os indígenas ocupem os espaços onde se constroem as matrizes, as legislações, os conselhos educacionais. Precisamos urgentemente de política que dê conta dessa gestão indígena. O que temos na escola hoje é a gestão direcionada pelo Estado, que apenas envia manuais de como devemos ser, fazer e cumprir tarefas. Porém, neste manual não vemos uma gestão diferenciada. Nesta gestão direcionada, o diretor é só uma peça do Estado para organizar a escola num sentido mais engessado. É uma gestão sem autonomia.

Antes de me aprofundar nas leituras sobre a educação escolar indígena, eu imaginava que as coisas se resolviam tudo na SEED. Mas, com o tempo de experiência na direção, fui percebendo que quem trabalha na SEED como técnico da educação escolar indígena também se vê limitado. Seria ótimo ter profissionais indígenas também ocupando este espaço de gestão nos Núcleos Regionais de Ensino e na SEED para contribuir diretamente com a equipe escolar indígena que é pensada neste espaço. Afinal, é preciso que ocupemos mais lugares estratégicos, que possam trazer autonomia para as escolas indígenas de verdade no campo da gestão. Para os indígenas, já temos modo de gestão, mas estes modos de gestão se confrontam com os modos de gestão do Estado.

A gestão do Estado se concretiza basicamente por meio de um conjunto de sistemas operacionais que deixa o gestor refém. Pois, sistema, nada

mais é, do que um conjunto de etapas, de orientações, de proibições que estão fora da realidade da escola indígena. Por conseguinte, se gestor não seguir essas orientações, ele é responsabilizado e penalizado pela mantenedora da escola. Por isso, a necessidade de olhar para a gestão escolar indígena e construir uma política que possa vir a contribuir de verdade na efetivação das demandas da escola indígena. Para se obter uma gestão escolar indígena Guarani, é preciso construir um espaço realmente coletivo e comunitário, no interior dos processos educativos geridos pelo Estado, ouvindo de fato as lideranças e as intelectualidades indígenas.

A gestão escolar indígena no Brasil é um campo que vem ganhando crescente atenção nas últimas décadas, especialmente com o fortalecimento das políticas públicas voltadas à valorização das identidades culturais e linguísticas dos povos originários. A Constituição Federal de 1988 reconheceu os direitos dos povos indígenas e sua organização social, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições (BRASIL, 1988), criando um marco para o desenvolvimento de políticas educacionais diferenciadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) reforça esse direito ao estabelecer, em seu Artigo 78, que a educação escolar indígena deve ser bilíngue e intercultural, respeitando os processos próprios de aprendizagem, valorizando as línguas maternas e os conhecimentos tradicionais (BRASIL, 1996). Deste modo, nela devem estar alguns caminhos que solucionem alguns desafios como:

- **Conciliação entre conhecimentos tradicionais e conteúdos curriculares formais:** É essencial que os currículos das escolas indígenas contemplem não apenas os conhecimentos acadêmicos, mas também os saberes ancestrais transmitidos oralmente ao longo das gerações.

- **Falta de infraestrutura adequada:** É imprescindível garantir condições adequadas de infraestrutura nas escolas indígenas, incluindo espaços para a prática de rituais, aulas ao ar livre e o uso de materiais didáticos contextualizados.

- **Formação de gestores escolares:** Os gestores das escolas indígenas devem ser capacitados não apenas em técnicas de administração, mas também em questões relacionadas à interculturalidade, aos direitos indígenas e à legislação educacional.

Nesse contexto, a gestão escolar nas comunidades indígenas deve ser entendida como um processo que ultrapassa os limites da administração convencional. Ela envolve o diálogo constante entre a cultura escolar e a cultura indígena, exigindo a participação ativa da comunidade em todas as etapas da gestão – do Projeto Político Pedagógico à definição do calendário escolar e da alimentação oferecida aos alunos (Campos, 2012).

Os gestores escolares indígenas, muitas vezes, enfrentam o desafio de conciliar as exigências burocráticas do sistema educacional com as realidades socioculturais das comunidades. Para tanto, é fundamental que os profissionais da educação atuem com sensibilidade cultural, promovendo a autonomia das escolas indígenas e incentivando a formação continuada específica para os educadores indígenas (Lima, 2015).

Além disso, é imprescindível compreender a gestão escolar indígena como um espaço de resistência e afirmação identitária. Segundo D'Angelis (2011), ao incorporar os saberes tradicionais e valorizar a participação comunitária, a escola indígena contribui para o fortalecimento da autoestima e da cidadania dos povos originários.

Portanto, a gestão escolar indígena não pode ser pensada nos moldes tradicionais. Ela requer um olhar atento à diversidade, ao protagonismo indígena e à valorização do território como espaço de aprendizagem. As políticas públicas devem continuar avançando para garantir formação específica, financiamento adequado e reconhecimento da singularidade de cada povo indígena. Para efetivação de escola indígena, é necessário criar alguns caminhos como exemplo:

- **Reconhecimento e valorização da diversidade linguística e cultural:** A valorização das línguas indígenas nas práticas pedagógicas é necessária para fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes indígenas.

- **Investimento na formação de professores:** A formação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também reflexões sobre as relações interculturais, os processos de colonização e as dinâmicas de poder presentes nas relações educativas.

- **Participação efetiva das comunidades indígenas:** É fundamental garantir a participação efetiva das comunidades indígenas na definição de diretrizes, currículos e projetos pedagógicos.

- **Carga horária diferenciada para as escolas indígenas:** no Paraná, como gestão escolar indígena, a carga horária não é diferenciada. O Estado não considera que nas escolas indígenas, distantes das cidades, se demanda mais tempo para tudo. Dentro deste tempo, tem a questão da carga-horária contada a partir de número de alunos. Atualmente, a escola funciona nos dois períodos. No entanto, possuo apenas 20 horas para fazer a gestão da escola toda. Mesmo sabendo que com tanta demanda na escola, não conseguimos dar conta nem com 40 horas. Deste modo, reafirmo que problema não são os alunos. O desafio a ser superado é a excessiva carga de trabalho que o Estado impõe para os gestores cumprirem, sem qualquer contrapartida de estrutura institucional.

3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AUTONOMIA E (RE)EXISTÊNCIA

Nossos pais, avós e tios são os primeiros professores. São eles que acabam por ensinar as coisas mais importantes sobre a vida, sobre as culturas indígenas. Quando nasce uma criança Guarani, isso é motivo de muita alegria para as famílias. Na cultura Guarani o nascimento de uma criança significa que alguém da família que já viveu antigamente pode ter voltado espiritualmente naquelas crianças. Por isso, quando nasce uma criança, ela precisa receber o nome em Guarani, para que ela se encontre dentro do povo, como sendo uma pertencente Nhandewa.

Por isso, a escola deve ser um lugar diferente para as crianças, porque essas crianças são seres sagrados para a comunidade. E, a escola, por meio dos professores, ensinam estas crianças sobre a construção do mundo material e do mundo espiritual. Deste modo, a escola precisa ser guaranizada também. Este processo chamamos de Nhendereko, que é nosso modo de ser. Então, seria necessário construir uma descolonização em todos os sistemas, para que a educação indígena seja organizada de verdade como a escola que queremos ter, em acordo com o que a comunidade também quer.

Decolonizar ou descolonizar a escola é transformá-la em um espaço de (re)existência. Esse conceito foi trazido por Santos (2010), onde os povos

originários recriam seus modos de vida e conhecimento dentro da estrutura educacional. É uma forma de reconstrução cultural efetiva, onde o conhecimento tradicional não é apenas conteúdo, mas é a essência da prática pedagógica que os povos trazem consigo da ancestralidade. A escola indígena, ao subverter o sistema de educação colonial existente, passou a ser um lugar para além da resistência. Ela passou a ser o foco central dentre as possibilidades que as juventudes têm para construir novas políticas. Portanto, ela passa não só a resistir. Ela também passa a ter resiliência. Ela começa a propor mudanças na educação como um todo também.

Há inúmeras experiências no Brasil já demonstram a potência desse processo, como isso vem dando certo. As Escolas Kaingang, Guarani e Tikuna, por exemplo, têm implantado projetos político-pedagógicos próprios, com calendários baseados em ciclos da natureza, aulas conduzidas em Língua Indígena e participação ativa de anciãos na formação dos alunos (Graziello, 2018).

No entanto, esse processo exige apoio institucional, formação de professores indígenas e respeito à autonomia dos povos sobre a organização de suas escolas. Como destaca Oliveira (2021), ainda há muitas tensões entre os órgãos educacionais e as comunidades, sobretudo no que diz respeito à gestão e financiamento da educação diferenciada.

Nestas tensões, há um descaso com educação indígena. No caso do estado do Paraná, mesmo com toda as legislações vigente, há um pouco investimento para as formações específicas para as escolas indígenas. E, quando tem alguma formação é sempre algo dentro de formação convencional do estado. Neste momento, o departamento de educação escolar indígena tem de adaptar essas formações. Mas, seria essencial que o Estado investisse e desse uma maior autonomia para o departamento da educação escolar para fazer essas formações com maiores condições.

Em 2023, logo que entrei na direção, por incrível que pareça fui surpreendido, pois, descobri que havia dois seminários de diretores que acontece duas vezes por ano. Um primeiro acontece em fevereiro e outro no mês de agosto. Mas, o que achei absurdo é que não tinha neste Seminário uma formação voltada para as escolas indígenas.

O Seminário era basicamente para escolas convencionais. As escolas

indígenas, do campo e quilombolas eram colocadas com os diretores das escolares regulares, ou seja, a formação não abordava a realidade, e os materiais usados nas oficinas não tinham relação direta com a educação escolar indígena.

No final do Seminário tem a avaliação, que é aberta para sugestões por meio de QR CODE, com perguntas e sugestões. Mas, os diretores indígenas cobraram tanto que o Seminário teria que ter oficinas voltadas para as escolas indígenas. Depois de muita cobrança é que, neste primeiro seminário de 2025, aconteceu o primeiro evento de formação somente com as escolas indígenas. Finalmente, após muita luta, a equipe da educação escolar indígena é que conduziu e preparou as oficinas de acordo com realidade das escolas indígenas.

O Estado do Paraná tem, cada vez mais, feito programas voltados para a formação de líderes no quesito gestor. Mas, como é de costume, os programas são sempre pensados para as escolas dos não indígenas. O Programa de Desenvolvimento de Liderança, chamado PDL, é obrigatório para os gestores da rede estadual de ensino. Este programa é basicamente usado como requisito na hora de assumir uma gestão.

Um outro programa chamado Formadores em ação, regulamentado pela Resolução SEED nº 4817 - 13 de outubro de 2021, que é uma ação colaborativa, visando compartilhamento de experiências entre as escolas em encontros semanais, por 3 meses pelo google meet, faz a mesma coisa.

Até 2024 não havia dentro deste programa a área de diretor formador para escolas indígenas. Como também é obrigatório, ao nos escrevermos, tínhamos que escolher a Área I de formação que seria para escolas menores da rede, porém essas escolas também tinham outras realidades, muito diferentes das escolas de educação indígena.

Em 2025, muito recente, depois de também sugerir muito para a SEED, foi criado o diretor formador para escolas indígenas, que começou com a primeira jornada em fevereiro. Já estamos na segunda jornada, que começou agora em junho. E os diretores formadores que compõem o grupo são das escolas indígenas.

Os tutores também são diretores selecionados das escolas indígenas para conduzir os encontros. Apesar de não ser presencial, os encontros compartilhados têm ajudado e entender como as trocas de saberes entre as

escolas acaba fortalecendo as escolas indígenas.

3.4. A ESCOLA INDÍGENA INTERCULTURAL NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA

A crescente plataformização das escolas no Paraná é uma realidade que está dentro das escolas indígenas. É inegável também que tecnologia é muito necessária dentro dos territórios indígenas, mas é preciso dar as devidas condições também. A escola indígena onde sou diretor, sempre sofreu com questões de falta de internet. Bastava o tempo ficar nublado que a gente ficava sem sinal.

Neste ano 2025, foram contratadas novas internet pelo governo do Estado, que são as *starlink* e houve a instalação das redes de internet do @educação. Até o momento, estão funcionando sem interrupção. Mas, o que estou querendo dizer é que escola passou aproximadamente uns 10 anos para ter internet que ajudasse nos trabalhos da escola. A chegada da tecnologia dentro da escola ainda enfrenta muitos desafios.

A entrada das tecnologias digitais nas escolas indígenas se apresenta como um campo de tensão entre a inovação pedagógica e a preservação cultural. O trabalho foi como apropriar dessa tecnologia nas práticas educativas de povos indígenas, focando em como dar a importância de um uso crítico, contextualizado e comunitário dessas ferramentas.

Os professores têm o desafio em se apropriar dessa tecnologia para que comunidade possa presenciar estas ferramentas, mas no sentido de fortalecer a educação intercultural. Estas ferramentas devem ajudar a valorizar e disseminar as línguas, as sabedorias e tecnologias produzidas pelo povo local, em consonância com a conexão com saberes tradicionais, como dito nesta afirmação.

O índio também tem um mundo virtual. É o sonho. Quando sonha ele realiza. O índio tem o real, que é o pé no chão, mas também tem o virtual, que é o sonho. A tecnologia não supera o sonho. O índio acredita no sonho que traz a resposta. A tecnologia simula a resposta. A ciências vivem sendo derrubada

em sua hipótese. A tecnologia é incerta porque muitas vezes não está a serviço de valores humanos e sim de interesse econômico. O índio tem certeza quando ele busca pela sua fé. Por isso ele não desistiu até hoje na da terra sem males. (INDÍO NA VISÃO DE INDÍO, 2007).

A tecnologia se apropriada de maneira crítica, salientando o protagonismo indígena, pode destacar a importância da valorização cultural desses povos. Aplicações e mídias digitais, hoje fazem parte do cotidiano dos jovens nos seus muitos processos de lutas. Ela pode servir como uma ferramenta de visibilidade para as reivindicações dos povos indígenas, bem como para as perpetuações dos cantos sagrados Mborai nas redes sociais, como forma de fortalecimento da identidade.

Como vemos a tecnologia nas escolas indígenas e realidade, mas, precisamos que ela venha para ajudar as comunidades na sua luta pelos seus direitos. A inserção dela não pode ser uma ferramenta colonizadora que fecha as possibilidades de fazer uma educação intercultural.

Desta forma a escola indígena não deve ser constituída pelos mesmos regulamentos da escola do não índio, ou pelos vieses europeizados eurocêtricos nas proposições da concepção de formação de seus sujeitos. A compreensão sobre a vida educacional se dá em meio ao território, com os pais, os mais velhos, as mulheres e durante o cotidiano e afazeres providos na escola. (Bayer; Florentino, Orzechowski, 2020; p. 58).

3.5 DJAGWATA PORÃ COM TXAMÕI E AS DJARUI, EM CONEXÃO COM OS MITÃGWE NA ESCOLA

A escola dos indígenas nas primeiras caminhadas é, com certeza, aquela que fazemos com nossos mais velhos(as). Pai, Mãe, tios, Avós têm um papel tão importante que na nossa trajetória que caminhar com eles é fazer a boa caminha em Guarani, o que chamamos de Gwata Porã. Hoje se fala muito que a nossa luta não mais com arco e flecha, mas sim com a caneta. Me deslumbro em dizer que é muito importante saber escrever. Afinal, para todo esse novo processo, é extremamente necessário.

Mas, eu quero dar reverência sobre essa conclusão para nossos mais velhos, Txamõi e Djarui. Porque eles foram a essência da cultura da oralidade. Foram eles que, mesmo antes de saber ler e escrever, mantiveram a nossa cultura viva, para que hoje pudéssemos entender o poder de uma caneta.

Meu pai e minha mãe estão sempre junto numa caminhada só. Meu pai Txamõi, sábio, que veio do vento, tem o nome indígena Djemonwyty Txamõi dos ventos. Minha mãe é aquela que bate a taquara, referente a força dessa planta, que versátil e forte. Foi dela que minha mãe herdou o nome guarani de Takuamirim. Ambos foram meus primeiros professores, sempre num complemento. Nas nossas caminhadas, sempre aprendíamos alguma coisa com dois.

Um fato marcante nesse aprendizado é quando íamos para Casa de Reza. Eles sempre nos orientavam sobre o respeito dentro da Casa Grande, dizendo que tudo que os mais velhos faziam lá era sagrado. Igualmente, quando vamos para a escola. Nos ensinaram que devemos ter respeito com todas as pessoas que fazem parte da escola. Eu gostava de ir para Casa de Reza por causa do cheiro da Araity (vela sagrada de cera do jataí). Ela me faz lembrar sempre dos meus pais. Eles nos ensinavam a confeccionar vela sagrada para levar na Casa de Reza. Hoje percebo como é bom ter pais e professores ao mesmo tempo.

Toda essa boa caminhada é processo de preparação espiritual primeiro, pois, a cultura da oralidade, do fazer primeiro e ir aprendendo com as brincadeiras, pois, escutar os mais velhos é como se fosse um exercício de preparar nossa mente para que pudéssemos no futuro entender que aquilo que faz parte do Gwata Porã tenha que ser mantido e cuidado.

Hoje, a caneta significa o poder partindo das mãos, aliás o mesmo sentido que uma flecha lançada num espaço, onde o nosso Gwata Porã possa ser defendido como política do bem viver indígena. Percebo que foram os nossos mais velhos que ensinaram sabiamente que oralidade é uma ferramenta de luta.

É que hoje essa ferramenta de luta ganhou formas por meio da escrita, ao qual nós indígenas tem um papel na manutenção, haja vista que se no passado a oralidade foi uma ferramenta de luta que fez a resistência da cultura indígena por meio dos mais velhos. Hoje nós os mais jovens, que dominam um pouco da escrita, tem uma missão de proteger os mais velhos e

suas oralidades, ou seja, usar das canetas é teclados dos computadores para ouvir essas vozes das oralidades que sempre está em nós.

Essa voz da oralidade, coletiva, de ancestralidade, deixou em nós o que é ser GUARANI NHANDÉWA. É sobre ocupar espaço que são nosso, mostrando nosso lugar de fala. As minhas dores nunca serão motivo para parar. A minha voz não fala sozinha. Ela é coletiva. Mesmo que ainda não faça sentido para muita gente.

A oralidade coletiva ou a voz coletiva ela vai seguindo a geração e sendo passada, este é o sentido da oralidade, ela vai se perpetuando principalmente com sentido de (re)existência dentro da escola, é há uma necessidade de perpetuação dela, da educação indígena para educação escolar indígena. Significa afirmar que a educação escolar indígena, assim como a educação indígena, precisa ser o espaço do campo fértil.

No campo fértil da educação indígena, eu lancei a minha semente essa semente eu carrego das minhas ancestrais, dos sábios que semearam tão bem a semente da RE-EXISTÊNCIA, nessa luta constante, eu escrevo, observo, sinto e reescrevo. Eu escrevo sobre tudo o que ecoa da tradição dos guerreiros guaranis e dos territórios seus. (Guarani Nhandewa, 2023, p. 78).

A relação educação indígena e educação escolar indígena é relação que é permeado pelo território material e imaterial. Ambos têm uma influência grande nas vivências da escola e das crianças. O pertencimento acontece no viver no território e a ligação total do ser sem separação do espiritual e a parte física. Portanto,

As crianças sempre estão envolvidas nas atividades do cotidiano, percebe-se que não existe claramente uma separação de serviços entre adultos e crianças: todos são capazes de realizar o mesmo trabalho. Assim como os adultos, as crianças também vão criando, através da brincadeira, seus pontos de referências que são muito importantes na cultura, como as formas de conceber e viver o espaço e o tempo. Dessa forma, as crianças, ao incorporarem seu cotidiano, construindo e transmitindo saberes, vão tomando consciência de sua importância e não são apenas crianças, mas sim parte efetiva de uma construção dentro de sua cultura. (Ferreira, 2019, p. 87).

A escolas e os mitãgwe (crianças) precisam ser dotadas de um saber e aprender de mão dupla. O professor Bruno Kaingang traz o conceito de imitar.

A imitação é uma das formas de aprendizagem que leva o desenvolvimento de tradições, costumes, enfim, da cultura como um todo, transferindo informações entre pessoas através das gerações. O imitar envolve ouvir, observar, fazer junto e de seu modo, criar um jeito próprio de fazer. Assim, a construção do conhecimento da criança indígena kaingang faz parte de sua cosmologia, do seu jeito de estar nesse mundo, a criança é parte legítima do cotidiano de sua comunidade onde vive junto com as demais pessoas desse ambiente e contexto. O aprendizado é o resultado da elaboração conjunta de vivências e práticas entre pessoas de várias idades e o ambiente onde está inserida. (Ferreira, 2019, p.88).

Essa imitação é um elo ligação com família e o lugar onde estamos inseridos. Eu me lembro que quando meu pai ia trabalhar, eu queria junto, ou quando ele ia para a cidade a pé eu queria ir junto. Em tudo, acabava me espelhando nele. E, quando, antigamente, minha mãe ia lavar roupas, eu queria ir junto para ajudar ela. Eu acabei tendo uma boa aprendizagem, tanto com serviços com meu pai, quanto com serviços de minha Mãe.

Também usamos muito os conceitos de que os mais velhos são uma verdadeira biblioteca. O que é bem apropriada para entender o valor das memórias dos quais o nosso Txamöi e Djarui trazem consigo.

Quase sempre são velhos que já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos. São os guardiões da memória. Para muitos dos povos originários, estes velhos são “as bibliotecas” onde está guardada a memória ancestral. Daí sua importância para a manutenção da vida e do Sentido. (Munduruku, 2009, p.27).

Ideia de valor inestimável para cultura indígena é termo que poderia ser certamente trocada por um privilégio no sentido de dizer que ser velho é saber de tudo.

Lembro que para o povo Munduruku, ter sorte na vida é morrer velho. E quer-se morrer velho. O motivo é simples: cabe a ele ou ela o privilégio de manter a memória viva através das histórias que carregam consigo, contadas, elas também, por outros antepassados numa teia sem fim que se une ao princípio de tudo. Morrer velho é a garantia de que nosso povo não morrerá. Aos pais cabe a educação do corpo. São eles que fazem as crianças desejarem o aprendizado de coisas práticas que irão ajudá-las a suprir suas necessidades diárias enquanto crianças vivendo aquele momento e, mais tarde, quando se tornarem adultos. Já aos anciãos cabe a educação da mente e, conseqüentemente, do espírito. (Munduruku, 2009, p.27).

4. CONSIDERAÇÕES A SEREM LEVADAS COMO LIÇÕES PARA UMA NOVA CAMINHADA

Em 2022, no mês de dezembro, logo que fui convidado para assumir a direção da escola para o ano de 2023, muitas coisas passaram pela minha cabeça. Uma delas é que Nhanderu nos prepara antes para assumir responsabilidades. E, com povos indígenas é sempre deste modo, para tudo há uma preparação antes.

Antes de começar a ser diretor, precisei voltar a ser indígena. Com esse pensamento, puxando pela memória, comecei a relacionar a gestão da escola a uma pescaria aos domingos com minha família. Porque antes de começar a ir pescar com minha família tive de aprender algumas coisas, aprender antes de ir para mata, aprender até chegar no rio. A primeira lição foi ouvir o conselho de quem já vivenciou este lugar, neste caso meus pais, que foram meus professores. Meus pais tinham a arte cuidar e de preparar os filhos nessa caminhada.

Eu sinto que Nhanderu teve esse mesmo cuidado comigo para chegar até a direção da escola. Foi uma preparação em que eu tive em lugares onde eu não sabia o porquê de estar lá. Digo isso por antes de fazer minha caminhada pelas Ciências Sociais, minha caminhada foi na Administração.

Foi ali onde aprendi inúmeras formas de lidar com números, que hoje uso na parte da gestão financeira da escola. Aprendi a administrar. Não é gestão ideal para escola, isso porque é a parte do trabalho da escola que mais tem a presença de uma burocracia do Estado. Mas, por enquanto vamos nos adequando. Entendo que na vida dos povos indígenas, onde vamos estar, precisamos absorver o que é bom para a defesa do nosso povo.

Mas, minha verdadeira lição foi a de não desistir, porque parei de estudar por um tempo, com esperança de voltar, e essa volta se concretiza em 2016 na UEL. Passei pelo Ciclo Intercultural de Iniciação Científica² em 2016, no ano seguinte 2017 entrei nas Ciências Sociais, onde descobri novas formas ver

² Resolução CEPE/CA nº 018/2022 Aprova o Projeto Pedagógico do Curso Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/documentos/resolucoes/2022/resolucao_18_22.pdf. Acesso em 29 de Jun. 2025

mundo. Tive contatos com outras lutas, com outros movimentos sociais, ao qual foi desenvolvendo em mim um senso de pertencimento. É como se a medida que eu ia entrando para curso, mas eu voltava para ser indígena dentro de mim.

Foi uma viagem de fora para dentro. Entendi o quanto era importante estar ali na universidade, me preparando para que quando Nhanderu me chamasse para algo eu estaria pronto. De fato, era. Mas, antes desse chamado, passei pelo processo de aprendizagem que os indígenas têm que passar. Vivenciar a universidade me ajudou no amadurecimento do indígena com mais liderança e responsabilidade.

Na graduação tive pessoas que ajudaram demais nesse percurso, não vou citar nomes porque posso esquecer de alguém. O Projeto de extensão com escolas indígenas do norte do Paraná me preparou com conteúdo essencial e nas descobertas que a educação escolar indígena tem, me ensinou os direitos que tenho por garantia. Agora, na medida que vamos para as escolas, vamos conscientizando os professores desses direitos e fortalecendo esses professores a retomarem seus espaços de escola para si.

Mas, essa caminhada de aprendizagem me fez também se apropriar desses direitos que temos e nem sabemos. Naquele momento da Graduação não imaginava que um dia iria estar numa direção de escola. Nhanderu me preparou até mesmo para saber falar e ouvir, os aspectos do diálogo, da escrita e do domínio das partes tecnológicas fui aprendendo aos poucos.

Mas, concretamente, minha aproximação com a vivência com a escola e com o exercício da gestão democrática foi como estagiário. Meu estágio de graduação foi no Colégio Estadual indígena Benedito Rokag, da Aldeia do Apucarantina no ano 2019. Iniciei o estágio em ensino de Sociologia, na graduação de Licenciatura em Ciências Sociais pela UEL.

Depois, em 2021, fui efetivado professor, na mesma escola. Uma das coisas que Nhanderu fez foi a aproximação com a Secretaria de Educação, especificamente com o Departamento de Educação Indígena. Foi na época da construção do novo Ensino Médio que trabalhamos juntos nessa construção e as amizades de lá estão até hoje. Fiquei na escola do Apucarantina até 2022, quando volto de férias para aldeia onde moro, aldeia Laranjinha.

Nesta ocasião, no final do ano, é que o cacique do Ywy Porã/Posto Velho me chama para assumir a direção da escola. Eu acredito que toda essa

preparação, desde a entrada na universidade pública, nos projetos de extensão, nos movimentos sociais, o fato de ir para sala de aula, se aproximar do Departamento da Educação Escolar Indígena, era parte do meu processo de aprendizagem para a responsabilidade que assumiria na gestão da escola. Nhanderu preparou a minha caminhada com muita assertividade.

Em 2023, a minha caminhada na gestão das escolas indígenas se mostra desafiadora. Minha entrada neste espaço da administração pública, aponta que eu precisava ser gestor com conhecimentos nas questões indígenas e nas questões do não indígena. Ao mesmo tempo, percebi que precisava dar conta de ser indígena num lugar onde as regras de gestão não têm nada de indígena.

Por isso, aprendi que precisamos lidar como toda humanidade possível em relação ao nosso povo. Por outro lado, estamos de mãos atadas e submisso ao Estado que cuida da esfera da educação. No entanto, sempre conseguimos dar um jeito para que o espaço da escola não fique parecendo um espaço de colonização.

Temos de fazer deste espaço um lugar mais indígena possível para que possamos desempenhar, motivar os nossos pequenos alunos a valorizar sua identidade indígena. É necessário que escola seja o local onde se reafirme o pertencimento dos indígenas e um de destaque para efetivar as práticas dos indígenas:

Diante disso, destaco os conhecimentos kaingang, produzidos a partir de outras formas de ver o mundo, seu modo de vivência plena na relação com o outro, de construção e transmissão de valores culturais vindos da relação com a natureza, o espaço onde busca inspiração para compreensão de suas realidades. (Ferreira, 2020, p. 106).

Essa afirmação do professor e Doutor Bruno Kaingang, é o que precisamos dentro da escola indígena. É essencial preservar essas relações de conhecimento, que são extremamente necessárias para uma gestão, cuidando para manter esse conhecimento como sendo uma ponte para novas descobertas. Assim, seguir perpetuando a educação escolar indígena como uma ferramenta de resistência neste mundo moderno.

E com chegada da tecnologia na escola, a gestão precisa cuidar para que esta não seja um meio de colonizar. Essa globalização dos conhecimentos

não pode deixar jamais os conhecimentos indígenas em segundo plano. O conhecimento da escola deve ser igualmente inspirado na casa de reza como diz o professor Claudinei;

Mas antigamente era assim, nós guarani, nem o povo indígena tinha escola, na verdade a palavra escola nem existia gente fala Nimboeaty, um lugar de ensino e sabedoria, então a gente nomeia como uma escola, mas na verdade a escola mesmo a casa de reza, é onde o txamõi oralmente transmite a sabedoria tudo sim Na Língua, nhande aiwu fala, ali as pessoas senta em volta da fogueira e o txamõi vai contar uma história, txamõi vai falar da EtnoGeografia, etnomatemática, gente fala isso agora Etna porque a gente sabe que isso existe. mas na verdade o txamõi já trabalhava essa especificidade que nós conhecemos hoje dentro da falar só normal da língua português, mas o txamõi já trabalha com isso né. a matemática a Geografia então a escola que queremos seria aquela que é voltado para benefício da comunidade principalmente. (CUIA UEL, 2021, MIN00:58).

O ambiente escolar deve propiciar a criticidade para que crianças não esqueçam da memória ancestral ao trouxe ele até os dias de hoje. E os professores têm papel essencial nesta construção. E o papel da gestão é sim fazer a administração desta escola, mas não aquela administração de algo privado, mas uma administração coletiva. Assim como antigamente, os nossos líderes cuidavam de muitos indígenas e cuidava muito bem. A gestão da escola precisa desse formato humano de cuidar também. A gestão deve incluir todos para fortalecer a escola contra as injustiças de um Estado, como Professor Claudinei expõe:

A luta para uma escola que a gente quer ter ela parte da comunidade com as suas lideranças e seus professores. só que é assim, a gente esbarra na vontade do estado né, que o estado impõe, estado manda tudo já pronto e mesmo que tenha essa a legislação da educação indígena que apoia e dá subsídio para escola indígena, temos que elaborar é materiais próprios, currículos próprios para fazer que essa educação diferenciada é acontece. (CUIA UEL, 2021, MIN 4:13).

A escola precisa ser a base do conhecimento ancestral, que vai tecendo novos conhecimentos, com muito respeito e escuta aos mais velhos, que simbolizam toda a estrutura desses saberes. Neste sentido, isso entra em consonância com que diz uma das lideranças da aldeia Ywy Porã/Posto Velho Thaiane Raulino Sampaio;

É através dos mais velhos a gente vai descobrindo as novas histórias, como era antigamente, e o que a gente não sabe a gente começa a adquirir nosso conhecimento a gente começa a utilizar no nosso dia-dia, a gente procura buscar mais e mais, além do que aquilo que já sabemos (CUIA UEL, 2021, MIN3:18).

Administrar e cuidar sem ser autoritário, é oportunizar aos professores que possam sim, fazer de outros lugares espaço de aula sem serem chamado atenção. Escola indígena é o território inteiro, ou seja, “é a relação dá casa de reza e a escola, ambas dando sentido a uma conexão, ao qual possamos ensinar para a nossas crianças as relações do mundo, como afirma o Prof. Claudinei: o campo escolar na aldeia, ele seja um aliado da casa de reza” (CUIA UEL; 2021, MIN3:06).

A gestão deve aproximar os alunos da comunidade num diálogo intercultural na sua aprendizagem contínua. Deste modo, Thaiane Sampaio, liderança, fala do papel da escola e da comunidade: “a escola faz o papel dela, mas é necessário ter a participação da comunidade da família” (CUIA UEL, 2021).

Mas, isso só acontecerá mais rapidamente se os indígenas estiverem se preparando para ocupar esses lugares. É o que Thaiane Raulino está buscando:

Eu faço magistério indígena né, comecei o ano passado, a gente está na terceira etapa. Assim eu penso em buscar mais conhecimento para eu poder passar para os alunos, porque se a gente não buscar conhecimento não tem como a gente ensinar. (CUIA UEL, 2021).

Assim a pedagoga Cauana Martins também está se preparando também: “tô fazendo a minha formação, eu estou fazendo faculdade de pedagogia porque eu gosto muito de sala de aula”. (CUIA UEL, 2021).

Aos poucos os indígenas vão ocupando estes espaços. É notável que falta muito para escolas indígenas de fato lugar garantido. Mas, as políticas educação escolar tiveram um avanço na efetivação de professores nas escolas, o que torna um caminho para fortalecer cada vez mais a educação escolar indígena. Mas, também hoje estamos com uma forma moderna de educação mesmo dentro da escola indígena, hoje tem ascensão da plataformização que o professor tem que dar conta. O que de fato precisa estar nas nossas mentes,

mesmo apesar dessa modernização toda, é que a escola indígena Nimboeaty é o lugar das sabedorias. Como sabiamente está descrito no seu nome, ou seja, este é um lugar onde os saberes se compartilham, se que um conhecimento se sobressaia em detrimento dos demais conhecimentos, igualmente relevantes para todos nós.

Escola Indígena Nimboeaty



FONTE: Acervo pessoal. Escola indígena Nimboeaty

Como fala o cacique da época, José Claudio;

É que é onde foi à nossa escola né, é que a escola velha e ainda faz parte hoje da escola nova, e os alunos aqui sofria muito, porque é de eternite, e quando chovia alagava muito aqui dentro, estava numa situação precária mesmo. Essa é nossa escola nova né, é uma Conquista aí que já vem há 13 anos com um nome né Mborowitxa Awa Tirope significa uma guerreira um líder que foi o nome de um cacique né é que já faleceu há muito tempo. (CUIA UEL, 2021).

A memória ancestral deveria ser uma componente essencial dentro das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Indígena. Refletir sobre a memória ancestral indígena é fazer a ligação entre o que já foi e o que é no momento presente.

Recordar as suas histórias de vida, bem como as de seus antepassados, necessariamente, é relacioná-las com o hoje e vislumbrá-las no porvir; é refletir e significar a sua existência. O sofrimento vívido em suas memórias é consequência do passado que ainda persiste em seu presente e, de alguma forma, está projetado em seu futuro. É, ainda, compreender a dor histórica que carregam consigo, conjuntamente, com a

É gestão precisa dar sentido a essa memória. A gestão precisa ajudar os alunos a pensarem sobre essas memórias para deslumbrar seu futuro. Não tem como fazer gestão quando o Estado praticamente obriga os gestores a serem refém de um sistema que oprime as decisões. A gestão democrática dos indígenas não é tão democrática assim, porque todas as decisões do que fazer já estão estabelecidas.

Gestão é só uma ferramenta a mais que guia as decisões entre este ou aquele, sem ter a possibilidade de outras escolhas. É assim que percebo, como e quando precisamos decidir em meio a gestão. Deste modo, a gestão escolar indígena é uma fronteira em que o gestor tem que intermediar as demandas do Estado e as demandas da comunidade indígena, que raramente se entrecruzam no atual governo estadual.

Todavia, nós indígenas, precisamos pensar nesta gestão. Ao falar desta questão, percebo que a gestão das escolas indígenas ainda tem a dominação preponderante dos não indígenas. Porque tal controle vem por meio das demandas que gestão estadual impõe. Deste modo, os gestores indígenas ficam de mãos atadas também.

Por isso, a persistência desta necessidade de constituirmos uma política realmente Guarani, que congregue as memórias ancestrais com o fazer e o pensar cotidiano das crianças e dos profissionais da educação. Assim, conseguiremos conciliar a gestão da escola com as necessidades e expectativas trazidas pelas intelectualidades e lideranças indígenas que lutaram tanto para que esta escola indígena fosse um dia democrática de verdade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto; FRAGA Leticia. Educação escolar indígena no Brasil e no Paraná: constituição e articulação com o ensino superior. AMARAL, Wagner Roberto. et al. In: Coleção Estudos Afirmativos, Nº 8: Universidade para Indígenas: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. nº 184 p. Disponível em https://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos_8-web.pdf Acesso em 08 de fev.2025.

AMARAL, Wagner Roberto; CAPELO, Maria Regina Clivati. A Educação do Campo na política Pública de educação no Paraná: contextos, Significados e desafios. In: Saberes e fazeres do Projeto Novos Talentos Ciências Humanas da UEL. CAMPOS, Margarida de Cássia [et al.]. – Londrina: UEL, 2015. p.19. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/Livros/LENPES-NOVOS%20TALENTOS%20Saberes%20e%20Fazeres%202015.pdf>. Acesso em 01 de fev. 2025.

ANGELO, Francisca Navantino Pinto de. A inclusão da escola indígena no sistema oficial de ensino em Mato Grosso: protagonismo indígena. Dissertação de Mestrado em Educação, UFMT, 2004. p.47. Disponível em <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504739/bytestreams/content/content?filename=FRANCISCA+NOVANTINO+PINTO+DE+%C3%82NGELO.pdf> acesso em: 01 de fev. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro Decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, no11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/> Acesso em 08 de fev.2025

BANIWA, Luciano. Língua, Educação e Interculturalidade na Perspectiva. Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística, Foz do Iguaçu, 2016. P. 14. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Anais5_Seminario_Iberoamericano_de_Diversidade_Linguistica_.pdf Acesso em: 01 de fev. 2025.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no século XXI: encantos desencantos / Gersem Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296p. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3L00006.pdf> Acesso em 13 de jul.2025.

BRASIL. Documento Referencial. Educação Escolar Indígena: Gestão territorial e Afirmação cultural. MEC, 2008. Disponível em https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Escolar_Indigena/texto_base_1_conferencia_educacao_escolar_indigena.pdf Acesso em 13 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, 2024. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/contexto> Acesso em

13 de jul. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Indígena, 2012, p.385. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf Acesso em 01 de fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2014. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em 13 de jul.2025.

CAMPOS, Rosane. Gestão escolar e diversidade cultural: desafios da escola indígena. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 133-148, 2012.

CARRILLO, CARDENAL, Ubaldo Gerdea, Francisco Cardenal. Línguas e Culturas no Currículo Oculto In: Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue (org.). HERNAIZ, Ignácio: tradução Antonieta Pereira [et al] – 2 ed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2009.

CIMI. Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.9. Disponível <https://cimi.org.br/2004/06/21816/> Acesso em 01 de Fev. 2025.

COLEÇÃO RETOMADAS. Ponta Grossa: UEPG/PROEX. 2023.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. Relatório - Tomo I - Parte II - Violações aos Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Violacoes-aos-direitos-dos-povos-indigenas.pdf Acesso em 08 de fev.2025 (sem data de publicação)

CUIA UEL. Educação Escolar na TI Posto Velho. You Tube, 11 de Fevereiro de 2021. Disponível em <https://youtu.be/QQ0Ff5QbokI?si=xxJA-X4NfdHs67su> Acesso em 14 de mai.2025

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e Seus Subtextos. 2020. Disponível em https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/404636/mod_resource/content/1/EVARISTO%20A%20escrevivencia%20e%20seus%20subtextos.pdf Acesso em 13 de jul.2025

COMUNIDADE PÉROLAS NEGRAS. Escolarizando o Mundo - O Último Fardo do Homem Branco. 03 fevereiro de 2014. Disponível em <https://youtu.be/3Xux89-8MX4?si=LxBY3kkRMMTu8-aa> Acesso em 14 de maio de 2025.

CARDOSO, Cinthia Francesca, AMARAL, Wagner Roberto, ISHICAWA, Elisa, os Mais Velhos e a Juventude Avá-guarani: A memória como estratégia de resistência, (in) conflitos e resistências para a conquista e demarcação de terras indígenas no oeste do Paraná [Recurso Eletrônico]: Os caminhos e as

expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura guarani. Organizadores: Wagner Roberto do Amaral, Elisa Yoshie Ichikawa. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em <file:///C:/Users/alexa/Downloads/E-book-Conflitos-e-Resistencia-para-a-Conquista-e-Demarcacao-de-Terras-Indigenas-no-Oeste-do-Parana.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2025.

D'ANGELIS, Wilmar. *Educação Escolar Indígena no Brasil: desafios e perspectivas*. Cadernos de Educação, n. 36, p. 27-43, 2011.

DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: Escrita de Nós Reflexão sobre a obra de Conceição Evaristo*, 1ª edição, Rio de Janeiro: Minas comunicação e artes, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf> Acesso em 08 de fev.2025.

FANON, Frantz. *Racismo e Cultura*. Editora Terra sem Amos. Brasil 2021.

FEITOSA, Leni Barbosa, VIZOLLI, Idemar. Violência, luta e resistência: historicidade da educação rural à educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, 2019. P.6. Disponível <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/6233/15064> Acesso em 01 fev. 2025.

FERREIRA, Bruno. ÛN SI AG TŨ PĚ KI VĚNH KAJRĂNRĂN FĂ O PAPEL DA ESCOLA NAS COMUNIDADES KAINGANG. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado em Educação. Porto Alegre, 2020. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219241/001123153.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 08 de fev. 2025.

FERREIRA, Bruno. As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. *Revista Antropologia da UFSCAR*. R@U, Vol.11, n. 1, jan./jun. 2019, p. 83-100. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/275> Acesso em 02 de jul.2025.

GRAZIELLO, Dionei. Educação escolar indígena e protagonismo: práticas de resistência e saberes tradicionais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 74, p. 235–252, 2018.

GUARANI NHANDEWA, Géssica Nunes. *Universidade Território indígena*. Disponível <https://apiboficial.org/files/2020/11/manifestopovosindigenasparan%C3%A1.pdf> Acesso em 09 de fev.2025.

IGUAÇU/PR, 1(1) Pg.13, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> Acesso em: 09 de jul. 2024.

ISA. 2017. #MenosPreconceitoMaisÍndio. Instituto Socioambiental. Youtube, 1:31 Disponível em www.youtube.com/@InstitutoSocioambiental Acesso em 08 de fev. 2025.

ÍNDIO NA VISÃO DOS INDÍO. Assindi Maringá, 2007.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. ISA | #MenosPreconceitoMaisÍndio. 12 de março de 2017. Disponível em <https://youtu.be/uuzTSTmlaUc?si=uhuOGkBqTT3P14w3> Acesso em 14 mar. 2025.

JACINTHO, Valéria Lourenço. Txereri Nimboawy-Txere'yi reta nhandereco, in (Org), Tetã Tekoha: Eg Ty Eg Jykre To Vesog Ki, NHANDEWA, Alexandro da Silva, ALMEIDA, Tiago Pyn Tánh, São Paulo: Polén, 2020, p. 82-87.

KRENAK, Ailton. Ideias Para Adiar o Fim do mundo. 1ª Ed. São Paulo.

LIMA, Eliane da Silva. *A gestão escolar indígena e a construção de projetos político-pedagógicos interculturais*. Revista Educação e Fronteiras, v. 5, n. 14, p. 104-118, 2015.

LUCENA, Camila. Escolarizando o mundo. Youtube. 1h04minuto. Publicado em 15 de junho de 2013. Disponível em: https://youtu.be/6t_HN95-Urs?si=nbEY42mZqV9GNxbV Acesso em 08 de fev.2025.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.p. 130. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf Acesso em 08 de fev.2025.

LUNETAS. Renata Penzani. Krenak: 'O que as crianças aprendem ficando presas? A fugir'. 2019. Disponível em <https://lunetas.com.br/ailton-krenak/> Acesso em 08 de Fec.2025

MAGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais hoje. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1(1). 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> Acesso em: 09 de jul 2024

MANIFESTO APIB. Manifesto dos Povos indígenas do Paraná em Defesa da Educação Escolar Indígena e pela Revogação do Edital n.º 47/2020 – GS/SEED, 2020.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Contexto. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/contexto> Acesso em: 01 fev. 2025.

MUNDURUKU. Daniel. O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: Do Corpo, da Mente e do Espírito. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/235209185.pdf> Acesso em 02 de jul. 2025

NHANDEWA, Alexandro da Silva. Nossa História nós conhecemos. In (org) Tetã Tekoha: Eg Ty Eg Jykre To Vesog Ki NHANDEWA, Alexandro da Silva, ALMEIDA, Tiago Pyn Tánh São Paulo: Polén, 2020, p. 17.

OLIVEIRA, Renata. A escola indígena como território de disputa: autonomia, currículo e políticas públicas. Revista Educação & Sociedade, v. 42, 2021.

PARANÁ. Educação Escolar Indígena – Legislação, Resolução n.º 5/2012. Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/FAQ/educacao_escolar_indigena/legislacao Acesso em: 01 fev. 2025.

PARANÁ. Paraná, Educação Escolar Indígena – Legislação, Resolução CEB nº 3. Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/FAQ/educacao_escolar_indigena/legislacao Acesso em 01 fev.2025.

PARANÁ. Resolução SEED 2075 - 23 de Maio de 2008. Disponível <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124362&indice=1&totalRegistros=1> Acesso em 01 fev.2025.

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. P. 31. Disponível em <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/4ad73ab2-2065-4362-86cd-f83d4ac3bbf4/content> Acesso em: 01 fev. 2025.

PARANA. Paraná aumenta o número de professores indígenas. 2017. Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-aumenta-o-numero-de-professores-indigenas> Acesso em 13 de jul.2025.

PEREIRA, Gilza Ferreira de Souza Felipe. Mulheres Avá-guarani no oeste do Paraná: a educação superior indígena enquanto espaço de resistência. 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. 2021.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Alexandro, (et al, 2019). Nhandereko Eg Kanhro: A escola indígena como espaço de resistência. Disponível em: [fronteirahttps://anais.uel.br/portal/index.php/conserdigeo/article/view/2993/274](https://anais.uel.br/portal/index.php/conserdigeo/article/view/2993/274)

acesso em 13 de set. 2025.

SETI. Comissão Universidade Para Povos indígenas. Disponível em <https://www.seti.pr.gov.br/conselhos/cuia> Acesso em: 01 fev. 2025.

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Tradução Roberto G. Barbosa – Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena. São Paulo: Paulina. 2012.

ANEXO 01

**ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA. AWA
TIROPE EI.EF. Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha – Ribeirão Grande**

FONE: (xx) – xxxxx CEP 86.460-000 – ABATIÁ – PARANÁ

E-mail: _____

**PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO PARA O COLÉGIO ESTADUAL
INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE**

GESTÃO: 2023/2024

Diretor Alexandro da Silva

Janeiro/2023

1 - PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA

- 1- **IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO:** Colégio Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa – Ensino Inicial e fundamental Localizado no município de Abatiá, Terra Indígena Ywy Porã (Posto Velho).
- 2- **Caracterização da instituição de ensino:** O estabelecimento oferece ensino Inicias e fundamental da 1° série ao 9° ano.
- 3- **Justificativa:** O presente plano emerge em virtude da necessidade de direcionar as ações da escola, com a finalidade de fundamentar a gestão escolar em seu processo. E o Ensino/Aprendizagem e compartilhamento devem observar a realidade do território comunitário e território da escola, dando suporte e alinhando as propostas da comunidade escolar do Colégio Estadual indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope para ano de 2023. Neste processo respeitar a Modalidade Educação Indígena, assegurando a especificidade, bem como, trazer junto, a comunidade, num dialogo participativo, numa gestão democrática, tendo vista o

respeito aos povos originários.

- 4- **Objetivos:** Possibilitar a efetiva participação e interação entre a escola e a comunidade indígena com intuito de melhorar o processo de ensino aprendizagem do educando com a gestão democrático-participativa sendo a baliza da escola. Contribuir e potencializar os conhecimentos tradicionais indígena com conhecimentos universais científicos na busca do desenvolvimento cognitivo, psíquico, físico, cultural e social dos alunos. Promover a qualificação de professores e demais colaboradores na compreensão do processo ensino /aprendizagem de qualidade, como direito fundamental da criança como um cidadão de direitos. Buscar a participação dos pais, família e comunidade dentro da escola, e cuidar para que escola seja um ambiente onde as crianças gostem de frequentar. Fomentar ações que possam garantir a prática da gestão democrática, assim como identificar e resolver os problemas que levam ao abandono escolar.
- 5- **Metas:** - Possibilitar ao educando condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando e compreendendo as diversidades e as especificidades da sua cultura; - melhorar a qualidade de sinal de internet da escola, para possibilitar aos alunos e professores trabalho diversificado usando a rede de internet; - Proporcionar o acesso dos professores aos cursos de capacitação oferecidos pelo estado e outros segmentos como Universidades; - Garantir o atendimento adequado e satisfatório aos servidores do estabelecimento de ensino; - Utilização dos recursos financeiros provenientes do fundo rotativo com responsabilidade e consciência, priorizando as demandas essenciais para o bom funcionamento da escola; - Cumprir integralmente o calendário escolar; - Intensificar ação colaborativa e interdisciplinar entre professores na busca por melhorar o aprendizado dos alunos indígenas; - Garantir a integração da comunidade e suas manifestações culturais com a escola; - Ajudar APMF na gestão ; - Ampliar a estrutura física do colégio para maior segurança das crianças e funcionários.
- 6- **Ações e estratégias:** As ações e estratégias no que se refere à efetivação deste plano e na esfera pedagógica serão pautadas em discussões com os envolvidos no processo, NRE/Londrina, professores,

pedagoga, alunos e comunidade. Para efetivação das demandas do espaço físico o dialogo será entre Núcleo, Seed, lideranças indígenas, numa soma de uma Força coletiva e para alcançar o que melhor para escola, num profundo respeito com comunidade e escola.

6.1- Gestão democrática: A ênfase na gestão democrática da educação impõe-se por princípios já consagrados na Constituição Federal Brasileira, em seu Artigo 206, inciso VI, que elenca a importância da “gestão democrática do ensino público”, colocando-a como obrigatória em todo e qualquer órgão público de educação (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n.º 9.394/96 estabelece que as escolas precisam ser organizadas e administradas tendo como pressupostos os princípios da Gestão Democrática (BRASIL, 1996). Deste modo é fundamental que a escuta e dialogo da comunidade, professores, alunos e instituições mantenedoras do governo se mostra como um caminho a ser percorrido para alcançar um ensino/Aprendizagem de qualidade. Dando aos alunos indígena autonomia de conhecer sua cultura, mas também ter plena autonomia de ressignificar as ferramentas do conhecimento na seguridade de seus direitos e deveres como cidadão originário desta terra.

6.2 - Avaliação: No Colégio Estadual indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tiropé, a avaliação será continua, considerando a avaliação escrita e a oralidade dos alunos, bem como avaliar os alunos numa semana da leitura, que envolva os professores.

6.3 - Prática pedagógica: As práticas pedagógicas serão pautadas em uma continua construção e desconstrução de assuntos com base na educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena no Brasil, relacionado as ciências que pauta os conhecimentos indígenas com ciências universais científica.

6.4 - Acesso permanência e sucesso na escola: Ações serão tomadas a fim de tornar o ambiente escolar prazeroso e eficiente, visando o bem estar do aluno, nesse sentido, o colégio tem que ser percebido pelos alunos com uma extensão da comunidade indígena e o quanto é importante a educação na construção da sociedade e o quando ela pode

ajudar na realidade da comunidade.

6.5 - Ambiente educativo: A escola é o espaço de vivência e convivência onde se estabelecem relações sociais entre todos os sujeitos que dela fazem parte. Este ambiente educativo se constitui como um espaço das diversidades, das diferenças e dos conflitos entre gerações. Os princípios de cooperação, solidariedade, de satisfação com a escola, de comprometimento e participação, de respeito nas relações escolares, de combate ao Racismo, preconceito e discriminação, disciplina, respeito aos direitos de crianças e adolescentes e dignidade humana devem pautar as relações estabelecidas no ambiente educativo. Estes princípios visam à promoção de uma cultura que valoriza e fortalece os processos participativos de ensino e aprendizagem, direcionado aos direitos de crianças e adolescentes.

6.6 - formação e condições de trabalho dos profissionais da escola:

Os professores que atuam na escola possuem formação acadêmica plena, alguns professores que atuam disciplina específicas, como a língua materna possuem formação em magistério, os outros colaboradores atendem as necessidades exigidas para o cumprimento de suas funções, as condições de trabalho oferecida pelo estabelecimento atendem as necessidades básicas do trabalho. O fato é que todos estão incumbidos de trabalhar em prol dos alunos respeitando seu modo cultural.

6.7 - Ambiente físico escolar: O estabelecimento educacional foi construído dentro da terra indígena do Posto Velho (Ywy Porã) para atender a demanda da educação indígena, sua construção é recente e teve início das atividades em 2019, o espaço físico do colégio é constituído de 08 compartimentos, atendendo os anos iniciais e fundamental.

7- Avaliação do plano de ação: O monitoramento e avaliação das ações deste plano ocorrerão com base em observações e registros e relatórios dos resultados, no decorrer do desenvolvimento as ações nele propostas e através da supervisão e acompanhamento da coordenação. A avaliação ocorrerá envolvendo a participação de toda a comunidade, cacique, lideranças, funcionários, bem como apresentar novas propostas de reformulação ou adaptações, a fim de corrigir possíveis equívocos e assim

melhorar/readequar o plano de ação.

8 - Referências bibliográficas consultadas:

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República-Ministério da Educação-Ministério da Justiça, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n.º 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.395/96. Brasília: 1996.

FUNDESCOLA. Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola. Brasília: MEC, 1999. INEP-MEC. Indicadores da Qualidade na Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Combate ao Abandono Escolar. Curitiba: SEED, 2013.