

AS POLÍTICAS E A GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM ANÁLISE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA BENEDITO ROKAG

POLICIES AND MANAGEMENT FOR INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: ANALYZING THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT OF THE BENEDITO ROKAG INDIGENOUS STATE SCHOOL

Cleber Kronun de Almeida

Graduação em andamento em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5848298209176405> e-mail: cleberkronun1094@gmail.com

Adriana Silva Oliveira

Doutorado em andamento em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1212849211598582> e-mail: adriana.oliveira@ies.unespar.edu.br

Maria Simone Jacomini Novak

Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8950601840578036> e-mail: msjnovak@uem.br

Resumo: A pesquisa analisou o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag, localizado na Terra Indígena Apucarantina, Paraná e foi financiada pela Fundação Araucária, no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Unespar/Campus de Paranavaí. O estudo destacou a importância da gestão democrática e da elaboração coletiva do projeto pedagógico, alinhado aos princípios de interculturalidade e bilinguismo, garantidos pela Constituição de 1988. Antes da construção do colégio, os estudantes kaingang enfrentavam preconceito e desistências ao estudar em escolas fora da aldeia. A inauguração do colégio, em 2012, representou uma conquista para a comunidade, promovendo a valorização da língua kaingang e da identidade cultural. Apesar de desafios, como a falta de infraestrutura completa, o colégio tem contribuído para a formação de jovens que ingressam em universidades e retornam à comunidade. A metodologia é baseada em estudo bibliográfico e análise documental. Os resultados evidenciaram a relevância do colégio na promoção de um calendário diferenciado e atividades culturais que fortalecem os saberes tradicionais. A experiência ressaltou a articulação entre o projeto pedagógico e as políticas educacionais indígenas, sendo uma contribuição significativa para o curso de pedagogia e para a valorização da educação indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Gestão em Escola Indígena. Projeto Político Pedagógico.

Abstract: This research analyzed the Political-Pedagogical Project of the Benedito Rokag State Indigenous School, located in the Apucarantina Indigenous Land, Paraná. The study was funded by Fundação Araucária under the Scientific Initiation Program of Unespar/Paranavaí Campus. It emphasized the importance of democratic management and the collective development of the pedagogical project, aligned with the principles of interculturality and bilingualism guaranteed by the 1988 Brazilian Constitution. Before the school was built and established, Kaingang students faced prejudice and high dropout rates when attending schools outside the indigenous territory. The school's inauguration in 2012 marked a significant achievement for the community, fostering the appreciation of the Kaingang language and cultural identity. Despite challenges such as incomplete infrastructure, the school has contributed to the education of young people who enter universities and return to their community. The methodology was based on bibliographic research and document analysis. The results highlighted the school's role in promoting a differentiated calendar and cultural activities that strengthen traditional knowledge. This experience underscored the connection between the pedagogical project and Indigenous educational policies, representing a meaningful contribution to teacher education and the appreciation of Indigenous education.

Keywords: Indigenous School Education; Indigenous School Management; Political-Pedagogical Project.

Introdução

A pesquisa de iniciação científica realizada na Unespar - Campus de Paranavaí, conduzida por um estudante indígena do curso de pedagogia entre setembro de 2022 e agosto de 2023, com financiamento da Fundação Araucária, teve como foco a análise do projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag. O objetivo principal foi verificar como esse projeto se articula com as políticas destinadas à educação escolar indígena, promovendo reflexões sobre a adequação e o alinhamento das práticas pedagógicas às especificidades culturais e educacionais das comunidades indígenas.

A questão da elaboração do projeto político-pedagógico de forma coletiva aparece como elemento central para a efetivação da gestão democrática, e para as escolas indígenas, possibilitando, a partir da participação, o conhecimento dos objetivos e metas escolar e o envolvimento da comunidade e demais integrantes da escola nas tomadas de decisões e no funcionamento de uma organização escolar que favoreça a aprendizagem e um clima de trabalho. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

A Constituição Federal de 1988 garante que nós¹, indígenas, possamos efetivar uma gestão diferenciada, baseada nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo. Esses princípios colocados na CF e em legislações subsequentes, que abordaremos posteriormente, evidenciam a necessidade de formação de professores. No entanto, trabalhos realizados em comunidades indígenas do estado² evidenciam entre outros elementos a ausência de material.

Nossa pesquisa teve como foco o Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag, um dos três colégios da Terra Indígena Apucarantina, que fica localizado a 30 KM do município de Tamarana-Pr e distrito de Lerroville (município de Londrina). Antes da construção do colégio Benedito Rokag nós Indígenas, da T.I Apucarantina, estudávamos na cidade de Lerroville, que ficava cerca de 30 km da aldeia.

A criação de uma escola dentro da aldeia foi um marco importante para a comunidade da T.I Apucarantina, trazendo consigo um sentimento de conquista e valorização cultural. Antes disso, os estudantes indígenas enfrentavam inúmeros desafios nas escolas da cidade, onde o preconceito, tanto por parte de professores quanto de colegas, era uma realidade constante. Essa discriminação resultava em desânimo e abandono escolar, já que a educação oferecida nas escolas urbanas não considerava as especificidades culturais e linguísticas do povo kaingang. A ausência do ensino da língua kaingang e a falta de apoio reforçavam a exclusão. Contudo, a luta das lideranças indígenas pela construção de uma escola na aldeia foi fundamental para mudar essa realidade. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do processo, a concretização desse colégio representa não apenas uma vitória educacional, mas também um passo significativo na preservação da identidade cultural e no fortalecimento da autonomia.

O colégio foi construído, porém faltam partes importantes como quadra pra fazer exercícios, refeitório para os alunos lancharem no intervalo. Entendo que era obrigação do Estado, de fazer também, esses espaços. Só com passar do tempo fizeram um campo de futebol que agora é usado pelos alunos para exercícios, mas o campo serve também para toda a comunidade, ou seja, para os moradores da aldeia jogar bola no final de semana.

Mesmo com essas dificuldades, quero destacar que foi a partir desta construção que os alunos que estudavam na cidade voltaram a estudar dentro da aldeia, em uma escola própria que podem chamar de sua, de indígena. Ele foi inaugurado no ano de 2012 e conta desde então com professores indígenas, e não indígenas. Também entendo que a construção do colégio trouxe resultados para povo kaingang, e tem seus próprios alunos formados, concluintes da educação básica, que já estão nas universidades estudando para que depois de formados voltem para sua comunidade. Isso já é um avanço que o colégio Benedito Rokag está conquistando, junto com todas as demais conquistas e lutas diárias da comunidade da T.I Apucarantina.

No contexto apresentado, percebe-se a valorização da cultura indígena dentro do ambiente escolar, com destaque para a realização de semanas culturais indígenas, onde há um envolvimento

1 Como o primeiro autor desse texto é indígena, o texto será escrito em primeira pessoa.

2 Para uma discussão sobre essa temática ver Menezes; Faustino e Novak (2021).

de toda a comunidade e não apenas dos membros relacionados diretamente à escola. Outra grande conquista que entendo como fundamental é a inclusão da língua materna kaingang como componente curricular. Isso demonstra a importância de um calendário escolar diferenciado que respeite e promova as tradições e conhecimentos indígenas, permitindo que os alunos não apenas tenham acesso a conhecimentos de escolas regulares, por mais que elas sejam importantes, mas que também tenham espaços para vivências e práticas comunitárias que fortaleçam sua identidade cultural e preservem sua herança linguística.

Também nós, indígenas kaingang, compreendemos a nós mesmos enquanto sujeitos coletivos, compondo um projeto coletivo de valorização, resgate e fortalecimento de identidade, valorização das pessoas mais velhas da aldeia, os professores, as funcionárias etc. Essas ações incluem o compartilhamento de alimentos, conhecimentos, cantos, histórias, rituais, a língua e os saberes tradicionais, promovendo a integração entre alunos, professores e membros mais velhos da aldeia. A partir desse relato da minha vivência, apresentarei nesse texto as discussões que desenvolvi organizadas em três momentos: discussão das políticas para a gestão da educação escolar indígena baseado nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo; análise do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola; e sistematização dos dados dos documentos em articulação com as discussões bibliográficas.

A metodologia que direcionou a pesquisa constituiu-se no estudo de bibliografias que abordam a temática da gestão escolar e dos documentos norteadores da escola (Projeto Político Pedagógico). Diante do exposto, salienta-se que a abordagem realizada será a partir da etnografia crítica, no qual conforme Mainardes e Marcondes (2011) as pesquisas nesse âmbito visam entender a relação entre o problema pesquisado e o contexto social, no intuito de compreender a amplitude das determinações que o engendram.

Assim, teremos como encaminhamento, uma análise da documentação escrita, a qual contribuirá para a compreensão do processo histórico e do quadro sociocultural e político da gestão em escolas indígenas. Assim, propõe-se nesse projeto, considerando a sua natureza acadêmica de iniciação na pesquisa, uma investigação em duas etapas que ocorrerão concomitantemente e pesquisa bibliográfica e análise de documentos.

A primeira será a pesquisa bibliográfica, por meio da qual serão levantados materiais, tais como livros, artigos, teses e dissertações sobre a temática, et. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2007, p. 23) é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” que contribuem com discussões teóricas já elaboradas acerca da temática. Essa investigação aproxima o pesquisador ao seu objeto de estudo. A segunda será a análise documental, que de acordo com Gil (2007, p.46 “[...] há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados [...] assim, “[...] tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (Gil, 2007, p. 46). Os documentos como o PPP desempenham um papel crucial na pesquisa oferecendo elementos essenciais para a análise e interpretação do objeto proposto.

Políticas para a Gestão da Educação Escolar Indígena: a interculturalidade e o bilinguismo

De acordo com os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, nós indígenas temos direito à Educação bilíngue e intercultural. De forma geral, a gestão educacional em território nacional está pautada pelos princípios da gestão democrática, assegurados pela legislação vigente. Inserida no movimento de abertura política, a Constituição de 1988 traz alguns dos anseios dos educadores por mais participação nas decisões escolares.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e

coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (Brasil, 1988, grifo nosso).

A gestão democrática vem sendo objeto de ampla discussão na área da educação, fundamenta em autores como Lück (2006), Ferreira (2004), Paro (2013), dentre outros. Com relação a gestão nas escolas indígenas, entendemos que ela é democrática a partir do princípio da coletividade. De acordo com Bayer, Florentino e Orzechowski (2020), em escolas indígenas deve considerar “[...] processo que integra a função social de promover uma relação crítica e reflexiva dos sujeitos com a sociedade externa”. Assim, fundamental que a gestão escolar considere os anseios e necessidades do povo indígena, proporcionando um espaço onde a identidade cultural e histórica seja valorizada e ressignificada à luz das condições sociais contemporâneas. A escola indígena, como um ambiente de construção do conhecimento, deve ser um espaço de participação ativa e democrática, no qual todos os envolvidos assumam a responsabilidade pela transformação desejada. Assim, busca-se não apenas a preservação da cultura indígena, mas também a formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade, capazes de dialogar e interagir de forma crítica com o mundo ao seu redor.

Com relação à educação a nós destinada, está disposto no Art. 210 “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, não versando sobre a questão da organização das escolas indígenas e outros assuntos pertinentes, que foram regulados por legislações infraconstitucionais. No mesmo sentido da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, assegura às escolas a gestão democrática conforme consta em seus artigos 14 e 15, que determinam:

Art. 14 – Os sistemas de ensino **definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades** e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996, grifo nosso).

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de forma coletiva é destacada como um pilar essencial para a consolidação da gestão democrática nas instituições educacionais. Essa prática, amplamente discutida na literatura da área (colocar autores), é constantemente renovada por meio de decisões que são antecedidas por debates, refletindo a essência da democracia no contexto escolar. A construção coletiva do PPP exige um compromisso ético e profissional por parte de educadores e gestores, que devem demonstrar competência e responsabilidade em sua formulação, considerando as especificidades e necessidades da comunidade escolar. Nesse sentido, é importante considerar o protagonismo indígena, sendo nossa comunidade aquela que atua como atores diretamente envolvidos no cotidiano escolar.

Segundo Bayer, Florentino e Orzechowski (2020, p. 39) é fundamental que se conheça a legislação nacional e estadual para que se possa compreender como trabalhar com a especificidade das escolas indígenas, pois “São as normativas que garantem uma educação específica e diferenciada aos povos indígenas, para que assim, as escolas indígenas possam se instrumentalizar com o conhecimento necessário para conquista da autonomia”. A legislação da área da educação escolar indígena, especialmente após a Constituição de 1988, reconhece a importância de uma

educação escolar indígena diferenciada, destacando a necessidade de formação inicial e continuada de professores indígenas. Essa formação visa capacitar educadores para atuarem em escolas indígenas, promovendo uma gestão que respeite e valorize as especificidades culturais e sociais das comunidades indígenas. Dessa forma, busca-se garantir uma educação que esteja alinhada às tradições, línguas e conhecimentos próprios.

Dentre esses documentos destacamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, visando oferecer subsídios para o trabalho dos professores em escolas indígenas e o Parecer CNE/CEB nº 14, de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígenas, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99, de 10 de novembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O RCNEI, amplamente utilizado nas escolas indígenas do Paraná, tem como foco principal a questão curricular. Entretanto, ao analisá-lo, percebe-se que a gestão escolar desempenha um papel essencial na construção de uma escola intercultural. Isso se dá por meio de uma gestão comunitária, que valoriza a participação coletiva e respeita as especificidades culturais dessas comunidades.:

A incorporação, à escola, dos “conhecimentos étnicos”, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena. (Brasil, 1988, p.65).

A Resolução nº 03/CNE/99, de 10 de novembro de 1999, estabelece diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, priorizando uma organização comunitária que permita a concretização dos princípios constitucionais e da LDB. Esses princípios incluem a promoção de uma educação intercultural e bilíngue ou multilíngue, respeitando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – suas estruturas sociais; II – suas práticas sócio-culturais e religiosas; III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV – suas atividades econômicas; V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena. (Brasil, 1999).

Os desafios mencionados por Peres, Toledo e Santos (2023) destacam a complexidade de implementar uma gestão escolar indígena que respeite e valorize a especificidade cultural e linguística dessas comunidades. Documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas são fundamentais nesse processo, pois fornecem diretrizes que buscam garantir uma educação diferenciada, intercultural e multilíngue. No entanto, é importante reconhecer que a efetivação dessas diretrizes enfrenta obstáculos práticos e estruturais que precisam ser superados para que as escolas indígenas possam realmente atender às necessidades e aspirações de suas comunidades, assim o autor mostra que os documentos “[...] apontam para uma educação (na teoria) interseccional, levando em consideração sua realidade, o contexto em que este está inserido, crenças, etnias, cor, sexo, status social, entre outras características” (Peres, Toledo e Santos, 2023, p.74), mas precisamos que isso se efetive no cotidiano de nossas escolas.

Porém vivenciamos a realidade em que temos muitos documentos que contrariam essas legislações e que acabam prevalecendo, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Perrude e Czernisz (2017) resgatam a compreensão de que as políticas para a educação escolar indígena são oriundas de um contexto demarcado pelas reformas na administração pública, na reformulação de políticas para “reorganizar a esfera estatal diminuir os gastos públicos, alavancar a economia na busca da racionalização e da modernização na reestruturação do modelo de administração do país.” (Perrude e Czernisz, 2017, p. 19). No mesmo sentido Silva destaca que:

De modo geral a educação indígena era dominada e subordinada por uma política que necessitavam de compreensão e aceitação, o que acaba causando uma certa frustração aos defensores dos indígenas, pois a natureza e a identidade do indígena foi e é comprometida a múltiplas facetas que permeia na política educacional e social do país, sendo que entre passes e impasses a melhoria dos direitos só vem a ter mudanças depois de manifestos sociais em busca de uma educação plural, diferenciada que respeitasse e não matassem o que existia de essência dos nativos. (Silva, 2020, p.43-44).

A Base Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná (RCPR) têm como objetivo orientar a educação em diferentes contextos, abrangendo escolas urbanas, rurais, em áreas de água e floresta. No entanto, ambos os documentos apresentam limitações quanto à inclusão específica da educação indígena. Apesar de mencionarem o estudo sobre os povos indígenas na disciplina de história, não há diretrizes para uma abordagem educacional diferenciada que seja bilíngue, multilíngue e intercultural, características fundamentais para atender às necessidades e preservar a cultura desses povos. Isso reflete um desafio na construção de uma educação que reconheça e valorize plenamente a diversidade cultural do Brasil. Peres, Toledo e Santos (2023), apontam cinco condicionantes que tem se refletivo na efetivação de uma escola indígena pautada nos princípios constitucionais, quais sejam: “a carta de anuência (CA), a direção escolar, as lideranças, os professores (PSS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. (Peres, Toledo e Santos, 2023, p.82).

Sobre a Carta de Anuência (CA), informa que é necessário que professores/as, pedagogos/as, auxiliares de serviços gerais, assistentes administrativos e diretores/as possuam essa documentação para atuarem nessas instituições. A CA é um documento que comprova a autorização da comunidade indígena para que o profissional exerça suas atividades na escola. Os autores problematizam que muitas vezes, ela se torna “[...] uma moeda de troca entre os professores não indígenas e a liderança” (Peres, Toledo e Santos, 2023, p.82). Isso tem um impacto direto na escola, pois pode ocorrer dos professores que recebem essa carta não estarem preocupados com o bom andamento das atividades, mas sim em garantir o trabalho. Isso pode comprometer a qualidade do ensino oferecido aos alunos e gerar um clima de instabilidade na equipe docente.

O segundo fator que afeta a escola indígena é a direção escolar, que em muitas instituições é composta por não indígenas. Infelizmente, esses indivíduos agem em alguns momentos de forma autoritária e não levam em conta as demandas da comunidade, o que acaba afastando a escola indígena de sua essência intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. No geral as decisões da direção prevalecem na maioria das vezes, o que dificulta a prática cultural com os alunos indígenas. Como resultado, os professores não se sentem pertencentes à escola e se tornam indiferentes em relação a ela. A presença de lideranças indígenas na direção escolar pode promover uma abordagem mais participativa e alinhada aos valores da comunidade, fortalecendo o caráter intercultural e bilíngue/multilíngue dessas instituições. Além disso, é essencial criar espaços de diálogo entre professores, alunos, pais e lideranças locais para que as decisões sejam tomadas de forma coletiva, valorizando a prática cultural e o sentimento de pertencimento de todos os envolvidos no processo educativo.

Com relação ao terceiro elemento é importante ressaltar que as lideranças das Terras Indígenas são frequentemente excluídas das discussões e tomadas de decisão, prevalecendo sempre as opiniões e decisões não indígenas. Essa falta de participação e representatividade compromete a autonomia e os direitos dos povos indígenas, que deveriam ser consultados e envolvidos em todas as questões que os afetam. É fundamental que sejam criados mecanismos efetivos de inclusão e

diálogo, para que a voz e as demandas dos indígenas sejam ouvidas e respeitadas. Somente assim poderemos garantir uma verdadeira escola indígena requerida pelas nossas comunidades.

A falta de efetivação dos professores indígenas no estado do Paraná é um problema que compromete a qualidade do ensino nas escolas indígenas, colocado por Peres, Toledo e Santos (2023) como o quarto condicionante. A contratação majoritária por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), que exige que os professores, indígenas ou não, se inscrevam anualmente, cria uma instabilidade que dificulta a consolidação de um corpo docente comprometido com as especificidades culturais e pedagógicas dessas escolas. Além disso, a ausência de concursos públicos direcionados para professores indígenas agrava a situação, mesmo havendo profissionais formados ou em formação. É essencial que sejam realizados concursos específicos para atender às demandas das escolas indígenas, promovendo a valorização desses profissionais e garantindo o cumprimento das legislações educacionais que reconhecem a singularidade dessas comunidades.

O texto apresenta como último condicionante para a educação indígena a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define um conjunto de conhecimentos essenciais. No entanto, a BNCC tem sido utilizada como referencial para as escolas indígenas e não indígenas no Paraná, o que tem imposto currículos prontos que não consideram as realidades locais. Muitos professores têm denunciado a falta de liberdade para construir seus próprios currículos. Apesar disso, a especificidade da escola indígena permite a liberdade de escrever o currículo do componente curricular de Língua Materna, o que tem sido utilizado pelos docentes indígenas para abordar temas culturais, crenças e religiosidade. É importante que a educação indígena seja pensada de forma contextualizada e respeitando as especificidades culturais de cada comunidade. (Peres, Toledo e Santos, 2023).

A escola indígena enfrenta desafios relacionados à sua especificidade, que deveria estar plenamente assegurada. No entanto, no Paraná, especialmente no Colégio Benedito Rokag, essa garantia ainda não foi completamente cumprida, revelando uma contradição entre o que está previsto e o que realmente ocorre na prática, no mesmo sentido que Bruno traz em seu texto:

[...] as contradições que emergem do encontro de duas lógicas sociais antagônicas: a que afirma a organização social das comunidades indígenas alicerçada sobre os princípios da reciprocidade e da solidariedade e a lógica burocrática que orienta as ações do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias de Educação nos âmbitos estadual e municipal. Essas contradições colocam novos desafios para as comunidades indígenas em vários níveis e dimensões (Bruno, 2011, p. 639).

A gestão democrática na escola indígena é fundamental para garantir um ensino de qualidade que respeite as particularidades culturais e sociais da comunidade. A participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, como a comunidade local e os trabalhadores escolares, é essencial para a construção coletiva de objetivos e metas que atendam às necessidades específicas do contexto. Essa abordagem colaborativa promove um ambiente de trabalho mais harmonioso e propício à aprendizagem, além de fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (Libâneo; Oliveira e Toschi, 2012, p.132).

Com o processo de estadualização das escolas indígenas iniciado em 2008, as equipes gestoras passaram a se adequar às diretrizes do Estado. Entre os elementos que começaram a ser pensados, iniciou-se, por exemplo, a elaboração dos projetos político-pedagógicos, bem como regimento escolar, etc. De acordo com Mileski e Novak (2008, p. 78):

Em observação feita em uma das escolas em processo de estadualização no ano de 2010, evidenciou-se que nem

todos os envolvidos com a escola participam da gestão, por exemplo nessa escola, quando perguntamos aos funcionários sobre o Projeto Político-pedagógico, eles não sabem sobre o que se refere. Um dos professores informou que o diretor estava tentando fazer o documento, mas ele não tinha outras informações. Em conversas realizadas com professores e equipe gestora dessas escolas, é recorrente o relato de que os pais quando tem alguma reclamação para fazer vão até o cacique, que depois conversa com os professores ou com a equipe gestora. Entre essas reclamações estão, por exemplo a insuficiência de conteúdos. Essa mediação feita pelo cacique é um importante elemento da política interna que não pode ser negligenciado.

Segundo dados do site da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR), sistematizados por Menezes, Faustino e Novak (2021), as escolas em Terras Indígenas em sua maioria, são gestadas por diretores não indígenas contratados através do Processo Seletivo Simplificado (PSS), nesse caso indicados e/ou escolhidos pelas lideranças indígenas, não havendo a necessidade de uma eleição para a escolha dos mesmos. Isso tem dificultado bastante o trabalho de gestão específica e diferenciada.

O projeto político pedagógico Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag

De acordo com os princípios estabelecidos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 é assegurada aos povos indígenas o direito à educação bilíngue e intercultural. No que se refere a gestão democrática das escolas indígenas, muito pouco ou quase nada se encontra de estudos sobre como acontece a gestão nessas escolas por se tratar de uma cultura indígena que possui suas especificidades amparadas por lei. Os trâmites e a responsabilidade em atender as escolas indígenas são do Estado que procede de forma diferenciada a contratação de professores, eleição de diretor, os quais são através de carta de anuência de forma que as lideranças indígenas formadas pela comunidade venham a ter autonomia na escolha de seus funcionários.

Objetiva, nesta seção, apresentar como ocorre o processo de gestão no colégio indígena Benedito Rokag, a partir do projeto político pedagógico dialogando com as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e outros como o Referencial Curricular nacional para as Escolas Indígenas (1988), este último para Peres, Toledo e Santos (2023), é considerado o principal marco legal que norteia a educação para os povos da floresta, o qual, também, levou anos para ser homologado e definitivamente implementado.

Há menos de 25 (vinte e cinco) anos, os povos originários conquistaram o marco legal que regulamenta a educação escolar diferenciada e específica, neste caso, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas aprovado em 14 de setembro de 1998, que criou a categoria “escola indígena” e aborda sobre a formação do professor indígena, o currículo, a flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas. (Peres; Toledo e Santos, 2023, p.70).

Dessa forma, é necessário apontar o reconhecimento da Educação Indígena brasileira, é a situação que incentivou reformulações na educação escolar indígena, fundamentadas em uma perspectiva multicultural e intercultural. Corroboramos com os autores (2023), quando especificam que a partir da análise de legislações que apresenta garantias para a educação escolar indígena é possível fazer um contraponto com o que tem sido visto na realidade da educação escolar indígena brasileira.

O projeto político pedagógico é a identidade da escola. É um instrumento que todos os

profissionais precisam conhecer e construir na sua elaboração, pois neste está implícita a filosofia da escola, o que pensa a comunidade escolar, o que desejamos para o educando e quem e como desejamos formar. Nele expressamos os fundamentos históricos, filosóficos, pedagógicos e psicológicos da comunidade escolar. Minha leitura desse documento agora que estou no curso de pedagogia e estudando, dentre outros componentes curriculares, as da área de gestão, pude perceber a importância desse documento.

A leitura e fichamento pedagógico do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag, nos permitiu verificar sua articulação com as políticas para a educação escolar indígena. O projeto é composto por 247 páginas e traz em sua organização: justificativa, organização da instituição de ensino; princípios norteadores e didático-pedagógicos; proposta pedagógica curricular; processos de avaliação; marco operacional; e programas e atividades complementares. Sobre os princípios da gestão estão pautados na participação, gestão compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico e dos processos de ensino e aprendizagem da escola.

O PPP do Colégio se coloca como um documento que visa atender “as características individuais da comunidade e respeitar os aspectos culturais particulares dos índios Kanhgág, através do bilinguismo e da interculturalidade que diferencia esta escola.” (PPP, 2022, p.5). A nossa comunidade conta com aproximadamente 500 famílias, vivendo na Terra Indígena Apucarantina. Nossa economia baseia-se na combinação de venda de artesanatos, de alguns profissionais que trabalham na área da educação, saúde e agricultura, de indígenas que trabalham como diaristas nas lavouras da região e na cidade, outros são atendidos por programas sociais e doações, e de alguns plantios que fazemos em nossa terra para a subsistência. A comunidade tem sua própria visão de mundo e de educação, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido. A sabedoria indígena pode ser comunicada, transmitida e distribuída pela própria comunidade, através da forma própria de ensinar que pode e deve contribuir para a prática educacional, capaz de atender aos interesses e necessidades na realidade atual. Os conteúdos curriculares na Educação Básica I. A gestão escolar é tratada no documento no Marco Operacional e traz como concepção:

A organização do trabalho pedagógico indígena segue caminhos do tempo e espaço da vida indígena kaingang, conforme orientações das famílias, comunidades, cacique e Liderança dos velhos. Segue também as orientações dos parâmetros em Ação da Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais da Educação. O regime da oferta da Educação Básica pode ser no ambiente escolar ou não, devendo respeitar o ciclo da educação indígena, como o momento da venda de artesanato e o plantio em outras terras indígenas, cabendo a escola fazer controle da migração desse aluno para o acompanhamento pedagógico. (PPP, 2022, p 186-187).

Assim, o documento coloca a gestão como importante, necessitando que ela seja pautada na participação e que seja compartilhada, contemplando assim a qualidade do ensino que a escola requer. De acordo com as observações de Silva (2020) realizada em uma Escola Estadual Indígena, situada na aldeia Ouricuri, município de Pariconha, alto sertão alagoano, a gestão em uma escola indígena pressupõe a visão da comunidade

Ao que foi observado dentro do âmbito de ensino a gestão escolar vai além da representatividade, sendo que a gestão democrática em uma escola indígena compõe um papel fundamental na vida de sujeitos que buscam o respeito e a igualdade de direitos, sujeitos estes que estão em fase de construção e lutam para firmar sua história, para resgatar os seus valores, tendo em vista, que ser índio é amar e respeitar a sua terra, a natureza, suas origens. (Silva, 2020, p.86)

A autora (2020, p. 86) apresenta que a escola diferenciada possui o sentido de “resguardar e firmar a identidade de um povo que luta por liberdade e igualdade de direitos, entendendo que a diferença entre brancos e índios está na sua cultura, em seus costumes, na busca pela reconquista do seu espaço dos seus valores, da sua força (natureza).” De acordo com o PPP analisado do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag, apresentam que os conteúdos curriculares na Educação Básica Indígena podem ser considerados diferenciados por observarem os seguintes princípios:

- I- Difusão de valores fundamentais ao interesse social da comunidade indígena, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática;
- II- Potencializar o ensino intercultural bilíngue, autônomo, que respeite a visão de mundo do povo Kaingang. (PPP, 2022, p.8-9)

Nos princípios norteadores e didático-pedagógicos da instituição escolar o PPP (2022, p. 11) resgata conquistas legais, dos quais reconhecem que “os povos indígenas no Brasil possuem um universo histórico-cultural que deve ser preservado como patrimônio da humanidade”. Assim, sinaliza que o colégio “desenvolve atitudes de valorização da língua materna, do artesanato, da conservação dos rituais e costumes culturais do nosso povo, para que se mantenha viva a herança cultural dos nossos antepassados.” Acrescenta ainda, que

O Colégio também contribui na valorização dos conhecimentos e riquezas das medicinais sagradas da nossa comunidade, como o egóro; remédios medicinais são passadas para os jovens de forma sistematizada na escola, onde acontecem as aulas práticas levando os alunos até a mata para reconhecimento das plantas medicinais. (PPP, 2022, p.11)

Exceto nas considerações avaliativas no componente curricular de língua kaingang, onde o documento apresenta o entendimento que “as línguas de repertório verbal do aluno bilíngue influenciam-se mutuamente” (PPP, 2022, p.38), nas demais indicações sobre a concepção de ensino e aprendizagem o documento não faz menção ao bilinguismo ou reconhecimento da complexidade do ensino bilíngue. Traz como propósito desenvolver a aprendizagem dos conteúdos de forma científica, porém privilegiando a capacidade do educando de integrar e processar informações, numa perspectiva interacionista entre o homem e a sociedade, para que seja capaz de produzir seu próprio conhecimento, transformando os conceitos elaborados em conceitos próprios.

O trabalho mencionado exige que os professores adotem metodologias diferenciadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Esse reconhecimento, conforme destacado, é evidenciado no documento apenas na seção dedicada aos componentes curriculares do ensino fundamental e médio, especialmente no de Língua Kaingang. Nesse contexto, o documento aborda de forma específica a avaliação desse componente, destacando inicialmente a condição bilíngue dos estudantes envolvidos. Essa abordagem reforça a importância de considerar as particularidades linguísticas e culturais dos alunos, promovendo uma educação condizendo com a realidade das comunidades:

As línguas de repertório verbal do aluno bilíngue influenciam-se mutuamente. Essa influência vai aparecer de formas diferenciadas e quase sempre permanecer por toda a vida do índio bilíngue. Quando dois bilíngues se comunicam entre si, por exemplo, eles frequentemente fazem uso alternado das línguas, ou numa mesma sentença ou em sentenças diferentes. Esse é um comportamento normal, natural, nenhum bilíngue mantém as línguas completamente separadas uma da outra. (PPP, 2022, p. 38)

Após essa consideração de que ambas as línguas se influenciam mutuamente no repertório da pessoa bilíngue o documento destaca que

Na hora da avaliação, entretanto, estas misturas de língua são quase sempre consideradas uma confusão mental ou de deficiência linguística. Não se percebe que em algumas situações, ela é um recurso estilístico muito interessante e que só está disponível para os bilíngues. Ao avaliar essa característica o professor bilíngue deve estar atento, pois o que está sendo processado nas relações cognitivas do aluno não é confusão mental ou falta de competência, mas sim uma afirmação da identidade étnica, orgulho pela língua indígena e cumplicidade com seu professor. Esses aspectos são relevantes porque muitas vezes, o que é chamada erro e avaliado como tal, é uma manifestação perfeitamente natural no uso de línguas de contato. (PPP, 2022, p. 38)

Destaco essa questão das línguas, pois esse é um dos grandes desafios da minha comunidade e desse colégio. Temos um importante elemento nesse colégio que é a gestão ser composta por diretora e pedagoga indígena, que tem tentado conduzir um trabalho em todas as dimensões, seja da gestão e organização do trabalho pedagógico, seja no envolvimento da comunidade, de forma a contemplar os princípios comunitários que a legislação nos garante.

Considerações finais

A construção coletiva do Projeto Político-pedagógico nas escolas indígenas é essencial para promover uma gestão democrática que respeite as especificidades culturais e educacionais dessas comunidades. Para isso, é indispensável que os educadores e gestores estejam comprometidos com sua formação e capacitação, garantindo que o processo seja contínuo e permeado por discussões participativas. A presença de profissionais indígenas nas escolas é crucial, pois eles trazem um conhecimento profundo das realidades locais e das necessidades específicas, além de compreenderem a legislação nacional e estadual que assegura uma educação diferenciada e voltada para a autonomia das comunidades indígenas.

A gestão em escolas indígenas desempenha um papel essencial na valorização e preservação da identidade cultural de cada comunidade. Para que isso seja efetivo e significativo, gerando pertencimento, é fundamental que a direção e a equipe pedagógica sejam compostas por profissionais indígenas, pois essa composição permite um trabalho mais próximo das especificidades culturais, linguísticas e sociais da comunidade que a escola atende. Essa composição de gestores indígenas, não apenas fortalece o sentimento de pertencimento entre os estudantes, mas também promove uma educação mais contextualizada, respeitando os saberes tradicionais e tornando o processo educativo mais significativo.

Elaborar e colocar em prática o Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas indígenas é um processo que demanda participação ativa e contínua de educadores e gestores, com foco em refletir e renovar práticas educacionais que atendam às especificidades culturais dessas comunidades. Para isso, é imprescindível o conhecimento e a aplicação da legislação vigente, tanto em âmbito nacional quanto estadual, assegurando uma educação diferenciada e específica. Essa abordagem inclui a formação adequada dos professores e a liderança de profissionais indígenas na gestão escolar. Contudo, desafios persistem, especialmente devido às contradições entre a organização social das comunidades indígenas e as exigências burocráticas impostas por órgãos como a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), o que pode dificultar a implementação plena desses princípios.

A participação ativa da comunidade e dos profissionais da escola é essencial para alinhar a educação às necessidades locais, promovendo um ambiente propício ao aprendizado. No caso do Colégio Benedito Rogak, essa integração é ainda mais significativa, pois a gestão escolar é composta por indígenas, o que fortalece o respeito à cultura local e contribui para uma educação

mais representativa e inclusiva.

Nós, indígenas kaingang, também nos compreendemos como sujeitos coletivos, buscando valorizar, resgatar e fortalecer a nossa identidade. Na aldeia, prezamos pelas pessoas mais velhas, professores e funcionárias, compartilhando espaços, alimentos e conhecimentos. É importante fortalecer os cantos, as histórias, os rituais, a língua e os conhecimentos tradicionais, e é isso que fazemos juntos com os alunos e professores do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag. Essas atividades são essenciais para manter viva a nossa cultura e para que possamos crescer como um povo unido e forte.

Referências

BAYER, Mariana Ferreira; FLORENTINO, Oséias Poty Miri; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. Educação Escolar Indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. **Revista Espacialidades [online]**. 2020.1, v. 16, n. 1, ISSN 1984-817X.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1998. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [online]. 2011, vol.92, n.232, pp.639-662. ISSN 2176-6681.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227- 1249, set./dez. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão).

MAINARDES, J., & MARCONDES, M. I. (2011). Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, 36(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004>

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587.

MILESKI, K. G.; NOVAK, M.S.J. A Construção do Projeto Político-Pedagógico em Escolas Indígenas Kaingang no Paraná: Primeiros Apontamentos. In: **IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX ANPED Sul, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar Democrática (Entrevista completa)**. 2013. Disponível online em: <https://www.youtube.com/watch?v=WlhvyRmJatRs>. Acessado em: 20 de maio 2019.

PERES, D. de A.; TOLEDO, V. D.; SANTOS, R. dos. Interseccionalidade na educação escolar indígena e o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Arandu Renda de Itaipulândia-PR. **Revista de Educação Pública**, v. 32, p.68-86, jan./dez. 2023.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A Política da Educação Escolar Indígena e a Gestão Escolar: O que Dizem os Documentos. **Revista Teoria e Prática Da Educação**, 20(3), 2020. p. 15-30.

PPP. **Projeto Político Pedagógico** do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag. Terra Indígena Apucarantina, 2022. 247 p.

SILVA. **Gestão Democrática em uma Escola Indígena**. 106 fls. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia. Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão). Delmiro Gouveia – AL. 2020.

Recebido em 10 de novembro 2024

Aceito em 30 de janeiro de 2025