

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

MANAGEMENT AND ORGANIZATION OF THE INDIGENOUS SCHOOL
IN THE CONSTRUCTION OF THE INTERCULTURAL, INTERDISCIPLINARY
AND MULTILINGUAL CURRICULUM

Alline Gonçalves Proença Gomes

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2023)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2327995357518422>

Email: allineproencasjs@gmail.com

Resumo: *Esse artigo apresenta uma síntese da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) no período de 2020 a 2022, com o seguinte problema de pesquisa: como a gestão e organização da escola indígena contribui com o currículo intercultural e interdisciplinar que atenda as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná? O objetivo central da pesquisa foi compreender a gestão e organização escolar e a construção do currículo interdisciplinar, intercultural e multilíngue em um Colégio Estadual Indígena da região norte do Paraná. A pesquisa tem base qualitativa, utilizando-se da abordagem bibliográfica e documental. Teve como aporte teórico os estudos decoloniais. Os resultados mostram a organização sociocultural da comunidade e a trajetória do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj que mesmo sem o apoio necessário, conseguiu reestruturar e organizar o seu currículo, conquistar autonomia para atender as especificidades de ensino e aprendizagem indígena.*

Palavras-chave: *Educação Escolar Indígena. Gestão Democrática. Currículo Intercultural. Autonomia. Participação.*

Abstract: *This article presents a summary of the research carried out in the Master's course, held in the Postgraduate Program in Education (PPE / UEM) from 2020 to 2022, with the following research problem: how does the management and organization of the indigenous school contribute to the intercultural and interdisciplinary curriculum that meets the specificities of the Kaingang, Guarani and Xetá ethnic groups in Paraná? The central objective of the research was to understand school management and organization and the construction of the interdisciplinary, intercultural and multilingual curriculum in an Indigenous State School in the northern region of Paraná. The research was qualitative, using a bibliographical and documentary approach. Its theoretical basis was decolonial studies. The results show the socio-cultural organization of the community and the trajectory of the Cacique Koféj Indigenous State School, which even without the necessary support, managed to restructure and organize its curriculum, gaining autonomy to meet the specificities of indigenous teaching and learning.*

Keywords: *Indigenous School Education. Democratic Management. Intercultural Curriculum. Autonomy. Participation.*

Introdução

De acordo com os primeiros estudos sobre a educação escolar indígena Fernandes (1978) e Meliá (1979), os povos indígenas sempre tiveram meios próprios de ensino e aprendizagem que foram desconsiderados e desrespeitados por mais de quatro séculos pelos colonizadores. A educação imposta para essas populações foi disciplinadora conforme os interesses econômicos de exploração e expropriação dos territórios indígenas.

Concomitante à ocupação dos territórios, a educação escolar no período esteve a cargo dos jesuítas e, posteriormente de outras ordens religiosas. A concepção foi a de uma instrução colonizadora e integracionista para impor um processo civilizatório ocidental.

Após a Proclamação da República, as primeiras escolas mantidas pelo Estado, se instalaram com a criação do Serviço de Proteção ao Índio, o SPI, criado em 1910, mantendo-se o controle e a ideologia da dominação. A partir de meados da década de 1950, foram desenvolvidos programas bilíngues/biculturais e oferta de alguma formação técnica visando preparar os indígenas para a venda da sua força de trabalho na sociedade capitalista (Faustino, 2006).

Em 1967 com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a educação integracionista para os povos indígenas se intensificou, com a intenção de formar patriotas obedientes. Dessa forma, acelerou-se o ensino nas línguas indígenas, com o bilinguismo de ponte (Leite, 1981) tornando-se parte fundamental para a alfabetização quando a FUNAI firma convênio com a empresa evangelizadora, *Summer Institute of Linguistics (SIL)*, uma instituição missionária norte americana que se instalou entre os povos indígenas para convertê-los ao cristianismo, codificar línguas e produzir materiais didáticos e religiosos (Faustino, 2006).

Apesar desta dominação, os povos indígenas sempre resistiram às imposições externas que impactaram suas formas próprias de vida e educação, atuando coletivamente para defender seus territórios, suas culturas e línguas. Tais lutas resultaram em conquistas e direitos. A partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas foram reconhecidos como cidadãos, tiveram garantida a demarcação de terras e o reconhecimento de suas organizações, culturas, línguas e identidades próprias.

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

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

A comunidade está localizada no município de São Jerônimo da Serra no Paraná, intitulada Terra Indígena São Jerônimo e tem, segundo dados utilizados na escola, aproximadamente 600 habitantes compostos por indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá. Os Kaingang são a maioria da população e a organização política de cada etnia é composta por um cacique e suas lideranças. A população é de baixa renda e muitos praticam a agricultura de subsistência – roças familiares, vendas de artesanatos e são beneficiários dos programas sociais do Governo. Uma pequena minoria consegue empregos na cidade.

Em relação à situação sociolinguística, são poucos os que falam as línguas indígenas, tendo em vista o processo de colonização, e, neste sentido, o Colégio exerce papel fundamental na revitalização e fortalecimento das questões culturais.

A educação Escolar Indígena na Terra Indígena São Jerônimo enfrentou e enfrenta muitas dificuldades em seu desenvolvimento para ser uma escola intercultural de qualidade, que atenda as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá. Desde 1941, tem-se na comunidade, registros de aspectos da história do início dos grupos escolares até a sua organização e gestão pelos entes Federados.

Em 2018, o Colégio passou a contar com uma gestora indígena fortalecendo a autonomia, luta e conquista desses povos em ocupar espaços de decisão na gestão escolar. O Colégio elaborou uma matriz curricular específica e o peso de atender o Estado e colocar em prática um currículo

diferenciado sobrecarrega os gestores(as), equipe pedagógica e os professores que precisam se desdobrar para atender as duas esferas, poder público e comunidade.

Diante deste contexto desenvolveu-se a problemática da pesquisa que teve como objetivo principal compreender a gestão e organização escolar e a construção do currículo interdisciplinar, intercultural e multilíngue do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, que oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, para atender as especificidades das etnias Kaingang, Guarani e Xetá que residem na Terra Indígena São Jerônimo.

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

Destaca-se a resistência dos indígenas em proteger e manter suas culturas e seus meios próprios de ensino em situações adversas, tendo que lutar, frequentemente pelos territórios, identidades, línguas e culturas que constituem a base de educação escolar diferenciada.

Identificou-se que o plano governamental de construir uma sociedade patriota integracionista, na segunda metade do século XX, foi pano de fundo para uma nova expropriação das terras indígenas e causou inúmeras perdas linguísticas e culturais afetando drasticamente as organizações socioculturais próprias de diferentes etnias.

Neste sentido, é de suma importância compreender o papel dos movimentos sociais indígenas no final do século XX e suas trajetórias em busca da autonomia, do respeito e da garantia das especificidades étnicas que se consolidaram legalmente a partir da Constituição Federal de 1988. No âmbito dos movimentos sociais, os indígenas reivindicam o controle de seus processos educativos e pautam uma educação diferenciada, rompendo com os paradigmas do controle e da imposição não indígena.

Estudar a gestão e organização da educação escolar indígena, sua estrutura organizacional e os aspectos que a diferenciam das demais modalidades de educação, contribui para se compreender a relevância da participação da comunidade e das lideranças indígenas na gestão escolar abordando a atuação de pedagogos(as), diretores(as) e de uma equipe pedagógica consciente e engajada nas lutas pela autonomia das escolas indígenas.

Neste processo somam-se dificuldades, desafios e conquistas como, por exemplo a formação inicial dos professores indígenas Novak (2014) que tem ocorrido no Paraná desde meados dos anos de 2000 e as formações continuadas próprias, propostas e desenvolvidas pelas comunidades indígenas Domingues (2020). Os gestores indígenas, em suas escolas, enfrentam avaliações internas da própria comunidade, e externas dos órgãos governamentais, que atuam para atender interesses externos, conforme abordam Novak, Faustino e Menezes (2019). Internamente os gestores indígenas se desdobram para atender aos anseios de suas comunidades.

Neste contexto o currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj evidencia o papel que tem sido desempenhado pelos professores, gestores e lideranças indígenas como possibilidade de retomada de conhecimentos próprios e elementos culturais, para o fortalecimento e liberdade.

Evidenciamos que a farta legislação conquistada pelos povos indígenas, desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 os referenciais e diretrizes legitimam e garantem aos povos indígenas que desenvolvam, em suas comunidades, projetos pedagógicos de acordo com suas especificidades, interesses e decisões.

Apontamos a perspectiva interdisciplinar como característica da educação escolar indígena, na proposta da educação comunitária onde o diálogo e a articulação entre as disciplinas, em uma ação conjunta, por meio de projetos interculturais, concretizam a teoria e a prática ampliando as possibilidades de ensino e de aprendizagem escolar multilíngue na comunidade.

Metodologia

Para compreender, interpretar e descrever o projeto educacional realizado pelos indígenas da comunidade de São Jerônimo, em busca de uma educação específica e de qualidade temos como auxílio os estudos decoloniais. Essa foi a fundamentação teórica escolhida para a pesquisa que buscou compreender a trajetória da educação escolar indígena, os desafios e conquistas na implementação da educação diferenciada, com o olhar atento à gestão e organização escolar como instrumento essencial na construção do currículo específico.

Para tanto é essencial considerar as conquistas, para a educação escolar indígena, a partir da Constituição Federal de 1988 que oportunizou os primeiros passos para a educação específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue. Deve-se considerar nesta conquista a luta dos indígenas ancestrais diante da violência imensurável a que foram submetidos:

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

A relação entre colonizados e colonizadores, que Balandier (2014) chama de situação colonial se fundamenta em aspectos econômicos, políticos e raciais. Tal situação que se estende desde os primórdios das ações colonizadoras até os dias de hoje, onde a sociedade colonial refere-se ao grupo dominante e a sociedade colonizada aos grupos dominados, oprimidos. O fortalecimento da sociedade de mercado, o capitalismo, e seu sistema de exploração do trabalho roubo das terras e acumulação, são responsáveis pela manutenção da situação colonial. Conforme Balandier:

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

O colonialismo segue atuante, tanto na questão territorial como educacional pois mesmo com legislações específicas, instituições públicas e setores privados impõem de diferentes maneiras, a dominação. Há obstáculos à execução de uma educação escolar específica, feita pelos próprios indígenas em suas comunidades e dificuldades na gestão territorial autônoma, contribuindo para a estagnação econômica, política e social dos povos indígenas. Sobre a relação da sociedade colonizada e da colonial explica Balandier:

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

Os povos indígenas desde o contato com os exploradores, desenvolvem diversos meios para resistir à expropriação e ao extermínio. Os estudos decoloniais se apresentam como uma possibilidade de compreensão e posicionamento a partir daqueles que foram explorados, oprimidos, subalternizados e discriminados. Neste texto, esta vertente evidencia o protagonismo dos povos indígenas na educação, dentro de suas comunidades, assumindo espaços que antes eram ocupados e comandados por não indígenas

No Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, os principais agentes e responsáveis são os indígenas da Terra indígena São Jerônimo. Com a pesquisa qualitativa foi possível o aprofundamento “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 2002, p.22), que não podem ser

quantificados. Por se tratarem de informações sobre a vida dos povos, necessitam ser interpretadas (Triviños, 1987, p.120).

Em São Jerônimo os Kaingang, Guarani e Xetá se unem e atuam para construir uma escola comunitária, específica, intercultural e multilíngue e ao mesmo tempo fortalecer as especificidades de cada povo. A experiência de trabalho junto a esta comunidade, permitiu entender que as três etnias com histórias e culturas distintas e que compartilham o mesmo território e o mesmo espaço escolar, estão unidas em um mesmo propósito: ensinar, formar, preparar e fortalecer os estudantes para que compreendam a realidade vivida e resistam, para que sejam autônomos e para que tenham conhecimento essencial de seus direitos enquanto povos originários e desse modo conquistem seu espaço na sociedade tendo suas culturas reconhecidas e respeitadas.

A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou o acesso ao arcabouço de informações que foram base para a análise sobre os dados da realidade investigada. Foram estudados os documentos do Colégio, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento interno, atas, matriz curricular e demais informações como por exemplo o quadro de funcionários e estudantes. Esses documentos possibilitam a compreensão da história e organização da educação escolar na Terra Indígena São Jerônimo, bem como suas conquistas e desafios na construção de uma educação específica e de qualidade.

Já a pesquisa de campo possibilita a observação direta das atividades da comunidade estudada. Nesse sentido a experiência como professora e gestora desde o ano de 2010 no Colégio, permitiu a participação e o registro das conquistas e dos desafios no percurso da educação escolar indígena desta comunidade.

Obtivemos a anuência dos caciques da Terra Indígena São Jerônimo e do Núcleo Regional de Educação, responsável pelo Colégio. Em decorrência da pandemia, com a morosidade da vacinação no Brasil e pelo longo período de fechamento das aldeias pelas lideranças para evitar, ao máximo, o contágio, optamos por usar informações advindas de nossas vivências e registros como professora, realizados antes da pandemia, na fase da pesquisa documental.

A imposição da escola para os povos indígenas

A educação sempre fez parte da vida dos indígenas, cada povo detinha mecanismos próprios de educação e que por meio da oralidade transmitiam seus conhecimentos aos mais jovens por gerações. A educação como processo de transmissão de saberes e conhecimentos construídos pelas sociedades ao longo da história e que foi invisibilizada no processo de colonização trouxe prejuízos irreparáveis para as sociedades indígenas brasileiras que ora foram descritas como seres inocentes e puros, como se fossem um livro em branco prontos para os ensinamentos colonizadores e ora foram considerados como um povo bárbaro, com práticas terríveis, dignos de morte (Oliveira; Freire, 2006, p. 26).

A educação, a escola e o ensino não estavam fragmentados, ao contrário, se completavam e estavam por toda parte. “A educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos” (Meliá, 1979, p.12). Ensinar e aprender era algo natural, que ocorria a qualquer momento e qualquer membro do grupo podia ensinar. Portanto os exploradores fizeram uso da escola e da igreja para que pudessem “educar” os nativos, prepara-los para o trabalho, para a escravidão, para servir, incorporando-lhes a nobre cultura hegemônica. A respeito afirma Faustino:

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

A educação ocidental foi imposta aos indígenas, negando completamente os meios próprios de ensino e de transmissão de conhecimentos milenares que eles dispunham e implantar seus

valores e seus costumes era essencial para alcançarem o objetivo de exploração dos recursos naturais e expropriação das terras, ficando a cargo dos jesuítas o serviço da catequese.

Os jesuítas eram grandes estrategistas que se aproximaram das crianças para ganhar a credibilidade delas ao mesmo tempo que as ensinavam de acordo com seus princípios e crenças. Com o passar do tempo a educação nesse período foi tomando dois formatos, um era destinado para o doutrinamento de índios não batizados que chamavam de casas e outro para índios batizados, mestiços e meninos portugueses. A esse local de ensino mais abrangente que tinha como principal objetivo a formação de novos catequizadores chamavam de Colégios (Brasil, 2007, p. 10).

Assim surge a escola no Brasil, um projeto de preconceito, discriminação, alienação e segregação aos povos originários que aqui já estavam vivendo de acordo com a sua cosmovisão. Nesse sentido, a escola, nos moldes europeus, contribuiu significativamente para o declínio de algumas culturas e alguns povos, conforme destaca Freire, (2004):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (Freire, 2004, p. 23).

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

Essa educação imposta permaneceu até o século XIX e no início do século XX foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), cujo objetivo era dar assistência aos indígenas aldeados ou nômades a fim de transformá-los em trabalhadores nacionais. O regime tutelar do SPI estabelecia métodos e técnicas educacionais a fim de homogeneizar os povos indígenas para fortalecer o projeto de uma nova nação e para tanto passaram a controlar legalmente a vida dos índios do Brasil. Como garantia da execução do plano foram instituídos nas terras indígenas os postos indígenas onde funcionários do estado faziam todo o controle.

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

Em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em substituição ao SPI, como parte do plano do então governo em dar visibilidade às suas propostas para os povos indígenas, seguindo com os padrões de uma educação integracionista e colonizadora. Tal educação tinha o claro propósito de formar patriotas obedientes e submissos ao Estado, ou seja, continuava a proposta de educação que negava a organização e as especificidades das populações indígenas, porém, um detalhe chama a atenção: o governo firma, durante os anos de 1969 a 1991, convênio com uma

instituição religiosa Norte-Americana chamada Summer Institute of Linguistics (SIL), a respeito dessa proposta educacional afirma Faustino: “O governo militar, fez uso da FUNAI também para promover uma significativa alteração na política de educação escolar indígena. Foi estabelecido convênio com a agência missionária norte americana *Summer Institut of Linguistics – SIL* (Faustino, 2011.p. 193).

O movimento indígena pela educação específica e a conquista dos respaldos legais

A partir de 1970 os debates sobre direitos humanos ganharam força no Brasil e discussões sobre a situação inaceitável em que viviam os indígenas até então ganham espaço dentro e fora do país, formando organizações compostas por pesquisadores não indígenas de diversas áreas, indigenistas e missionários. Essas organizações defendiam o reconhecimento das especificidades de cada povo, para eles a diversidade cultural deveria ser respeitada e conforme defendiam essa causa, políticas e ações eram desenvolvidas e contribuíram para a mudança da concepção que a população brasileira tinha a respeito dos nativos. Ao serem ouvidos, os indígenas também se mobilizaram e criaram associações e organizações pelo Brasil que se reuniam e se fortaleciam a cada encontro sendo criado em 1980 a União das Nações Indígenas (UNIND) que tinha como objetivo a articulação política na busca de soluções para os problemas que as comunidades indígenas enfrentavam desde o início da colonização, como a defesa das suas terras, de suas culturas, o direito a saúde e educação. Esses eram os principais motivos que uniam os povos indígenas nesse novo cenário de luta por serem reconhecidos e respeitados (Brasil, 2007, p.15).

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

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

Várias legislações, elaboradas após a Constituição Federal de 1988, amparam legalmente a educação dos povos indígenas, dentre as quais podemos citar o Decreto n.º 26, de 04 de fevereiro de 1991, portaria interministerial n.º 559, de 16 de abril de 1991, as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena em 1993, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - a Lei nº 9.394/96, Referencial curricular nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) publicado em 1998, Parecer nº 14/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Resolução nº 03/99 que institui as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, Decreto nº 6.861/2009, os planos nacionais de educação (2001-2010) (2014-2024), as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (2009, 2018), a Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Organização, gestão e o currículo do Colégio Estadual Indígena Caciue Koféj

A partir de todo esse movimento político a favor das especificidades dos povos indígenas após a Constituição Federal de 1988, a escola inicia sua organização a partir da perspectiva dos povos originários. Mesmo diante dos respaldos legais não é tarefa fácil a implementação de um

currículo intercultural, específico com cada realidade e que realmente atenda as especificidades culturais. Da mesma forma, a organização e gestão das escolas indígenas são desafiadoras, pois cumprir com as obrigações dos órgãos educacionais externos em consonância com a comunidade pode ser visto muitas vezes como um obstáculo a ser vencido.

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

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

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

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

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

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

Figura 1. Representação do organograma em “círculo”

Fonte: A autora a partir da pesquisa realizada.

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

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

É importante que os profissionais da Escola sejam participantes e conscientes de suas funções e dos objetivos que foram estabelecidos em conjunto e que todos contribuam para que se cumpra o planejado e se alcance também a autonomia da escola, efetivando a gestão democrática, conforme Cury (2002), “a gestão democrática da Educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (Cury, 2002, p.173). Exatamente nesta perspectiva se configura a gestão da escola indígena. Todos podem e participam, desde uma criança até os mais velhos, todos são agentes educacionais dentro e fora da escola. A educação escolar indígena se estende para além dos limites da escola e abrange a todos que se identificam como agentes que podem contribuir para a educação em sua comunidade.

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

A exemplo da gestão participativa é a escolha diretor que sempre acontece após ampla

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

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

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

Nesse sentido, ser um gestor(a) e pedagogo(a) indígena é essencial, somente um conhecedor da cultura local, neste caso em especial três etnias, pode realmente contribuir para a gestão, organização e atendimento pedagógico eficiente. Tanto na gestão, quanto no ensino, as particularidades de cada povo são evidentes e o atendimento não é feito da mesma forma para todas as etnias, ao contrário, é diferenciado para cada povo e o diálogo é o fundamento principal para que todas as ações sejam bem sucedidas. Para o gestor(a) indígena resolver situações problemas também faz parte do seu trabalho. É importante ressaltar que em uma escola com três etnias o tratamento deve ser diferenciado, pois cada povo apresenta culturas diferentes.

O gestor(a) indígena tem o apoio das lideranças nas diversas situações que surgem no decorrer do ano letivo, ele não está sozinho, tem a presença ativa da liderança na escola e principalmente em momentos delicados são eles que buscam o diálogo e entendimento para resolverem junto com o gestor(a) qual o melhor caminho a seguir. Os caciques e lideranças acompanham de perto os acontecimentos que envolvem os funcionários. Desde a escolha de quem serão as pessoas que trabalharão na escola, que é o momento de ingresso por meio da carta de anuência, e acompanham todo o desenvolvimento do trabalho durante o ano e se necessário os funcionários são chamados pela liderança para conversarem sobre o que precisam melhorar em suas ações dentro e fora da comunidade.

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

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

Ao pensar no currículo podemos entender que:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os

elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas (Sacristán, 2013, p. 18).

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

A segunda, ao contrário da primeira está na construção e implementação do currículo para a educação escolar indígena. Quando é possível que gestor(a), equipe pedagógica e professores indígenas se reúnam, reflitam sobre o ensino que têm e planejem o ensino que almejam alcançar, notadamente estamos diante do protagonismo dos educadores indígenas pela educação intercultural, por meio do currículo. Assim também, podemos conhecer a outra face do currículo para os povos indígenas: emancipar a subjetividade e ser instrumento de resgate e fortalecimento das culturas dos povos originários.

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

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

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

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

Então, a partir daqui é possível visualizar a proposta do ensino intercultural, que se caracteriza conforme o exposto pelo diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os universalmente produzidos ao longo da história. E o professor indígena é essencial no ensino intercultural pois é o responsável pela educação intercultural, característica fundamental da educação escolar indígena. Esse profissional é o único capaz de ligar os conhecimentos ocidentais aos conhecimentos tradicionais de seu povo, integrando os conhecimentos e transmiti-los aos estudantes indígenas.

É responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, jovens e adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos

continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem (Grupioni, 2006, p. 24).

O trabalho realizado pelo professor indígena é instigante. Além de ensinar os conteúdos básicos do currículo é preciso preparar os estudantes para apropriarem-se da história de lutas, resistência e conquista pela qual passaram seus ancestrais na busca pela educação escolar indígena. As atribuições do professor indígena são muito significativas, pois é ele o elo entre os conhecimentos universais que são ensinados para os estudantes e os conhecimentos tradicionais de seu povo. É nessa união dos conhecimentos que a interculturalidade se apresenta.

As transformações ocorridas no processo de organização e gestão do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj e a sua contribuição para a construção e prática do currículo interdisciplinar, intercultural e multilíngue tem sido fundamental no norte do Paraná. A história da educação para os povos indígenas da terra indígena São Jerônimo data de 1941, por meio de relatos dos indígenas mais velhos. Conforme afirmam, era um ensino, integracionista, assimilacionista, que não respeitava as especificidades, reflexo do que se praticava por todo o país até o final do século XX. Não existia registro da vida escolar dos alunos e todos os registros informais ficavam com as professoras que levavam consigo o pouco que tinha cada vez que o ensino era interrompido. Em 1954 a escola foi fechada e reaberta somente em 1972, ficando claro o descaso em relação à formação escolar da comunidade da Terra indígena São Jerônimo. Foram esquecidos e invisibilizados pelo Estado e seguiram sendo discriminados pela sociedade do entorno.

Até 1972 a escola não tinha autorização de funcionamento, não existia documentação e registros institucionais. Apenas em 1982 adquire autorização de funcionamento e o estabelecimento escolar recebeu vários nomes: Escola Barão de Antonina, Escola Rural Cacique Koféj, Escola Indígena Municipal Cacique Koféj, Escola Estadual Indígena Cacique Koféj e, com a implantação do Ensino Médio em 2012 tornou-se Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.

Com a estadualização ocorrida em 2008 inicia a construção de projeto pedagógico intercultural cujo termo, segundo Walsh (2012) apresenta duas abordagens principais, a interculturalidade formal que atende as expectativas neoliberais e a crítica que se opõe a primeira, pois possibilita o debate sobre as desigualdades e inferiorização de grupos ou pessoas. E, no contexto educacional se constitui como possibilidade de mudança nas práticas educacionais, como oportunidade de descolonizar e desconstruir padrões de preconceito e discriminação.

Quanto ao ensino interdisciplinar pudemos constatar que é novidade para os não indígenas, mas para os indígenas é completamente familiar, já que antes da colonização a educação realizada por eles era completa, os conhecimentos e saberes eram vinculados, relacionados e faziam real sentido para quem ensinava e aprendia. Atualmente a comunidade está se reestruturando e revitalizando suas práticas interdisciplinares ou holísticas de compreender este mundo e nele organizar a vida de forma coletiva.

Considerações finais

A história da educação na Terra Indígena São Jerônimo passou pelas ações negacionistas do Estado, a ponto de não ser reconhecida até 1982. Foram 41 anos de invisibilidade. Com a estadualização houve mudanças significativas, como a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Salas de apoio, Sala de recurso multifuncional e mais recentemente a inclusão da língua Xetá no currículo. As mudanças favoráveis provêm de dois fatores essenciais, a implementação de políticas públicas específicas, ainda que insuficientes abriram portas para a modalidade em questão e em segundo e igualmente importante está a gestão da escola.

O estudo demonstrou que uma equipe gestora comprometida e em parceria com as autoridades indígenas consegue avanços em todos os sentidos para a educação escolar indígena comunitária como é o caso de São Jerônimo, especialmente na construção de um currículo específico, intercultural, interdisciplinar e multilíngue. A equipe gestora é essencial no processo de construção e implementação do currículo, uma vez que ela é o alicerce onde os professores e estudantes sempre podem obter apoio, confiar e se amparar todas as vezes que forem necessárias

ações de replanejamento, revisão de objetivos, práticas pedagógicas e tudo que envolve o ensino e aprendizagem, certamente dependem da equipe gestora para alcançar êxito.

Mesmo com os avanços, restam questões se apresentam como grandes barreiras que muitas vezes não são vencidas ainda que exista engajamento do gestor, equipe pedagógica e lideranças indígenas.

As dificuldades estão na implementação de políticas públicas na educação das escolas indígenas e no atendimento as demandas externas da escola, especialmente a execução de recursos financeiros que apresentam resoluções gerais para todas as modalidades e não atendem muitas vezes as reais necessidades das escolas indígenas, dificultando sua execução ou até mesmo algumas vezes a devolução do recurso. As formações continuadas também por vezes não atendem as escolas em suas especificidades, as avaliações externas também se tornam uma situação difícil pois as avaliações não são pensadas para a educação escolar indígena. Como podemos constatar são muitas as situações adversas que a equipe gestora vivencia quanto ao atendimento as questões externas da educação escolar indígena.

O que fica, é a certeza de que a gestão desse Colégio não toma decisões sozinha, antes, a gestão é compartilhada, o trabalho é realizado por todos os profissionais da educação e lideranças indígenas, um trabalho colaborativo, em conjunto. Nesse sentido, apresenta uma estrutura organizacional própria, específica e diferenciada de outras modalidades. Nessa estrutura entendemos que a escola ocupa o centro e não a pessoa do diretor e dessa forma todos os demais agentes são igualmente essenciais. Não se trata de uma estrutura organizacional verticalizada, é um movimento em “círculo” onde todos são responsáveis dentro de suas competências que de forma articulada se unem para atingir o objetivo principal da escola: ensino e aprendizagem de qualidade e esse padrão de qualidade implica em um currículo que atenda as especificidades dos povos Kaingang, Guarani e Xetá.

Apesar dos impasses causados pela pandemia COVID-19, pudemos analisar, estudar no empreendimento de compreender e expressar sobre as políticas educacionais para a educação escolar indígena, como a gestão e organização do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj se realiza e se posiciona quanto a construção e implementação do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue. O que pudemos constatar é que um grande trabalho está sendo realizado, muitos desafios e dificuldades surgem com frequência, mas o que marca e se configura como arrimo é que a gestão, profissionais do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, comunidade e lideranças indígenas estão lutando para a oferta de uma educação específica e que promova nos estudantes o conhecimento, a descolonização, a confiança, autonomia e que acima de tudo sejam os protagonistas de suas histórias.

Referências

BALANDIER, Georges. Situação Colonial: Abordagem Teórica. Publicado em; Cahiers internationaux de sociologie, vol. XI, Paris, p. 44-78, 1951. Tradução: Bruno Anselmi Matangrano. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, 02 Georges Balandier. pmd. 18/12/2014, 17:57.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Gestão da Educação Escolar**/ Luís Fernandes Dourado. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n. 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Políticas públicas para a Educação Escolar Indígena. In: **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola**. Secad/MEC, 2007. (p.37-85) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em 1 fev. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**.v18, n2. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/25486>. Acesso em: 20 fev. 2025.

DOMINGUES, Jefferson Gabriel (org.). **Nhemboaty Yvy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural**. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP/LAEE). Universidade Estadual de Maringá, 2020.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTED BR on line**. Campinas, n. 41, mar. 2011, p.188-208, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639845>. Acesso em 12 jan. 2025.

FAUSTINO, Rosângela C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese de Doutorado em Educação, CED/ Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 335 f.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

GRUPIONI, Luís D.B. **Formação de professores indígenas: Repensando trajetórias**. BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em 03 mar. 2025.

LEITE, Yonne. **O Summer Institute of Linguistics: estratégias de ação no Brasil**. Religião e Sociedade. Rio de Janeiro. n. 7, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **“Dimensões de gestão escolar e suas competências.”** Curitiba: Editora Positivo (2009).

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Coleção Missão Aberta II. Edições Loyola. São Paulo. 1979. Disponível em: https://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelia-1979-educacao/Melia_1979_EducacaoIndigenaEAlfabetizacao.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos Internacionais, a Educação Superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual De Maringá**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

NOVAK, M. S. J.; FAUSTINO, R. C.; MENEZES, M. C. B. Avaliação da educação básica em escolas indígenas: o direito à diferença e à educação intercultural num contexto de exclusão social. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 47–62, 2019.

OLIVEIRA, Pacheco de João; FREIRE, Freire Carlos Augusto da. **A Presença Indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes v. 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/ Museu Nacional, 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em 04 fev. 2025.

PARANÁ. CACIQUE KOFÉJ. Colégio Estadual Indígena. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Terra Indígena São Jerônimo. São Jerônimo da Serra – Pr. 2021.

PARO. Vitor Henrique. A formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 27 fev. 2025.

ROCHA, Alessandro Santos da; BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa Bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. Cap. 3, p. 81-99.

SACRISTÁN. José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN. José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Universidade de Valência. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre. Editora Penso. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH. Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 27 jan. 2025.

Recebido em 10 de novembro 2024

Aceito em 30 de janeiro de 2025