



Londrina PR, de 02 a 05 de Julho de 2019.

**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

(Relações étnico-raciais, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e Políticas Sociais)

**Nhandereko Eg Kanhro:
A escola indígena como espaço de fronteira**

Alexandro da Silva¹
Eduardo Martins Werb²
Eliane Cordeiro³
Gabrielle Iank⁴

Resumo: A gestão escolar indígena é o tema abordado neste artigo, a partir das experiências extencionistas que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) vem desenvolvendo junto das escolas estaduais indígenas do norte do Paraná desde 2013. O objetivo é problematizar algumas dificuldades que impedem o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN), no que se refere a implantação da educação escolar indígena (EEI) específica, bilíngue, intercultural, diferenciada e comunitária. A metodologia para a produção deste artigo é a de participação observante (WACQUANT, 2002). O conceito de fronteira foi fundamental para a análise (TASSINARI, 2001).

Palavras-chave: educação; povos indígenas; escola indígena.

Abstract: The indigenous scholar matter is approached in this article, surrounding the developing experiences in extension researches at Londrina State University (UEL) along with their indigenous school in the north of Paraná, since 2013. The objective of this article is to question some difficulties that restrain the making of Law of Guidelines and Basis of National Education n. 9.394/96 (LDBEN), enclosing the implementation of indigenous scholar education, implying its specificities, bilingualism, intercultural, differed, and community aspects. The methodology is based on participant observation (WACQUANT, 2002). Also, the concept of borders was crucial for our analysis. (TASSINARI, 2001).

Keywords: education; indigenous populations; indigenous school.

1 INTRODUÇÃO

¹ Estudante indígena Guarani, do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina, bolsista em projetos de extensão e pesquisa sobre os povos indígenas, alexandrosavj@gmail.com.

² Assistente Social bolsista em projeto de extensão sobre educação escolar indígena, graduado em Serviço Social, edumartinsw@gmail.com.

³ Estudante indígena Kaingang, do curso de Letras na Universidade Estadual de Londrina, bolsista em projetos de extensão e pesquisa sobre os povos indígenas, elianeoc.uel@gmail.com.

⁴ Estudante do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina, bolsista em projetos de extensão e pesquisa sobre os povos indígenas, gabrielleiank@outlook.com.



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

Desde 2013, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) vem acompanhando os reflexos do processo de estadualização das escolas indígenas do Norte do Paraná. Ao longo dos anos, a experiência de ações extensionistas permitiu identificar necessidades socioeducativas de professores indígenas, gestores das escolas estaduais indígenas e caciques.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB n.º 14/1999, posteriormente atualizado pelo Parecer n.º. 13/2012), foi prevista a necessidade de contratação de professores indígenas bilíngues no Brasil. Entretanto, a contratação e atuação de professores indígenas bilíngues somente foi reconhecida em 2007, a partir do Parecer CEB/CEE n. 423/2007, que também deu início ao processo de estadualização das escolas indígenas no Paraná.

As experiências extensionistas junto dos professores indígenas da rede estadual de educação do Paraná têm evidenciado a urgente necessidade de acompanhamento permanente e de formação continuada desses profissionais, ainda não suprida pelo Estado, e que venha a qualificar a escolarização das crianças e jovens Kaingang, Guarani e Xetá, atendidos pelas escolas indígenas, nos diferentes territórios indígenas paranaenses. Diante desse contexto, constatou-se a possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento de práticas educativas bilíngues, plurilíngues e interculturais nas seis terras indígenas da região norte do Paraná, a partir da reflexão sobre os processos de gestão e organização curricular das nove escolas estaduais indígenas atuantes nesses territórios. Um diagnóstico socioeducacional desenvolvido junto a essas escolas encontrou fragilidades identificadas no uso cotidiano das línguas Kaingang e Guarani nessas comunidades, tendo em vista os processos progressivos de desprestígio e desvalorização das línguas indígenas, refletidas na organização escolar e curricular das referidas escolas⁵. Essas escolas vêm ampliando sua oferta de ensino fundamental e de ensino médio, vivenciando dificuldades na reorganização da gestão e na sua proposta curricular, tendo em vista as expectativas educativas e linguísticas das comunidades.

Observa-se ainda fragilidades na relação entre as equipes das escolas estaduais indígenas com os caciques e lideranças indígenas, inviabilizando a avaliação e elaboração de propostas curriculares na perspectiva de se fortalecer as políticas linguísticas em cada

⁵ Experiência promovida pelo Projeto de Extensão A Escola Indígena e seu Currículo: Lugar de Pertença e das Identidades durante os anos 2013 e 2014.



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

comunidade. Uma das questões diagnosticadas em ações extensionistas foi sobre a presença de acadêmicos indígenas dessas comunidades vinculados a cursos de licenciatura na UEL, na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e que demandariam fortalecer sua presença e atuação nas escolas indígenas de suas aldeias. Constatou-se que havia a necessidade de articulação dos acadêmicos indígenas com as equipes pedagógicas e com as lideranças de suas comunidades, contribuindo na integração da educação superior com a educação básica, por meio do diálogo possível entre os conhecimentos acadêmicos, os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais indígenas⁶.

Em 2019, o Projeto de Extensão “Entre os saberes da escola indígena e da universidade: a comunicação audiovisual como elemento de expressão, articulação e fortalecimento da organização dos professores indígenas” - *Nhanderekô Eg Kanhró*⁷, busca fortalecer o desenvolvimento de ações de sistematização e produção de material de apoio pedagógico com os professores e gestores indígenas numa perspectiva crítica, bilíngue e intercultural, em especial com a produção audiovisual. Outra ação se refere ao fortalecimento de uma rede permanente das escolas indígenas dessa região, a Comissão de Articulação dos Direitos das Escolas Indígenas do Paraná - Cadeinp, formada por professores indígenas.

Após a etapa inicial de formação conceitual, a equipe realizou uma série de visitas às comunidades indígenas para iniciar a estruturação de oficinas de formação e produção audiovisual. A metodologia para a produção deste artigo é a de participação observante, na qual o observador torna-se um experimentador e a experimentação uma forma de observação (WACQUANT, 2002).

Neste artigo, a proposta é analisar o protagonismo indígena na efetivação da educação escolar indígena específica, bilíngue, intercultural, diferenciada e comunitária. Busca-se, a partir das experiências extensionistas, problematizar algumas dificuldades que impedem o cumprimento da LDBEN, no que se refere a sua efetivação. Para a análise, foi fundamental o conceito de escola como espaço de fronteira (TASSINARI, 2001).

⁶ Trata-se da experiência de dois projetos de extensão: Currículo, Bilinguismo e Formação Continuada de Professores e Gestores de Escolas Indígenas do Norte do Paraná, durante 2015 e 2016; e A Formação de Gestores e Professores da Escola Indígena Bilíngue, Diferenciada e Intercultural e suas Narrativas Curriculares de Resistência, durante 2016 e 2017.

⁷ Nhanderekô, do Guarani, significa “nosso jeito”; Eg Kanhró, em Kaingang, significa também “nosso jeito”. Esse nome foi dado pelos acadêmicos indígenas que participam do Projeto em 2019.



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Historicamente, a educação para os índios tem servido como instrumento de interferência cultural e dominação, todavia não conseguiu frear o processo de escolarização que os trouxe atualmente ao Ensino Superior. No cenário nacional, as políticas públicas para os povos indígenas são marcadas pela omissão concernentes a grande diversidade que apresentam. Nem sempre a articulação entre a política federal e os estados dialogaram a contento; apesar dos esforços das secretarias estaduais de educação, o cenário apresenta poucas modificações exigindo desse segmento social muito empenho para validar as leis que foram aprovadas.

O protagonismo dos indígenas no campo da educação vem sendo transformado pela busca por qualificação, em meio aos esforços das instituições de ensino em adotar ações estratégicas pedagógicas e inclusivas. Em certa medida, esse cenário se desenvolve por conta das lutas e da persistência de organizações e movimentos sociais, por valorizar a educação e suas visões étnicas e culturais.

No que se refere a movimentos por direitos, os povos indígenas na atualidade fazem parte de uma parcela da população brasileira que vem procurando desconstruir um ideário colonizador, para dar lugar a um conjunto de elementos que compõem uma educação escolar pautada por valores caros à cultura indígena, além de agregar conhecimentos necessários para que o educando indígena possa ser instrumentalizado para o encontro intercultural que ocorrerá durante seu percurso de qualificação.

O movimento indígena, na defensiva contra o integracionismo e assimilação, começa na década de 1970 com as discussões sobre quais eram as reais necessidades dos povos indígenas. No ano de 1973, a Lei Nº 6.001 do Estatuto do Índio, em seu artigo 49, propõe que “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”. Contudo, o texto do Estatuto, entre outras questões, focaliza a questão da terra:

Somente caberá a remoção de grupo tribal quando de todo impossível ou desaconselhável a sua permanência na área sob intervenção, destinando-se à comunidade indígena removida área equivalente à anterior, inclusive quanto às condições ecológicas. (ESTATUTO DO ÍNDIO, 1973).

Mas foi em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, em seu artigo 210§ 2º, que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

de aprendizagem”. Isso faz ressaltar que seja preservada a língua originária e outras formas de aprendizado próprio da cultura indígena. Assim, o ensino da língua poderia ser ministrado por uma pessoa da própria comunidade, não podendo ser violentados seus direitos de repassar seu conhecimento cultural adquirido para seu povo.

Em sintonia com as demandas por políticas públicas educacionais para os indígenas, emerge no ano de 1996 a LDBEN, que no artigo 79, garante para as comunidades indígenas a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, além do respeito aos processos próprios de aprendizagem de cada comunidade indígena. Isso se dá por meio do respeito a língua materna tendo em vista a organização dos professores indígenas com essa finalidade. Além disso se propõe a aplicação de um calendário próprio a partir das atividades cotidianas das comunidades, a construção de currículo diferenciado, a participação da comunidade para a conclusão dos objetivos da escola, levando em conta a diversidade cultural das etnias, ou seja, considerando suas especificidades.

Em 2004, emerge em Genebra a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre os povos indígenas e tribais. Em seu texto lê-se:

Artigo 27. I. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as demais aspirações, econômicas e culturais (MAGALHÃES, 2003).

Assim, a Convenção 169 da OIT é mais uma conquista dos povos indígenas vindo a somar junto às conquistas passadas. Esse documento acabou por influenciar as iniciativas do Governo Federal na definição de orientações para as escolas indígenas, sendo a EEI reconhecida pela LDBEN de 1996 como modalidade da Educação Básica. Nesse contexto, o espaço da escola começou a ser ressignificado pelos indígenas, e a EEI passou a contribuir com a manutenção de suas culturas. Ancorado na realidade de cada povo, os indígenas começam a pensar em mecanismos que contemplassem seu modo de ser:

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com sociedade global. (LUCIANO, 2016).

Entretanto, a efetivação da EEI, tal como afirmam as políticas de educação, ainda representa um grande desafio. Para o enfrentamento das fragilidades constatadas pelas ações extensionistas da UEL, como a falta de formação continuada para os professores indígenas que atendam suas especificidades, ou o processo de desvalorização do uso da língua



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

materna que termina refletindo na escola, ou mesmo a dificuldade de realização de propostas curriculares que fortaleçam o uso da língua materna, considera-se fundamental o fortalecimento e a organização de professores, diretores e pedagogos indígenas.

**2.1 A Comissão de Articulação dos Direitos das Escolas Indígenas do Paraná:
CADEINP**

Assim como outras organizações e movimentos, os povos indígenas vêm se organizando enquanto movimento político desde meados da década de 1970. O engajamento que flui nesses contextos faz com diversos povos também fortaleçam suas bases organizacionais nas suas comunidades, estados e regiões. Apesar de o movimento indígena ser nacional, ele não descaracteriza os anseios particulares de cada povo:

Essa visão estratégica de articulação nacional não anula nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais dos povos e dos territórios indígenas; ao contrário, valoriza, visibiliza e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula, de forma descentralizada, transparente, participativa, e representativa os diferentes povos (LUCIANO, 2006)

Os povos indígenas, em sua forma de se organizar, procuram sempre envolver suas comunidades nas decisões que irão afetar seu território. Assim, a defesa por uma educação escolar indígena deve ir ao encontro dos interesses e expectativas da comunidade, ainda que isso represente um desafio para os processos de gestão. Além de comunitária, a educação escolar indígena deve ser específica, atendendo particularidades educacionais de cada povo:

Foi o movimento que Lutou - e continua lutando - para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógico, político e metodológico, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (LUCIANO, 2006).

Muitas vezes, para fazer valer tais prerrogativas, houve a necessidade organizações políticas indígenas na área da educação. Um exemplo foi o Conselho dos Professores Indígenas dos Estados da Amazônia (COPIAM), que juntamente com professores de Roraima e Acre, fizeram uma carta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), salvaguardando a importância da diferenciação e autonomia, com participação da comunidade e das organizações indígenas na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), além de demandar a abertura de concurso público



Londrina PR, de 02 a 05 de Julho de 2019.

**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

para a contratação dos professores indígenas, tendo em vista que muitos são contratados mediante Processo Seletivo Simplificado (PSS). No Paraná, a luta dos indígenas por uma educação escolar indígena que respeite suas culturas resultou no processo de estadualização das escolas indígenas:

cumprir destacar que a oferta da educação escolar em terras indígenas no Paraná foi oficialmente estadualizada a partir da Deliberação n.º 09/2002 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, da Resolução SEED n.º 2075/2008 e da celebração de convênio entre o Governo do Estado do Paraná e 13 Prefeituras Municipais para cessão de funcionários municipais que já vinham atuando nesses estabelecimentos de ensino (muitos deles profissionais indígenas). Essa oficialização ocorreu a partir da progressiva assunção da responsabilidade mantenedora das escolas indígenas no Paraná pela SEED, em processo de realização desde o ano de 2005, quando ocorreram os primeiros eventos regionalizados para tratar deste assunto (AMARAL, 2015).

Mesmo a EEI sendo reconhecida como modalidade, ainda está longe de ser ideal para as comunidades indígenas, haja visto que faltava investimento público que ofereça condições de desenvolvimento para as escolas. Assim, o movimento dos professores indígenas organiza politicamente para cobrar do governo a escola que os indígenas desejam.

Com a entrada dos povos indígenas no Ensino Superior, a partir de 2002, por meio do vestibular específico, umas das áreas mais procuradas nas universidades estaduais foi a da Educação. Houve significativa procura pelo curso de Pedagogia, o que proporcionou anos depois que os primeiros indígenas começassem a ocupar as escolas indígenas no Paraná, agora como graduados no Ensino Superior. Antes disso, os indígenas já estavam nas escolas, porém formados somente no magistério ou como monitores bilíngues. As possibilidades dos indígenas ocuparem cargos nas escolas se intensifica quando em 2006 a Secretaria Estadual de Educação (SEED) abre a possibilidade de contratação por meio do PSS, que efetuava a contratação temporária desses professores ou monitores bilíngues.

Foi sob o arcabouço do protagonismo indígena que os professores de 9 escolas indígenas da região norte do Paraná decidiram se organizar politicamente. Foi em 2016, durante as ações do projeto de extensão “Currículo, Bilingüismo e Formação dos Gestores das Escolas Indígenas do Norte do Paraná”, que propunha a discussão dos conceitos de escola indígena, educação escola indígena, educação escolar para indígena. Esses encontros promovidos pela UEL contribuíram para a reflexão e compartilhamento de sentidos e expectativas quanto à EEI que se quer, a partir do olhar dos três povos existentes na região, Guarani, Kainkang e Xetá. Mediante as atividades extensionistas, os professores



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

indígenas perceberam que os problemas enfrentados pelas escolas eram os mesmos e decidiram unir forças.

Neste contexto, e com o apoio das ações extensionistas da UEL, os professores e gestores indígenas das escolas do norte do Paraná criaram uma organização: a Comissão de Articulação dos Direitos das Escolas Indígenas do Paraná (Cadeinp), com o objetivo de unir e fortalecer os profissionais indígenas, e dar legitimidade na representação dos interesses das escolas estaduais indígenas junto às instituições públicas responsáveis pela gestão da política de educação escolar indígena no Paraná e no país.

Apartir disso, mediante atividades de extensão, a UEL se alinha a Cadeinp para enfrentar suas demandas de aprofundar as discussões sobre currículo, sobre a gestão das escolas indígenas, e a valorização do bilingüismo. Dessa maneira, os professores indígenas do norte do Paraná buscam o fortalecimento de seu protagonismo nas escolas:

Portanto, as especificidades históricas próprias dos movimentos indígenas e das organizações dos professores indígenas no Brasil, a EEI se apresenta como campo de luta e de disputa na esfera do Estado e da sociedade civil, buscando ocupar espaço na agenda educacional brasileira. Sua vinculação formal ao campo das políticas de educação e diversidade pode afirmar a possibilidade de indagação às estruturas que configuram as políticas públicas e a escola, tendo como parâmetros as proposições, as experiências e as lutas dos movimentos sociais e as suas estratégias de afirmativa visibilidade (AMARAL, 2015).

Nesse sentido, os levantamentos quantitativos sobre a participação de profissionais indígenas nas escolas indicam um incremento do protagonismo. Em 2014, trabalhavam nas 37 escolas indígenas estaduais um total de 875 profissionais de educação, dos quais 353 são indígenas (40%) e 522, não indígenas (60%), distribuídos nas funções de diretores, pedagogos, professores bilíngues, professores não indígenas e agentes administrativos (AMARAL; MARCELINO; PEREIRA, 2017). Em 2017, o levantamento realizado pelas ações extensionistas da UEL indicaram que, dos 42 professores atuantes nas 9 escolas indígenas do norte do Paraná, somente 18 eram indígenas, que representa 42,8% (UEL, 2017). Contudo, um novo levantamento sobre a participação indígena nas escolas revelou os seguintes resultados:

Figura 1- Participação indígena nas escolas

Terra Indígena/ Escola Estadual Indígena	Diretor(a)	Pedagogo(a)	Professor não indígena	Professor indígena	Alunos atendidos
Apucarantina EEI João Kavagtan Vergilho	Indígena	1 indígena	2	16	236



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

Apucarantina EEI Benedito Rokag	Não indígena	1 indígena	10	6	267
Apucarantina EEI Roseno Vokrig	Não indígena	1 não indígena	2	3	40
Barão de Antonina EEI Onofre Kanhgren	Não indígena	1 não indígena e 1 indígena	10	12	97
Barão de Antonina EEI Rael Vynhkag	Não indígena	1 não indígena	3	4	30
São Jerônimo as Serra EEI Cacique Koféj	Indígena	2 não indígenas e 1 indígena	25	25	262
Pinhalzinho EEI Yvy Porã	Indígena	1 não indígena	8	4	37
Laranjinha EEI Tudjá Nhanderú	Não indígena	1 indígena	2	7	31
Posto Velho EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope	Não indígena	1 não indígena	2	6	13
Total	9 33,3% indígenas	12 41,6% indígenas	64 Professores não indígenas	83 Professores indígenas	1013 Estudantes indígenas e não indígenas

Fonte: Levantamento do Projeto Nhanderekô Eg Kanhró junto às escolas, 2019.

No quadro, percebe-se o incremento de professores indígenas em relação aos não indígenas. Se em 2017, apenas 42,8% do quadro de professores eram indígenas, em 2019, o percentual subiu para 56,4%. Também constatou-se o aumento do número total de professores, que em 2017 era de 42, e em 2019 chega a 147 professores. Esse aumento guarda relação com o aumento de estudantes matriculados, que passou de 262 em 2017 para 1013 estudantes em 2019.

Esses números indicam o aumento da participação indígena atuantes nas escolas. Sem dúvidas, a participação de indígenas nos cargos de professor é fundamental para a efetivação da EEI conforme as culturas indígenas, para a valorização do bilingüismo e a realização de propostas pedagógicas que incluam os anseios da comunidade. Entretanto, no levantamento também se constatou que, quando se trata de cargos de gestão escolar, como diretor(a) ou pedagogo(a), a relação entre indígenas e não indígenas ainda pende para os



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

primeiros: na função de pedagogo, os indígenas ocupam 41,6% do postos de trabalho, enquanto que somente um terço dos diretores são indígenas.

2.2 A Noção de Fronteira para Entender a Escola Indígena: Nem Lá, Nem Cá

As primeiras reflexões da equipe de extensão sobre escola indígena escolarizada alternaram entre dois extremos, por um lado, assombrava-nos a marca histórica que levam as políticas estatais de educação escolarizada para os povos indígenas, que mesmo adotando diferentes formatos, no mínimo funcionaram como instrumento de aculturação dos povos. Conforme afirma Cunha (2014), as escolas compunham parte da micropolítica, junto das missões, internatos, ou a proibição de falar a língua indígena, que tinham por objetivo e desaparecimento dos povos indígenas, através de assimilação cultural. Nessa perspectiva, a escola é vista como uma ameaça a sobrevivência indígena. Por outro lado, ainda que nos alinhemos com a efetivação de uma educação escolar indígena, onde as escolas indígenas devam ser um espaço ressignificado pelos indígenas, com conteúdos e procedimentos específicos, na direção da efetivação de suas especificidades, em sua condição de diferenciada, bilíngue e comunitária, em tal perspectiva ainda resta o resíduo de ser uma escola, e inevitavelmente traria consigo todas as contradições dessa organização.

Contudo, não podemos desconsiderar que alguns trabalhos etnográficos sobre escolas indígenas têm mostrado grande diversidade de sentidos atribuídos pelos indígenas sobre a escola. Para alguns povos, a escola só tem sentido quando ensina a cultura branca; já para outros, a escola apresenta grandes exemplos de ocupação indígena.

Tassinari (2001) conta que, durante suas pesquisas antropológicas com o Povo Karipuna, percebeu que a teoria da evolução de Darwin, trabalhado por uma professora não indígena numa escola indígena, havia adquirido novos contornos, e já fazia parte do universo dos mitos explicativos, com o título “de quando os macacos eram gente”. Esse foi um exemplo de articulação entre os conhecimentos científicos e os indígenas, e produzem novas explicações para o mundo. Para Tassinari, a escola indígena não está completamente inserida no modo de vida indígena, nem totalmente alheia aos seus modos de vida. É uma porta por onde transitam conhecimentos e tradições que são usadas e compreendidas de formas variadas. Nesse sentido, ela propõe a ideia de fronteira, entendido como esse espaço de troca de conhecimentos e até de redefinições identitárias dos grupos envolvidos no processo, indígenas e não indígenas.



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

Nessa concepção, a escola indígena, um espaço de encontro entre dois mundos, com diferentes formas de conhecer o mundo. Por um lado, o processo educativo escolar gerado pela tradição ocidental, por outro lado, as tradições indígenas, e sua demanda por educação escolar. Por tal situação, conjugada nas escolas indígenas, é que para a autora, o conceito de fronteira pode contribuir com a busca por novos horizontes teóricos que auxiliem na compreensão dessa política tão difundida atualmente, ao ponto de que atualmente não há aldeia sem que seja implantada uma escola indígena (COHN, 2014).

A implantação de escolas nas terras indígenas tem diversos impactos, econômicos, políticos e culturais. Soma-se a isso o fato de que as demandas por escolarização são tão diversas assim como os processos de conhecimento que acontecem nas escolas. Os impactos também variam conforme o povo que demanda pela escola, e de como circula o conhecimento. Há sempre o perigo da homogeneização da cultura, dos conhecimentos indígenas e dos próprios indígenas. Nesse sentido, a autora afirma que, para que possamos entender suas demandas da escolarização, suas possibilidades e seu impacto na vida das aldeias, precisamos nos atentar para o particular, um olhar cuidadoso e local. Nesse sentido, o trabalho etnográfico pode ser um grande instrumento (COHN, 2014).

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 almeijadas pelos indígenas.

3 RESULTADOS E CONCLUSÕES

As experiências extensionistas desenvolvidas pela UEL têm acompanhado os desafios da efetivação da EEI no Norte do Paraná. Os levantamentos quantitativos sobre a participação indígena em nove escolas indicou que, entre 2017 e 2019, houve incremento do percentual de professores indígenas em relação aos não indígenas. Tal condição parece crucial para a concretização da EEI. Porém, esse percentual não se reflete quando se trata de cargos de gestão escolar, onde a relação entre indígenas e não indígenas ainda é desfavorável.



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

No último dia 1º de abril, sete professores representando escolas de três Terras Indígenas que compõem a Cadeinp se reuniram na UEL para analisar o contexto da educação indígena. Com dificuldades para o transporte e alimentação dos representantes, a participação foi abaixo da desejada, porém importante para manter a articulação viva e em andamento. Na ocasião, a avaliação dos professores foi de que o aumento da proporção de professores indígenas em relação aos não indígenas é uma excelente notícia, porém é fundamental e estratégico que os indígenas ocupem os cargos de gestão e coordenação pedagógica das escolas para a efetivação da EEI.

Durante a primeira visita da equipe do projeto nas Terras Indígenas, foi possível conhecer pelos menos dois projetos inovadores na questão pedagógica diferenciada. Na Terra Indígena de Pinhalzinho, onde o diretor é indígena, há um calendário específico Guarani, que integra as atividades da escola ao ciclo de atividades da comunidade. No Apucarantina, a Escola Benedito Rokag incorporou a Festa do Pari, que é originalmente um ritual de pesca, ao calendário de atividades letivas.

Por tal situação, ainda que o conjunto de leis para a educação escolar indígena reflita os anseios dos povos indígenas, acredita-se que a escola indígena ainda represente um espaço de luta e de disputa, uma fronteira, que conjuga em si as tensões entre os saberes indígenas e não indígenas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner R. do. A educação escolar indígena como direito da agenda educacional paranaense e brasileira. In: SILVA, Paulo V. B.; DIAS, Lucimar R.; TRIGO, Rosa A. E. (Org.) **Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos: livro 2:CONAE Paraná: reflexões e provocações.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

AMARAL, Wagner R. do.; MARCELINO, Aquilane B.; PEREIRA; Gilza F. O Fortalecimento de Práticas Educativas e de Gestão Escolar nas Escolas Indígenas do Norte do Paraná. In: Semana de Educação UEL 2017: Educação e Dilemas Contemporâneos. **Anais [...].** Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/sumario-anais-2017.php>. Acesso em: 8 abril 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 abril 2019.

_____. Decreto nº 5.051. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho. **OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.** Brasília, DF: Presidência da República,



Londrina PR, de 02 a 05 de Julho de 2019.

**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 5 abril 2019.

_____. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 abril 2019.

_____. Lei nº 6.001. **Estatuto do Índio**. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 0 abril 2019.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

COHN, Clarice. A Cultura nas Escolas indígenas. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (org.). **Políticas Culturais e Povos indígenas**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 313-318.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. 2. Brasília, 2016. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Anais[...]**. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 14/99 CNE/CEB**. Aprovado em 14 de setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 05 abril 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas Culturais e Povos indígenas: Uma introdução. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (org.). **Políticas Culturais e Povos indígenas**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 9-21.

FAUSTINO, Rosângela Célia. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. *In*: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. (org.). **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuição da teoria histórica cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 31-52.

LUCIANO, Gersem Santos. Movimento indígena Etnopolítico: História de resistência e luta. *In*: **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: LACED/Museu nacional, 2006. p.57-85.

MAGALHÃES, Edvard dias (org.). Decreto Legislativo nº 143 de 20 de Junho de 2002. *In*: **Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas**. 2ª. Ed. Brasília, DF: FUNAI/CGDOC, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Planilha das Escolas Indígenas do Paraná**. Curitiba, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: LOPEZ DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 45-70.



Londrina PR, de 02 a 05 de Julho de 2019.

**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

UEL. **Projeto de Extensão A Escola Indígena e seu Currículo: Lugar de Pertença e das Identidades.** Relatório Final de Extensão 2014. Londrina, 2014.

_____. **Projeto de Extensão Currículo, Bilinguismo e Formação Continuada de Professores e Gestores de Escolas Indígenas do Norte do Paraná.** Relatório Final de Extensão. Londrina, 2016.

_____. **Projeto de Extensão A Formação de Gestores e Professores da Escola Indígena Bilíngue, Diferenciada e Intercultural e suas Narrativas Curriculares de Resistência.** Relatório Final de Extensão. Londrina, 2017.

_____. **Projeto de Extensão Entre os saberes da escola indígena e da universidade: a comunicação audiovisual como elemento de expressão, articulação e fortalecimento da organização dos professores indígenas.** Relatório Parcial de Extensão. Londrina, 2018.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e Alma: Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.