

# A interseccionalidade na educação escolar indígena e o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Arandu Renda de Itaipulândia-PR

## Intersectionality in indigenous education and the Escola Estadual Indígena Arandu Renda, of Itaipulândia-PR

Delmira de Almeida PERES<sup>1</sup>  
Vanessa Domingos TOLEDO<sup>2</sup>  
Rodrigo dos SANTOS<sup>3</sup>

### Resumo

O presente artigo visa expor os condicionantes que auxiliam ou inibem a categoria interseccional estar presente no contexto educacional indígena. Para isso, a metodologia está pautada em uma pesquisa bibliográfica e documental, em que foram utilizados autores que tratam sobre a temática indígena e sobre o conceito de interseccionalidade e, também, se faz uma análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Arandu Renda, localizada no município de Itaipulândia, no estado do Paraná. A hipótese é de que alguns condicionantes dificultam e, ao mesmo tempo, facilitam que a escola indígena seja diferenciada, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue.

**Palavras-chave:** Interseccionalidade. Educação Escolar Indígena. Projeto Político Pedagógico.

### Abstract

This article aims to expose the conditions that help or inhibit the intersectional category to be present in the indigenous educational context. For this, our methodology is based on a bibliographical and documentary research, in which we will use authors that deal with an indigenous theme and the concept of intersectionality and, on the concept of intersectionality, we will also analyze the Political Pedagogical Project of the Arandu Indigenous State School Income located in the municipality of Itaipulândia in the state of Paraná. Our hypothesis is that some conditions make it difficult and at the same time facilitate the school to be differentiated, specific, intercultural, bilingual/multilingual.

**Keywords:** Intersectionality. Indigenous School Education. Pedagogical Political Project.

---

1 Indígena da etnia Ava-Guarani. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora colaboradora no curso de Pedagogia Indígena da UNICENTRO e Pedagoga na Escola Estadual Indígena Arandu Renda. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2079793871036974>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3889-8867>. E-mail: [delmiraperes46@gmail.com](mailto:delmiraperes46@gmail.com)

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Bolsista do Programa Universidade Sem Fronteiras e integrante do grupo de pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MOVECAMPO) da UNICENTRO. Atualmente é professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0707337058600248>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6009-6129>. E-mail: [vanessatoledo@unicentro.br](mailto:vanessatoledo@unicentro.br)

3 Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem experiência na área História e atua nos temas: História do Brasil com ênfase em imigração do segundo pós-guerra, Periódicos, Patrimônio Cultural, Educação do Campo e Indígena. Atualmente é professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3733336905025872>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4036-6755>. E-mail: [s.rodrigo@unemat.br](mailto:s.rodrigo@unemat.br)

## Introdução

Os marcos jurídicos conquistados pelos povos indígenas dão margens para uma escola ser intercultural, bilíngue e diferenciada e as produções teóricas caminham na mesma perspectiva. A proposta curricular de uma escola indígena pode ser intercultural e interseccional. Essa tem a possibilidade de valorizar a diversidade cultural indígena por meio das suas variadas facetas.

Nesse sentido, ainda se tem que considerar as diferenças culturais entre os indígenas e os não-indígenas, ao entender tais ponderações: deseja-se analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Arandu Renda, localizada no município de Itaipulândia, no estado do Paraná, a partir dos critérios interseccionais. O objetivo é identificar quais determinantes facilitam ou impedem que a escola pesquisada seja intercultural e bilíngue, e seja pautada em critérios interseccionais ou não. Busca-se responder o seguinte questionamento: quais os determinantes que circunstanciam a Escola Estadual Indígena Arandu Renda a propor um currículo com diversidade cultural baseado nos critérios interseccionais?

Dessa maneira, este trabalho visa contribuir para a Educação Escolar Indígena de maneira a auxiliar os professores a compreenderem esses desafios das escolas indígenas, de estarem pautadas nos critérios interseccionais e de atenderem as demandas específicas que essas devem atender. Cabe afirmar que esses fatores podem aparecer em uma escola e em outra não. Dessa maneira, os condicionantes que foram percebidos implicam em: a carta de anuência (CA), a direção escolar, as lideranças, os professores (PSS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Posto isto, este trabalho está dividido em três seções, a primeira destinada a falar sobre as legislações e aparatos jurídicos para a Educação Escolar Indígena. Na segunda se faz a conceituação sobre o que é interseccionalidade. E por fim, se faz a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Arandu Renda, sendo apontados os condicionantes encontrados e como esses afetam a referida escola.

## 1. Legislações para a educação escolar indígena

Tendo em vista o objetivo central deste artigo, esta primeira seção abordará as legislações para a Educação Escolar Indígena no Brasil com o enfoque no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. Esse é o principal marco legal que norteia a educação para os povos das florestas, e este também levou anos para ser homologado e definitivamente implementado. É importante mencionar que este recorte tem o intuito de analisar o que as legislações discutem para, assim, poder ser feito um contraponto com o que tem sido visto na realidade da educação escolar indígena brasileira.

Historicamente, no Brasil, os direitos dos povos indígenas sempre foram negados e estes sempre foram marginalizados, inclusive, com falta de políticas públicas para uma educação específica para esses sujeitos. 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.

Em uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) lançou, em 1950, o documento intitulado *Race Question*. O documento, como apontam Faustino, Gehrke e Novak (2020), foi resultado da articulação de diferentes países convidados a estudarem sobre diversidade cultural cujo direcionamento estava em estimular o combate a qualquer tipo de discriminação.

Dessa forma, é necessário apontar que a Educação Escolar Indígena amparada pelo Ministério da Educação (MEC) é relativamente recente, pois foi somente no governo de Fernando Collor que a educação indígena deixou de ser parte da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e passou a pertencer ao MEC. Ao adentrar este ministério, foram implementadas a Assessoria de Educação Escolar Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena.

Conforme aponta Faustino (2006), a partir da transferência da educação escolar indígena para o MEC, foram criados outros órgãos como os Núcleos de Educação Indígena (NEIs), em quase todos os estados

brasileiros, situação que incentivou reformulações na educação escolar indígena, fundamentadas em uma perspectiva multicultural e intercultural.

No ano de 1970, as discussões acerca do conceito de multiculturalismo entram em pauta no Canadá, este conceito possui como base a ideia de que há diferentes grupos linguísticos-culturais. Já o conceito de interculturalidade foi criado na Europa e tem como princípio a ideia de que o mundo era permeado por múltiplas culturas, e se deveria adotar uma educação que compreendesse essas culturas diferenciadas para a construção de uma democracia renovada. Conforme aponta Faustino (2006, p. 11, grifo nosso):

Na Europa o ideário que orientou a formulação de uma política governamental para o tratamento da diversidade cultural em diversos países, no início dos anos de 1980, foi a interculturalidade que, anunciando o “surgimento” de uma “nova” sociedade (globalizada, diversificada e informatizada), tornava necessária uma política educacional que considerasse a existência de diferenças étnicas e culturais na construção de uma “nova” democracia.

Ambas as ideias, o multiculturalismo e interculturalidade, eram difundidas no âmbito da educação por duas correntes distintas, a corrente dominante e as teorias liberais. Na primeira perspectiva, a corrente dominante, o currículo era baseado nos valores, atitudes e oportunidades, deixando evidente que a diferença era um fator que colaboraria para a incapacidade dos estudantes, sendo assim, acreditava-se que para os diferentes restava apenas os subempregos.

Já a outra perspectiva, das teorias liberais, se opunha às ideias dominantes e declarava que a legitimação da sociedade branca dominadora proporcionava a privação social e desestimulava as minorias étnicas a seguirem buscando seus objetivos. Nessa visão, os teóricos do currículo que compactuavam com as teorias liberais, apontavam que “fracassam por falta de oportunidades de acesso, em seus lugares, aos recursos culturais e intelectuais que têm os estudantes pertencentes à sociedade dominante” (FAUSTINO, 2006, p. 12).

Conforme aponta Faustino (2006), ao final dos anos 1990, os ideários do multiculturalismo e da interculturalidade já abraçavam a educação escolar indígena. Dessa forma, em 1998, o MEC lançou, como mencionado anteriormente, o Referencial Curricular Nacional para as

Escolas Indígenas. A produção deste documento foi coordenada pela Nietta Lindenberg Monte que, na época, era participante do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena.

Posto isso, é possível afirmar que as políticas educacionais para a educação escolar indígena tiveram seu marco principal tardiamente, tendo em vista que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 já apontava um caminho para esta educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, mas que foi retificado tardiamente, apenas em 1998.

Dessa maneira, é possível mapear as legislações vigentes em âmbito nacional que propõem uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural com a finalidade de sistematizar os embasamentos legais que podem pautar possibilidades de se fazer uma educação com os povos indígenas. Portanto, foi elaborada uma tabela demonstrando, resumidamente, o que cada legislação aborda sobre a Educação Escolar Indígena.

**Quadro 1 – Legislações que abordam sobre a Educação Escolar Indígena**

Legislação	Ano	Assunto
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	<b>Art. 210 - § 2º</b> 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.
Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991	1991	Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996	1996	<b>Art. 32 – § 3º</b> O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. <b>Art. 78.</b> O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino

		<p>e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:</p> <p>I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;</p> <p>II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.</p>
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	1998	Determina um conjunto de reflexões de cunho educacional com ideias básicas e sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental.
Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999	1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
Referenciais para a Formação de Professores Indígenas	2002	Dá orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país.
Convenção 169 da OIT	2004	Reconhece aos povos indígenas os direitos à terra e aos recursos naturais, e a definir suas próprias prioridades para o desenvolvimento.
Lei 11.645	2008	Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Fonte: os autores, 2022.

Em síntese, atualmente, a Educação Escolar Indígena conta com alguns aparatos jurídicos como apontados no quadro, mas o principal marco legal que regulamenta esta educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, este além de específico para as escolas indígenas, aponta todos os direitos reservados aos povos originários para a sua educação.

Este documento demonstra o caminho para todo o Ensino Fundamental nas escolas indígenas, e foi um direito conquistado depois de muita luta e resistência dos povos indígenas, mesmo sendo garantido por lei, após a homologação desse documento, outros marcos jurídicos foram conquistados, como por exemplo, o Referencial para a Formação de Professores Indígenas.

Os documentos relacionados com a Educação Indígena são relevantes para os povos nativos, uma vez que tanto o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas quanto os demais, apontam para uma educação (na teoria) interseccional, levando em consideração sua realidade, o contexto em que este está inserido, crenças, etnia, cor, sexo, status social, entre outras características. No entanto, infelizmente, existem documentos que contrariam essas legislações e que acabam prevalecendo, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, atualmente, todas as escolas brasileiras seguem o que está exposto na BNCC, homologada no ano de 2018, com caráter normativo, e ideologia neoliberal. Sendo assim:

[...] a Base Nacional Comum Curricular iniciada durante o governo Dilma e finalizada no governo Temer e que conta com quatro versões distintas, está pautada nas concepções de currículo liberal e conservadora e como tal, intencionam um projeto privatista para o sistema escolar e funcional do ponto de vista da formação humana (TOLEDO; CARVALHO, 2022, p. 25).

Em âmbito estadual, a proposta dada na Base Nacional Comum Curricular é refletida no Referencial Curricular do Paraná (RCPR), que atualmente embasa não somente as escolas na área urbana, mas também as que estão no campo, nas águas e nas florestas. Os currículos das escolas indígenas paranaenses se pautam neste documento, que em sua análise foi possível perceber que se assemelha com a versão final da BNCC.

Conforme apontam Matos e Torres (2021, p. 12):

[...] podemos observar que o RCPR é uma adaptação bastante próxima dos princípios e estruturas que regem a BNCC. A ideia original de base comum curricular é, como o documento propõe, a de proporcionar parâmetros elementares de equidade na aprendizagem da Educação Básica para que, por meio desses pontos norteadores, cada região discuta e reconfigure suas próprias propostas curriculares, integrando os parâmetros nacionais às características e demandas regionais.

Ao se observar esses dois documentos é possível perceber similaridades, e se nota também que ambos desconsideram a educação dos povos indígenas. Não há um descritor “educação indígena”, só se percebe a indicação do estudo sobre os povos indígenas no ensino da disciplina de História. Nesse sentido, sobre uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural não há menção.

Pode-se afirmar que em um viés interseccional (que será discutido adiante), a educação para os povos indígenas tem sido deixada de lado e muito das especificidades que podem ser atendidas pelo sistema escolar estão sendo negadas. Dessa maneira, na próxima seção deste trabalho se discute um pouco sobre o que é interseccionalidade e o que essa faz e sua relevância no processo de constituição de uma educação (escolar) indígena.

## 2. O que é interseccionalidade?

Apesar de se nomear o título desta seção como “o que é interseccionalidade”, é importante mencionar que para maior e melhor compreensão, se está expondo neste artigo o que a interseccionalidade faz, de maneira que a partir dessa exposição se possa conceituar o que é interseccionalidade.

Logo, como mencionado anteriormente, tem-se o intuito de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Arandu Renda pelo viés interseccional, olhando os condicionantes que permitem ou não que a escola atinja, de fato, essa categoria no PPP e em seu cotidiano vivido. Dessa maneira, o estudo se detém a falar de forma mais simplificada



o que é interseccionalidade e o que essa faz, haja vista que para se analisar o PPP da escola por esse viés, precisa-se compreendê-lo primeiramente.

Interseccionalidade, apesar de ser um termo relativamente antigo, muitos pesquisadores da educação o desconhecem, talvez, por ser um termo oriundo do Direito, mas o fato é que, atualmente, nenhuma área de pesquisa é fechada em si mesma, estamos sempre entrelaçando conhecimentos e descobertas. Nesse sentido, pode-se afirmar que a justificativa de muitos pesquisadores da educação não conhecerem o termo e, conseqüentemente, não o utilizarem, ocorre pelo fato de que inúmeras vezes o silenciamento se torna parte rotineira da pesquisa científica.

Para trabalhar este conceito serão utilizados estudos de autores como Collins e Bilge (2021). Essas autoras discorrem sobre o termo no livro intitulado “O que é interseccionalidade?” e o relacionam com situações diárias vividas por diversas pessoas cotidianamente, em suas práticas culturais. Deste enfoque apontam, também, que as discriminações interseccionais são vividas de modos distintos entre as pessoas, portanto, Collins e Bilge (2021, p. 29) assim explicam:

Por exemplo, homens e mulheres frequentemente sofrem o racismo de maneiras diferentes, assim como mulheres de diferentes raças podem vivenciar o sexismo de maneiras bastantes distintas, e assim por diante. A interseccionalidade lança luz sobre esses aspectos da experiência individual que podemos não perceber.

Essas diferentes maneiras de sentir o racismo, como Collins e Bilge (2021) apontam, se conecta com a ideia de atravessamento. É possível mencionar que esses atravessamentos tornam a discriminação interseccional mais subjetiva, e essa subjetividade se conecta com a identidade do sujeito, que está em constante mudança na contemporaneidade.

Dessa forma, pode-se afirmar que a identidade foi uma dimensão importante para a naturalização do conceito de interseccionalidade e o estudo da interseccionalidade permitiu compreender a dimensão identitária não como construída *a priori*, mas como constantemente por meio e, principalmente, das diferenças (BAUMAN, 2014). Logo, as lutas identitárias contribuíram para a efetivação do conceito de interseccionalidade. Acredita-se, que esses conceitos, de certa maneira, se complementam, tendo em vista que a discriminação interseccional é objetiva, mas atinge os sujeitos de forma subjetiva.

Por conseguinte, as autoras apontam que a interseccionalidade pode auxiliar na compreensão sobre a desigualdade econômica que assola tanto o Brasil (e tantos outros), pois a interseccionalidade não só olha a classe econômica, mas também a cor, o sexo, a etnia, e tantas outras características que um único ser humano pode ter, portanto, segundo Collins e Bilge (2021, p. 33, grifo nosso):

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global. Primeiro, a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas. Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. *Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas.*

Nesse sentido, pode-se afirmar que um homem negro gay não sofreria da mesma forma a discriminação que um homem gay branco, as dificuldades encontradas para se conseguir um emprego, por exemplo, para o homem gay negro serão superiores, em função de sua cor e sua orientação sexual.

Essa discriminação colabora, se não é um dos fatores principais, para que pessoas negras, homossexuais, indígenas e outros não alcancem empregos com maiores salários e com renomes, sem contar que, em muitos casos, dificulta e muito a permanência deste em uma universidade.

Dessa maneira, conforme Crenshaw (2022, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual [...] sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Portanto, a interseccionalidade é uma ferramenta analítica que permite que se consiga perceber como as discriminações interseccionais

afetam diretamente as questões sociais, políticas e econômicas. No caso dos indígenas, isso também é evidente, pois aponta que há também um preconceito com os povos originários.

### 3. A interseccionalidade no PPP da Escola Estadual Indígena Arandu Renda

Nesta seção se faz uma análise baseada nos critérios interseccionais do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Arandu Renda escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada no município de Itaipulândia, no estado do Paraná. Cabe mencionar que o olhar deste texto ocorre pelo viés das autoras Collins e Bilge (2021).

Para dar início às análises do PPP da escola, primeiramente se discorre um pouco sobre sua história. O nome da escola Arandu Renda foi definido pela comunidade indígena local e significa “local de conhecimento”. Essa escola indígena foi fundada na comunidade Terra Indígena Aty Mirĩ, este nome significa “grupo pequeno” pela etnia Ava-Guarani e foi dado por um Chamoĩ da Comunidade. Sendo assim, esta escola foi criada por meio da Resolução nº 1161/2015, de 14/05/2015. O credenciamento e a autorização de funcionamento foram aprovados pela Resolução nº 1534/2015, no dia 16 de junho de 2015 e a escola está, geograficamente, localizada na Terra Indígena Aty Mirĩ, Linha Esquina Gaúcha, distante 15 km da cidade de Itaipulândia, no estado do Paraná.

As atividades pedagógicas da referida escola tiveram início no dia 21 de julho de 2015. A mobilização para sua implantação ocorreu no mês de fevereiro, período em que a população indígena se instalou na comunidade de Linha Esquina Gaúcha, próximo a Base Náutica, às margens do Lago de Itaipu. Participaram dessa mobilização inicial os professores: Amélia Takua Rayvi Peres, Edegar Tope Poty Martines e Maria Lucia Tacua Peres e, posteriormente, contaram com o auxílio do professor Adilson Manfrin (NRE), do Cacique Natalino de Almeida Peres e da senhora Nilza Maria Rodrigues.

O quadro de funcionários era composto por: um diretor não indígena, uma professora pedagoga não indígena, quatro professores indígenas, uma secretária indígena, uma cozinheira indígena, uma auxiliar

de serviços gerais indígena. O primeiro diretor da escola foi o professor Adilson Manfrin.

No primeiro ano de funcionamento, a instituição teve 35 alunos matriculados, totalizando seis turmas, assim distribuídas:

**Quadro 2** – Turma e quantidade de alunos 1º ano de funcionamento da Escola Estadual Indígena Arandu Renda em 2015

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Pré-escola	6 alunos
1º ano	2 alunos
2º ano	8 alunos
3º ano	6 alunos
4º ano	4 alunos
5º ano	9 alunos
<b>Total</b>	<b>35 alunos</b>

Fonte: os autores, 2022.

Dessa maneira, a escola em seu primeiro ano atendeu 35 alunos da comunidade local, que apesar de parecer pouco se comparada com uma escola não indígena, esse número é muito significativo. Um fator relevante é que os alunos não precisaram se deslocar por 15 km para a área urbana todos os dias por meio do transporte escolar. Atualmente, a escola permanece com a mesma demanda, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 3** – Turmas e quantidade de alunos no ano de 2022 da Escola Estadual Indígena Arandu Renda

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Infantil 4	3 alunos
Infantil 5	2 alunos
1º ano	7 alunos
2º ano	4 alunos
3º ano	6 alunos
4º ano	4 alunos
5º ano	7 alunos
<b>Total</b>	<b>33 alunos</b>

Fonte: os autores, 2022.

Dessa maneira, pode-se perceber que a quantidade de alunos atendidos não oscila tanto, o que muitas vezes pode ser um facilitador do

trabalho docente, principalmente, quando se sabe que a escola indígena precisa ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, conforme as legislações apontam.

No que tange à organização curricular, a escola é amparada pela Resolução nº 2075/08. Segundo essa resolução, por se tratar de uma cultura diferenciada e para fortalecer as origens, costumes, crenças, práticas religiosas, representações simbólicas e hierarquia na comunidade, tem sido entendida como um espaço de debate e diálogo. O professor é o mediador na dinâmica interna da sala de aula e, também, no espaço da Comunidade, pois para os indígenas a aprendizagem não acontece somente no espaço escolar. Diante disto, ao presenciar o cotidiano das escolas indígenas se percebe que grande parte dos diretores não indígenas não compactuam com essa educação específica/diferenciada.

Por conseguinte, o PPP de uma escola é um documento que normatiza a organização escolar, regulamentando os propósitos e as intenções. Sendo assim, esse é um instrumento legal que regula e disciplina toda a organização didático-pedagógica e administrativa da escola. O PPP tem grande valia em uma instituição escolar e pode viabilizar a democratização do acesso ao saber à maioria da população e sua permanência no sistema escolar, de acordo com os avanços científicos e tecnológicos. Dessa maneira, se pensado e escrito, de forma democrática, esse será resultado da reflexão crítica de toda a comunidade escolar, consolidando a escola em uma visão integradora, cumprindo assim sua tarefa socioeducativa e as ações pretendidas.

Assim, ao se analisar o PPP da instituição estudada, percebe-se que logo na introdução há uma falha, pois o que está escrito não está na prática, a reformulação do projeto não ocorreu de fato, pelo contrário, somente foram feitas algumas mudanças com um grupo seletivo de professores. A direção da escola alegou que não havia a necessidade de repensar/refazer o projeto.

Outro aspecto a ser mencionado é que, apesar de constar no projeto da escola o respeito a cultura, não só no projeto, mas também nas legislações, muitas vezes, o que é cultural não é atendido, como por exemplo, o horário da reza, do descanso, do Kuarahy (pôr do Sol) e outros.

Nos costumes Ava Guarani durante o inverno existe o hábito de logo bem cedo se aquecer ao redor do Tata (fogo) das sete até as oito horas,

costumes tradicionais herdados dos Chamoïs e charýis<sup>4</sup>. Outro costume Ava Guarani é entre o meio-dia e duas da tarde ter um horário de descanso e de silêncio, pois é neste momento que o Kuarahy (Sol) está descansando e se deve respeitá-lo. Esses dois costumes não são respeitados, em função dos horários das aulas, o período matutino inicia às sete e trinta e o vespertino ao meio-dia e quarenta e cinco.

Outro costume não respeitado é a ida à casa de reza, os Chamoïs só realizam o ritual (dança/reza) no período noturno, nos saberes indígenas um Chamoï da Tekoha explica que desde o início dessa terra Tupã Nanderu deixou para praticar o ritual durante à noite, ou na madrugada e às vezes até o amanhecer. Entretanto, a escola obriga que este ritual seja realizado no período da aula, desrespeitando as crenças e indo contra a religiosidade. Houve situações em que nem o Chamoï foi ouvido, e ele, frequentemente, questiona o horário salientando que de acordo com o costume essa prática deveria acontecer no período da noite. A escola contraria o que está disposto no PPP.

De acordo:

A elaboração deste Projeto Político Pedagógico é fruto da colaboração dos profissionais da Escola Estadual Indígena Arandu Renda – Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o envolvimento da comunidade escolar (Conselho Escolar, cacique, vice Cacique, lideranças indígenas e comunidade Guarani), os quais apresentaram propostas visando a construção de ações para um maior rendimento e aproveitamento dos conteúdos programáticos por parte dos alunos, com a intenção de se efetivar na prática pedagógica (PARANÁ, 2021, p. 4).

Este fator dificulta a participação da comunidade e dos Chamoïs no ambiente escolar, pois muitas vezes eles não se sentem respeitados ou pertencentes ao ambiente escolar. Essa situação confronta o que está disposto Resolução da SEED nº 2075 - 23 de maio de 2008, conforme segue no artigo 6º:

Art. 6.º Respeitar as normas específicas de funcionamento e desenvolvimento de suas atividades, de acordo com o proposto no projeto político pedagógico e o regimento

---

<sup>4</sup> Para os Chamis e Charýis o calor do fogo para o corpo ao nascer do sol é de suma importância para o seu desenvolvimento, independentemente de ser criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso.

escolar, com as seguintes prerrogativas: I. organização das atividades escolares, respeitando-se o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas. (PARANÁ, Resolução SEED 2075 - 23 de maio de 2008).

Essa resolução deixa evidente que a Educação Escolar Indígena deve fortalecer a identidade cultural, pois é um elemento importante da afirmação da identidade e da linguagem, devendo ser incluída no currículo. Nesse sentido, a escola deve ter itens da cultura, rituais, espiritualidade, festividades e aproximar a liderança, os Chamoïs, os pais e a Tekoha (comunidade) indígena da instituição. Sendo assim, há grandes obstáculos que impedem a escola de estar baseada nos critérios interseccionais.

Há inúmeros condicionantes que facilitam e impedem que a escola esteja de acordo com os critérios interseccionais. Neste trabalho serão mencionados cinco, sendo esses: a carta de anuência (CA), a direção escolar, as lideranças, os professores (PSS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O primeiro desses é a carta de anuência (CA), sendo essa utilizada nas escolas indígenas e quilombolas no estado do Paraná. A apresentação da carta de anuência (CA) é obrigatória para exercer as funções de professor/a, pedagoga/o, auxiliar de serviços gerais, assistente administrativo e direção nas escolas indígenas do estado.

Nesse sentido, explicam Cruz *et al.* (2022, p. 12, grifo nosso) que:

Na carta, além do nome da/o candidata/o, número de seu Registro Geral e a área em que deseja atuar, devem constar também a assinatura de 10 representantes da comunidade, que sejam moradoras/es locais e membros da associação comunitária, declarando a anuência para que a/o candidata/o possa atuar nestas escolas. De acordo com o modelo de “declaração de anuência”, anexo ao Edital n.º 7/2020 da SEED/PR, a/o candidata/o deve declarar também que “conhece a história, a organização social, costumes, crenças e tradições da referida comunidade”.

Nas escolas indígenas, além da assinatura dos dez representantes da comunidade, a carta de anuência (CA) deve ser assinada pelo Cacique da Terra Indígena, visto que ele é a liderança maior e após o aval dele os outros representantes aceitam.

Posto isto, a carta de anuência (CA), muitas vezes, se torna uma moeda de troca entre os professores não indígenas e a liderança. Isso afeta diretamente a escola, tendo em vista que, muitas vezes, os professores que recebem a carta não estão preocupados com a escola e o andamento das atividades, mas em terem empregos fixos. Na Escola Arandu Renda, a liderança tem promovido maiores reflexões e priorizado a contratação de professores indígenas, neste caso, na referida instituição, os professores indígenas recebem a carta antes dos professores não indígenas, mas infelizmente essa não é a regra em todo o Paraná.

O segundo fator é a direção escolar, em muitas escolas indígenas e na Arandu Renda também, a direção escolar é composta por não indígenas e estes, muitas vezes, agem autoritariamente e colocam em segundo plano as demandas da comunidade. Essa lógica afasta, cada vez mais, a escola indígena de ser intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Na Escola Arandu Renda, na maioria das vezes, prevalecem as decisões da direção, dificultando a prática cultural com os alunos indígenas da Tekoha. Dessa maneira, os professores sentem que não pertencem à escola, se sentem indiferentes em sua própria escola. Há sempre comentários sobre o quanto eles não se sentem à vontade na escola com uma direção não indígena no comando, pois muitas vezes não são compreendidos da forma que deveriam e gostariam.

Essa situação corrobora para que o terceiro condicionante desfavoreça as práticas interculturais e interseccionais na escola, na maioria das instituições escolares indígenas do Paraná. Além do que, a liderança da terra indígena quase não é chamada para participar das tomadas de decisão, prevalecendo sempre as decisões não indígenas.

O quarto condicionante é a falta de efetivação dos professores, no estado do Paraná a maioria dos professores que atua, nas escolas indígenas, são contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS). Eles, ao final de cada ano letivo, precisam se reinscrever nos editais de contratação para que possam atuar no ano seguinte nas escolas (CRUZ *et al.*, 2022). Tanto professores indígenas quanto professores não indígenas podem participar desses processos, a realidade é que a maioria dos professores que vão para as escolas indígenas não estão, de fato, comprometidos com as especificidades que esta escola necessita, e acabam por reproduzir os padrões das escolas da área urbana.

Aponta-se a falta de concursos para os professores indígenas. Há professores formados e outros tantos que estão se formando, então há a



necessidade de ter concursos que sejam direcionados para as escolas indígenas para que assim se possa cumprir com as legislações abordadas anteriormente<sup>5</sup>.

O último condicionante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define um conjunto de conhecimentos ditos essenciais para a educação. Além deste seguir contra o principal referencial para as escolas indígenas, a BNCC tem sido base para os referenciais estaduais e, no Paraná, esses referenciais têm imposto as escolas (tanto indígena quanto não indígenas) currículos prontos e que não consideram as realidades nas quais as escolas estão inseridas. Essa imposição acontece na escola Arandu Renda, e muitos professores estão denunciando essa falta de liberdade para construir seus currículos.

A especificidade da escola indígena permite a liberdade de escrever o currículo da disciplina de Língua Materna, pois ainda o estado não definiu um currículo fixo para o componente curricular. Este fator tem sido a forma encontrada pelos docentes indígenas para falarem sobre a cultura, as crenças e a religiosidade que permeiam a cultura indígena, principalmente, a Guarani.

Os condicionantes, muitas vezes, impedem as escolas indígenas de serem interseccionais e interculturais, mas também podem ser um fator facilitador, tendo em vista que cada Terra Indígena tem sua demanda específica, sua realidade e, principalmente, sua escola diferenciada.

## Considerações finais

Primeiramente, cabe afirmar que se acredita ter cumprido o objetivo com este trabalho, levando em consideração a pergunta inicial em perceber quais são os condicionantes que dificultam ou facilitam a educação escolar indígena de ser intercultural e interseccional.

Nesse sentido, acredita-se que há muitas legislações conquistadas pelos povos indígenas para uma efetiva educação indígena específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e interseccional, mas há

---

<sup>5</sup> Um exemplo de curso específico para a formação de professores indígenas no Paraná é a Pedagogia para Os povos Indígenas promovido pelo Laboratório de Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) (TOLEDO; SANTOS; COLLARES, 2021).

fatores que impedem que esse processo ocorra de fato. Elencou-se, neste trabalho, cinco desses (carta de anuência, direção escolar, lideranças, professores (PSS) e a Base Nacional Comum Curricular), estes condicionantes podem ser utilizados tanto para promoverem uma educação intercultural ou podem dificultar ainda mais o processo formativo dos alunos indígenas.

Portanto, se faz necessário dizer que políticas públicas específicas para os povos indígenas existem, porém o mesmo sistema que as criam tem impedido de essas estarem de fato no cotidiano escolar. Isso demonstra que a luta dos povos indígenas não deve ser somente por legislações ou marcos legais, mas também por concursos específicos, por direções escolares somente de professores indígenas, de liberdade para escreverem seus currículos. As escolas indígenas, juntamente com o corpo docente e as lideranças indígenas, precisam se unir para cobrarem do Estado que esses marcos legais e que as especificidades culturais dos povos originários sejam cumpridas.

## Referências

BAUMAN, Z. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. Trad. Liane Schneider. **Estudos Feministas**, ano 10, n.1: p. 171-188, 2002.

CRUZ, *et al.* Participação Comunitária na Educação Escolar Quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR). **RBEC**. Tocantinópolis/Brasil. v. 7, n. 12409, 2022. ISSN: 2525-4863.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

FAUSTINO, R. C.; GEHRKE, M.; NOVAK, M. S. J. A política de alfabetização bilíngue: histórico, ações para a formação de professores indígenas e a produção didática. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 2020, n. 43, p. 117-144, set./dez. 2020.

MATOS, R. A.; TORRES, S. I. Reformas curriculares na educação básica sob três perspectivas: BNCC, mediações estaduais e experiências de ensino de música em escolas públicas. *ORFEU*, v.6, n.1, abr. de 2021.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Arandu Renda**. Itaipulândia, 2021.

PARANÁ. **Resolução da SEED nº 2075 - 23 de maio de 2008**. Curitiba, 2008.

TOLEDO, V. D., CARVALHO, S. R. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua concepção de mundo. In: CARVALHO, S. R. **Educação em tempos de crise: política, ideologia e história**, Aprenderem, Guarapuava, 2022, no prelo.

TOLEDO, V. D.; SANTOS, R. dos; COLLARES, S. A. O. Guarani, Kaingang e Xetá: o curso de pedagogia para os povos indígenas/bilíngue da Unicentro na terra indígena Rio das Cobras em tempos de pandemia. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 13, n. 30, p.58-76, set./dez. 2021.

Recebimento em: 06/08/2022

Aceite em: 17/01/2023