

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS
GUARANI E O PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS) NO FORTALECIMENTO DA
INTERCULTURALIDADE**

LUCIANA HELENA DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS
GUARANI E O PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS) NO FORTALECIMENTO DA
INTERCULTURALIDADE**

Tese apresentada por LUCIANA HELENA
DE OLIVEIRA, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Maringá, como requisitos para a
obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Célia
Faustino.

**MARINGÁ
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48p

Oliveira, Luciana Helena

Políticas curriculares para o ensino de história em escolas guarani e o papel dos(as) professores(as) no fortalecimento da interculturalidade / Luciana Helena Oliveira. -- Maringá, PR, 2025.

276 f. : il. color., tabs., mapas

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação escolar indígena. 2. Políticas curriculares. 3. Interculturalidade. 4. Ensino de história. 5. Guarani Nhandewa. I. Faustino, Rosângela Célia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.829

LUCIANA HELENA DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS
GUARANI E O PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS) NO FORTALECIMENTO DA
INTERCULTURALIDADE**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosangela Célia Faustino – Orientadora / UEM/PR

Prof. Dr. Cássio Knapp – UFGD/MS

Prof.^a Dr.^a Marisa Noda – UENP/PR

Prof.^a Dr.^a Maria Simone Jacomini Novak – UEM/PR

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues – UEM/PR

Suplentes

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Alves – Unespar/Paranavai

Prof.^a Dr.^a Luciana Regina Andrioli – UVA/CE

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força e pela luz que me guiaram nesta caminhada acadêmica.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosângela Célia Faustino, minha profunda gratidão pela orientação, pelo incentivo e pelo compromisso incansável com a pesquisa e a educação. Sua sabedoria, paciência e dedicação foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), pela oportunidade de aprendizado e pelo espaço de reflexão e troca de saberes que tanto contribuíram para minha trajetória. Aos(às) professores(as) e colegas do programa, minha admiração e reconhecimento pelos debates e pelas experiências compartilhadas ao longo desta jornada.

Aos *Guarani Nhandewa* da Terra Indígena Laranjinha e da Terra Indígena Pinhalzinho, minha mais profunda gratidão pelo exemplo de luta e resistência às opressões historicamente criadas pelo capitalismo. O modo como seguem reafirmando sua identidade, seus direitos e sua cultura em meio a tantos desafios é uma inspiração e uma lição de força para todos que buscam compreender e apoiar as lutas indígenas. Que suas vozes ecoem sempre e que a educação escolar continue sendo um caminho para o fortalecimento de suas trajetórias.

Aos(às) entrevistados(as) e à comunidade escolar e local da Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*, minha sincera gratidão pela generosidade em compartilhar saberes, experiências e vivências. O envolvimento de vocês foi essencial para a construção deste trabalho, permitindo que o diálogo intercultural se tornasse um caminho real e significativo dentro da pesquisa.

Aos(às) entrevistados(as) e à comunidade escolar e local do Colégio Indígena *Yvy Porã*, expresso um agradecimento especial. Minha relação com esse espaço vai além do acadêmico – foi ali que me encontrei como pesquisadora, que aprendi sobre resistência, coletividade e os caminhos de uma educação escolar verdadeiramente intercultural. Cada conversa, cada ensinamento e cada vivência compartilhada foram pilares fundamentais para este estudo e para minha própria trajetória como pesquisadora, educadora e sobretudo como ser humano.

Aos(às) professores(as) que compuseram a banca examinadora na qualificação e na defesa desta tese, pelas importantes sugestões e contribuições que foram indispensáveis para que esta pesquisa se concretizasse.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo amor, compreensão e suporte incondicional. Sem vocês, esta caminhada seria muito mais árdua. Cada palavra de incentivo e cada gesto de carinho foram essenciais para que eu seguisse em frente.

Aos meus amigos, que me acompanharam nesta trajetória, seja nos momentos de cansaço e incerteza ou nas pequenas vitórias que celebramos juntos. A amizade e o apoio de vocês tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

A todos(as) que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse possível, meu mais sincero agradecimento.

Muito obrigada!

Os povos indígenas estão há mais de 500 anos resistindo,
não apenas sobrevivendo, mas reinventando suas
existências e reafirmando suas culturas.
Ailton Krenak

Quando a educação não é libertadora,
o sonho do oprimido é ser opressor.
Paulo Freire

OLIVEIRA, Luciana Helena. **POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS GUARANI E O PAPEL DOS(AS) PROFESSORES(AS) NO FORTALECIMENTO DA INTERCULTURALIDADE.** 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, investiga a Educação Escolar Indígena nas comunidades Guarani *Nhandewa* das Terras Indígenas Pinhalzinho e Laranjinha, localizadas no norte do Paraná. O estudo tem como objetivo analisar as relações entre as políticas educacionais, a participação indígena e a materialização dessas políticas no contexto da Educação Escolar Indígena, com foco na análise da política curricular (BNCC) para o ensino de História em escola indígena e no papel dos(as) professores(as) no processo de implementação de uma educação intercultural crítica. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem teórica materialista e decolonial, considerando a Educação Escolar Indígena como uma modalidade da Educação Básica, as políticas curriculares como instrumentos norteadores da formação escolar, os(as) professores(as) como agentes transformadores do processo educacional e o ensino de História como mecanismo relevante na construção de uma educação intercultural crítica, em que os estudantes indígenas Guarani *Nhandewa* reflitam sobre suas identidades e debatam a realidade local dentro da conjuntura do capitalismo internacional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com coleta e análise de dados. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas indígenas da etnia Guarani, por meio de pesquisa documental e entrevistas para a coleta de dados: o Colégio Estadual Indígena *Yvy Porã* - E.I.E.F., situado na Terra Indígena Pinhalzinho, em Tomazina/PR, e a Escola Estadual Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* - E.I.E.F., localizada na Terra Indígena Laranjinha, em Santa Amélia/PR. Contudo, busca-se evidenciar as perspectivas da materialização de uma educação específica e diferenciada nas escolas indígenas investigadas, por meio de uma abordagem intercultural que valorize os saberes e práticas dos Guarani *Nhandewa*, promovendo um ensino que dialogue com os conhecimentos indígenas e científicos. Apesar dos avanços nas previsões legais, nos debates e na ampliação da oferta da Educação Escolar Indígena, ainda persiste o desafio de materializar esses avanços de forma efetiva. A ausência de políticas educacionais específicas compromete a consolidação de uma educação verdadeiramente diferenciada, demandando a implementação de currículos próprios, a produção de materiais didáticos adequados, a melhoria das infraestruturas e a garantia de uma formação inicial e continuada que contemple as especificidades dos(as) professores(as) indígenas. Assim, é fundamental que o Estado e a sociedade fortaleçam o compromisso com a Educação Escolar Indígena, assegurando sua plena realização como um direito constitucional e um instrumento de valorização dos saberes e identidades indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Políticas Curriculares. Interculturalidade. Ensino de História. Guarani *Nhandewa*.

OLIVEIRA, Luciana Helena. **CURRICULUM POLICIES FOR HISTORY TEACHING IN GUARANI SCHOOLS AND THE ROLE OF TEACHERS IN STRENGTHENING INTERCULTURALITY.** 276f. Doctoral Dissertation (Ph.D. in Education) – State University of Maringá. Advisor: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2025.

ABSTRACT

The present research, developed within the scope of the Graduate Program in Education, in the research line of Educational Policies and Management, investigates Indigenous School Education in the Guarani Nhandewa communities of the Pinhalzinho and Laranjinha Indigenous Lands, located in northern Paraná. The study aims to analyze the relationships between educational policies, Indigenous participation, and the materialization of these policies in the context of Indigenous School Education, focusing on the analysis of the curricular policy (BNCC) for the teaching of History in Indigenous schools and the role of teachers in the process of implementing a critical intercultural education. The research is grounded in a materialist and decolonial theoretical approach, considering Indigenous School Education as a modality of Basic Education, curricular policies as guiding instruments of school formation, teachers as transformative agents of the educational process, and the teaching of History as a relevant mechanism in constructing a critical intercultural education, in which Guarani Nhandewa Indigenous students reflect on their identities and discuss local realities within the framework of international capitalism. Methodologically, this is a qualitative research study, with a bibliographic and documentary character, involving data collection and analysis. The fieldwork was conducted in two Indigenous schools of the Guarani ethnicity through documentary research and interviews for data collection: Colégio Estadual Indígena Yvy Porã - E.I.E.F., located in the Pinhalzinho Indigenous Land, in Tomazina/PR, and Escola Estadual Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* - E.I.E.F., located in the Laranjinha Indigenous Land, in Santa Amélia/PR. However, the study seeks to highlight the perspectives on the materialization of a specific and differentiated education in the investigated Indigenous schools, through an intercultural approach that values the knowledge and practices of the Guarani Nhandewa, promoting an education that engages in dialogue with both Indigenous and scientific knowledge. Despite advances in legal provisions, debates, and the expansion of Indigenous School Education, the challenge of effectively materializing these advancements still persists. The absence of specific educational policies compromises the consolidation of a truly differentiated education, requiring the implementation of tailored curricula, the production of appropriate teaching materials, the improvement of infrastructure, and the guarantee of initial and continuous teacher training that addresses the specificities of Indigenous educators. Therefore, it is essential that the State and society strengthen their commitment to Indigenous School Education, ensuring its full realization as a constitutional right and an instrument for valuing Indigenous knowledge and identities.

Keywords: Indigenous School Education. Curriculum Policies. Interculturality. History Teaching. Guarani Nhandewa.

LISTA DE SIGLAS

APP/Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho da Alimentação Escolar
CAPEMA	Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CGPEI	Coordenação-Geral de Políticas Educacionais Indígenas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPCT	Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
CPIs	Comissões Pró-Índio de São Paulo
COHAPAR	Companhia de Habitação do Paraná
COGEB	Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
DCP	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
EEI	Educação Escolar Indígena
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio

FUNDEB	Fundo Nacional da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IES	Instituições Públicas de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MARI	Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
NEIs	Núcleos de Estudos e/ou Educação Indígena
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAN	Operação Anchieta
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional de Livro e Material Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNPS	Política Nacional de Participação Social
PPC	Propostas Pedagógicas Curriculares
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PTC	Projeto Trilhas de Conhecimentos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RCP	Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações
SAF	Sistema Agroflorestal
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

TI	Terra Indígena
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Referencial Curricular do Paraná - Ensino Fundamental: História.....	61
Figura 2: Estrutura organizacional do CREP	69
Figura 3: Competências Gerais para a Educação Básica	71
Figura 4: Estrutura do Código e dos Objetivos de Aprendizagem - CREP	74
Figura 5: “O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”.....	84
Figura 6: Colégio Indígena <i>Yvy Porã</i>	128
Figura 7: Escola Indígena Cacique <i>Tudja Nhanderu</i>	131
Figura 8: Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Cacique <i>Tudja Nhanderu</i>	133
Figura 9: Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Indígena <i>Yvy Porã</i>	134
Figura 10: Matriz Curricular do Ensino Médio do Colégio Estadual Indígena <i>Yvy Porã</i>	136
Figura 11: Material Guarani da ASIE/SC	209
Figura 12: Material Pedagógico disponível no “Portal Digital Professor”	210
Figura 13: Material em guarani do “Materiais produzidos no Paraná”	211
Figura 14: Coleção <i>Nhandereko</i> em Guarani <i>Nhandewa, m’bya e ava guarani</i>	212
Figura 15: Obra Guarani disponível em manual da Capema	215
Figura 16: Atividades realizadas pela Escola Cacique <i>Tudja Nhanderu</i>	251
Figura 17: <i>Folders</i> de Mostras Culturais	252
Figura 18: <i>Folders</i> das Feiras de Sementes Crioulas	254
Figura 19: Feira de Sementes Crioulas	255
Figura 20: Gincana da Resistência	256
Figura 21: Sistema Agroflorestal (SAF)	258

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização das TIs no Paraná	139
Mapa 2: Terra Indígena Pinhalzinho	140
Mapa 3: Terra Indígena Laranjinha	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Unidades Temáticas da BNCC de História	116
Tabela 2: Orientações de Conteúdos do CREP de História	119
Tabela 3: Coleções apresentadas no Guia Digital PNLD 2024 - Obras Didáticas para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental	197
Tabela 4: Características do corpo docente da Escola Cacique <i>Tudja Nhanderu</i>	230
Tabela 5: Características do corpo docente do Colégio <i>Yvy Porã</i>	231

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULAR: NACIONAIS E ESTADUAIS ..	32
2.1 Breve histórico sobre a política educacional para Educação Escolar Indígena	33
2.2 Política curricular e a interculturalidade	48
2.3 BNCC: a nova política curricular	53
2.4 CREP: versão paranaense da BNCC	60
3 DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS GUARANI	81
3.1 Currículo, nacional e estadual, para o ensino de História	83
3.1.1 Currículo para o ensino de História nas Escolas Indígenas	107
3.2 Escolas Indígenas Guarani do norte do Paraná	127
3.2.1 Breve histórico sobre as Terras Indígenas Pinhalzinho e Laranjinha do norte do Paraná	138
3.2.2 O currículo intercultural: possibilidades e desafios	146
3.2.3 O currículo do ensino de História nas Escolas Guarani: uma análise dos PPPs e das PPCs	160
4 POLÍTICA PÚBLICA E MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	171
4.1 O PNLD e suas implicações na produção e distribuição do material didático	172
4.1.1 O PNLD e os direitos legais da Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada	178
4.2 Material didático para o ensino de História disponibilizado às Escolas Guarani do norte do Paraná	186
4.3 Material didático específico disponível para as Escolas Guarani do norte do Paraná: desafios e possibilidades para a própria produção	204
5 O PAPEL DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS GUARANI DO NORTE DO PARANÁ.....	221
5.1 Quem são os(as) professores(as) das Escolas Guarani?	221
5.1.1 Quem são os professores de História das Escolas Guarani?	232
5.2 Papel dos(as) Professores(as) na consolidação e no fortalecimento do Currículo Intercultural	239
5.3 Resultados alcançados a partir de uma prática docente intercultural	246
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	266

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós Graduação em Educação - Linha Políticas e Gestão da Educação, propõe uma investigação nas escolas indígenas da etnia Guarani *Nhandewa*, nas Terras Indígenas: Pinhalzinho e Laranjinha, localizadas no norte do Paraná. Com a finalidade de estabelecer as relações entre as políticas educacionais propostas, a participação indígena e o campo de materialização. Pretende-se entender o papel das políticas curriculares na organização de uma educação intercultural, focando a análise na disciplina de História, nas escolas indígenas Guarani da região.

Primeiramente, destaca-se o processo de elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), documento de suma importância para a organização do trabalho pedagógico, curricular e administrativo de um estabelecimento de ensino e também garantia de autonomia para as escolas indígenas, uma vez que segundo o Artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI):

O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. (Brasil, 2012, p. 7).

Dessa forma é necessário observar como estão organizados os currículos nessas escolas, especialmente o currículo do ensino de História, com foco na seleção dos conteúdos e nos materiais didáticos que são disponibilizados pelo sistema educacional, que se configura no recorte deste projeto e será analisado a partir das proposições presentes na legislação, políticas curriculares, e nas reivindicações do povo Guarani do norte do Paraná. Segundo o parágrafo primeiro do artigo 15 da DCNEEI:

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. (Brasil, 2012, p. 8).

Objetiva-se, ainda, promover um diálogo sobre as influências das políticas curriculares nas ações docentes nas escolas indígenas para compreender como se processa a efetivação e valorização da educação intercultural, tão anunciada na legislação como direito dos povos indígenas. Nessa discussão é importante destacar o papel do professor no processo de

descolonização dos materiais didáticos, no ensino de História, uma vez que estes ainda estão impregnados com ideias eurocêntricas e desconsideram os conhecimentos indígenas, e

[...] a estas alturas da pesquisa histórica seria quase ridículo atribuir às altas culturas não-européias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, pois além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova id-entidade. (Quijano, 2005, p. 122-123).

Uma vez que os povos indígenas reivindicaram e a legislação lhes garante o direito a uma educação intercultural, específica e diferenciada, é necessário estudar, pensar e avaliar as políticas educacionais brasileiras, suas ações, finalidades e contribuições para essa modalidade de educação, para assim traçar um panorama atual da Educação Escolar Indígena (EEI) e analisar seus avanços e dificuldades na efetivação das reivindicações dos movimentos sociais indígenas que veem, na atualidade, a educação escolar como aliada no processo de resistência histórica e cultural (Faustino, 2006).

Esta pesquisa foi pensada considerando diferentes questões, dentre elas que: a modalidade Educação Escolar Indígena é uma realidade nacional e estadual (Grupioni, 2001); os povos indígenas brasileiros lutaram pelo direito a uma educação escolar intercultural, específica e diferenciada e tem trabalhado e atuado politicamente para a sua materialização (Silva, 2000); em um contexto de reformas neoliberais e atenção às minorias étnicas, a legislação brasileira garante esse direito e caminha rumo a sua efetivação (Faustino, 2006); as políticas educacionais têm como objetivo atender a todas as modalidades da educação básica (Faustino, 2006); existe um número considerável de indígenas da etnia Guarani vivendo no Paraná atualmente (IBGE, 2022); esses indígenas reivindicam uma educação escolar pública de qualidade, que seja significativa, culturalmente situada e atenda às suas especificidades (CONEEI, 2009 e 2018); as políticas curriculares norteiam a organização educacional (Oliveira; Souza Destro, 2005), (Troquez, 2019); os conteúdos e materiais didáticos do ensino de História ainda precisam ser descolonizados (Tassinari; Gobbi, 2009), as estratégias pedagógicas para o ensino de História em uma escola intercultural indígena precisam considerar as realidades locais e a participação comunitária, principalmente dos sábios, mais

velhos, em uma ação articulada entre gestão escolar, equipe pedagógica, corpo docente e estudantes.

A partir dos pontos apresentados considera-se extremamente relevante este campo de pesquisa, especialmente o recorte proposto, visto que o Paraná conta com trinta e nove escolas em territórios indígenas, cerca de um quarto dessas escolas são em territórios ocupados por indígenas da etnia Guarani, que somam aproximadamente 30% (trinta por cento) do total de indígenas no Estado, de acordo com os dados do Censo 2022 (IBGE). Consideram-se, ainda, as lutas e as políticas indígenas no sentido de garantir seus territórios, retomar territórios dos quais foram expulsos e manter suas culturas, línguas e religião em um contexto de avanço da sociedade de mercado, do agronegócio e destruição ambiental.

Uma vez que existe a demanda é necessário que se pense, pesquise e produza ciência que venha ao encontro das especificidades, necessidades e reivindicações desses sujeitos, pois a educação escolar, atualmente, faz parte da pauta de luta dos movimentos sociais indígenas e, quando integrada com a educação tradicional indígena, é vista por tais grupos como instrumento fundamental no processo de resistência cultural e política (Silva, 2000).

O interesse em pesquisar política educacional e Educação Escolar Indígena surgiu a partir da experiência da pesquisadora como docente em uma escola indígena Guarani *Nhandewa*, localizada no norte do Paraná, em que ficou evidente a distância existente entre os direitos, o previsto em lei e a sua materialização, que acontecia nessa escola a custo de muita luta e esforço dos profissionais e da atuação direta da comunidade local. Aqui destaca-se o importante papel do professor, inclusive do não indígena, que precisa se aprofundar em pesquisas para atender a demanda da função de professor em escola indígena, entretanto, uma vez atendida, o reconhecimento por parte da comunidade indígena é externado.

Essa pesquisa parte de uma base teórica materialista e decolonial, considerando a Educação Escolar Indígena como modalidade da Educação Básica; nas políticas curriculares como norteadoras para a educação escolar; no papel do ensino de História para uma formação crítica na qual os estudantes indígenas reflitam sobre suas identidades e debatam a realidade local, inserida em uma conjuntura do capitalismo internacional. Busca-se compreender a importância da ação docente como princípio educativo para o fortalecimento da aprendizagem intercultural.

A Educação Escolar Indígena própria, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, tornou-se um direito para os povos indígenas no Brasil a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, ainda que date de muito antes das reivindicações (Faustino, 2006). A

partir de então o governo brasileiro se ocupou em elaborar política educacional para regularizar esta, que se tornou uma nova modalidade do ensino público na Educação Básica, por meio de diretrizes orientadoras e reguladoras do processo.

Tendo a Constituição alterado legalmente a relação do Estado com os povos indígenas, o governo brasileiro iniciou, nos anos de 1990, a elaboração da política educacional para a Educação Escolar Indígena por meio do Decreto 21, de 1991, no qual se determinou: “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes a educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. (Artigo 1o). Este Decreto retirou a educação escolar da alçada da FUNAI transferindo-a ao controle do Ministério da Educação que criou um Comitê de Educação Escolar Indígena para encaminhar a reforma. (Faustino, 2006, p. 152).

Com os avanços legais, a Educação Escolar Indígena passou a ocupar também o campo acadêmico, tornando-se objeto de diversos estudos que buscaram compreender e atender às novas demandas dessa modalidade de ensino. Essas pesquisas iniciais destacaram-se por envolver tanto autores indígenas quanto não indígenas, com diferentes enfoques e contribuições interdisciplinares.

Entre as obras pioneiras que dialogam diretamente com esse contexto, destacam-se os trabalhos de Sílvio Coelho dos Santos, como o livro “Educação e Sociedades Tribais”, de 1975, uma pesquisa junto às comunidades Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng, em seu livro, Santos faz um diagnóstico das escolas e do formato da educação, que, segundo ele, sistematicamente ocorreu a partir da década de 1940 e denuncia como os indígenas já estavam dependentes dos órgãos governamentais, destacando as péssimas condições do ensino; e “Índios e brancos no Brasil: A dramática experiência dos povos indígenas no século XX”, de 1987, que trouxe reflexões sobre os impactos da colonização e as novas possibilidades educacionais. Também as produções de Bartomeu Melià, como o livro “Educação indígena e alfabetização”, de 1979, em que o autor sinaliza para a diferença entre as expressões “educação para o indígena” e “educação indígena”; e o livro “A educação indígena: seus direitos e fundamentos”, de 1986, que abordou a relação entre educação e territorialidade no contexto das comunidades indígenas. Ainda as pesquisas de Aracy Lopes da Silva, sendo o livro “A questão da Educação Indígena”, publicado em 1981, resultado do “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, realizado em 1979; e “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores(as) de 1º e 2º graus”, de 1995, uma obra essencial para a formação docente.

As primeiras obras sobre Educação Escolar Indígena de autoria indígena emergiram como resultado das lutas pelos direitos e pela valorização das culturas e saberes tradicionais. Essas obras não apenas registram a perspectiva indígena sobre a educação, mas também reafirmam o protagonismo desses povos na definição de suas próprias práticas educativas.

Entre os destaques estão: *Escola Indígena: Subsídios para a educação nos povos indígenas* (1983), este material, produzido pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário) com intensa participação de lideranças indígenas, foi um marco ao trazer reflexões sobre a autonomia educativa e a relação com a cultura tradicional. *O pensamento Tukano: elementos para uma filosofia indígena* (1988) de João Paulo Tukano, é uma das primeiras obras escritas por um autor indígena a dialogar diretamente com o campo acadêmico, oferecendo uma visão filosófica e educativa baseada na tradição Tukano. *Histórias de índio* (1997), de Daniel Munduruku, embora focada em narrativas culturais, essa obra também reflete sobre os desafios da educação indígena ao propor uma valorização dos saberes tradicionais como parte do processo educativo.

Pode-se citar ainda: Gersen Baniwa com a obra *A educação dos Baniwa: Uma história de resistências e desafios* (1996), esta obra é uma das primeiras a discutir, a partir da vivência de um autor indígena, as especificidades da educação entre os Baniwa, abordando os desafios de manter a cultura viva enquanto se lida com o sistema escolar oficial. E o grande Ailton Krenak com a obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), embora não seja uma obra diretamente sobre Educação Escolar Indígena, Krenak aborda, em diversas passagens, a importância do saber indígena para a sobrevivência da humanidade e como as práticas educativas das comunidades indígenas se entrelaçam com a preservação de suas culturas e do meio ambiente. Sua visão crítica sobre a educação tradicional e as formas de ensino colonial reverberam fortemente no campo da EEI.

Importante destacar também os encontros da Operação Anchieta (OPAN) realizados a partir de 1982, de dois em dois anos, em que reuniram trabalhos de representantes da OPAN, do CIMI, CPIs, a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) e Universidades, relatados no livro: *“A Conquista da Escrita: Encontros de Educação Indígena”*, por Loreta Emiri e Ruth Monserrat, em 1989.

Além disso, os primeiros encontros sobre EEI, como o Seminário Nacional sobre Educação Escolar Indígena realizado em Brasília em 1994, também tiveram um papel relevante na consolidação dessa temática no campo acadêmico e político. Os estudos no

campo da educação sobre a política educacional para a EEI embasam esta proposta de pesquisa.

A partir de 1981, consolidaram-se em diversas regiões do país os Núcleos de Estudos e/ou Educação Indígena (NEIs), importantes espaços de articulação entre universidades e comunidades indígenas. Dentre esses núcleos, destacam-se os vinculados à Universidade Federal de Pernambuco, ao estado de Roraima, ao Mato Grosso, à cidade de Belém, bem como o MARI (Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo) (Ferreira, 2001).

Em um contexto de inegáveis direitos sociais e educacionais, da responsabilidade do Estado quanto à efetivação, do papel da sociedade em participar da elaboração e em exigir o cumprimento de tais direitos, o movimento indígena tem atuado na busca por políticas educacionais que atendam às suas necessidades e direitos.

Esta busca de alternativas para a Educação Escolar Indígena, ocorreu principalmente em fóruns de discussões organizados no início dos anos de 1980 tendo a participação de entidades representadas por antropólogos, lingüistas, indigenistas e lideranças entre alguns povos indígenas. As discussões se caracterizaram pela crítica ao modelo oficial vigente, defesa da educação bilíngüe, laica e identificação das causas do “desastre educativo” nas escolas destinadas aos povos indígenas. (Faustino, 2006, p. 41).

Ainda hoje, os povos indígenas enfrentam desafios imensos para garantir seus direitos, mesmo após as conquistas legais obtidas nas últimas décadas. Um dos maiores obstáculos atuais é o avanço de políticas públicas que não consideram as especificidades econômicas, culturais e territoriais dessas comunidades, colocando em risco suas terras, saberes e práticas tradicionais (Knapp, 2018).

As constantes ameaças à demarcação das terras indígenas, impulsionadas por interesses econômicos, como a expansão do agronegócio, a mineração e a exploração de recursos naturais, são exemplos claros dessa realidade. É possível compreender como o capitalismo, ao explorar os recursos naturais e as terras indígenas, reforça a lógica da acumulação de capital em detrimento da preservação das culturas e dos modos de vida desses povos.

O sistema econômico que privilegia o lucro e a expansão das fronteiras produtivas não só desconsidera os direitos territoriais indígenas, mas também coloca suas comunidades em uma condição de extrema vulnerabilidade social e econômica. A educação, que deveria ser um meio de emancipação, muitas vezes não passa de uma ferramenta de conformidade, mantendo os povos indígenas marginalizados e subordinados à ordem econômica dominante (Krenak, 2019).

Outro fator que contribui para os desafios enfrentados pelos povos indígenas é a crescente intolerância e o fortalecimento de discursos que negam a pluralidade étnica e cultural do Brasil. Em um cenário em que muitas vezes se ignora ou desqualifica a importância da educação indígena, por exemplo, as comunidades ainda precisam travar batalhas para garantir a implementação efetiva da Educação Escolar Indígena (EEI), conforme as diretrizes e os direitos estabelecidos pela legislação (Porto-Gonçalves, 2001).

A resistência continua sendo uma forma de afirmar a identidade indígena e a luta pela preservação de suas culturas, além de ser um meio de sobrevivência econômica diante de um sistema que busca impor uma visão homogênea e colonial sobre esses povos. A luta pela terra e pelos saberes tradicionais é, assim, uma luta econômica, pois os povos indígenas resistem não apenas à perda de seus territórios, mas também à marginalização de suas economias próprias, que estão intrinsecamente ligadas aos seus modos de vida e formas de organização social.

Ao se oporem à exploração predatória dos recursos naturais, as comunidades indígenas não apenas defendem suas terras e modos de vida, mas também levantam uma crítica fundamental às bases econômicas do capitalismo, que se sustentam na lógica de exploração ilimitada e no consumismo. Para os povos indígenas, a relação com a terra e a natureza é intrinsecamente ligada à sua sobrevivência, identidade e organização social.

No entanto, no contexto do capitalismo, essa relação é frequentemente negada, pois o sistema econômico dominante enxerga a natureza apenas como um recurso a ser extraído e mercantilizado, sem considerar os impactos ambientais e sociais dessa exploração. Essa dinâmica de exploração está enraizada na ideia de que os recursos naturais são *commodities*, cujo valor é determinado unicamente pelo seu potencial de lucro, ignorando os saberes ancestrais que concebem a natureza como um ente vivo, cuja preservação é essencial para a continuidade da vida (Santos, 1987).

Dessa forma, as comunidades indígenas não estão apenas resistindo à destruição de seus territórios, mas também questionando a lógica do capitalismo que, ao priorizar a acumulação de riqueza, negligencia a sustentabilidade e a justiça nas relações sociais e ambientais. A defesa de um modelo de relação mais equilibrada e sustentável com a natureza, proposta pelos povos indígenas, desafia os pilares de um sistema que coloca o lucro acima do bem-estar coletivo e da preservação ambiental.

Essa crítica está profundamente vinculada a uma concepção de economia que transcende os limites da mercantilização e que, ao contrário do modelo capitalista, busca um

equilíbrio entre as necessidades humanas e a integridade dos ecossistemas. A resistência indígena, portanto, é uma resistência não apenas à exploração de seus territórios, mas à própria lógica econômica que fundamenta o sistema global dominante.

A Educação Escolar Indígena na atualidade apresenta uma vertente construída pelos próprios movimentos indígenas, articulados desde a década de 1970 (Faustino, 2006). Nessa nova vertente o protagonismo indígena é primordial tanto para pensar as políticas educacionais como para efetivá-las com autonomia em busca da interculturalidade, conforme discute Bergamaschi e Silva.

Entre a consolidação de uma nova perspectiva para as políticas públicas em educação e a concretização de processos de “indianização” da instituição escolar – ou seja – de colocar a escola a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, enquanto partes de seus projetos de presente e futuro, o que têm feito a diferença positiva são as iniciativas pensadas, coordenadas e avaliadas pelos próprios índios, através de seus diferentes movimentos, em especial o de professores indígenas. (Bergamaschi; Silva, 2007, p.129).

Destaca-se que os povos indígenas, em suas dinâmicas de vida em constante transformação, mantêm vivas suas tradições, religião e costumes e detêm características próprias de educação indígena que não podem ser ignoradas ao se pensar a educação escolar, justificando assim as reivindicações dos movimentos sociais indígenas por autonomia para a gestão administrativa e pedagógica, das escolas nos territórios indígenas, também por participação na elaboração das políticas públicas. No entanto, mesmo que essa autonomia apareça na redação dos principais documentos legais norteadores da Educação Escolar Indígena pesquisas apontam que há dificuldade para se materializar tal direito, de acordo com Tassinari e Gobbi:

No que tange às escolas indígenas, consideramos que o aspecto mais inovador da legislação é o reconhecimento de que os indígenas possuem “processos próprios de aprendizagem” que precisam ser levados em conta pela escola [...] o principal desafio das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena se refere à dificuldade de reconhecer a legitimidade dessas pedagogias nativas. (Tassinari; Gobbi, 2009, p. 104).

As escolas públicas da Educação Básica, aqui incluídas as escolas indígenas, têm como principal documento norteador da sua prática educativa, ou seja, a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, o Projeto Político-Pedagógico, elaborado a partir das políticas curriculares. Segundo Veiga (1995, p. 12-13) o PPP “[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. [...] Ele é construído e

vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”, assim pode ser entendido como um documento que possibilita à escola indígena planejar e organizar a educação escolar conforme suas demandas e especificidades.

Todavia sabe-se que no estado do Paraná, assim como nos demais, as escolas indígenas estão vinculadas ao sistema estadual de educação, que mantém políticas curriculares que norteiam o processo curricular como um todo e acabam limitando a autonomia de que as escolas indígenas precisam para organizar um currículo que efetive uma educação intercultural. Segundo Tassinari e Gobbi, (2009, p. 104) “[...] o grande desafio que cada escola indígena tem procurado resolver é o de adequar as especificidades de seus conhecimentos e processos nativos de ensino e aprendizagem às normas gerais propostas pelo Estado”.

Nesse sentido a organização curricular do ensino nas escolas indígenas ainda está vinculada às proposições gerais do Estado para toda a Educação Básica, tendo as escolas indígenas que adequar tais preposições às especificidades de cada etnia, entretanto contando com a mesma carga horária, remuneração, número de profissionais, regime de contratação, material didático e formação continuada que as escolas não indígenas, com agravantes com relação à infraestrutura que na maioria das escolas indígenas paranaenses ainda são deficientes, por conta de ausência de política pública que sane tais dificuldades.

Segundo Silva (1990, p.60) “a escola e o currículo não garantem a reprodução social, mas estão, não obstante, implicados de várias formas nesse processo”, daí a preocupação dos movimentos sociais indígena em garantir a organização curricular às escolas indígenas, por meio da tão anunciada autonomia, especialmente porque a escola, que durante muito tempo foi palco de “domesticação” dos povos indígenas, é hoje vista por esses povos como instrumento de luta, de resistência e de autoafirmação (Silva, 2000).

Nesse contexto, no ensino de História em escola indígena o currículo escolar, o material didático e o trabalho do(a) professor(a) têm papel fundamental, justificando a necessidade de um processo de descolonização que acaba ficando relegado aos(as) professores(as), uma vez que o sistema ainda não está adaptado a tais implicações. Como apresentam as pesquisadoras Tassinari e Gobbi em pesquisa de análise de material didático de História que são distribuídas para as escolas públicas, inclusive para as escolas indígenas Guarani do norte do Paraná.

Na maioria dos livros didáticos analisados pelas autoras reproduzem pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos. Os povos indígenas são mencionados como

pertencentes ao passado, caracterizados como primitivos e têm seus conhecimentos desconsiderados – “as referências às culturas não-européias são sempre em relação ou em comparação às culturas européias, dando a essas últimas uma valoração positiva, em detrimento das outras” (Gobbi, 2006, p. 61). O tom evolucionista permeia a abordagem dos livros didáticos, nos quais a temática da “evolução”, da história em “etapas” é bastante recorrente (Tassinari; Gobbi, 2009, p. 99).

Em uma análise mais recente as lacunas permanecem, Szlachta Junior e Bonete (2023) realiza uma análise detalhada das coleções aprovadas pelo Guia Digital do Programa Nacional de Livro e Material Didático (PNLD) 2020, enfocando a abordagem da história e cultura indígena nos livros didáticos de História para as séries finais do Ensino Fundamental. Os autores identificam tanto avanços quanto limitações nessa abordagem. Observa-se um esforço em cumprir a Lei 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares. As coleções analisadas incorporam conteúdos relacionados aos povos indígenas, reconhecendo sua importância na formação histórica e cultural do Brasil. Entretanto, apesar da inclusão, a abordagem muitas vezes permanece superficial, sem aprofundar as especificidades culturais e históricas de diferentes etnias indígenas. Há uma tendência à generalização, tratando os povos indígenas como um grupo homogêneo, o que não reflete a diversidade existente (Szlachta Junior; Bonete, 2023).

Assim fica evidente o papel relevante dos profissionais da educação, que atuam em escolas indígenas, para o fortalecimento da interculturalidade. Agindo no processo de descolonizar os conteúdos do ensino de História, ditos científicos, e os materiais didáticos utilizados, principalmente os livros didáticos de História, produzidos a partir das políticas curriculares dominantes, avaliados e recomendados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do PNLD, nos quais ainda prevalece a visão eurocêntrica do conhecimento.

De acordo com Bittencourt (2005) o ensino de História vivencia o período mais adequado para romper barreiras, uma vez que “conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente” (Bittencourt, 2005, p. 12), assim, as últimas décadas, têm apresentado consideráveis mudanças no pensar o ensino de História para a Educação Básica, logo para a escola indígena.

Criando assim a possibilidade de questionar a ideia de que a modernidade e a racionalidade foram experiências exclusivas europeias e apresentadas por eles à América e defender a premissa de que a modernidade é um fenômeno de todas as culturas (Quijano, 2005), especialmente

Se o conceito de modernidade refere-se única ou fundamentalmente às idéias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as idéias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas. (Quijano, 2005, p. 122).

Se a modernidade é um fenômeno comum, a produção do conhecimento também, logo reconhecer os etnoconhecimentos¹ presentes nas origens brasileiras se configura em dever do processo educacional e uma forma mais adequada para se conduzir e processar os conhecimentos, rompendo com a realidade que retrata que “a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica” (Brighenti, 2016, p. 246), e inaugurando um novo momento na produção do conhecimento em que se o papel da escola é transformado e se dedica a ofertar uma formação humana integral aos educandos.

A sala de aula é o lugar privilegiado para estabelecer o diálogo dos saberes, porque é o espaço em que a ciência se materializa e toma a dimensão social. A inclusão dos saberes indígenas significa mais do que apresentar a diversidade cultural. Significa dialogar a partir da multiplicidade de seus conhecimentos, suas sabedorias e suas cosmovisões, e estabelecer a interlocução com os conhecimentos ocidentais (Brighenti, 2016, p. 246).

Configurando-se em função essencial na produção do conhecimento no ensino de História, tanto nas escolas regulares da Educação Básica quanto nas escolas indígenas, onde o processo avesso a isso é inconcebível, considerando toda a história de luta dos povos indígenas contra a educação escolar integradora e assimilacionista a eles imposta pelos colonizadores, desde 1500. Ideia hoje já superada tanto na visão dos povos indígenas quanto nas teorias das políticas educacionais.

Deste modo, nas escolas indígenas, para atender as demandas específicas desta modalidade de ensino, o ensino de História, o trabalho do(a) professor(a), a organização do currículo e a seleção dos materiais didáticos são ainda mais imbricados de responsabilidades, e se intensificam quando os profissionais não são indígenas, uma vez que esses devem assumir o compromisso com a produção de um conhecimento descolonizado e envolvido de

¹ Etnoconhecimento refere-se ao saber adquirido e transmitido pelas comunidades, especialmente os povos indígenas e tradicionais, sobre seus próprios modos de vida, práticas culturais, recursos naturais e as relações com o meio ambiente. Esse conhecimento é gerado a partir de experiências e saberes acumulados ao longo do tempo, sendo fundamental para a preservação de identidades culturais e práticas sustentáveis. O etnoconhecimento é reconhecido como uma forma de saber legítima e essencial, muitas vezes distinta do conhecimento acadêmico ou científico, mas igualmente válido e significativo para as comunidades que o detêm. Ele envolve tanto aspectos práticos, como técnicas agrícolas ou medicinais, quanto filosóficos, espirituais e sociais (Viveiros de Castro, 2002).

saberes significativos para além do espaço escolar, porque para as comunidades indígenas a escola não se restringe ao prédio escolar, mas se estende por todo o *Tekoa* (território para os Guarani).

O cenário educacional contemporâneo enfrenta o desafio de promover uma educação que seja inclusiva, diversificada e, acima de tudo, culturalmente relevante. Em um contexto globalizado, as sociedades têm reconhecido cada vez mais a importância de respeitar e preservar as diferentes identidades culturais que compõem sua tessitura social. No entanto, a implementação efetiva de currículos interculturais nas escolas, especialmente em contextos indígenas como o Guarani, permanece um campo de pesquisa e ação crucial.

O estudo se insere em um contexto mais amplo de reflexão sobre o papel da educação na promoção da diversidade cultural e na preservação das tradições e conhecimentos indígenas. Ao compreender as políticas curriculares e o impacto das ações dos(as) professores(as) no contexto Guarani, espera-se contribuir para um diálogo mais amplo sobre como a educação pode ser uma ferramenta eficaz na promoção do respeito, da valorização e da inclusão das culturas indígenas na sociedade contemporânea.

Ao longo deste trabalho, explorar-se-á as políticas educacionais, os desafios enfrentados pelas escolas Guarani na implementação de currículos interculturais, as estratégias adotadas pelos(as) professores(as) para fortalecer a dimensão intercultural do ensino de História e os resultados percebidos desses esforços. Acredita-se que este estudo contribuirá para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas interessados em promover uma educação que celebre e respeite a diversidade cultural, especialmente nas comunidades indígenas Guarani.

Este estudo visa aprofundar nossa compreensão sobre as políticas curriculares relacionadas ao ensino de História em escolas Guarani e, de forma crucial, investigar o papel dos(as) professores(as) no fortalecimento do currículo intercultural. Combinando métodos de pesquisa quantitativa, análise bibliográfica e documental, bem como um rigoroso trabalho de campo que inclui entrevistas e aplicação de questionários, busca-se lançar luz sobre os desafios e oportunidades enfrentados por educadores e gestores escolares no desenvolvimento e implementação de currículos que reflitam e respeitem a rica herança cultural dos Guarani.

A presente pesquisa se organiza por meio da abordagem qualitativa que, de acordo com Ludke; André (2011), tem o campo da pesquisa como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento e supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho

intensivo de campo que pretendemos desenvolver. E da pesquisa etnográfica que até pouco tempo atrás era utilizada quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos, mas que no início da década de 70, passou a ser utilizada também por pesquisadores da área de educação, dando origem a uma nova linha de pesquisa, conhecida como "antropológica" ou "etnográfica" (Ludke; André, 2011).

Para atingir o objetivo de extrair o movimento concreto do objeto de estudo desta pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo e análise e interpretação de dados.

A pesquisa bibliográfica é essencial para o aprofundamento teórico acerca dos elementos que se relacionam com o objeto de estudos da pesquisa. “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (Marconi, 2007, p. 71), para promover o embasamento teórico necessário para a compreensão da problemática apresentada, assim como criação de novas e análise dos dados coletados, desta forma “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Ibid).

Para esta etapa metodológica foram utilizados livros, artigos científicos, teses e dissertações. Sendo eles impressos e digitais. A condução da pesquisa bibliográfica se dará a partir de uma sistematização das temáticas relacionadas ao objeto da pesquisa.

A pesquisa de campo é um instrumento metodológico essencial para a pesquisa em Educação Escolar Indígena, uma vez que não existe um modelo único de educação dessa modalidade, por conta da diversidade de etnias indígenas presentes no Brasil. Assim é fundamental o contato e a observação real do objeto de pesquisa para analisá-lo e entendê-lo, já que “no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (Gil, 1991, p. 56).

Realiza-se o trabalho de campo em duas escolas indígenas da etnia Guarani, localizadas no norte do Paraná, por meio da pesquisa documental e entrevistas para a coleta de dados, sendo: Colégio Estadual Indígena *Yvy Porã*-E.I.E.F., Terra Indígena Pinhalzinho - Tomazina/PR, e Escola Estadual Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*-E.I.E.F., Terra Indígena Laranjinha - Santa Amélia/PR.

A pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil,

1991, p. 50). Realizou-se uma análise da legislação derivada das políticas curriculares vigentes, com o objetivo de entender as possibilidades legais para se organizar o currículo escolar nas escolas indígenas, e dos documentos escolares que fundamentam o trabalho pedagógico nas escolas Guarani do Paraná, sendo o principal documento a ser analisado: o Projeto Político-Pedagógico e, consequentemente o currículo que cada escola Guarani definiu como norteador da sua prática educacional intercultural.

Ainda foram analisados os materiais didáticos disponíveis nas escolas indígenas, bem como a influência das políticas curriculares no processo de produção e aquisição, analisando as fontes desses materiais, relacionando o processo prático com o previsto na legislação.

As entrevistas; que segundo Duarte (2004, p. 215) “são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”; foram utilizadas para complementar a coleta de dados, visto que a análise documental pode não ser suficiente para atingir os objetivos propostos com relação à materialização e ao fortalecimento da educação escolar intercultural.

Assim, com a autorização do Comitê de ética, foram organizadas entrevistas com os sujeitos protagonistas do processo educacional nas escolas Guarani, sendo os profissionais da educação, indígenas e não indígenas, também as lideranças indígenas que corroboram com o processo. As entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora, podendo variar de acordo com a disponibilidade, consentimento e envolvimento do entrevistado.

A etapa metodológica de análise e interpretação de dados merece especial atenção uma vez que diz respeito a uma temática que faz parte da história de luta e resistência de um grupo social que já foi vítima de interpretações equivocadas com relação a sua história e tradição, assim sendo propõe-se um trabalho extremamente comprometido com a ética, tanto na análise e interpretação como na coleta dos dados, pois o objetivo é agregar ciência ao processo vivenciado pelos povos indígenas Guarani. Destaca-se ainda que “ao longo de todo o processo de análise, o material empírico estará sendo lido/visto/interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica” conforme orienta Duarte (2004, p. 223).

Deste modo uma vez coletados os dados, estes foram sistematizados, organizados e compilados de acordo com os objetivos traçados e a problemática elencada, de modo a facilitar a análise e interpretação, que serão as bases para a organização e redação de parte das seções da presente pesquisa e ainda submetidos à apreciação dos sujeitos envolvidos.

Os dados coletados foram e estão sendo trabalhados e compilados em portfólio que ficará à disposição da Escola Indígena e da Comunidade, podendo compor o acervo bibliográfico da Escola e serem usados na organização do currículo, material didático e organização pedagógica, se assim julgarem adequado.

Parte dos dados foram selecionados de forma a atender a proposta da redação final da tese, uma vez realizada a seleção, essa foi submetida à avaliação dos colaboradores, por meio de rodas de conversas, nas quais foi possível discutir as interpretações da pesquisadora com os colaboradores, realizar as adequações e mudanças necessárias e sugeridas pelos colaboradores.

Concluída a etapa de apreciação dos dados selecionados, estes foram sistematizados ao longo da redação das seções que compõem a tese, havendo na coleta informações pertinentes para serem agregadas ao demais capítulo, isso será materializado.

A partir de uma busca nas bases de dados do Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, da Scientific Electronic Library Online - Scielo e das teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá –PPE/UEM, utilizando palavras-chaves para uma busca preliminar por títulos, não encontrou-se produções acadêmicas discutindo especificamente a influência das políticas curriculares na organização do currículo e seleção do material didático para o ensino de História em Escolas Guarani do norte do Paraná, bem como não localizou-se pesquisas analisando as relações entre a ação docente em escola indígena Guarani do norte do Paraná com as políticas curriculares na busca pelo fortalecimento da educação intercultural.

É pertinente destacar que nas buscas localizou-se uma variedade de trabalhos envolvendo a temática indígena e a Educação Escolar Indígena, em maior número em nível nacional e bem menor com relação ao Paraná. O mesmo se repete quanto às abordagens das políticas curriculares, da organização do currículo e da política de elaboração de material didático, são inúmeras as discussões sobre essas temáticas com relação à Educação Básica, porém extremamente limitadas quanto à modalidade da Educação Escolar Indígena e inexistentes quando recorta-se para as escolas indígenas Guarani no norte do Paraná, o que se repete quando buscamos por pesquisas voltadas para a análise e descolonização dos materiais didáticos e o papel do(a) professor(a) de escola indígena nesse processo.

Com relação ao povo Guarani existem pesquisas com diferentes abordagens, mais uma vez quando recorta-se para os Guarani do norte do Paraná, apesar do grande número

populacional dessa etnia no Estado (IBGE/2022) e um significativo número de escolas indígenas Guarani, encontram-se poucas pesquisas acadêmicas, as localizadas não versam sobre o recorte apresentado neste projeto.

Para alcançar os objetivos deste estudo, a pesquisa foi dividida em quatro seções, cada uma com seu próprio conjunto de questões, análises e descobertas.

Na primeira seção, examina-se o panorama das políticas educacionais nacionais e estaduais, com um foco particular no histórico das políticas educacionais para escolas indígenas. Isso permite entender o contexto em que as escolas Guarani operam e as influências que moldaram suas políticas curriculares. Além disso, explora-se as políticas curriculares interculturais e a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua versão paranaense o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) nas escolas Guarani.

A segunda seção analisa as diretrizes que orientam a organização do currículo escolar para o ensino de História nas escolas Guarani. Investigaremos tanto o currículo nacional e estadual quanto as especificidades do currículo para o ensino de História nas Escolas Indígenas. Além disso, fornece informações sobre as escolas Guarani no norte do Paraná, incluindo um breve histórico das Terras Indígenas locais, o currículo intercultural adotado e uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dessas instituições.

A terceira seção, examina como a política pública, em particular o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), influencia a produção e distribuição do material didático utilizado nas escolas Guarani. Também aborda os direitos legais da Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada no contexto do PNLD. Além disso, analisa o material didático disponibilizado às Escolas Guarani do norte do Paraná e discute as possibilidades e desafios para a produção de material didático próprio em uma perspectiva intercultural.

Por fim, a quarta seção, pretende investigar quem são os(as) professores(as) das Escolas Guarani, com um foco específico nos(as) professores(as) de História. Aborda o papel desses(as) professores(as) na consolidação e no fortalecimento do currículo intercultural, bem como os resultados alcançados a partir de uma prática docente intercultural. Esta seção permitirá compreender melhor como os educadores nas Escolas Guarani desempenham um papel fundamental na implementação das políticas curriculares e na promoção de uma educação interculturalmente enriquecedora.

Com estas seções, o estudo busca fornecer uma visão abrangente das políticas curriculares para o ensino de História nas escolas Guarani, destacando a importância das

políticas públicas, do material didático e do trabalho docente no fortalecimento do currículo intercultural, que visa valorizar e preservar a rica herança cultural dos Guarani.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULAR: NACIONAIS E ESTADUAIS

Ao longo da história, o processo de integração forçada das comunidades indígenas no Brasil deixou um legado de desconhecimento profundo das ricas histórias e culturas das diversas etnias que habitam o país. Essa integração, muitas vezes imposta por meio de legislações desfavoráveis e práticas de exploração, resultou em uma visão estereotipada e distorcida desses grupos, perpetuada principalmente pelo colonizador europeu. Tais dívidas se referem não apenas à apropriação de terras e recursos, mas também à negação de direitos culturais, à violência e à marginalização sistemática.

Hoje, mais do que nunca, é essencial que a sociedade brasileira busque corrigir essa lacuna histórica e reconheça a importância de valorizar e respeitar os direitos, as culturas, línguas e conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas. Isso não apenas permite uma compreensão mais completa e precisa da riqueza cultural do Brasil, mas também impulsiona a necessária relação equitativa com as comunidades indígenas e a promoção de uma sociedade mais inclusiva, justa e comprometida com a diversidade cultural e étnica do país (Almeida, 2010). É um passo essencial para enfrentar as consequências de um passado de opressão e negligência, exigindo medidas concretas que rompam com a perpetuação das desigualdades e promovam uma justiça social efetiva, em vez de meras declarações simbólicas de reconhecimento histórico.

Este capítulo tem como propósito apresentar uma síntese do processo histórico pelo qual a legislação relacionada à Educação Escolar Indígena passou ao longo dos últimos anos. Ele abrange desde a educação escolar integracionista e missionária que predominou no período colonial até a educação escolar intercultural e emancipadora que algumas etnias buscam e já praticam na contemporaneidade. Além disso, exploraremos a situação atual das políticas curriculares nacionais e estaduais que regem o processo educacional, inclusive a modalidade da Educação Escolar Indígena.

O objetivo principal da seção é analisar o papel desempenhado pela legislação no avanço em direção à efetivação de uma Educação Escolar Indígena verdadeiramente intercultural. Ao longo da história, a educação escolar tornou-se uma aliada essencial na luta dos povos indígenas por seus direitos e sobrevivência, sendo a organização do currículo escolar um elemento fundamental para concretizar esse processo.

Neste contexto, esta produção busca sistematizar os caminhos legais percorridos pela Educação Escolar Indígena, traçando um paralelo entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente implementado nas escolas indígenas conhecidas. O objetivo é contribuir

para a formulação de novas estratégias que fortaleçam o contínuo processo de luta e resistência dos povos indígenas, garantindo a resistência e continuidade de suas culturas e a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e promova a justiça social.

2.1 Breve histórico sobre a política educacional para Educação Escolar Indígena

No Brasil, a educação escolar oferecida aos povos indígenas, nos primeiros séculos, era uma educação dita “para indígenas”, devido aos seus objetivos integracionistas, ou seja, uma forma encontrada para eliminar os povos indígenas da sociedade brasileira, por meio da imposição da cultura e do conhecimento eurocêntrico, considerado como superior (Quijano, 2005).

Durante o período colonial, a educação destinada aos povos indígenas foi essencialmente um instrumento de dominação e assimilação cultural. As missões religiosas, especialmente as jesuíticas, foram os principais agentes dessa educação, cujo objetivo central era a catequese e o apagamento das línguas, cosmologias e formas de organização social indígenas. Segundo Bartomeu Melià (1979), a alfabetização promovida nas missões não era neutra: tratava-se de um mecanismo de subordinação ao modelo europeu-cristão de humanidade e civilização. A escola, nesse contexto, funcionava como espaço de imposição de uma racionalidade ocidental que deslegitimava os saberes tradicionais e desarticulava as formas próprias de transmissão de conhecimento dos povos originários.

Com a instauração da República, embora a laicização do Estado tenha alterado o protagonismo da Igreja no campo educacional, a lógica assimilacionista permaneceu. A educação indígena continuou sendo pensada como meio de “integração” ao modelo nacional, agora sob a justificativa de progresso, cidadania e desenvolvimento. Como aponta Silvio Coelho dos Santos (1975), os projetos educativos republicanos mantiveram-se distantes do reconhecimento das especificidades étnicas e culturais, desconsiderando as formas próprias de educação praticadas pelas comunidades indígenas. Foi apenas a partir do final do século XX, com o fortalecimento dos movimentos indígenas e o avanço das lutas por direitos diferenciados, que se começou a construir uma concepção de educação intercultural, bilíngue e comunitária, como discutido por Aracy Lopes da Silva (1981), que tensiona os marcos herdados da tradição colonial e republicana.

As primeiras características de rompimento com a educação escolar integracionista começam a aparecer no final do século XX, com o fim do regime militar, em 1985. Os

vertiginosos movimentos sociais do período impulsionaram, no contexto das reformas neoliberais mundiais, o estabelecimento de um discurso em prol da diversidade (Faustino 2006), ocasião em que os movimentos indígenas ganharam maior força e representatividade na luta por respeito e garantia de direitos.

As reformas neoliberais² do final do século XX, intensificadas na década de 1990, trouxeram profundas transformações econômicas, sociais e culturais em diversos países, incluindo o Brasil. Sob a influência de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), políticas de austeridade fiscal, privatizações e flexibilização das relações de trabalho foram amplamente implementadas (Harvey, 2008). Essas reformas enfatizavam a eficiência de mercado e a redução do papel do Estado, mas também geraram maiores desigualdades sociais e econômicas (Sader, 1995). Paralelamente, emergiram discursos em defesa da diversidade e da inclusão, especialmente no contexto de movimentos sociais que contestavam a exclusão promovida por essas políticas. Esse período criou uma tensão entre os efeitos desiguais das reformas e as lutas de grupos marginalizados, como os povos indígenas, que exigiam o reconhecimento de seus direitos culturais e sociais (Faustino, 2011).

No Brasil, as reformas neoliberais coincidiram com o fortalecimento dos movimentos indígenas, que buscavam garantir a implementação dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988. Apesar dos cortes orçamentários e da priorização do mercado em detrimento de políticas públicas, os povos indígenas encontraram no discurso global pela diversidade uma oportunidade para ampliar sua representatividade e reivindicações (Almeida, 2006). Entre as demandas, destacaram-se a demarcação de terras, a educação diferenciada e a valorização de seus saberes tradicionais (Oliveira, 2004).

Essas lutas, porém, ocorreram em um cenário de crescentes tensões, pois o avanço neoliberal implicava a flexibilização de proteções ambientais e territoriais, ameaçando diretamente os povos indígenas (Porto-Gonçalves, 2001). Ainda assim, os movimentos

² As reformas neoliberais que se intensificaram no Brasil a partir da década de 1990, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram fortemente influenciadas pelos princípios do Consenso de Washington e orientadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial e o FMI. Essas reformas promoveram a redução do papel do Estado, a privatização de empresas públicas, a flexibilização das leis trabalhistas e a descentralização dos serviços sociais. No campo educacional, tais diretrizes se materializaram por meio da ênfase na eficiência gerencial, na responsabilização por resultados (accountability), na padronização curricular e na criação de sistemas de avaliação em larga escala, como a Prova Brasil e o SAEB. Além disso, políticas como o FUNDEF (1996) reorganizaram o financiamento da educação básica com foco na municipalização e na redistribuição baseada em matrículas, refletindo uma lógica de gestão mais próxima da racionalidade econômica do setor privado. Autores como Gaudêncio Frigotto (2003), Luiz Carlos de Freitas (2012), Dale (1999) e Saviani (2008) analisam criticamente como essas reformas, sob o discurso da modernização, reforçaram desigualdades e esvaziaram a concepção pública e emancipadora da educação.

indígenas mostraram resistência e conseguiram mobilizar-se politicamente para enfrentar os desafios impostos pelo contexto neoliberal.

Com isso evidencia-se o protagonismo das organizações indígenas nas conquistas de direitos legais e destaca-se a influência de políticas de organismos internacionais (Novak, 2014), na organização legal brasileira com relação aos direitos dos povos indígenas.

Entre as conquistas dos povos indígenas no final do século XX destaca-se a Constituição Federal de 1988, um marco na luta dos indígenas por representatividade legal e que abriu caminho para uma série de conquistas no campo educacional, partindo da CF/1988 até a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004 (Luciano, 2007) e uma sequência de legislações que foram sendo aprovadas.

No período ocorreu a transferência da responsabilidade pela Educação Escolar Indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC) em 1991, por meio do Decreto n. 26, de 4 de fevereiro, acredita-se que esse seja o marco do fim da educação escolar para indígenas, ou seja, da educação colonizadora, e o início da construção de uma Educação Escolar Indígena, pensada e coordenada pelos indígenas, ainda que, até hoje, alguns estados tardam em cumprir com a legislação e reconhecer a autonomia indígena.

O fato de muitos estados não terem realizado concursos públicos específicos para a consolidação de um quadro próprio do magistério indígena é uma demonstração de que se pretende manter professores(as) indígenas na instabilidade e dependência dos processos seletivos, com uma rotatividade que dificulta a consolidação da interculturalidade e construção de currículos autônomos.

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) garantam a valorização dos profissionais da educação, a ausência de concursos públicos específicos para professores(as) indígenas no Brasil é um reflexo das fragilidades na implementação dessas políticas.

No contexto das escolas indígenas, os(as) professores(as) frequentemente enfrentam contratações precárias, processos seletivos simplificados e instabilidade laboral, o que compromete tanto a qualidade da educação quanto a continuidade do trabalho pedagógico. Essa situação ignora as especificidades culturais e linguísticas dos educadores indígenas e das comunidades onde atuam, desconsiderando a necessidade de fortalecer uma Educação Escolar Indígena que respeite os saberes tradicionais e os direitos desses povos. A falta de concursos

próprios também evidencia a dificuldade do Estado em estruturar uma política educacional que atenda plenamente às demandas constitucionais e legais (Brasil, 2009).

No Paraná, a situação não é diferente. Apesar de avanços em termos de regulamentação e reconhecimento da EEI, o estado carece de uma política consistente para garantir concursos próprios para professores(as) indígenas, perpetuando um sistema de contratações temporárias e de condições de trabalho inadequadas. Essa carência reflete o despreparo administrativo e a insuficiência de ações governamentais para atender às particularidades das escolas indígenas. Como resultado, a Educação Escolar Indígena enfrenta desafios estruturais que vão além do ambiente escolar, demandando ações efetivas que assegurem a valorização profissional e o respeito à diversidade cultural como pilares da EEI (Baniwa, 2013).

Há um amplo volume de leis, diretrizes, portarias, pareceres e referenciais, elaborados desde o início dos anos de 1990, que pressupõem muitas mudanças com relação à Educação Escolar Indígena garantindo e fortalecendo-a como uma modalidade da Educação Básica.

Entre os principais destaques de tais mudanças estão as principais leis: CF/1988; Portaria Interministerial n. 559/1991; LDBEN/1996; PNE (2001-2010); Convenção 169 – Decreto n. 5051/2004. Instrumento normativo e gerencial: 1999 – Regula a criação das Escolas Indígenas; criação da CONEEI; Diretrizes (1994/2012/2015/2020); Parecer 14/1999; a Resolução CNE/CEB n. 03 em 1999, e Referenciais (1998/2002) que passaram a nortear a organização da Educação Escolar Indígena num modelo mais próximo dos anseios dos povos indígenas, entretanto com inúmeras lacunas, especialmente a ausência da previsão da criação de um sistema própria para a EEI.

A Constituição Federal em seu Artigo 210 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, iniciando o processo de implementação de uma educação escolar específica e diferenciada com autonomia. Ainda, no Artigo 215 da mesma legislação garante proteção, por parte do Estado, às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras.

A conquista do direito à autonomia com relação à educação escolar, ou seja, legalmente cada povo indígena passou a gozar do direito de pensar, organizar e materializar uma educação escolar em escola indígena de acordo com as suas próprias pedagogias, é considerada um dos grandes avanços no processo de ressignificar o papel da educação escolar e da escola para as comunidades indígenas. Entretanto, perduram muitos desafios, entre eles

as condições financeiras e estruturais para a materialização dessa importante conquista até hoje.

A Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991, promoveu mudanças significativas na forma de entender a Educação Escolar Indígena garantindo o direito a um processo de ensino e aprendizagem diferenciado e de qualidade, no modelo aspirado por cada grupo étnico, considerando e respeitando os processos tradicionais, históricos e culturais de cada etnia. Atuou também nas garantias legais de criação de órgãos governamentais específicos para atuar nas ações sobre a Educação Escolar Indígena, estimulando a criação de Núcleos de Educação Indígena nos estados e municípios, garantindo a participação de representantes indígenas.

Tal Portaria garantia ainda que as escolas indígenas, construídas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico, funcionassem nos territórios indígenas com: conteúdos curriculares, calendário, metodologias e avaliação diferenciados, além de material didático bilíngue e normas legais de respeito ao ciclo econômico e cultural da etnia.

Garantias legais que ainda estão longe de serem realidades materializadas em todos os estados brasileiros, mas que, uma vez garantidas em lei e de interesse e necessidade dos grupos indígenas, fazem parte das pautas de negociação e planejamento da Educação Escolar Indígena.

A materialização da legislação para a EEI enfrenta inúmeros desafios, sendo os aspectos econômicos um dos principais entraves. Primeiramente, a subvalorização histórica dos investimentos na educação pública afeta de forma ainda mais acentuada as escolas indígenas. As verbas destinadas a essas comunidades são frequentemente insuficientes para garantir uma infraestrutura adequada, a formação continuada de professores(as) e a produção de materiais didáticos específicos e bilíngues.

Essa negligência reflete a falta de priorização política em alocar recursos para atender às especificidades da EEI, demonstrando um descompasso entre o discurso legal e a prática financeira (Gatti; Barreto, 2009). Além disso, a distribuição desigual de recursos entre estados e municípios cria barreiras adicionais para a implementação da educação diferenciada, principalmente em regiões onde as comunidades indígenas são mais vulneráveis economicamente.

Outro ponto crítico é a lógica neoliberal que permeia muitas administrações públicas, especialmente a partir das décadas de 1990, promovendo políticas de austeridade fiscal que reduziram os investimentos em setores sociais, incluindo a educação (Harvey, 2008). Nesse

contexto, a implementação de medidas que atendam às peculiaridades da educação indígena, como a realização de concursos específicos, contratação de professores(as) indígenas e manutenção de escolas em territórios remotos, é vista como um custo elevado.

Tal visão ignora o caráter reparatório e necessário desses investimentos, perpetuando as desigualdades estruturais enfrentadas pelas populações indígenas (Baniwa, 2013). Esses fatores tornam a plena implementação da legislação um processo lento e dependente de constantes mobilizações por parte das comunidades indígenas para garantir o mínimo de avanços no âmbito estadual e nacional.

Em 1994 foram aprovadas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar elaboradas pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. O documento “marca uma etapa sem precedentes na história dos povos indígenas no Brasil”. É baseado nos direitos constitucionais (CF/89). E em 1996 o Congresso Nacional aprova a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, a qual reforça direitos como: a utilização da língua materna e das pedagogias indígenas no processo de aprendizagem nas escolas indígenas e apoio técnico e financeiro da União no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas.

Ao reconhecer o direito ao bilinguismo e às especificidades de cada cultura, no processo educacional, a LDBEN/1996 garante que a educação escolar possa ser reestruturada e ressignificada pelas etnias indígenas conforme suas decisões baseadas em suas realidades socioculturais e linguísticas. .

Em 1998 o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um documento que tentou diminuir a distância entre o legal e o prático, sua função era formativa e não normativa. O diferencial desse documento é que contou com a participação de professores(as) e lideranças indígenas, com pesquisadores indigenistas como: antropólogos, historiadores e linguistas na sua construção. O texto procurou dialogar sobre o papel da educação escolar formal dentro da terra indígena, destacando a importância do movimento social de professores(as) e lideranças indígenas nas conquistas legais, que também são apresentadas e discutidas.

Enfatiza a necessidade de uma construção curricular livre das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e pautada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores(as) das comunidades indígenas. Apresenta orientações pedagógicas que contribuem para a construção de um currículo específico diferenciado, abordando cada área disciplinar. Revela uma preocupação com as diferenças individuais que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um

mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis diferentes de complexidade (Brasil, 1998).

O RCNE/Indígena (1998) procurou estabelecer relações entre a teoria e a prática, entre os etnoconhecimentos e o conhecimento já sistematizado, entre as pedagogias convencionais e as pedagogias indígenas. Tal Referencial ajudou a reorganizar as práticas metodológicas e curriculares nas escolas indígenas, ampliando possibilidades e reafirmando a reivindicação das comunidades indígenas em integrar etnoconhecimentos e conhecimentos ocidentais.

O documento propõe um ensino de História que valorize as narrativas e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, promovendo a construção de uma educação diferenciada e intercultural. Destaca também a necessidade de romper com o eurocentrismo predominante na historiografia convencional, incentivando práticas pedagógicas que integrem as memórias, os saberes ancestrais e as vivências das comunidades indígenas.

Assim, o ensino de História nas escolas indígenas deve possibilitar uma articulação entre a história local, as tradições culturais dos povos indígenas e o contexto histórico mais amplo, reconhecendo o papel central dessas comunidades na formação da sociedade brasileira. O RCNEI reforça, ainda, a autonomia das escolas indígenas na escolha de conteúdos e métodos que respeitem suas especificidades culturais, contribuindo para a valorização da diversidade, o reconhecimento histórico e o fortalecimento das identidades indígenas.

Por meio do Parecer 14/1999 o Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Tal documento diferenciou a Educação Indígena da Educação Escolar Indígena, apresentou as diferentes facetas da escola: de integradora a espaço de resistência, defendeu uma EEI que atenda a diversidade e heterogeneidade (Brasil, 1999).

O Ministério da Educação apresentou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, por meio da Resolução CNE/CEB n. 03 em 1999, que regulamentou a categoria Escola Indígena, sendo "a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios", garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação, organização própria curricular, das atividades escolares e do calendário. Reforçou a garantia de uma formação específica para os(as) professores(as) indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização (Brasil, 1999).

Na primeira década dos anos 2000, entre 2002 e 2006, houve um crescimento significativo na criação de escolas indígenas, nas matrículas de alunos indígenas e no emprego de professores(as) indígenas (Luciano, 2007). Entretanto, se destacam muitas lacunas no previsto na legislação e na sua materialização, a ausência de um orçamento específico para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, em todos os níveis e modalidades, é nítido na época e pouco diferente atualmente.

O Ministério da Educação e do Desporto lançou em 2002 os Referenciais para a formação de professores(as) indígenas. Tal texto surgiu da necessidade urgente em “capacitar” o número alto de professores(as) indígenas, sem formação inicial, atuando em escolas indígenas. Buscou também organizar a formação inicial e continuada intercultural para atender os anseios das comunidades indígenas quanto à educação escolar formal. Pensando em formar um(a) professor(a) como mediador(a), produtor(a), intérprete, pesquisador(a) e divulgador(a) de saberes e culturas entre outros - seus alunos e a comunidade e a sociedade envolvente. Além de componente da formação inicial, os Referenciais também versavam sobre a formação para a produção de material didático que seja específico, diferenciado e multi e/ou bilíngue de diferentes áreas do conhecimento, que possibilite a integração do etnoconhecimento com o conhecimento ocidental.

Ao longo do tempo ganhou destaque a importância da formação de indígenas para atuarem nas escolas indígenas. Inicialmente, foram promovidos Projetos de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural, desenvolvidos, na sua maioria, pela Secad/MEC. Formação geral correspondente ao Ensino Médio, em percursos para o magistério intercultural com duração média de cinco anos, organizados na metodologia da pedagogia da alternância, em módulos de estudos presenciais e módulos intermediários de estudos e pesquisas. As licenciaturas interculturais foram se tornando exemplos de formação adequada para atender os interesses indígenas com relação a uma educação escolar específica e diferenciada.

Para atender tal demanda o Ministério da Educação, por intermédio da Sesi e da Secad, lançou em 2005 o Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Que promoveu parcerias para o financiamento e execução do programa, colocando em andamento várias licenciaturas interculturais em universidades federais, inicialmente, e depois incluindo as estaduais, de diferentes estados brasileiros (Brasil, 2007).

A principal crítica ao Prolind reside no fato de não ter se consolidado como uma política de Estado, mas sim como iniciativa esparsa, financiada e regulamentada por meio de

editais. Ao depender de políticas pontuais e de caráter temporário, esse projeto não garante a continuidade e a universalidade das ações afirmativas, tornando-se vulneráveis às mudanças de governo e às prioridades de cada gestão. Isso resulta em uma estrutura fragilizada, em que as instituições de ensino superior que necessitam acessar essas políticas públicas se veem em uma posição de incerteza e dependência, adaptando suas ações conforme as orientações e recursos disponíveis a cada momento (Oliveira, 2016).

Além disso, a ausência de uma implementação estruturada e de longo prazo compromete a efetividade dessas políticas. Quando não se tornam parte integrante e contínua das políticas públicas do Estado, as iniciativas voltadas à inclusão e diversidade na educação ficam à mercê da conjuntura política e das decisões governamentais momentâneas. Em um contexto em que as ações afirmativas são essenciais para a promoção da justiça social, a instabilidade e a falta de uma política de Estado estruturada, como ocorre com o Prolind, resultam em um cenário de intermitência e desigualdade na promoção de oportunidades educacionais para grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas (Oliveira, 2016).

O perfil profissional a ser buscado na formação dos(as) professores(as) indígenas corresponde ao de um ator social que age em múltiplas dimensões – sociais, políticas, culturais e educativas. Importante destacar, que em todas as formações, há a necessidade do respeito às especificidades de cada povo indígena, também é fundamental um processo contínuo e participativo dos indígenas na avaliação do processo, por isso o Ministério da Educação publicou, em 2005, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas para orientar as Secretarias Estaduais de Educação.

Ainda que sejam indiscutíveis os avanços no campo da formação de professores(as) indígenas, alguns estados sofrem com a carência de profissionais indígenas com a formação superior adequada para a atuação na educação escolar, o Paraná é um deles, isso compromete o processo de implementação de uma educação escolar intercultural e também precariza o trabalho e a remuneração dos indígenas que atuam nas escolas, justificando assim a necessidade urgente de ampliação das políticas públicas para a promoção das licenciaturas interculturais.

Um dos eixos de sustentação das políticas de educação escolar intercultural indígena é a produção de materiais didáticos e paradidáticos que apoiem as práticas pedagógicas e curriculares dos(as) professores(as) indígenas. Esse material precisa ser de autoria indígena e refletir os projetos societários e identitários de cada comunidade. O desafio de se garantir a

publicação de materiais didáticos de qualidade foi enfrentado com a criação da Capema – Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena, por meio da Portaria MEC/Secad no 13, de 21 de julho de 2005.

Em 2005, a Secad realizou o Seminário Nacional de Material Didático Indígena, com 60 participantes (Brasil, 2007). A política de produção de materiais diversificados para uso didático ou paradidático está tratada na LDBEN, no PNE, nas DCNEEI, configurando-se em um direito já garantido em lei, daí a importância em se traçar parcerias para as produções: Secretarias Estaduais de Educação, Universidades, Organizações Indígenas e as organizações não-governamentais de apoio aos povos indígenas, uma vez que o financiamento específico para tal produção ainda é pouco significativo diante da grande demanda, fazendo com que as escolas indígenas ainda precisem utilizar o mesmo material didático disponibilizado para as escolas não indígenas, um material que não atende as especificidades de uma educação escolar específica e diferenciada.

O protagonismo indígena é garantido amplamente na legislação: LDBEN, PNE, DCNEEI, Decreto 5.551/2004. É responsabilidade do Estado efetivar tal direito, porém, considerando a persistência em práticas colonialistas, ainda é pouco materializado (Knapp, 2018).

Em dezembro de 2004 o MEC instituiu a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI). Em agosto de 2006, a Comissão apresentou à Secad uma proposta de transformação da CONEEI em um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena, de caráter consultivo e deliberativo, que foi acatada (Brasil, 2007). Os representantes indígenas são fortemente imbuídos do compromisso assumido com suas bases de reverter situações adversas no funcionamento das escolas indígenas - contratos dos(as) professores(as) e outros profissionais, falta de insumos básicos nas escolas (material didático, pedagógico, merenda etc.), precariedade na infraestrutura física dos prédios escolares, dificuldades no diálogo com gestores e técnicos quanto à autonomia das escolas e ao ensino diferenciado. Entre 2004 e 2006 a CONEEI atuou em diferentes frentes buscando resultados para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2007).

Em 2009 aconteceu a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI. Ficou definido que se repetiria a cada 4 anos. É considerada um marco histórico da conquista do movimento social indígena e da democratização do estado e da sociedade brasileira. Contou com a participação de quase todos os povos indígenas brasileiros. Propôs a

criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Confirmação dos Territórios Etnoeducacionais.

Reconheceu que os(as) professores(as) indígenas têm direito a um regime de trabalho diferenciado; curso público específico e diferenciada. Garantiu assento para representantes indígenas nos Conselhos do FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica) e CAE (Conselho de Alimentação Escolar). Estabeleceu que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) deveria organizar o sistema de informações sobre a EEI. Reivindicou financiamento para melhorar a estrutura física das escolas indígenas, promovendo a participação de profissionais e associações indígenas na concepção e execução dos projetos de construção.

A II CONEEI teve seu início em 2016, com a realização das etapas locais e regionais, e estava prevista para acontecer em nível nacional em dezembro de 2017. No entanto, em razão de questões burocráticas e organizacionais vinculadas ao MEC, além de mudanças em sua estrutura interna, a etapa nacional foi adiada para março de 2018. O principal propósito dessa segunda conferência foi promover uma avaliação crítica dos avanços, obstáculos e desafios relacionados à educação escolar indígena (EEI); elaborar propostas que contribuíssem para a consolidação da política nacional voltada a esse campo; reafirmar o direito à educação específica, diferenciada e de qualidade; e ampliar o diálogo entre os entes federativos no contexto do regime de colaboração.

A realização da II Conferência representou um marco importante para o movimento indígena, especialmente porque, desde a I Conferência ocorrida em 2009, não havia sido promovido um encontro semelhante. Apesar das incertezas quanto à efetividade de mudanças concretas, o movimento considerou necessário retomar o debate, analisar coletivamente os rumos da EEI e construir diretrizes que respondessem aos desafios enfrentados pelas comunidades.

Durante a gestão federal de 2019-2022, a CONEEI não foi realizada, o que gerou grandes prejuízos para a modalidade de Educação Escolar Indígena. Esse período foi marcado por retrocessos na política educacional, com a descontinuidade de programas e projetos voltados às comunidades indígenas, dificultando a garantia de uma educação de qualidade e comprometendo avanços conquistados em décadas anteriores.

O retorno da conferência em 2023 trouxe expectativas renovadas para o fortalecimento desse espaço de articulação política e educacional. Com a sua reativação, há esperanças de que os debates retomem as prioridades indígenas, garantindo maior

representatividade e a formulação de políticas que assegurem o direito à educação em sintonia com os princípios da interculturalidade e do respeito à diversidade cultural.

O Decreto no 6.861, instituído em 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais sendo organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. A organização territorial da EEI deve ser promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação e com a ampla participação dos povos indígenas. Cada território etnoeducacional contou com plano de ação elaborado por comissão específica integrada por representante: MEC, FUNAI, povos indígenas e entidade indigenista. O plano de ação deveria conter: diagnóstico do território etnoeducacional; das demandas educacionais; planejamento de ações; descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à EEI.

Entretanto, a materialização dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas enfrenta desafios significativos devido ao financiamento insuficiente, que compromete a implementação de políticas educacionais diferenciadas e o fortalecimento da autonomia das comunidades indígenas. A precariedade dos recursos inviabiliza a estruturação adequada das escolas, a formação continuada de professores(as) indígenas e a valorização dos saberes tradicionais, resultando em dificuldades para garantir uma educação de qualidade que respeite a identidade cultural dos povos indígenas. Sem um aporte financeiro adequado, os Territórios Etnoeducacionais permanecem mais como uma diretriz teórica do que uma realidade efetiva (Knapp, 2018).

Nos últimos anos vem sendo demandada, por inúmeras comunidades a oferta do Ensino Fundamental (EF) completo e do Ensino Médio (EM) nas escolas indígenas, para a formação de crianças e jovens, fundamentada no fortalecimento de seu pertencimento étnico, na valorização dos conhecimentos tradicionais e de suas visões de mundo e no acesso aos códigos, ciências e tecnologias da sociedade nacional que possam subsidiar seus projetos societários e identitários.

Em 2003 aconteceu o I Seminário Nacional de Políticas de Ensino Médio para Povos Indígenas. Entre 2004 e 2005 o MEC realizou um ciclo de Seminários sobre Políticas de Educação Escolar Indígena, com momentos para tratar do Ensino Médio (Brasil, 2007). Entretanto, os jovens de algumas comunidades indígenas de muitas regiões convivem com a difícil realidade de terem que se deslocar para as escolas urbanas próximas para concluírem os estudos da Educação Básica.

A Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais é um dos documentos internacionais que auxilia na luta dos movimentos sociais indígenas no Brasil. O documento tem como público alvo: povos tribais em países independentes e indígenas; responsabiliza os governos locais a garantir direitos e proteção a tais povos, por meio de ações pensadas com a participação dos povos interessados sobre todos os assuntos e garantir direitos humanos e liberdades fundamentais, sem discriminação de gênero.

Reforça mais uma vez que deve ser garantida a oferta da educação escolar formal segundo os interesses do povo e contando com sua participação efetiva na organização; a alfabetização em língua materna ou meios para valorizar e preservar a língua indígena; o uso de pedagogias indígenas; o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade; o financiamento do processo (Brasil, 2005).

Apesar dos avanços legais, ainda é muito deficiente a oferta dessa etapa de ensino em relação à demanda das comunidades indígenas. A Secad buscou a articulação com a Setec para viabilizar a oferta de educação profissional e técnica integrada à Educação Básica intercultural (Brasil, 2007), sendo constituído um Grupo de Trabalho Interministerial MEC e Ministério da Saúde.

A garantia da qualidade da Educação Básica intercultural indígena por meio da construção, reforma ou ampliação e aquisição de equipamentos para as unidades escolares localizadas em terras indígenas ainda é um desafio das políticas educacionais. As garantias legais (PNE, CNE, Convenção 169) para atender as especificidades na arquitetura das construções já existem, o que falta é a disposição de recursos financeiros para as obras de infraestrutura.

Para a viabilização dos diferentes projetos que a SECAD promoveu visando o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, uma série de atividades foram realizadas: Seminários; pactuação de carta compromisso; divulgação das políticas e ações; reuniões técnicas e participação em espaços colegiados para assuntos indígenas (Brasil, 2007).

O MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituíram a Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Com o objetivo de orientar as escolas indígenas e os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino; assegurar os princípios da especificidade, bilinguismo e multilinguismo, organização

comunitária, intercultural e práticas socioculturais e econômicas; fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino e orientá-los: União, estados e municípios; zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas.

Em 2018 aconteceu a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e, Brasília precedida de conferências locais, realizadas nas terras indígenas, e regionais. Foi estruturada em torno de 5 eixos temáticos: I - Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena; II - Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena; III - Formação e Valorização dos Professores Indígenas; IV - Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica; V - Ensino Superior e Povos Indígenas. Cada qual aprovou as propostas de maior destaque e urgência.

As Conferências Nacionais marcam a atuação e o protagonismo dos movimentos indígenas engajados na luta por uma educação escolar intercultural que colabore com as lutas sociais, culturais e de resistência das diferentes etnias indígenas.

Em 2020 foram publicadas as Diretrizes Nacionais Operacionais para Qualidade das Escolas Indígenas. O objetivo desse documento é ativar a memória das leis e normas que são os parâmetros de qualidade da Educação Escolar Indígena, colaborando para superação do impasse que impede uma relação consistente dos povos indígenas com seus direitos, rompendo o paradigma de distanciamento entre o que está definido nas leis e o que efetivamente acontece na prática das escolas (Brasil, 2020).

Apesar da aprovação das Diretrizes Nacionais Operacionais para Qualidade das Escolas Indígenas, um marco relevante para a Educação Escolar Indígena, os desafios enfrentados pelos povos originários no Brasil entre 2018 e 2022 revelam a distância entre a legislação e sua materialização efetiva. O período foi marcado por retrocessos no campo das políticas públicas, com ataques sistemáticos aos direitos indígenas, cortes orçamentários e a intensificação de práticas que negligenciaram as necessidades desses povos. A aprovação das diretrizes, embora importante, não foi acompanhada de investimentos significativos, formação docente adequada ou estruturação das escolas indígenas para atender às demandas específicas de cada etnia. A falta de diálogo com as comunidades afetadas e a precarização de programas educacionais voltados à interculturalidade destacam o descaso da gestão pública em promover uma educação realmente diferenciada e respeitosa.

Além disso, o cenário político do período foi agravado por uma agenda de governo que frequentemente favoreceu interesses de grandes latifundiários e do agronegócio em detrimento das pautas indígenas. O enfraquecimento dos órgãos de fiscalização ambiental,

como a Funai e o Ibama, facilitou a invasão de terras indígenas e a violação de direitos territoriais historicamente conquistados. Soma-se a isso o aumento da violência contra os povos indígenas, incluindo assassinatos de lideranças e destruição de modos de vida tradicionais. Esses fatores não apenas dificultaram a implementação de políticas como as diretrizes de 2020, mas também minaram os avanços conquistados em décadas de luta. A gestão pública, ao priorizar interesses econômicos imediatistas e negligenciar os direitos indígenas, revelou um profundo descompromisso com o cumprimento das obrigações constitucionais e internacionais em defesa dos povos originários.

A Educação Escolar Indígena tem muitos direitos estabelecidos, em vários instrumentos legais e normativos, entretanto na prática, no cotidiano das comunidades e escolas das muitas etnias, não estão regularizadas ou reconhecidas como tal, não recebem materiais didáticos e pedagógicos diferenciados, não praticam calendário próprio, não utilizam suas línguas maternas, não possuem professores(as) qualificados, portanto, não estão vivenciando os direitos já garantidos nos instrumentos legais, isso porque falta financiamento adequado para a materialização da legislação que tem acontecido por meio dos esforços das comunidades e professores(as) indígenas com a colaboração de professores(as) não indígenas, de indigenistas e universidades parceiras.

Essa é a realidade do Colégio Estadual Indígena *Yvy Porã*, localizado na Terra Indígena Pinhalzinho, que pertence ao município de Tomazina no Paraná. Um projeto de uma educação escolar diferenciada, organizado no coletivo: comunidade local e comunidade escolar, tem sido colocado em prática nesta Escola e tem atingido os objetivos traçados pela comunidade.

[...] fazemos a escola servir ao propósito da aldeia, que é ensinar as nossas crianças e jovens, partindo dos nossos conhecimentos Tradicionais, Língua Guarani *Nhandewa*, nossa Religiosidade e ancestralidade, esses devem ancorar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. (Domingues, 2020, p. 19).

A experiência do Colégio Indígena *Yvy Porã* é ao mesmo tempo inovadora e desafiadora, pois se fundamenta nos princípios legais e nos anseios da comunidade local, materializando um processo de educação escolar verdadeiramente emancipador. Mais do que transmitir conteúdos, a escola se constitui como um espaço de luta e reafirmação identitária, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados na valorização de seus conhecimentos ancestrais e na defesa de seus direitos.

Para os povos indígenas, e para os Guaraní *Nhandewa* da Terra Indígena Pinhalzinho não é diferente, a vida tem sido uma constante batalha contra a marginalização e o apagamento histórico. Lutar e resistir não são apenas palavras, mas práticas diárias que se manifestam na manutenção da língua, dos modos de vida tradicionais e da autonomia sobre seus territórios. Diante desse cenário, a educação no Colégio *Yvy Porã* assume um papel estratégico ao promover uma formação social e intelectual que fortalece a identidade indígena e fomenta o protagonismo dos estudantes em suas comunidades.

A escola indígena, portanto, não se restringe a um espaço de ensino formal, mas se torna um território de resistência, onde a história e a cultura Guaraní são resgatadas e ressignificadas como parte de um projeto de futuro. Os últimos 525 (quinhentos e vinte cinco) anos foram marcados por violências, mas também por resistência e sabedoria, e é essa memória de luta e persistência que sustenta a proposta pedagógica das escolas. Ao integrar conhecimentos tradicionais e científicos em um diálogo respeitoso, as experiências das escolas indígenas apontam caminhos para uma educação escolar que não apenas reconhece a diversidade, mas a fortalece como princípio de transformação social.

2.2 Política curricular e a interculturalidade

O currículo escolar sempre foi muito debatido no Brasil, ainda assim, existe um grande impasse em como se organizar a grade curricular da Educação Básica para atender os princípios básicos do processo de ensino e aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens, bem como cumprir com a função social da escola em ofertar uma formação humana e integral aos cidadãos.

É por meio de políticas públicas educativas que os órgãos responsáveis organizam os processos educacionais. A política curricular é

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (Sacristán, 2000, p. 109).

Segundo Abud (2005, p. 28) “os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido

que interessa aos grupos dominantes”, essa realidade dominou a organização das políticas curriculares durante muito tempo, mas vem sendo enfrentada pelos movimentos opositores. Uma vez que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. O currículo constrói pessoas. O campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas” (Silva Junior, 2016, p. 93-94).

Assim as políticas curriculares tendem a ter como função a organização e determinação do ornamento curricular. Segundo Carvalho, 2010, p. 271:

A política curricular da educação básica é entendida como produtora do currículo, dispositivo disciplinar no qual se desenvolve um “discurso pedagógico”, engendrado em contextos diversos, que, por sua vez, envolvem diversos atores sociais implicados em procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição (Silva, 1999; Carvalho, 2004).

Desta forma, a política curricular da Educação Básica durante muito tempo foi dominada por princípios gerais, muitas vezes ignorando determinadas especificidades que fazem parte do contexto educacional, por exemplo a EEI, modalidade da Educação Básica, que nas última décadas têm sido bastante debatida, entretanto, ainda não contemplada, na sua especificidade, na construção de políticas curriculares e especialmente de políticas públicas para a materialização de alguns consideráveis avanços já conquistados.

De acordo com Carvalho (2010, p. 280) “a política curricular constitui-se em uma relação interdiscursiva, que toma roupagens singulares em contextos não discursivos específicos” assim sendo “é preciso problematizar a política pública educacional em vigor no Brasil - que associa à política curricular elementos do discurso da diferença cultural, embora mantenha elementos do discurso monocultural”.

Esse é outro impasse na organização curricular, ignorar a imensa diversidade econômica, social, cultural e intelectual que compõem o espaço educativo na atualidade, diversidades que são explícitas, que são atuantes, que se manifestam e exigem serem ouvidas.

As demandas sociais para o trato com a diversidade são muitas, tendo em vista que a escola recebe alunos/as de culturas, etnias, identidades de gênero, orientação sexual, de classes, de religiões e de gerações diversificados; além da diversidade de paradigmas educacionais que sustentam as práticas pedagógicas; como também, a diversidade de ritmos e tempos de aprendizagens dos/as alunos/as. (Santos, Silveira; 2013; p. 571).

A interculturalidade seria o espaço para as discussões específicas sobre um currículo que considera todas essas diversidades, bem como um currículo próprio para a Educação

Escolar Indígena, mais do que isso, pode-se dizer que seria o caminho para se pensar políticas curriculares diferenciadas para as diferentes modalidades da Educação Básica, algo que já vem sendo construído para a educação especial e educação de jovens e adultos e que precisa ser intensificado, uma vez que já há previsão legal.

O artigo 79 da LDB 9394/96, prevê que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa de acordo com as expectativas das comunidades de cada povo. (Almeida; Albuquerque, 2021, p. 418).

A interculturalidade, embora seja um conceito amplamente debatido e reconhecido como essencial para a construção de uma Educação Escolar Indígena mais justa e inclusiva, ainda enfrenta desafios significativos para se tornar uma realidade efetiva. Um dos principais obstáculos é a permanência de práticas pedagógicas e curriculares que priorizam uma visão monocultural, fortemente influenciada pelo eurocentrismo.

De acordo com Gomes (2008), o sistema educacional brasileiro historicamente desconsidera a riqueza e a complexidade dos saberes indígenas, tratando-os como inferiores ou incompatíveis com os conteúdos escolares. Essa abordagem ignora a necessidade de um diálogo genuíno entre conhecimentos tradicionais indígenas e científicos, perpetuando desigualdades e desvalorizando a identidade cultural dos povos indígenas. Além disso, a falta de formação específica de professores(as) para trabalhar em contextos interculturais agrava a situação, dificultando a implementação de práticas educativas que respeitem as epistemologias indígenas.

Outro fator que dificulta a implementação da interculturalidade é o desequilíbrio de poder nas relações entre o Estado e as comunidades indígenas no que se refere à gestão escolar e à definição de políticas educacionais. Como apontam Candau e Russo (2010), a interculturalidade crítica requer um reposicionamento político que dê protagonismo aos povos indígenas na construção de seus próprios projetos pedagógicos.

Contudo, a centralização das diretrizes educacionais e a falta de recursos destinados a escolas indígenas criam barreiras para que essas comunidades exerçam autonomia sobre seus processos educacionais. Ademais, o preconceito estrutural e a falta de reconhecimento das línguas indígenas como instrumentos de ensino e aprendizagem limitam as possibilidades de transformação. Assim, a efetivação da interculturalidade exige não apenas ajustes pontuais no currículo, mas uma reconfiguração profunda das estruturas educacionais para incluir, respeitar e valorizar a diversidade cultural e epistemológica dos povos indígenas.

Logo, apesar de muito comum nos discursos e presente em boa parte dos documentos oficiais, a interculturalidade ainda não tem sido entendida na sua essência, tampouco aplicada e materializada, corroborando com as discussões propostas por Melo e Pessoa (2020) que; a partir dos estudos de Walsh que identifica três perspectivas de desenvolvimento da interculturalidade, sendo: relacional, funcional e crítica³; afirmam: “interculturalidade funcional atua para conservar o *status quo*, funcionando especialmente com os grupos hegemônicos, estabelecendo um falso sentimento de mudança nas relações socioculturais” (p. 49).

Realidade muito presente nas discussões e documentos formais sobre políticas educacionais, especialmente com relação às políticas voltadas para a EEI que, ao invés de serem empoderadas por uma interculturalidade crítica (Melo; Pessoa, 2020) “[apoiam]-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (Silva Junior, 2016, p. 94), uma vez que

A comunidade indígena, composta por diferentes grupos étnicos, não representa a cultura ocidentalizada, mesmo àqueles que tiveram maior contato com essa cultura majoritária. Conservam características culturais importantes e significativas para os processos educacionais, que não podem ser observados de forma generalizada. Os traços distintivos de suas culturas não podem ficar distantes e menos ainda, ignorados. São centrais em qualquer proposta educativa crítica, que respeita e que tem o intuito de empoderar esses grupos. (Melo, Pessoa; 2020, p. 49).

De acordo com Carvalho (p. 272, 2010) “numa perspectiva crítica e materialista do currículo, afirma-se que, na base da produção da diferença cultural e da desigualdade social, estão os processos econômicos, institucionais e estruturais (Silva, 2000)”, contexto que dificulta a ascensão; seja social, cultural e/ou educacional; dos grupos subalternizados pela colonialidade do poder, tanto discutida por Quijano (2005). Este autor argumenta que a colonialidade se refere a uma forma de dominação que ainda persiste amplamente nos dias atuais, mesmo que o colonialismo, entendido como uma ordem política explícita, tenha sido desmantelado.

Entretanto, Walsh (2005) defende que, ainda que essas relações sejam permeadas pelas relações de poder, há possibilidades para transformá-las, uma vez que se promova a conscientização coletiva e o empoderamento dos grupos sociais subalternizados, por meio da formação intelectual e cultural, que rompa com a lógica eurocêntrica dominante. Assim,

³ Para complementação de estudos: WALSH, Catherine. *Pensamento crítico y matriz (de)colonial: reflexões latino-americanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

“defendemos e nos baseamos na interculturalidade crítica para discutirmos a EEI numa perspectiva decolonial” (Lima; Troquez, 2024, p. 1434).

Processo que está em andamento há poucas décadas no Brasil. Ainda que historicamente aos indígenas brasileiros tenha sido destinado o espaço de povos subalternizados, estes resistem e enfrentam os sistemas de poder e aos poucos estão ocupando seus espaços na sociedade. Nesse processo, a Educação Escolar Indígena tem exercido papel relevante, por meio de ações que mobilizam a evidenciar suas histórias, tradições, culturas e etnoconhecimentos com registros escritos que compõem novos materiais didáticos nas escolas interculturais.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, apontam que o ponto de partida é o entendimento de que todos os povos indígenas brasileiros, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos que permitem não somente a transmissão de seus conhecimentos e da socialização de seus membros, mas entender que a escola é fruto do contato histórico destes povos com segmentos da sociedade nacional. (Almeida, Albuquerque, 2021, p. 416).

Assim sendo, é necessário reflexões permanentes sobre a organização curricular e os objetivos que se pretendem atingir com tal organização, especialmente quando fala-se de Escolas Indígenas, pois o currículo escolar se configura na formação que se pretende promover e, de acordo com Santos e Santiago (2013, p. 507), “compreendemos o currículo, portanto, como um território de tensão política, permeado por relações de poder, no qual são produzidos, reproduzidos e ressignificados saberes, Representações Sociais e identidades (Lima; Zanlorenzi; Pinheiro, 2011; Silva, 2007)”.

A partir de tais reflexões compreende-se o espaço escolar indígena nas terras, aldeias e retomadas, como um espaço de resistência; que precisa ressignificar o que está posto pelas políticas educacionais, na maioria das vezes omissas ao direito à uma educação escolar específica e diferenciada já conquistado pelos povos indígenas brasileiros; bem como representa mais um espaço de organização política para a materialização de tais resistências, que estão sendo concretizados pelos movimentos indígenas na atualidade.

Segundo Melo e Pessoa (2020, p. 52-53) “para o movimento indígena, ter sucesso no percurso formativo escolar, significa o acesso, a permanência, a valorização e disseminação da sua cultura às outras gerações, apoderar-se da cultura branca/nawa em benefício e contribuição à sua própria comunidade nas aldeias”. Esse movimento tem acontecido e pode ser observado em inúmeras mobilizações dos povos indígenas.

2.3 BNCC: a nova política curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, segundo o Ministério da Educação, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7).

A BNCC tem sua legitimidade assegurada pelos seguintes textos legais direcionados à educação escolar formal brasileira, sendo: a Constituição Federal (1988), no seu Art. 210; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Art. 26/1996, 2013; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB/2009; as Conferências Nacionais de Educação - CONAE e o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).

Começou a ser organizada em 2014, a partir da elaboração do documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira, resultado da 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), tal documento configurou-se em um importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC, mediante às necessidades legais e, principalmente, às exigências internacionais.

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum. (Marsiglia, 2017, p. 108).

A partir desse marco inicial, um percurso de quatro anos foi trilhado até a apresentação da versão final da BNCC, em dezembro de 2017, que está organizada a partir das Competências Gerais da Educação Básica, válidas para as etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; às quais pretendem assegurar ao estudante, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017).

⁴ A versão digital do documento na íntegra está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
Acesso em: 04 nov. 2022.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências sendo: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem promovidos ao longo da etapa.

O Ensino Fundamental está organizado por áreas do conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área é composta pelos componentes curriculares. As áreas do conhecimento e os componentes curriculares possuem competências específicas. Os componentes curriculares do Ensino Fundamental são organizados em duas partes: os anos iniciais que englobam do 1º ao 5º ano; e os anos finais que englobam do 6º ao 9º ano. História, juntamente com Geografia, faz parte da área de Ciências Humanas.

De acordo com o Juzwiak (2021, p. 69) “o trabalho de produção da primeira versão da BNCC envolveu disputas e embates em torno dos saberes e conhecimentos considerados essenciais para o ensino de História”. Ainda que no discurso tenha sido propagada a ideia de uma construção coletiva, a versão final do documento, assim como o trajeto percorrido ao longo do processo, demonstra o contrário⁵. A primeira e a segunda versão ainda foram produzidas por um coletivo de entidades, a Comissão responsável pela elaboração contou com a participação de representantes da Secretaria de Educação Básica (SEB), representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pesquisadores especialistas das áreas específicas.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Entretanto, vale ressaltar que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país. Desse modo, manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial. Passado o período da consulta e recolhida as “sugestões e críticas”, vale reafirmar, [...] sua segunda versão foi lançada no mês abril de 2016, em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. (Marsiglia, 2017, p. 114).

A primeira versão da BNCC recebeu inúmeras críticas após a sua publicação. “A principal característica dessa proposta era dar maior ênfase aos processos históricos ocorridos

⁵ Para maior aprofundamento consultar: AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos, 2018.

no Brasil com foco ampliado para a história indígena e afro-brasileira, houve também significativa diminuição da importância dada à história europeia” (Cavalcante, 2020, p. 18).

Muitas dessas críticas acabaram se confundindo com as críticas ao governo da presidenta Dilma Rousseff, isso porque o então governo, naquele momento enfrentava uma forte crise econômica com ações políticas que culminaram em um golpe no ano de 2016. Menezes Neto (2017, p.47) aponta, “Constatamos que a insatisfação com o governo de Dilma Rousseff e com o Partido dos Trabalhadores (PT) influenciou em várias críticas à Base de História, amplamente exploradas pelas grandes mídias”.

Segundo as considerações de Aguiar (2018, p. 15) a forma como foi proporcionada a participação coletiva na construção da versão final da BNCC “continuou sendo uma forma tênue de participação”, assim como já havia acontecido nas duas versões anteriores. Ficou claro que o documento foi, na sua maioria, sistematizado “com a formalização de um Grupo Gestor” (*Ibidem*) nomeado pelo MEC, excluindo as representações dos grupos sociais e atendendo aos interesses de grupos bem específicos da sociedade, conforme destaca Marsiglia (2017).

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. (Marsiglia, 2017, p. 119).

Uma vez que o documento não foi vastamente discutido e que não contou com ampla participação popular, o resultado final apresenta lacunas visíveis, além da opção pela pedagogia das competências, já muito problematizada por pesquisadores brasileiros, como Saviani (2003), Freitas (2003) e Ciavatta (2007) entre outros, por estar voltada a uma perspectiva de formação para o mundo do trabalho e não para a cidadania, conforme apresenta Juzwiak (2021, p. 64):

A abordagem pedagógica, a partir das competências, é formulada a partir da década de 1970, associada à qualificação profissional. Neste sentido, a perspectiva pedagógica que utiliza a competência busca focar no saber aprender, isto é, prioriza o desenvolvimento de capacidades de mobilização de conhecimentos para cada situação (DIAS, 2010). Neste sentido, fica claro o objetivo por trás desta proposta, que é a formação para o mundo do trabalho (DUARTE, 2001).

A opção da BNCC pela pedagogia das competências, associada à qualificação profissional e voltada para o mundo do trabalho, precisa ser problematizada. Essa abordagem pedagógica é questionável por restringir a formação dos estudantes a uma perspectiva utilitarista e mercadológica, em detrimento da formação integral para a cidadania, do fortalecimento de identidades múltiplas em um país de grande diversidade como é o Brasil.

A pedagogia das competências ganhou força nas políticas educacionais brasileiras com a influência de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. A pedagogia das competências prioriza a formação de indivíduos aptos a atender às demandas do mercado de trabalho globalizado, enfatizando habilidades práticas e aplicadas em detrimento de uma formação crítica e ampla.

Esse modelo foi adotado no Brasil sem um amplo debate democrático, excluindo, em grande parte, a participação de professores(as), acadêmicos e movimentos sociais na formulação do documento. A ausência de consultas públicas amplas e efetivas reforça a crítica de que a BNCC é resultado de uma imposição tecnocrática, pautada por interesses neoliberais que priorizam a eficiência econômica em detrimento de uma educação emancipatória.

Autores como Arroyo (2011) e Freitas (2017) discutem a implementação da BNCC como uma ruptura com práticas pedagógicas mais dialógicas e inclusivas, destacando que a sua formulação ignorou as contribuições históricas da educação popular e das pedagogias críticas no Brasil. Além disso, a ausência de uma ampla mobilização acadêmica no processo decisório comprometeu a legitimidade do documento como uma construção coletiva e democrática.

Freitas (2017) aponta que o foco nas competências, alinhado a uma perspectiva funcionalista, reduziu o currículo a uma lista de objetivos mensuráveis, negligenciando as especificidades culturais, regionais e contextuais da educação brasileira. Assim, a BNCC é vista como um reflexo da mercantilização da educação, em que o aluno é tratado como um produto a ser moldado para o mercado, ao invés de um sujeito de direitos com potencial para transformar a realidade em que vive.

Ao priorizar o desenvolvimento de capacidades técnicas e habilidades para o mercado de trabalho, a pedagogia das competências desconsidera a importância da formação ética, política, histórica e cultural dos estudantes, assim como das especificidades e desafios

enfrentados pelas diferentes comunidades e grupos sociais, especialmente, os povos indígenas brasileiros.

Um exemplo claro de que a BNCC incorpora elementos que refletem a influência do neoliberalismo e da pedagogia das competências é a definição de competência apresentada no documento: "[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017, p. 7).

Essa definição enfatiza a capacidade individual de mobilizar recursos internos para atender às demandas do mercado de trabalho e da vida cotidiana, alinhando-se à lógica neoliberal que valoriza a adaptabilidade e a flexibilidade do indivíduo. Além disso, a BNCC estabelece dez competências gerais que orientam o processo educativo, das quais problematiza-se:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 9-10).

Essas competências ressaltam atributos como autonomia, flexibilidade e resiliência, características valorizadas no contexto neoliberal, em que o indivíduo é visto como responsável por sua própria trajetória e sucesso. A ênfase na formação por competências e habilidades, central na BNCC, reflete uma perspectiva que prioriza a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Essa abordagem pode ser interpretada como uma forma de controle pedagógico que alinha a educação aos interesses do mercado, conforme discutido por Mesquita e Cantoia (2024).

Além disso, a opção pela pedagogia das competências na BNCC não foi amplamente, tampouco, explicitamente discutida e não contou com a participação efetiva da sociedade, o que contribuiu para a formulação de um documento que apresenta lacunas e fragilidades em relação à formação cidadã, à valorização da diversidade cultural e a consideração de todos os sujeitos históricos (Frigotto, 2017).

Por conta disso, é importante pensar uma educação escolar que promova uma abordagem pedagógica mais crítica e reflexiva, que valorize a formação integral dos estudantes e a promoção da cidadania. Essa abordagem deve contemplar as especificidades e desafios das diferentes comunidades e grupos sociais, e ser construída de forma participativa e democrática, com a ampla participação da sociedade no debate e formulação das políticas educacionais.

De acordo com Marsiglia (2017 p. 113-114), “sob a roupagem dos lemas da educação de “qualidade” ou dos direitos de aprendizagem, o projeto educativo da classe dominante avança no país, rumo à redução dos gastos públicos e o aumento do controle do trabalho desenvolvido na escola”, ou seja, a BNCC é a representação do projeto neoliberal de educação, sob influências dos organismos internacionais⁶, para os países periféricos.

O conteúdo do documento final da BNCC parece não ser suficiente para a compreensão de várias questões que, aparentemente, ficaram sem respostas, conforme discutido por Aguiar (2018, p. 16):

Para tanto, cabem algumas questões: para que serve esse Documento? Para quem? A partir de qual concepção? Há conversa com Documentos anteriores? Quais os possíveis avanços? Outro conjunto de questões parece ser necessário: o que se entende por formação humana, para além da dimensão cognitiva? Qual o projeto de sociedade que embasa o Documento? A proposta articula, como definido no PNE, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou se restringe a aprendizagem?

Considerando tais questões no âmbito da Educação Escolar Indígena as lacunas na BNCC são ainda mais evidentes, o documento reforça a ideia hegemônica de cultura escolar e desconsidera a diversidade populacional e cultural dos povos indígenas brasileiros. Segundo Militão (2022, p. 2) “uma análise preliminar da BNCC indica que os povos indígenas não exerceram influência em sua gestação, tampouco no contexto de produção, restando-lhes apenas incidir no contexto da prática.” O que não se restringiu ao movimento indígena, mas se estendeu a outros movimentos sociais e sujeitos, considerando o contexto tumultuado em que foi produzido e publicado o documento.

⁶ Em 2016, no contexto da elaboração da BNCC, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) publicou documentos que reforçaram a necessidade de cortes de gastos públicos no Brasil, especialmente no contexto da aprovação da Emenda Constitucional 95, conhecida como Teto de Gastos. Essa emenda estabeleceu um limite para o crescimento das despesas primárias da União por 20 anos, com o argumento de equilibrar as contas públicas e controlar o endividamento do país. O BID endossou essa política ao defender que a contenção de gastos era essencial para garantir a estabilidade econômica e atrair investimentos estrangeiros (SILVA; HOLLERBACH, 2022). Assim, a narrativa do BID alinhou-se à agenda econômica liberal do período, sustentando medidas de austeridade e reestruturação da gestão dos recursos educacionais.

Destarte, fica evidente que o documento de maior relevância atualmente com relação a organização curricular da Educação Básica, a BNCC, desconsidera uma de suas modalidades mais significativas, a Educação Escolar Indígena, uma vez que o texto final pouco menciona as especificidades da modalidade, e “[...] entendemos que a BNCC não contempla as demandas educacionais dos povos indígenas pelo fato de estes não terem participado daquele referido processo e também por não aprofundar questões que lhes são fulcrais, a exemplo da questão de sua língua materna” (Militão, 2022, p. 11).

Em seus estudos, Marsiglia (2017, p. 117), destaca ainda:

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares - discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

Corroborando com essa análise, Militão (2022) elenca e analisa em seus estudos 32 (trinta e duas) habilidades referentes a temática indígena que aparecem ao longo de todo o documento da BNCC e conclui:

O teor das habilidades indicadas sinaliza o tratamento dos povos indígenas como artefato da cultura brasileira e não os concebe como povos que criam e recriam suas identidades e culturas. Sugere a estas proposições, que eles “existiram” e que precisam ser estudados, revelando, assim, o desconhecimento e a falta de interação com os povos indígenas. (Militão, 2022, p. 14).

O texto de Militão (2022) traz à tona uma importante reflexão acerca da abordagem da temática indígena na BNCC. É fundamental que a educação escolar seja capaz de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a autonomia dos povos indígenas, e não apenas tratá-los como objetos de estudo ou artefatos culturais.

Ao conceber os povos indígenas como seres passivos, que “existiram” e precisam ser estudados, a BNCC reproduz uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora, que nega a autonomia e a dinamicidade das culturas indígenas. É preciso reconhecer que os povos indígenas são sujeitos históricos e culturais, que possuem uma rica diversidade de conhecimentos e práticas.

Além disso, é necessário problematizar a ausência na BNCC das vozes e perspectivas dos próprios povos indígenas, através de uma abordagem intercultural e participativa. Os

povos indígenas são protagonistas de sua própria história e cultura, e isso precisa ser reconhecido pelas políticas curriculares para assim superar a ideia de que são apenas objetos de estudo ou elementos folclóricos.

É fundamental que a educação escolar promova uma formação crítica e reflexiva, que questione os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade em relação aos povos indígenas. A BNCC que se pretende uma base nacional, poderia ter contribuído para isso através da promoção de uma abordagem mais inclusiva e plural, que valorize a diversidade cultural e a autonomia dos povos indígenas, entretanto não o fez, por isso deveria ser repensada.

Basicamente, o texto final da BNCC permanece retratando os povos indígenas brasileiros como herança cultural de uma história que ficou no passado (Szlachta Junior; Bonete, 2023), ignorando a existência de mais de 300 etnias indígenas falantes de mais de 180 línguas diferentes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/2022, e a resistência desses povos para sobreviver em meio a tantas políticas assimilacionistas e integracionistas a que foram submetidos, também reforça a ideia da tolerância para com a diversidade cultural presente no Brasil, para evitar conflitos com os interesses econômicos.

2.4 CREP: versão paranaense da BNCC

Após a conclusão da versão final da BNCC, foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), de competência da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica no âmbito da Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica (COGEB). Segundo afirmação do MEC (2018), o programa foi criado com o objetivo de apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC.

Quando da divulgação desta Portaria, o Paraná atravessava um processo de transição política, já que o governador Beto Richa se afastou do cargo no dia seguinte à esta publicação, a fim de concorrer ao Senado nas eleições de outubro de 2018. Quem assumiu o Executivo estadual foi a vice-governadora, Maria Aparecida Borghetti (PP), mais conhecida como Cida Borghetti. Dessa forma, temos que o desenvolvimento do ProBNCC na SEED se deu durante esta gestão. Sobre isso, logo após tomar posse, a Governadora substituiu a professora Ana Seres Trento Comin, que ocupava o

cargo de secretária de Estado da Educação desde 2015, pela professora Lucia Aparecida Cortez Martins que, desde 2011, era Chefe no NRE de Londrina, tendo também já ocupado o cargo de diretora de instituições da rede estadual de ensino. (Choldys Felippi, 2022, p.70).

A partir de tal política o estado do Paraná organizou o chamado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP)⁷. O documento seguiu o mesmo modelo de organização da BNCC e foi elaborado por meio da colaboração dos Núcleos Regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino como interlocutores nos municípios e/ou regiões e das Secretarias Municipais de Educação, ainda contaram com a participação de docentes externos e convidados, segundo o texto introdutório do documento (Escola Digital Professor, s/d., s/p.).

O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem. Em seguida, o documento traz as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental com as discussões pertinentes a cada uma e seus organizadores curriculares, os quais correspondem à estrutura dos conhecimentos que respaldam o trabalho pedagógico.⁸

Figura 1: Referencial Curricular do Paraná - Ensino Fundamental: História

1. INTRODUÇÃO	2. ESTRUTURA DO REFERENCIAL	3. EDUCAÇÃO INFANTIL	4. ENSINO FUNDAMENTAL	HISTÓRIA - 1º ANO			5. ENSINO MÉDIO
				UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
				Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. Identificar características pessoais, familiares e elementos da própria história de vida por meio de relatos, fotos, objetos e outros registros, socializando com os demais integrantes do grupo. Conhecer e relatar a história de vida e do próprio nome. Identificar e comparar objetos, imagens, relatos e ações humanas em diferentes temporalidades para compreender a passagem do tempo, apontando mudanças e permanências em suas características e funções. Empregar noções de anterioridade e posterioridade, ordenação e sucessão em situações cotidianas. Identificar e comparar características das diferentes fases da vida do ser humano.	
				Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. Identificar problemas em sua realidade, pesquisar e conversar sobre possíveis soluções. (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. Identificar tarefas individuais e coletivas no ambiente familiar. Conhecer e comparar famílias em diferentes temporalidades, espaços, culturas e relações de trabalho, identificando semelhanças e diferenças, mudanças e permanências.	

Fonte: imagem capturada pela autora, disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=77>
Acesso em: 04 nov. 2022.

⁷ A versão digital do documento na íntegra está disponível em:

<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=77> Acesso em: 04 nov. 2022.

⁸ Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep> Acesso em: 04 nov. 2022.

A partir do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações o estado elaborou o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)⁹ que complementa o documento anterior, trazendo os conteúdos para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental, inaugurando uma nova fase de políticas curriculares na rede estadual do Paraná, que gerou e ainda gera conteúdo para muitos debates, uma vez que o descontentamento entre os profissionais da rede e pesquisadores da área é significativo (Choldys Felippi, 2022).

A elaboração e implementação do CREP aconteceu na gestão do governador do Estado do Paraná eleito no ano de 2018 e reeleito em 2022, Carlos Roberto Massa Júnior (PSC), popularmente conhecido como Ratinho Júnior, que apresentou em sua campanha um plano de governo com diversas propostas de cunho neoliberal para o estado, já problematizadas por alguns pesquisadores, segundo Primo (2021, p. 232),

A proposta do governo estadual (2019-2022) enfatiza uma gestão pública com visão estratégica para o enfrentamento de desafios e condução ao desenvolvimento social e econômico do Paraná, por meio do fortalecimento e criação de ambientes que proporcionem integração entre governo, instituições científicas, tecnológica e de inovação, agências de fomento, empresas e sociedade civil; também a criação de um “círculo virtuoso com o sistema público e privado de educação”, cuja finalidade é suprir a demanda de profissionais conforme necessidade de cada região, defendendo que isso favorece empresas a se tornarem mais competitivas e, conseqüentemente, gerarem mais emprego e renda”. (PARANÁ, 2018).

O modelo neoliberal busca, entre outros objetivos, acabar com o que é público, promover a privatização, suprimir a participação popular, restringir a democracia e, se necessário, eliminá-la para garantir os interesses e os lucros do mercado. A implementação de políticas neoliberais pelo governo estadual resulta em práticas autoritárias na administração da educação pública no Paraná. Esse modo de governar reforça uma identidade autoritária capitalista neoliberal, que opera a partir de diretrizes rígidas, submetidas a um controle intenso, combinando práticas ideológicas de mercado (Costa, 2024).

Uma das áreas prioritárias para o governo de Ratinho Junior, segundo seu plano de governo, é a educação, entretanto as medidas adotadas têm sido alvo de diversas críticas nos últimos anos.

Ratinho Júnior, se elegeu com o apoio dos empresários e cumpriu fielmente a cartilha do mercado. Ele transformou o estado do Paraná num grande balcão de negócios e está usando como mercadoria o patrimônio público do

⁹ A versão digital do documento na íntegra está disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>
Acesso em: 04 nov. 2022.

estado do Paraná. Em seu governo, as relações empresariais e a gestão, voltadas aos interesses do mercado, atingiram não somente as empresas públicas paranaenses, mas também as áreas que envolvem os direitos sociais, como o caso da educação pública; tanto a educação básica quanto o ensino superior público, duramente impactado pela aprovação da Lei Geral das Universidades Lei 20.933/2021 de 22 de dezembro de 2021. (Costa, 2024, p. 25).

No que diz respeito ao projeto para educação, Ratinho Júnior propôs em seu plano de governo diversas medidas para melhorar, segundo sua avaliação capitalista, o ensino no estado, como a valorização dos professores(as), a implantação de escolas em tempo integral e a ampliação do ensino técnico e profissionalizante. Além disso, o governo também prometeu investir na infraestrutura das escolas e na modernização dos métodos de ensino, com a adoção de tecnologias inovadoras.

O processo de materialização das propostas do Governador tem sido bastante polêmico, gerando descontentamento e exaustão dos profissionais do magistério. “No tocante à gestão da educação, logo de início do governo foram evidentes os sinais de participação do Terceiro Setor para a definição de políticas públicas, elencando as categorias responsabilização e meritocracia como fundantes para a melhoria na qualidade da oferta da educação (Primo, 2021, p. 233).

No primeiro mandato, Ratinho Júnior, indicou Renato Feder para a secretaria de educação do estado, o que gerou controvérsias na época. Feder é formado em administração de empresas e tem experiência na área de tecnologia da informação, não tem formação em educação e não tinha experiência como gestor público na área educacional. Os projetos iniciados, concluídos e em andamento, no estado propostos por Feder dividem opiniões.

A fim de executar seu projeto mercantilista da educação pública, o governador, em seu primeiro mandato, colocou à frente da Secretaria da Educação o empresário Renato Feder, do ramo de tecnologia, que ostentava o título de professor, mas que no livro intitulado *Carregando o Elefante: Como transformar o Brasil no país mais rico do mundo* (Ostrowiecki; Feder, 2007) ataca frontalmente o trabalho e os direitos dos(as) professores(as) e servidores(as) públicos(as), criminaliza a profissão docente e induz a sociedade a desconfiar do trabalho e da atuação dos(as) professores(as), ao tratá-los(as) como peso ao Estado. (Costa, 2024, p. 25).

A indicação de Feder para o cargo gerou críticas de diversos setores, principalmente de professores(as) e entidades ligadas à educação, que apontaram a falta de experiência do indicado como um fator preocupante. No entanto, o governo defendeu a escolha de Feder, destacando sua experiência em gestão e a visão inovadora que ele poderia trazer para a área.

Sua gestão de 4 (quatro) anos foi marcada por uma série de mudanças sem diálogo e sem a participação da comunidade escolar na elaboração e implantação dos projetos, gerando ainda mais desconforto e descontentamento entre a categoria do magistério¹⁰. Neste período, a SEED/PR assumiu as seguintes características de gestão

[...] uma gestão para resultados, bem como quem são seus interlocutores, pois formou-se ali um consenso na busca de melhoria do desempenho estudantil e elevação do IDEB paranaense, consenso este alinhado à meta presente no Plano de Governo (2019-2022) que defende um Estado necessário, de característica gerencial. (Primo, 2021, p. 238).

A elaboração e implementação do CREP na Rede Estadual de Educação do Paraná, perdurou do ano de 2019, quando iniciaram-se as discussões e produção do documento, até o ano de 2021, quando foi publicada a versão final do documento. Foi realizada nesse mesmo modelo autoritário e sem diálogo efetivo com a comunidade escolar, ainda que o discurso do Secretário Feder tenha sido o contrário.

No ano de 2019, a versão preliminar do Crep (anos finais) passou por um processo de consulta pública recebendo contribuições e ajustes. O período de implantação teve caráter preliminar. Em 2020, o documento curricular passou por novas reformulações com a finalidade de atender às necessidades de melhoria. No mesmo ano, foi aberta nova consulta pública, por meio da qual, os(as) professores(as) da rede tiveram a oportunidade de contribuir para a melhoria do documento. Em 2021, a Rede Estadual recebe a versão consolidada do Crep (anos finais), como documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Separados por disciplinas, os conteúdos facilitam a organização do trabalho pedagógico, bem como as escolhas metodológicas dos professores(as) e os processos de avaliação que visam alcançar os níveis de proficiência dos estudantes, previstos para cada ano.¹¹

As consultas públicas realizadas à época pouco foram aproveitadas na organização final do documento, pela forma como foram organizadas e conduzidas ficou claro que tinham como única finalidade atribuir caráter democrático ao CREP. As manifestações contrárias ao

¹⁰ A gestão de Renato Feder na Secretaria de Educação do Paraná, entre 2019 e 2023, foi alvo de diversas críticas, especialmente por parte da APP-Sindicato, que representa os professores da rede estadual. Entre os pontos mais questionados estavam a implementação de medidas consideradas autoritárias, como a centralização de decisões e a redução do espaço para o diálogo com a categoria. Além disso, a APP-Sindicato criticou a precarização das condições de trabalho, incluindo a ampliação da terceirização de serviços e a sobrecarga dos profissionais da educação. A reformulação curricular e a adoção de um modelo mais tecnicista, com foco na lógica de mercado, também geraram controvérsias, sendo apontadas como ações que desconsideraram a diversidade e as especificidades regionais da educação pública no estado. Outra frente de oposição foi a condução do ensino remoto durante a pandemia, acusada de falta de planejamento e de recursos adequados para garantir a inclusão digital de alunos e professores. Para mais informações consultar: <https://appsindicato.org.br/category/noticias/> Acesso em: 20 nov. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep> Acesso em: 04 nov. 2022.

formato como foi conduzido o processo foram significativas, porém pouco consideradas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), a exemplo da resistência empregada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) apresentada por Choldys Felipp, 2022, p. 79-80:

Como forma de resistência, a APP criou um abaixo-assinado, na forma de “Carta ao Secretário da Educação, Renato Feder”, na qual se posicionava contra “a padronização curricular imposta”, referindo-se ao CREP, a forma de registro no RCO e a adoção de livro didático único¹² para a rede, amparando-se na CF e na LDB. Ademais, a entidade novamente criticava a celeridade com que se deu o processo de elaboração do documento, havendo a afirmação do presidente do Sindicato, Hermes Silva Leão, de que “A APP-Sindicato tem buscado a suspensão desta proposta. Pela forma que ele foi apresentado e pela falta de tempo para ser analisado e discutido nas escolas”. (App Sindicato, 2020).

É consenso entre pesquisadores (Mello; Ferreira, 2021), (Choldys Felipp, 2022); entidade (APP-Sindicato) e profissionais do magistério que a implantação do CREP significou um rompimento curricular na Rede Estadual paranaense, que deixou de seguir as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCP). Segundo Mello e Ferreira (2021), essa mudança representa o encerramento de um ciclo de políticas curriculares participativas e o início de um novo ciclo pautado por concepções neoliberais¹³ e autoritárias da educação.

As DCPs, implementadas a partir de 2009 pela SEED/PR, configuram-se em documento norteador da prática docente em todas as disciplinas, foram adotadas em todas as escolas públicas estaduais, baseiam-se na autonomia do(a) professor(a), permitindo que os educadores tenham maior liberdade para definir o conteúdo das aulas.

¹² Nos dias 03 e 04 de fevereiro de 2020, dedicados ao Estudo e Planejamento, conforme titulação da SEED/PR, foi apresentado, no material disponibilizado pela mantenedora, o CREP como novo referencial curricular da Rede, foi também apresentada a informação de que o Paraná utilizaria uma única coleção de livro didático em todas as instituições da Rede, que contemplaria o disposto na BNCC, no RCP e no CREP, bem como que a forma de registro dos conteúdos do Livro de Registro de Classe *On-line* (LRCO), se daria de acordo com o estabelecido em tais documentos (Choldys Felipp, 2022).

¹³ Ao longo dos quase 6 anos à frente do governo estadual, Ratinho Junior implementou uma série de políticas de cunho neoliberal, abriu as portas do Palácio do Iguaçu aos empresários, colocou à venda boa parte do patrimônio público do estado do Paraná e segue atendendo os interesses dos empresários. Nesse tempo de governo, Ratinho Junior privatizou a Copel Telecom e a Copel, extinguiu a carreira dos(as) agentes educacionais (funcionários de escola) e repassou às empresas a responsabilidade pela contratação desses trabalhadores a custos milionários. O governador congelou as correções das perdas salariais dos(as) professores(as), agentes educacionais e de servidores(as) públicos(as) de outras áreas por mais de 5 anos, alterou o plano de carreira dos(as) professores(as), cortou as licenças prêmio, impôs prova para seleção de professores(as) com contrato temporário, dentre outros. Ainda aprovou a militarização de mais de 300 escolas públicas, fez parcerias com Institutos e Fundações empresariais para assessorar, organizar e direcionar a gestão da educação pública paranaense, bem como o direcionamento do dinheiro público da educação, o controle do currículo, da formação dos estudantes e das condições de trabalho dos(as) professores(as) e dos(as) agentes educacionais (Costa, 2024, p. 25).

Por outro lado, o CREP apresenta uma maior prescrição e visa ao controle dos docentes, por meio da definição das aulas no modelo de ensino estruturado, no qual as metodologias e o processo avaliativo estão voltados a atingir os objetivos de aprendizagens, que estão diretamente relacionados às avaliações externas, conforme discutem Mello e Ferreira (2021, p. 24-25):

Com a implantação do CREP, de forma experimental na rede estadual paranaense em 2020, as Diretrizes Curriculares do Paraná (DCP), concluídas em 2008, deixaram de ser o documento vigente de orientação curricular do Paraná. Neste texto defendemos que este fato representou o encerramento de um ciclo de políticas curriculares desenvolvida em bases participativas para a instauração de novo ciclo pautado por concepções neoliberais e autoritárias da educação. Se as DCP representam o produto de um currículo fundado na autonomia do professor, os novos documentos curriculares são a expressão de um rito de pseudoparticipação e consulta, que produziu um currículo prescritivo e voltado ao controle docente a ser exercido por meio da definição das aulas no modelo de ensino estruturado, da produção de recursos didáticos e, principalmente, pela implementação de processos contínuos de avaliação.

Pode-se afirmar que tal mudança representa um retrocesso no processo de construção de políticas curriculares participativas e democráticas, já que o novo modelo não leva em consideração a experiência e o conhecimento dos(as) professores(as) e não permite a construção coletiva do currículo. Além disso, o novo modelo limita a criatividade e a inovação dos(as) professores(as), bem como reforça a ideia de que o papel do docente é apenas o de transmissor de conhecimento.

É inegável que as políticas curriculares são fundamentais para orientar a prática educativa e garantir a qualidade do ensino. No entanto, é necessário que elas sejam desenvolvidas de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos do processo educacional, como professores(as), alunos(as), pais e comunidade em geral. Dessa forma, é possível construir um currículo que esteja alinhado com as necessidades locais e que atenda às demandas de uma sociedade em constante transformação.

No entanto, como aponta Mello e Ferreira (2021), a implantação do CREP rompeu de forma abrupta com esse processo participativo, impondo um modelo de ensino prescritivo e voltado para o controle docente. Isso representa um retrocesso no que diz respeito à autonomia dos(as) professores(as) e à diversidade de abordagens pedagógicas que podem ser adotadas em sala de aula.

É importante que sejam feitas reflexões críticas sobre o impacto dessas políticas curriculares na educação, especialmente quando elas são implantadas de forma autoritária e

sem diálogo com a comunidade escolar. É necessário que sejam criados espaços de participação e construção coletiva do currículo, para que ele possa ser mais democrático e representativo das necessidades da sociedade.

De acordo com o texto disponível no *site* oficial da rede estadual de ensino “Escola Digital Professor”, no qual é possível ter acesso ao CREP, a organização adotada no documento tem como objetivo “fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, trazendo maior clareza dos conteúdos que darão suporte para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, assim como consolidar o trabalho na rede estadual de ensino”.

A citação do texto oficial da rede estadual de ensino apresenta uma visão bastante positiva sobre o CREP, enfatizando a sua importância para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e consolidar o trabalho na rede estadual de ensino. No entanto, é importante fazer uma reflexão crítica sobre a forma como o documento foi desenvolvido e sobre as consequências da sua adoção para o cenário educacional.

O documento estabelece ainda as diretrizes, competências e habilidades que os estudantes devem adquirir em cada etapa da Educação Básica. A gestão da Rede Estadual defende que o CREP é resultado de um processo participativo que envolve professores(as), gestores escolares, pais, estudantes e especialistas em educação, entretanto é praticamente invisível a contribuição de tais segmentos no documento final, uma vez que as possibilidades de contribuições, além de terem acontecido em curtos períodos, estavam restritas às questões técnicas, conforme discutem Mello e Ferreira (2021, p. 34):

[...] o formato da consulta e as formas de organização dos debates foram desenhadas para controlar a natureza e o alcance da participação docente, admitindo apenas aquelas que se restringissem à reparos técnicos e objetivos do texto e trouxessem contribuições de “aprimoramento”. Foram excluídas as manifestações críticas que contestavam o modelo, a concepção curricular e seu propósito fundamental. Afinal, não cabiam contestações às finalidades e aos objetivos propostos, nem discussões sobre os critérios de seleção e organização dos conteúdos, tampouco à forma do currículo e aos vínculos estabelecidos com processos avaliativos externos.

Os autores destacam a maneira como a consulta e os debates em torno da concepção curricular foram estruturados de forma a limitar a participação docente, favorecendo apenas contribuições que se restringissem a reparos técnicos e objetivos específicos. Infelizmente, essa abordagem excluiu vozes críticas que questionavam o modelo, a concepção curricular e seus propósitos fundamentais.

A exclusão de manifestações críticas é preocupante, uma vez que a crítica construtiva, como a necessidade de um currículo mais inclusivo e que considere a diversidade cultural e histórica da realidade brasileira, é essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes. A diversidade de perspectivas e a capacidade de questionar as premissas subjacentes a um currículo são cruciais para garantir que a educação seja verdadeiramente inclusiva, relevante e adaptada às necessidades dos estudantes.

Negar o espaço para questionamentos sobre as finalidades e objetivos propostos, bem como a organização dos conteúdos e a forma do currículo, é uma abordagem que mina a participação democrática e a colaboração entre educadores e decisores políticos. É importante reconhecer que a educação não é uma questão técnica isolada, mas uma área em que as decisões têm implicações profundas para o desenvolvimento das futuras gerações e para a sociedade como um todo.

A falta de discussões sobre os critérios de seleção e organização dos conteúdos, bem como os vínculos estabelecidos com processos avaliativos externos devem ser problematizadas. Esses aspectos são centrais para determinar a qualidade e a eficácia da educação, e é crucial que os educadores tenham a oportunidade de influenciá-los e questioná-los.

A exclusão de vozes críticas na construção do currículo limita a capacidade de desenvolver políticas educacionais robustas e eficazes. Para uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades dos estudantes e da sociedade, é fundamental promover um diálogo aberto e inclusivo, onde as vozes dos educadores, estudantes e comunidades sejam ouvidas e respeitadas. Somente por meio desse engajamento genuíno é que podemos construir um sistema educacional mais justo, equitativo e de qualidade.

Segundo a redação do próprio CREP, o documento valoriza o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional, por isso, o currículo enfatiza a importância de habilidades como empatia, resiliência, colaboração e responsabilidade social.

O CREP parece estar fundamentado em uma lógica de padronização do ensino, que pode prejudicar o desenvolvimento educacional essencial para a formação integral dos estudantes.

No documento, cada componente curricular apresenta uma lista específica de habilidades, competências e conteúdos específicos por série e etapa. Por exemplo: os

conteúdos são organizados em campos de atuação e categorias conceituais, acompanhados de habilidades específicas e códigos padronizados para referência.

Na figura 2 pode-se observar a estrutura de organização do CREP de História, modelo que é reproduzido nas demais áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental em toda Rede Estadual.

Figura 2: Estrutura organizacional do CREP

HISTÓRIA – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
História: tempo, espaço e formas de registros.	A questão do tempo, sincronias, anacronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	História e tempo Calendários	PR. EFO6HI01. a. 6. 01 Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades, rupturas, simultaneidades e permanências) entre as diversas sociedades antigas (povos do Oriente e do Ocidente) e entender o tempo cronológico como construção humana.	1º
História: tempo, espaço e formas de registros.	A experiência humana no tempo.	Cultura caiçara Os faxinalenses As comunidades quilombolas	PR. EFO6HI01. d. 6. 02 Comparar e compreender as mudanças e as permanências das paisagens e suas influências nos hábitos das populações do campo em diferentes épocas.	1º
História: tempo, espaço e formas de registros.	A experiência humana no tempo.	Fontes e a construção do conhecimento histórico: - a noção de fonte histórica; - o papel das fontes na construção do conhecimento histórico; - noções de patrimônio histórico-cultural	PR. EFO6HI02. a. 6. 03 Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas, compreendendo fontes e documentos como patrimônio histórico material e imaterial como fonte de pesquisa e de conhecimento científico.	1º

Fonte: imagem capturada pela autora, disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_historia_2021_anos finais.pdf Acesso em: 19 mai. 2024.

Essa estrutura cria uma padronização rigorosa, em que os(as) professores(as) têm menos margem para adaptar os conteúdos às particularidades dos alunos e contextos locais, incentivando uma abordagem uniforme em todas as escolas do estado, isso associado ao RCO+Aula¹⁴, recurso com planejamento de aula disponibilizado pela SEED/PR e utilizado em toda a Rede Estadual do Paraná, fica ainda mais engessado.

No CREP cada habilidade está vinculada a um código específico, alinhado à BNCC. Por exemplo, na disciplina de História, para o 6º ano: "PR. EFO6HI01. a. 6. 01 Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades, rupturas, simultaneidades e permanências) entre as diversas sociedades antigas (povos do Oriente e do Ocidente) e entender o tempo cronológico como construção humana". Ao utilizar um verbo passivo como "identificar", o currículo limita a capacidade dos alunos de desenvolver uma análise crítica profunda sobre os processos históricos. Para um ensino emancipador, é essencial que o currículo incentive a reflexão ativa sobre as contradições de classe, as relações de poder e a construção social do tempo, com o

¹⁴ O RCO + Aula (Registro de Aula Online + Aula) é uma ferramenta digital disponibilizada pela Rede Estadual de Educação do Paraná que integra o registro de aula eletrônico com recursos pedagógicos como o planejamento e execução das aulas. A funcionalidade desse recurso será problematizada no subtítulo 3.1.1 deste trabalho.

objetivo de formar cidadãos críticos, conscientes de sua posição no mundo e capazes de transformar uma realidade social.

É importante lembrar que a educação não deve estar voltada apenas para a preparação para o mercado de trabalho, mas sim para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Entretanto, com relação à implementação das novas políticas curriculares, nacionais e estaduais, “é necessário levar em consideração que este se dá no “período corporativo”, o que auxilia na compreensão dos mecanismos e estratégias utilizados pelo Estado” (Choldys Felippi, 2022, p. 72).

Assim como a BNCC, o CREP reproduz as 10 (dez) competências gerais para a Educação Básica como base central para a organização curricular dos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular, mantendo o cunho neoliberal. A ênfase em competências individuais, em vez de em uma educação coletiva e solidária, reflete uma visão de mundo centrada no mercado e na competição.

A forma como são trabalhadas tais competências reflete diretamente o discurso neoliberal, que prioriza a empregabilidade e a adaptação individual às exigências do mercado de trabalho. Nesse modelo, a educação é vista como uma ferramenta para moldar trabalhadores flexíveis, resilientes e competitivos, ajustando-se às flutuações e demandas do capitalismo global. Essa abordagem não apenas reforça a lógica de que o sucesso pessoal depende exclusivamente da capacidade de adaptação ao mercado, mas também silencia a discussão sobre as profundas desigualdades estruturais que o próprio sistema neoliberal perpetua.

Ao enfatizar competências funcionais, o processo educativo se despolitiza, afastando-se da sua potencialidade transformadora. Em vez de promover uma educação que valorize a construção de relações sociais igualitárias e solidárias, além de estimular a conscientização crítica sobre as causas históricas e sistêmicas das injustiças sociais e políticas, o foco é deslocado para o fortalecimento de uma lógica meritocrática. Essa lógica obscurece a exploração e legitima a manutenção das desigualdades, preparando os indivíduos para se adequarem ao status quo, ao invés de se organizarem para questionar e transformar as condições que produzem e reproduzem as desigualdades de classe, etnia e gênero.

Embora as competências elencadas pela BNCC e CREP possam ter alguns benefícios em termos de fornecer uma diretriz comum para a Educação Básica, é importante problematizá-las criticamente e questionar a sua adequação e relevância para uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória.

Figura 3: Competências Gerais para a Educação Básica



Fonte: PARANÁ, 2021.

O CREP, assim como a BNCC, está alinhado a uma visão neoliberal da educação, que enfatiza a eficiência e a produtividade em detrimento da qualidade e da justiça social, segundo texto do próprio documento. Esse tipo de abordagem reforça desigualdades sociais e aprofunda a exclusão de determinados grupos, como os alunos com necessidades especiais, aqueles que vivem em contextos de vulnerabilidade social e/ou aqueles que apresentam alguma diversidade (Choldys Felippi, 2022).

Com relação aos conteúdos apontados no CREP, segundo a SEED/PR, são conhecimentos que o aluno deve assimilar para seguir adiante no processo educacional, uma vez que tenha atingido os objetivos de aprendizagem indicados no Referencial. Isso pressupõe que o conhecimento é algo fixo e objetivo, que pode ser transmitido e absorvido de maneira direta. Porém, essa visão é questionável, segundo estudiosos como Vygotsky (2000) e Paulo Freire (2019), o conhecimento é construído socialmente e depende de fatores contextuais, como a cultura e a história.

Os objetivos de aprendizagem apontados no Referencial não podem ser vistos como dados inquestionáveis, pois essa postura pode limitar a reflexão crítica sobre quais conhecimentos são realmente relevantes para os alunos e seus contextos e como eles podem ser mobilizados para transformar a realidade, a partir da lógica que os estudantes são sujeitos

do processo de aprendizagem e têm capacidade para criar e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências e vivências (Freire, 2022).

Decorrentes dos organizadores curriculares de cada componente, os conteúdos chegam à especificidade da aula e facilitam as escolhas metodológicas do professor e os processos contínuos de avaliação. Ao planejar a sua prática docente, o(a) professor(a) precisa ter claro a relação entre o conteúdo e o objetivo da aprendizagem. Nessa relação, a metodologia, a abordagem, as premissas utilizadas pelo professor e as estratégias serão essenciais para a garantia das aprendizagens preceituadas.¹⁵

Nitidamente, o documento está focado na estruturação do processo educacional voltado para as avaliações externas, pois a dita autonomia do(a) professor(a) está fixada no processo metodológico, desde que seja com foco no objetivo de aprendizagem pré-determinado, e “a avaliação e a obtenção de resultados satisfatórios ou aproveitamento nos exames são assumidos como fundamentos da organização curricular” (Mello; Ferreira, 2021, p. 37).

Ainda que tenha sido adotado uma organização de conteúdos listados, a apresentação do documento tenta passar a ideia de que está garantida, às instituições de ensino e aos profissionais do magistério, autonomia para trabalhar as especificidades peculiares e necessárias em cada região de acordo com suas diferentes realidades, tais demandas devem ser contempladas na organização da Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) de cada instituição, no entanto nenhum conteúdo, objeto e objetivo citado no CREP pode ser ignorado, substituído ou ressignificado, ainda que as “perspectivas pós-críticas do currículo apontam e defendem que o(a) professor(a) é um agente central do desenvolvimento do currículo” (Mello; Ferreira, 2021, p. 38).

Na prática o CREP é um autêntico dispositivo que pretende ser elemento organizador da proposta curricular das escolas e de todas as aulas. Seu escopo, portanto, não é apenas dar referências ou oferecer parâmetros para um trabalho autônomo da escola no desenvolvimento de sua proposta e do professor na construção de seus planos de aula. Seu escopo prático é articular todo o processo pedagógico para que os objetivos de aprendizagem estabelecidos no documento sejam atingidos. (Mello; Ferreira, 2021, p. 36).

Importante destacar que os objetivos de aprendizagem elencados no CREP estão muito mais articulados com as avaliações externas, do que com a realidade social e cultural do estudante paranaense. A excessiva centralidade do documento em atender às demandas

¹⁵ Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep> Acesso em: 04 nov. 2022.

impostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) reflete um alinhamento com políticas de padronização curricular que, segundo Sacristán (2000), promovem a "tecnificação" do ensino, em detrimento das especificidades locais e culturais. Essa abordagem pode esvaziar o currículo de elementos importantes para a realidade paranaense, especialmente em um estado marcado por sua diversidade sociocultural.

O CREP acaba por subordinar o processo educativo às análises avaliativas de longa escala, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades mensuráveis sobre uma formação integral, crítica e contextualizada. Como aponta Freire (1996), a educação deve ser um ato de transformação e diálogo, incorporando as vivências e demandas das comunidades locais, algo que o foco desproporcional nos exames padronizados pode negligenciar, perpetuando uma lógica de homogeneização incompatível com a riqueza das realidades educacionais regionais.

O processo de avaliação externa acaba sendo o determinante do trabalho docente, limitando o espaço para a construção democrática de um currículo que considere a diversidade social, cultural, afetiva e cognitiva local. “Percebemos a consolidação da política educacional estabelecida desde 2018 no Paraná, a qual propunha o alinhamento à BNCC, bem como o enfoque no ensino a partir de habilidades e competências, visando garantir o sucesso nos índices e avaliações” (Choldys Felipp, 2022, p. 82).

À escola indígena é imposta uma organização curricular já engessada que compromete praticamente toda a carga horária, mas, teoricamente, também é garantida a autonomia para sua organização enquanto Educação Escolar Específica e Diferenciada, o que na prática é impossível de ser materializada considerando a mesma carga horária, os mesmos recursos financeiro e físicos, o mesmo material didático e as mesmas imposições burocráticas das escolas não indígenas. Assim, implementar o CREP em escolas indígenas se configura em um grande desafio devido à ausência das especificidades da modalidade no documento. A modalidade em questão tem como base a valorização da cultura e dos saberes das comunidades indígenas, destoando do modelo prescritivo e padronizado do CREP.

A Educação Escolar Indígena busca promover uma formação integral e contextualizada, que respeite a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas. Para isso, é preciso considerar as particularidades das diferentes etnias e regiões, bem como as demandas e necessidades dos estudantes indígenas.

O CREP, por sua vez, é um documento desenvolvido com base em uma visão geral do sistema educacional e não contempla as particularidades das escolas indígenas. Além disso, o

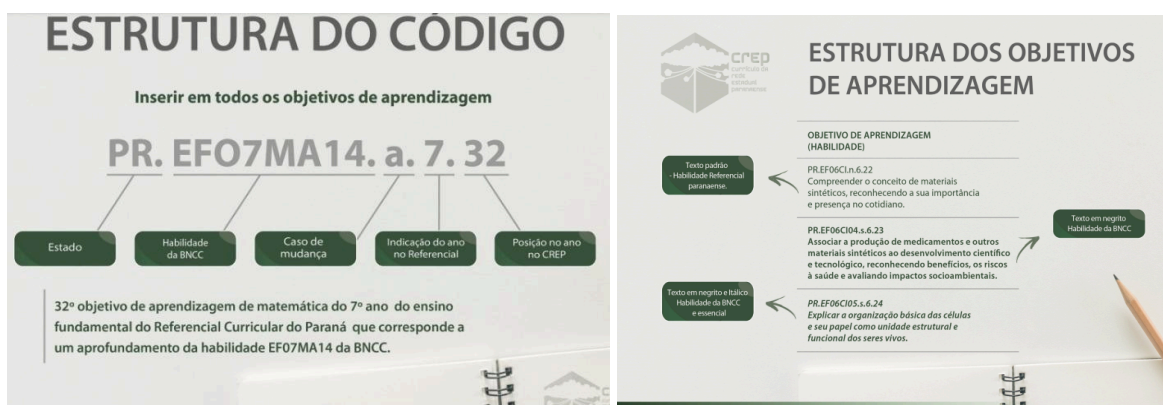
modelo prescritivo do CREP limita a autonomia dos(as) professores(as) indígenas e restringe a diversidade de abordagens pedagógicas.

Como o objetivo da Rede Estadual de Ensino parece ser o de orquestrar um rígido controle sobre o processo educacional e o trabalho dos profissionais do magistério no Paraná, foi adotado no CREP uma coluna com códigos alfanuméricos específicos aos objetivos do Referencial Curricular do Paraná.

Segundo o *site* oficial da Rede “Escola Digital Professor” tais códigos foram criados para o estabelecimento sequencial, “a SEED/PR preconiza que tal forma de organização estruturada e codificada também estará presente nos próprios materiais didáticos de apoio, fechando um ciclo de controle curricular” (Mello; Ferreira, 2021, p. 40).

De fato os livros didáticos disponibilizados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentam os códigos da BNCC, que, apesar de apresentarem o mesmo núcleo que os códigos paranaenses, dificultam a associação dos conteúdos do livro com a organização dos objetivos de aprendizagem que deveriam ser atingidos, devido ao processo de ampliação e modificação em determinados objetivos no CREP em relação aos apresentados pela BNCC, resultando em mais um trabalho técnico para o(a) professor(a).

Figura 4: Estrutura do Código e dos Objetivos de Aprendizagem - CREP



Fonte: Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_historia_2021_anos finais.pdf Acesso em: 04 nov. 2022.

Ao contrário do que é defendido no estado do Paraná, os códigos alfanuméricos criados não facilitam o diálogo entre os documentos curriculares de diferentes localidades, apenas criam mais demandas para o profissional do magistério e ampliam o processo de controle da Secretaria Estadual sobre o trabalho didático nas escolas estaduais, isso porque

tais códigos ficaram disponíveis no LRCO para serem selecionados no momento do registro da aula pelo(a) professor(a).

Esse modelo de registro no LRCO, implantado no início do ano letivo de 2020, durante o período de implementação da versão experimental do CREP, teve curta duração, devido à implantação do processo de aulas remotas em virtude da pandemia de Covid-19, iniciada em março de 2020. Ainda assim, o novo modelo inaugurado com as aulas remotas, compostas por aulas gravadas por professores(as) da Rede veiculadas aplicativo Aula Paraná, pelo *YouTube* e TV aberta; e por atividades, feitas de forma *on-line*, via *Google Classroom*, ou impressa, ambas acompanhadas pelos(as) professores(as) locais, manteve as mesmas características anteriores.

[...] o professor é apenas um executor vigiado do currículo, cabendo a ele apenas o exercício de metodologias consideradas ativas. Supostamente o currículo tem como foco a aprendizagem dos alunos, revestidas pela retórica de direitos de aprendizagens, mas o que se observa é a montagem de uma engrenagem de controle sobre essa formação, que passa pela vigilância do trabalho da escola e do professor. (Mello; Ferreira, 2021, p. 54).

No segundo mandato, iniciado no ano de 2023, Renato Feder deixou a Secretaria do Paraná para assumir a de São Paulo, sendo nomeado seu sucessor o Professor Roni Miranda Vieira, o qual em 2019, assumiu, a convite do então secretário Feder, a chefia do Departamento de Acompanhamento Pedagógico (DAP) da SEED/PR, sendo responsável pela implantação de programas como o Tutoria Pedagógica¹⁶. De abril de 2020 ao final de 2022, Roni foi diretor de Educação da SEED/PR, gerindo a área responsável pela articulação de políticas públicas educacionais, formação continuada dos(as) professores(as) da rede e fortalecimento da aprendizagem dos estudantes do Estado.

A gestão iniciada em janeiro de 2023 por Roni representa uma continuidade da gestão Feder, em diversos quesitos, ainda assim apresenta uma maior abertura ao diálogo. Em uma matéria intitulada “Sai o empresário, entra o professor” publicada pela App-Sindicato em seu *site* no dia 4 de janeiro de 2023, o Sindicato fez uma análise esperançosa da mudança.

[...] quando diretor, Roni recebeu o Sindicato por diversas ocasiões para ouvir demandas e dar respostas. Sua presença no posto mais alto da Seed gera, portanto, a expectativa de um diálogo mais permanente e qualificado

¹⁶ “A Tutoria Pedagógica são encontros presenciais semanais, com as equipes pedagógica e diretiva das escolas, para acompanhamento pedagógico e formações continuadas com foco no desenvolvimento pedagógico. Com a missão de transformar a educação paranaense por meio do acompanhamento pedagógico das equipes gestoras, realizando a formação continuada em serviço e fortalecendo a gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem, redução do abandono e reprovação”. Secretaria da Educação/Governo do Estado, disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/tutoria_pedagogica Acesso em: 21 abr. 2023.

com a categoria, em contraste com a completa ausência de Renato Feder nas mesas de negociação e concertação. (App Sindicato, 2023, s/p.).

A gestão do Professor Roni Miranda, até o momento, não apenas manteve o modelo administrativo implementado por seu antecessor, Renato Feder, mas também reforçou a continuidade dessa abordagem. Em vez de promover mudanças estruturais ou propor um novo direcionamento para a educação estadual, sua gestão segue ancorada na mesma lógica mercadológica, na qual os interesses empresariais exercem forte influência sobre as políticas educacionais.

Esse alinhamento se manifesta na priorização de indicadores de desempenho baseados em métricas de produtividade, na valorização de parcerias com o setor privado e na manutenção de um modelo de gestão que enfatiza a eficiência gerencial em detrimento de uma perspectiva mais democrática e inclusiva da educação pública.

Este movimento tem sido analisado por muitos historiadores(as), cientistas sociais, pesquisadores(as) de diversos campos do conhecimento. Suas pesquisas revelam que o empresariado brasileiro participa do estado político fazendo com que os interesses privados de uma classe sejam reproduzidos nas ações, nos programas, nos projetos, como aqueles que a SEED tem gerido e, que em parte, é continuidade e aprofundamento de algumas ações privatizantes que estão em curso no Paraná, desde a reforma neoliberal do Estado, dos anos 1990. (Farias, 2024, p. 10).

Neste contexto, a lógica capitalista meritocrática na educação exige tanto sua reprodução quanto sua internalização, moldando a subjetividade das pessoas para que acreditem ser impossível conceber a educação fora de um modelo empresarial. Essa ideia se consolida não apenas pela sua difusão, mas também pelo uso de mecanismos de coerção. No estado do Paraná, é evidente a confluência de ações governamentais que utilizam estratégias coercitivas em diferentes contextos, afetando populações indígenas, trabalhadores rurais, operários, profissionais da saúde, agentes de segurança e professores(as) da Educação Básica e Superior (Farias, 2024).

A Rede Estadual de Educação do Paraná caminha a passos cada vez mais distante do que entende-se por uma educação humanizadora e emancipadora que, segundo Paulo Freire (2019), é um processo que vai além da transmissão de conhecimentos e se fundamenta no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do saber.

Essa perspectiva reconhece o educando como sujeito ativo no processo educativo, capaz de refletir criticamente sobre sua condição e agir para transformá-la. Para Freire (2019), a educação deve promover a autonomia e a conscientização, ajudando os indivíduos a

superarem opressões e a alcançarem a liberdade por meio do pensamento crítico e da ação transformadora.

Nesse sentido, educar é um ato político que visa a emancipação humana, cultivando valores como respeito, justiça social e solidariedade. Processo de autoconhecimento do estudante da escola pública como o filho da classe trabalhadora, a quem historicamente tem sido negado o direito de ocupar espaços intelectualizados, e o prepara para reparar essa realidade histórica. O modelo de política curricular empregada na Rede nos últimos anos está na contramão desse processo, pois tem reforçado a exclusão dessa classe. Assim,

[...] denominamos este novo ciclo de política curricular de ciclo autoritário. Não se trata de um ciclo de políticas curriculares que visa dar autonomia e fornecer apoio às escolas e docentes para desenvolvimento de seus projetos político-pedagógicos. Ao contrário, trata-se de investir em responsabilização, dever de prestação de contas, metas e resultados a partir da prescrição. Há um completo alinhamento entre os documentos curriculares, sua forma e conteúdo, com metas educacionais. (Mello; Ferreira, 2021, p. 54).

O diagnóstico apresentado sobre o atual ciclo de política curricular é inegavelmente pertinente e merece nossa atenção. De fato, esse ciclo tem sido caracterizado por uma abordagem autoritária que contrasta com o ideal de promover a autonomia das escolas e professores(as). Nesse contexto, a ênfase recai não na capacidade das instituições educacionais de moldar seus próprios caminhos pedagógicos, mas sim na imposição de metas e resultados pré-determinados.

A investida na responsabilização e na prestação de contas, embora seja uma preocupação legítima, muitas vezes se traduz em uma abordagem excessivamente punitiva, que não leva em consideração as complexidades do ambiente educacional. O resultado é a pressão constante sobre educadores para alcançar metas muitas vezes irrealistas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de uma educação de qualidade, uma vez que “a educação passa a ser sinônimo de desempenho em testes e avaliações de larga escala para fins de gerar índices e atingir metas, impondo sobre professores(as) e estudantes a pressão por desempenho” (Costa, 2024, p. 27).

A prescrição rígida dos conteúdos curriculares e a uniformidade na forma como são apresentados podem limitar a capacidade das escolas de atender às necessidades específicas de seus alunos e comunidades. A diversidade de contextos educacionais muitas vezes exige flexibilidade e adaptação, o que é difícil de conciliar com uma abordagem altamente prescritiva.

O alinhamento estrito entre os documentos curriculares e as metas educacionais, conforme apontado na citação, pode acabar por minar a inovação e a criatividade no ensino. Em vez de encorajar a experimentação e a busca de métodos pedagógicos mais eficazes, essa abordagem tende a restringir o leque de opções disponíveis para educadores.

É fundamental que se reavalie esse ciclo de política curricular e se busque um equilíbrio entre a necessária prestação de contas e a promoção da autonomia das escolas e docentes. Uma abordagem mais colaborativa e flexível pode ser mais eficaz na busca por melhorias no sistema educacional, permitindo que as escolas adaptem suas práticas de acordo com as necessidades específicas de seus alunos, ao invés de aderir rigidamente a prescrições externas.

O CREP, assim como a BNCC, retrata a população indígena como objeto de estudo e não como sujeito do processo histórico e atual brasileiro. O documento reproduz as abordagens citadas na BNCC e acrescenta o estudo sobre as etnias indígenas paranaenses: guarani, kaingang e xetá, todavia apenas no CREP de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mantendo-se a lacuna sobre a diversidade histórica e cultural brasileira nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tal abordagem curricular, maior referência para a Educação Básica hoje, somada “[...] a não consecução de um currículo específico e diferenciado, acompanhado de materiais didáticos, pedagógicos e científicos em língua indígena” (Militão, 2022, p. 6) mantém a exclusão das especificidades da Educação Escolar Indígena, desconsidera a legislação que ampara a escola indígena e retarda o processo de emancipação desses sujeitos.

A imposição do uso das plataformas digitais na Educação Escolar Indígena resulta em uma sobrecarga da carga horária escolar, comprometendo a organização do tempo pedagógico e dificultando a valorização dos saberes tradicionais e das práticas comunitárias no cotidiano educativo. Essa exigência, muitas vezes desvinculada da realidade sociocultural das comunidades indígenas, desconsidera a oralidade, a coletividade e a relação com o território como elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com um entrevistado do Colégio *Yvy Porã* o uso de tais plataformas agrega pouquíssimos resultados positivos ao processo educacional, especialmente às escolas indígenas:

Não percebo melhor resultado com o trabalho tecnológico em comparação ao analógico, acho que o tecnológico é só para trabalhar ali como uma forma de distração com eles, por ser um jogo. Eu, sinceramente, não vejo o resultado dessa política de obrigatoriedade nas escolas urbanas, e na escola indígena eu prefiro usar o livro didático do que essas plataformas digitais. E sem contar que há um problema muito grande em ser obrigatório, os

professores acabam ficando nessa alienação, eles não conseguem criar, eles não conseguem produzir de fato, muitas vezes não consegue nem dar aula direito, só ficam mexendo nas plataformas digitais então eu não vejo isso como uma coisa positiva. Pode ser que para algumas disciplinas ou alguns professores até seja, mas já havia alguns relatos de alguns colegas que estão sobrecarregados com essa obrigatoriedade. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

A priorização dessas tecnologias pode acentuar desigualdades de acesso, uma vez que muitas escolas indígenas enfrentam limitações estruturais, como falta de internet, equipamentos adequados e formação específica para o uso crítico dessas ferramentas. Dessa forma, o uso compulsório das plataformas digitais pode se tornar um obstáculo à efetivação de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme previsto nos marcos legais que garantem os direitos educacionais dos povos indígenas.

Na entrevista, um(a) dos(as) professores(as) indígena do Colégio *Yvy Porã* teceu a seguinte avaliação sobre o processo:

Considero que se as novas abordagens curriculares e metodológicas promovidas pela SEED fossem realmente para a melhoria da qualidade da educação, haveria primeiramente um diálogo mais direto com os profissionais que trabalham na base, no chão da sala de aula, por assim dizer, haveria também formações específicas (iniciais e continuadas) presenciais para o uso das plataformas digitais e demais abordagens metodológicas, e além de tudo não seria uma imposição o uso e sim um apoio, uma ferramenta a mais para o trabalho do professor. Com as novas abordagens o trabalho do professor e da escola como um todo está totalmente engessado e o que vemos cada dia mais é o desespero do professor em cumprir as metas estabelecidas pela SEED, via NRE. Essa obrigatoriedade do uso das plataformas digitais, principalmente, além de todas as demais exigências educacionais que estão sendo jogadas para a escola, limitam com certeza o trabalho diferenciado pela qual vínhamos lutando para efetivar na escola indígena. (Entrevistada P - Colégio *Yvy Porã*).

De tal forma a execução do CREP e das novas abordagens metodológicas impostas pela SEED/PR em escolas indígenas deve ser repensada e problematizada pelas lideranças indígenas, pois o “processo de produção dos documentos paranaenses, foi orientado pela concepção de documento curricular, entendido como dispositivo de controle do trabalho docente na sala de aula desde o planejamento até a avaliação externa continuada” (Mello; Ferreira, 2021, p. 38).

Tal projeto executado em escolas indígenas representa um retrocesso, uma vez que os movimentos sociais indígenas têm lutado pela emancipação intelectual de seus povos e pelo rompimento com a educação escolar integralista e assimilacionista. Assim, é preciso que as

demandas e especificidades das comunidades indígenas sejam respeitadas e consideradas na construção de políticas educacionais para que seja possível a promoção de uma Educação Escolar Indígena de qualidade e contextualizada.

Por fim, é importante destacar que as políticas educacionais devem ser desenvolvidas a partir de um diálogo amplo e democrático entre todos os atores envolvidos no processo educativo, quando se trata de Educação Escolar Indígena, essa participação é imprescindível. A adoção de documentos curriculares centralizadores e prescritivos pode representar um retrocesso no que diz respeito à participação da comunidade escolar na construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

3 DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS GUARANI

É importante observar que o ensino de História passou por mudanças significativas ao longo da história da educação. Antes de se tornar uma parte integral da grade curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, seu lugar no processo educacional era e ainda é muitas vezes limitado e sujeito a conflitos e disputas.

Historicamente, o ensino de História era frequentemente voltado para a narração de eventos e feitos notáveis, com ênfase em datas e figuras importantes. Isso refletia uma abordagem mais tradicional, que muitas vezes negligenciava a compreensão mais profunda dos contextos e das nuances históricas. Além disso, o conteúdo muitas vezes é moldado por agendas políticas e ideológicas, o que leva a uma visão tendenciosa e seletiva da história.

A introdução do ensino de História de forma mais abrangente e crítica no currículo escolar representou um avanço significativo. Isso permitiu que os estudantes não apenas aprendessem sobre eventos e personagens históricos, mas também desenvolvessem habilidades de análise, interpretação e questionamento. O ensino de História passou a explorar temas como as causas e consequências de eventos históricos, as perspectivas das diferentes culturas e grupos sociais, e as conexões entre o passado e o presente.

No entanto, é importante reconhecer que ainda existem desafios no ensino de História, incluindo a seleção de conteúdos relevantes e a promoção de uma abordagem crítica e inclusiva que leve em consideração diferentes pontos de vista, como por exemplo uma visão decolonial da história, especialmente do Brasil. Além disso, o uso de tecnologia e recursos digitais está se tornando cada vez mais importante para envolver os alunos e tornar o ensino de História mais dinâmico e acessível.

O ensino de História percorreu um longo caminho desde os conflitos iniciais sobre sua inclusão na educação formal, e sua evolução contínua é fundamental para garantir que os alunos adquiram uma compreensão sólida e crítica do passado e suas implicações para o presente e o futuro¹⁷.

O ensino de História no Brasil apresenta um percurso de intenso debate e tem ocupado diferentes funções na formação humana desde que começou a ser pensado como ciência e se materializou como disciplina escolar com o Regulamento de 1838, do Colégio Pedro II; e em História acadêmica, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), na mesma época. (Faustino; Viceli, 2020, p. 130).

¹⁷ Para aprofundar a discussão consultar: Faustino; Viceli (2022).

Uma vez consolidada como área do conhecimento, o ensino de História foi ocupando seu espaço, ora como protagonista ora como coadjuvante, mas sempre presente e ativo, se adaptando às propostas das políticas curriculares sem deixar de considerar seus objetivos enquanto ciência.

O Paraná conta hoje com três etnias indígenas: guarani, kaingang e xetá. Sendo a etnia Guarani a segunda com maior população, com cerca de 30% (trinta por cento) dos indígenas (IBGE, 2022). A EEI é uma realidade para quase 100% (cem por cento) dos indígenas paranaenses (Escola Digital - SEED/PR).

Os territórios indígenas paranaenses contam com a presença de escolas indígenas, onde são ofertadas as etapas da Educação Básica, nessas instituições atuam profissionais indígenas e não indígenas, moradores da Terra Indígena (TI) e moradores das zonas urbanas próximas. Essa diversidade de profissionais e a interação entre diferentes grupos culturais enriquecem o ambiente educacional, promovendo a troca de experiências e conhecimentos entre as comunidades indígenas e não indígenas, o que pode contribuir para uma abordagem mais ampla e inclusiva no ensino de História e em outras disciplinas.

Essa convivência intercultural também desempenha um papel fundamental na construção de um currículo escolar que respeite e valorize as tradições e saberes dos povos indígenas, enquanto incorpora os conteúdos e objetivos educacionais necessários para o desenvolvimento acadêmico e cultural dos estudantes.

Segundo dados disponíveis no site “Dia a Dia Educação” da Secretaria de Estado da Educação (SEED), atualmente estão funcionando 39 escolas indígenas no estado do Paraná, distribuídas entre as 29 Terras Indígenas, localizadas em 24 municípios, pertencentes a 16 Núcleos Regionais de Educação (NRE) diferentes, ofertando os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há também a oferta da Educação para Jovens e Adultos (EJA), concentrando o maior número das matrículas no Ensino Fundamental. De acordo com informações do programa Saberes Indígenas na Escola referente ao ano de 2018, são cerca de 5.000 (cinco mil) os estudantes indígenas matriculados nas 39 escolas indígenas no Paraná. (Viceli, 2020, p. 85).

Este capítulo tem como objetivo analisar o estado atual do ensino de História nas escolas indígenas Guarani do norte do Paraná, por meio da investigação das políticas curriculares, dos projetos pedagógicos, das normativas estaduais e dos currículos escolares, visando a compreensão aprofundada dessa realidade educacional.

Está organizado a partir de reflexões sobre a organização curricular, nacional e estadual, do ensino de História, especialmente em escolas indígenas Guarani, nas quais foram analisados seus principais documentos normativos.

Apresenta ainda uma breve contextualização sobre o campo de pesquisa: Colégio Estadual Indígena *Yvy Porã* e T.I. Pinhalzinho, localizada em Tomazina/Pr, e Escola Estadual Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* e T.I. Laranjinha, localizada em Santa Amélia/PR.

3.1 Currículo, nacional e estadual, para o ensino de História

O currículo é um elemento extremamente significativo no processo educativo, pois define quais conteúdos, habilidades e competências serão ensinados aos estudantes. Ele representa um conjunto de decisões políticas, pedagógicas e culturais que influenciam diretamente a formação dos alunos, determinando o que será considerado como conhecimento relevante para sua vida pessoal e profissional.

É também um instrumento fundamental para a construção da sociedade, uma vez que é capaz de promover a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos, bem como o contrário disso. É necessário que o currículo seja constantemente problematizado, a fim de garantir uma educação de qualidade e que atenda às necessidades e demandas da sociedade em constante transformação. “Por isso é importante compreender o processo de elaboração do currículo como algo intrinsecamente constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, que atuam para entrecruzar conhecimentos científicos, crenças, expectativas e visões sociais” (Mello, Ferreira, 2021, p. 27).

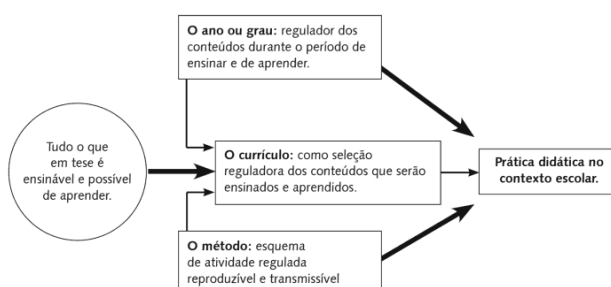
O currículo escolar não é um mero conjunto de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, ele é um reflexo das escolhas, valores e ideologias presentes na sociedade. Nesse sentido, a sua elaboração envolve diferentes atores, como educadores, especialistas, pais, comunidades locais e, é claro, os próprios estudantes. Cada um desses grupos pode ter visões distintas sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e com que propósito.

Conflitos e lutas podem surgir de várias fontes. Podem ser resultado de divergências sobre quais conhecimentos devem ser priorizados, considerando-se as demandas do mundo atual. Também podem decorrer de desentendimentos em relação à inclusão de perspectivas diversas, como as culturas indígenas, minorias étnicas, gêneros e orientações sexuais. Além disso, as disputas podem se originar de questões políticas, econômicas e ideológicas que influenciam a educação.

Esses conflitos não devem ser encarados de maneira negativa. Pelo contrário, eles são inerentes ao processo educacional e podem ser produtivos, desde que sejam gerenciados de maneira construtiva. A diversidade de perspectivas enriquece o currículo, tornando-o mais abrangente e relevante para uma gama mais ampla de estudantes. Através do diálogo e do debate, é possível chegar a compromissos que respeitem os direitos e as necessidades de todos os envolvidos.

A elaboração do currículo é um processo dinâmico e multifacetado, em que as diferentes visões e interesses em jogo podem resultar em conflitos, mas também podem levar a soluções mais inclusivas e equitativas. Entender esse processo como uma arena de lutas e debates é fundamental para aprimorar o sistema educacional e promover uma educação mais justa e relevante para todos. “O currículo recebeu um papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou a capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem” (Sacristán, 2013, p. 17).

Figura 5: “O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”



Fonte: SACRISTÁN, 2013, p. 18.

Para Sacristán (2013), o currículo é um instrumento político, que reflete as relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, o autor defende que é preciso analisar a organização curricular em conjunto com outras “invenções” do sistema educativo, como as políticas educativas, as práticas pedagógicas e as relações sociais presentes no ambiente escolar. O objetivo é compreender como essas diferentes dimensões se articulam para produzir determinados efeitos na formação dos estudantes. Porém, ao mesmo tempo em que Sacristán (2000) problematiza o poder regulador do currículo, ele não deixa de reconhecer a sua importância como um elemento estruturante do sistema educativo.

Segundo Sacristán (2013), o currículo deve ser pensado de forma crítica e reflexiva, levando em conta a diversidade de saberes e experiências dos estudantes, mas sem perder de vista os objetivos educativos e sociais que se quer alcançar e buscando compreender as

relações de poder e as lutas sociais que estão envolvidas nesse processo. Dessa forma, é fundamental que o currículo seja elaborado de forma participativa e democrática, envolvendo diferentes atores sociais e considerando as demandas e necessidades da sociedade como um todo.

O currículo do ensino de História foi constituído historicamente de maneira complexa e diversa. Em geral, a história escolar é marcada por mudanças nas políticas educacionais e nas perspectivas historiográficas que refletem o contexto social, político e cultural em que as escolas estão inseridas.

No Brasil, o ensino de História foi oficializado com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1838, e por muito tempo, foi marcado por uma abordagem eurocêntrica, que valorizava mais a história da Europa e suas conquistas, em detrimento de outras culturas. Isso porque, no início da trajetória, o ensino de História foi influenciado pelo modelo francês de ensino do século XIX e pela corrente positivista.

O ensino de História introduzido nos currículos nacionais, teve grande influência do modelo francês de ensino do século XIX que estava alicerçado nos interesses da burguesia e sustentado pelos princípios liberais positivistas de educação. No Brasil, a concepção de História chamada Tradicional, veiculada pelos livros escolares, recebeu traços daquela corrente positivista que se sustentou durante várias décadas. Observa-se na concepção tradicional de História, o encontro entre a excessiva valorização do documento e a neutralidade do historiador e do professor, assim como, a ausência de síntese histórica bem como a ênfase no nacionalismo, na cronologia e nos fatos advindos da política administrativa. (Faustino; Viceli, 2020, p. 131).

As autoras apontam para a influência marcante do modelo francês de ensino do século XIX no desenvolvimento do ensino de História nos currículos nacionais. Esse modelo, fortemente ancorado nos interesses da burguesia da época e fundamentado nos princípios liberais positivistas de educação, deixou uma profunda marca no ensino de História não apenas na França, mas também em países como o Brasil.

A concepção tradicional de História, que se originou desse contexto, teve uma longa permanência nas salas de aula brasileiras. Ela se caracterizava por diversos elementos que merecem reflexão. Havia uma ênfase excessiva na valorização dos documentos como fontes primordiais para a construção do conhecimento histórico, com foco em uma abordagem que priorizava os eventos e figuras históricas ligados à elite e à política oficial, negligenciando outras perspectivas e vozes históricas.

A neutralidade era considerada uma qualidade fundamental do historiador e do(a) professor(a) de História. No entanto, essa suposta neutralidade frequentemente encobria visões tendenciosas e eurocêntricas da história, que não levavam em consideração as experiências e perspectivas de grupos marginalizados e minorias.

Outros elementos notáveis da concepção tradicional de História incluíam a falta de síntese histórica, o que dificultava a compreensão de padrões e tendências ao longo do tempo, e a ênfase excessiva na cronologia e nos eventos políticos, em detrimento de uma análise mais ampla das mudanças sociais, culturais e econômicas.

Assim destaca-se também a forte ênfase no nacionalismo, que, embora possa ser importante para a construção de uma identidade nacional, às vezes resultava em uma visão unilateral da história que negligenciava a diversidade cultural e étnica presente na sociedade brasileira.

A concepção tradicional de História, influenciada pelo modelo francês do século XIX e pelo positivismo, moldou por muitas décadas o ensino de História no Brasil. Reconhecer esses elementos é fundamental para uma reflexão crítica sobre a abordagem atual do ensino de História, buscando uma educação histórica mais inclusiva, equitativa e contextualizada, que valorize todas as vozes e perspectivas que contribuíram para a formação do nosso país.

Essa concepção tradicional, caracterizada pela excessiva valorização de um tipo de documento e pela neutralidade do historiador e do(a) professor(a), bem como pela ênfase no nacionalismo, na cronologia e nos fatos advindos da política administrativa, apesar de superada teoricamente, ainda é percebida em muitos livros escolares.

Durante o século XX, com o advento do movimento dos Annales e da Nova História, inaugurou-se uma nova forma de pensar e fazer história, rompendo com a tradição positivista e narrativa centrada nos grandes feitos e personagens. A partir dessa perspectiva, a história passou a ser compreendida como uma ciência interdisciplinar, voltada para o estudo das estruturas sociais, das mentalidades coletivas e das práticas cotidianas, ampliando o campo de análise para além dos eventos políticos e econômicos.

Os historiadores dos Annales, como Marc Bloch e Fernand Braudel, enfatizaram o uso de diferentes fontes, como relatos orais, cultura material e registros não convencionais, valorizando a longa duração e os processos históricos em vez de acontecimentos isolados. Essa abordagem também deu ênfase ao papel das subjetividades, da cultura e da pluralidade de experiências humanas, inaugurando um olhar mais sensível às diferentes temporalidades e à diversidade de agentes históricos, o que impactou o ensino de História no Brasil.

Na década de 1990, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), houve uma mudança significativa no currículo do ensino de história, que passou a enfatizar a formação crítica dos alunos, com uma abordagem que busca analisar a história a partir de múltiplas perspectivas, inclusive a partir da história local e regional.

A construção do currículo do ensino de História envolve diversas disputas relacionadas à seleção de conteúdos, abordagens pedagógicas e objetivos educacionais. Entre as principais questões, destacam-se o debate sobre quais eventos e perspectivas históricas devem ser priorizados, como a história tradicional versus a crítica, e a resistência ao eurocentrismo em favor de uma abordagem mais plural e inclusiva. Além disso, há tensões sobre o papel da história na formação de identidades nacionais ou cidadãos globais, o uso de metodologias diversificadas, como recursos tecnológicos, e a inclusão de histórias de grupos marginalizados. Por isso, é importante que o currículo do ensino de História seja alvo de reflexão crítica e constantemente atualizado para que possa atender às necessidades e demandas da sociedade contemporânea.

As influências neoliberais no processo educacional têm moldado diretamente a construção do currículo de História, impulsionando uma visão centrada na eficiência, competitividade e adaptação às demandas do mercado de trabalho. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo promove uma "gestão empresarial" da educação, priorizando a produtividade e a obtenção de resultados mensuráveis em detrimento da formação crítica e reflexiva dos alunos.

Nesse contexto, o currículo se torna orientado por competências práticas, com pouca ênfase em abordagens que incentivem a análise crítica da história e a reflexão sobre as desigualdades sociais. Além disso, o neoliberalismo contribui para a centralização e padronização das diretrizes educacionais, como exemplificado pela BNCC, com o objetivo de uniformizar o ensino e reduzir a autonomia das escolas. Essa padronização, conforme aponta Freire (1996), tende a negligenciar as especificidades culturais e regionais, favorecendo narrativas históricas oficiais que não questionam as desigualdades históricas, em contraste com as demandas de grupos que lutam por uma educação mais inclusiva e plural, que aborde as histórias de minorias, como negros, indígenas e mulheres.

O ensino de História vem ao longo do tempo ocupando seu espaço como ciência sistematizada e responsável pela construção do conhecimento histórico pelos sujeitos que são os próprios personagens. “A história do ensino de história no Brasil é marcada por uma versão

excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país” (Silva Junior, 2016, p. 95), é notável que, historicamente, prevaleceu nos currículos escolares “um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas” (*Ibidem*).

O currículo escolar, historicamente um espaço de disputa de poder, aliado ao conhecimento, se configuram como “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (Silva, 1999, p. 135), tem sido organizado a partir desse viés emblemático de consolidação de narrativas dos grupos privilegiados economicamente.

O currículo para o ensino de História já passou por inúmeras mudanças. Desde dezembro de 2018, a BNCC é a atual política curricular consolidada, principal referência para a organização dos currículos nas redes e instituições de ensino. Apresenta fundamentação teórica e orientações curriculares para as áreas do conhecimento, inclusive para o ensino de História, que precisam ser consideradas pelos espaços fornecedores de educação formal ao organizarem seus Projetos Políticos-Pedagógicos e suas Propostas Pedagógicas Curriculares. Segundo a BNCC:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (Brasil, 2018, p. 398).

A BNCC destaca a importância fundamental de diversificar as fontes e tipos de documentos utilizados no ensino de História, enfatizando que essa abordagem enriquece significativamente a compreensão das relações temporais e espaciais, bem como das dinâmicas sociais que as moldaram. Para pensar a história de forma mais completa e envolvente, é essencial incorporar uma variedade de materiais, incluindo não apenas documentos escritos, mas também fontes iconográficas, materiais, imateriais e vestígios diversos.

A diversificação de fontes e tipos de documentos proporciona uma compreensão mais holística e rica das sociedades do passado. Os registros escritos, como documentos oficiais e

correspondências, fornecem uma visão importante das políticas, eventos e figuras históricas, mas são apenas uma parte do quebra-cabeça. As fontes iconográficas, como pinturas, fotografias e ilustrações, oferecem percepções ricas sobre a cultura visual e as representações da época. Já os materiais, como objetos cotidianos, ferramentas de trabalho e artefatos arqueológicos, proporcionam uma compreensão mais tangível das práticas e costumes do passado.

A inclusão de fontes imateriais, como músicas, histórias orais e tradições culturais, permite uma apreciação mais profunda das experiências humanas e das narrativas não registradas em documentos formais. Essas fontes ajudam a dar ouvidos a grupos marginalizados e a trazer à tona aspectos da história muitas vezes negligenciados em abordagens mais tradicionais, o que historicamente tem acontecido com as histórias indígenas, negligenciadas ao se contar a história do Brasil.

A BNCC também destaca que os objetos históricos não devem ser apenas vistos como artefatos estáticos, mas como ferramentas para explorar e reconstruir a experiência humana. Eles servem como um "laboratório da memória", onde os alunos podem se envolver ativamente na pesquisa e interpretação histórica, desenvolvendo suas habilidades críticas e analíticas.

Logo a diversificação das fontes e tipos de documentos no ensino de História não apenas enriquece a narrativa histórica, mas também capacita os alunos a entenderem como a história é sistematizada e a se reconhecerem como sujeitos históricos. Essa abordagem promove uma compreensão mais completa e autêntica das sociedades passadas e das lições que podem ser aprendidas com elas, estimulando uma apreciação mais profunda da complexidade da história humana.

Mesmo que se anuncie a importância do saber histórico como instrumento para a formação humana integral e consciente, como espaço para a criação de saberes e reconhecimento sobre o espaço ocupado, ainda perduram inúmeros impasses sobre a construção desse movimento intelectual e político. Realidade histórica que, por conta da ausência de um currículo prescrito para o ensino de História, pautado nesses ideais e objetivos, apresenta dificuldades para ser consolidado.

Uma versão da história construída a partir de uma base curricular pautada em um novo olhar histórico, um novo viés científico, desvinculada do modelo eurocêntrico, historicamente presente na realidade curricular brasileira, se configura em uma necessidade urgente há tempos. Segundo Nazareno e Araújo (2018, p. 38)

A BNCC preliminar pretendia, na feitura do seu texto, romper com a manutenção do ensino de História predominantemente pautado pela perspectiva e ênfase européia, com seus marcos históricos e aportes teóricos e metodológicos. Tal proposta de ruptura resulta das demandas de grupos sociais específicos que buscam influenciar a elaboração de uma diretriz que atenda aos seus interesses. Uma demanda que se reverte em aumento do tempo de estudo, na escola, de temáticas pouco ou nada ensinadas, apreendidas e avaliadas no ensino básico.

De acordo com os autores a BNCC preliminar apresentava a necessidade em romper com a tradicional ênfase europeia no ensino de História. Esta mudança representa um marco significativo na abordagem da disciplina, atendendo às demandas de diversos grupos sociais que têm clamado por uma visão mais ampla e inclusiva da história.

Por muito tempo, o ensino de História foi dominado pela perspectiva eurocêntrica, priorizando marcos históricos e contribuições teóricas e metodológicas da Europa em detrimento de outras culturas e regiões do mundo. Isso levou a uma visão parcial e distorcida da história global, negligenciando o papel vital de diversas civilizações e sociedades ao longo dos séculos.

A BNCC preliminar reconhecia que essa abordagem histórica eurocêntrica não reflete adequadamente a diversidade e a riqueza das experiências humanas ao longo do tempo e em todo o mundo. Ela busca responder às demandas de grupos sociais que buscam uma educação mais inclusiva e representativa, que valorize a história de suas próprias culturas e que inclua temas historicamente negligenciados.

Uma das formas de implementar essa ruptura é aumentar o tempo de estudo dedicado a tópicos pouco explorados ou completamente ausentes no ensino básico. Isso significa incluir nas grades curriculares temas como a história das populações indígenas, africanas e afrodescendentes, das civilizações asiáticas, das culturas indígenas e das contribuições das mulheres ao longo da história, ou seja, contemplar todos os sujeitos históricos. Essa mudança no ensino de História não apenas enriqueceria o conhecimento dos alunos, mas também os capacitaria a compreender melhor o mundo diverso em que se vive. Além disso, ajudaria a combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

A BNCC preliminar representava um passo importante em direção a uma educação histórica mais representativa e inclusiva, que reconhece e celebra a diversidade da experiência humana ao longo do tempo e em todo o mundo. Ela atenderia às demandas legítimas de grupos sociais que buscam uma narrativa histórica mais abrangente, contribuindo para uma sociedade mais consciente e tolerante.

Concordo que falta ao documento um debate teórico e metodológico, mas é possível identificar em alguns objetivos de aprendizagem a importância de efetivar nas aulas da educação básica os estudos comparativos. Destaco como exemplos:

CHHI8FOA110 Identificar e discutir a forma como se deu a colonização das diversas partes do território americano pelos portugueses, percebendo a diversidade das conformações coloniais, por meio de estudos de caso, como a colonização de São Paulo e a colonização do Nordeste. CHHI8FOA112 Reconhecer os nexos entre o processo de Independência e as demais independências ocorridas na América, em especial as da América Espanhola, destacando similitudes e diferenças. CHHI8FOA120 Reconhecer mudanças e permanências nas relações de trabalho na sociedade brasileira, a partir da consideração do lugar do trabalho no Brasil do século XIX e do Brasil contemporâneo (BRASIL, 2015, p. 255).

Reforço sobre a importância de potencializar os estudos comparativos. Considero que essa perspectiva contribui para a apropriação do saber histórico por parte dos estudantes. O enfoque comparativo permite a construção de saberes históricos escolares, pois parte da existência de situações e problemas compartilhados por todos os povos do mundo. Descobrir a relação entre passado e presente provoca uma multiplicidade de comparações com outros grupos humanos, assinalando semelhanças e diferenças e ajuda aos estudantes para situar-se em relação aos outros. (Silva Júnior, 2016, p. 98).

Ou seja, inaugurar um processo descolonizador do ensino de História no Brasil, que promova a formação intelectual do sujeito autônomo e capaz de fazer a leitura da história, a partir de um currículo que se traduz como experiências, um espaço de interrogação e questionamento da experiência; um currículo que não se limita à vida escolar, mas envolve a vida inteira (Pacheco, 1996), seria fundamental para ressignificar o papel social da escola.

Para Mello e Ferreira (2021, p. 27), “a elaboração de um currículo, portanto, não pode ser assumida apenas como processo técnico, neutro, de definições óbvias, de escolhas naturais”, pois envolve diversos aspectos, tais como as políticas públicas, a cultura local, a realidade socioeconômica, as tradições educacionais, entre outros. Assim, a elaboração de um currículo deve ser um processo participativo e democrático, que envolva diferentes atores e perspectivas.

É necessário considerar as demandas e necessidades da comunidade escolar, dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as) e suas famílias, assim como os objetivos da educação como um todo, é necessário pensar um currículo humanizado que proporciona experiências práticas sobre a formação cidadã, conforme discute Silva Júnior (2016, p. 95),

Defendo a efetivação de um ensino de história em uma perspectiva democrática e cidadã, no qual os estudantes possam se apropriar dos saberes históricos e decidir livremente, com conhecimento de causa, como querem

utilizar a história: para manter a ordem estabelecida, criar novas ordens ou ser cidadão do mundo defensor de uma democracia internacional.

O autor enfatiza a necessidade de promover um ensino de História que seja verdadeiramente democrático e cidadão, no qual os estudantes não apenas absorvam informações, mas também desenvolvam uma compreensão crítica e se tornem agentes ativos na interpretação e uso do conhecimento histórico. Essa abordagem é fundamental para formar cidadãos conscientes e engajados em uma sociedade plural e em constante evolução.

Um ensino de História democrático e cidadão parte do pressuposto de que os estudantes têm o direito não apenas de aprender sobre o passado, mas também de explorar como esse conhecimento pode ser aplicado no presente e no futuro. Essa abordagem permite que os alunos se apropriem dos saberes históricos de maneira significativa e relevante para suas vidas, capacitando-os a tomar decisões informadas e conscientes.

Uma das características essenciais desse tipo de ensino é o incentivo à reflexão crítica. Os estudantes são encorajados a questionar, analisar e debater as narrativas históricas, reconhecendo que a história não é uma verdade absoluta, mas sim uma construção social sujeita a diferentes interpretações. Isso promove a capacidade de pensamento crítico e a habilidade de avaliar fontes, evidências e argumentos de forma independente.

Além disso, um ensino de História democrático e cidadão também aborda questões de cidadania e responsabilidade social. Os estudantes são desafiados a refletir sobre como o conhecimento histórico pode ser usado para contribuir para a sociedade. Eles aprendem sobre os direitos e deveres dos cidadãos, bem como as implicações éticas de suas escolhas e ações.

Essa abordagem também destaca a importância de uma educação global, na qual os estudantes se tornam cidadãos do mundo, conscientes das interconexões globais e das questões transnacionais. Isso os capacita a se envolverem em debates e ações relacionados a desafios globais, como os direitos humanos, a justiça social e a preservação do meio ambiente, bem como o reconhecimento e a valorização da diversidade histórica e cultural do Brasil.

Portanto, a promoção de um ensino de História democrático e cidadão não apenas fortalece a educação histórica, mas também prepara os estudantes para se tornarem membros ativos e informados de uma sociedade democrática. Capacita-os a fazer escolhas informadas, a defender valores democráticos e a contribuir para um mundo mais justo e igualitário. É uma abordagem essencial para formar cidadãos críticos e engajados que possam enfrentar os desafios do século XXI e reconhecerem a pluralidade cultural do país.

Assim, um ensino de História que parta da realidade brasileira, proposta pelo texto preliminar da BNCC, seria o caminho, conforme defende Silva Júnior (2016, p. 100): “a perspectiva de a entrada pela história do Brasil, cenário em que vivem os estudantes, faz todo sentido no contexto de uma base curricular mínima. Essa opção possibilita uma articulação consistente entre local, nacional e global”.

Assim sendo, a versão preliminar da BNCC de História apresentava uma abordagem mais coerente com os princípios da educação intercultural, especialmente no que diz respeito às escolas indígenas. Ao partir da realidade brasileira, essa proposta permitiria maior integração entre os contextos locais, nacionais e globais, valorizando as especificidades culturais e históricas dos estudantes Guarani *Nhandewa*. Essa perspectiva se alinhava às demandas das comunidades indígenas por uma educação que reconhecesse e incorporasse suas histórias, línguas e tradições de maneira significativa. Tal estrutura favoreceria o diálogo entre diferentes saberes e poderia promover a valorização da diversidade cultural como eixo fundamental do currículo, algo que foi diluído nas versões posteriores da BNCC, as quais priorizaram uma abordagem mais homogênea e menos sensível às particularidades das culturas indígenas e suas demandas educacionais.

Apesar de todas as possibilidades apresentadas pelo texto preliminar da BNCC para se romper com o eurocentrismo, esse também apresentou muitas lacunas que não poderiam ser ignoradas, foram destacadas com o objetivo de serem superadas na versão final, o que não ocorreu, ao invés de melhorar as versões preliminares, acabou substituindo o texto com abordagens que ficaram aquém do esperado.

Se, por um lado, é possível evidenciar possibilidades de romper com o eurocentrismo, por outro, chamo a atenção para as limitações do documento. Falta para a BNCC um caráter formativo, pois o documento de história limita-se a uma apresentação de três páginas, nas quais não há nenhuma referência teórico-metodológica. [...] faz-se necessário um documento com caráter formativo. Contextualizar o ensino de história, ressaltar e fundamentar teoricamente o trabalho com conceitos, particularmente sobre o tempo. Orientar o trabalho com as diferentes fontes e linguagens, que, sem dúvida, potencializam o trabalho em uma perspectiva intercultural, mas se for utilizado apenas como ilustração, a contribuição se torna limitada. (Silva Júnior, 2016, p. 103).

A reflexão de Silva Júnior (2016) destaca uma tensão essencial no debate sobre a versão preliminar da BNCC, enquanto se reconheciam avanços na tentativa de promover uma educação mais inclusiva e contextualizada, persistiam lacunas que limitam o alcance dessa proposta. A ausência de fundamentação teórico-metodológica não é apenas uma falha técnica,

mas um obstáculo para que o ensino de História se consolide como um espaço crítico e transformador. Sem orientações claras sobre o trabalho com conceitos complexos, como o de tempo, ou sobre o uso das múltiplas linguagens e fontes, corre-se o risco de reduzir a interculturalidade a uma abordagem superficial, incapaz de romper com a lógica eurocêntrica que o documento buscava superar.

A BNCC, na sua versão preliminar e na versão final, acaba por evidenciar uma contradição: enquanto almeja ser um instrumento emancipador, esbarra em limitações que reforçam práticas tradicionais, desafiando educadores a irem além do prescrito e a reconstruírem, na prática, os caminhos que o documento deixa em aberto, prática que precisa ser desenvolvida na resistência diária de uma ação pedagógica comprometida com a emancipação intelectual do indivíduo, o que nem todos os(as) profissionais da educação estão preparados(as) e dispostos(as) a executarem.

De fato, a BNCC é um documento importante para a educação brasileira, pois estabelece as diretrizes curriculares nacionais para todas as etapas da Educação Básica. No entanto, apresenta lacunas no que diz respeito ao ensino de História. É fundamental que um documento com essa importância tenha um caráter formativo e ofereça subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho dos(as) professores(as), especialmente em uma disciplina tão complexa como a História.

A contextualização no ensino de História, significa relacionar os conteúdos históricos ao contexto social, político e cultural em que eles se desenvolveram. Isso permite que os alunos compreendam a relevância dos temas estudados e estabeleçam conexões entre o passado e o presente. Além disso, é fundamental que o trabalho com conceitos seja fundamentado teoricamente, o que significa que os(as) professores(as) precisam conhecer as teorias e abordagens da história para orientar a construção do conhecimento pelos alunos.

A História é uma disciplina que se baseia em fontes diversas, como documentos, imagens, objetos, testemunhos orais, entre outros. É fundamental que os alunos aprendam a interpretar essas fontes de forma crítica e contextualizada. Além disso, o trabalho com diferentes linguagens, como textos, imagens e músicas, pode potencializar o aprendizado em uma perspectiva intercultural crítica, desde que seja utilizado de forma adequada e não apenas como ilustração.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais

diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (Brasil, 2017, p. 398).

Ainda que no texto introdutório da versão final da BNCC de História apareça uma valorização do uso de diferentes fontes históricas como elemento essencial para a construção de uma abordagem mais ampla e plural do conhecimento histórico, essa defesa inicial não se sustenta ao longo do documento, uma vez que as orientações subsequentes limitam a exploração efetiva dessa diversidade de fontes.

O documento apresenta uma organização curricular rígida, priorizando conteúdos e competências que, na prática, direcionam o ensino para uma abordagem prescritiva e restritiva, dificultando a inserção de práticas pedagógicas que utilizem múltiplas perspectivas e fontes históricas diversificadas. Essa incoerência reflete uma tensão entre o discurso da pluralidade e a prática normativa, comprometendo o potencial crítico e reflexivo do ensino de História e desconsiderando a complexidade dos contextos culturais e sociais que compõem a experiência histórica dos estudantes.

A BNCC, redação final, ao selecionar, para o componente curricular História, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, que estão vinculadas muito mais aos programas de avaliações externas do que aos objetivos já definidos pelos pesquisadores da área como fundamentais para a formação humana, parece desconsiderar o histórico já vivenciado pela área do conhecimento na luta pela construção de um currículo comprometido com a formação cidadã dos sujeitos.

Que não se confunda formação cidadã com a formação cívica. A formação cidadã a que se refere seria “a compreensão de deveres e direitos do cidadão resulta da formação mais ampla, que inclui o respeito pelo outro, que engloba as diferenças sociais, políticas, ideológicas, culturais, religiosas, além das diferenças regionais, nacionais, étnicas, raciais, de gênero e das opções relacionadas à sexualidade” (ANPUH, 2016, s/p).

A incoerência entre o discurso inicial e as orientações práticas da BNCC de História também se reproduz no CREP de História. Apesar de reforçar a importância do uso de diferentes fontes históricas como recurso para a construção de aprendizagens significativas, o documento não apresenta diretrizes efetivas para a implementação dessa diversidade no planejamento curricular e nas práticas pedagógicas.

O CREP, ao invés de ampliar as possibilidades de abordagem crítica e criativa, reforça a linearidade e a padronização no ensino, orientando os(as) professores(as) a seguir sequências de conteúdos e habilidades que frequentemente negligenciam as múltiplas narrativas e fontes que poderiam enriquecer o ensino de História. Esse descompasso evidencia um padrão de priorização de metas avaliativas em detrimento de práticas que promovam o pensamento histórico crítico e a valorização de diferentes perspectivas, perpetuando limitações para um ensino mais inclusivo e plural.

A BNCC e o CREP de História refletem um projeto político e educacional concebido por determinados grupos acadêmicos e setores da sociedade brasileira, sendo fruto de debates restritos e disputas envolvendo especialistas, políticos e demais interessados. Embora inicialmente a BNCC se propusesse a incorporar novos paradigmas e perspectivas oriundas das pesquisas históricas como aquelas relacionadas aos estudos culturais, às reflexões sobre o tempo histórico e aos saberes escolares, além de ampliar a abordagem de conteúdos ligados à África, aos afrodescendentes e às populações indígenas, conforme previsto pelas leis 10.639/2003¹⁸ e 11.645/2008¹⁹, a versão final do documento preserva a estrutura disciplinar eurocêntrica do século XIX. Tanto a cronologia quanto os temas permanecem nesse molde, e apenas de forma tímida sugere-se a inclusão de outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos.

A BNCC apresenta sete competências específicas de História para o Ensino Fundamental que, teoricamente, visam garantir uma formação crítica e cidadã aos estudantes. No entanto, uma análise mais aprofundada revela lacunas significativas que podem perpetuar um ensino eurocêntrico, excludente e pouco atento à diversidade étnico-racial, cultural, econômica e social que compõem a história brasileira.

Embora a BNCC proponha na primeira competência: “compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (Brasil, 2017, p. 402), nas habilidades elencadas não enfatiza a necessidade de um olhar descolonizador sobre a História. O ensino de história do Brasil proposto ainda prioriza as narrativas centradas na Europa, tratando os povos indígenas e africanos como sujeitos passivos e não como protagonistas de suas próprias histórias. A ausência de uma exigência clara para desconstruir

¹⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm (Acesso em: 06 jul. 2023).

¹⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm (Acesso em: 06 jul. 2023).

a visão hegemônica resulta na perpetuação de estereótipos e na marginalização de epistemologias indígenas e africanas.

Essa limitação se reflete em habilidades como: “(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico” (Brasil, 2017, p. 423), que possibilita a análise dos impactos da chegada dos europeus nas sociedades indígenas e africanas, mas não garante um enfoque crítico que evidencie as resistências e protagonismos desses povos. A forma como essa habilidade é estruturada pode levar à perpetuação de uma visão passiva dos grupos subalternizados na história.

A segunda competência propõe: “compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica” (Brasil, 2017, p. 402). No entanto, não questiona a hegemonia da cronologia ocidental como única forma válida de se compreender o tempo histórico. Povos indígenas e africanos possuem concepções temporais distintas, muitas vezes cíclicas e não lineares, que deveriam ser valorizadas no ensino da História.

A habilidade EF06HI01 propõe “Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” (Brasil, 2017, p. 421), mas a BNCC não exige uma problematização crítica que evite a marginalização das temporalidades indígenas e africanas, bem como não destaca a necessidade da ênfase nessa abordagem, ainda que isso seja necessário considerando a história de formação deste país, resultando em materiais didático, logo em um ensino, que ainda privilegia a cronologia ocidental.

A competência quatro propõe “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017, p. 402), mas não deixa explícito o desafio de combater narrativas excludentes e racistas que ainda permeiam o ensino de História. O discurso raso de que “todas as visões devem ser consideradas” pode resultar na relativização de violências históricas, como a escravidão e o genocídio indígena, permitindo que narrativas coloniais continuem a ser ensinadas sem um posicionamento crítico claro.

A habilidade EF07HI16 que possibilita “analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados” (Brasil, 2017, p. 423),

e a habilidade EF08HI27 que propõe “identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas” (Brasil, 2017, p. 427), ainda que discutam as questões étnico-raciais e os processos econômicos que as permeiam, não garantem um aprofundamento sobre as consequências desses processos na estruturação do racismo contemporâneo. Assim, a abordagem pode se limitar à descrição dos fatos, sem incentivar um enfrentamento crítico às desigualdades raciais que persistem até hoje.

A quinta competência menciona a necessidade de “analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações” (Brasil, 2017, p. 402). Ao tratar o movimento de populações de forma generalista, sem problematizar o racismo estrutural, o imperialismo econômico e a exploração de territórios indígenas e afrodescendentes, que são desafios colossais na história brasileira, a BNCC abre precedente para que a prática escolar reproduza narrativas que naturalizam a exploração e o deslocamento forçado de povos historicamente marginalizados.

As habilidades que tratam das migrações e seus impactos na formação da sociedade brasileira, que poderiam fomentar a discussão sobre as consequências do colonialismo e do tráfico transatlântico de escravizados, aparecem apenas no 4º Anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo: “(EF04HI09) identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino” (Brasil, 2017, p. 427) e “(EF04HI11) analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional)” (*Ibidem*). Limitando uma abordagem explícita sobre os impactos a longo prazo dessas dinâmicas sociais, logo limitando que o ensino de História cumpra seu papel de entender a formação da sociedade e transformá-la.

Parte das competências, bem como das habilidades, propostas pela BNCC para o ensino de História ainda carregam lacunas que podem perpetuar uma visão eurocêntrica e pouco inclusiva, o CREP, sendo um currículo totalmente inspirado na BNCC, reproduz grande parte dessas lacunas. A ausência de um compromisso explícito com a descolonização do conhecimento histórico, a invisibilização das epistemologias indígenas e afro-brasileiras e a falta de um posicionamento crítico diante das desigualdades estruturais são aspectos que merecem ser revisados.

Assim, o currículo prescrito para o ensino de História, tanto a nível nacional quanto estadual, se configura em mais um instrumento para a manutenção do *status quo*. As prescrições da BNCC e do CREP para o ensino de História não preenchem as lacunas históricas dessa área do conhecimento, não rompem com os paradigmas pré-estabelecidos, não consideram todos os sujeitos históricos e não inovam nas abordagens históricas.

Enfim, tal responsabilidade se mantém com o(a) professor(a).

[...] o currículo prescrito é apenas um dos tantos agentes mediadores externos que incidem sobre os processos educativos escolares, como as políticas educacionais públicas, os paradigmas educativos vigentes em cada época, os sistemas de avaliação em larga escala, o próprio mercado editorial (materiais de ensino, livros didáticos e sistemas apostilados), dentre outros. Concorrendo com esses mediadores externos, há um agente mediador decisivo: o professor. (Caimi, 2016, p. 89).

A autora enfatiza um aspecto fundamental da educação: a complexa rede de influências externas que moldam os processos educativos nas escolas. Destaca-se que o currículo prescrito, embora seja importante, é apenas um dos vários fatores que afetam o ensino e a aprendizagem. Além disso, é importante ressaltar que o(a) professor(a) desempenha um papel decisivo como agente mediador nesse contexto educacional multifacetado.

As políticas educacionais públicas desempenham um papel central na definição das diretrizes gerais do ensino, estabelecendo metas, currículos mínimos e estratégias de avaliação. Essas políticas refletem os paradigmas educativos vigentes em determinada época e sociedade, moldando as abordagens pedagógicas e as prioridades curriculares. No entanto, a aplicação prática dessas políticas muitas vezes depende da interpretação e implementação dos(as) professores(as).

O sistema de avaliação em larga escala busca medir o desempenho dos alunos e das escolas. Essas avaliações podem influenciar as decisões de ensino e aprendizagem, direcionando a atenção para áreas específicas do currículo. No entanto, é o(a) professor(a) quem traduz esses resultados em ações pedagógicas, adaptando seu ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

O mercado editorial, por meio de materiais de ensino, livros didáticos e sistemas apostilados, também exerce uma influência significativa. Esses recursos podem fornecer suporte valioso para o ensino, mas também podem refletir agendas editoriais e visões

pedagógicas específicas. O(a) professor(a) desempenha um papel crítico na seleção e adaptação desses materiais para atender às necessidades de sua sala de aula.

No entanto, o agente mediador mais crucial é o próprio professor(a). É ele quem está na linha de frente, interpretando currículos, políticas, avaliações e recursos educacionais para criar experiências de aprendizado significativas para os alunos. Embora haja influências externas importantes no processo educativo, é o(a) professor(a) que desempenha um papel central na mediação dessas influências para criar um ambiente de aprendizado eficaz e significativo.

Sua experiência e habilidades pedagógicas são cruciais para o sucesso dos alunos e para a adaptação da educação às necessidades em constante mudança da sociedade. É uma lembrança importante de que, por trás de todas as políticas e estruturas educacionais, está o(a) professor(a) como o agente fundamental na educação.

O(a) professor(a) tem um papel fundamental na implementação do currículo prescrito e também na mediação dos outros fatores que influenciam o processo educativo escolar. O(a) professor(a) tem a tarefa de interpretar e adaptar o currículo prescrito, tornando-o significativo e relevante para os alunos, além de criar estratégias pedagógicas que possam lidar com os desafios impostos por esses outros fatores externos.

Ao analisar o CREP de História, a realidade já problematizada sobre a BNCC se repete, ainda que o currículo do Paraná seja um pouco menos excludente. Em seu texto intitulado “Encaminhamentos Metodológicos” destaca que “a História, como componente escolar, deve promover a aprendizagem histórica a partir de uma perspectiva problematizadora e contextualizada, ou seja, a partir da realidade dos(as) estudantes” (Paraná, 2021, p. 6, grifo do autor). Esse princípio pedagógico é positivo, pois alinha-se a abordagens contemporâneas do ensino de História que buscam romper com a simples transmissão de informações e priorizar uma formação mais crítica e reflexiva. Dessa maneira, ao valorizar a realidade dos(as) estudantes, abre-se a possibilidade para uma construção do conhecimento histórico que dialogue com as experiências e contextos locais, tornando o ensino mais significativo.

Ao longo do documento, ainda são perceptíveis traços de uma abordagem eurocêntrica que limita a efetiva pluralidade da História ensinada nas escolas. A estruturação dos conteúdos e a forma como determinados temas são abordados demonstram que a História da Europa ainda ocupa um espaço central, muitas vezes em detrimento de narrativas históricas de povos indígena, africanos, afro-brasileiros e de outras matrizes culturais que compõem a

identidade nacional e regional. Ainda que existam diretrizes para a inclusão de histórias não europeias, a prática curricular mostra que esses temas aparecem frequentemente de forma marginal ou secundária.

O CREP ainda que, teoricamente, reconheça a importância de considerar as diferentes realidades locais e regionais das escolas paranaenses, afirmando que "as listagens de conteúdos não inviabilizam as especificidades peculiares e necessárias para atender as diferentes realidades locais e regionais das escolas paranaenses" (Escola Digital Professor, s/d., s/p.), na prática, ainda apresenta uma padronização dos conteúdos que nem sempre contempla de forma profunda as especificidades culturais e históricas das diversas regiões do Paraná, especialmente no que diz respeito às comunidades indígenas e quilombolas.

Apesar de mencionar a inclusão de histórias não europeias, o currículo de História ainda trata a colonização de maneira tradicional, sem aprofundar suas consequências estruturais e os processos de resistência dos povos originários e escravizados.

Ao propor para o 6º Ano do Ensino Fundamental o seguinte "Objeto de Conhecimento: Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais" (Paraná, 2021, p. 20) com o seguinte Objetivo de Aprendizagem (Habilidade): "PR. EFO6HI08. c. 6. 11 Identificar e analisar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas (povos originários pré-colombianos) que habitaram e habitam o território do Paraná atual e do Brasil" (*Ibidem*), aborda a história indígena, mas não aprofunda as narrativas de resistência, os processos de lutas políticas, os desafios econômicos que ainda enfrentam e a contribuição desses povos para a formação da sociedade paranaense e brasileira.

A persistência dessa abordagem superficial das diferentes vozes históricas no CREP mostra que a decolonização do currículo é um processo que requer não apenas mudanças na teoria, mas também transformações concretas na prática pedagógica e na formação docente. Portanto, embora o CREP apresente diretrizes que reconhecem a importância da problematização e contextualização da História para a aprendizagem dos(as) estudantes, é necessário avançar para uma efetiva descolonização do ensino histórico. Isso significa garantir que todas as vozes históricas tenham espaço real e equitativo no currículo, para que a História ensinada nas escolas do Paraná reflita de fato a diversidade e complexidade das experiências humanas.

A proposta de currículo para o ensino de História organizada pela SEED/PR mantém as lacunas já verificadas na BNCC, "[...] o CREP, como documento curricular cumpre um

papel instrumental, dicotomizando a discussão teórica do âmbito, digamos, prático do currículo” (Choldys Felippi, 2022, p. 87). Além disso,

[...] o currículo em questão atende às finalidades sociopolíticas do contexto no qual foi desenvolvido e, ainda, às finalidades de ordem psicológica, já que não propõe o desenvolvimento de postura/pensamento crítico (diretamente ligado à formação da cidadania) e, tampouco, de noções de tempo e espaço/percepção temporal. (Choldys Felippi, 2022, p. 88).

Em uma sociedade democrática, é essencial que os cidadãos possam pensar criticamente e analisar as informações que recebem para tomar decisões informadas. Um currículo do ensino de História que não enfatiza o desenvolvimento dessas habilidades pode criar uma população passiva e facilmente manipulada, que não está preparada para participar ativamente da vida política e social. O conhecimento sobre o tempo e o espaço é fundamental para que os indivíduos possam se situar no mundo e compreender a sua relação com os outros e com o ambiente. Sem esse tipo de conhecimento, os indivíduos terão dificuldades para compreender os eventos históricos e contextos sociais, bem como para se situar histórica e geograficamente.

A terceira competência prevista no CREP de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental corresponde a “compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica” (Paraná, 2021, p. 14). O foco na historicidade no tempo e no espaço e na organização cronológica tende a sugerir uma abordagem excessivamente teórica, sem uma relação direta com o cotidiano dos alunos. Para um ensino inclusivo que considere a diversidade, é crucial que os estudantes possam conectar o conhecimento histórico com suas próprias vivências e o contexto social contemporâneo logo, em uma escola indígena, com as múltiplas realidades culturais. Isso ajudaria não só na compreensão das dinâmicas históricas, mas também na construção de uma identidade crítica e reflexiva sobre o papel de cada um na sociedade.

Assim como, quando considera-se o Objetivo de Aprendizagem (Habilidade):

PR. EFO6HI14. a. 6. 18 Identificar e analisar diferentes formas de contato, resistências, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços, compreendendo as rupturas do poder político e econômico entre o mundo antigo para o mundo medieval, incluindo contraposições, conexões e trocas que se estabeleceram entre Ocidente e Oriente ao longo desses séculos. (Paraná, 2021, p. 21-22).

Concentra-se na transição do mundo antigo para o medieval, abordando, de forma mais detalhada, as conexões e trocas entre o Ocidente e o Oriente, o que pode ser valioso do ponto de vista histórico. No entanto, essa abordagem não contempla a história das sociedades não ocidentais, como os povos indígenas brasileiros, que já estavam organizados em diversos sistemas sociais, culturais e políticos antes da chegada dos colonizadores europeus. Ao negligenciar a existência indígena quando abordado o período de transição entre a Antiguidade e a Idade Média, há uma lacuna significativa no processo de ensino de História, já que não se estabelece uma ligação entre a História universal e a História local, excluindo completamente a contribuição indígena.

O CREP do ensino de História vai na contramão da função social dessa ciência que, segundo o historiador francês Marc Bloch (2001), consiste em promover a compreensão do presente a partir do passado, tornando-se assim uma ferramenta para se entender a sociedade e os problemas presentes nela. Corroborando com Bittencourt, “[...] a formação desejável é de uma cidadania política que possibilite ao indivíduo agir no processo de transformação de sua realidade social” (Bittencourt, 1998, p. 147).

O ensino de História tem a função de desenvolver a consciência crítica dos alunos, capacitando-os a analisar e interpretar o mundo que os cerca de forma mais consciente e informada. Além disso, a História também tem o papel de ajudar a construir uma identidade coletiva, ao promover o conhecimento da cultura e das tradições de um povo. Uma proposta de currículo que não comunga dessas ideias, está fadada a promover o fracasso.

[...] o CREP concebe a História enquanto uma possibilidade de “ler a realidade” do passado ou do presente, objetivado que o aluno desenvolva a “habilidade” de “identificar”, mas não necessariamente de “modificar” os elementos desta realidade. Ou seja, o currículo não assume ou legitima a História enquanto instrumento transformador da realidade. (Choldys Felippi, 2022, p. 89).

A concepção do CREP sobre a História é muito clara, foi construída com foco apenas na compreensão e análise da realidade, sem a finalidade de transformá-la, o que não faz sentido, pois a principal finalidade da educação escolar deve ser a transformação social (Marx, 2004), especialmente, para a classe trabalhadora, público alvo da escola pública.

Marx (2004) argumenta que a educação é uma ferramenta crucial para a formação de uma consciência crítica na classe trabalhadora, permitindo que eles se libertem da opressão imposta pelo sistema capitalista, para esse autor, a educação deve ser uma forma de

emancipação social, que capacite os indivíduos a compreender a natureza das relações sociais e econômicas que governam a sociedade logo, a educação deve instrumentalizar os cidadãos para a luta contra o sistema opressivo do capitalismo.

Entende-se que a proposta de um currículo para o ensino de História descomprometido com a formação crítica e cidadã dos sujeitos é um projeto de governo com intenções bem explícitas. O projeto é manter, com facilidade, a manipulação política e ideológica, prevenindo qualquer tipo de ameaça ao poder e aos interesses dos governantes e das elites que eles representam, isso porque uma sociedade crítica e com consciência de classe tende a ser mais engajada politicamente, a questionar as estruturas de poder e a exigir mudanças significativas nas políticas públicas e na economia.

Ao analisar o CREP, é possível identificar elementos que demonstram uma ênfase na neutralidade e na simplificação dos conteúdos históricos. Por exemplo, a ausência de um tratamento adequado sobre temas como desigualdade social, racismo estrutural, e outras questões que implicam em uma crítica ao *status quo*, é um indicativo de que o currículo não se propõe a estimular uma análise crítica dos alunos. A palavra racismo aparece apenas duas vezes no documento destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental, de forma esvaziada, longe do que se espera para a promoção de uma educação antirracista.

A proposta do objetivo de aprendizagem: “PR. EFO9HI23. s. 9.28 Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo” (Paraná, 2021, p. 36), é relevante, mas apresenta algumas lacunas que dificultam a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista. Primeiramente, a simples identificação de direitos não é suficiente para promover uma compreensão crítica do contexto histórico e social que envolve o racismo no Brasil.

A noção de cidadania precisa ser abordada de forma mais profunda, considerando as desigualdades estruturais e os impactos do racismo nas políticas públicas e na vida cotidiana das populações negras e indígenas. Sem essa reflexão crítica, os alunos podem apenas passar por uma leitura superficial dos direitos, sem questionar as razões pelas quais tais direitos, mesmo garantidos pela Constituição, não são plenamente usufruídos por todos os cidadãos. Além disso, a proposta menciona o combate ao racismo, mas não especifica de que forma o currículo pode abordar as práticas racistas de maneira pedagógica, ou como instigar ações transformadoras.

A promoção de uma educação antirracista vai além da simples identificação de preconceitos; ela requer o desenvolvimento de competências e atitudes para desnaturalizar e confrontar essas práticas, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Isso exige uma integração com conteúdos e práticas que envolvem a história da população negra, as lutas contra o racismo e o protagonismo de pessoas negras e indígenas em diversos campos da sociedade. Portanto, o objetivo de aprendizagem, embora importante, poderia ser mais específico ao abordar a necessidade de uma prática pedagógica antirracista, que não se limite a teorias e declarações constitucionais, mas que se traduza em ações concretas para a transformação da realidade social e educacional. Isso envolve uma desconstrução das visões eurocêntricas e a promoção de um currículo plural e intercultural, que valorize a diversidade racial e étnica de forma profunda e estruturante.

O CREP de História parece estar todo organizado a partir da lógica neoliberal para a manutenção do *status quo*, “[...] os conteúdos a serem trabalhados estão intrinsecamente relacionados às habilidades que se pretende desenvolver nos estudantes [...] e não necessariamente às possíveis indagações que podem surgir durante a aula” (Choldys Felippi, 2022, p. 90), nesse sentido, os critérios usados para a seleção de conteúdos desconsidera o defendido por Bittencourt (2008) “conteúdos significativos vinculam-se a um critério de seleção baseado, direta ou indiretamente, nos problemas do aluno e da sua vida, em sua condição social e cultural” (p. 137).

A preocupação nítida do CREP, assim como da BNCC, é atingir os objetivos de aprendizagem, os quais estão relacionados com as avaliações externas. Logo, a atual política curricular, em nível nacional e estadual, foi produzida com o objetivo de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio de um conjunto de ações e estratégias a começar pela padronização e engessamento do currículo escolar, bem como com imposições e gerenciamento das ações escolares, por meio do “Estudo e Planejamento”²⁰ que propõe uma série de materiais que tendem a moldar as ações didáticas com foco nas avaliações externas, como menciona um entrevistado do Colégio *Yvy Porã*.

²⁰ Os dias de Estudo e Planejamento constituem-se como um dos principais processos formativos ofertados, uma vez que abrangem todos os profissionais da rede pública estadual de ensino. Nestes dias, diretores, pedagogos(as) e professores(as) vivenciam o momento de formação com foco na articulação entre os resultados das avaliações externas e internas, com o planejamento curricular, visando potencializar ações pedagógicas. O foco é a identificação das fragilidades e a definição de estratégias eficazes para superá-las, garantindo a melhoria contínua da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. No link a seguir é possível acessar os materiais disponibilizados para as diferentes etapas e modalidades de ensino da Rede Estadual para o ano de 2025: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo-planejamento-1semestre2025> Acesso em: 5 fev. 2025.

Algumas abordagens propostas pelo material produzido pela SEED/PR precisam ser discutidas, por estarem vinculadas às cobranças sobre uso das plataformas digitais, que geram um ranqueamento das instituições, infelizmente, ainda que não valorizamos este tipo de educação, não podemos também ignoramos tudo e acabamos acatando algumas imposições, devido também aos protocolos estabelecidos pela SEED/PR, que não considera nossas especificidades quando estipulam tais cobranças. Para evitar punições e prejuízos, acabamos desenvolvendo algumas ações impostas, principalmente as vinculadas às avaliações externas como a Prova Paraná, mas também o uso das plataformas digitais. (Entrevistado D - Colégio *Xy Porã*).

A gestão de Ratinho Júnior no Paraná, ao criar a Prova Paraná e implementar o RCO+Aula, além de introduzir diferentes plataformas tecnológicas voltadas ao treinamento dos estudantes para o SAEB, revela uma estratégia que prioriza resultados numéricos no IDEB em detrimento de uma formação humana integral. Embora tais iniciativas busquem melhorar os índices educacionais, elas acabam por reduzir o processo de ensino e aprendizagem a uma preparação intensiva para provas, desconsiderando as dimensões emocionais, sociais e culturais do aluno.

Um processo que é percebido através do direcionamento sistemático da educação voltada para a predominância de plataformas digitais que orientam o processo de ensino-aprendizagem, estruturando um sistema de competição e bonificação com vistas a produção de índices educacionais, que não refletem necessariamente o real desenvolvimento dos estudantes. Outro indicativo desse movimento, é o papel das avaliações de larga escala, como a Prova Paraná e o Saeb, que ganham centralidade no dia a dia da escola. (Lima, 2024, p.31).

Ao focar unicamente na eficiência de aprendizado voltada para testes, a gestão negligencia a construção de um currículo mais amplo, que deveria promover o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e colaborativas, essenciais para a formação cidadã. Essa abordagem tecnicista e utilitarista pode gerar um ensino mais mecanicista e despersonalizado, ao invés de cultivar uma educação que valorize o protagonismo do estudante, a diversidade e o seu potencial pleno como ser humano.

Tais medidas, ainda que melhorem o IDEB, não podem ser confundidas com melhorar a educação, desvinculando-se de todas as políticas curriculares produzidas até o momento, especialmente das DCP, conforme discutido por Mello e Ferreira (2021, p. 53):

[...] sua suposta ancoragem nos pressupostos teóricos das DCP (2008), vinculados às vertentes da Educação Histórica e da Didática da História, expressam mais uma estratégia retórica de legitimação que de coerência epistêmica e metodológica da proposta. Ambos os documentos, o RCP e o

CREP, são incapazes de explicar como procederam à estranha hibridização desses referenciais do campo de pesquisas em Ensino de História com a Pedagogia das Competências e as “metodologias ativas”. A falta de aprofundamentos nas discussões sobre a fundamentação teórica da proposta se traduz nas poucas referências bibliográficas de ambos os documentos, marcadas pela absoluta ausência de obras da historiografia, e a escassa e aleatória indicação de textos do campo de pesquisa em ensino de História.

Com isso, o(a) professor(a), que atua na Educação Básica com o ensino de História, que tem consciência do papel social e político que tal área deve exercer na sociedade, se vê obrigado a ressignificar o currículo prescrito, descolonizar o material didático disponibilizado pelas redes de ensino e políticas públicas e driblar os sistemas de avaliação externa, fazendo inúmeros tipos de malabarismo para tentar atingir os objetivos do ensino de História, sem deixar de cumprir com as exigências das redes e sistemas de ensino, bem como fazer um bom uso do material defasado que é disponibilizado.

3.1.1 Currículo para o ensino de História nas Escolas Indígenas

A categoria escola indígena foi criada a partir da luta e reivindicação dos movimentos indígenas por meio da Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, e instituiu:

Art. 1.º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Brasil, 1999, s/p.).

No Paraná a categoria Escola Indígena foi criada por meio da aprovação da Deliberação n.º 09/2002, do Conselho Estadual de Educação, aprovada em 5 de dezembro de 2002, “reconhecendo como Escolas Indígenas os estabelecimentos de ensino localizados em TI, garantindo-lhes normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estejam de acordo com a organização cultural da comunidade” (Viceli, 2020, p. 86).

No ano de 2008, no Paraná, as escolas indígenas foram estadualizadas, em atendimento à reivindicação dos movimentos sociais indígenas²¹. A Secretaria Estadual de

²¹ As mobilizações dos movimentos sociais indígenas culminaram em diversas ações concretas que fortaleceram a luta pela estadualização das escolas indígenas em todo território nacional. Entre essas ações, destacaram-se as audiências públicas organizadas em diferentes estados, nas quais lideranças indígenas apresentaram suas

Educação publicou a Resolução n.º 2075, de 23 de maio de 2008, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

De acordo com a resolução, os estabelecimentos de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos como Escolas da Rede Estadual e identificados como Escola Estadual Indígena (EEI) independentemente do nível e modalidade de ensino oferecido. (Viceli, 2020, p. 87).

A estadualização das Escolas Indígenas no Paraná foi considerada como um avanço significativo para a Educação Escolar Indígena no estado devido às garantias legais de recursos financeiros, ainda que insuficientes, e de contratação de pessoal para garantir seu funcionamento.

Entretanto, com relação à autonomia para organizar os seus processos pedagógicos e administrativos, houve uma estagnação, pois tais instituições passaram a seguir as diretrizes instituídas pela SEED/PR, “apesar de garantidos pela legislação um tratamento e financiamento diferenciados à escola indígena no Paraná, esta ainda tem que sobreviver com as mesmas políticas públicas das escolas regulares da Educação Básica, o que indiscutivelmente compromete as transformações necessárias no sistema” (Viceli, 2020, p. 164), engessa o processo educacional e limita os avanços em direção à efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada, isso porque:

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, [ainda] representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades. (Brasil, 2001, p. 31).

A proposta da escola indígena diferenciada não pode continuar sendo tratado como uma novidade no sistema educacional, pois há décadas de discussões e lutas dos movimentos sociais indígenas e 25 (vinte e cinco) anos de sua criação legal, assim é necessário a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos para que essas escolas sejam incorporadas e

demandas diretamente a representantes dos governos estaduais e federais. Além disso, ocorreram marchas e ocupações simbólicas de órgãos governamentais, com o objetivo de pressionar por respostas efetivas. Foram elaborados documentos oficiais contendo as reivindicações das comunidades indígenas, entregues a secretarias de educação e outros setores do poder público. Em alguns estados, como Mato Grosso do Sul e Amazonas, o movimento indígena conseguiu avanços significativos, incluindo a assinatura de termos de cooperação para o repasse de recursos, melhoria na infraestrutura das escolas e capacitação de professores(as) indígenas. Essas iniciativas representaram passos importantes para a consolidação de uma educação escolar indígena que respeitasse a autonomia e as especificidades culturais dos povos indígenas (Espar, 2014).

beneficiadas pelo sistema. Além disso, é importante que sejam respeitadas em suas particularidades. Tal necessidade poderia ser atendida a partir da materialização do projeto dos Territórios Etnoeducacionais.

O que não vem ocorrendo nas últimas duas décadas. Ainda que exista a categoria Escola Indígena, essa continua sendo tratada pelas políticas educacionais públicas da mesma forma como as demais escolas regulares, não atendendo à legislação que garante um tratamento diferenciado para tais instituições.

A Escola Indígena é uma experiência pedagógica peculiar, e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. (Brasil, 2001, p. 47).

A Escola Indígena desempenha um papel fundamental na preservação e no fortalecimento das identidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Ela não é apenas um local de ensino, mas também um espaço de transmissão de conhecimentos tradicionais, valores ancestrais e práticas culturais que têm sido passados de geração em geração ao longo de séculos. Portanto, é imperativo que as agências governamentais compreendam a singularidade dessa experiência pedagógica e a tratem de maneira condizente.

A promoção de adequações institucionais e legais é essencial para garantir que a Escola Indígena funcione de acordo com as necessidades e os desejos das comunidades indígenas. Isso implica em respeitar a autonomia das comunidades na gestão de suas escolas, permitindo que elas tenham controle sobre os currículos, os métodos de ensino e a contratação de professores(as) que compreendam e respeitem sua cultura e língua. Além disso, é importante garantir o acesso a recursos financeiros e infraestrutura adequada para as escolas indígenas, para que possam oferecer uma educação escolar de qualidade.

Uma política de governo que priorize a educação diferenciada para as sociedades indígenas reconhece que a educação não deve ser vista como uma abordagem única e padronizada, aplicável a todos os grupos sociais de maneira uniforme. Pelo contrário, deve ser adaptada às especificidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades indígenas. Isso implica na valorização da língua materna, na incorporação de conhecimentos tradicionais e na abordagem de temas relevantes para essas comunidades, como a preservação do meio ambiente e a história ancestral.

Reconhecer a singularidade da Escola Indígena e a necessidade de promover políticas educacionais que respeitem e fortaleçam a identidade cultural das sociedades indígenas é urgente. Isso não só contribui para a preservação da diversidade cultural do país, mas também para a emancipação e o desenvolvimento das comunidades indígenas, permitindo que elas construam um futuro sustentável e próspero enquanto mantêm suas tradições e conhecimentos vivos.

Ao ser criada a categoria Escola Indígena, em atendimento às reivindicações dos movimentos sociais indígenas, nasce uma nova possibilidade de organização e formação político-social de novas lideranças, pois os estudantes passam a estudar na própria comunidade em uma escola em processo de materialização de uma educação realmente específica e diferenciada.

Surge uma possibilidade para se romper com a “ideia de um currículo assimilador e reducionista, [...] utilizada pelo Império no Brasil colônia na educação escolar oferecida aos povos indígenas com o objetivo de homogeneizá-los dentro da sociedade nacional e transformá-los em mão de obra para o campo e os trabalhos artesanais” (Espar, 2014, p. 55).

A escola que, durante muito tempo, havia ocupado o papel de reguladora e assimiladora no interior dos territórios indígenas, ganha uma nova versão, passa a ser espaço de resistência.

Em muitas comunidades, a escola indígena tem sido vista como lugar de inovação, apropriação e transformação dos saberes, que utiliza o espaço e o tempo para a produção do conhecimento científico e também como espaço para o reconhecimento e a valorização da cultura indígena, preparando crianças e jovens para se autoafirmar como indígenas, dentro e fora da sua Terra Indígena. (Viceli, 2020, p. 60).

A escola indígena exerce a função de um centro de inovação, apropriação e transformação dos saberes, bem como a promoção da cultura indígena e a preparação de crianças e jovens para se autoafirmarem como indígenas.

Nas comunidades indígenas, a escola indígena não é apenas um local de transmissão de conhecimentos acadêmicos convencionais, mas também um espaço onde os saberes tradicionais e científicos se entrelaçam de maneira única. As crianças e jovens indígenas têm a oportunidade de aprender tanto os conhecimentos ancestrais transmitidos por suas comunidades quanto as disciplinas acadêmicas necessárias para se adaptarem ao mundo em constante evolução. Isso não só enriquece suas perspectivas educacionais, mas também contribui para a construção de identidades fortes e autênticas.

A escola indígena desempenha um papel fundamental na valorização da cultura indígena. Ao incorporar elementos culturais nas práticas educacionais, como a língua indígena, as tradições, a arte e a história, ela ajuda a fortalecer a identidade cultural das crianças e jovens indígenas Guarani. Isso é essencial para que eles possam se sentir orgulhosos de sua herança cultural e, ao mesmo tempo, se sintam preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno, conforme mencionado por um dos entrevistados na sua narrativa:

Então, sobre a importância da escola no território indígenas é fundamental para a afirmação da identidade e a valorização da nossa cultura. Na época que eu comecei a estudar aqui era até a 4ª série, a partir do 5º ano a gente tinha que deslocar para a cidade. Isso acabava distanciando a gente da nossa identidade, porque a gente só ficava 4 anos aqui, tinha naquela época bastante aula de linguagem da nossa cultura *Nhandewa*, mas infelizmente a gente cresce aprendendo a primeira língua português, depois que a gente vai tentando aprender o Guarani, com o tempo a gente acabou perdendo um pouco da língua, mas a gente tá reaprendendo, o fato de naquela época ser até o 4º ano e depois ir pra cidade dificultava a sustentação maior, essa visibilidade maior da nossa cultura. De uns tempos pra cá a escola se tornou referência aqui na aldeia, a escola se tornou referência na busca da nossa identidade, da cultura, da nossa tradição, ela virou referência, porque até os mais velhos, eles frequentam a escola, porque a escola virou uma referência pra eles também, pra tá fazendo as danças indígenas, as rezas indígenas, aquela roda de conversa dos contos indígenas, das histórias indígenas, então a escola virou referência pra tudo. Fortaleceu muito, porque agora tem até o 9º ano aqui na aldeia, então o aluno sai com a identidade, com a valorização e com aquele respeito, se sentindo um indígena de verdade, não sentindo vergonha de ser indígena, ele vai pra cidade sendo valorizado com prazer de ser aluno indígena e fazer da etnia Guarani. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Assim fica evidente outro aspecto relevante que é a preparação que a escola indígena oferece às crianças e jovens para se autoafirmar como indígenas, tanto dentro de suas Terras Indígenas, quanto fora delas. Isso significa que os alunos não apenas adquirem habilidades acadêmicas, mas também desenvolvem a autoconfiança e a autoestima necessárias para enfrentar situações de preconceito e discriminação que podem surgir fora de suas comunidades. Eles se tornam embaixadores de sua cultura, capazes de compartilhar seus conhecimentos e perspectivas com o mundo, contribuindo para a compreensão e o respeito às culturas indígenas.

A escola indígena ressignificada passa a ser aliada nas lutas indígenas. Espaço de formação intercultural, intelectual, social e política. Entretanto, ainda com inúmeros desafios para serem superados uma vez que tais escolas se encontram sob as diretrizes de redes e

sistemas de ensino pouco conscientes e preparados para atender às especificidades indígenas. Onde prevalecem as ideias hegemônicas para as modalidades educacionais.

Nessa perspectiva, a escola pode ser compreendida como um espaço de fronteira, conforme Tassinari (2001), um território onde diferentes epistemologias se encontram, se tensionam e se transformam. Longe de ser um espaço homogêneo, a escola indígena se constitui na relação entre saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos, em um constante movimento de negociação e ressignificação. Essa condição de fronteira implica tanto possibilidades quanto desafios, pois, ao mesmo tempo em que pode fortalecer a autonomia indígena e a valorização dos etnoconhecimentos, também enfrenta a imposição de políticas educacionais e currículos padronizados, que nem sempre reconhecem as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

Não obstante, que exista um discurso defendendo que a BNCC não é currículo, essa se configura como principal referência para a organização curricular da Educação Básica, conforme o próprio MEC: a BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8). E que a partir da BNCC o estado do Paraná organizou o RCP e o CREP, documentos curriculares norteadores da prática docente na Rede Estadual.

Documentos estes que apresentam uma ausência de perspectivas específicas voltadas para a Educação Escolar Indígena, evidenciando um descompasso entre as diretrizes gerais propostas por esses documentos e as demandas educacionais das comunidades indígenas. Apesar de trazerem contribuições importantes para a educação formal, ambos os documentos carecem de elementos que considerem as especificidades culturais, linguísticas e históricas dos povos originários, limitando-se a uma visão homogeneizadora do processo educativo.

No Referencial Curricular do Paraná, por exemplo, observa-se uma ênfase em competências e habilidades universais, muitas vezes descoladas das realidades socioculturais das comunidades indígenas. Não há menção significativa à valorização dos etnoconhecimentos ou à inclusão de línguas indígenas como componentes essenciais do currículo.

No Currículo da Rede Estadual Paranaense, a BNCC é adotada como eixo estruturante, mas sem adaptações que atendam às peculiaridades das escolas indígenas. A organização dos conteúdos privilegia uma narrativa histórica e cultural eurocentrada, negligenciando a inclusão de perspectivas indígenas nos eixos temáticos. Por exemplo,

enquanto o currículo enfatiza o protagonismo de figuras históricas e eventos nacionais, ele deixa de lado a contribuição dos povos originários na construção da identidade brasileira e na preservação ambiental, que são centrais para o contexto das comunidades indígenas.

Essa lacuna perpetua uma lógica que desvaloriza os saberes tradicionais, as práticas pedagógicas diferenciadas e a participação ativa das comunidades indígenas na construção de seus próprios currículos. Sem espaços significativos para o ensino de línguas maternas, narrativas históricas locais e práticas culturais específicas, o currículo acaba funcionando como uma ferramenta de assimilação cultural, ao invés de promover a interculturalidade e o respeito às diferenças.

Considerando que “o currículo é um importante instrumento da ideologia dominante, que determina e define, por meio das práticas escolares, isto é, conteúdos e disciplinas, a manutenção de seus interesses” (Juzwiak, 2021, p. 50), a Educação Escolar Indígena no Paraná uma vez que tem a obrigação, por ser uma modalidade de ensino, de seguir as normativas legais organizadas pelo MEC e pela SEED/PR, está destinada a se orientar por tais documentos normativos.

Logo as escolas indígenas ficam impedidas de exercerem a tão necessária autonomia que precisam para promover uma educação específica e diferenciada, e distanciam-se da materialização de um currículo adequado às suas especificidades, conforme a legislação específica para a Educação Escolar Indígena já garante.

O currículo das escolas indígenas deve incluir disciplinas que respondam a demandas, necessidades e interesses da própria comunidade. Um conjunto importante de disciplinas é o daquelas que vão contribuir para a capacitação do educando naquilo que a comunidade considera essencial, tanto para a revitalização de suas tradições como para a sua autonomia sócio-econômica, através da aprendizagem de novas técnicas e tecnologias. (Brasil, 1994, p. 18).

O currículo de uma escola indígena não pode ser uma abordagem única e padronizada, imposta de cima para baixo. Cada comunidade indígena possui suas próprias tradições, conhecimentos e desafios únicos. Portanto, é fundamental que o currículo seja desenvolvido em colaboração com os membros da comunidade, levando em consideração suas perspectivas, valores e visões de futuro, logo a materialização do processo intercultural.

Um dos aspectos cruciais é a capacitação dos educandos em áreas que a comunidade considera essenciais. Isso pode abranger a revitalização de tradições culturais, o fortalecimento da língua indígena, a preservação do meio ambiente e a aprendizagem de

novas técnicas e tecnologias que contribuam para a autonomia socioeconômica da comunidade. Essa abordagem não apenas respeita a identidade cultural da comunidade, mas também a capacita para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A inclusão de disciplinas que promovem a revitalização das tradições culturais é vital para preservar a riqueza cultural das comunidades indígenas. Isso permite que as gerações mais jovens aprendam e valorizem as práticas e conhecimentos tradicionais transmitidos por seus ancestrais. Ao mesmo tempo, a incorporação de disciplinas que ensinam novas técnicas e tecnologias pode capacitá-los a enfrentar as demandas econômicas modernas, possibilitando a geração de renda e a melhoria das condições de vida dentro da comunidade. Além disso, ao permitir que a comunidade tenha voz ativa na definição do currículo, as escolas indígenas promovem um senso de pertencimento e responsabilidade entre os educandos. Eles se sentem parte integrante do processo educacional, o que pode aumentar significativamente seu engajamento e sucesso escolar.

Destaca-se assim a importância de um currículo flexível e adaptado às necessidades das comunidades indígenas. Ao fazer isso, as escolas indígenas podem desempenhar um papel fundamental na preservação da cultura, na capacitação socioeconômica e no fortalecimento das comunidades, garantindo que a educação seja verdadeiramente relevante e significativa para os educandos indígenas.

É notório a existência de um conflito de normativas legais, pois as legislações se contradizem e não mantêm garantias historicamente conquistadas pelos povos indígenas. “A questão da construção de currículos específicos parece ter sido e ainda é um dos maiores desafios postos para a escolaridade dos indígenas” (Troquez, 2019, p. 211).

O ensino de História que, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998), deveria considerar a realidade das etnias indígenas, suas tradições e valores, seus modos de vida e suas relações com o tempo, para definir o currículo da área do conhecimento, não consegue fazê-lo, pois a carga horária disponível para o componente curricular é insuficiente para dar conta dos objetos do conhecimento já definidos pela BNCC e/ou CREP como essenciais, logo se torna impossível complementar com as especificidades das comunidades indígenas, sendo esse o discurso para justificar a ausência de um tratamento específico e adequado para a Educação Escolar Indígena nos documentos.

Segundo o RCNEI (1998) “algumas das finalidades do estudo da História só podem ser definidas na convivência com os alunos em sala de aula, no contexto da realidade escolar,

nas vivências sociais de cada comunidade e a partir das concepções de História daquela sociedade e cultura” (Brasil, 1998, p. 195).

Quando isso não ocorre a escola, apesar de estar no interior de um território indígena, não apresenta as características de escola específica e diferenciada como deveria ser, pois acaba reproduzindo a realidade de um escola urbana, eurocêntrica, desvinculada da realidade histórica e cultural da comunidade indígena em que está inserida. Segundo o RCNEI (1998):

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (Brasil, 1998, p. 34).

A educação diferenciada é uma forma de reconhecer e valorizar a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Ela proporciona aos alunos indígenas um ambiente de aprendizagem que considera suas experiências e práticas culturais, além de permitir que eles tenham acesso a diferentes conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades, promovendo o processo da interculturalidade.

A inclusão da escola indígena diferenciada no sistema educacional é um desafio, isso é fato, pois exige a criação de novas estruturas e políticas que permitam a sua efetivação. É preciso que haja uma articulação entre as instituições e órgãos responsáveis para que as escolas sejam incorporadas e beneficiadas pelo sistema educacional, mas ao mesmo tempo respeitadas em suas particularidades.

O que não tem ocorrido, ficando a impressão de que não existe essa preocupação por parte do sistema educacional, pois muitas políticas educacionais foram desenvolvidas nos últimos anos e não contemplaram as especificidades da modalidade escolar indígena, sempre deixando tal modalidade à mercê das políticas gerais.

Assim, o objetivo da luta dos povos indígenas pela criação da escola indígena não se concretiza, as políticas públicas educacionais continuam desconsiderando a modalidade da Educação Escolar Indígena ao pensar novas propostas e os problemas históricos de uma

educação integradora e assimiladora permanecem, ainda que se tenha avançado tanto nos últimos anos em relação às garantias legais, entretanto tais garantias não se materializam.

O grande entrave com relação ao currículo permanece e se agrava com a aprovação da BNCC e do CREP, “o currículo, assim, se traduz numa imposição cultural” (Paula, 1999, p. 79), visto que para o ensino de História tais políticas curriculares estão organizadas a partir da cronologia ocidental, assim o currículo minimiza ou subordina histórias de outras civilizações, como as africanas, indígenas e asiáticas, ao referencial europeu.

Como pode-se observar na organização dos conteúdos elencados em unidades temáticas pela BNCC de História para os Anos Finais do EF, dispostos na tabela abaixo:

Tabela 1: Unidades Temáticas da BNCC de História

Série	Unidade Temática
6º Ano	História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas de organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural.
7º Ano	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.
8º Ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência nas Américas.
9º Ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismos e conflitos mundiais; Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; A história recente.

Fonte: BNCC, 2017.

Dessa forma, o protagonismo histórico continua sendo conferido à Europa, enquanto outras sociedades aparecem apenas em relação ao desenvolvimento ocidental, prevalecendo a relação de poder e hierarquização dos conhecimentos de acordo com a criação histórica de superioridade branca e europeia, desconsiderando fenômenos importantíssimos do protagonismo indígena na história, conforme exemplificado por Paula (1999, p. 79):

[...] a visão etnocentrista escamoteia a enorme apropriação de bens e conhecimentos dos povos ameríndios desde que os primeiros europeus aqui

aportaram: minérios, alimentos como batata, milho, tomate, cacau, e produtos manufaturados, como a rede. Os conhecimentos agrícolas dos povos indígenas permitiram uma melhoria alimentar sem precedentes na história da Europa. A rede, por sua praticidade, foi utilizada até em campanhas de guerras, como comenta Jean de Lèry, um dos cronistas quinhentistas. Mas isso quase não é abordado nas escolas e raramente aparece em livros didáticos, perpetuando a visão dos povos indígenas como seres “selvagens, primitivos, incapazes”.

A autora apresenta uma crítica importante à visão etnocentrista que historicamente desvalorizou e subestimou as contribuições dos povos indígenas para a sociedade global, ressaltando a significativa apropriação de bens e conhecimentos dos povos ameríndios e a necessidade de reconhecer e celebrar essas contribuições.

Ainda que isso seja negado pelo eurocentrismo, é inegável que os povos indígenas das Américas desempenharam um papel fundamental na história global ao compartilharem seus conhecimentos e recursos naturais com os europeus após o contato inicial. A lista de contribuições é extensa e impactante, abrangendo desde alimentos básicos, como batata, milho, tomate e cacau, até produtos manufaturados, como a rede. Estes elementos foram incorporados à vida europeia e, posteriormente, se espalharam pelo mundo, causando transformações profundas na sociedade e na economia.

Os conhecimentos agrícolas dos povos indígenas, em particular, foram cruciais para a melhoria da alimentação na Europa, o que teve um impacto significativo na saúde e na qualidade de vida das populações europeias. A introdução de cultivos como a batata e o milho representou uma revolução alimentar que não recebeu o devido destaque nas narrativas históricas tradicionais.

Além disso, a autora menciona a rede como um exemplo de inovação prática dos povos indígenas que se mostrou útil em várias situações, inclusive em campanhas de guerra. Essa versatilidade e eficácia são evidências da riqueza dos conhecimentos tradicionais indígenas.

No entanto, é lamentável que essas contribuições muitas vezes tenham sido subestimadas, ignoradas ou até mesmo apagadas das narrativas históricas predominantes. Esse viés etnocentrista perpetua estereótipos prejudiciais sobre os povos indígenas, retratando-os como “selvagens” ou “primitivos”, quando na verdade eram sociedades altamente desenvolvidas com sistemas de conhecimento avançados. Conhecimentos estes que deveriam compor o currículo escolar numa perspectiva intercultural.

É imperativo que a educação e a literatura histórica reconheçam e celebrem as contribuições dos povos indígenas para a humanidade. Isso não apenas corrige uma injustiça

histórica, mas também enriquece a compreensão sobre a diversidade cultural e o intercâmbio de conhecimentos que moldaram o mundo como se conhece hoje. Respeitar e valorizar as contribuições dos povos indígenas é fundamental para promover uma visão mais justa e inclusiva da história e da sociedade global.

Aparentemente, a negação do protagonismo indígena na história pelos organizadores de políticas curriculares não se configura em mera ignorância, mas sim em projeto político para manter a invisibilidade de tais povos e não se obrigar a criar políticas públicas que realmente atendam às especificidades indígenas e lhes garantam direitos e posições historicamente negadas (Baniwa, 2019).

De acordo com Espar (2014, p. 57) “o currículo deve proporcionar aos educandos uma compreensão sobre as questões sociais, econômicas e políticas local e mundial”, para os povos indígenas Guaraní essa é uma necessidade urgente.

A construção de currículos engessados para as escolas indígenas impedem que projetos de formação social e política tenham ainda mais êxitos. Currículos do ensino de História desconexos das realidades vividas pelos povos indígenas impossibilitam que tais povos se vejam como sujeitos históricos, que reconheçam as experiências históricas dos antepassados como fundamentais para a formação da sociedade atual.

Considerando a polissemia do termo multiculturalismo, marco minha posição ao lado do multiculturalismo crítico e revolucionário que compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário superar o eurocentrismo nas aulas de história da educação básica. Entendo que um currículo multicultural aproxima da luta defendida pelo movimento zapatista: “lutar por um mundo onde outros mundos sejam possíveis”. Nesse sentido, é importante considerar o descentramento, problematizar a proposição de um centro único, no caso, a Europa. (Silva Junior, 2016, p. 94).

O multiculturalismo crítico e revolucionário, como mencionado pelo autor, vai além da mera celebração das diferenças culturais. Ele entende que as desigualdades sociais, baseadas em raça, classe e gênero, são resultado de lutas históricas e estruturais. Essa abordagem reconhece que as representações culturais não são neutras, mas muitas vezes refletem e perpetuam sistemas de poder desiguais. Portanto, para construir uma sociedade mais justa, é fundamental questionar e desafiar essas estruturas de poder.

Um dos principais aspectos abordados é a necessidade de superar o eurocentrismo nas aulas de História. Isso implica em diversificar o currículo e incluir perspectivas históricas de diferentes culturas e grupos sociais. Não se trata de negar a importância da história europeia,

mas sim de reconhecer que o mundo é composto por uma rica tapeçaria de culturas e experiências que merecem ser exploradas e valorizadas.

O CREP de História, aparentemente, numa tentativa de ser mais didático, acrescentou ao documento uma coluna intitulada “Orientações de Conteúdos”, a qual sugere conteúdos para cada unidade temática, que na BNCC e no CREP estão subdivididas em objetos de conhecimentos. Essa organização explicita ainda mais a centralização no mundo ocidental, ainda que tenha inserido temáticas mais inclusivas e da diversidade em alguns momentos bem singulares. Na tabela a seguir pode-se observar as sugestões de conteúdos previstas no CREP de História para o 7º Ano do Ensino Fundamental, evidenciando o já afirmado.

Tabela 2: Orientações de Conteúdos do CREP de História

Série	Orientações de Conteúdos
7º Ano	Mudanças na Europa Feudal As Grandes Navegações Povos indígenas: saberes e técnicas Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás Renascimento e Humanismo Reformas Religiosas e Contrarreforma Expansão Marítima Europeia Estado Moderno, Absolutismo e Mercantilismo Conquista e colonização espanhola na América América Portuguesa: colonização Europeus disputam o mundo atlântico A formação do território da América Portuguesa Troveirismo Africanos no Brasil A formação do território da América Portuguesa

Fonte: CREP, 2021.

A proposta de um currículo multicultural não é apenas um exercício acadêmico, mas também está alinhada com a luta por um mundo mais inclusivo e igualitário. Isso implica em descentralizar a perspectiva eurocêntrica e questionar a ideia de um centro único de poder e conhecimento, o que não está explícito na política curricular posta.

Ao adotar uma abordagem multicultural na educação, os estudantes têm a oportunidade de compreender melhor as complexidades do mundo em que vivem, desenvolver empatia por diferentes perspectivas e contribuir para a construção de uma sociedade que reconhece e valoriza a sua diversidade. Além disso, isso ajuda a desconstruir estereótipos prejudiciais e promover o respeito pelas identidades e culturas diversas que enriquecem nossa sociedade.

Destaca-se assim, a importância do multiculturalismo crítico e revolucionário como um meio de promover a justiça social e a diversidade na educação. Superar o eurocentrismo e descentralizar as narrativas históricas é fundamental para construir um mundo onde diferentes mundos sejam possíveis, onde as vozes e experiências de todos sejam valorizadas e respeitadas.

O ensino de História precisa romper com a hierarquização do saber, pois é “[...] imprescindível que o ensino de história abranja a diversidade de experiências constituintes do patrimônio histórico-cultural das sociedades, sem hierarquizá-las. Um ensino que estabeleça um diálogo entre diferentes, aberto para a transformação de novas culturas e não para preservação de sua essência” (Silva Junior, 2016, p. 95).

Entretanto, tal ação se configura em um desafio muito significativo, uma vez que as escolas indígenas não conseguem exercer com autonomia o processo educacional e as políticas educacionais não consideram a modalidade no planejamento de ações, especialmente com relação às políticas curriculares.

Importante destacar que, apesar de estarem bem definidas as especificidades do papel da escola indígena, tanto nas reivindicações dos povos indígenas quanto em uma legislação específica, essa ainda se encontra inserida no mesmo sistema educacional que a escola convencional, uma vez que, apesar das mobilizações, ainda não se tem um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no país, comprometendo a construção de um currículo intercultural (Viceli, 2020, p. 139).

É crucial reconhecer que as escolas indígenas desempenham um papel único na educação das comunidades indígenas. Elas também são espaços onde os conhecimentos tradicionais, línguas, culturas e formas de vida são valorizados e transmitidos às novas gerações. No entanto, como aponta a autora, a persistente integração dessas escolas no sistema educacional convencional pode comprometer sua capacidade de proporcionar uma educação verdadeiramente intercultural, que realmente tenha condições estruturais e pedagógicas para a materialização de uma prática educacional específica e diferenciada, e adaptada às necessidades das comunidades indígenas.

A ausência de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena impede que essas escolas tenham autonomia e flexibilidade para desenvolver currículos que atendam às demandas específicas das comunidades. A construção de um currículo intercultural requer a incorporação não apenas dos conhecimentos acadêmicos convencionais, mas também dos conhecimentos tradicionais e das perspectivas culturais das comunidades indígenas.

Além disso, um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena poderia garantir o devido respeito às línguas indígenas, promovendo sua preservação e revitalização. A língua é um componente essencial da identidade cultural e é fundamental para a transmissão de conhecimentos e valores entre as gerações.

A construção de um currículo intercultural não beneficiaria apenas as comunidades indígenas, mas também enriqueceria a sociedade como um todo. Isso promoveria uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e contribuiria para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com as diferentes formas de vida.

Há a necessidade premente de avançar nestas duas frentes de luta: criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil e construção de um currículo intercultural que respeite as especificidades das comunidades indígenas. Isso não só atenderia boa parte das reivindicações dos povos indígenas, mas também contribuiria para uma educação mais rica, diversificada e inclusiva em todo o país.

A ausência de um sistema específico e de um currículo específico para a EEI faz com que o ensino de História nas escolas indígenas paranaenses permaneça engessado pelas prescrições da BNCC e do CREP, pelas abordagens apresentadas nos materiais didáticos aprovados pelo PNLD e distribuídos para as escolas indígenas; pelos encaminhamentos e cobranças dos sistemas de avaliação em larga escala que medem e apresentam o IDEB como principal indicador de qualidade do processo educacional; pelas novas abordagens metodológicas e curriculares impostas pela Rede Estadual, no caso das escolas indígenas paranaenses, por meio do CREP.

A partir de uma análise minuciosa e crítica do CREP de História, é possível afirmar que a sua organização curricular, focada nos objetivos de aprendizagem elencados pela BNCC como habilidades, apresenta um engessamento do processo didático com foco muito mais nas avaliações externas do que na emancipação intelectual do estudante.

O fato de no texto de apresentação dos encaminhamentos metodológicos para o ensino de História, o CREP apresentar um discurso construído com elementos mais próximos da função social da disciplina escolar, no qual, para a “[...] forma de ensinar e a concepção sobre o ensino de História, [...] o documento propor que tenha como ponto de partida a realidade do aluno e como principais ações problematizar, contextualizar e investigar” (Choldys Felippi, 2022, p. 97), gera, no mínimo, “[...] uma contradição, ou seja, a ideia central dos

encaminhamentos metodológicos não é coerente aos objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar” (*Ibidem*)²².

As contradições e incoerências não param por aí, o texto introdutório do CREP apresenta uma sequência de encaminhamentos metodológicos que contradizem o que, na prática, tem sido proposto pela SEED/PR. O CREP orienta que “a partir do currículo – e com o suporte do livro didático – deve ser elaborado o plano de trabalho docente por meio da seleção de unidades temáticas, estabelecendo-se, neste plano, um diálogo com a vida prática dos(as) estudantes” (Paraná, 2021, p. 7). Choldys Felippi (2022, p. 98), acrescenta:

[...] o texto elenca recursos didáticos e metodologias que podem ser utilizados, citando, inclusive, exemplos de sua utilização. Como citado, estabelece que o currículo e o livro didático devem embasar a elaboração do plano de trabalho docente e que este, por sua vez, deve partir da problematização da realidade do aluno. Para tanto, destaca a importância e a necessidade de se trabalhar com as diversas fontes históricas, especialmente aquelas de fácil disposição ao docente e aos alunos.

Apesar de previsto no CREP, na prática, o(a) professor(a) da Rede Estadual de Ensino, não tem mais planejado suas aulas, isso tem sido feito por uma equipe da SEED/PR. Tal prática teve início em abril de 2020, como uma estratégia emergencial para implantar o ensino remoto devido a pandemia de Covid-19, foi aprimorado ao longo dos anos seguintes e atualmente (2025) é a prática dominante no sistema de ensino da Rede Estadual, tanto para escola regulares como para escolas indígenas com os Anos Finais do Ensino fundamental seriados e para outras modalidades de ensino da Rede.

As aulas são padronizadas por meio de encaminhamentos metodológicos e planejamento organizado pela SEED/PR e disponibilizadas no chamado RCO+Aulas. Segundo o *site* Escola Digital Professor, o RCO+Aulas

É um módulo de planejamento que está disponível no Registro de Classe *Online* (RCO). Nele, o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares. Na ferramenta *on-line*, é possível encontrar links para videoaulas, *slides* e listas de exercícios, que podem ser editadas ou complementadas por materiais de sua preferência. Está disponível para o professor, ainda, um espaço para avaliar cada aula dada.²³

²² Para compreender melhor a incoerência consultar CHOLDYS FELIPPI (2022).

²³ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas Acesso em: 30 abr. 2023.

A definição da SEED/PR tenta passar uma ideia de que o RCO+Aula é uma ferramenta complementar para auxiliar a ação docente, na prática essa tornou-se a ferramenta principal do trabalho docente, desde 2021, com a instalação dos *kits Educatron*²⁴ nas salas de aulas de todas as escolas estaduais, tendo o(a) professor(a), que optar por não usá-la ou modificá-la, justificar a decisão, na tentativa de desestimular a ação, pois essa e outras práticas docentes envolvendo plataformas digitais²⁵ são monitoradas por um sistema chamado *Power BI*²⁶, limitando e dificultando as possibilidades de resistência dos(as) professores(as).

Mello e Ferreira (2021, p. 40), destacam que “o instrumento de “apoio” é na prática uma ferramenta de controle da execução, ou “aplicação” do currículo na sala de aula”, das metodologias e dos recursos digitais propostos pela SEED/PR, um mecanismo de controle da ação docente, reduzindo tal ação à práticas reprodutoras.

O CREP de História afirma que “[...] o(a) professor(a) pode lançar mão de estratégias a fim de que os(as) estudantes sejam protagonistas do processo de suas aprendizagens” (Paraná, 2021, p. 8-9). De fato, o protagonismo estudantil é uma perspectiva das escolas indígenas, pois essas esperam que a formação escolar possa instrumentalizar os jovens indígenas para serem futuras lideranças e protagonistas nas infindáveis lutas por direitos e sobrevivência, uma característica nata desses povos.

Entretanto, é necessário problematizar tal orientação do CREP para evitar interpretações errôneas sobre o trabalho docente, nas quais o(a) professor(a) é entendido como um mero facilitador ou replicador, conforme muito bem analisa Choldys Felippi (2022, p. 101),

[...] o professor ocupa o papel de “intermediário” entre os estudantes e o conhecimento histórico e, assim como em todas as estratégias apresentadas, o que se busca é a autonomia do aluno, que ele próprio construa o conhecimento e, não obstante, que esse processo de busca seja, principalmente, prazeroso. Não consideramos que a autonomia do estudante seja prejudicial à aprendizagem, pelo contrário, entendemos que a escola e, em especial, a disciplina de História, visam a emancipação do indivíduo e sua formação crítica, para uma atuação consciente na sociedade. Porém,

²⁴ O *Kit Educatron* é composto por *Smart TV 43"*, computador, webcam, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável, conectado à internet.

²⁵ A Rede Estadual de Ensino do Paraná conta com uma série de plataformas digitais que são utilizadas como recursos pedagógicos no processo educacional, para conhecer as plataformas, consulte o site: <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/> Acesso em: 30 abr. 2023.

²⁶ “O *Power BI* é uma plataforma unificada e escalonável para business intelligence (BI) empresarial e de autoatendimento. Conecte-se e visualize qualquer dado e inclua facilmente os visuais nos aplicativos que você usa todos os dias”. Definição disponível em: <https://powerbi.microsoft.com/pt-br/what-is-power-bi/> Acesso em: 30 abr. 2023.

compreendemos que é de extrema importância que o professor seja reconhecido enquanto intelectual [...], bem como que sua autonomia e participação ativa na implantação do currículo sejam garantidas, de modo que não ocupe um papel de “replicador de conteúdos”, “desenvolvedor de habilidades” ou, ainda, “aplicador de metodologias”.

O equilíbrio entre a autonomia do aluno e o papel ativo do(a) professor(a) é essencial, especialmente no contexto da escola indígena e do ensino de História. Isso cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e enriquecedor que capacita os jovens guarani a se tornarem cidadãos críticos e engajados nas constantes lutas políticas, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza o papel do(a) professor(a) como o intelectual do conhecimento histórico. Uma vez que a história permite que os estudantes indígenas compreendam o contexto social, político e cultural em que vivem, capacitando-os a tomar decisões informadas e a contribuir de maneira significativa para a sociedade e para a emancipação do povo Guarani.

Nas escolas indígenas, assim como nas escolas regulares, o papel do(a) professor(a), como intelectual orgânico do processo, precisa ser evidenciado, possibilitado e respeitado. O que não tem acontecido na Rede Estadual, que nos últimos anos tem engessado o processo educacional a tal ponto que ao professor(a) tem sido reservado a mera função de reprodutor de técnicas desenvolvidas pela SEED/PR, como o proposto pelo RCO+Aulas e o uso das inúmeras plataformas digitais, que se resumem a um treinamento para a realização das avaliações externas, sendo as 3 (três) versões anuais da Prova Paraná²⁷ e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)²⁸ bienal.

Contrariando assim o que o documento apresenta como processo de avaliação, o qual afirma que “[...] o processo avaliativo não possui um caráter autoritário e classificatório” (Paraná, 2021, p. 14), mas “além de auxiliar na revisão do plano de trabalho docente, a avaliação serve para observar as possíveis lacunas de aprendizagem dos(as) estudantes e

²⁷ “A Prova Paraná é um instrumento de avaliação elaborado com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. São realizadas 3 (três) versões ao longo do ano letivo. Com provas direcionadas aos alunos do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos - EJA, do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Ciências da Natureza, Geografia e História; e do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia”. Disponível em <https://www.provaparana.pr.gov.br/> Acesso em: 30 abr. 2023.

²⁸ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. [...] As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> Acesso em: 30 abr. 2023.

organizar as retomadas de conteúdo com encaminhamentos metodológicos diferentes dos usados anteriormente” (*Ibidem*).

Na materialidade do processo isso também não tem ocorrido, pois o RCO+Aulas disponibiliza no planejamento um número de aulas equivalente à carga horária da disciplina de História, desconsiderando e inviabilizando as retomadas de conteúdos ao longo do trimestre.

Para as escolas indígenas essa dinâmica é ainda mais complexa e desafiadora, pois com a mesma carga horária do ensino regular e, muitas vezes, com condições físicas e estruturais bem mais precárias, a escola indígena precisa utilizar o RCO+Aulas, aplicar as metodologias ativas, alimentar as plataformas digitais, atingir os objetivos de aprendizagens (habilidades) e desenvolver um trabalho intercultural, pois esse é seu principal objetivo. É impossível realizar tudo e realizar com qualidade.

Com relação ao caráter autoritário e classificatório, esse pode ser utilizado como uma das características da Prova Paraná, uma vez que a participação não é opcional nem para as instituições de ensino, nem para o estudante, nem para as modalidades de ensino e nem para a escola indígena. Existe ainda uma intensa “pressão” por parte da SEED/PR e dos NREs para que a realização seja de 100% (cem por cento) dos estudantes ou muito próximo disso em cada edição.

Após cada edição, é disponibilizado pelo sistema *Power BI* a sistematização de informações como: porcentagem de realização da Prova, que pode ser consultado por município, por NRE e por estado; resultados atingidos por escola, série, turma e alunos. Com os resultados sistematizados é possível fazer um *ranking* dos desempenhos.

É comum os NREs apresentarem tais dados de forma a classificar as instituições com “melhores” resultados, homenageando-as com moções de aplausos, também costumam incentivar que as escolas executem a mesma prática, classificando os estudantes com maiores números de acertos em cada edição da Prova. Essa prática também é incentivada nas escolas indígenas por seus respectivos NREs, ainda que o processo competitivo não seja uma prática aprovada em tais instituições.

Deste modo, a análise de Mello e Ferreira (2021, p. 22) resume o papel que o CREP de História tem exercido nas escolas estaduais do Paraná, incluindo as escolas indígenas.

Portanto, apesar de apresentar uma retórica da concepção ampliada de conteúdo, o documento na realidade serve principalmente a um propósito técnico-instrumental de controle do trabalho docente. A especificação dos conteúdos facilita o processo de formulação de instrumentos de avaliação

padronizados para toda a rede de ensino, a chamada avaliação em larga escala. Essa avaliação, por sua vez, permite aferir o desempenho dos alunos, que são indicados e quantificados em termos de metas desejáveis a serem alcançadas pelas escolas do sistema. Por fim, o professor é responsabilizado pelo atingimento dessas metas, podendo ser punido ou premiado pelo desempenho dos estudantes. Trata-se, assim, de um currículo voltado ao controle do trabalho docente.

De fato, o documento curricular muitas vezes parece defender uma abordagem ampla e aberta de conteúdos, mas, na prática, serve principalmente a fins técnicos e instrumentais relacionados ao monitoramento e à gestão do sistema educacional. Uma das principais funções do currículo é fornecer diretrizes e orientações para o ensino, especificando os conteúdos que devem ser ensinados na sala de aula. No entanto, quando essa concepção de conteúdo é utilizada principalmente como base para a criação de instrumentos de avaliação padronizados em larga escala, como exames nacionais ou estaduais, ela pode se tornar um mecanismo de controle do trabalho docente.

A avaliação em larga escala é uma ferramenta importante para medir o desempenho dos alunos e identificar áreas que apontam para melhoria no sistema educacional. No entanto, quando os resultados dessas avaliações são usados de forma simplista para quantificar o sucesso ou fracasso das escolas e dos(as) professores(as), isso pode criar um ambiente de pressão e responsabilização excessiva sobre os educadores.

A ideia de que os(as) professores(as) são responsabilizados pelo cumprimento das metas condicionais nas avaliações em larga escala pode levar a uma cultura de “ensino para o teste”, na qual os educadores se concentram apenas nos conteúdos que serão avaliados, em detrimento de uma educação mais ampla e significativa. Além disso, esta ênfase na responsabilização dos(as) professores(as) pode levar a práticas de proteção ou recompensa, o que não é necessariamente uma abordagem eficaz para melhorar a qualidade do ensino.

Portanto, a preocupação é válida sobre a natureza do currículo e sua relação com o controle do trabalho docente. É importante encontrar um equilíbrio entre a definição de padrões educacionais e a valorização da autonomia dos(as) professores(as) para adaptar o currículo às necessidades e características de seus alunos, promovendo assim uma educação mais significativa e eficaz.

As práticas discutidas são desenvolvidas em toda a Rede Estadual, inclusive nas escolas indígenas, que, teoricamente, deveriam ter autonomia para avaliar se tais ações atendem às especificidades da modalidade de ensino. Deste modo, para a escola indígena, assim como para as escolas regulares, não basta um texto introdutório politicamente correto

no CREP de História para que a disciplina cumpra sua função social de formação crítica dos educandos, é necessário que a política curricular e na sequência os meios para sua materialização sejam pensados considerando todas as modalidades de ensino, suas especificidades e suas funções sociais, o que não tem ocorrido no Paraná.

Para a Educação Escolar Indígenas tais pré-requisitos já estão elencados em uma série de legislações, que pouco são conhecidas, revisitadas e consultadas ao se propor novas políticas educacionais. Gerando assim um conflito latente com os anseios das comunidades indígenas, especialmente as Guarani no Paraná, onde o povo tem bem definido o modelo de educação escolar almejado, mas que não é garantido pelo modelo imposto pelas políticas educacionais da SEED/PR.

3.2 Escolas Indígenas Guarani do norte do Paraná

Esta pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Indígena *Yvy Porã* da T.I. Pinhalzinho, localizada em Tomazina/PR, e na Escola Estadual Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* da T.I. Laranjinha, localizada em Santa Amélia/PR.

O Colégio Estadual Indígena *Yvy Porã*, oferta a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e iniciou a oferta do Ensino Médio no ano de 2024. Foi estadualizada em 2008, por reivindicação da própria comunidade (Viceli, 2020), desde então, segue as diretrizes organizacionais prescritas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, pertence ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ibaiti/PR. Está localizado na Terra Indígena Pinhalzinho, no município de Tomazina, que fica no norte do Paraná.

Até 2023 os estudantes Guarani, em idade para cursar o Ensino Médio, precisavam se deslocar até o centro urbano da cidade vizinha, Guapirama/PR, que fica a uma distância de 7 (sete) quilômetros da TI, para cursarem o Ensino Médio na Rede Estadual de Educação, o transporte dos estudantes era realizado pela administração pública municipal de Guapirama/PR, ainda que o território indígena pertença a outro município.

No início de 2024, iniciou-se a oferta do Ensino Médio, com uma turma de 1ª série, a qual contava com 3 matrículas. Segundo a avaliação da comunidade local esta conquista é muito significativa e atende aos seus anseios, como verifica-se no depoimento de um entrevistado do Colégio.

A questão mais positiva desse Ensino Médio é que os alunos vão poder terminar a Educação Básica na escola indígena, então eles não vão precisar romper com esse ciclo de chegar ali no nono ano do Ensino Fundamental ter

que vir para a cidade. Muitos deles não conseguem se adaptar nas escolas da cidade, devido a vários aspectos: questões históricas de preconceito, de estereótipos, de não ter essa mesma proximidade que a escola de indígena tem. Então esse Ensino Médio tem tido uma resposta muito boa, o currículo é um pouco diferente, apesar de ter algumas matérias neoliberais como projeto de vida, tem outras como projeto de audiovisual, laboratório de escrita, a partir do ano que vem quando eles forem para o segundo ano vai ter disciplinas mais diferentes como filosofia indígena, vai voltar a sociologia no segundo ano, então vai ser um currículo um pouco diferente e muito bom que vai ser implementado no Ensino Médio. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

Finalizar a Educação Básica em uma escola indígena, como o Colégio *Yvy Porã*, tem uma importância singular para o jovem Guarani, pois oferece uma formação que transcende os conteúdos acadêmicos tradicionais e promove a valorização dos etnoconhecimentos e da cultura ancestral. Essa abordagem pedagógica busca formar o indivíduo de maneira integral, equilibrando o fortalecimento da identidade indígena com a construção de uma consciência crítica sobre sua inserção na sociedade. Ao compreender e respeitar suas raízes, o jovem Guarani encontra na educação um espaço de resistência cultural e social, ao mesmo tempo em que se prepara para enfrentar os desafios das relações de poder e exclusão histórica. Essa formação integral não apenas preserva a língua e os saberes tradicionais, mas também ajuda a construir uma consciência de classe, permitindo que os estudantes se reconheçam como trabalhadores e agentes transformadores da realidade. Assim, a Educação Básica em uma escola indígena torna-se um pilar essencial para a emancipação social e cultural dos jovens Guarani.

Figura 6: Colégio Indígena *Yvy Porã*



Fonte: Acervo da autora

O Colégio conta atualmente com 31 (trinta e uma) matrículas, distribuídas em 7 (sete) turmas, sendo 1 (uma) de Educação Infantil; 2 (duas) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são multisseriadas, 2 (duas) turmas multisseriadas dos anos finais do Ensino Fundamental e 2 (duas) turmas do Novo Ensino Médio. A Escola funciona nos turnos manhã e tarde.

O colegiado do Colégio *Yvy Porã* é composto por 19 (dezenove) profissionais, sendo 14 (quatorze) indígenas e 5 (cinco) não indígenas, todos contratados por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS)²⁹ organizado pela Rede Estadual de Educação do Paraná.

A contratação dos profissionais é realizada a partir da anuência da Comunidade Indígena. A anuência indígena é uma prática fundamental para garantir a participação e o diálogo entre os povos indígenas e os educadores que irão trabalhar em suas escolas (Viceli, 2020). Essa prática tem como objetivo respeitar as tradições e os modos de vida das comunidades indígenas, além de garantir que os educadores possam atuar de maneira mais efetiva e responsável no ensino e na promoção da cultura desses povos.

[...] a comunidade do Pinhalzinho realiza, anualmente, uma avaliação da composição do corpo docente e de funcionários da Escola *Yvy Porã*. Cacique e lideranças juntamente com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes e com as instâncias colegiadas, Conselho Escolar e Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) reúnem-se ao final do ano letivo para avaliar o desenvolvimento das atividades educacionais ao longo do ano, bem como o desempenho do colegiado e deliberar, individualmente, pela permanência ou substituição dos profissionais. (Viceli, 2020, p. 114).

Ao obter a anuência indígena, os educadores demonstram seu compromisso com a diversidade cultural e a importância do conhecimento tradicional dos povos indígenas. A anuência é uma forma de reconhecimento da autonomia dessas comunidades, bem como de sua capacidade de decisão sobre os rumos da educação em seus territórios.

Assim, a anuência indígena é uma prática indispensável para a EEI. Por meio dela, os educadores podem estabelecer uma relação de confiança e respeito com as comunidades, o que é fundamental para promover um ensino de qualidade, voltado para a valorização das tradições e da cultura indígena.

A Equipe Gestora da Escola é formada por profissionais indígenas da etnia Guarani *Nhandewa*, desde 2011, sendo o diretor Jefferson Gabriel Domingues (*Awa Veradju*),

²⁹ Disponível em:

<https://nreuniaodavitoria.educacao.pr.gov.br/Noticia/Abertura-PSS-Processo-Seletivo-Simplificado-Indigena-Quilombola-Itinerante-CELEM-e-Dancep#:~:text=No%20dia%2031%20de%20outubro,t%C3%ADtulos%2C%20pe%C3%A7as%20do%20PSS.&text=Lembramos%20que%20o%20acesso%20ao,ocorre%20pela%20Central%20de%20Seguran%C3%A7a>. Acesso em: 20 dez. 2024.

licenciado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e a pedagoga Laíres Lourenço (*Kunhã Rokadju*), licenciada em Pedagogia pela UENP.

Isso só foi possível porque a TI Pinhalzinho, convencida de que o melhor para a comunidade era uma gestão escolar com profissionais indígenas, mobilizou-se junto à FUNAI, ao Ministério Público Federal e à SEED que, depois de muita resistência, reconheceu o direito à autonomia que a Anuência da comunidade tem para deliberar sobre os profissionais que melhor atendem à dinâmica necessária no trabalho desenvolvido em uma Escola Indígena. Apesar de “ceder” em 2011 e não reverter o processo, tal situação só foi regimentada em 2015, por meio da Resolução no 3.945 da SEED, garantindo a autonomia para as comunidades indígenas paranaenses deliberarem sobre a gestão das escolas indígenas, mesmo que o profissional escolhido seja contratado pelo regime PSS. (Viceli, 2020, p. 112).

A Comunidade Pinhalzinho avalia que a Gestão Escolar conduzida por profissionais Guarani *Nhandewa* facilita o planejamento e a materialização do projeto intercultural de educação almejado pela comunidade, pois garante que as decisões pedagógicas e administrativas estejam alinhadas com os valores, os saberes e as necessidades do povo Guarani *Nhandewa*. A presença de gestores indígenas fortalece a autonomia da escola na construção de um currículo que dialogue com a cultura local, promovendo o ensino bilíngue, a valorização da oralidade e a inclusão de práticas tradicionais no cotidiano escolar.

É muito importante ter uma gestão que seja indígena, que tenha conhecimento da causa, que sejam nascidos e criados dentro da comunidade, que entenda as demandas da comunidade. Eu acho que isso é de extrema importância, a gente tem autonomia para trabalhar, total liberdade para fazer nosso planejamento, para fazer o trabalho com os nossos alunos, então, sem dúvida, a escola está bem encaminhada. A gestão e direção pedagógica junto com os professores, formam uma equipe muito boa, todos falam a mesma língua, acho que essa é uma grande diferença da escola urbana para a escola indígena, manter uma sintonia nas metodologias e na tendência pedagógica usada, isso facilita muito o trabalho. (Entrevistado H - Colégio *Yy Porã*).

Essa gestão possibilita um maior envolvimento da comunidade nas atividades escolares, criando um ambiente educativo que respeita e potencializa os modos próprios de aprender e ensinar dos Guarani *Nhandewa*. Dessa forma, a escola se torna um espaço de resistência e reafirmação identitária, promovendo uma educação intercultural que não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também fortalece a memória, a espiritualidade e os direitos dos povos indígenas.

A decisão, tomada pela comunidade da TI Pinhalzinho juntamente com suas lideranças políticas e religiosa, em lutar por uma equipe de gestores e de apoio indígenas para a Escola *Yvy Porã* foi o primeiro passo concretizado para a efetivação de uma educação específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural, garantida na legislação e almejada pela comunidade indígena que não mais aceita uma educação escolar no modelo tradicional e com objetivos integracionistas. (Viceli, 2020, p. 113).

Atualmente, o Colégio *Yvy Porã* desenvolve vários projetos³⁰ para a promoção da educação intercultural, visando a garantia de uma educação de qualidade, de uma formação humana e integral para as crianças e jovens *Nhandewa*.

A Escola Estadual Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* da T.I. Laranjinha, localizada em Santa Amélia/PR, oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os estudantes em idade para cursar o Ensino Médio precisam se deslocar com transporte público coletivo, fornecido pela administração pública local, até os colégios estaduais localizados no centro urbano de Santa Amélia/PR.

Figura 7: Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*



Fonte: Cacique *Tudja Nhanderu*, 2023.

Atualmente, a Escola soma 47 (quarenta e sete) matrículas, distribuídas em 2 (duas) turmas da Educação Infantil e 7 (sete) turmas do Ensino Fundamental, sendo 5 (cinco) seriadas dos anos iniciais e 2 (duas) multisseriadas dos anos finais, que funcionam nos turnos manhã e tarde.

O nome da Escola é uma homenagem ao ex-cacique *Tudja Nhanderu* [*in memoriam*]. Segundo o que consta em documentos de 1944, arquivados no Museu do Índio, esse guarani prestou serviços para o SPI na aldeia

³⁰ Para mais informações ver: VICELI, Luciana H. de O. Política Educacional e o Ensino de História na Escola Guarani *Nhandewa Yvy Porã*: Contribuições para uma Educação Intercultural. 2020, p. 202. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

Laranjinha e era conhecido como Joaquim Caçador. Ele foi pai de outro importante líder da aldeia, Bertolino Rodrigues [*in memorian*], de nome indígena *Awá Djidjogwá*, que exerceu a função de cacique e também foi um dos líderes espirituais que a aldeia teve. Esses líderes espirituais são comumente entre os guarani da TI Laranjinha conhecidos como rezadores, ou *txamõi* no dialeto Guarani *Nhandewa*, o que genericamente na sociedade é chamado de pajé. O líder Bertolino também foi professor de língua guarani na Escola. Na época o professor de língua indígena era denominado monitor bilíngue. (Cacique *Tudja Nhanderu*, 2023, p. 15).

O colegiado pedagógico da Instituição é formado por 28 (vinte e oito) profissionais da licenciatura, sendo 18 (dezoito) indígenas e 10 (dez) não indígenas. A Escola Cacique *Tudja Nhanderu* conta ainda com 8 (oito) profissionais de apoio, sendo 2 (dois) administrativos, 2 (duas) merendeiras e 3 (três) serventes de limpeza, 6 (seis) desses profissionais são indígenas e 2 (dois) não são indígenas.

A gestora da Instituição é a Professora Regina do Carmo Ottenio Mossato, em um regime semanal de 40 (quarenta) horas. A Professora Regina, não é indígena, é pedagoga efetiva da Rede Estadual de Ensino do Paraná, lotada na Escola Estadual Lourenço Ormenezze, localizada em Bandeirantes, pertencente ao NRE de Cornélio Procópio/PR, do qual a Escola Indígena também faz parte.

A escola indígena conta ainda com as pedagogas Leticia Fernanda Vilalva, não indígena, que atua com 20 (vinte) horas semanais no período da manhã, e Suzana Aparecida dos Santos Marcolino, não indígena, atuando com 20 (vinte) horas semanais no período da tarde.

A Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* promove uma série de projetos voltados à educação intercultural, com o objetivo de assegurar uma formação integral e humanizada para as crianças e jovens do povo Guarani *Nhandewa*. Essas iniciativas são fundamentadas na articulação entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os saberes científicos, respeitando a cosmovisão e a identidade cultural da comunidade.

A proposta pedagógica da escola valoriza a língua guarani, as práticas culturais e os modos de vida ancestrais, promovendo um ensino que não apenas contempla o desenvolvimento acadêmico, mas também fortalece os laços comunitários, a memória coletiva, a autonomia e a consciência crítica dos estudantes. Algumas dessas práticas serão apresentadas no último tópico da última seção deste trabalho. Dessa forma, a escola se configura como um espaço de resistência e reafirmação dos direitos indígenas, garantindo o acesso a uma educação de qualidade que respeita e potencializa os saberes e práticas socioculturais do povo *Nhandewa*.

A matriz curricular da Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*, assim como a do Colégio Indígena *Yvy Porã*, integra tanto as disciplinas previstas na Base Nacional Comum Curricular quanto componentes específicos que atendem às particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Entre esses componentes, destaca-se a disciplina de Língua Guarani, essencial para a valorização e preservação do idioma materno, elemento central da identidade e da memória do povo Guarani *Nhandewa*.

Nessas instituições, o ensino da língua é ministrado por professores(as) indígenas Guarani, falantes nativos, licenciados(as) em pedagogia, cuja atuação não se limita ao ensino formal da gramática e da oralidade, mas também abordam os conhecimentos tradicionais, as histórias guarani, os cantos e valores fundamentais da cultura guarani, ainda que estas não sejam funções da disciplina, entretanto é realizado com o objetivo de contextualizar o ensino da língua guarani.

A seguir apresenta-se a captura da tela do site “Dia a Dia Educação” com a matriz curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental de ambas as escolas indígenas e do Ensino Médio do Colégio *Yvy Porã*, que ainda está em processo de implementação.

Figura 8: Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Cacique *Tudja Nhanderu*

Matrizes Curriculares da Escola Tudja Nhanderu, E E Ind Cacique-Ei Ef											
Acesso Rápido											
Matrizes Curriculares											
Curso	Turno										
	Manhã	Intermediário Manhã	Tarde	Intermediário Tarde	Noite	Integral					
Educ Infantil			+								
Ensino Fun 8/9 Ano Moio 2/2	+										
Ensino Fund 1/5 Ano Ciclo 2/3			+								
Ensino Fund 1/5 Ano Serie	+										
Ensino Fund 1/5 Ano Serie			+								

Fonte: SAE
Data: 11/09/2023 15:33:34

Obs.: Os Cursos com demanda especial/manual não estão computados.

Curso: Ensino Fun 8/9 Ano Moio 2/2 - Turno: Manhã - Ano de Implantação: 2021- Simultanea											
Disciplina	Composição Curricular	Carga Horária Semanal por Série									
		1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.	
Arte	Base Nacional Comun						2	2	2	2	2
Ciencias	Base Nacional Comun						3	3	3	3	3
Educao Fisica	Base Nacional Comun						2	2	2	2	2
Geografia	Base Nacional Comun						2	2	3	3	3
Historia	Base Nacional Comun						3	3	3	3	3
Lingua Portuguesa	Base Nacional Comun						3	3	3	3	3
Lingua Inglesa	Base Nacional Comun						2	2	2	2	2
Matematica	Base Nacional Comun						4	4	4	4	4
Ensino Religioso	Base Nacional Comun						1	1			
Lingua Guarani	Base Nacional Comun						3	3	3	3	3
Carga Horária Total							25	25	25	25	25

Fonte: SAE
Data: 11/09/2023 15:33:34

Matriz Curricular de acordo com a LDB nº 9.394/96.
* Opcional para o aluno e computada na carga horária da matriz curricular.

Fonte: Disponível em
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsin>
[o.jsf?windowId=e09](http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsin) Acesso em: 11 set. 2023.

Na matriz curricular do Ensino Fundamental, de ambas as Instituições, é possível observar a presença da Língua Guarani como disciplina, com três aulas em cada série, o mesmo acontece nos anos iniciais da etapa. As demais disciplinas se repetem como nas escolas não indígenas, porém com carga horária reduzida para acomodar a Língua Guarani. Embora essa estrutura curricular represente um avanço na valorização da língua e da cultura indígena, ela também evidencia um desafio: a redução da carga horária de disciplinas gerais básicas, como Matemática e Língua Portuguesa, pode impactar a aprendizagem nessas áreas caso não haja estratégias integradoras que articulem os diferentes campos do conhecimento.

Esse cenário revela uma questão ainda mais profunda: a ausência de políticas públicas que garantam melhores condições para a Educação Escolar Indígena, respeitando suas especificidades sem comprometer a qualidade do ensino. A falta de investimentos em currículos diferenciados e na formação de professores(as) que atuem em contextos interculturais acaba sobrecarregando as escolas indígenas, que precisam equilibrar, dentro de uma carga horária limitada, tanto os conteúdos acadêmicos quanto os saberes tradicionais. É urgente a implementação de políticas que assegurem não apenas a inclusão da língua e cultura indígenas no currículo, mas também a ampliação da carga horária e a adoção de metodologias que respeitem os tempos e modos próprios de aprendizagem dos povos indígenas.

Figura 9: Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Yvy Porã

Matrizes Curriculares da Escola Yvy Pora, C E Ind-Ei Ef M										
Acesso Rápido										
Matrizes Curriculares										
Curso	Turno									
	Manhã	Intermediário Manhã	Tarde	Intermediário Tarde	Noite	Integral				
Educ Infantil Multianos			+							
Ensino Fun 6/9 Ano Moioio 2/2	+									
Ensino Fund 1/5 Ano Moioio 3/2			+							
Ensino Fund 1/5 Ano Multiserie			+							
Novo Ensino Medio	+									

Fonte: SAE
Data: 31/08/2024 13:55:31

Obs.: Os Cursos com demanda especial/manual não estão computados.

Curso: Ensino Fun 6/9 Ano Moioio 2/2 - Turno: Manhã - Ano de Implantação: 2024- Simultanea										
Disciplina	Composição Curricular	Carga Horária Semanal por Série								
		1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.
Arte	Base Nacional Comun						2	2	2	2
Ciencias	Base Nacional Comun						3	3	3	3
Educacao Fisica	Base Nacional Comun						2	2	2	2
Geografia	Base Nacional Comun						2	2	3	3
Historia	Base Nacional Comun						3	3	3	3
Lingua Portuguesa	Base Nacional Comun						3	3	3	3
Lingua Inglesa	Base Nacional Comun						2	2	2	2
Matematica	Base Nacional Comun						4	4	4	4
Ensino Religioso	Base Nacional Comun						1	1		
Lingua Guarani	Base Nacional Comun						3	3	3	3
Carga Horária Total							25	25	25	25

Fonte: SAE
Data: 31/08/2024 13:55:31

Matriz Curricular de acordo com a LDB nº 9.394/96.
* Opcional para o aluno e computada na carga horária da matriz curricular.

Fonte: Disponível em <https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsi%no.jsf?windowId=92d> Acesso em: 31 ago. 2024.

A imposição da mesma carga horária para escolas indígenas e não indígenas desconsidera as especificidades culturais e educacionais das comunidades indígenas. Para incluir disciplinas fundamentais, como a Língua Indígena, no currículo das escolas indígenas, é necessário reduzir o tempo destinado a outras disciplinas, o que acaba comprometendo a formação integral dos estudantes indígenas. Essa situação evidencia uma abordagem padronizada e pouco sensível às necessidades das escolas indígenas, que já possuem um volume maior de conteúdos a serem trabalhados para garantir tanto os saberes científicos quanto os etnoconhecimentos.

O ideal seria repensar essa estrutura, implementando uma carga horária diferenciada que contemple a diversidade de conteúdos e a profundidade necessária para a Educação Escolar Indígena. Uma alternativa seria a adoção de um modelo de educação em tempo integral, que possibilitaria a ampliação do tempo escolar para abordar, de maneira equilibrada, tanto os conhecimentos específicos das diferentes etnias indígenas quanto os conteúdos do currículo nacional.

Se tivesse uma discussão para que a própria comunidade ajudasse a pensar uma escola em tempo integral, eu acredito que seria interessante, mas primeiro teria que ter um respaldo do Estado para melhorar a estrutura física da escola. Acredito que seria interessante pensando uma escola em tempo integral com disciplinas que não fossem tradicionais, eu acredito que poderia ter uma disciplina de música/canto, outra relacionada às artes indígenas e não indígenas, uma disciplina de cinema, uma disciplina relacionada a questões culturais da etnia e de outras etnias indígenas, então a estrutura e o currículo teriam que ser pensados nesse sentido, não no modelo que a SEED está implantando em escolas urbanas. Para que o aluno pudesse também participar e conhecer coisas diferenciadas, tanto indígenas guarani como não indígenas, com tempo de qualidade para a educação intercultural. Com professores com dedicação exclusiva, mas eu acho muito distante da realidade estrutural e administrativa que a gente tem hoje no estado, mas seria maravilhoso, o ideal. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

Essa medida não apenas reduziria as tensões na organização curricular, mas também valorizaria a singularidade da Educação Escolar Indígena, fortalecendo o diálogo intercultural e a qualidade do ensino. A implementação da educação em tempo integral permitiria a ampliação de atividades que integrem os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, promovendo uma formação mais equilibrada e alinhada às realidades socioculturais das comunidades indígenas. Além disso, possibilitaria um maior envolvimento dos sábios, anciãos e lideranças locais no cotidiano escolar, enriquecendo o aprendizado por meio da transmissão oral, da vivência coletiva e da relação com a terra. Com mais tempo dedicado às práticas pedagógicas diferenciadas, a escola poderia consolidar um currículo que respeite os

tempos e ritmos de aprendizagem indígenas, garantindo um processo educativo mais significativo, voltado para a autonomia e o fortalecimento das identidades culturais.

Já a matriz curricular do Ensino Médio implantada no Colégio *Yvy Porã* apresenta características um pouco diferentes da matriz dos colégios não indígenas, isso porque com a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM) a SEED/PR realizou algumas adaptações na matriz curricular estadual, inclusive para o Ensino Médio nas escolas indígenas³¹.

Figura 10: Matriz Curricular do Ensino Médio do Colégio *Yvy Porã*

Matrizes Curriculares da Escola Yvy Pora, C E Ind-Ei Ef M										
+ Acesso Rápido										
Matrizes Curriculares										
Curso	Turno									
	Manhã	Intermediário Manhã	Tarde	Intermediário Tarde	Noite	Integral				
Educ Infantil Multianos			+							
Ensino Fund 6/9 Ano Ciclo 2/2	+									
Ensino Fund 1/5 Ano Ciclo 3/2			+							
Ensino Fund 1/5 Ano Multiserie			+							
Novo Ensino Medio	+									

Fonte: SAE
Data: 31/08/2024 13:59:33

Obs.: Os Cursos com demanda especial/manual não estão computados.

Curso: Novo Ensino Medio - Turno: Manhã - Ano de Implantação: 2024- Simultaneas										
Disciplina	Composição Curricular	Carga Horária Semanal por Série								
		1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.
Arte	Nao Definido	2								
Educacao Fisica	Nao Definido	2								
Lingua Inglesa	Nao Definido	2								
Lingua Guarani	Nao Definido	2								
Lingua Portuguesa	Nao Definido	2								
Filosofia	Nao Definido	2								
Geografia	Nao Definido	2								
Historia	Nao Definido	2								
Matematica	Nao Definido	2								
Fisica	Nao Definido	2								
Quimica	Nao Definido	2								
Biologia	Nao Definido	2								
Projeto De Vida	Nao Definido	2								
Lab De Escrita E Prod Audiovis	Nao Definido	2								
Informatica Basica E Robotica	Nao Definido	2								
Carga Horária Total		30								

Fonte: SAE
Data: 31/08/2024 13:59:33

Matriz Curricular de acordo com a LDB nº 9.394/96.
* Opcional para o aluno e computada na carga horária da matriz curricular.

³¹ O novo ensino médio paranaense, implementado desde 2022, prevê disciplinas específicas na matriz curricular dos colégios estaduais indígenas. Nas três séries do ensino médio, eles cursam, além das matérias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as disciplinas de “Projeto de Vida e Bem Viver”, “Informática Básica e Robótica” e “Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual”. A partir da 2ª série do ensino médio, os estudantes cursam um itinerário formativo que integra as quatro áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse itinerário contempla conteúdos específicos voltados às comunidades indígenas. Na 2ª série, por exemplo, as disciplinas do itinerário formativo são “Filosofia Indígena”, “Saúde Coletiva” (dentro da área de Biologia) e Cultura Corporal Indígena (dentro de Educação Física). Já na 3ª série, as matérias do itinerário são “Etnofísica e Astronomia Indígena” (vinculada à Física), “Química Ambiental”, “Ecologia e Agroecologia Indígena” (vinculada à Biologia), “Território, Ambiente e Sustentabilidade” (vinculada à Geografia), “Organização Social, Política e Direitos Indígenas/História dos Povos Indígenas” (vinculada à História) e “Arte e Artesanato Indígena” (Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-novas-disciplinas-do-ensino-medio-estudantes-indigenas-desenvolvem-sua-cultura-em-sala#:~:text=A%20partir%20da%202%C2%AA%20s%C3%A9rie,espec%C3%ADficos%20voltados%20%C3%A0s%20comunidades%20ind%C3%ADgenas> Acesso em: 22 jan. 2025).

Fonte: Disponível em <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=2a5> Acesso 18 mar 2024.

As pesquisas apontam que no Paraná, atualmente, as comunidades indígenas defendem e reivindicam a presença da escola em seus territórios como um espaço de formação integral das crianças e jovens indígenas, defendem a oferta de todas as etapas da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio que ainda não é uma realidade em todas as 39 (trinta e nove) escolas indígenas distribuídas nas Terras Indígenas.

Jovens indígenas do Ensino Médio, em um projeto pedagógico elaborado pela própria comunidade, pautado em suas agendas de desenvolvimento comunitários, sem imposição de currículos padronizados pelo sistema, podem contribuir sobremaneira para o avanço das comunidades em termos de sustentabilidade e manutenção de suas organizações socioculturais. (Faustino; Novak; Menezes, 2020, p. 13).

De acordo com um dos entrevistados da Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*, o grande diferencial dessa instituição está na abordagem intercultural do ensino, que promove um diálogo constante entre os saberes tradicionais guarani e os conhecimentos acadêmicos. Além disso, destaca-se a valorização da história, da cultura e das tradições do povo guarani, garantindo que a escola não apenas transmita conteúdos, mas também fortaleça a identidade e os direitos indígenas. Outro aspecto fundamental é o compromisso com a produção de um conhecimento que tenha relevância para a comunidade, respeitando seus modos de vida, suas necessidades e suas formas próprias de aprender e ensinar. Esse processo envolve a participação ativa dos sábios indígenas, das lideranças locais e das famílias, consolidando a escola como um espaço de resistência, pertencimento e reafirmação cultural.

Os indígenas acham que precisa dar mais atenção para a questão cultural mesmo, eles alegam assim que o que mantém a escola indígena aqui na aldeia é a questão cultural, se acabar a questão cultural aqui na aldeia, todo esse esforço que se dedica a questão cultural aqui, essa prática cultural, a escola praticamente acaba, então o que adianta nós dar tanto mais valor para as questões programáticas de fora e deixar as nossas de lado sendo que o que sustenta aqui é a questão cultural. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Assim, fica evidente a importância da presença da escola indígena dentro das Terras Indígenas, ancorada na preservação e valorização da cultura. A educação nas comunidades indígenas transcende o mero processo de ensino e aprendizado convencional; ela é um reflexo profundo da identidade e da continuidade cultural.

A escola indígena desempenha um papel fundamental na manutenção das tradições ancestrais, na preservação da língua nativa e na transmissão do vasto conhecimento acumulado ao longo das gerações. Ela atua como um guardião das narrativas, das cerimônias, da relação com a natureza e das crenças espirituais que definem a riqueza cultural das comunidades indígenas.

Ao contrário das instituições educacionais convencionais, as escolas indígenas não devem ser vistas apenas como locais de aquisição de conhecimento acadêmico. Elas são espaços de emancipação cultural, onde os jovens indígenas têm a oportunidade de se conectar com suas raízes, compreender seu lugar na história e fortalecer sua identidade cultural. Além disso, a escola indígena desempenha um papel vital na preservação da língua nativa. A língua é uma parte intrínseca da cultura, e sua perda representa não apenas um empobrecimento linguístico, mas também a ameaça de desaparecimento de uma parte significativa da herança cultural (Baniwa, 1996).

Portanto, a questão cultural pode ser considerada o alicerce da escola indígena. A manutenção da cultura é o que dá vida e significado à Educação Escolar Indígena, e negligenciar esse aspecto é comprometer a própria existência da escola. É essencial reconhecer e valorizar a importância das escolas indígenas como guardiãs das tradições culturais e como um meio vital para garantir a continuidade e o florescimento das comunidades indígenas.

3.2.1 Breve histórico sobre as Terras Indígenas Pinhalzinho e Laranjinha do norte do Paraná

Segundo informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Paraná conta com 30.460 indígenas autodeclarados em 2022. Isso representa um aumento de 14% em relação ao censo de 2010, quando a população indígena era de 26.559 pessoas. Esses números atingiram 0,27% da população total do estado, que é de 11.443.208 habitantes. Em 2010, a participação da comunidade indígena na população estadual era um pouco menor, equivalente a 0,25%.

Dos 399 municípios do Paraná, 178 registraram aumento em suas populações indígenas, conforme os dados de 2022. Isso significa que 345 cidades registraram ao menos um indígena autodeclarado, o que representa 86% do total.

O Paraná possui a 14ª maior população indígena do Brasil e a segunda maior na região Sul, ficando atrás apenas do Rio Grande do Sul, que conta com 36.096 pessoas (um aumento

de 6,1% em relação às 34.001 de 2010), e superando Santa Catarina, que possui 21.541 indígenas (um aumento de 18,2% em relação aos 18.213 de 2010).

No âmbito nacional, o Amazonas lidera o ranking com mais de 490 mil indígenas, seguido pela Bahia, com mais de 229 mil, e Mato Grosso do Sul, com mais de 116 mil pessoas. Em todo o Brasil, a população indígena autodeclarada atinge 1.693.535 pessoas, representando 0,83% da população total.

O levantamento também revelou que 13.887 indígenas do Paraná residem em terras demarcadas. Os outros 16.573 indígenas do estado residem fora das áreas demarcadas. Comparando esses dados com a média nacional, o Paraná possui uma proporção acima da média, com 45,59% da população indígena morando em terras demarcadas, enquanto no Brasil, essa proporção é de 36%. Nas terras demarcadas, ainda existem 374 moradores não indígenas, o que significa que mais de 97% dos ocupantes dessas terras são indígenas, colocando o Paraná como o 7º maior índice do Brasil nesse aspecto.

As terras indígenas participantes da pesquisa estão localizadas ao norte do estado sendo: Terra Indígena Laranjinha e Terra Indígena Pinhalzinho.

Mapa 1: Localização das TIs no Paraná

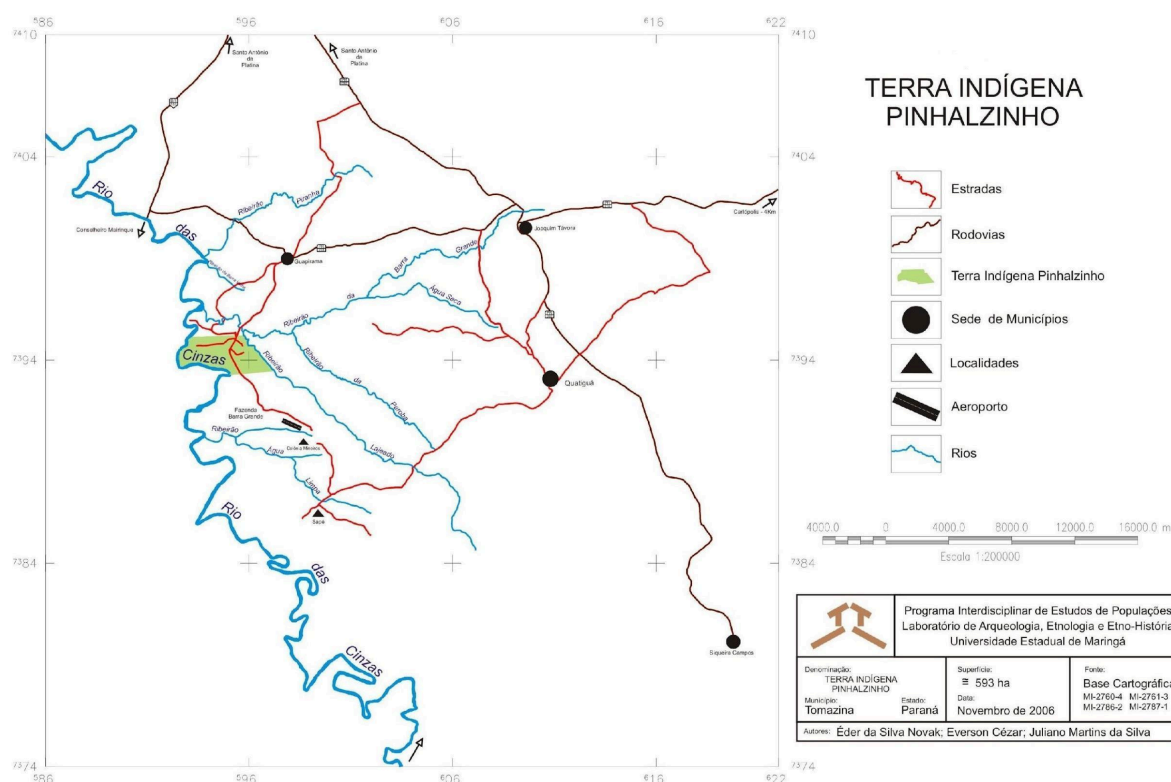


Fonte: Instituto de Terras Cartografia e Geociências do Paraná (2007). Acesso em: 21 jan. 2025.

A Terra Indígena (TI) Pinhalzinho está localizada no município de Tomazina, que fica ao norte do estado do Paraná, na margem direita do Rio das Cinzas e à esquerda do Ribeirão do Lageadinho (Viceli, 2020). Têm uma história rica e complexa que remonta a séculos de ocupação humana. Estas terras são de extrema importância cultural e histórica para o povo indígena que as habitam, bem como para a compreensão da diversidade étnica do Brasil.

A ocupação original das Terras Indígenas Pinhalzinho remonta a tempos imemoriais, quando diversas etnias indígenas habitavam a região. Ao longo da história do Brasil, a presença indígena nas terras de Pinhalzinho envolveu diversos desafios, incluindo a colonização europeia e a expansão das atividades agrícolas e pecuárias. A luta pela demarcação e reconhecimento oficial dessas terras foi uma batalha longa e árdua para a comunidade indígena, que enfrentam a perda de território e a ameaça à sua cultura e modos de vida.

Mapa 2: Terra Indígena Pinhalzinho



Fonte: NOVAK, 2006, p. 143.

A demarcação da Terra Indígena Pinhalzinho, finalmente reconhecida pelo governo brasileiro, em 1986, foi um marco importante na história da garantia dos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas da região. Com a demarcação, o povo indígena obtém um *status*

legal que garante o direito de continuar vivendo em suas terras ancestrais, preservando suas tradições e modos de vida.

Hoje, a Terra Indígena Pinhalzinho é um exemplo de resistência coletiva e organizada das comunidades indígenas do Paraná. Ela desempenha um papel fundamental na preservação da cultura e das tradições dos Guarani e de outras etnias presentes na região. Além disso, essa comunidade desempenha um papel crucial na conservação do meio ambiente, contribuindo para a preservação da biodiversidade local.

A Terra Indígena (TI) Pinhalzinho é composta atualmente por uma área de 247 alqueires (593 hectares) sendo que, em 1904; época em que foi oficialmente declarada a terra indígena, formulado o Memorial Descritivo de medição e demarcação das terras; contava com 313,5 alqueires. Tal alteração foi resultado, provavelmente, de práticas espoliativas, pois até o início do Século XXI a presença de posseiros nessas terras, de acordo com relatos dos moradores e documentos disponíveis no acervo *on-line* do Museu do Índio do Rio de Janeiro, sendo que a última família de posseiros deixou a Terra Indígena no ano de 2009, segundo a memória dos mais velhos da Comunidade (Viceli, 2022, p. 61).

A TI Pinhalzinho é habitada, majoritariamente, por indígenas da etnia Guarani *Nhandewa*, tendo ainda alguns indígenas da etnia *Kaingang*, Guarani *Kaiowa* e Guarani *M'bya*, além dos não indígenas que contraíram matrimônio com os indígenas, totalizando uma população de aproximadamente 150 (cento e cinquenta) pessoas (Viceli, 2020).

O território, que corresponde a TI Pinhalzinho hoje, foi declarado Terra Indígena em 1904. No ano de 1917, foi vistoriado pelo SPI e homologado em juízo federal em 5 de março de 1918 em Curitiba/PR, e somente foi demarcado, ou seja, confirmado o domínio de posse pelo grupo Guarani, no ano de 1986, quando registrado no Cartório de Registro de Imóveis de Tomazina, conforme matrícula no 3.655 de 6 de março de 1986, que descreve o território como sendo, anteriormente, parte da Fazenda Jaboticabal da Barra Grande e “doada” por Augusto de Assis Teixeira ao povo Guarani, que ali residia. (Viceli, 2022, p. 63).

A TI conta com serviços de saúde e educação públicos. Existe no Pinhalzinho um Posto de Saúde que oferta atendimento médico e odontológico, bem como o serviço de vacinação, acompanhamento e encaminhamento para tratamentos de doenças com especialistas. Este Posto emprega 1 (uma) enfermeira, 1 (um) agente de saúde, 2 (dois) motoristas, todos moradores da TI. Também prestam serviço no Pinhalzinho 1 (um) médico e 1 (um) dentista, não indígenas residentes em cidades vizinhas.

A economia local é basicamente formada pela prática da agricultura familiar, criação de animais para consumo, trabalhos no Posto de Saúde local e na Escola Estadual Indígena

Yvy Porã, localizada na TI. Alguns membros da Comunidade acabam tendo que se submeter a empregos, formais e informais, fora da TI. Grande parte dos moradores são beneficiários do Programa Social Bolsa Família.

Na Comunidade existe uma *Oy Gwatsu* ou *Opy Guaxu* (Casa de Reza), onde acontecem alguns rituais sagrados Guarani, conduzidos pelo *Txamõi* José da Silva (*Ava Djemowytu*), que é frequentada por uma parte significativa dos moradores, considerando o histórico da presença e atuação do cristianismo na Comunidade e arredores. Existe ainda um templo religioso da Igreja Católica e um templo da Igreja Congregação Cristã do Brasil, onde ocorrem seus respectivos rituais religiosos esporadicamente.

O Pinhalzinho recebeu recentemente a construção de uma quadra poliesportiva e uma academia ao ar livre, por indicação de Emenda Parlamentar do Deputado Federal Enio Verri (PT). A quadra tornou-se um espaço de lazer e entretenimento para as crianças, jovens e adultos Guarani *Nhandewa* do Pinhalzinho, que têm um histórico de prática de esporte, especialmente o futebol e futsal, além de proporcionar ao Colégio *Yvy Porã* a possibilidade de executar as aulas de Educação Física em espaço adequado, uma vez que a construção fica próxima do prédio escolar e a escola não conta com quadra poliesportiva.

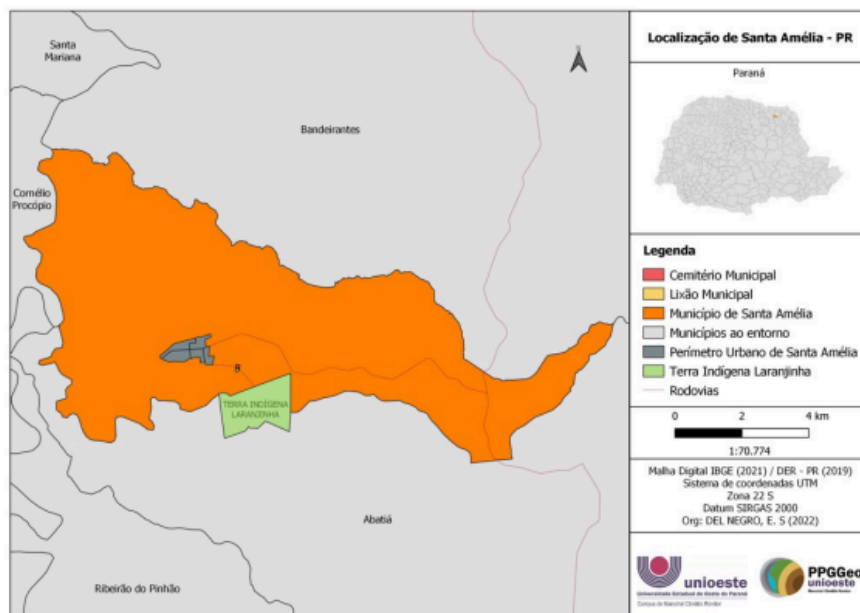
As residências são, na sua maioria, de alvenaria e foram construídas pela Companhia de Habitação do Paraná (COHAPAR)³², na década de 1990. A maioria tem acoplada uma pequena construção de madeira coberta com sapé. Existem ainda as casas construídas pelos próprios Guarani, nas quais utilizaram matéria-prima disponível no território, como madeiras, taquaras, cipós e folhas de coqueiro para a cobertura. Essas moradias seguem o modelo tradicional, respeitando os saberes ancestrais de construção e a relação harmoniosa com a natureza. A edificação dessas casas não se dá apenas por necessidade funcional, mas também como expressão cultural, espiritual e de resistência, reafirmando a identidade Guarani e sua conexão com o território.

A Terra Indígena Laranjinha está localizada em Santa Amélia, também ao norte do Paraná, conta, aproximadamente, com 100 alqueires. A região está situada na Bacia Hidrográfica do Rio Laranjinha, afluente do Rio Paranapanema, que divide os estados de São Paulo e Paraná. A distância entre Santa Amélia e a TI é de aproximadamente 3,5 quilômetros, o que facilita a interação, gerando significativa sociabilidade entre indígenas e não-indígenas

³² Companhia de Habitação do Paraná (COHAPAR), fundada em 1965, é uma empresa de economia mista que atua na coordenação e execução dos programas habitacionais do Governo do Estado Paraná. A atuação se dá por meio da articulação com o Governo Federal, prefeituras e demais órgãos estaduais, além da iniciativa privada. Disponível em: <https://www.cohapar.pr.gov.br/Pagina/Cohapar> Acesso em: 21 jan. 2025.

na região, a subsistência de muitas famílias está relacionada às atividades realizadas no centro urbano.

Mapa 3: Terra Indígena Laranjinha



Fonte: Malha Digital IBGE (2021) e DER - PR (2019).

A TI Laranjinha, possui uma história rica e representativa da presença indígena na região sul do Brasil, é habitada pela etnia Guarani, que tem uma longa história de ocupação dessas terras e é conhecida por sua cultura e tradições profundamente enraizadas.

A Terra Indígena Laranjinha, como espaço delimitado para agrupar índios, foi criada por volta de 1920, apesar de existir desde 14 de setembro de 1918 por meio de uma escritura de doação de um grande proprietário de terras, o coronel José de Carvalho, ao reconhecer a existência de índios na região. No entanto, conforme o “Relatório Circunstanciado de Revisão dos Limites da Terra indígena Laranjinha” (VEIGA. 2004, p. 33) os guarani estão nesta região pelo menos desde o início da década de 1910 conforme os censos realizados pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI. A TI Laranjinha como divisão territorial é anterior aos municípios de Santa Amélia e Abatiá, nos quais se situa, e ao próprio município de Bandeirantes, do qual fez parte depois que este foi desmembrado de Jacarezinho em 1934. (Cacique *Tudja Nhanderu*, 2023, p. 9).

A presença dos Guarani na região remonta a séculos atrás, muito antes da chegada dos colonizadores europeus ao continente americano. Originalmente, essas comunidades viviam de maneira seminômade, o caminhar guarani, cultivando roças, coletando alimentos da floresta e mantendo uma forte conexão espiritual com a terra e a natureza ao seu redor.

Com a colonização europeia, a presença dos Guarani na região passou por várias mudanças e desafios. A expansão das atividades agrícolas, a pressão por terras e as políticas governamentais muitas vezes resultaram na perda de território e na dispersão das comunidades indígenas.

A luta pela demarcação e pelo reconhecimento oficial da Terra Indígena Laranjinha foi uma batalha longa e árdua para a comunidade Guarani, finalizada em 2 de outubro de 1996, data da homologação da demarcação administrativa da TI. Ao longo de sua história, essa comunidade conseguiu obter o *status* legal que lhes garante o direito de continuar vivendo em suas terras ancestrais, preservando suas tradições culturais e modos de vida.

Desde o seu início a Terra Indígena Laranjinha teve vários nomes. Temos registro dos nomes “Posto Indígena de Assistência e Nacionalização do Laranjinha” e “Posto Indígena de Laranjinha” em documento da Escola. Tal nome no começo era a denominação administrativa oficial das duas aldeias, esta atual e o “Posto Velho”, criado em 1910 (VEIGA. 2004, p. 59), que fica a cerca de 11 quilômetros desta. Posteriormente, em março de 1960, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI publicou em seu Boletim Interno nº 38, página 44³³, a mudança do nome para “Posto Indígena Cel. José de Carvalho”. Posteriormente voltou a ser denominado Posto Indígena Laranjinha, e atualmente tem o nome de Terra Indígena Laranjinha. Esse nome Laranjinha proveio do nome da Fazenda Laranjinha, de onde a aldeia foi criada, sendo uma doação do então coronel José de Carvalho, conforme consta no Boletim do SPI, nº 40, de maio de 1960, página 26. E o nome Laranjinha se refere a um rio com esse nome, existente na região. (Cacique *Tudja Nhanderu*, 2023, p. 10).

Hoje, a Terra Indígena Laranjinha luta pela preservação da cultura e da espiritualidade Guarani. Os indígenas que ali vivem mantêm suas práticas tradicionais, incluindo a língua, rituais religiosos e artesanato, contribuindo para a diversidade cultural do Brasil. Além disso, desempenha um papel importante na conservação do meio ambiente. A profunda conexão dos Guarani com a natureza resulta em práticas de manejo sustentável da terra, contribuindo para a preservação da biodiversidade local e a manutenção de ecossistemas saudáveis.

A população da TI Laranjinha oscila em função das práticas migratórias que caracterizam a cultura Guarani, o mesmo ocorre com Pinhalzinho. Há um constante deslocamento entre as terras indígenas da região, como São Jerônimo, Pinhalzinho, Laranjinha, Posto Velho e Araribá.

De acordo com Faustino (2012, p. 242):

³³

Arquivo no site: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=docindio&pagfis=10469>

Na TI Laranjinha, município de Santa Amélia - PR, habita um grupo com cerca de 350 (trezentas e cinquenta) pessoas em uma área de 284 hectares. Com o solo desgastado, a extensão insuficiente para as roças de todas as famílias, as dificuldades em conseguir sementes, fertilizantes e maquinários (arado, trator), as pessoas vivem de trabalhos temporários que buscam fora da TI, de aposentadorias recebidas pelos velhos e de alguns empregos públicos (professor, agente de saúde, motorista, auxiliar de serviços gerais); porém estas atividades atingem menos de 10% da população. Os demais dependem da assistência do Estado (bolsa-família, cestas básicas) e buscam trabalho nas cidades.

A principal atividade econômica da comunidade é a agricultura. A área da aldeia é subdividida em pequenas plantações familiares que produzem culturas destinadas tanto à comercialização, como o algodão que é cultivado para ser vendido a uma grande beneficiadora local, quanto ao consumo próprio das famílias, incluindo milho, feijão, entre outros (Barros, 2003). Ocasionalmente, os excedentes produzidos nessas plantações familiares são comercializados em Santa Amélia ou nas redondezas, permitindo que as famílias adquiriram produtos industrializados, como óleo, açúcar, gás, entre outros.

Na TI Laranjinha, próximo à Escola foi construída uma quadra poliesportiva, por indicação de emenda parlamentar do Deputado Federal Enio Verri (PT), para uso da comunidade, a construção é também utilizada pela Escola para atividades recreativas, uma vez que a Escola não tem uma quadra para as atividades físicas.

Na Comunidade há ainda um Centro de Saúde, onde são realizados atendimentos médicos e odontológicos. Nele trabalham auxiliares de enfermagem, médico, dentista e agentes de saúde, além de contarem com veículos e motoristas para realizar os transportes necessários.

As residências das famílias estão dispersas por toda a extensão do território. Enquanto muitos deles se agrupam na região central da aldeia, próximo à sede do posto, outros se encontram em locais mais remotos. “Existe na aldeia Laranjinha vinte e três casas construídas pela COHAPAR, e outras de madeira e alvenaria. A população, de aproximadamente 200 pessoas, distribui-se em 54 casas, de acordo com dados fornecidos pela FUNASA. Os antigos ranchos já não são mais construídos” (Barros, 2003, p. 40).

Parte da população da geração mais velha do grupo de Laranjinha ainda falam o guarani, mas a língua majoritária da TI é o português. “A língua guarani é falada pelos mais velhos que têm preocupação com a preservação da cultura e da língua. A população adulta e as crianças não têm o guarani como língua materna” (Guerra, 2020, s/p.). Geralmente, os falantes de Guarani usam a língua indígenas em conversas associadas às lembranças e

comentários de “antigamente”: fatos passados, histórias que os pais contavam para eles, anedotas, entre outras.

Somando-se as informações encontradas em Tommasino e Mota, podemos deduzir que os Guarani de Laranjinha possuem antecedentes relacionados 1) com os possíveis remanescentes dos grupos que foram reduzidos pelos jesuítas nos séculos XVI e XVII e que depois da destruição destas reduções pelos bandeirantes paulistas ficaram dispersos nas florestas da região; 2) com os “cayuas” que foram trazidos por funcionários do império para o atual Estado do Paraná a partir de 1852 e que foram levados para os aldeamentos de São Pedro de Alcântara, Santo Inácio Mini e Santo Inácio de Paranapanema; 3) com os Nandéva originários do Mato Grosso e Paraguai que tentavam chegar ao litoral e acabaram fixando-se ali; 4) com os Guarani dos vários grupos que foram fixados no posto indígena Araribá (Estado de São Paulo) em 1912 e posteriormente levados para Laranjinha (1930/40); 5) e, por fim, com o deslocamento de uma família extensa Kaiowá que, durante a década de 1990 estabeleceu-se em Laranjinha vinda do Mato Grosso do Sul. (Barros, 2003, p. 32).

A elevada quantidade de famílias e a extensão limitada de terras cultiváveis na reserva (apenas 40 ou 50 alqueires) tornam difícil alcançar a independência econômica em Laranjinha. A agricultura, mesmo sendo a principal fonte de sustento dessa comunidade, enfrenta uma série de desafios, como a obtenção de financiamento, a necessidade de uso de inseticidas, a dependência em relação à FUNAI e a constante ameaça de colheitas mal sucedidas, entre outros obstáculos.

No entanto, apesar dos avanços na demarcação e no reconhecimento das terras indígenas, as comunidades Guarani ainda enfrentam desafios significativos, incluindo questões relacionadas à saúde, educação e acesso a serviços básicos. Portanto, é fundamental continuar apoiando e valorizando a Terra Indígena Pinhalzinho e a Laranjinha e outras terras indígenas, garantindo que essas comunidades possam prosperar e preservar suas identidades culturais únicas.

3.2.2 O currículo intercultural: possibilidades e desafios

A história do currículo intercultural na educação brasileira é marcada por avanços e desafios. Desde a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a diversidade cultural do país e garantiu o direito à educação indígena, houve uma série de medidas para a promoção de uma educação intercultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo Ministério da Educação nos anos 1990, ainda que muito criticados pelas influências neoliberais muito

presentes no documento, tiveram importância significativa na valorização da diversidade cultural na educação brasileira. Os PCNs também preconizaram uma educação interdisciplinar e contextualizada, que levasse em conta a realidade social e cultural dos estudantes. Isso significava que os currículos escolares deveriam ser adaptados às diferentes realidades e culturas presentes no país, o que representa um importante aspecto do currículo intercultural.

A alteração na LDBEN, em 2003 e 2008, com as leis 10.639 e 11.645 respectivamente, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, representou um importante marco nesse processo histórico. Essa medida foi um grande avanço, pois reconheceu a importância da diversidade cultural na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A mobilização do Movimento Negro foi essencial para a implementação da Lei 10.639, resultado de décadas de luta por reconhecimento, reparação histórica e combate ao racismo estrutural no Brasil. Da mesma forma, o Movimento Indígena pressionou pela ampliação dessa legislação, resultando na Lei 11.645, que inclui a história e cultura indígena no currículo escolar, garantindo a valorização dos povos originários e seus conhecimentos. Essas conquistas representam não apenas avanços na educação, mas também instrumentos de resistência e afirmação identitária, reforçando a necessidade de uma formação escolar antirracista e intercultural (Gomes, 2017).

No entanto, apesar desses avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. A implementação do currículo intercultural nas escolas indígenas é ainda muito desigual, e muitas vezes enfrenta resistência por parte de setores conservadores da sociedade (Baniwa, 2019).

Além disso, a educação intercultural ainda é vista por muitos como uma educação "especial", destinada apenas às comunidades indígenas e quilombolas. É importante destacar que a educação intercultural deve ser uma prática pedagógica presente em todas as escolas, como forma de promover a valorização da diversidade cultural e combater o racismo e a discriminação.

A legislação garantindo aos povos indígenas o direito a um currículo que atenda as especificidades da Educação Escolar Indígena é inegável e amplamente conhecida pelos próprios indígenas, por pesquisadores e por políticos e gestores públicos, por tanto esse debate tem sido travado pelos movimentos sociais indígenas e pela academia, há anos. Um

debate pautado nas necessidades pontuais e nos direitos legais, que precisam avançar urgentemente, considerando o histórico das lutas indígenas por direitos.

Na perspectiva da LDB atual, aspectos como “peculiaridades de cada região e adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e à natureza do trabalho na zona rural” devem ser observados pelo currículo escolar. Nesse sentido, e partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena está inserida nesse arcabouço normativo, um currículo que busque contemplar suas idiossincrasias deve, necessariamente, considerar a sazonalidade e adequar-se a um calendário ajustado às determinações de cada povo, suas culturas e seus modos de vida. (Almeida; Albuquerque, 2021, p. 416).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) determina que à União compete “[...] desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades [...]” (Brasil, 2014, p. 66). Entretanto, ainda existe uma enorme dificuldade em se ressignificar os currículos nas escolas indígenas.

O currículo intercultural se configura em um dos principais objetivos dos indígenas que acreditam na escola indígena e no seu poder transformador dentro dos seus territórios, bem como para as suas organizações sociais e políticas, especialmente, os grupos indígenas da etnia indígena Guarani do norte do estado do Paraná, isso porque “[...] qualquer currículo precisa ser compreendido como em movimento, em constante construção” (Oliveira; Caimi, 2021, p. 18), nas Escolas Indígenas, tal experiência é primordial.

A educação escolar hoje é vista pelos guarani como espaço de formação para a luta e para a resistência ainda necessária, é vista como espaço de superação dos abusos historicamente sofridos desde o período colonial da história do Brasil.

O currículo intercultural é entendido pelos Guarani como a possibilidade de integrar os conhecimentos ditos científicos pelo pensamento eurocêntrico com os etnoconhecimentos indígenas (Viceli, 2020), ressignificando assim a atuação e a função da educação escolar para os indígenas. Neste sentido, “a interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos” (Paula, 1999, p. 78), sendo os conhecimentos indígenas e os não indígenas.

Esse modelo de currículo tem função significativa nas escolas guarani. É o modelo considerado adequado para o processo de ressignificação do papel da educação escolar no interior dos territórios indígenas, o rompimento definitivo com o modelo de escola colonizadora e a materialização da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada.

A ideia de um currículo intercultural,

[...] é muito presente e defendida nas mais diferentes modalidades da educação básica e faz a diferença e muito sentido na Educação Escolar Indígena, pois esta modalidade entende que os conhecimentos estão inter-relacionados e interligados e não devem ser hierarquizados, como o etnocentrismo sempre o fez. (Viceli, 2020, p. 146).

A interdisciplinaridade é uma abordagem que valoriza a interconexão e a inter-relação dos conhecimentos, em contraste com a hierarquização que o etnocentrismo historicamente impõe. Corroborar e fortalecer essa ideia é essencial para construir uma educação diferenciada e relevante para as comunidades indígenas.

Na Educação Escolar Indígena, reconhecer que os conhecimentos estão interligados é fundamental para uma educação que reflita a cosmovisão das comunidades indígenas. As culturas indígenas tradicionais geralmente não separam o conhecimento em disciplinas estanques, como é comum no modelo de ensino ocidental. Em vez disso, elas veem o mundo de forma integrada, onde a história, a ecologia, a cultura, a língua e a espiritualidade estão intrinsecamente conectadas.

Ao adotar uma abordagem interdisciplinar crítica, a Educação Escolar Indígena atualiza e valoriza essa perspectiva holística dos conhecimentos indígenas. Isso significa que o currículo não se limita a transmitir informações isoladas, mas busca criar uma teia de aprendizagem onde os estudantes possam explorar as relações complexas entre diferentes áreas de conhecimento, isso porque

A interculturalidade crítica, enquanto um processo e um projeto, questiona o modelo social vigente e, luta para e junto com os povos subalternizados, excluídos, oprimidos e silenciados historicamente, busca a decolonialidade e a construção de outros mundos, não apenas para os povos e nacionalidades indígenas, mas para a transformação da sociedade como um todo. (Lima; Troquez, 2024, p. 1433).

A interdisciplinaridade na EEI combate o etnocentrismo, que historicamente desvalorizou e marginalizou os saberes indígenas em relação aos conhecimentos ocidentais (Baniwa, 2019). Ao não hierarquizar os conhecimentos e considerar a validade das perspectivas indígenas, essa abordagem promove um senso de igualdade e respeito, valorizando a riqueza cultural das comunidades indígenas.

É importante destacar que a interdisciplinaridade não se limita apenas ao conteúdo curricular, mas também afeta a forma como o ensino é ministrado. Professores(as) na Educação Escolar Indígena são incentivados a adotar métodos de ensino que promovam a

interação, a discussão e a exploração interdisciplinar, proporcionando aos estudantes uma educação mais significativa e alinhada com suas realidades culturais.

A superação da hierarquização dos conhecimentos é fundamental para o processo emancipador da Educação Escolar Indígena. Uma vez que, reconhecidos e nivelados os conhecimentos ocidentais e os etnoconhecimentos, por meio de políticas educacionais elaboradas considerando as especificidades de todas as modalidades da Educação Básica, todos esses sejam considerados como conhecimentos básicos e essenciais nas políticas curriculares referenciais.

Assim, é necessário superar a ideia de que “os coletivos superiores produzem experiências e conhecimentos nobres, enquanto os coletivos tidos como inferiores, atolados nas vivências comuns do trabalho e da sobrevivência, produzem saberes comuns” (Arroyo, 2011, p. 116).

Romper com o eurocentrismo, abordar outras histórias é compreender que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. (Silva Junior, 2016, p. 102).

A “hierarquização do conhecimento faz com que o currículo escolar esteja em descompasso com as transformações sociais e distante da realidade dos alunos” (Espar, 2014, p. 54), logo o processo educacional torna-se insignificante para os estudantes. Na Educação Escolar Indígena isso é inconcebível, pois o espaço educacional hoje é visto como espaço de formação para a resistência.

Deste modo, a interculturalidade, como possibilidade de ressignificação da educação, precisa ser um processo vivo no processo educacional, ainda mais na Educação Escolar Indígena, modalidade que representa o processo da diversidade e da inclusão histórica e cultural. “O discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante” (Silva Junior, 2016, p. 94), é urgente superar tal pensamento, não é aceitável manter-se no campo da tolerância cultural.

Elaborar um currículo intercultural em escola indígena é pensar cada área do conhecimento para além do que está proposto pela BNCC como conhecimentos essenciais. É tarefa árdua, pois é necessário repensar o que é essencial para os Guarani do norte do Paraná. “Não é concebido como um artefato totalmente alheio à realidade indígena, mas, por outro

lado, também não é constituído somente de conteúdos locais ou próprios, pois é pautado pelo princípio da interculturalidade” (Troquez, 2019, p. 212).

Eu acredito que esses referências, tanto as aulas do RCO+Aulas quanto o CREP e o RCNEI, são documentos norteadores para pensar o currículo intercultural para a escola indígena, tanto para serem usados como para serem evitados/superados. Com a mudança para multiciclo, no Colégio *Yvy Porã*, tivemos que inovar e preparar nossos planejamentos, usando os documentos curriculares de referências e considerando os anseios da Comunidade Guarani *Nhandewa*, com isso ficou claro que essa pedagogia de habilidades e competências, exigida pelos documentos curriculares, não se encaixa para a Educação Escolar Indígena, sobretudo para nós que trabalhamos numa perspectiva crítica da História. Assim, percebemos ser urgente a discussão sobre criar um currículo intercultural para a escola indígena, em que possamos trabalhar as disciplinas pensando na emancipação dos alunos. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

No ensino de História, o currículo intercultural deve promover a ruptura com paradigmas historicamente engessados, superando narrativas hegemônicas e eurocêntricas que silenciaram ou subalternizaram determinados grupos sociais. É fundamental ressignificar a classificação dos sujeitos históricos e do protagonismo na construção da história, desconstruindo a concepção elitizada que privilegia exclusivamente determinados nomes e eventos oficiais. Dessa forma, o currículo deve valorizar múltiplas perspectivas, reconhecendo a diversidade cultural, as histórias orais, os saberes tradicionais e as lutas de resistência de diferentes povos, especialmente daqueles historicamente marginalizados, como indígenas, afrodescendentes e camadas populares.

Para ensinar história, de forma que o estudante se aproprie dos saberes históricos, relacione-os com a vida prática, na perspectiva da construção de futuros, é imperativo superar o eurocentrismo. Nesse processo, é importante que o docente use da arte de seduzir, e, assim, contribua para que o aluno elabore um sentimento de pertença à história. (Silva Junior, 2016, p. 104).

O sentimento de pertencimento ao processo histórico para os povos indígenas é uma construção diária, pois historicamente esse direito lhes foi negado pelo não indígena, pelo processo de colonização e exploração do território brasileiro.

Uma vez “superada” tal realidade, ainda que superficialmente, a população indígena se depara com o desafio de ressignificar espaços que já foram colonizadores, como a escola e a educação escolar, nesse sentido, “[...] a escola indígena pode servir como instrumento ideológico para a homogeneização cultural, caso não conceba a interculturalidade dentro de

um projeto de emancipação e ainda reproduza as práticas pedagógicas da escola urbana” (Delmondez; Pulino, 2014, p. 640).

A escola indígena exerce papel fundamental no processo de superação da educação escolar colonizadora, também na construção de um currículo intercultural, ressignificado, que propõe novas experiências aos povos indígenas, que emancipa a cidadania indígena, que instrumentaliza os guerreiros guarani, que fortalece o coletivo do movimento indígena e que consolida a ocupação, pelos indígenas, de espaços historicamente a eles negados.

Este currículo pode/deve ser construído localmente, devidamente contextualizado, a partir de conteúdos culturais próprios e ser realizado por professores indígenas, nas línguas maternas indígenas, trabalhado a partir de pedagogias diferenciadas e por processos educacionais próprios de cada grupo ou povo, como garantia do direito à diferença e do respeito à diversidade. (Troquez, 2019, p. 212-213).

A construção de um currículo localizado e contextualizado, que valoriza e incorpora os conteúdos culturais próprios de cada comunidade indígena, é essencial para garantir uma educação que respeite a diversidade e promova o reconhecimento e fortalecimento das identidades indígenas. O currículo deve refletir as realidades e necessidades específicas de cada grupo ou povo, levando em consideração seus conhecimentos tradicionais, históricos e contextuais.

A presença de professores(as) indígenas desempenha um papel fundamental nesse processo. Os(as) professores(as) indígenas, geralmente são detentores de saberes ancestrais e têm um conhecimento e vivência com as línguas maternas indígenas, que são parte integrante da identidade cultural de suas comunidades. Ao permitir que esses(as) professores(as) liderem o processo educacional, é possível garantir a construção e transmissão adequada e autêntica dos conhecimentos e valores indígenas.

As pedagogias diferenciadas são cruciais para uma educação inclusiva e de qualidade. Elas se baseiam em abordagens que respeitam e valorizam as diferentes formas de aprender e de conhecer. Ao utilizar pedagogias diferenciadas, os(as) professores(as) podem adaptar os métodos de ensino às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos indígenas, proporcionando um ambiente educacional mais envolvente, significativo e eficaz.

Além disso, é fundamental reconhecer e valorizar os processos educacionais próprios de cada povo indígena. Esses processos podem incluir práticas tradicionais de transmissão de conhecimento, rituais, histórias orais e outras formas de aprendizagem específicas. Ao integrar esses processos à educação formal, reconhece-se a riqueza e a validade dos sistemas

de conhecimentos indígenas, contribuindo para a preservação e revitalização de tais tradições e culturas.

É consenso entre a comunidade escolar que a interculturalidade crítica é um caminho para a materialização de um processo educacional realmente significativo para a comunidade Guarani *Nhandewa* do Pinhalzinho, entretanto destacam as inúmeras dificuldades para isso, uma vez que a Educação Escolar Indígena precisa se submeter ao sistema regular de educação que não contempla às suas especificidades, de acordo com um dos(as) professores(as) indígenas entrevistados:

[...] a escola encontra-se inserida dentro de um sistema extremamente controlador, burocrático que tem engessado cada vez mais as práticas pedagógicas no cotidiano, principalmente as voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental e, isso impede muitas das nossas ações interculturais importantes para a efetivação de um ensino realmente de qualidade e emancipatório que necessitamos para sobreviver enquanto povo indígena. No caso das etapas da Educação infantil e anos iniciais, conseguimos ter mais autonomia no trabalho didático-pedagógico de forma mais eficaz, trabalhando aspectos da cultura de forma cotidiana e de posse do tempo que necessitamos, possibilitando um ensino escolar que tenha significado para os alunos e que fortaleça sua identidade. (Entrevistada P - Colégio *Yvy Porã*).

Ao adotar o currículo construído localmente, com conteúdos culturais próprios, professores(as) indígenas, línguas maternas indígenas, pedagogias diferenciadas e processos educacionais específicos, garante-se o direito à diferença e ao respeito à diversidade. Promovendo uma educação que fortalece as identidades indígenas, valoriza os conhecimentos tradicionais e proporciona uma experiência educacional autêntica e enriquecedora para os estudantes indígenas.

Assim, a escola indígena promove um espaço educativo ressignificado, com propostas pedagógicas que se fundamentam, especialmente na pedagogia indígena. Uma educação conectada com a realidade local da comunidade indígena, com suas tradições culturais e históricas, uma educação intercultural.

A educação intercultural não diz respeito às situações específicas deslocadas do cotidiano e da dinâmica escolar, mas possibilita envolver um enfoque sistêmico no que se refere a todos os personagens e os âmbitos da prática educativa: afeta o currículo, as linguagens, as práticas didáticas, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre outros. a escola indígena pode se tornar uma ferramenta política emancipatória quando puder produzir um locus de fato educativo para todos/as e quando as diferenças forem consideradas fonte de estímulo e enriquecimento. (Delmondez; Pulino, 2014, p. 640).

Os autores destacam a importância da educação intercultural como uma abordagem que vai além de simplesmente incluir conteúdos ou práticas culturais em situações específicas na escola. Em vez disso, a educação intercultural envolve uma transformação sistêmica em todos os aspectos da prática educativa. Essa abordagem holística afeta diversos elementos-chave do contexto escolar e da experiência de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, a educação intercultural influencia o currículo escolar, incentivando a inclusão de perspectivas diversas e histórias de diferentes culturas, incluindo as culturas indígenas. Isso não apenas enriquece o conteúdo curricular, mas também ajuda a promover o respeito e a valorização da diversidade cultural.

As práticas didáticas também são impactadas pela educação intercultural. Isso significa que os métodos de ensino devem ser adaptados para acomodar as diferentes formas de aprendizagem e as diversas perspectivas dos estudantes de origens culturais variadas, respeitando assim as especificidades dos povos Guarani, seu jeito de viver e aprender. Os(as) professores(as) desempenham um papel fundamental nesse processo, pois precisam ser facilitadores de aprendizagem sensível à diversidade cultural.

Há ainda uma importante relação entre a escola e a comunidade. Uma escola indígena verdadeiramente intercultural não pode operar isoladamente, mas deve estar integrada à comunidade local. Isso implica em parcerias, participação ativa dos membros da comunidade na educação e reconhecimento das tradições e conhecimentos locais. Para Tassinari (2001), a relação entre a escola indígena e a comunidade não deve ser vista como algo separado ou hierárquico, mas como uma interação dinâmica e complexa, marcada por trocas, negociações e, muitas vezes, tensões.

A escola indígena, nesse contexto, não é apenas um espaço de ensino formal, mas um território de fronteira onde os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos se encontram, se confrontam e se ressignificam. Essa relação exige um diálogo constante entre professores(as), alunos(as), lideranças e anciãos, de modo que a escola não apenas reconheça os etnoconhecimentos, mas também fortaleça as lutas políticas e culturais dos povos indígenas.

Para que os conhecimentos sejam assimilados, é essencial que se configurem prioridades para os Guarani. Que, por meio do currículo intercultural e interdisciplinar, promova a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e os diferentes saberes, estabelecendo um diálogo entre os conhecimentos, garantindo o elo com a realidade dos estudantes, dos(as) professores(as) e da comunidade em geral (Almeida; Albuquerque, 2021).

O “currículo, portanto, é de uma realidade potencialmente complexa e deve ser construído levando em consideração as relações de poder, as diferentes culturas, a identidade dos sujeitos por ele e nele envolvidos” (Espar, 2014, p. 55). Assim sendo,

[...] acreditamos que seja a partir de um currículo elaborado sob a perspectiva da interculturalidade que será perceptível e reconhecível os aspectos diferenciados de uma escola indígena. Portanto, a escola indígena precisa reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pelas suas próprias sociedades, sendo sempre considerado um espaço que reflita a vida dos povos indígenas, com a possibilidade de reconhecer aqueles saberes que possam fazer parte dos processos educativos dentro dessas escolas. (Knapp; Martins, 2017, p. 100).

Destaca-se uma abordagem fundamental e crucial para a Educação Escolar Indígena, enfatizando a necessidade de um currículo elaborado sob a perspectiva da interculturalidade. Esse ponto de vista é de extrema relevância para a construção de escolas indígenas autênticas, que reflitam a identidade, os valores e os conhecimentos das comunidades indígenas de forma integral e enriquecedora.

Em uma sociedade tão diversa quanto o Brasil, a interculturalidade se torna um princípio orientador essencial para a educação. Isso significa que uma escola indígena não deve ser apenas um local de transmissão de conhecimento, mas, acima de tudo, um espaço de reconhecimento e valorização dos saberes produzidos pelas próprias sociedades indígenas. Esse reconhecimento é fundamental para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes Guarani e para a preservação das tradições de suas comunidades.

Ao adotar uma abordagem intercultural, a escola indígena se torna um lugar onde os saberes tradicionais e os conhecimentos indígenas são integrados ao currículo educacional de formação harmoniosa. Isso significa considerar e incorporar os modos de vida, as práticas culturais, as línguas maternas e os sistemas de conhecimento indígenas nos processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem não apenas valoriza a riqueza cultural das comunidades indígenas, mas também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo a compreensão mútua e a construção de uma sociedade pluricultural, que reconhece a diversidade histórica e cultural do país.

A perspectiva da interculturalidade na EEI é fundamental para garantir que as escolas indígenas sejam verdadeiramente específicas, diferenciadas, autênticas e reflexivas das realidades e culturas das comunidades indígenas. Ao reconhecer e valorizar os conhecimentos e saberes indígenas, podemos construir um sistema educacional que promova o respeito pela diversidade cultural e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As escolas indígenas têm apresentado dificuldade para materializar esse currículo específico, devido, especialmente, à ausência de um sistema nacional específico para a Educação Escolar Indígena e devido às lacunas explícitas nas políticas educacionais com relação à modalidade, principalmente, na BNCC, a qual não considera as especificidades da modalidade nas suas propostas curriculares e pedagógicas.

O ideal seria uma reformulação da BNCC ou, até mesmo, a proposta de um outro modelo de política curricular para a Educação Escolar Indígena. Uma política que considere o histórico de luta dos povos indígenas, as conquistas legais até o momento e as especificidades e pedagogias próprias de cada etnia indígena brasileira.

Conforme discutido pelos pesquisadores Nazareno e Araújo (2018) a partir das análises dos(as) professores(as) do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (UFG)³⁴ sobre a BNCC e suas implicações para a Educação Escolar Indígena:

No debate, os representantes do Núcleo propõem uma intensa revisão da Base calcada em duas sugestões básicas. A primeira sugestão requer uma equidade entre saberes e culturas quilombolas, indígenas ou outras populações e conhecimento de matriz eurocêntrica fundamentada na interculturalidade e na transdisciplinaridade. A segunda sugestão radicaliza o posicionamento crítico frente à BNCC ao propor a criação de uma Base Curricular Intercultural Indígena (BCII) em diálogo com a anterior, mas que cumpra a função de democratizar a educação escolar indígena ao dar continuidade às conquistas dos direitos indígenas e permitir que a realidade sociolinguística e os projetos societários de cada povo sejam contemplados em sua particularidade em detrimento da supervalorização da língua portuguesa e, consequentemente, dos preconceitos advindos com a hierarquização de saberes. (p. 40).

Ainda de acordo com a pesquisa de Nazareno e Araújo (2018, p. 55):

[...] os estudantes indígenas sugeriram conteúdos que poderiam subsidiar a elaboração dos objetivos de aprendizagem da escola básica e trazer para as salas de aula a pluralidade cultural brasileira, tais como: história dos povos indígenas no Brasil, história das origens de cada povo, história dos contatos com os não indígenas, escravidão e dizimação, índice populacional anterior aos contatos, cosmologias, educação, pinturas corporais, línguas maternas (quantas são e quais são faladas), relacionamentos interculturais entre povos indígenas e não indígenas e preservação da natureza.

³⁴ Para saber mais consultar: NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Revista Temporis [ação]* (ISSN 2317-5516), v. 18, n. 1, p. 35-60, 2018.

Tais contribuições dos estudantes indígenas na sugestão de conteúdos que podem enriquecer a educação brasileira, são valiosas, tornando-a mais inclusiva e sensível à diversidade cultural do país. Esses indígenas demonstram uma compreensão profunda das necessidades educacionais de suas comunidades e propõem temas que vão além da simples transmissão de conhecimento.

A história dos povos indígenas no Brasil é um componente essencial para a compreensão da identidade nacional e das relações interculturais que moldaram o país. A história das origens de cada povo e dos eventos históricos, como os contatos com os não indígenas, a escravidão e a dizimação, são aspectos cruciais para uma educação que não ignora as experiências e lutas dessas comunidades.

Além disso, a ênfase na cosmologia, educação, pinturas corporais e línguas maternas destaca a riqueza cultural das diferentes etnias indígenas. Esses elementos são fundamentais para promover a valorização das tradições e identidades indígenas, ao mesmo tempo em que enriquecem o conhecimento de todos os estudantes brasileiros sobre a diversidade cultural do país.

A ênfase nas relações interculturais entre povos indígenas e não indígenas é particularmente relevante em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Compreender e respeitar essas dinâmicas é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa. A preservação da natureza é uma preocupação que transcende fronteiras étnicas e culturais. Os conhecimentos tradicionais indígenas desempenham um papel crucial na conservação ambiental, e integrar o currículo educacional é vital para promover a sustentabilidade e a proteção do nosso meio ambiente.

Ouvir as vozes das comunidades indígenas e considerar a riqueza de seus conhecimentos e experiências, é imprescindível. Ao incorporar esses temas sugeridos pelos estudantes indígenas, podemos construir uma educação mais inclusiva, intercultural e enriquecedora para todos os brasileiros, fortalecendo o tecido social e cultural do país.

Desse modo, fica evidente a necessidade e a possibilidade de diálogo com os povos indígenas para se pensar políticas educacionais, pois existem movimentos sociais indígenas articulados e espalhados por todo o território nacional, existe uma vasta produção intelectual de autoria indígena disponível para o debate acadêmico, existe articulação política dos movimentos sociais indígenas e existe muita luta desses povos por uma educação que realmente seja significativa para suas comunidades.

Os indígenas atualmente ocupam inúmeros espaços, historicamente, a eles negados. A universidade hoje é espaço de luta e de resistência para os indígenas. Os cursos interculturais já são realidades em várias universidades brasileiras e fontes de emancipação política e intelectual, no modelo ocidental, para os indígenas. Assim, é inconcebível que ainda se mantenha a dinâmica de propor políticas educacionais sem considerar tais especificidades, conforme completa os pesquisadores:

Os cursos de Educação Intercultural Indígena, organizados nas duas últimas décadas em atendimento a legislação vigente, é um dos exemplos, e contribui para a construção de uma nova base epistêmica responsável, entre outras coisas, pela formulação e proposição de novas políticas públicas de educação para a diversidade. Ignorar a quantidade e a qualidade da produção intelectual dos próprios indígenas acerca de seus processos próprios de aprendizagem é, sem nenhuma dúvida, um desrespeito e acima de tudo, um absurdo inominável. (Nazareno; Araújo, 2018, p. 56).

Os autores destacam a relevância dos cursos de Educação Intercultural Indígena como um exemplo significativo de avanço na construção de uma nova base epistêmica. Essa base epistêmica é essencial para a formulação e proposição de políticas públicas de educação que atendam à diversidade cultural e respeitem os processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas. Ignorar a riqueza da produção intelectual dos próprios indígenas em relação a seus métodos de aprendizagem não é apenas um desrespeito, mas também um erro irresponsável.

Os cursos de Educação Intercultural Indígena representam um importante avanço na promoção da diversidade e na valorização das perspectivas indígenas. Eles proporcionam um espaço onde os conhecimentos tradicionais e as práticas pedagógicas das comunidades indígenas são reconhecidos e incorporados ao processo educacional. Isso não apenas fortalece a identidade cultural das comunidades indígenas, mas também enriquece o cenário educacional mais amplo.

Ao investir na formação de professores(as) indígenas e na capacitação de lideranças educacionais dentro das próprias comunidades, os cursos de Educação Intercultural Indígena capacitam os próprios indígenas a desempenharem um papel ativo na formulação de políticas educacionais. Isso é fundamental, pois ninguém entende melhor as necessidades, desafios e oportunidades das comunidades indígenas do que os próprios membros dessas comunidades.

Ignorar a produção intelectual dos indígenas em relação à sua própria educação é, de fato, um desrespeito profundo, bem como uma perda significativa. Isso não apenas nega a expertise e os direitos das comunidades indígenas, mas também perpetua a assimetria de

poder que historicamente as marginalizou. A valorização da produção intelectual indígena não apenas enriquece o entendimento da diversidade cultural, mas também guia a criação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Os cursos de Educação Intercultural Indígena desempenham um papel crucial na construção de uma base epistêmica mais inclusiva e responsável, levando a uma educação verdadeiramente intercultural e à formulação de políticas públicas mais adequadas à diversidade cultural do nosso país. É fundamental reconhecer e respeitar a contribuição intelectual das comunidades indígenas para avançar em direção a uma sociedade mais equitativa.

É crucial abordar a Educação Escolar Indígena de forma abrangente e imediata. Para desenvolver políticas educacionais eficazes, seja no âmbito curricular ou em outras esferas, é essencial reconhecer a Educação Escolar Indígena em sua totalidade. Isso implica não apenas o respeito pelas conquistas legais já estabelecidas, mas também a valorização das ricas experiências e lutas históricas das comunidades indígenas.

É vital que as políticas educacionais sejam sensíveis às necessidades ainda não atendidas dessa modalidade educacional. Isso inclui garantir acesso equitativo a recursos, respeitar e promover a diversidade cultural, linguística e epistemológica das comunidades indígenas, além de incorporar seus conhecimentos tradicionais no processo educacional. A promoção da Educação Escolar Indígena em sua plenitude é um passo essencial na busca por uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa com a diversidade cultural do nosso país.

O coletivo social indígena e “[...] a escola indígena tem papel fundamental no processo de romper paradigmas historicamente criados e impostos pela “supremacia” do poder econômico e para justificar as ações capitalistas inauguradas pelos europeus no pós-América” (Viceli, 2020, p. 114), para assim consolidar um novo paradigma, no qual os indígenas realmente vivenciem, na prática, o direito à cidadania garantido pelo Constituição Federal de 1988.

Destaca-se a importância fundamental do coletivo social indígena e da escola indígena como agentes de transformação na sociedade, desafiando paradigmas enraizados e impostos ao longo da história. Isso não apenas é relevante para as comunidades indígenas, mas também para toda a sociedade em sua busca por uma transformação social.

A escola indígena desempenha um papel crucial nesse processo de transformação. Ela oferece um espaço onde as culturas, línguas e conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas são valorizados e transmitidos às gerações futuras. Isso desafia a narrativa

eurocêntrica que historicamente prevaleceu, permitindo que os indígenas reafirmem sua identidade cultural e reconheçam sua contribuição única para a diversidade cultural do país.

Ao desafiar os paradigmas impostos pela supremacia do poder econômico e pelo capitalismo, as escolas indígenas ajudam a criar um novo paradigma que promove a inclusão, o respeito à diversidade e a valorização das perspectivas indígenas. Isso é fundamental para consolidar o direito à cidadania, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988 reconheceu os direitos indígenas e estabeleceu a base legal para a proteção e promoção das culturas indígenas. No entanto, a prática desse direito à cidadania muitas vezes é desafiada por obstáculos sociais, econômicos e políticos. As escolas indígenas desempenham um papel vital na superação desses obstáculos, capacitando as gerações mais jovens a reivindicarem seus direitos e a contribuírem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Portanto, reconhecer a importância do coletivo social indígena e das escolas indígenas na quebra de paradigmas é essencial para avançar em direção a uma sociedade onde os indígenas possam de fato vivenciar o direito à cidadania garantido pela Constituição, promovendo assim a diversidade cultural e a igualdade tão necessárias na sociedade.

3.2.3 O currículo do ensino de História nas Escolas Guarani: uma análise dos PPPs e das PPCs

A discussão sobre o processo de construção do currículo educativo, especialmente quando se trata de comunidades indígenas, é infindável, uma vez que tal processo é permeado por diversos fatores. Já é sabido que é essencial que os currículos sejam elaborados a partir da identificação das prioridades das áreas do conhecimento, considerando as necessidades e interesses das comunidades locais, com destaque para as comunidades indígenas, “[...] o currículo da escola indígena é como *uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos*” (Troquez, 2019, p. 2012, grifo da autora).

É importante destacar que o currículo não deve ser um projeto idealizado a priori, mas sim uma construção contínua, dinâmica e participativa, que se efetiva ao longo de todo o processo educativo. As escolas devem possibilitar situações para que os indígenas estejam envolvidos ativamente nesse processo, entendendo e debatendo a eficácia e relevância de cada aspecto curricular, desde os objetivos até a avaliação.

Além disso, o currículo deve atender às reivindicações das comunidades, incluindo e apontando aquilo que lhes é relevante. Essa perspectiva é fundamental para garantir que a educação esteja realmente a serviço do desenvolvimento das comunidades e da valorização de suas tradições e culturas, conforme discute Almeida e Albuquerque (2021, p. 423).

O Currículo não é um projeto idealizado a priori, mas uma construção que se efetiva durante todo o processo educativo, a partir da identificação das prioridades das áreas do conhecimento e das necessidades, considerando o interesse das comunidades. Significa, pois, que os indígenas devem estar a par da eficácia e relevância de todos os aspectos curriculares que se efetivam: objetivos, justificativa, metodologia, conteúdos e avaliação. O Currículo também deve atender às reivindicações da comunidade, apontando e incluindo o que lhes seja relevante.

O currículo na Educação Escolar Indígena não deve ser visto como um projeto fixo, mas como uma construção dinâmica que evolui ao longo do processo educativo. Essa abordagem ressoa com a necessidade de adaptar a educação às necessidades, prioridades e interesses das comunidades indígenas, o que é essencial para garantir que a educação seja eficaz e relevante.

O currículo não deve ser imposto de forma unilateral, mas sim desenvolvido em colaboração com as comunidades indígenas. Isso envolve a identificação das prioridades das áreas do conhecimento, levando em consideração os conhecimentos tradicionais e as necessidades específicas das comunidades. Dessa forma, o currículo pode ser mais significativo e adequado às realidades culturais e sociais das comunidades indígenas.

A importância de envolver os próprios indígenas na definição dos aspectos curriculares, como objetivos, justificativa, metodologia, conteúdos e avaliação, não pode ser subestimada. Isso promove o empoderamento das comunidades, permitindo que elas participem ativamente do processo educativo e tomem decisões que afetam diretamente sua educação.

Além disso, o currículo deve estar alinhado com as reivindicações da comunidade, abordando questões que são relevantes para sua identidade, cultura e desenvolvimento. Isso não apenas fortalece o sentido de pertencimento das comunidades indígenas, mas também contribui para a preservação e revitalização de suas culturas e línguas.

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de uma escola indígena deve ser permeada pela autonomia que a instituição precisa para materializar os direitos curriculares já garantidos.

A Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, determina:

Art. 5.º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III - as realidades sociolinguística, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

É fundamental que o currículo seja construído levando em conta os aspectos, valores e interesses etnopolíticos das comunidades em relação aos seus projetos de sociedade e de escola. Isso implica na construção de um projeto pedagógico da escola que oriente as ações do currículo.

Para tanto, é importante destacar que a perspectiva intercultural deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, que deve estar presente em todos os aspectos da organização escolar, desde a definição dos tempos e espaços escolares até a organização das atividades pedagógicas e das relações interpessoais na escola. Isso implica em formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas indígenas com foco nesse processo. Em entrevista, um dos educadores indígena narrou:

Após algumas formações de como construir o PPP de uma escola indígena, principalmente com profissionais da universidade, pesquisadores da área da Educação Escolar Indígena, está sendo mais fácil nos amparar legalmente e elaborar/atualizar o PPP conforme o trabalho escolar pretendido e realizado. (Entrevistada P - Colégio *Yvy Porã*).

O PPP e a PPC da Escola Cacique *Tudja Nhanderu* e do Colégio *Yvy Porã* são elaborados seguindo as orientações da SEED/PR e as legislações específicas para a Educação Escolar Indígena, como o RCNEI e as DCNEEI. No entanto, essa construção não é um processo simples. A autonomia garantida por essas normativas, embora crucial, enfrenta desafios para ser efetivamente materializada. A necessidade de conciliar as exigências burocráticas impostas pela SEED/PR, como o previsto no CREP, com a inclusão de demandas culturais e sociais específicas das comunidades indígenas, muitas vezes resulta em tensões e dificuldades na elaboração de documentos que reflitam, de fato, a identidade das escolas

indígenas. Essa complexidade evidencia as barreiras estruturais ainda presentes, que dificultam a plena realização de uma Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural.

As Instituições procuram construir esses documentos por meio de um processo participativo e colaborativo, envolvendo não apenas o colegiado escolar, formado por professores(as) indígenas e não indígenas, mas também a comunidade local, incluindo lideranças tradicionais, sábios e as famílias dos estudantes. Essa participação ativa garante que os documentos reflitam as demandas educacionais e culturais da comunidade, promovendo uma educação intercultural que dialogue entre conhecimentos científicos e etnoconhecimentos. Além disso, a autonomia assegurada, mesmo que sutilmente, permite incorporar iniciativas como o fortalecimento do ensino da língua guarani, a valorização das práticas culturais locais e a implementação de projetos que atendam às reivindicações da Educação Escolar Indígena, tornando o PPP e a PPC instrumentos vivos e representativos do contexto das escolas indígenas.

Para superar essas barreiras, é preciso garantir a participação ativa das comunidades indígenas na construção do currículo e do projeto pedagógico da escola, valorizando suas tradições e conhecimentos. Além disso, é importante que os currículos sejam construídos de forma colaborativa, envolvendo diferentes atores, como professores(as), alunos, familiares e lideranças comunitárias.

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) orientam que, numa perspectiva intercultural, os currículos das escolas indígenas devem ser construídos levando em conta aspectos, valores e interesses etnopolíticos das comunidades em relação aos seus projetos de sociedade e de escola. Para isso, é preciso a construção de um projeto pedagógico da escola que oriente as ações do currículo. Este, por conseguinte, se constitui como um componente pedagógico dinâmico, direcionando os modos de organização dos tempos e espaços escolares, organizando as atividades pedagógicas, coordenando as relações interpessoais tecidas no dia a dia da escola, intermediando as interações entre a escola e a sociedade nacional. (Almeida; Albuquerque, 2021, p. 421).

Os autores enfatizam a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013, que defendem a construção de currículos nas escolas indígenas a partir de uma perspectiva intercultural, levando em consideração os aspectos, valores e interesses etnopolíticos das comunidades. Para concretizar esse princípio, é fundamental desenvolver um projeto pedagógico que guie as ações do currículo.

O projeto pedagógico da escola desempenha um papel crucial na promoção da educação intercultural indígena. Ele serve como um guia dinâmico que orienta a organização

dos tempos e espaços escolares, a estruturação das atividades pedagógicas e a coordenação das relações interpessoais dentro da escola. Esse projeto pedagógico não apenas reflete os valores, tradições e aspirações da comunidade indígena, mas também atua como uma ponte entre a escola e a sociedade nacional.

Ao incorporar os aspectos etnopolíticos das comunidades indígenas em seu projeto pedagógico, a escola indígena reconhece a importância de preservar e revitalizar as culturas, línguas e conhecimentos tradicionais. Isso não apenas fortalece a identidade cultural das comunidades indígenas, mas também capacita os alunos a se engajarem de forma significativa em suas comunidades e na sociedade em geral.

O projeto pedagógico da escola indígena cria um ambiente propício para o diálogo e a colaboração entre a comunidade, os educadores e os órgãos governamentais. Ele facilita a troca de informações, a participação ativa das comunidades nas decisões educacionais e a construção conjunta de estratégias pedagógicas eficazes. Conforme defende a Equipe Diretiva da Escola Cacique *Tudja Nhanderu*: “toda autonomia da escola se reflete na organização e conhecimento dos documentos considerados de suma importância: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular” (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

A construção de um projeto pedagógico sólido e alinhado com os princípios interculturais é fundamental para a promoção da Educação Escolar Indígena de qualidade. Isso não apenas respeita os valores e interesses das comunidades indígenas, mas também contribui para o fortalecimento de sua identidade cultural, a valorização de seus conhecimentos tradicionais e o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e intercultural. É por meio dessa abordagem que a escola indígena pode desempenhar um papel significativo na construção de um futuro mais respeitoso da diversidade cultural e etnopolítica do nosso país.

A perspectiva intercultural na construção dos projetos pedagógicos, logo dos currículos, nas escolas indígenas é fundamental para garantir uma educação de qualidade, que valorize as culturas e tradições das comunidades locais. Isso requer um esforço conjunto por parte das escolas e das comunidades indígenas, para construir um currículo que seja dinâmico, participativo e verdadeiramente intercultural. O professor de História da Escola Cacique *Tudja Nhanderu* considera que o conhecimento dos documentos norteadores, assim como a participação na sua elaboração, são essenciais para promover a participação democrática e coletiva no processo educacional, o que é fundamental para uma escola indígena.

Sobre o PPP e a PPC acho que de um tempo para cá, devido à necessidade também de as Escolas Indígenas estarem se aprofundando em defesa dos seus territórios, em defesa da sua cultura, dos seus costumes e da sua tradição, acho que surgiu a necessidade de começar a se mobilizar mais, mas eu nunca participei da construção do PPP, porque não faz muito tempo que estou na escola, mas agora esse ano, desde o ano passado na verdade, estamos discutindo a implementação. Por exemplo: fazer um calendário diferenciado para nós na escola, intercâmbio com outras coisas indígenas Guarani. Por exemplo, a semana que vem a gente vai lá numa aldeia Guarani do estado de São Paulo participar dos jogos indígenas, a gente conseguiu essa liberação, entenderam que faz parte da questão da cultura indígena e é uma questão educacional também, lá vai ter jogos da modalidade indígena mesmo. Então são várias coisas que a gente tá tentando incluir dentro do PPP. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

A Educação Escolar Indígena tem passado por um importante processo de transformação nas últimas décadas, graças às diversas conquistas e à produção de conhecimento de base pluriepistêmica (Baniwa, 2019). Esse movimento tem sido fundamental para inovar e redefinir os rumos da educação destinados às comunidades indígenas, bem como à sociedade em geral.

Um dos princípios da EEI é buscar a decolonialidade nas escolas, tanto como objetivos destinados exclusivamente a indígenas quanto a não-indígenas. Esse conceito procura desconstruir a herança do colonialismo e do eurocentrismo que ainda permeia muitas práticas educacionais, buscando alcançar o reconhecimento e os saberes e a cultura dos povos originários.

O resultado alcançado com todas essas conquistas e com a produção de conhecimento de base pluriepistêmica, inovou a educação escolar indígena, que busca em seu projeto pedagógico e político a decolonialidade das escolas indígenas e não-indígenas protagonizadas pelos sujeitos epistêmicos, autores de seus currículos escolares. Tais postulados apontam ainda para mudanças nos modos como a educação não-indígena pode tratar da diferença e da diversidade. (Nazareno; Araújo, 2018, p. 56).

A inclusão de múltiplas perspectivas epistêmicas no Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas é uma abordagem fundamental. Ao reconhecer a diversidade de conhecimentos presentes nas diferentes culturas indígenas, a educação se torna mais rica e contextualizada, possibilitando uma formação mais completa e inclusiva. Além disso, a presença de sujeitos epistêmicos como autores de seus currículos escolares fortalece a autonomia das comunidades e permite que suas necessidades e aspirações sejam consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e consciente de suas diversidades. Ao reconhecer e respeitar as várias identidades e saberes presentes em nosso país, podemos construir uma educação mais justa e eficiente, capaz de promover o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, independentemente de sua origem cultural.

Nessa busca, as escolas indígenas *Yvy Porã* e Cacique *Tudja Nhanderu* têm construído seus PPPs, na tentativa de ressignificar o papel da escola no território indígena, de materializar uma educação intercultural e de instrumentalizar as crianças e jovens guarani. Nesse sentido, executam projetos de educação intercultural, nos quais é possível integrar o conhecimento já sistematizado pela humanidade com os etnoconhecimentos guarani. De acordo com uma educadora entrevistada no Colégio *Yvy Porã*, essa experiência tem acontecido na sua escola:

A escola já propôs em anos anteriores vários projetos interculturais que de certa forma adentraram ao currículo escolar; São estes: *Djaikuaa pa nhandereko*, *Djaeka djaikua'ave aguã*, *Yvy Marae'y* e Marco temporal que atualmente fazem parte das ações programadas no plano de ação da escola desde o início do ano letivo como temas para embasar o trabalho docente que será exposto à comunidade local, em datas específicas como a semana da resistência, Feira de sementes e Mostra cultural. (Entrevistada P - Colégio *Yvy Porã*).

Os projetos interculturais citados pela entrevistada também são mencionados no PPP da referida escola. A Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*, assim com o Colégio *Yvy Porã* desenvolve vários projetos com o objetivo da materialização de uma educação intercultural como pode-se verificar na narrativa de um professor(a) da Escola que explicou:

Sobre a interculturalidade [...] eu trabalho meu conteúdo que vem programado pela Secretaria e também trabalho as questões indígenas, trabalho bastante conteúdos voltados para a questão indígena, eu tento trabalhar as questões específicas do Guarani *Nhandewa*, a nossa tradição, os nossos costumes, o artesanato, como é feito o artesanato guarani, mas é claro que eu não deixo de lado a história do Brasil, a história geral, a história que vem da Europa, a gente segue a risca esses conteúdos programáticos, mas também eu não deixo de trabalhar a história guarani. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Portanto, a produção de conhecimento de base pluriepistêmica e a busca pela decolonialidade na Educação Escolar Indígena são elementos essenciais para inovar o ensino, permitindo a coexistência de diferentes saberes e a construção de uma sociedade mais igualitária e aberta à diversidade. Afinal, a educação é uma poderosa ferramenta de

transformação social e pode contribuir significativamente para a construção de um futuro mais inclusivo e respeitoso com todas as suas riquezas culturais.

Nesse sentido, o Colégio *Yvy Porã* e a Escola Cacique *Tudja Nhanderu* priorizam a construção de um PPP intercultural, que promova, a partir da autonomia legal disponível, uma proposta de educação que seja significativa e que prioriza a produção do conhecimento que valoriza e reconhece os etnoconhecimentos guarani. Conforme menciona uma das entrevistadas:

Durante toda a trajetória da gestão da equipe indígena nesta escola é visível que os projetos interculturais são particularmente positivos no processo de aprendizagem dos estudantes haja vista que na prática docente é priorizado o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento da comunidade local, isso faz com que o aluno participe ativamente da construção do seu conhecimento. (Entrevistada P - Colégio *Yvy Porã*).

A pesquisa de campo mostrou que ao longo da trajetória da gestão da equipe indígena no Colégio *Yvy Porã*, tornou-se evidente que o uso da pedagogia indígena e os projetos interculturais desempenham um papel crucial e positivo no processo de aprendizagem dos alunos. A abordagem pedagógica adotada, que prioriza a valorização do conhecimento prévio dos alunos e a compreensão profunda da comunidade local, resulta em uma experiência educacional enriquecedora e significativa. Essa abordagem não apenas reconhece a rica bagagem cultural e experiencial dos alunos, mas também os envolve de maneira ativa na construção do seu próprio conhecimento.

A decisão de incorporar projetos interculturais na prática docente demonstra uma visão educacional progressista e inclusiva. Ao reconhecer que a educação não deve ser um processo unilateral de transmissão de informações, mas sim um diálogo colaborativo entre educadores, alunos e comunidade, a equipe indígena mostra sensibilidade e respeito pela diversidade cultural e pela identidade local. Essa abordagem não apenas enriquece o currículo, mas também ajuda a fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um senso de pertencimento e valorização.

A valorização do conhecimento prévio do aluno é um aspecto fundamental desses projetos interculturais. Ao partir das experiências individuais e coletivas dos estudantes, os educadores estabelecem um ponto de partida sólido para a construção de novos saberes. Isso não apenas torna o processo de aprendizado mais relevante e significativo, mas também empodera os alunos ao perceberem que suas vozes e experiências têm importância dentro do contexto educacional.

Além disso, ao incorporar o conhecimento da comunidade local, os projetos interculturais garantem uma abordagem contextualizada e autônoma. Os alunos são expostos a situações da vida real, desafios e questões que são pertinentes ao seu ambiente imediato, à cultura Guaraní *Nhandewa*. Isso cria um vínculo direto entre o conteúdo curricular e a realidade em que os alunos estão inseridos, tornando o aprendizado mais aplicável e estimulante.

A participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento é uma das conquistas mais notáveis dos projetos interculturais e é fundamental para a dinâmica da escola indígena. Ao serem incentivados a explorar, questionar, colaborar e criar, os estudantes não apenas absorvem informações passivamente, mas se tornam agentes ativos do próprio processo educacional, logo reforçam a sua identidade indígena. Isso não só desenvolve habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, mas também fomenta a autoconfiança, a autonomia e a formação de novas lideranças indígenas.

Apesar de as escolas indígenas não terem total autonomia para elaborar seus próprios currículos, elas tentam ressignificar o processo educacional utilizando-se das estratégias disponíveis. O PPP e a PPC são os documentos legais utilizados pelas escolas indígenas para organizar um currículo que esteja mais próximo da proposta de educação escolar pensada pelos guarani *Nhandewa*. Tanto o Colégio *Yvy Porã* como a Escola Cacique *Tudja Nhanderu* buscam elaborar um PPP e uma PPC embasadas pelas garantias legais à Educação Escolar Indígena, tais documentos representam as resistências legais das escolas indígenas às imposições do sistema estadual de educação.

Segundo um entrevistado do Colégio *Yvy Porã*, organizar um currículo próprio ainda é um dos grandes desafios da escola indígena, pela ausência de política pública garantindo isso à EEI.

Nós não temos autonomia para alterar o currículo, o que nós fazemos é o que uma professora já destacou, nós temos um currículo oculto, que é esse currículo que a escola e a comunidade tem e nós executamos ele sem ele ser legal, vamos dizer assim, nós fazemos outro tipo de discussão. Porque o currículo que nós temos, o currículo priorizado, é o mesmo, é o mesmo para o Paraná todo, ele uniformizou tudo, então, devido a BNCC, o que a gente tem é um currículo que a gente não tem autonomia para alterar nada ali. Assim como os conteúdos que estão vindo (RCO+Aula), já estão vindo no currículo priorizado, devido a toda cobrança, fica até difícil para o professor fazer alterações e sugestões, porque o professor está sem tempo, está tendo que correr. Mas a gente tenta trabalhar, fazer alterações para encaixar as discussões indígenas ali. Hoje os professores, o professor de História faz bem isso, é trazer em qualquer momento, até quando for a discussão sobre o Haiti, até quando for sobre a União Soviética, é trazer a questão indígena de

alguma forma dentro desse conteúdo, trazer a questão indígena como uma questão da opressão que os soviéticos estavam passando, quando falar de Cuba, trazer que é parecido, então traz essa resistência e essa concepção de luta e a presença indígena na discussão. Se o professor não tiver uma criticidade e não entender ali, porque a proposta do currículo priorizado que vem do estado, está focada nas competências e habilidade, quando falamos disse estamos falando de uma individualização, então jogou-se muito a responsabilidade pro aluno, no sentido dele ser um aluno ativo, nesse sentido, esse conteúdo está focado para uma metodologia ativa, se o professor não tiver uma criticidade quando se deparar com esse currículo, ele vai falar que é bom esse material [...] ele vai executar exatamente aquilo ali, se ele não tiver criticidade pra ele trazer as determinações históricas sobre os sujeitos [...] nós não temos autonomia para alterar isso, nós podemos fazer algumas observações e acrescentar algumas coisas. (Entrevistado D - Colégio *Yvy Porã*).

O depoimento do entrevistado do Colégio Indígena *Yvy Porã*, ressalta a complexa situação enfrentada pelas instituições educacionais que buscam preservar e transmitir os valores culturais e conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que seguem um currículo estabelecido a nível estadual e nacional.

A falta de autonomia para alterar o currículo é um desafio significativo. Como mencionado no depoimento, o currículo priorizado, assim definido pela SEED/PR, uniformizado em todo o estado, é regido pela BNCC, que visa assegurar competências e habilidades essenciais a todos os estudantes brasileiros. No entanto, essa uniformização não considera adequadamente a riqueza cultural e histórica das diferentes comunidades indígenas.

O conceito de "currículo oculto" apontado pelo entrevistado sugere que, apesar das restrições impostas pelo currículo oficial, as escolas indígenas e suas comunidades ainda conseguem transmitir conhecimentos e valores específicos que são essenciais para a preservação de suas identidades. Essa abordagem adaptativa mostra a resistência coletiva e organizada das comunidades em enfrentar limitações impostas de cima.

A questão da metodologia ativa também é destacada, pois é o foco da SEED/PR. O entrevistado observa que o currículo priorizado está focado na promoção da participação ativa dos alunos e no desenvolvimento de suas competências individuais, algo bastante estranho aos povos guarani que historicamente vivem em comunidades coletivas. Isso, por sua vez, desafia os(as) professores(as) das escolas indígenas, pois eles precisam encontrar maneiras de incorporar discussões e reflexões sobre as vivências e história guarani dentro desse modelo de ensino, destacando a relevância e a resistência dessas comunidades ao longo da história.

A abordagem pedagógica narrada pelo entrevistado como estratégia no Colégio *Yvy Porã* é a busca dos(as) professores(as) de vincular os temas indígenas a outras partes do

currículo, como história mundial e movimentos sociais, é uma estratégia inovadora e essencial. Isso não apenas ajuda a destacar a importância das questões indígenas no contexto global, mas também permite que os alunos vejam as conexões entre as lutas e a resistência dessas comunidades em diferentes contextos históricos.

A alteração na organização da seriação nas escolas indígenas têm possibilitado uma maior autonomia no processo de organização do currículo. Uma vez que a Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* e o Colégio Indígena *Yvy Porã*, estão organizados no modelo multisseriado no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, isso desobriga as instituições de usarem o programa RCO+Aulas, possibilitando uma maior autonomia para o planejamento escolar dos(as) professores(as), mantendo a obrigatoriedade para a etapa seriada como é o caso do Ensino Médio no Colégio *Yvy Porã*, em que o planejamento digital está disponível, mas o colegiado tem tentado resistir ao uso, conforme depoimento de um entrevistado.

Para o primeiro ano do Ensino Médio tem material do RCO+Aula, mas a indicação é que a gente não use esse material, utilizamos o CREP e o RCNEI para planejar nossas aulas, fazemos o planejamento intercultural, abordando os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade com os etnoconhecimentos guarani, no início de cada trimestre e evitamos ficar no que a SEED disponibiliza, isso para tentar promover umas aulas mais interculturais, porém tem sido muito difícil por causa do pouco tempo disponibilizado para planejamento. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

No entanto, como mencionado pelo Entrevistado D e pelo H do Colégio *Yvy Porã*, a falta de tempo e as demandas curriculares podem dificultar a implementação efetiva dessas estratégias. Portanto, é crucial que os(as) professores(as) das escolas indígenas recebam apoio adequado, tanto em termos de recursos quanto de formação, para que possam abordar criticamente o currículo e encontrar maneiras de integrar os aspectos culturais e históricos das comunidades indígenas de maneira significativa. Para isso é necessário repensar as políticas curriculares padronizadas.

Em última análise, o depoimento dos entrevistados do Colégio *Yvy Porã* destaca a importância da adaptação criativa dentro das limitações impostas pelo currículo oficial, bem como a necessidade contínua de ações para garantir que as vozes e perspectivas das comunidades indígenas sejam devidamente incorporadas à educação brasileira.

4 POLÍTICA PÚBLICA E O MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A trajetória das políticas públicas para o livro didático no Brasil teve início em 1938 (Bezerra, 2017), com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). A CNLD tinha como objetivo principal organizar a produção, a seleção e a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas do país. No entanto, a atuação da comissão era limitada e não abrangia todas as regiões do Brasil.

Ao longo das décadas seguintes, o governo brasileiro implementou diferentes iniciativas e programas para aprimorar a oferta e a qualidade dos livros didáticos. Destacam-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), iniciado em 1999.

O PNLD foi desenvolvido para fornecer livros didáticos gratuitos às escolas públicas de todo o país. Por meio de um processo de avaliação e seleção, os livros são adquiridos pelo governo e distribuídos às instituições de ensino. Esse programa contribuiu para a universalização do acesso aos livros didáticos, garantindo que alunos de diferentes regiões e realidades socioeconômicas tenham acesso aos materiais necessários para sua educação.

Em 2010, o PNLD foi ampliado e passou a abranger também o Material Didático Digital (PNLD-MD), visando acompanhar as transformações tecnológicas e promover a inclusão digital nas escolas. A partir de então, as escolas passaram a receber não apenas os livros impressos, mas também recursos digitais interativos e outros materiais pedagógicos.

O PNLD se consolidou como uma das principais políticas públicas para o livro didático no Brasil, buscando garantir a qualidade e a equidade educacional, de acordo com o defendido pelo MEC. Atualmente, o programa é coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação, e continua sendo uma referência no fornecimento de materiais didáticos para as escolas públicas do país.

Esta seção tem como objetivo analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas implicações na produção e distribuição do material didático, destacando sua relevância no contexto da Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada. Com foco nas Escolas Guarani localizadas no norte do Paraná, este estudo se propõe a explorar as questões que envolvem o acesso a materiais educacionais adequados para o ensino de História, considerando as particularidades culturais e linguísticas desse grupo étnico.

Além disso, será discutida a importância das possibilidades e dos desafios da produção própria de materiais didáticos pelas Escolas Guarani, dentro de uma perspectiva intercultural,

promovendo a promoção de uma educação mais inclusiva e contextualizada para essas comunidades indígenas.

4.1 O PNLD e suas implicações na produção e distribuição do material didático

O PNLD é uma iniciativa do governo brasileiro que visa garantir o acesso a livros didáticos e materiais pedagógicos para as escolas públicas do país. Implementado pelo Ministério da Educação (MEC), o PNLD desempenha um importante papel na promoção da educação e no fortalecimento do ensino nas instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, entretanto não pode-se deixar de destacar que existem lacunas no Programa, especialmente no que tange à EEI.

O Programa avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, também às instituições de Educação Infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

De acordo com o site oficial do MEC/PNLD, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

O objetivo principal do PNLD é fornecer materiais didáticos atualizados, alinhados com as diretrizes curriculares nacionais e com o que o MEC considera como necessidades dos estudantes e professores(as). Segundo o MEC, o programa tem como propósito contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, além de oferecer suporte aos educadores em sua prática pedagógica.

O PNLD abrange diferentes áreas do conhecimento, abrangendo disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, entre

outras. Os materiais didáticos selecionados para inclusão no programa passam por um processo de avaliação, conduzido por especialistas e professores(as), levando em consideração critérios como qualidade editorial, atualização, coerência com os currículos e linguagem adequada ao público-alvo, critérios estes compilados e disponibilizados pelo MEC em forma de editais.

O programa é dividido em ciclos, com periodicidade definida. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os livros e materiais didáticos são disponibilizados gratuitamente às escolas públicas participantes, que realizam a escolha dos materiais a partir de um catálogo prévio de obras aprovadas pelo PNLD. Essa seleção é feita de acordo com a demanda de alunos por disciplina.

Além dos segmentos, no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores(as) de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da Educação Básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes. O PNLD também contempla a distribuição de materiais complementares, como obras de referência, dicionários, atlas, livros de literatura, entre outros recursos que contribuem para a ampliação do repertório cultural e acadêmico dos estudantes.

O PNLD tem a função de promover a justiça educacional, uma vez que busca garantir que todas as escolas públicas tenham acesso aos mesmos materiais, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, o que aparentemente é um avanço para a educação pública nacional.

O programa foi criado com o objetivo de contribuir para reduzir as desigualdades educacionais, proporcionando igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. Ainda que o PNLD represente um marco significativo para a educação brasileira, garantindo o acesso a materiais didáticos de qualidade, ele apresenta limitações em alguns aspectos importantes, como a pouca representatividade de conteúdos que dialoguem com a diversidade cultural e regional do Brasil, além de desafios na adequação dos materiais às realidades de diferentes contextos escolares.

A compra e a distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para cada etapa de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O PNLD tem cumprido satisfatoriamente com sua função, pesquisadores reconhecem a importância do programa, sem deixar de problematizar as evidentes lacunas que ainda existem, especialmente com relação a uma educação mais inclusiva e menos ocidental.

Pela sua importância e dimensão no cenário educacional brasileiro, o Programa Nacional do Livro Didático, ainda que não tenha alcance para enfrentar as imperfeições - necessárias, inerentes e contingentes - do livro didático, tem o mérito de submeter toda a produção dessa natureza a processos avaliativos sistemáticos e sólidos, contribuindo para a melhoria da qualidade dos livros didáticos que se destinam aos níveis fundamental e médio em instituições públicas brasileiras. Assumido e consolidado como política de estado, disponibiliza materiais didáticos a escolas de todo território nacional, oferecendo uma ferramenta substancial ao trabalho docente e um fundamental suporte de estudo aos alunos. (Caimi, 2017, p. 49-50).

É inegável o avanço que o Programa representa, uma vez que o livro didático, durante muito tempo, foi o único recurso didático disponível para o professor. Ele tende a incorporar os princípios e objetivos do currículo oficial, adaptando-os para o contexto da sala de aula. Esse recurso tende a oferecer aos(as) professores(as) uma estrutura pedagógica que auxilia na seleção e organização dos conteúdos, na definição de objetivos de aprendizagem e na escolha de estratégias de ensino adequadas. Além disso, o livro didático geralmente fornece exemplos, atividades práticas, exercícios e recursos complementares que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que, embora o livro didático seja um valioso recurso pedagógico e que o Brasil é um dos maiores consumidores desse recurso (Caimi, 2017), ele não deve ser o único recurso utilizado, até porque ainda apresenta lacunas significativas. “Os livros didáticos acabam por cumprir um papel elementar na difusão e naturalização do discurso ocidental universalizante, eliminam a agência de outros atores da história brasileira, destacadamente os povos indígenas” (Cavalcante, 2020, p. 13).

É fundamental que os(as) professores(as) tenham autonomia para complementar o livro com outras fontes de conhecimento, como materiais complementares, recursos digitais,

experiências práticas e atividades contextualizadas que apresentem outras visões para além do modelo eurocêntrico de ciência.

No Brasil, de acordo com Oliveira e Caimi (2021), o livro didático ocupou o lugar de currículo editado por muitas décadas, desempenhando um papel fundamental na orientação da prática de ensino em um grande número de escolas. Embora não represente todo o programa escolar, o livro didático materializa o currículo normativo, oferecendo uma versão impressa dos conhecimentos e ações propostas.

Por muitas décadas, até a homologação da BNCC, o livro didático ocupou o lugar de currículo editado, na ausência de um currículo oficial nacional. De acordo com Benito (2016, p. 45, tradução nossa), o livro didático, ainda que não configure todo o programa escolar, é uma forma de materialização do currículo editado, “a versão impressa da vulgata em que se traduz o currículo normativo e a proposta de conhecimentos e ações que orientam a prática de ensino em um grande número de escolas”. (Oliveira; Caimi, 2021, p. 10).

Ao longo do tempo, o livro didático modificou-se para acompanhar as mudanças nas políticas educacionais e nas demandas da sociedade. Com a homologação da BNCC, o currículo oficial nacional foi estabelecido, fornecendo uma base para a educação no Brasil. No entanto, mesmo com a presença do currículo oficial, o livro didático continua desempenhando um papel significativo como mediador entre o currículo e a prática de ensino nas escolas, permanece como um recurso pedagógico que apoia os(as) professores(as) na implementação do currículo oficial, proporcionando uma estrutura e referência para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, desde a homologação da BNCC, o PNLD se estruturou para selecionar obras que estejam em consonância com a Base, por meio dos documentos oficiais de seleção e orientação do processo, o Edital de Convocação do PNLD e o Guia do PNLD.

O Edital de Convocação do PNLD para livros didáticos é organizado de forma a estabelecer as diretrizes e os procedimentos para a participação das editoras interessadas em submeter suas obras para avaliação e possível inclusão no programa. O edital é elaborado pelo MEC e é publicado em um documento oficial, disponibilizado amplamente para as editoras e demais interessados. Esse documento contém informações importantes sobre o processo de seleção e as regras que devem ser seguidas pelas editoras para participarem do PNLD.

No edital, é explicitado que as obras inscritas devem estar em conformidade com a BNCC. Isso significa que as editoras devem apresentar materiais didáticos que estejam alinhados com as competências e habilidades previstas no currículo nacional. Os critérios de

avaliação presentes no edital, que são utilizados para selecionar as obras para o PNLD, incluem a avaliação da adequação à BNCC.

A seleção das obras para o PNLD é realizada por uma equipe de especialistas e professores(as) com experiência nas respectivas áreas do conhecimento, previamente selecionados pelo MEC. Eles são responsáveis por analisar os materiais didáticos submetidos pelas editoras, levando em consideração diversos critérios de avaliação já estabelecidos pelo Ministério da Educação. Uma das principais diretrizes consideradas na seleção é a adequação dos materiais à BNCC, que estabelece as competências e habilidades essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil, logo as lacunas presentes na BNCC, já problematizadas nesta pesquisa, acabam se reproduzindo nos materiais do PNLD.

O PNLD busca, portanto, garantir que os materiais didáticos estejam alinhados com as diretrizes da BNCC, de modo a contribuir para a implementação efetiva do currículo nacional. As obras submetidas pelas editoras são analisadas em relação aos objetivos de aprendizagem, aos conteúdos abordados, às habilidades desenvolvidas, às estratégias de ensino e à abordagem pedagógica, verificando se estão em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela BNCC.

Além da consonância com a BNCC, outras questões são analisadas no processo de seleção, tais como a qualidade editorial, a atualização dos conteúdos, a abordagem pedagógica, a linguagem adequada ao público-alvo, a clareza e a organização do material, a presença de atividades e recursos complementares, entre outros aspectos relevantes para o ensino e a aprendizagem, conforme os últimos editais de seleção publicados pelo MEC.

Após a edição da Lei 11.645 de 10 de março de 2008, os editais do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD passaram a exigir que os autores e as editoras contemplem a temática da história e cultura indígena. Os livros devem desenvolver abordagens qualitativas sobre a história e a cultura dos povos indígenas. Devem ainda mostrá-los como sujeitos em sua historicidade e mostrar sua presença na contemporaneidade de forma positiva (BRASIL, 2017, p. 102). A mudança legislativa e o comprometimento dos avaliadores que colaboram como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE na seleção dos materiais que integram o PNLD proporcionaram alguns avanços, porém ainda há um caminho longo a ser percorrido. (Cavalcante, 2020, p. 15).

Após a análise dos materiais, as obras aprovadas compõem o catálogo disponibilizado às escolas participantes do Programa, o Guia Digital do PNLD. Esse catálogo permite que as

instituições de ensino consultem as opções disponíveis e escolham os livros e materiais didáticos que melhor atendam às necessidades de seus estudantes e professores(as).

O Guia Digital do PNLD é produzido pelo MEC em parceria com especialistas, professores(as) e pesquisadores(as). Ele contém informações detalhadas sobre as obras aprovadas para o PNLD, que se configura em uma ferramenta fundamental, segundo o MEC, para orientar as escolas na escolha das obras que serão utilizadas em sala de aula.

O Guia desempenha um papel importante na seleção dos livros didáticos, é o instrumento que auxilia os profissionais da educação a selecionarem a obra que mais se adequa à realidade do contexto escolar, na tentativa de manter a autonomia no processo de seleção do material didático e de facilitar o necessário preenchimento de lacunas, postas pela BNCC, uma das características marcantes do PNLD.

Outra singularidade importante do programa diz respeito a prerrogativa conferida às escolas e aos professores na escolha de livros didáticos que, num extenso rol de coleções aprovadas, revelem ser mais pertinentes e adequados ao projeto pedagógico da escola e ao contexto sócio-cultural em que ela está inserida. Esse livre arbítrio na seleção do material didático consolida um cenário de autonomia na elaboração e gestão de seus projetos políticos-pedagógicos. (Caimi, 2017, p. 50).

Atualmente, no Guia Digital são apresentados os critérios de avaliação utilizados para selecionar os livros didáticos, incluindo a avaliação da adequação à BNCC. São fornecidas informações sobre a abordagem pedagógica adotada, os conteúdos abordados, as atividades propostas, os recursos complementares disponíveis e outras características relevantes de cada obra.

O Guia Digital também pode trazer orientações pedagógicas aos(as) professores(as), oferecendo sugestões de como utilizar os livros didáticos de forma mais efetiva, explorando os recursos e atividades de maneira a promover uma aprendizagem alinhada aos objetivos estabelecidos pela BNCC, conforme análise de Oliveira e Caimi (2021), do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2020 do componente curricular História:

No Guia de Livros Didáticos do PNLD 2020 – História (BRASIL, 2019), referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, localizamos 136 menções ao documento da BNCC. Longo trecho do Guia é ocupado com a reprodução do Edital, ressaltando essa estreita vinculação entre a BNCC e o PNLD. Enfatiza-se veementemente que serão excluídas as obras que não contemplarem **todos** os objetos de conhecimento e que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de **todas** as competências gerais e específicas constantes na BNCC. (p. 11, grifo das autoras).

As autoras sublinham a profunda conexão entre a BNCC e o PNLD no contexto do ensino de História no Brasil. Essa conexão é fundamental para garantir que os materiais didáticos utilizados nas escolas estejam alinhados com as diretrizes educacionais nacionais e que contribuam efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes, nos moldes da Base.

A inclusão da BNCC como um critério-chave no Guia Digital do PNLD Obras Didáticas demonstra um compromisso com a efetivação da política curricular. Isso impede a seleção de materiais que não estejam alinhados com as diretrizes curriculares nacionais, garantindo que os estudantes tenham acesso a recursos que os ajudem a atingir os objetivos de aprendizagem definidos na BNCC, os quais estão alinhados com as avaliações externas.

Além disso, enfatizar a contribuição adequada para o desenvolvimento de todas as competências gerais e específicas da BNCC é uma medida importante para promover uma educação holística e abrangente. Isso assegura que os materiais didáticos estejam em total consonância com o projeto educacional nacional. A integração cuidadosa entre a BNCC e o processo de seleção de livros didáticos do PNLD tem como objetivo assegurar que os materiais utilizados nas escolas brasileiras cumpram seu papel de oferecer um modelo específico de aprendizagem aos estudantes, no modelo neoliberal idealizado pela BNCC.

Dessa forma, o PNLD estabelece uma relação direta entre a seleção das obras e a BNCC, garantindo que os materiais didáticos escolhidos estejam em conformidade com as competências e habilidades previstas no currículo nacional, um nítido processo de monitoramento e controle sobre os espaços educacionais.

4.1.1 O PNLD e os direitos legais da Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada

O modelo adotado pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático tem sido alvo de críticas em relação à proposta de um currículo unificado para todo o Brasil, por não considerar as especificidades locais e regionais, bem como as particularidades das diferentes modalidades de ensino, especialmente da Educação Escolar Indígena, a política apresenta características de monitoramento e controle do processo educacional, voltado às avaliações externas. Conforme discutem Oliveira; Caimi, 2021, p. 11:

O que se conclui desta íntima relação estabelecida entre o currículo prescrito e o currículo editado é a preparação de um terreno fértil para o currículo avaliado, especialmente no contexto da avaliação em larga escala. O poder regulador desta política curricular vai muito além do propósito de estabelecer

um projeto de educação nacional, na medida em que se mostra gerencialista, homogeneizante e servil aos processos avaliativos externos. Os materiais didáticos, dessa forma, promovem uma espécie de ponte entre o currículo prescrito e o currículo avaliado, que tendem a impor aos professores e estudantes uma matriz de referência descontextualizada da realidade da escola, reduzindo possibilidades de construções coletivas frente às singularidades locais e regionais, às culturas, identidades, subjetividades e demandas comunitárias (HYPOLITO, 2010).

Na discussão sobre o material didático para a EEI, uma das principais preocupações é com relação à homogeneização do currículo e do material, o que pode negligenciar as características culturais, sociais e geográficas de cada região do país e das diferentes etnias indígenas. O Brasil é um país diverso, com uma multiplicidade de realidades e contextos educacionais. Ao propor um currículo nacional único e a padronização do material didático a partir desse currículo, existe o risco de desconsiderar as necessidades específicas de cada localidade, limitando a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas para adaptarem-se às suas realidades, ainda que teoricamente isso esteja garantido.

A Educação Escolar Indígena, por exemplo, possui particularidades e demandas específicas, relacionadas à manutenção das línguas, culturas e conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas. Um currículo unificado, inserido em um sistema unificado, não é adequado para atender às peculiaridades das escolas indígenas, que precisam de flexibilidade para incluir e valorizar suas próprias referências culturais e conhecimentos tradicionais em seus projetos pedagógicos. Com o mesmo sistema de ensino das escolas regulares, mesma carga horária, mesma ou até inferior infraestrutura e mesmos investimentos, as escolas indígenas não têm condições de aplicar o mesmo currículo unificado e ainda atender suas demandas escolares próprias, o que está legalmente garantido, ficando defasado o trabalho intercultural.

No caso das Escolas Indígenas do norte do Paraná esse desafio é ainda maior pois, essas, estão submetidas a um processo de padronização tecnológica da educação escolar em andamento na Rede Estadual (Israel, 2024), que precisa ser materializada com condições físicas inferiores às escolas urbanas, como discute uma colaboradora da pesquisa.

[...] a estrutura física da nossa escola não está adequada, muito menos equipada para trabalhar com as plataformas digitais. Tudo que temos em termos de estrutura física é sempre adaptado, não tem sala específica nem de biblioteca, nem de laboratório, tudo que fazemos é ir fazendo arranjos para cumprir cada vez mais exigências. A começar pela internet disponibilizada e instalada pelo Estado que é oscilante, desperdiçando tempo e tem salas onde não funciona e isso dificulta o acesso nas plataformas, uma contradição com a cobrança desenfreada da SEED. Enfim, mesmo SEED e NRE sabendo de

nossos direitos enquanto escola indígena, insistem em cobranças taxativas sobre a adequação da escola aos moldes pedagógicos das demais escolas não indígenas do Paraná. (Entrevistada P - Colégio *Yvy Porã*).

É nítido que a padronização das metodologias e “a tentativa de garantir um único roteiro para todo o país estaria calcada no silenciamento da diversidade que os estudantes trazem para dentro da escola, o que ensejaria a construção de uma narrativa única sobre os conteúdos a serem ensinados” (Oliveira; Caimi, 2021, p. 18), silenciando assim as escolas indígenas. Embora o programa tenha o objetivo de garantir a qualidade e a adequação dos materiais utilizados nas escolas, a falta de diversidade e a escassez de obras que reflitam as diferentes realidades e perspectivas podem resultar em uma educação limitada e pouco inclusiva.

Mesmo as DCNEEI prevendo em seu Art. 24 que compete à União “VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas” (Brasil, 2012, p. 12); em seu Art. 25 que compete aos Estados “VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas” (*Ibidem*); o PNLD não apresenta uma proposta específica para a modalidade Educação Escolar Indígena, não considera nenhuma das suas especificidades no processo regular de seleção de obras, não oportuniza nenhum tipo de inclusão da modalidade no processo. Isso gera o descumprimento de uma ampla legislação que garante à população indígena uma educação específica e diferenciada.

Quando analisado o processo PNLD 2024-2027, por meio do “Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI, Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Educacionais Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático”³⁵, percebe-se que as lacunas com relação à Educação Escolar Indígena permanecem, mais uma vez tal política educacional não estabelece nenhum tratamento diferenciado para as escolas indígenas.

As abordagens, no Edital, se resumem à temática indígena, por meio de 4 (quatro) menções, ao longo de todo documento, sobre a abordagem da história e cultura indígena, associada com a africana. A primeira menção aparece no subtítulo “2. Critérios Eliminatórios Comuns da Avaliação”, no item 2.1.2, que deve ser observado por todas as áreas do conhecimento, com a seguinte redação:

³⁵ Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD202410Retificao.pdf> Acesso em: 20 out. 2024.

2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia. Em respeito ao arcabouço legal disposto e vigente, os quatro volumes da coleção, de forma continuada, interseccional e assertiva, devem: [...] f. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, **dos povos indígenas** e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social. (Brasil, 2022, p. 37, grifo nosso).

A segunda e a terceira menção compõem o Anexo IV do Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI, que apresenta os critérios específicos para a avaliação pedagógica das obras didáticas por áreas do conhecimento, com as seguintes redações:

1. ARTE

1.1. Além de seguir os critérios eliminatórios comuns na estruturação de todos os volumes da obra didática (impresso e digital-interativo) de Arte, deve-se: [...] h. Pesquisar, reconhecer e valorizar o patrimônio cultural material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, enfatizando as suas **matrizes indígenas**, africanas e europeias, de diferentes épocas e contextos. (Brasil, 2022, p. 44-45, grifo nosso).

7. HISTÓRIA

7.2. Em relação especificamente ao Manual do Professor (impresso e digital-interativo) de **História**, além dos critérios eliminatórios comuns, deve-se apresentar nos 4 (quatro) volumes: [...] p. Orientações para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das **populações indígenas**, considerando conhecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes. (Brasil, 2022, p. 58, 60-61, primeiro grifo original, segundo grifo nosso).

A quarta e última menção da temática indígena aparece no Anexo VI, do Edital, que estabelece os critérios específicos para a avaliação pedagógica de obras literárias, no subtítulo “2. Critérios de Avaliação”, no item “2.2. Adequação temática - 2.2.1. A avaliação de obras será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, **as vivências de populações indígenas**, africanas, refugiadas, dentre outras” (Brasil, 2022, p. 76, grifo nosso).

A partir do exposto, fica nítido que o processo do PNLD 2024-2027, regulado pelo “Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI”, apresenta uma abordagem limitada e superficial sobre a temática indígena, restringindo-se a atender as determinações da Lei 11.645/2008, que obriga a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares. Embora seja um avanço o reconhecimento formal dessa obrigatoriedade, a inclusão ocorre de maneira tímida e burocrática, revelando-se como uma ação pautada pelo cumprimento de uma demanda

politicamente correta, em vez de um compromisso efetivo com a valorização da história e cultura indígena.

A abordagem genérica proposta no edital reforça o caráter eurocêntrico predominante nos materiais didáticos, desconsiderando as singularidades e os saberes específicos dos diferentes povos indígenas que habitam o Brasil. Embora necessário e importante, esse esforço não é suficiente para atender às especificidades da modalidade de Educação Escolar Indígena, que exige uma política pública mais inclusiva, contextualizada e coerente com a diversidade cultural e linguística desses povos.

O PNLD, considerando seu tempo de atuação, já deveria contemplar materiais desenvolvidos em colaboração com as comunidades indígenas, respeitando suas línguas, tradições e modos de vida, além de incluir ações efetivas de formação docente intercultural e produção de conteúdos adequados. Sem um compromisso mais efetivo e inclusivo, esta política pública educacional perpetua a invisibilidade e subalternidade dos povos indígenas na Educação Básica, deixando de promover uma educação mais plural e democrática.

É amplamente reconhecido que o PNLD tem capacidade para incluir a modalidade Educação Escolar Indígena em suas especificidades, considerando que, ao longo de sua trajetória, o Programa já demonstrou essa flexibilidade em outras modalidades da Educação Básica. Exemplos concretos são os editais específicos voltados para a Educação do Campo³⁶ e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)³⁷, que buscaram atender às demandas peculiares dessas populações.

No entanto, a ausência de uma abordagem similar para a EEI expõe uma contradição preocupante: enquanto outras modalidades têm recebido atenção diferenciada, as necessidades educacionais dos povos indígenas continuam marginalizadas. Essa omissão reforça uma

³⁶ Edital PNLD Campo 2016: Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para atendimento às escolas situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais que ofereçam os anos iniciais do Ensino Fundamental em turmas organizadas sob a forma multisseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrem as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD, conforme condições e especificações constantes deste edital e seus anexos.

Disponível

em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-campo-2016> Acesso em: 15 nov. 2024.

³⁷ Edital PNLD EJA 2026-2029: Este edital tem por objeto a convocação de interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo o 1º Segmento, referente ao Ensino Fundamental I (Anos Iniciais – 1ª a 4ª Etapas) e o 2º Segmento, referente ao Ensino Fundamental II (Anos Finais – 5ª a 8ª Etapas) da Educação Básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, conforme condições e especificações constantes neste edital.

Disponível

em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-eja-2026-2029> Acesso em: 15 jan. 2025.

lógica de invisibilização histórica, ignorando que a EEI exige não apenas adaptações genéricas, mas um compromisso concreto com a construção de materiais didáticos interculturais, bilíngues e contextualizados, elaborados em diálogo direto com as comunidades indígenas. O não atendimento a essa demanda evidencia uma lacuna grave na política pública, que contradiz o princípio constitucional de respeito à diversidade cultural e ao direito à educação diferenciada.

O PNLD Literário também não disponibiliza nenhuma obra literária de autores indígenas nos seus acervos, tampouco incentiva que a temática histórias e culturas indígenas, bem como autores indígenas, sejam contemplados nas inscrições nos editais, como pode-se observar na chamada via Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI (Brasil, 2022, p. 7-8), no que se refere ao “Objeto 03 - obras literárias”:

2.3.7.1. Categoria 1: obras literárias voltadas para os estudantes do 6º e 7º anos;

2.3.7.2. Categoria 2: obras literárias voltadas para os estudantes do 8º e 9º anos.

2.3.8. As obras literárias deverão ser adequadas à faixa etária dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, podendo contemplar as seguintes sugestões de temas ou outros:

2.3.8.1. Temas da Categoria 1 (6º e 7º anos):

- a. Autoconhecimento, sentimentos e emoções;
- b. Família, amigos e escola;
- c. O mundo natural e social;
- d. Encontros com a diferença;
- e. Diálogos com a história e a filosofia;
- f. Aventura, mistério e fantasia;
- g. Cultura tecnológica e digital no cotidiano do adolescente;
- h. Migração nacional e internacional na adolescência;
- i. Outro tema.

2.3.8.2. Temas da Categoria 2 (8º e 9º anos):

- a. Cultura tecnológica e digital no cotidiano do adolescente;
- b. Conflitos da adolescência;
- c. Encontros com a diferença;
- d. Sociedade, política e cidadania;
- e. Diálogos com a história e a filosofia;
- f. Ficção científica, mistério e fantasia;
- g. Migração nacional e internacional na adolescência;
- h. Outro tema.

A ausência de uma referência explícita à temática indígena nas sugestões de temas das obras literárias destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental no Edital do PNLD é uma grave omissão. Essa lacuna é particularmente preocupante quando se considera que o material selecionado deve atender toda a rede pública do Ensino Fundamental do país. A possibilidade

da temática ser contemplada pelo item intitulado “outro tema” é remota, na prática, essa opção tem se mostrado insuficiente, resultando em um acervo literário que negligencia a pluralidade cultural brasileira e perpetua uma visão hegemônica e eurocêntrica.

A tentativa de aplicar um acervo literário genérico às escolas indígenas é um equívoco que ignora as especificidades dessa modalidade educacional. A literatura deveria dialogar diretamente com a realidade sociocultural e linguística das comunidades indígenas, promovendo um ensino que valorize suas histórias, tradições e saberes ancestrais. No entanto, é igualmente essencial destacar que as escolas não indígenas necessitam tanto quanto — ou até mais — de obras que abordem a diversidade cultural e populacional do Brasil. A ausência de conteúdos que valorizem a história e a cultura indígena em tais escolas contribui para a manutenção de preconceitos, estereótipos e da falta de compreensão sobre a contribuição dos povos indígenas na formação da identidade nacional.

Um país multicultural como o Brasil não pode prescindir de um acervo literário que reflita sua riqueza étnica e cultural. É nas escolas não indígenas que a falta de representatividade indígena tem um impacto ainda mais profundo, já que muitos estudantes têm pouco ou nenhum contato com essa realidade. Obras que abordem a história e a cultura indígena são fundamentais para desconstruir visões distorcidas, promover o respeito à diversidade e formar cidadãos conscientes das múltiplas identidades que compõem o país. Sem uma política clara e comprometida de inclusão desses temas no PNLD, continua-se a negligenciar a função social da educação de preparar indivíduos para reconhecer que o Brasil é um país multicultural.

A inclusão da literatura indígena no acervo literário é essencial não apenas para valorizar a história e a cultura dos povos originários, mas também para oferecer novas perspectivas e narrativas que enriquecem o imaginário dos estudantes.

Escritores indígenas como Daniel Munduruku, com obras como “*Meu Avô Apolinário: Um Mergulho no Rio da (Minha) Memória*”, e Ailton Krenak, autor de “*Ideias para Adiar o Fim do Mundo*”, são exemplos de vozes literárias que trazem reflexões profundas sobre o papel dos povos indígenas na sociedade e na relação com a natureza. Além disso, Eliane Potiguara, com “*Metade Cara, Metade Máscara*”, e Cristino Wapichana, autor de “*A Boca da Noite*”, oferecem narrativas ricas em simbologias e ensinamentos que podem contribuir para desconstruir estereótipos e ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural. Uma ótima obra de Olívio Jekupé para mencionar é “*Tekoa: Conhecendo uma Aldeia Indígena*”, este

livro apresenta, de maneira acessível, o cotidiano de uma aldeia indígena, destacando aspectos culturais, sociais e a relação com a natureza.

Inserir essas obras no acervo literário escolar, das escolas indígenas e não indígenas, não apenas preencheria as lacunas existentes sobre a diversidade cultural, mas também seria um passo importante para promover uma educação mais plural, crítica e conectada à realidade multicultural do Brasil, uma prática intercultural.

Diante dessa realidade, é importante repensar o modelo de organização do currículo e do material didático proposto pela BNCC e pelo PNLD, buscando alternativas que considerem as especificidades locais e regionais, as diferentes modalidades de ensino e a diversidade cultural e étnica do Brasil. É fundamental promover a participação das comunidades educativas, valorizar os saberes locais e fomentar a autonomia das escolas, especialmente indígenas, para que possam adaptar e contextualizar o currículo, de modo a oferecer uma educação mais inclusiva, significativa e efetiva para todos os estudantes.

Além dessas problemáticas, ainda percebe-se a grande influência neoliberal sobre a produção e distribuição do material didático pelo PNLD. É visível que as políticas neoliberais enfatizam a mercantilização da educação e tendem a promover a desigualdade social e a exclusão das diversidades sociais e culturais.

Autores como Noam Chomsky (1999), Henry Giroux (2018) e Paulo Freire (2019) destacam preocupações relevantes em relação à influência dos pensamentos neoliberais nas políticas educacionais, incluindo a distribuição de materiais didáticos. Esses autores argumentam que as políticas neoliberais tendem a enfatizar a competição, a privatização e a padronização na educação, em detrimento do caráter público, crítico e transformador da escola.

Uma crítica comum é que as políticas neoliberais podem favorecer a presença de grandes editoras e empresas privadas na produção e distribuição dos materiais didáticos, limitando a diversidade de vozes e perspectivas presentes nos livros e materiais disponibilizados para as escolas públicas. Isso reforça desigualdades estruturais, marginalizando vozes e conhecimentos periféricos, além de perpetuar visões hegemônicas e estereótipos sociais, o que já é um grande problema para a escola regular, mas que se agrava quando o cenário é uma escola indígena.

Além disso, a lógica neoliberal tende a promover a comercialização da educação, transformando o acesso a materiais educacionais uma questão de mercado, como vem ocorrendo, com o crescente número de empresários que estão lucrando com a educação

pública brasileira. “As doutrinas neoliberais, independentemente do que se pense delas, debilitam a educação e a saúde, aumentam a desigualdade social e reduzem a parcela do trabalho na distribuição da renda” (Chomsky, 1999, p. 18).

Importante destacar a relevância de uma educação crítica e emancipatória, que valorize a diversidade, a participação ativa dos estudantes e a reflexão sobre questões sociais. As políticas educacionais, como o PNLD, devem promover a inclusão, a justiça social e o desenvolvimento integral dos estudantes, o que não é considerado de maneira plena em uma abordagem neoliberal, que promove o individualismo, a competitividade e a exclusão.

4.2 Material didático para o ensino de História disponibilizado às Escolas Guarani do norte do Paraná

As escolas indígenas guarani do norte do Paraná, assim como as escolas indígenas de outras regiões do Brasil, são atendidas com os materiais didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinados a todas as escolas da rede pública de ensino do país. Esses materiais são selecionados com base nos mesmos critérios adotados para as demais instituições.

Com relação ao componente curricular de História se repete o mesmo processo. As obras selecionadas nos editais de convocação e disponibilizadas para escolha, tanto para escolas indígenas quanto não indígenas, seguem a mesma dinâmica de total consonância com a BNCC, conforme observam Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018, p. 1029):

[...] as coleções didáticas de História e de todos os outros componentes curriculares, terão explicitadas nas páginas dos Manuais do Professor – material impresso e digital, os descritores de cada uma das habilidades da BNCC. Por exemplo, um capítulo do livro do estudante que aborde a Ditadura Militar no Brasil terá que ser apresentado, no Manual do Professor Impresso, relacionado à seguinte habilidade: “(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (BRASIL, 2017c, p. 428-429). Este capítulo deverá integrar o volume do 9º ano como determina a BNCC. No material digital do professor, a referida habilidade deverá compor um quadro de um plano de desenvolvimento, o qual delimita o bimestre ou trimestre no qual cada uma das unidades da coleção será estudada, indicando também os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC contemplados em cada unidade, de cada volume da coleção. Além disso, o material digital, organizado por volume, deverá propor sequências didáticas, projetos integradores e questões avaliativas com os respectivos gabaritos, as quais devem identificar as competências e habilidades do ano de ensino da BNCC, referentes àquele volume da coleção.

Dessa maneira, é fundamental analisar se as coleções didáticas disponibilizadas aos(as) professores(as) que atuam em escolas indígenas permitem a autonomia necessária para abordar os conteúdos e selecionar métodos e recursos de ensino. Embora esses elementos estejam rigidamente definidos na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo da Rede Estadual Paranaense e no planejamento do Registro de Classe *On-line*, o livro didático, mesmo assumindo um papel secundário no processo educacional, permanece presente na escola indígena. Por isso, é essencial que esse recurso seja de qualidade.

Os(as) professores(as) das escolas indígenas se veem direcionados pelo sistema de ensino estadual a fazerem uso do material e dos recursos disponibilizados pela SEED/PR, o que acaba restringindo sua liberdade de adaptar e personalizar o ensino de acordo com as necessidades específicas dos alunos guarani e dos contextos únicos em que se inserem. Essa abordagem uniformizada tende a negligenciar as riquezas culturais e históricas das comunidades indígenas, bem como sua sabedoria tradicional, que poderiam ser incorporadas de maneira mais significativa ao processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a busca por um equilíbrio entre o cumprimento dos requisitos educacionais estabelecidos e a valorização das identidades culturais indígenas representa um desafio essencial para o fortalecimento da educação nas escolas indígenas do estado do Paraná.

Até a aprovação e implantação da BNCC o livro didático ocupou um papel significativo na organização curricular do ensino de História, exercendo o papel de currículo editado, conforme destaca Caimi (2016, p. 86):

Minha experiência como pesquisadora do campo do Ensino de História nos últimos vinte anos tem mostrado que, na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar. Apesar de não termos tido, nos últimos trinta anos, um “currículo mínimo”, temos consubstanciado os processos de ensino e aprendizagem da História nas escolas com os mesmos conteúdos, de norte a sul do país. Isso porque, cerca de vinte coleções didáticas de História para os anos finais do ensino fundamental e outras duas dezenas para o ensino médio, pautam os programas escolares e configuram o que se denomina “currículo editado” (BENITO, 2006), que não é o currículo prescrito/normativo propriamente dito, mas uma versão impressa da sua vulgata em cada época e lugar, pela qual se difunde a língua nacional, os símbolos e valores pátrios, enfim, os códigos fundantes da nação.

Com a aprovação da BNCC o livro didático perdeu a função de currículo editado, porém, por conta da política do PNLD, continua sendo o principal material didático usado nas

escolas públicas brasileiras. Na Rede Estadual do Paraná, devido ao programa RCO+Aula, o livro didático perdeu um pouco o protagonismo, mas ainda é o principal recurso didático disponibilizado a todas as escolas públicas da Rede, inclusive às escolas indígenas. A partir dessa observação, torna-se evidente a importância de se examinar cuidadosamente o conteúdo e a abordagem desses materiais didáticos. É necessário assegurar que eles não apenas transmitam uma visão equilibrada da história, mas também respeitem e abordem a diversidade cultural e estimulem o pensamento crítico.

Portanto, há a necessidade de uma abordagem crítica à seleção e uso de materiais didáticos em História, reconhecendo sua influência na formação das perspectivas e identidades dos estudantes e na construção da narrativa nacional. A conscientização sobre essa dinâmica é um passo essencial para garantir que o ensino de História seja enriquecedor, emancipador e contribua para a aquisição da consciência de classe, respeitando a riqueza da diversidade histórica e cultural do Brasil.

Ao longo das últimas décadas muitas críticas foram tecidas ao modelo de livro didático de História disponibilizado à Educação Básica, especialmente por sua padronização e orientação eurocêntrica, quadripartite, cronológica e linear, a qual não atende às especificidades da Educação Escolar Indígena, porém esse mesmo material é disponibilizado para as escolas indígenas.

O PNLD tem acompanhado as mudanças curriculares a nível nacional, hoje a BNCC é sua principal referência para criar os critérios de avaliação das coleções, sem, todavia, atender as especificidades da modalidade EEI, mantendo uma ideia homogeneizada de Educação Básica. Mais uma vez os direitos legais da Educação Escolar Indígena a um processo específico e diferenciado de educação não é observado na organização de uma política educacional.

A pouca autonomia que o(a) professor(a) de escola indígena tinha para escolher um material que mais se aproximasse ou facilitasse o desenvolvimento de uma educação intercultural foi sucumbido com o novo modelo do PNLD, a partir da BNCC.

[...] a ação do professor antes da promulgação da BNCC era desempenhada com certa autonomia quanto à escolha dos livros didáticos; à rotina de organização dos conteúdos a serem ensinados; às propostas advindas de parcerias firmadas com fundações privadas, em paralelo com a efetivação das orientações curriculares dos estados e municípios; às proposições remanescentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros. Isso tudo evidencia que o currículo em ação não se vinculava a uma única origem formal. (Oliveira; Caimi, 2021, p. 15).

No Paraná esse cenário é ainda mais desastroso. A realidade educacional no estado revela um cenário desafiador, em que a implementação do CREP não apenas está sendo traduzida em um planejamento padrão, mas também está sendo imposta como um currículo prioritário. Esse currículo, desenvolvido internamente pela Secretaria de Estado da Educação, é projetado para atender às exigências das avaliações externas, como a Prova Paraná e o SAEB³⁸. Contudo, essa abordagem pode resultar em um desastre pedagógico, especialmente quando aplicada às escolas indígenas, onde há singularidades culturais e necessidades educacionais específicas.

Assim, destaca-se um dilema enfrentado por muitas escolas indígenas, especialmente no estado do Paraná, e, por extensão, por comunidades indígenas em todo o Brasil. O sistema educacional, com suas avaliações externas e currículos padronizados, muitas vezes entra em conflito com a realidade e as necessidades das escolas e comunidades indígenas. Como destaca um dos entrevistados do Colégio *Yvy Porã* quando questionado sobre os procedimentos e estratégias utilizados pela SEED/PR para conduzir o processo educacional no Paraná, atualmente.

Ela limita porque muitos desses materiais é ranqueado pelo sistema no estado do Paraná, é muito difícil para uma escola indígena burlar todo esse sistema, é difícil eu burlar hoje o LRCO, o CREP e o Currículo Prioritário, porque as avaliações externas que vem, elas vem com seus descritores muito bem exigidos nessas avaliações, a comunidade indígena tem uma organização, um calendário e uma organização ligada ao tempo, e o tempo que eu digo é o tempo espaço mesmo, que determinados descritores de acordo com a dinâmica da comunidade seriam apresentados em outro momento, por exemplo, a geografia física que é importante a gente discutir no início do ano devido ao movimento aparente do sol que os mais velhos acompanham para o processo de colheita, para o processo das chuvas, para o processo da culinária, da caça e pesca no frio, esses conteúdos não estão presentes naquele momento, então os descritores que estão no LRCO porque vai ser cobrado nas provas externas, talvez o professor de História, de Geografia ia trabalhar outros descritores, porque nós não queremos não trabalhar os descritores, achamos importante sim, achamos importante o entendimento daquelas questões, mas elas tem que respeitar a realidade de cada escola, a realidade histórica, cultural e identitária de cada escola. Se eu não trabalho esses descritores e os nossos alunos vão mal nessas avaliações externas, e a escola cai no ranqueamento, isso não é positivo pra escola, isso

³⁸ Os investimentos da Rede Estadual do Paraná para elevar o IDEB têm apresentado resultados positivos na últimas edições da avaliação, como pode-se observar no endereço eletrônico: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tem-melhor-educacao-do-Brasil-no-ranking-geral-do-Ideb> (Acesso em: 27 dez. 2024). No entanto, é fundamental ter cautela ao interpretar esses avanços, pois grande parte da preparação tem se concentrado na Prova Paraná, que funciona como um treinamento direcionado para o SAEB. Esse enfoque pode gerar uma melhoria artificial nos índices, sem necessariamente indicar um progresso real na qualidade da educação escolar. Assim, é necessário um olhar crítico para avaliar se o aprendizado dos estudantes está, de fato, se ampliando de maneira significativa ou se os resultados refletem apenas uma adaptação ao formato da avaliação.

acaba jogando a comunidade contra a escola. (Entrevistado D - Colégio *Yvy Porã*).

É inegável que a avaliação de desempenho e a definição de currículos são ferramentas importantes para manter a qualidade da educação. No entanto, é fundamental reconhecer que essas ferramentas não podem ser aplicadas de maneira uniforme a todas as escolas, independentemente de suas especificidades culturais, históricas e identitárias.

A rica tradição cultural e histórica das comunidades indígenas Guaraní é uma parte fundamental de sua identidade. As práticas de agricultura, caça, pesca e culinária, por exemplo, estão intrinsecamente ligadas ao seu modo de vida e à compreensão do ambiente ao seu redor. Negligenciar essas práticas em favor de um currículo padronizado pode levar a uma desconexão entre a educação formal e a realidade vivida por essas comunidades.

É crucial que as políticas educacionais levem em consideração a diversidade cultural e a autonomia das escolas indígenas. Isso significa permitir flexibilidade no currículo e na avaliação, de modo que os(as) professores(as) possam adaptar seu ensino às necessidades específicas de suas comunidades. Isso não significa evitar o ensino de tópicos importantes, como geografia física e a história da humanidade, mas sim ajustar o momento e a abordagem de acordo com a dinâmica da comunidade, para isso é necessário um currículo adaptado, formação inicial e continuada dos(as) professores(as), material didático adequado, organização do tempo e do espaço que considere as especificidades de cada etnia indígena (Baniwa, 2019).

Além disso, é importante considerar a avaliação de desempenho de forma mais holística. Em vez de se concentrar exclusivamente em testes padronizados, as avaliações devem incorporar uma compreensão mais profunda do progresso e do desenvolvimento dos alunos, levando em consideração não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a conexão com suas raízes culturais e identidade.

O objetivo da educação é capacitar os alunos a prosperarem em suas vidas e comunidades. Para as escolas indígenas, isso implica reconhecer e difundir suas culturas, tradições e modos de vida, ao mesmo tempo em que garantem que os alunos adquiram as habilidades e os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios do mundo moderno. Isso só pode ser alcançado por meio de uma abordagem educacional sensível à cultura e adaptada às necessidades específicas de cada comunidade indígena, logo uma educação intercultural crítica.

Entretanto, no estado do Paraná, isso não tem ocorrido, o que dificulta o trabalho nas escolas indígenas. Professores(as) e equipe gestora das escolas indígenas do Paraná estão sendo submetidos a pressões diárias para cumprir metas executando protocolos e utilizando materiais, metodologias e estratégias de aprendizagem (Israel, 2024) que não condizem com o projeto educacional da Educação Escolar Indígena.

Como pode-se observar na narrativa de um entrevistado do Colégio *Yvy Porã*:

E outra o diretor quando assume a direção ele assina um papel que concorda com esses protocolos, e como eu concordo eu tenho que produzir porque senão eu posso ser exonerado, então eu tenho que pressionar os professores a trabalhar os descritores, que trabalhem os *quizizz*, para trabalhar a Redação Paraná, o Presente na Escola, porque isso é uma determinação para eu continuar no cargo de diretor, se eu não fizer isso, se eu burlar, se eu não tiver um quantitativo positivo com relação a esses dados, eles podem muito bem substituir o diretor, porque eu assinei um papel que eu estava me comprometendo com todos esses protocolos e essas exigências. (Entrevistado D - Colégio *Yvy Porã*).

O depoimento apresenta um dilema significativo no contexto da gestão escolar, especialmente nas escolas indígenas. Embora a assinatura de protocolos e acordos para a implementação de determinados programas e abordagens possa ser vista como uma maneira de garantir a qualidade e a consistência da educação, essa prática também traz preocupações importantes. A narrativa na entrevista revela que existe uma pressão exaustiva por parte da SEED/PR para que professores(as) e gestores(as) sigam rigorosamente os protocolos para cumprir metas específicas, especialmente os diretores para se manterem no cargo.

Isso pode criar uma atmosfera de pressão constante e estresse no ambiente escolar, que pode ser prejudicial para o bem-estar dos educadores, dos alunos e da própria comunidade. Essa realidade está legalmente assegurada para todas as escolas públicas estaduais, inclusive para as escolas indígenas, conforme apresenta Israel (2024, p. 18):

Em outubro de 2023, o governo do estado paranaense conseguiu a aprovação da Lei Estadual no 21.648, que, em seu artigo 26, estabelece como competência das direções escolares o atendimento “aos índices de qualidade de ensino, frequência e utilização das plataformas de ensino definidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEED”. Complementarmente, o artigo 29 estabelece que “o não cumprimento das atribuições e competências impostas, comprovado mediante apuração, implicará no afastamento definitivo do diretor e/ou do diretor auxiliar”⁸. Observa-se, desse modo, a configuração de mecanismos jurídicos que tornam obrigatório o uso das plataformas educacionais, confiscando a autonomia dos docentes.

A ênfase na obtenção de resultados quantitativos, como desempenho em testes ou números de atividades realizadas, tem promovido uma educação centrada apenas em alcançar metas pré-estabelecidas, em detrimento da qualidade e da adequação das práticas pedagógicas à realidade da escola e da comunidade guarani. Ao obrigar o diretor a aderir estritamente aos protocolos, a SEED/PR tem limitado a capacidade de adaptação às necessidades específicas dos alunos indígenas guarani e de sua cultura. A flexibilidade e a sensibilidade cultural são fundamentais para o desenvolvimento educacional das escolas indígenas e isso precisa estar presente no material didático, nas metodologias e nas estratégias de aprendizagem.

A ameaça de exoneração do cargo de diretor com base no não cumprimento dos protocolos pode criar um ambiente de conformidade forçada, em que a administração escolar prioriza a obediência acima da inovação e da autonomia, o que é extremamente ameaçador para a realidade das escolas guarani, que estão buscando a materialização de uma educação específica e diferenciada, que não está em pauta nas medidas aplicadas por sua entidade mantenedora.

Enquanto a assinatura de protocolos pode ter a intenção de melhorar a educação, segundo a narrativa da SEED/PR, é essencial considerar os efeitos colaterais potenciais, como pressão excessiva, falta de flexibilidade e a possibilidade de substituição do diretor. Um equilíbrio deve ser encontrado entre a necessidade de responsabilidade e a promoção de uma educação culturalmente sensível e adaptada às especificidades das escolas indígenas e suas comunidades. Isso pode envolver um diálogo mais amplo e uma abordagem mais participativa na tomada de decisões educacionais.

No caso das escolas indígenas, a pressão exercida pela SEED/PR para o cumprimento de metas no processo de ensino, aliada à constante ameaça de desligamento de gestores que não seguirem rigorosamente os protocolos estabelecidos, contraria diretamente o direito da EEI de selecionar seus profissionais por meio da carta de anuência. Esse direito, assegurado às comunidades indígenas, é fundamental para garantir que os educadores respeitem e valorizem os conhecimentos, as práticas e a identidade cultural dos povos indígenas. No entanto, a imposição de um modelo rígido e padronizado desconsidera a especificidade da educação indígena, comprometendo sua autonomia e os princípios da interculturalidade que deveriam orientar essas instituições.

É necessário que o SEED/PR considere uma abordagem mais colaborativa e as necessidades específicas das escolas indígenas. Isso poderia ser desenvolvido por meio de consultas regulares com lideranças indígenas, educadores e pesquisadores da comunidade

para elaborar um currículo que respeite e integre as perspectivas culturais e pedagógicas das escolas indígenas. Além disso, a avaliação do aprendizado dos alunos guarani deveria incluir métodos mais amplos e inclusivos que valorizem a aprendizagem holística e os conhecimentos transmitidos por suas comunidades.

Logo, o material didático disponibilizado à escola indígena deveria ser específico e a forma como se processa essa escolha também. O PNLD deveria apresentar uma política específica para a Educação Escolar Indígena, considerando seus amparos legais. Entretanto, isso não ocorre, conforme explica uma entrevistada do Colégio *Yvy Porã* sobre o processo de escolha do livro e material didático disponibilizado pelo PNLD.

A escolha do Livro didático é feita junto com a escolha das demais escolas estaduais do município, na qual sempre vence a opção que a maioria escolher. Penso que o livro didático deveria ser o que a escola indígena escolhesse, mais que isso, penso que o livro didáticos das escolas indígenas, bem como outros materiais didático-pedagógicos, deveriam ser específico, elaborado em conjunto com pesquisadores indígenas, ou seja, uma opção que viesse apoiar o trabalho diferenciado das escola indígenas. (Entrevistada P - Colégio *Yvy Porã*).

A narrativa da Entrevistada P do Colégio *Yvy Porã* menciona que a escolha do livro didático nas escolas indígenas ocorre conjuntamente com as demais escolas estaduais do município de Tomazina/PR, seguindo a opção mais votada pela maioria, que depois se somam com as escolhas do restante do Estado. Embora esse método possa ser visto como democrático, ele não atende as especificidades da escola indígena que, na avaliação do material didático, deve considerar como a diversidade cultural, as manifestações linguísticas e as tradições indígenas estão sendo abordadas. Cada povo indígena possui uma rica herança cultural e histórica, na maioria das vezes não devidamente representada nos livros didáticos convencionais. Portanto, a escolha de materiais que refletem essa diversidade deve ser tratada de maneira mais sensível e holística.

A sugestão de que os livros didáticos das escolas indígenas sejam específicos e elaborados em colaboração com pesquisadores indígenas é uma abordagem que valoriza e respeita as perspectivas, os conhecimentos e as histórias dessas comunidades. Daí a importância de políticas educacionais que promovam essa ação. Ao envolver pesquisadores indígenas no processo de criação desses materiais, é possível garantir que os conteúdos sejam culturalmente relevantes, precisos e alinhados com as visões de mundo das comunidades indígenas, conforme previsto na legislação (Brasil, 2012).

Por mais que se preservem muitas ressalvas à ausência de uma política específica do PNLD para a EEI, ao material didático disponibilizado pelo programa ao ensino de História, é necessário destacar que no modelo imposto pela Rede Estadual de Educação no Paraná, que tem privilegiado apenas o uso de plataformas digitais (Israel, 2024) em detrimento ao conhecimento sistematizado em documentos históricos escritos, o material didático do PNLD pode ser uma “válvula de escape” para as escolas indígenas que prezam pela valorização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade em diálogo com os etnoconhecimentos.

Conforme discutem Oliveira e Caimi (2021, p. 13-14):

Em que pese todas as críticas ao PNLD, dentre as quais a que remete à padronização de um formato de livro e de um saber a ser ensinado, é fato a mudança identificada nos livros didáticos de História na direção de uma sociedade mais plural, justa e incluyente. Também é fato a mudança nas atividades propostas que, com o passar dos anos, aproximaram o estudante de um papel mais protagonista na busca de saber, principalmente no trabalho de seleção e análise de fontes. O diálogo com o entorno, como as questões presentes no cotidiano, foi amplamente demandado por meio dos Editais e, ainda que com limitações, se fizeram presentes nos livros didáticos. Ano após ano, aos capítulos dos livros que em sua maioria apresentam a História aos estudantes a partir de vertentes quadripartite/tripartite e sem questionamentos, somaram-se “textos complementares”, “projetos” e outras propostas que apontam para uma abordagem mais investigativa e questionadora da História.

Ainda que os editais de convocação do PNLD estejam totalmente vinculados às habilidades e competências enunciadas pela BNCC, eles preservam características positivas sobre o trabalho com diferentes fontes históricas, atividades que levem os estudantes a analisar e compreender o processo histórico, ainda que isso não esteja entre os objetivos da BNCC, bem como também procuram atender, mesmo que timidamente, às previsões legais das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, importante destacar que ainda tem-se muito a avançar nessa questão.

O que se percebe a partir da análise dos mais recentes Guias do PNLD é que os autores e as editoras se esforçam para promover adequações de seus livros à legislação, tornando-os assim elegíveis no âmbito do Programa. Entretanto, a coluna cervical dos materiais continua a mesma, o modelo eurocêntrico quadripartite, por isso, praticamente não se vê qualquer menção que não seja apenas genérica à história pré-colonial, mantendo-se a narrativa colonial de que a história do Brasil tem seu início com a chegada dos portugueses. Tampouco há avanços que coloquem os indígenas como atores para além do período colonial e, em partes, do Brasil Império. No Brasil contemporâneo, os indígenas aparecem majoritariamente como vítimas de exclusão social e

protagonistas na luta por demarcação de terras, visão importante, mas reducionista. Isso guarda relação com o desenvolvimento da historiografia, visto que a maioria dos trabalhos publicados se concentra no período do chamado “Brasil Colônia” ou em problemas contemporâneos vivenciados no período pós-1988. (Cavalcante, 2020, p. 16-17).

Analisando o momento que as escolas guarani estão vivenciando na Rede Estadual do Paraná, considera-se que este modelo de livro didático de História pode auxiliar no processo educacional, mas está longe de ser o material ideal para atender as necessidades educacionais que compõem a dinâmica da EEI.

A análise do Guia Digital PNLD 2024 - Obras Didáticas de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental³⁹, disponibilizado para as escolas indígenas, ajuda a compreender que livros didáticos estão sendo disponibilizados para o ensino de História, em tais instituições.

Este Guia tem o objetivo primordial de disponibilizar orientações detalhadas sobre as obras aprovadas no PNLD 2024 Anos Finais do Ensino Fundamental do componente curricular História, que compõe a área de Ciências Humanas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As coleções de História apresentadas nesse documento estão alinhadas aos currículos escolares propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à promoção do ensino contextualizado, integrado e interdisciplinar por meio de propostas metodológicas diversificadas e interativas que contemplem os preceitos necessários a essa etapa, considerando como aspectos primordiais à leitura crítica e ao pensamento científico. Compete ao professor e à professora realizar o exercício comparativo das obras didáticas, optando por aquela com as quais seus objetivos pedagógicos mais se identificam. (Brasil, 2022, p. 44).

A partir de uma análise do Guia Digital PNLD 2024 - Obras Didáticas, constata-se, por meio de pesquisa digital, que a palavra “índigena” aparece 50 (cinquenta) vezes ao longo do documento de 168 (cento e sessenta e oito) páginas, quando comparado com as 4 (menções) no Edital de Convocação do PNLD, avalia-se que a presença da temática no Guia é bem mais expressiva. Quando analisadas tais menções, apura-se que são usadas nas apresentações das rubricas avaliativas utilizadas pelo Programa, com base nas exigências do Edital de Convocação, e nas sínteses produzidas após a avaliação. A seguir apresenta-se as menções nas rubricas avaliativas.

³⁹ O guia completo está disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_historia.pdf Acesso em: 10 dez. 2024.

Ora a menção se refere ao cumprimento da Lei 11.645/2008 como no exemplo a seguir: “1.2.16 O Manual do professor apresenta orientações para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas, considerando conhecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes?” (Brasil, 2022, p. 16).

Ora se refere às habilidades elencadas na BNCC de História, para os anos finais do Ensino Fundamental, somando 9 (nove) habilidades mencionadas, segue um exemplo:

2.6.14. A coleção contempla a seguinte habilidade específica? (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (Brasil, 2022, p. 24).

Ora para atender o que o documento chama de “Marco Legal e Princípios Éticos - História”, com a seguinte redação: “6.2.6 A coleção didática promove positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social? (Anexo III - Item 2.1.2, f) (Brasil, 2022, p. 40), inclusive essa mesma redação aparece no Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI, já mencionado neste trabalho.

Em tais menções o Guia Digital apresenta os questionamentos/critérios utilizados na avaliação das coleções de livros didáticos, em uma tentativa clara de avaliar o compromisso desses materiais com a inclusão e a abordagem das relações étnico-raciais e da diversidade cultural. Ao mencionar a temática como critério de avaliação, o documento questiona o quanto as obras promovem uma visão inclusiva e representativa das populações indígenas, tentando romper com perspectivas eurocêntricas historicamente predominantes.

Aparentemente, essa diretriz sugere a preocupação em garantir que os materiais didáticos contemplem a pluralidade cultural e histórica do Brasil, valorizando as contribuições dos povos originários e estimulando reflexões críticas sobre a sua presença e os desafios enfrentados. Assim, a inclusão dessa temática como critério, ainda que para atender às previsões legais, reforça a importância de um currículo que dialogue com a realidade multicultural do país e fomente práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade e à memória indígena.

Embora tais ações sejam consideradas um avanço importante e positivo, elas ainda estão longe de garantir a promoção de uma educação intercultural plena. Muitos materiais

didáticos, mesmo passando por tais avaliações, continuam apresentando lacunas significativas, perpetuando estereótipos e preconceitos raciais e culturais que reduzem as culturas indígenas a visões simplistas ou distorcidas.

A avaliação da presença da diversidade nas obras, por mais relevante que seja, muitas vezes não assegura que o conteúdo apresentado seja livre de uma perspectiva eurocêntrica ou superficial. Para que a educação intercultural se efetive, principalmente nas escolas guarani do norte do Paraná, é necessário que as avaliações dos materiais didáticos sejam elaboradas em diálogo com os indígenas das diferentes etnias que vivem no Brasil, garantindo a representatividade e a valorização de seus saberes, histórias e modos de vida.

Além disso, é fundamental que os critérios de avaliação sejam acompanhados na prática, de forma a identificar e corrigir essas lacunas, promovendo materiais que respeitem a pluralidade e rompam com narrativas coloniais ainda presentes na educação brasileira. Quando analisada a lista de membros das equipes de avaliação, organização e redação do Guia Digital PNLD 2024 - Obras Didáticas, não localizou-se nenhum nome de indígena, logo essa avaliação não tem dialogado com os sujeitos do processo.

A partir dos critérios de avaliação o Guia Digital fornece uma resenha para cada uma das 14 (quatorze) coleções disponíveis para análise e escolha das escolas públicas, contendo a apresentação da ficha técnica com a imagem da capa da coleção e na sequência uma síntese sobre a avaliação da coleção a partir do seguinte roteiro: Visão Geral, Descrição da Obra, Análise e Sala de Aula.

A seguir, a Tabela 3, apresenta um resumo dessa resenha para conhecimento das coleções disponíveis no PNLD 2024 - Obras Didáticas para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tabela 3: Coleções apresentadas no Guia Digital PNLD 2024 - Obras Didáticas para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Título	Autoria	Editores	Síntese da abordagem sobre a temática indígena
A Conquista História	Reinaldo Seriacopi, Gislane C. A. Seriacopi, Leandro C. Câmara	Editora do Brasil S.A.	O material destaca imagens e infográficos sobre os povos indígenas e seus direitos, promovendo visibilidade e reflexão sobre suas questões históricas e contemporâneas.

Amplitude História	Lier P. F. Junior, Arthur T. Caser, Cristiano F. Campos, Gabriel F. Onofre, Guido F. P. Queiroz, Julio C. P. Santos, Márcio R. C. Reis, Renata A. S. Silva, Roberta M. Barbosa	Editora do Brasil S.A.	Aborda os povos indígenas no contexto da história-problema, conectando suas lutas e resistências aos Direitos Humanos e à análise crítica do presente.
Araribá Conecta – História	Maria C. Antonelli, Joana L. Acuio, Leticia O. Raymundo, José M. I. Madi Filho, Renata I. C. Consegliere, Maria R. Apolinário, Maria L. V. Aguilar, Patricia T. Raffaini, Leandro S. Torelli, Taís C. Lucas, Maria C. Antonelli	Editora Moderna Ltda.	Destaca a importância do pensamento histórico-científico e promove reflexões sobre as contribuições culturais e históricas dos povos indígenas.
Conexões & Vivências História	Silvia Panazzo, Maria L. A. Vaz	Editora do Brasil S.A.	Adota uma abordagem antirracista e valoriza a diversidade cultural e religiosa, incluindo a história indígena como elemento essencial na formação histórica.
Expedições da História	Gilberto V. Cotrim, Jaime Rodrigues	Editora Moderna Ltda.	Enfatiza a valorização dos povos indígenas e afrodescendentes, abordando lutas, resistências e contribuições culturais no contexto histórico brasileiro.
Geração Alpha História	Débora Yumi Motooka, Valéria A. Vaz da Silva	Edições SM Ltda.	Enfatiza a valorização da história e cultura indígena como base para o entendimento da diversidade cultural e da cidadania.
História.doc	Daniela B. Calainho, Jorge L. Ferreira, Ronaldo Vainfas, Sheila S. Castro Faria	Saraiva Educação S.A.	Trabalha a temática indígena sob uma perspectiva interdisciplinar, promovendo alteridade e respeito à diversidade cultural.
História Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	Editora FTD S.A.	Trabalha a história indígena de forma integrada com a história global, destacando resistências e contribuições culturais desses povos.

Jornadas: Novos Caminhos – História	Priscila Nina Fernandes, Maurício Cardoso	Saraiva Educação S.A.	Inclui narrativas sobre povos indígenas e afrodescendentes, destacando o uso de fontes históricas para promover a compreensão crítica de sua trajetória.
Jovens Sapiens História	Keila Grinberg, Adriana M. Dias, Marco C. Pelegrini	Editora Scipione S.A.	Contextualiza os povos indígenas em uma abordagem que privilegia o protagonismo estudantil e a análise crítica de fontes históricas.
Se Liga na História - Braick & Barreto	Fabício R. Braick, Anna C. Camargo Moraes Figueiredo, Matheus R. Braick, Patrícia C. Ramos Braick	Editora Moderna Ltda.	Apresenta a história indígena em conexão com a história da África e da América, abordando resistências e influências culturais desses povos.
Segue a Trilha História	Solange A. Freitas, Antônio Reis Junior, José A. Vasconcelos, Júlio Schneider Neto	Palavras Projetos Editoriais	Apresenta aspectos históricos dos indígenas de maneira tradicional, destacando algumas resistências e contribuições culturais.
SuperAÇÃO! História	Caroline T. Minorelli, Charles H. F. Chiba	Editora Moderna LTDA	A narrativa valoriza o protagonismo indígena, destacando conquistas, resistência e preservação cultural, em diálogo com a história afro-brasileira e temas como desigualdade e sustentabilidade.
Viver História com Leandro Karnal	Felipe P. Góis Vieira, Isabela S. B. Sanabria, Leandro Karnal, Luiz E. O. Fernandes, Marcelo S. Abreu	Editora Moderna Ltda.	Explora as contribuições dos povos indígenas e afrodescendentes para a construção da sociedade brasileira, utilizando ferramentas digitais e interativas.

Fonte: Organizada pela autora (Brasil, 2022).

É evidente que as 14 (quatorze) coleções analisadas incorporam a temática indígena de acordo com os critérios estabelecidos pelo PNLD. No entanto, as abordagens demonstram um foco predominantemente instrumental, direcionado ao cumprimento mínimo da legislação que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na Educação Básica.

Embora haja avanços perceptíveis nos últimos anos, o tratamento do tema ainda carece de profundidade e de uma perspectiva crítica que vá além do simples atendimento normativo. Além disso, há uma evidente lacuna na promoção de uma educação intercultural, que deveria priorizar o diálogo entre saberes e culturas, valorizando e reconhecendo a

diversidade indígena como elemento central na construção do Brasil, destacando suas tradições culturais e seus etnoconhecimentos.

Nas escolas guarani do norte do Paraná, a ideia de autonomia para escolha de uma das 14 (quatorze) coleções é limitada, pois a SEED/PR adotou, desde 2019, uma política diferenciada de escolha do material didático disponibilizado pelo PNLD⁴⁰, a coleção de cada área do conhecimento é padronizada no Estado, ou seja, a Rede Estadual toda recebeu a coleção “História Sociedade & Cidadania” para os Anos Finais do Ensino Fundamental, para o período de 2024 a 2027, por ser a coleção mais escolhida pelas Instituições de Ensino da Rede. Uma das justificativas usadas pela SEED/PR é que essa medida facilita o remanejamento de exemplares entre as escolas e municípios caso seja necessário, ainda que o PNLD⁴¹ tenha uma política para isso, é fato que demanda de um processo burocrático, mas existe.

Além da padronização da coleção, a SEED/PR também adotou nos últimos anos o RCO+Aula que disponibiliza o planejamento das aulas, contendo uma apresentação em slides com a abordagem do conteúdo de acordo com os descritores da Prova Paraná⁴², um link com sugestão de atividades e um link para acesso aos *Quizizz*, ferramenta educacional digital base

⁴⁰ “A escolha desse ano vem com uma novidade: a SEED optou por escolher um material único para toda a rede estadual de ensino. Dessa forma, os livros didáticos com maior número de indicações por parte dos professores serão utilizados em todas as instituições de ensino da rede em 2020. Segundo o superintendente da Educação, Raph Gomes Alves, uma das maiores vantagens do modelo de escolha “Material único” beneficia diretamente os alunos e professores. Os estudantes que precisarem mudar de escola não sofrerão prejuízos na aprendizagem por iniciarem em uma escola que está trabalhando em sala de aula conteúdos diferentes daqueles que eram abordados em sua escola anterior. Há também vantagens para os professores, que terão mais facilidade no planejamento de suas aulas quando atuarem em duas ou mais escolas, uma vez que o livro didático é um suporte ao trabalho desenvolvido por cada professor junto às suas turmas e que cada aula é uma aula planejada de forma distinta. Além disso, unificar o Material Didático para toda a rede traz uma melhoria significativa na logística de distribuição de livros, uma vez que as escolas poderão remanejar os exemplares excedentes para outras escolas, já que todas utilizam os mesmos títulos” (Paraná, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Escolha-do-Livro-Didatico-obras-mais-escolhidas-pelos-professores-ser-ao-utilizadas-em-toda> Acesso em: 13 dez. 2024).

⁴¹ “O sistema de remanejamento no PDDE Interativo/SIMEC fica permanentemente aberto e disponível para as escolas realizarem as trocas dos livros didáticos durante todo o período letivo. As Secretarias de Educação devem incentivar as escolas a registrarem no sistema livros que não estejam sendo utilizados, sendo essa ação responsabilidade de todas as escolas que tenham materiais ociosos, conforme determina a legislação do PNLD. Pode ser que um aluno de uma escola próxima esteja precisando desse material” (Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento> Acesso em: 15 dez. 2024).

⁴² Os descritores, bem como outras informações, da Prova Paraná podem ser consultados em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/Categoria-de-Pagina/Geral> (Acesso em 15 dez. 2024).

do Programa Desafio Paraná⁴³. Essa ação tem limitado o uso do livro didático, que perdeu consideravelmente o protagonismo na Rede.

A Escola Cacique *Tudja Nhanderu*, por ser multisseriado os Anos Finais do Ensino Fundamental, não faz uso do RCO+Aula, predominando o uso do livro didático e a autonomia do Professor de História para planejar suas aulas, conforme depoimento:

O RCO está liberado aqui somente para registro de frequência e conteúdo, não tem planejamento dentro do nosso RCO, então eu estou usando o livro didático; pesquiso na internet também; quando eu trabalho a questão da cultural indígena uso os materiais que tem na Escola, que tenho em casa, meu pai e minha família também tem alguns, a gente sempre usa tudo que tem para trabalhar a questão indígena nas aulas de História. No caso do livro didático eu procuro trabalhar a questão africana, asiática, europeia, um pouco de cada uma conforme pede o currículo, dialogando com a questão cultural nossa, seguindo os conteúdos programáticos de costume no ensino de História. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Segundo o Professor de História da Escola Cacique *Tudja Nhanderu* a não disponibilização do RCO+Aulas possibilita uma certa autonomia no planejamento das aulas, mas ele destacou que as cobranças quanto ao uso das plataformas e o trabalho com os descritores da Prova Paraná também existe por parte da Equipe Gestora local que, certamente, é cobrada pelo NRE/Cornélio Procópio. O Professor destacou que o tempo se torna limitado para desenvolver um trabalho intercultural nas aulas de História, considerando o previsto no CREP e as demandas específicas da comunidade Guarani *Nhandewa*, tendo sempre que fazer “escolhas” e “selecionar” o que trabalhar, ficando, muitas vezes, algumas lacunas no processo educacional.

No Colégio *Yvy Porã* o RCO+Aula esteve disponível até 2023 para os Anos Finais do Ensino Fundamental, período em que a etapa era seriada, com a multisseriação em 2024, o LRCO parou de disponibilizar o recurso para a etapa e o colegiado passou novamente a planejar suas aulas. O Professor de História da Instituição, relata como tem sido tais experiências:

Eu acredito que planejando as aulas você tem autonomia maior para trabalhar, para organizar o seu conteúdo. Acho que fica mais fácil conseguir atingir o objetivo de ensino-aprendizagem. Alguns conteúdos do RCO+Aula até eram bons, dava para a gente usar, dava para trabalhar junto com outros

⁴³ “O *Quizizz* é a base do programa Desafio Paraná, que usa a metodologia da gamificação. Ferramenta possibilita aos professores criarem atividades em múltiplos formatos, adaptarem o conteúdo às necessidades dos alunos e ofertar feedback imediato sobre o desempenho dos estudantes” (Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Recurso-educacional-digital-da-rede-estadual-torna-ensino-mais-eficiente-e-pr-azeroso> Acesso em: 15 dez. 2024).

materiais, mas nem todos, acho que alguns deles ainda ajudava, tinha umas fontes históricas interessantes, tinham algumas referências bibliográficas interessantes para trabalhar, mas bem pouco. Com a mudança neste ano (2024), no começo tive um pouco de dificuldade, mas o pessoal da comunidade, o Diretor, a Pedagoga deram o suporte, ajudaram a gente no planejamento, a entender a proposta e possibilidades, então ficou mais fácil da gente conseguir planejar e construir essa autonomia maior para a gente trabalhar. E hoje eu prefiro da forma como está. Com essa autonomia para planejar nossas aulas, “escolher” os conteúdos que a gente quer trabalhar, com eles então acho melhor e para o ano que vem, estaremos ainda mais experientes para fazer o planejamento e materializar esse trabalho intercultural. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

Na avaliação do Professor de História do Colégio *Yvy Porã* a possibilidade de o próprio professor planejar suas aulas é vantajoso para o trabalho intercultural que a escola indígena espera que aconteça, ele destacou também que nessa proposta de trabalho o livro didático ganha certo protagonismo, sendo necessário um olhar atento para suas abordagens, e que fica mais fácil agregar outros tipos de materiais que contribuirão para o desenvolvimento do projeto intercultural crítico de educação, mas enfatizou que é bem mais trabalhoso, exige mais pesquisa, tempo e empenho dos profissionais.

Estamos construindo ainda e se adaptando a esse novo tipo de aula, um novo tipo de material. Mas pra isso a gente precisa, como professor, ter a ideia de que precisamos estudar, a gente precisa de outros materiais, de outras referências, fazer outras leituras, então o professor não pode parar de estudar nunca, temos que continuar estudando, fazendo as leituras para ter essa formação de indivíduo consciente para conseguir transmitir para os alunos. Eu sempre penso assim, às vezes pego um livro que seja na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e vou tentar planejar com base no livro, trabalhando com os alunos nessa perspectiva. O professor precisa pesquisar muito. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

É recorrente na fala dos profissionais que atuam nas escolas indígenas a necessidade de ser um(a) professor(a) pesquisador(a) e as dificuldades que encontram para materializar isso, uma vez que não existem políticas que facilitem e incentivem essa ação. As horas-atividades⁴⁴ destinadas aos profissionais da Rede Estadual do Paraná, além de não serem asseguradas conforme a previsão legal, são insuficientes para atender tal demanda,

⁴⁴ A hora-atividade é um período da carga horária dos professores dedicado a atividades fora da sala de aula, que incluem planejamento, estudo e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica. Os professores(as) da Rede Estadual do Paraná enfrentam uma disputa judicial contra o governo estadual, que tem resistido a cumprir a previsão legal de destinar 1/3 da carga horária docente para a hora-atividade, conforme previsto na Lei Federal nº 11.738/2008. Essa medida, fundamental para o planejamento de aulas, correções de atividades e formação continuada, é garantida pela legislação e visa assegurar condições dignas de trabalho para os educadores. Para saber mais acesse: <https://appsindicato.org.br/stj-decide-a-favor-da-app-sindicato-e-contra-o-governo-ratinho-jr-na-acao-judicial-sobre-a-hora-atividade/> Acesso em: 18 dez. 2024.

ficando os profissionais do magistério sempre sobrecarregados e tendo que trabalhar além da carga horária remunerada.

Os livros didáticos são ferramentas pedagógicas que deveriam auxiliar as escolas indígenas na promoção de uma educação inclusiva que considere a diversidade cultural e étnica. Essas obras têm o desafio de abordar a história, cultura e realidade dos povos indígenas de maneira sensível, precisa e autônoma, reconhecendo a importância dessas comunidades e suas contribuições para a formação da identidade nacional.

Os materiais disponibilizados pelo PNLD não apresentam todas essas características, deixando muito a desejar com relação às especificidades da Educação Escolar Indígena, entretanto são materiais que fazem parte do cotidiano das escolas indígenas, por serem um dos poucos recursos disponibilizados pela Rede Estadual, como pode-se verificar na narrativa de uma profissional entrevistada no Colégio *Yvy Porã*.

Os principais materiais didáticos utilizados são os livros didáticos principalmente que em geral não somam para entender o papel da diversidade dos povos no Brasil. Dessa forma, o professor busca outras fontes para fortalecer a proposta da interculturalidade que falta nos livros didáticos disponíveis na escola. Faça-se a sugestão de leituras, utilize os livros de leitura disponíveis do acervo da escola (FNDE) para realizar leituras na sala de aula ou leitura para casa. Também utiliza materiais didáticos específicos da escola. (Entrevistada P - Colégio *Yvy Porã*).

Destaca-se ainda a narrativa do Professor de História da Escola Cacique *Tudja Nhanderu* sobre o material didático disponível para a Escola.

Com relação a cultura indígena dentro do livro didático, aí sim, ele tem muita falha, muita coisa lá não contempla a nossa realidade, a realidade da cultura indígena, é muito superficial os conteúdos da questão cultural indígena, muitas vezes precisamos contornar aquilo lá, falar de outra forma, ter outra interpretação, trazer pra nossa realidade, trabalhar com as questões nossas mesmo. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

O Colégio Indígena *Yvy Porã* e a Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* se destacam como exemplos inspiradores de como a educação pode ser transformadora quando impulsionada pela valorização da diversidade cultural e pela busca pela materialização da interculturalidade crítica. Ao observar os desafios enfrentados no contexto dos materiais didáticos, é evidente que as instituições percebem as lacunas existentes nos livros didáticos originais. Estas, muitas vezes, falham na abordagem de maneira adequada e aprofundada sobre o papel vital que a diversidade dos povos indígenas desempenha na construção da identidade brasileira.

Ainda assim, os livros didáticos convencionais permanecem sendo os principais materiais utilizados nas Escolas Indígenas onde a pesquisa foi realizada, mas com a consciência de que são insuficientes para abordar a rica diversidade cultural do Brasil. Conscientes dessa limitação, os educadores de tais Instituições buscam alternativas que enriqueçam o currículo com uma abordagem intercultural, adaptando os recursos disponíveis de forma criativa e crítica. Assim, o colegiado e os professores de História assumem o desafio de ressignificar esses materiais para atender às particularidades das escolas indígenas guarani no norte do Paraná, respondendo às demandas culturais e pedagógicas da comunidade.

O compromisso com a interculturalidade é evidente nas estratégias que essas escolas adotam para suprir essa lacuna. Ao invés de confiar exclusivamente nos livros didáticos, os educadores do Colégio *Yvy Porã* e da Escola Cacique *Tudja Nhanderu* buscam complementar o ensino com uma variedade de recursos. Por exemplo, praticando leituras adicionais que trazem perspectivas e narrativas que se alinham mais à diversidade cultural do Brasil, especialmente os materiais de autores indígenas e materiais específicos sobre a diversidade histórica e cultural do Brasil.

As instituições também incorporam materiais didáticos específicos, elaborados a partir das políticas educacionais voltadas às histórias e culturas indígenas, bem como materiais próprios produzidos pelas próprias comunidade. Esses recursos não apenas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, mas também fomentam uma consciência crítica nos alunos indígenas Guarani *Nhandewa*, permitindo que reconheçam sua identidade cultural como parte fundamental de suas lutas sociais e de classe. No entanto, um dos grandes desafios permanece na produção desses materiais, uma vez que as políticas públicas de incentivo e financiamento para essa iniciativa ainda são insuficientes.

4.3 Material didático específico disponível para as Escolas Guarani do norte do Paraná: desafios e possibilidades para a própria produção

A qualidade e a origem do material didático utilizado na educação são fatores determinantes para o tipo de formação que será promovida, pois os conteúdos, abordagens e perspectivas que compõem esse material influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem produzidos. Em uma escola indígena que adota um projeto intercultural crítico, como é o caso das escolas guarani do norte do Paraná pesquisadas, o material didático ganha ainda mais relevância, já que ele precisa refletir e valorizar os saberes, as práticas culturais e

as línguas originárias, promovendo o diálogo entre os conhecimentos científicos e os etnoconhecimentos.

Como já mencionado, o direito ao acesso a materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas está garantido há décadas por diversos documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96 e as DCNEEI (2012). Esses instrumentos asseguram que os materiais utilizados na EEI respeitem e valorizem as culturas, línguas, saberes e tradições dos povos indígenas, garantindo uma educação diferenciada e alinhada às suas especificidades culturais e históricas.

As escolas guarani têm como objetivo principal proporcionar uma educação humana integral, que respeite e fortaleça a história e a identidade cultural e linguística dos estudantes indígenas de forma integrada com a socialização dos conteúdos ditos científicos. Nesse sentido, o uso de um material didático específico se caracteriza como uma oportunidade para os(as) professores(as) e a comunidade local desenvolverem práticas pedagógicas contextualizados, que abordam, além do currículo oficial os etnoconhecimentos indígenas, uma vez que os materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD não apresentam essa preocupação.

As orientações pedagógicas e os relatos de professores indígenas presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI – BRASIL, 1998a) denunciaram a utilização de livros didáticos nacionais nas escolas indígenas e explicitaram a necessidade da construção de materiais diferenciados. Em contraposição ao viés homogeneizador dos livros didáticos nacionais, o discurso em defesa da diferenciação reclamou pela necessidade da produção de livros e outros materiais didáticos específicos, de acordo com as realidades indígenas, pois a falta de material específico figurava entre os principais entraves para a efetivação da escola diferenciada. (Troquez, 2019, p. 213-214).

A produção de materiais didáticos específicos para escolas indígenas enfrenta desafios significativos, agravados pela limitação das políticas públicas de incentivo e financiamento. O RCNEI, documento de 1998, já apresentava uma proposta de diferenciação no que concerne à produção e distribuição de livros e de outros materiais didáticos diferenciados para as escolas indígenas, apresenta ainda os anseios dos(as) professores(as) indígenas que atuam em escolas indígenas, como observa-se no trabalho de Troquez (2019), logo tal discussão já deveria ter avanços mais significativos.

No que diz respeito aos conteúdos de ensino, pela análise operada no RCNEI (BRASIL, 1998a) identificamos a recorrência de, pelo menos, quatro grupos de conteúdos admitidos para a escola diferenciada: a) os conhecimentos

denominados próprios ou locais; b) os conhecimentos acadêmicos oriundos das disciplinas escolares (disciplinares); c) os temas transversais definidos para as escolas indígenas; e d) os conhecimentos de outros grupos ou povos. (Troquez, 2019, p. 213-214).

Ainda que esta discussão já tenha quase três décadas, esse conjunto de conteúdos não costuma estar sistematizado nos materiais disponibilizados pelo PNLD, daí a necessidade de novas políticas públicas e/ou adequações das existentes que se atentem às especificidades da Educação Escolar Indígena, conforme o previsto também na Resolução CEB 3 - Cria Escolas Indígenas: “VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena” (Brasil, 1999, p. 1).

Entretanto isso tem avançado a passos muito curtos, as políticas públicas ainda tendem a ser padronizadas e homogeneizadas, sem considerar as especificidades da EEI. Ao negligenciar as necessidades e realidades dos povos indígenas, as políticas educacionais acabam por perpetuar um sistema educacional que não os representa adequadamente, reforçando assim desigualdades e marginalização.

Embora a elaboração de materiais didáticos específicos que contemple, entre outros aspectos, a sistematização de saberes próprios seja considerada uma das condições da escola indígena, cerca de 20 anos depois da publicação do RCNEI (1998a) e 30 anos depois da Constituição Federal de 1988, este continua a ser um grande desafio a enfrentar tanto no campo das políticas públicas, quanto das práticas escolares. (Troquez, 2019, p. 218).

Para enfrentar esse desafio, é fundamental que as políticas públicas reconheçam a importância da produção e distribuição de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas e avancem nesse sentido. Além disso, é importante que as práticas escolares nas escolas indígenas se alinhem com essas políticas, incorporando efetivamente os materiais didáticos específicos em suas abordagens pedagógicas. Isso requer um compromisso tanto das instituições de ensino quanto dos educadores em garantir que os saberes próprios das comunidades indígenas sejam valorizados e integrados ao currículo escolar. Mas, além do compromisso dos(as) professores(as), indígenas e não indígenas, que atuam em escolas indígenas, é necessário também políticas educacionais que garantam as condições para essa materialização.

Com o objetivo de assegurar o cumprimento das previsões legais relacionadas à produção de material didático específico para a EEI, o MEC, em nível nacional, e os governos estaduais têm implementado diversas políticas educacionais nos últimos anos.

Por exemplo, o Projeto Trilhas de Conhecimentos (PTC), que foi criado no contexto de uma parceria entre o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Fundação Ford, com o objetivo de promover a inclusão de indígenas no ensino superior no Brasil. Implementado entre 2004 e 2010, o PTC foi concebido como uma ação afirmativa para garantir o acesso e a permanência de estudantes indígenas em universidades brasileiras. Embora tenha sido financiado principalmente pela Fundação Ford, o projeto também contou com recursos públicos recebidos do MEC. Suas atividades incluíram repasse de recursos para universidades, supervisão de iniciativas voltadas a indígenas, organização de eventos e produção de materiais e pesquisas acadêmicas para fortalecer a presença indígena no ensino superior.

Nos anos de 2005 e 2006, o PTC produziu em parceria com a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad), e com recurso da Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do BID, uma série de livros para didáticos escritos por autores indígenas e destinado à formação escolar de estudantes indígenas de nível médio e superior. (Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/trilhas-de-conhecimentos/> Acesso em: 5 dez. 2024).

Apesar da relevância do trabalho e da produção de material didático pelo PTC, a falta de continuidade do projeto resultou em um impacto limitado, especialmente no que se refere ao acesso efetivo desses materiais pelas escolas guarani do norte do Paraná. Embora os livros e materiais tenham sido elaborados com o envolvimento de autores indígenas e com o suporte de instituições internacionais como a UNESCO e o BID, a execução do projeto não conseguiu superar as barreiras estruturais e logísticas que impediram a disseminação dos recursos produzidos.

Necessário mencionar ainda a criação do Prolind⁴⁵ (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas), em 2005, por meio de uma parceria entre o MEC e instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O programa surgiu como uma estratégia para garantir a formação de professores(as) indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Ele faz parte das políticas educacionais voltadas à implementação da Educação Escolar Indígena diferenciada, prevista na CF/1988 e na LDBEN 9394/96. Desde sua criação, o Prolind tem financiado cursos de Licenciatura Intercultural,

⁴⁵ Para saber mais, acesse:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-interculturais-indigenas-prolind> Acesso em: 5 dez. 2024.

auxiliado na produção de materiais didáticos indígenas e fomentado a construção de currículos que dialogam com os saberes tradicionais e científicos. Por meio de edital de convocação as Instituições Públicas de Educação Superior (IES) apresentam projetos de Cursos de Licenciatura em Educação Indígena.

Por sua vez, o Prolind, embora importante para a formação de professores(as) indígenas, é limitado em seu alcance, atendendo a um número reduzido de povos e regiões, além de depender da continuidade de políticas públicas e de financiamento adequado.

Além disso, a descontinuidade de políticas educacionais em diferentes governos e a falta de um diálogo mais aprofundado com as comunidades indígenas também contribuem para a insuficiência desses programas em atender plenamente às demandas das diferentes etnias indígenas do Brasil, retoma-se assim a discussão sobre a importância de um sistema nacional específico para a Educação Escolar Indígena, o qual, independente do governo, teria a responsabilidade por tais demanda que deveriam ser tratadas como políticas de Estado.

Uma outra política significativa proposta pelo MEC é a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), criada em 2013 e coordenada pela Coordenação-Geral de Políticas Educacionais Indígenas (CGPEI), faz parte do Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, estabelecido pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Em 2024, a Ação Saberes Indígenas na Escola ganhou uma nova roupagem na interface com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA. A ASIE tem como foco a promoção da formação continuada de professores(as) indígenas atuantes na Educação Escolar Indígena. Desenvolvida em parceria com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES) de cada Território Etnoeducacional, a ação é fundamentada nos princípios da especificidade, organização comunitária, multilinguismo e interculturalidade.

A ASIE tem como objetivos específicos: oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento, conhecimentos dos povos indígenas, contemplando as dimensões da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e da pluralidade epistêmica; e fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena. Em 2024, a Ação Saberes Indígenas na Escola ganhou uma nova roupagem na interface com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA. A minuta de Portaria da Ação Saberes

Indígenas na Escola, que institui a Re-Co-SIE e a interface com o CNCA está em tramitação. (Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/acao-saberes-indigenas-na-escola> Acesso em: 5 dez. 2024).

No estado do Paraná, a ASIE tem sido implementada desde o seu lançamento com o objetivo de oferecer formação continuada aos(as) professores(as) das 39 escolas indígenas, com foco no fortalecimento do letramento e numeramento nas línguas e conhecimentos das etnias Kaingang, Guarani e Xetá. A iniciativa é coordenada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), que, em parceria com as comunidades indígenas e a SEED/PR, desenvolve estratégias pedagógicas que respeitam e valorizam as culturas e idiomas dessas populações. Além de promover a integração dos saberes tradicionais com os conteúdos escolares, a ASIE no Paraná contribui para a preservação e fortalecimento das línguas indígenas, considerando a importância da educação bilíngue e intercultural no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 11: Material Guarani da ASIE/SC

Língua Guarani	
Tape Mbaraete Anhetengua: Fortalecendo o caminho verdadeiro  O livro traz experiências vividas pelos professores Guarani orientados pelas palavras de experientes anciãos, os xeramõi e xejaryi que acompanharam e conduziram as pesquisas realizadas por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola do Estado de Santa Catarina.	Mbaraete anhetegua mbya arandú: Fortalecimento da cultura  Tem por objetivo apresentar algumas atividades trabalhadas de forma interdisciplinar envolvendo a disciplina de Língua Guarani em relação com Arte, Matemática, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, entre outras. As atividades incentivam a pesquisa com os anciãos da comunidade, e fortalecem os conhecimentos tradicionais entre os jovens.
Irundy Mborai Miriim. Cartilha de Aprendizagem de Saberes Tradicionais  Este livro é resultado da Ação Saberes Indígenas na Escola Whera Tupã Poty Djá. O tema são os quatro cantos sagrados e partiu das reuniões entre professores e lideranças da comunidade. Apresenta um conjunto de atividades que podem ser utilizadas com os estudantes Guarani.	Material de Apoio Pedagógico Tekoa Itanhaén  Este material traz sugestões de atividades sobre a agricultura, dança e canto Guarani envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Guarani, Ciências, Matemática e Artes.

Fonte: Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_escolar_indigena/materiais_produzidos_por_educadores_catarinenses Acesso em: 5 dez. 2024.

A SEED/PR em parceria com a ASIE coordenada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) disponibiliza no *site* “Escola Digital Professor” um conjunto de materiais didáticos produzidos em língua Guarani e Kaingang⁴⁶. Os materiais abordam conteúdos literários, culturais e pedagógicos, apresentam orientações didáticas para os(as) professores(as), bem como sugestões de atividades para serem aplicadas com os estudantes

⁴⁶ Os materiais podem ser acessados por meio do seguinte endereço eletrônico: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_escolar_indigena/materiais_produzidos_por_educadores_catarinenses Acesso em: 5 dez. 2024.

indígenas. Foram produzidos em parceria com as comunidades e escolas indígenas do estado, financiadas pela ASIE. Na figura 11 pode-se observar uma pequena parte dos materiais que estão disponíveis no portal “Escola Digital Professor”.

Além do material produzido pela ASIE/UFSC, a SEED/PR também disponibiliza para as escolas indígenas da Rede, no portal “Escola Digital Professor”, uma série de materiais produzidos pelo próprio estado, em um campo intitulado “Material Pedagógico”⁴⁷, o campo disponibiliza informações e orientações pedagógicas, bem como documentos norteadores para a modalidade.

Figura 12: Material Pedagógico disponível no portal “Escola Digital Professor”



Fonte: Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_escolar_indigena Acesso em: 5 dez. 2024.

Inclusive a foto usada na capa do item “Materiais produzidos no Paraná”, como pode ser observado na Figura 12, é uma produção do Colégio Indígena *Yvy Porã*, que desenvolveu uma pesquisa sobre as constelações guarani, reproduzidas na arte intitulada “Céu Guarani”, por meio do Projeto Intercultural “*Ymã Gua Kuery Oikuaavea Há’e Nhandeva’e Oexaa Rupi*” (História e Conhecimento do Tempo na Visão Guarani).

No início do ano letivo de 2015, dando sequência ao trabalho escolar diferenciado, foi planejado coletivamente o Projeto “*Ymã Gua Kuery Oikuaavea Há’e Nhandeva’e Oexaa Rupi*” (História e Conhecimento do

⁴⁷ Os materiais podem ser acessados por meio do seguinte endereço eletrônico: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_escolar_indigena Acesso em: 5 dez. 2024.

Tempo na Visão Guarani). Um projeto que focou os estudos na etnoastronomia Guarani, no qual foi possível estabelecer relações com os conteúdos específicos de todas as áreas do conhecimento, facilitando o trabalho intercultural e interdisciplinar. (Viceli, 2020, p. 170).

O item "Materiais Produzidos no Paraná" reúne uma ampla coleção de recursos pedagógicos organizados por etnia, abrangendo os povos Kaingang, Guarani e Xetá. Esses materiais foram desenvolvidos com o propósito de fortalecer a Educação Escolar Indígena, promovendo a valorização das línguas maternas, dos saberes tradicionais e da cultura de cada etnia.

Figura 13: Material em guarani do “Materiais produzidos no Paraná”



Fonte: Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_escolar_indigena/materiais_produzidos_por_educadores_paranaenses Acesso em: 5 dez. 2024.

A maioria dos materiais possui caráter bilíngue, possibilitando tanto a preservação das línguas indígenas quanto o diálogo com a língua portuguesa, e contempla uma diversidade de conteúdos culturais e pedagógicos alinhados às especificidades dos povos indígenas. Parte desse acervo foi distribuída em versões impressas, chegando a instituições como a Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* e o Colégio Indígena *Yvy Porã*, enquanto outra parte

permanece disponível exclusivamente em formato digital, permitindo que as escolas realizem a impressão conforme suas necessidades.

Embora essa iniciativa represente um avanço na construção de materiais didáticos que respeitam e promovem a interculturalidade, ela ainda é insuficiente para atender plenamente à demanda das escolas indígenas por recursos específicos e contextualizados. A produção e distribuição desses materiais ainda enfrentam desafios, como a limitação na quantidade de exemplares impressos, dificuldades de acesso a versões digitais em algumas comunidades e a necessidade contínua de materiais que contemplem a diversidade e a complexidade dos saberes indígenas. Assim, apesar dos progressos, permanece a urgência de investimentos mais amplos e permanentes na produção de recursos didáticos que atendam de forma efetiva às realidades e necessidades das escolas indígenas.

Em 2011, a SEED/PR, em parceria com professores(as) indígenas Guarani do estado, realizou um importante projeto de produção de materiais didáticos voltados à valorização e fortalecimento das línguas indígenas. Entre os educadores envolvidos, destacam-se uma professora e um professor da Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*, bem como uma professora do Colégio Indígena *Yvy Porã*, todos falantes nativos da língua Guarani *Nhandewa*.

O resultado desse trabalho foi a criação de uma coleção didática elaborada e disponibilizada em três variações da língua Guarani: *Nhandewa*, *M'bya* e *Ava Guarani*. Essa iniciativa representou um marco na produção de materiais bilíngues e na promoção do ensino intercultural, pois buscou não apenas atender às especificidades linguísticas de cada comunidade, mas também garantir que o ensino da Língua Guarani fosse conduzido a partir das referências culturais e epistemológicas dos próprios povos indígenas.

Figura 14: Coleção *Nhandereko* em Guarani *Nhandewa*, *m'bya* e *ava guarani*



Fonte: Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_escolar_indigena/materiais_produzidos_por_educadores_paranaenses Acesso em: 5 dez. 2024.

Apesar da relevância desse material para as escolas indígenas, a produção e distribuição ainda enfrentam desafios, como a necessidade de ampliação do acervo, atualização contínua dos conteúdos e maior acessibilidade aos materiais impressos e digitais. O fortalecimento dessas iniciativas depende do compromisso permanente com políticas educacionais que reconheçam a centralidade da língua e da cultura indígena na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente interculturais e decoloniais.

A coleção é composta por um livro texto e um caderno de atividades, tem como objetivo “[...] subsidiar o trabalho dos(as) professores(as) indígenas da rede estadual de educação, ampliar os horizontes de pesquisa na temática indígena e promover maior visibilidade a esses povos, partícipes do processo de constituição histórica e cultural deste Estado” (Paraná, 2011, p. 7). Além disso,

Para assegurar que a educação escolar indígena seja intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, este material foi totalmente escrito por professores Guarani do Estado do Paraná que tiveram a oportunidade de expressar suas diferentes visões sobre seus processos de formação, suas escolas, seus alunos e suas experiências pedagógicas. (Paraná, 2011, p. 7).

As instituições pesquisadas indicam que essa coleção, distribuída em formato impresso para as escolas indígenas, é amplamente utilizada, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, apesar da qualidade inegável do material, apenas a sua existência não garante uma educação escolar específica e diferenciada no modelo intercultural. A ausência de uma política contínua de produção e distribuição compromete a efetividade do ensino nas escolas indígenas do Paraná.

É imprescindível que o governo estadual assegure a produção regular desses materiais, garantindo não apenas sua atualização e reposição ao longo dos anos, mas também a distribuição em quantidade adequada para atender plenamente as demandas dessas escolas. A descontinuidade dessa política representa um grave retrocesso na garantia do direito à educação indígena, reforçando a negligência histórica do Estado em relação a essas comunidades.

Ao serem questionadas sobre a utilização dos materiais disponibilizados pela SEED/PR no portal “Escola Digital Professor”, as equipes pedagógicas da Escola Cacique *Tudja Nhanderu* e do Colégio Indígena *Yvy Porã* esclareceram que os(as) professores(as) frequentemente acessam esses recursos para se inspirar e, em alguns casos, utilizá-los diretamente. As pedagogas elogiaram a qualidade do material, mas ressaltaram a grande dificuldade decorrente da falta de versões impressas de todos os materiais e das limitações das

Instituições quanto à impressão, devido à ausência de equipamentos adequados, como uma impressora colorida, e às dificuldades na manutenção da impressora preta, especialmente para a recarga de toner, enfim, os desafios são diversos e permanentes nas escolas indígenas.

A Capema (Comissão Nacional de Apoio a Produção de Materiais Didáticos Indígenas), instituída pela Portaria nº 13 de 21 de julho de 2005, lançou em julho de 2008, o documento “Materiais Didáticos e Para-Didáticos Indígenas”⁴⁸, composto por um conjunto de diferentes materiais que foram produzidos e organizados com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) ao longo de 2003 a 2008. Segundo o documento:

Parte dessas obras foi criada nas línguas faladas por 38 povos indígenas no Brasil com o fim de apoiar a aprendizagem nas escolas indígenas, bem como projetos de revitalização lingüística e cultural de comunidades, as quais também participaram da sua produção. Outra parte, em língua portuguesa, é formada por obras criadas por outros 52 povos e expressam, igualmente, valores, concepções e dinâmicas sociais afirmadoras de suas identidades étnicas. (Brasil, 2008, p. 4).

O documento apresenta alguns materiais guarani dos seguintes estados: Mato Grosso do Sul, São Paulo e Espírito Santo, produzidos em parceria com as Secretarias de Educação (Municipal e Estadual), Universidades e a Associação Guarani *Nhe'em Porã*⁴⁹. As obras apresentadas são de autores indígenas guarani, sendo professores(as) e sábios das comunidades participantes; bilíngues, escritos em língua portuguesa e guarani; compostas por conteúdos literários, culturais e pedagógicos.

Não há menção de nenhum material relacionado ao povo Guarani *Nhandewa* do Paraná, entretanto foi identificado uma obra que está disponível nas duas Escolas Indígenas participantes desta pesquisa, de autoria de Olivio Jekupé, autor indígena com quem as duas Instituições têm muita afinidade, inclusive o Colégio *Yvy Porã* dispõe de outras obras do escritor e já o recebeu em uma atividade escolar e cultural na TI Pinhalzinho.

A criação da Capema foi anunciada como um marco promissor para a valorização e produção de materiais didáticos indígenas, configurando-se como uma iniciativa importante para a promoção de uma educação mais inclusiva e alinhada às especificidades culturais das comunidades indígenas no Brasil. No entanto, ao longo dos anos, sua atuação revelou-se tímida e pouco eficaz, deixando a desejar no cumprimento de seu objetivo principal.

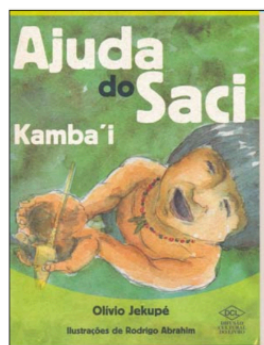
⁴⁸ Material disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/didatico_indigena.pdf Acesso em 28 dez. 2024.

⁴⁹ Para saber mais, acesse: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/4640> Acesso em: 28 dez. 2024.

Segue captura de imagem do documento com a apresentação e o descritivo da obra.

Figura 15: Obra Guarani disponível em manual da Capema

AJUDA DO SACI – KAMBA'I



Este livro é do povo Guarani, da Aldeia Krukutu. É uma história em versão bilingüe, guarani e português, que nos coloca em contato com a determinação e a garra dos índios. Vera é um Kunumi que sonhava em ir para a escola dos não-índios. Queria aprender tudo que eles sabiam para poder defender o seu povo.

Associação Guarani Nhe' Ê Porã

Fonte: Brasil, 2008.

Infelizmente é insípida a oferta de material didático específico para a educação escolar indígena, pois não existe por parte do Estado uma política pública contínua para esse fim. Em 2005 foi criada a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), porém desde 2013 não há o lançamento de novos editais. Portanto, a produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas se restringe a iniciativas isoladas de algumas instituições, como as universidades e as organizações não governamentais (Martini, 2018, p. 71-72).

Em abril de 2024, o MEC reativou a Capema, com a nomenclatura “Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena”, por meio da Portaria nº 28/2024, reacendendo as expectativas de uma atuação mais significativa, marcada por compromissos renovados e a perspectiva de uma construção coletiva de materiais que realmente dialoguem com as demandas das comunidades indígenas, colocando em pauta a necessidade de transcender discursos e concretizar ações práticas.

A coordenadora-geral de Educação Escolar Indígena, Rosilene Tuxá, disse que a portaria é de suma importância para a política educacional indígena, além de a produção de material didático nas línguas indígenas ser complexa. “A Capema tem o objetivo primordial de assessorar a Secadi e o MEC na formulação e acompanhamento das políticas educacionais, observando os contextos regionais e contextos linguísticos diversos”, considerou. Segundo ela, o material didático será desenvolvido com a participação de professores indígenas e inserido no programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a fim de que a distribuição seja célere, com a quantidade

necessária para atender os estudantes indígenas. Rosilene Tuxá ainda afirmou que conta com a participação das secretarias estaduais e municipais de educação na distribuição dos livros, de modo a chegarem de fato às escolas (Brasil, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/mec-cria-comissao-para-producao-de-material-didatico-indigena?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 5 dez. 2024).

Conforme o texto da Portaria, cabe à comissão viabilizar os recursos necessários para que as comunidades indígenas possam desenvolver seus próprios materiais didáticos e literários, tendo como base os programas de formação de professores(as) indígenas. O objetivo principal é fortalecer, preservar ou revitalizar o uso das línguas indígenas, bem como das variações do português presentes nas comunidades, sempre respeitando o contexto cultural em que estão inseridas. Esse trabalho deve considerar a autoria coletiva, os conhecimentos tradicionais e as formas específicas de transmissão de saberes dos povos indígenas.

O texto também destaca que a Capema será responsável por planejar e implementar espaços essenciais nas escolas indígenas, como bibliotecas, laboratórios de línguas, cantinhos da leitura e laboratórios de tradução e informática. Essas iniciativas visam à produção de materiais bilíngues, à ampliação do acesso à informação e à promoção do intercâmbio de experiências interculturais.

Além disso, o governo federal criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), por meio da Lei nº 14.837/2024, com o objetivo de promover a implantação de bibliotecas em todas as instituições de ensino do país, incluindo a definição de acervos que atendam às especificidades locais, o que abrange as comunidades indígenas. Ficando o PNLD responsável pela distribuição de tais acervos. Logo, o Programa precisará se adequar e considerar as especificidades da Educação Escolar Indígena.

Essas iniciativas indicam um movimento institucional em direção ao reconhecimento das particularidades da EEI dentro das políticas públicas educacionais. No entanto, para que o PNLD atenda de forma eficaz às necessidades da modalidade, é fundamental que tais ações sejam ampliadas e integradas de maneira sistemática ao Programa, garantindo que os materiais didáticos e literários distribuídos sejam culturalmente relevantes e pedagogicamente adequados às diversas comunidades indígenas do Brasil. Trabalho esse que poderá ser organizado pela Capema, de acordo com as atribuições enumeradas na Portaria de criação.

Para garantir a produção própria de material didático nas escolas guarani, conforme previsto pela Portaria nº 28 da Capema: “VIII - propiciar meios para que as comunidades

indígenas produzam seus materiais didáticos e literários, através dos programas de formação de professores indígenas” (Brasil, 2024, p. 2); é fundamental estabelecer uma rede de colaborações envolvendo instituições de ensino, organizações indígenas, especialistas nas áreas de educação intercultural, linguistas, professores(as) indígenas, pesquisadores indigenistas e, principalmente, as próprias comunidades indígenas, discussão presente no RCNEI e já problematizada por vários pesquisadores.

Conforme orientações do RCNEI, a construção de materiais didáticos deveria ser realizada a partir de pesquisas nas comunidades, especialmente junto aos mais velhos, considerados detentores dos saberes e histórias tradicionais dos grupos, e de experiências vividas em sala de aula “em diálogo” com as disciplinas escolares. O espaço privilegiado para a construção dos materiais específicos deveria ser os cursos de formação de professores indígenas. (Troquez, 2019, p. 215).

Criar condições, por meio de políticas educacionais, para que os(as) professores(as) indígenas produzam seus materiais didáticos não é apenas um ato de reconhecimento e respeito pelas culturas indígenas, mas também uma estratégia pedagógica eficaz para proporcionar uma educação intercultural que valorize a diversidade, promova a coletividade e ajude a desconstruir estereótipos históricos. Essa abordagem deve ser incentivada e amplamente adotada para construir um sistema educacional mais inclusivo e emancipador para todos os estudantes indígenas no Brasil.

Outro aspecto fundamental é a contextualização dos conteúdos. Os materiais didáticos indígenas devem conectar o conhecimento histórico, científico e social à realidade vivida pelos estudantes, relacionando a aprendizagem escolar com suas próprias experiências e desafios cotidianos. Isso contribui para que os povos indígenas sejam reconhecidos como sujeitos históricos e políticos, promovendo o fortalecimento de sua identidade cultural e autoestima diante de um contexto marcado por desigualdades e processos históricos de opressão.

A linguagem utilizada nos materiais deve ser um instrumento de luta contra a colonização cultural e linguística que historicamente marginalizou os povos indígenas. É fundamental respeitar e incorporar as particularidades linguísticas das comunidades, não apenas como uma questão de diversidade, mas como um ato político de resistência e preservação dos idiomas indígenas, frequentemente ameaçados pelo avanço do monolinguismo hegemônico. Essa abordagem crítica visa não apenas promover a participação ativa dos estudantes indígenas na construção do conhecimento, mas também fortalecer sua

autonomia intelectual, estimulando o protagonismo na defesa de seus saberes e identidades culturais em um contexto marcado por exclusão e desigualdades estruturais.

O objetivo é fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, a partir do desenvolvimento de programas e currículos específicos, incluindo o contexto cultural e linguístico dos indígenas. Além disso, deve-se elaborar e publicar sistematicamente material didático e pedagógico, específicos e diferenciados em relação aos demais que correspondem ao sistema de ensino nacional. (Almeida; Albuquerque, 2021, p. 418).

A elaboração e publicação de material didático e pedagógico específico e diferenciado devem ser entendidas como ações políticas imprescindíveis na luta contra a imposição de um currículo homogêneo e colonizador. Esses materiais precisam ir além de uma abordagem superficial de sensibilidade cultural, incorporando de forma crítica as diferentes perspectivas epistemológicas das comunidades indígenas. Não se trata apenas de traduzir conteúdos já existentes para línguas indígenas, mas de construir recursos que reflitam e valorizem as formas próprias de conhecimento, aprendizagem e visão de mundo dessas comunidades, desafiando a lógica eurocêntrica que historicamente invisibilizou suas tradições, valores e modos de vida.

Um livro didático voltado às escolas indígenas não pode se limitar a reproduzir uma lógica eurocêntrica ou a meramente transmitir informações, mas deve atuar como uma ferramenta crítica que problematize as relações de poder, a invisibilização das culturas indígenas e os impactos históricos do colonialismo. É fundamental que ele articule os conteúdos com os saberes e perspectivas das comunidades, valorizando suas tradições orais, cosmovisões e formas de aprendizado, promovendo a participação ativa dos estudantes no diálogo e no registro de suas vivências. Para romper com narrativas homogeneizadoras, o livro deve destacar a pluralidade cultural das etnias indígenas, dando espaço a múltiplas vozes e abordando questões atuais como a luta pela demarcação de territórios, a preservação ambiental e linguística, e o enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam esses povos. Assim, o livro deve ser um instrumento de resistência, capaz de fortalecer identidades e reivindicar direitos.

Buscar materiais didáticos produzidos por professores indígenas para o trabalho pedagógico nas escolas traz à tona uma realidade pouco ou nada trabalhada nas salas de aula brasileiras. Torna-se um material pedagógico emancipador no sentido de auxiliar a desmistificação de concepções corrente em muitos materiais didáticos que aludem ao indígena como um ser atrelado ao passado, negando a eles a coetaneidade. (Nazareno; Araújo, 2018, p. 55-56).

A utilização de materiais didáticos produzidos por professores(as) indígenas, tanto em escolas indígenas quanto não indígenas, é um ato político que vai além da mera inclusão: trata-se de um posicionamento crítico contra a perpetuação de estereótipos e representações equivocadas que historicamente relegam os povos indígenas ao passado. Esses materiais, por serem frutos das experiências, perspectivas e conhecimentos das próprias comunidades, assumem um papel transformador ao oferecer uma EEI mais autêntica, que reconhece e valoriza as vozes indígenas em sua pluralidade.

No entanto, essa prática deve ser constantemente problematizada, pois não basta inserir conteúdos "autênticos" sem refletir sobre as estruturas de poder que moldam o currículo e sobre como essas narrativas podem desafiar as hierarquias epistemológicas impostas por uma educação historicamente eurocêntrica. Assim, esses materiais são ferramentas indispensáveis para combater a invisibilidade e reafirmar a relevância dos povos indígenas no contexto contemporâneo, promovendo uma educação verdadeiramente intercultural e crítica.

A produção própria de material didático nas Escolas Guarani, em uma perspectiva intercultural, oferece oportunidades valiosas para promover a preservação da cultura indígena, bem como para proporcionar uma educação de qualidade e contextualizada para os estudantes. Embora existam desafios, o potencial de criação e compartilhamento de conhecimento próprio é uma poderosa ferramenta para fortalecer a identidade indígena e promover uma educação inclusiva e intercultural.

Se, por um lado, os livros didáticos que chegam às escolas do país, estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que são usados nas escolas indígenas, podem ser considerados veículos portadores de preconceitos, de lógicas e ideologias dominantes; por outro lado, a construção de material diferenciado nos moldes exemplificados pela coleção dos livros didáticos do RCNEI (1998) suprem uma lacuna importante, que é a produção de material didático com foco nas epistemologias e nos conhecimentos tradicionais locais, voltados aos grupos étnicos específicos. Contudo, fica uma grande lacuna a ser preenchida que é a construção de materiais didáticos diferenciados e específicos constituídos dos outros conteúdos escolares ditos "especializados", constituintes do currículo e considerados importantes que os alunos aprendam. Na verdade, o grande desafio é a construção de materiais diferenciados interculturais em que conhecimentos indígenas e não indígenas sejam contemplados "para todas as áreas do conhecimento" (Brasil, 2012, Art. 7º§4º). (Troque, 2019, p. 218).

A construção de materiais didáticos interculturais, que promovem a interação harmoniosa entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos, é fundamental para

uma educação indígena verdadeiramente inclusiva e enriquecedora. Isso requer um compromisso contínuo com a diversidade, o respeito pelas identidades culturais e a valorização dos conhecimentos locais, ao mesmo tempo em que se oferece uma educação abrangente e contemporânea. A busca por soluções nesse sentido é essencial para construir um sistema educacional que honre a riqueza cultural das comunidades indígenas e as prepare para um futuro com dignidade e autodeterminação.

Nas Escolas Indígenas pesquisadas destaca-se a importância de uma educação que vai além dos limites impostos pelos materiais didáticos convencionais. O compromisso em buscar e compartilhar conhecimento intercultural não apenas corrige deficiências, mas também molda cidadãos conscientes, respeitosos e informados sobre as diversas contribuições das culturas indígenas para o Brasil. Em um país com uma herança tão rica e diversa, instituições de ensino como a *Yvy Porã* e a Cacique *Tudja Nhanderu* desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e culturalmente enriquecida.

5 O PAPEL DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS GUARANI DO NORTE DO PARANÁ

A educação é um espelho da cultura, uma via de construção e transmissão de saberes e valores que moldam a identidade de um povo. Nas Escolas Guarani, esse processo se revela de maneira única, onde a riqueza das tradições e a resistência de uma comunidade ancestral se entrelaçam com os desafios do ensino contemporâneo. Este capítulo se aprofunda na essência dessas escolas, buscando compreender quem são os(as) professores(as) que as moldam e asseguram a continuidade da herança cultural Guarani *Nhandewa*.

Explora-se também o papel dos(as) professores(as) de História nesse contexto singular, investigando como eles contribuem para a preservação da memória coletiva e para a construção de uma identidade sólida entre os estudantes Guarani. A História não é apenas um conjunto de datas e eventos; é a narrativa viva que conecta o passado ao presente, e os(as) professores(as) desempenham um papel fundamental nessa conexão.

Além disso, este capítulo analisará o papel dos(as) professores(as) na consolidação e no fortalecimento do Currículo Intercultural nas Escolas Guarani. Como a interculturalidade se manifesta no dia a dia das salas de aula? De que maneira os(as) professores(as) adaptam o currículo para garantir que os conhecimentos tradicionais e contemporâneos dialoguem de forma enriquecedora?

Por fim, busca-se compreender os resultados alcançados a partir das práticas docentes interculturais nas Escolas Guarani. Como essas abordagens impactam o aprendizado dos estudantes? Quais são os indicadores de sucesso e os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) nesse caminho de construção de um ensino que honra a diversidade cultural?

Neste capítulo, mergulha-se nas experiências, nas vozes e nos saberes dos(as) professores(as) das Escolas Guarani, reconhecendo seu papel vital na perpetuação de uma herança cultural rica e na formação dos cidadãos plenos de identidade e conhecimento.

5.1 Quem são os(as) professores(as) das Escolas Guarani?

Desde 2008 as escolas indígenas no Paraná estão sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, a SEED/PR, a qual faz a gestão pedagógica e administrativa das escolas indígenas, praticamente, nos mesmos moldes das escolas não indígenas, apesar de anunciar uma prática diferente como pode-se observar na descrição disponível no sítio eletrônico da instituição:

A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Escola Digital Professor, s/d., s/p.).

Na materialidade do processo de gestão das escolas indígenas observam-se pouquíssimas diferenças nas ações da SEED/PR quando comparado com as escolas não indígenas.

Uma das diferenças visíveis é a forma de contratação de professores(as), ainda que seja majoritariamente pelo regime do processo seletivo simplificado, para atuar nas escolas indígenas não existe o processo por meio de prova objetiva e prática, apenas inscrição com prova de títulos que pouco influencia no processo de contratação, pois as escolas indígenas contam com a política de anuidade da comunidade para as contratações⁵⁰, assim sendo, a classificação, a partir das inscrições, não necessariamente é seguida, uma vez que o profissional do magistério para atuar em escola indígena precisa da anuência da comunidade. Com relação aos direitos e deveres trabalhistas, são os mesmos das escolas não indígenas.

Para atuar nas escolas guarani é fundamental que a formação inicial dos(as) professores(as) seja uma formação crítica para assegurar que os educadores estejam preparados não apenas para transmitir conhecimento acadêmico, mas também para promover uma formação humana integral aos estudantes. Esta abordagem vai além do ensino de conteúdos curriculares tradicionais, buscando desenvolver nos alunos habilidades socioemocionais, valores éticos e uma consciência crítica sobre a sociedade em que vivem.

Professores(as) com uma formação crítica são capacitados a questionar e refletir sobre as práticas pedagógicas, bem como a identificar e combater desigualdades e injustiças dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, contribuem para a construção de uma educação emancipadora, que valoriza a pluralidade e o desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os para serem cidadãos ativos, responsáveis e conscientes de seu papel na transformação social.

⁵⁰ No Paraná, a Resolução nº 2.387/2014 da Secretaria de Estado da Educação (SEED) regula o processo de anuência das escolas indígenas. Essa resolução estabelece que as comunidades indígenas têm o direito de participar diretamente da seleção dos professores, inclusive por meio de consultas ou comissões, assegurando que os docentes estejam alinhados às necessidades e especificidades culturais da comunidade.

No contexto das escolas indígenas, o perfil do(a) professor(a) deve ser ainda mais específico e abrangente. É essencial que esses educadores sejam reflexivos e possuam um significativo conhecimento sobre as relações etnoraciais que permeiam a formação social brasileira, compreendendo como o racismo e a discriminação afetam as comunidades indígenas. Este(a) professor(a) precisa compreender a história das populações indígenas no Brasil, desde os períodos pré-coloniais, passando pela colonização, marcada pela violência, exploração e despossessão, até os tempos atuais, em que ainda enfrentam desafios significativos em termos de direitos territoriais e culturais.

O maior desafio em ser professora é promover o ensino que seja significativo para o aluno e também para o contexto social em que ele está inserido. Uma vez assumido o compromisso em trabalhar em uma escola indígena, tem-se a consciência de que o desafio será ainda maior, o impulso pesquisador, que todo professor tem, ou deveria ter, será complexificado, pois os povos indígenas e suas escolas apresentam inúmeras demandas que exigem abordagens e metodologias diferenciadas. (Viceli, 2020, p. 131).

A atuação de um(a) professor(a) não indígena em uma escola indígena exige não apenas competência pedagógica, mas também um profundo conhecimento e comprometimento com as causas sociais, educacionais e políticas dos povos indígenas. Tal envolvimento é crucial para promover uma educação que respeite e valorize a identidade cultural dos(as) alunos(as), contribuindo para a preservação e fortalecimento de suas tradições, línguas e modos de vida. Além disso, o(a) professor(a) que compreende e apoia as lutas indígenas desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo, que reconhece as especificidades e os desafios enfrentados por essas comunidades. Sua postura comprometida é essencial para que a educação indígena cumpra seu papel emancipatório, promovendo o empoderamento dos povos indígenas e o reconhecimento de seus direitos no âmbito social e político.

Nesta perspectiva, estamos, aqui, instituindo que, por meio do diálogo entre indígenas e não-indígenas surge a possibilidade de reunir informações sobre a vida cotidiana, questões políticas e burocráticas da formação dos professores indígenas, tensões e satisfações de ambos os grupos, relação pessoal e social dos indivíduos com o contexto escolar e os conteúdos escolares, entre outros. Estamos, na verdade, vislumbrando que um caminho para formação do formador e do professor indígena seria o de um diálogo entre educadores/pesquisadores dos dois grupos sócio-étnicos de modo informal e bastante amplo em termos do papel e valor da educação em geral. É mais um modo de envolver o educador e a educadora em um processo crítico-reflexivo sobre o fazer/saber pedagógico e o papel da educação escolar para um grupo que está procurando agora entender tal significado para seu povo. (Rodrigues; Ferreira; Domite, 2009, p. 267).

É crucial que o(a) professor(a) reconheça e valorize a diversidade cultural, linguística e tradicional das mais de 300 etnias indígenas existentes no Brasil (IBGE, 2022). Cada etnia possui sua própria língua, costumes, saberes e práticas, que são patrimônios inestimáveis da humanidade. O(a) professor(a) deve estar apto a integrar esses conhecimentos ao currículo escolar, respeitando as especificidades culturais de cada comunidade e promovendo uma educação intercultural.

O reconhecimento das falhas históricas no tratamento aos povos indígenas é um passo essencial para a construção de uma educação decolonial e reparadora. Isso inclui o estudo crítico de eventos como a colonização, o genocídio, a escravização, a imposição de religiões e culturas ocidentais e a resistência indígena ao longo dos séculos. O(a) professor(a) precisa estar atualizado com as pesquisas antropológicas, sociológicas e históricas que abordam a questão indígena, utilizando essas informações para desconstruir estereótipos e preconceitos.

O educador em uma escola indígena deve, portanto, ser um articulador do diálogo intercultural, promovendo o respeito mútuo e a troca de saberes entre diferentes culturas. Ao reconhecer a riqueza e a diversidade das tradições indígenas, o(a) professor(a) não apenas contribui para a preservação dessas culturas, mas também para a formação de cidadãos que valorizem a diversidade e lutem por uma sociedade menos desigual. Esse processo educativo é fundamental para a construção de uma sociedade que reconheça e respeite os direitos dos povos indígenas, conforme estabelecido na Constituição Brasileira de 1988 e na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema de ensino oficial é um passo significativo na valorização das culturas e saberes indígenas, reconhecendo a necessidade de uma educação que respeite e reflita as particularidades de cada povo. A centralidade do protagonismo indígena é fundamental para que a EEI seja realmente eficaz e relevante. Para isso, é imperativo que as políticas educacionais sejam elaboradas a partir de perspectivas indígenas, garantindo que essas políticas não sejam apenas adaptações de um modelo ocidental, mas sim uma construção conjunta que respeite e integre os valores, as línguas, e as tradições dos povos indígenas.

O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema de ensino oficial como escolas específicas, diferenciadas e interculturais, deverá ter como eixo central o protagonismo indígena, para isso é necessário a implementação de políticas de educação escolar indígena a partir de perspectivas indígenas e o fortalecimento de movimentos e organizações indígenas na luta pela consolidação da legislação vigente. Os sistemas de

ensino por sua vez tem grande desafio lidar com este novo processo de escolarização e as necessidades dos diferentes povos indígenas. (Jordão, 2022, p. 19).

O fortalecimento dos movimentos e organizações indígenas é crucial nesse processo, pois são essas entidades que conhecem profundamente as necessidades e aspirações de suas comunidades. Elas desempenham um papel vital na luta pela implementação e consolidação da legislação que garante os direitos dos povos indígenas à educação diferenciada e intercultural.

Os sistemas de ensino enfrentam o desafio de integrar essas escolas específicas de maneira que atendam às necessidades dos povos indígenas sem perder de vista suas singularidades. Esse novo processo de escolarização exige uma abordagem sensível e adaptativa, que vá além da simples inclusão de conteúdos indígenas no currículo. É necessário um esforço conjunto para capacitar professores(as), adaptar materiais didáticos, e criar ambientes escolares que promovam a interculturalidade e o respeito mútuo.

A construção de uma EEI que seja verdadeiramente inclusiva e diferenciada depende do reconhecimento da importância do protagonismo indígena e da implementação de políticas educacionais que sejam informadas e conduzidas pelas próprias comunidades indígenas. Este é um passo essencial para garantir que a educação não apenas sirva como um meio de transmissão de conhecimento, mas também como um instrumento de valorização e preservação das culturas indígenas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e plural.

Atualmente as escolas indígenas trabalham com diferentes grupos de profissionais, tanto indígenas quanto não indígenas, nas diferentes funções existentes no espaço escolar. Os profissionais do magistério, na sua maioria são graduados em uma licenciatura ou formados no curso normal de formação de docentes.

Segundo um entrevistado da Escola Cacique *Tudja Nhanderu* a parceria profissionais indígenas e não indígenas é muito importante para a produção do trabalho pedagógico significativo na escola indígena, sempre respeitando os espaços e conhecimentos de cada grupo, função e vivência cultural, principalmente.

É sobre o papel dos professores indígenas e não indígena, têm certas questões que a gente fala mais interna, muitas vezes a gente se reúne entre nós indígenas só, não desfazendo deles, mas a gente comunica eles, falamos assim que nós vamos reunir só nós professores indígenas aqui porque nós vamos tratar de questões internas que não diz respeito a eles, também a gente explica para eles a situação e então eles acabam não participando quando são

questões internas que temos que resolver, algum debate mais voltado para a questão cultural mesmo, alguma coisa que é de decisão interna da Aldeia mesmo, então a gente acaba muitas vezes não contando com a participação dos professores não indígenas, mas quando é o trabalho da implementação, de montar algum trabalho, escrever ideias pra gente fazer trabalhos e projetos aqui dentro da aldeias, os professores não indígenas participam efetivamente. Eles escrevem projetos, produzem os cartazes, organizam as falas deles, eles não passam por cima dos professores indígenas, procuram sempre dialogar com os professores indígenas ou com a Direção da Escola, passam as ideias e tal e pedem a opinião. Então assim eles ajudam muito, mas sempre deixam a última palavra para os indígenas decidir se entender que é dessa forma que funciona tal questão. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Na Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*, o trabalho colaborativo entre professores(as) indígenas e não indígenas é fundamentado no respeito às especificidades culturais e à autonomia da comunidade. Certas questões internas, especialmente as relacionadas à cultura e decisões da aldeia, são discutidas exclusivamente entre os(as) professores(as) indígenas, garantindo que essas decisões sejam tomadas com base nas tradições e necessidades locais. Por outro lado, os(as) professores(as) não indígenas desempenham um papel essencial na implementação de projetos e organização de atividades, colaborando com a produção de materiais, elaboração de ideias e estruturação de ações pedagógicas. Esse trabalho conjunto é sempre mediado pelo diálogo, respeitando o protagonismo dos indígenas, que têm a palavra final nas decisões. Essa dinâmica evidencia uma relação de cooperação que fortalece tanto a preservação da identidade cultural quanto a integração de novos conhecimentos no contexto escolar.

Assim, é indiscutível a importância, para a escola indígena, de os profissionais do magistério serem indígenas, uma vez que esses apresentam uma vivência da realidade cultural e histórica do seu povo, o que os aproxima de um trabalho intercultural e facilita o uso das pedagogias indígenas. Destaca-se também a relevância da formação no ensino superior em alguma licenciatura, contribuindo para a preservação e valorização das culturas indígenas no Brasil. A formação de professores(as) indígenas representa um elo vital entre a tradição e a modernidade, entre os etnosaberes e o conhecimento já sistematizado pela humanidade, promovendo a integração do conhecimento tradicional com o acadêmico e garantindo uma educação contextualizada que valoriza e respeita as particularidades culturais e linguísticas dessas comunidades.

A presença de professores(as) indígenas nas escolas indígenas é fundamental para a manutenção e revitalização das línguas e culturas indígenas. Esses educadores, sendo membros da própria comunidade, naturalmente possuem um conhecimento intrínseco das

tradições, costumes e valores de seu povo, o que lhes permite transmitir esse saber de forma autêntica e significativa, não que isso seja uma regra ou que não apresente desafios, mas é naturalmente mais fácil de se materializar. A presença de um(a) professor(a) indígena na sala de aula reforça a identidade cultural dos alunos e contribui para o fortalecimento de sua autoestima e orgulho étnico.

A formação superior em licenciatura fornece aos(as) professores(as) indígenas as ferramentas pedagógicas e didáticas necessárias para desenvolverem um ensino de qualidade, que atenda aos requisitos curriculares nacionais e, ao mesmo tempo, respeite e incorpore as especificidades culturais indígenas. A formação acadêmica permite que esses educadores tenham acesso a metodologias de ensino inovadoras, conhecimentos atualizados em diversas áreas do saber e habilidades para lidar com os desafios educacionais contemporâneos. Dessa forma, a formação superior capacita os(as) professores(as) indígenas a serem agentes de transformação social e educacional em suas comunidades, daí a importância da oferta de cursos específicos para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) indígenas.

A proposição de um curso diferenciado, que considere as especificidades étnicas, as cosmologias próprias e as características comunitárias dos grupos participantes, atende a uma demanda nacional no que tange a leis que orientam a educação escolar indígena e contempla a necessidade de formar profissionais destes grupos sociais, que historicamente foram relegados dos processos de educação formal, mas neste momento, vislumbram a possibilidade de protagonizar ações de ensino diferenciadas, que valorizem e fortaleçam suas histórias e suas culturas e, consequentemente, as suas comunidades. (Antunes; Bergamaschi, 2012, p. 117).

A formação superior dos(as) professores(as) indígenas contribui para a promoção da tão necessária justiça social. Historicamente, as populações indígenas foram marginalizadas e tiveram acesso limitado à educação formal de qualidade. Ao formar professores(as) indígenas, o sistema educacional contribui para a redução das desigualdades educacionais e para a inclusão dessas comunidades no desenvolvimento socioeconômico do país. Professores(as) indígenas bem formados podem servir como modelos de sucesso e inspiração para as novas gerações, incentivando os jovens a valorizarem a educação e a buscarem oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação de professores(as) indígenas favorece a criação de um currículo escolar que reflita a realidade e as necessidades das comunidades indígenas. Esses educadores, por conhecerem profundamente a vida e os desafios enfrentados por seus alunos, podem adaptar o conteúdo escolar para torná-lo mais relevante e aplicável ao contexto local. Isso inclui a

valorização dos saberes tradicionais, a contextualização dos conteúdos acadêmicos e a abordagem de temas importantes para a comunidade, como a sustentabilidade ambiental, os direitos indígenas e a saúde comunitária.

Quando a gestão das escolas indígenas é ocupada por profissionais indígenas tende a ser mais fácil o trabalho intercultural, por existir uma vivência tradicional e cultural dos profissionais e uma maior sensibilização com as causas indígenas, conforme discute um entrevistado da Escola Cacique *Tudja Nhanderu*:

Teoricamente, se a diretora fosse indígena poderia ser melhor para nós, talvez ela teria uma facilidade maior e teria menos barreiras para dialogar com as autoridades lá em cima. Uma coisa é receber um gestor, um diretor não indígena, outra coisa é receber um diretor indígena, muitas coisas que poderiam ser faladas na linguagem, no idioma, as próprias reivindicações para o trabalho seriam feitas mais de acordo com os interesses da comunidade indígena, então seria uma outra conversa, as autoridades recebem de uma outra forma. (Entrevistado H - Cacique *Tudja Nhanderu*).

A possibilidade de uma gestão escolar conduzida por profissionais indígenas nas escolas indígenas é vista como uma oportunidade para fortalecer o diálogo entre a comunidade e as autoridades externas. Um gestor indígena teria maior facilidade em compreender e representar as demandas da aldeia, utilizando a língua materna como ferramenta de comunicação direta e autêntica, além do conhecimento e da sensibilidade com as demandas locais. Essa abordagem poderia reduzir barreiras culturais e linguísticas, resultando em uma recepção mais respeitosa e empática por parte das autoridades. Além disso, um diretor indígena seria capaz de alinhar as práticas administrativas às necessidades culturais e educativas da comunidade, promovendo uma gestão mais inclusiva e alinhada aos valores históricos e culturais dos Guarani *Nhandewa*.

O pesquisador e diretor do Colégio Indígena *Yvy Porã*, Professor Jefferson Domingues, Guarani *Nhandewa*, em texto elaborado em 2020, destacou as dificuldades ainda enfrentadas para a formação de um corpo docente composto exclusivamente por professores(as) indígenas, em virtude da limitada disponibilidade desses profissionais. “A demanda de professores(as) indígenas merece, neste texto, destaque, sendo que também é outra dificuldade para a efetivação de uma educação Escolar Indígena Intercultural e de qualidade. Temos em nosso estado poucos professores(as) indígenas atuando em nossas escolas” (p. 18). Ele também ressaltou a importância de contar com um corpo docente guarani nas escolas indígenas, dado que esses profissionais possuem proximidade e vivência com os

processos culturais e as pedagogias indígenas, o que é essencial para a promoção de uma educação verdadeiramente diferenciada e intercultural.

No mesmo texto, Domingues (2020), descreve a composição do corpo docente do, agora, Colégio *Yvy Porã*, como sendo um colegiado diversificado, o que pouco mudou na atualidade e se repete na realidade da Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*:

A nossa escola Estadual Indígena Yvy Porã, E.I.E.F., tem uma equipe mesclada entre professores experientes, que estão na escola desde sua estadualização, no ano de 2008 tem aqueles que estão ministrando aulas desde quando a escola ainda era mantida pela prefeitura e temos professores novos que saem da Universidade já com essa preocupação sobre como desenvolver um trabalho onde os conhecimentos indígenas sejam manifestados no cotidiano das escolas. (p. 16).

Domingues (2020) destaca essa diversidade como um aspecto positivo, uma vez que diferentes perspectivas e experiências enriquecem o ambiente educacional. No entanto, ele também reconhece que essa pluralidade representa um desafio, especialmente na tarefa de conciliar diferentes abordagens pedagógicas com a necessidade de manifestar e valorizar os saberes indígenas de maneira contínua e integrada ao contexto escolar.

Uma das entrevistadas que atua na Escola Cacique *Tudja Nhanderu* também destacou o importante papel de todo o colegiado, indígena e não indígena, na organização do processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades da escola indígena, em entrevista ela relatou que:

O papel desempenhado pelos docentes indígenas e não indígenas sempre tem como o objetivo a identidade de uma educação escolar diferenciada, visando uma educação voltada ao respeito, empatia, amizade, partilha, determinação, perspectiva a sua identidade voltada aos direitos e deveres de um cidadão participativo com um futuro promissor, a fim de no futuro contribuir dentro de sua própria comunidade com formação acadêmica e compromisso a profissão escolhida. (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

A Educação Escolar Indígena tem sido um espaço de ressignificação cultural e histórica, bem como de fortalecimento das identidades, na qual a interculturalidade ocupa um papel central na formação de cidadãos comprometidos com suas raízes e ao mesmo tempo com o futuro de suas comunidades. Nesse contexto, o trabalho pedagógico desenvolvido por docentes indígenas e não indígenas, em diálogo constante com a comunidade, emerge como uma prática transformadora. É por meio desse compromisso que a educação diferenciada, voltada para o reconhecimento e valorização das culturas originárias, pode promover uma

formação integral e crítica, alinhada tanto às demandas locais quanto às exigências do mundo contemporâneo.

Atualmente, a Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* conta com um corpo docente amplamente diversificado, composto por professores(as) indígenas e não indígenas, cujas formações refletem a riqueza e a complexidade do ensino intercultural. Entre os educadores, há aqueles licenciados no ensino superior, bem como profissionais formados no curso normal do magistério, o que possibilita uma abordagem pedagógica que integra diferentes perspectivas educacionais. Essa equipe atua tanto na Educação Infantil quanto em diversas áreas do Ensino Fundamental, garantindo uma prática docente que valoriza os conhecimentos tradicionais Guarani *Nhandewa* em diálogo com os saberes acadêmicos. A seguir, a tabela apresenta a distribuição desses profissionais de acordo com suas áreas de atuação.

Tabela 4 - Características do corpo docente da Escola Cacique *Tudja Nhanderu*

Área de formação	Disciplinas de atuação	Etnia	Qtde
Arte	• Arte	Não indígena	1
Ciências Sociais	• Ensino Religioso • História	Guarani <i>Nhandewa</i>	1
Educação Física	• Educação Física	Guarani <i>Nhandewa</i>	1
Geografia	• Geografia	Não indígena	1
Letras/Espanhol	• Língua Portuguesa	Não indígena	1
Letras/Inglês	• Língua Inglesa	Não indígena	1
Matemática	• Matemática	Não indígena	1
Magistério Indígena	• Língua Guarani	Guarani <i>Nhandewa</i>	2
Magistério Indígena	• Anos Iniciais do E.F.	Guarani <i>Nhandewa</i>	3
Pedagogia	• Ciências	Não indígena	1
Pedagogia	• Educação infantil	Guarani <i>Nhandewa</i>	2
Pedagogia	• Anos Iniciais do E.F.	Não indígena	1
Pedagogia	• Anos Iniciais do E.F.	Guarani <i>Nhandewa</i>	5

Fonte: Organizada pela autora.

No Colégio Indígena *Yvy Porã*, assim como na Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*, a equipe docente é composta por profissionais com formações diversas, unindo

professores(as) indígenas e não indígenas em um espaço de construção coletiva do conhecimento. A maioria dos docentes possui formação superior e está licenciada para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma educação diferenciada e intercultural, alinhada às especificidades e às demandas das comunidades Guarani *Nhandewa*.

Essa diversidade na equipe escolar possibilita a articulação entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais, promovendo um ensino que valoriza tanto a ciência quanto os etnoconhecimentos transmitidos por gerações. A seguir, a tabela apresenta características da composição da equipe docente do Colégio *Yvy Porã*.

Tabela 5 - Características do corpo docente do Colégio *Yvy Porã*

Área de formação	Disciplinas de atuação	Etnia	Qtdde
Arte	Arte	Não indígena	1
Ciências Biológica	- Ciências - Biologia - Química	Não indígena	1
Educação Física (acadêmico)	Educação Física	Guarani <i>Nhandewa</i>	1
Geografia	Geografia	Não indígena	1
História	- História - Ensino Religioso - Projeto de Vida - Filosofia - Sociologia	Não indígena	1
Letras/Literatura	- Língua Portuguesa - Laboratório de Escrita e Produções Audiovisuais	Guarani <i>Nhandewa</i>	1
Matemática	- Matemática - Informática Básica e Robótica - Física	Não indígena	1
Magistério Indígena Pedagogia	Língua Guarani	Guarani <i>Nhandewa</i>	1
Pedagogia	Língua Inglesa	Guarani <i>Nhandewa</i>	1
Pedagogia	Educação infantil	Guarani <i>Nhandewa</i>	1

Pedagogia	• Anos Iniciais do E.F.	Guarani <i>Nhandewa</i>	3
-----------	-------------------------	-------------------------	---

Fonte: Organizada pela autora.

As duas escolas indígenas, detentoras de um corpo docente bem diversificado, buscam desenvolver um trabalho diferenciado no processo educacional, ressignificando as práticas tradicionais da educação formal e possibilitando às crianças e jovens Guarani *Nhandewa* uma formação humana integral e intercultural, que reconheça o papel do etnoconhecimento atrelado ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

5.1.1 Quem são os professores de História das Escolas Guarani?

A disciplina de História desempenha um papel fundamental em escolas indígenas ao promover uma educação intercultural que valoriza os saberes, memórias e identidades dos povos originários. Ao abordar a história sob uma perspectiva crítica e descolonizadora, possibilita o resgate e a valorização das narrativas indígenas, contrapondo-se às versões eurocêntricas predominantes. Além disso, fortalece a autonomia cultural, permitindo que os estudantes reconheçam a importância de sua ancestralidade e compreendam os processos históricos de resistência e luta por direitos. Dessa forma, a História se torna um espaço de diálogo entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e representativa.

O ensino de História, nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente, porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constroi concepções de tempo que precisam ser respeitadas. (Cacique *Tudja Nhanderu*, 2023, p. 94).

É essencial que o(a) professor(a) de História, em uma escola indígena guarani, possua uma compreensão profunda e crítica da história, tanto geral quanto do Brasil, com especial atenção à necessidade de desconstruir narrativas eurocêntricas que tradicionalmente dominam o ensino. Esse(a) professor(a) deve ser capaz de identificar e combater as versões da história que invisibilizam ou minimizam as contribuições e as vivências dos povos indígenas, promovendo, ao contrário, uma narrativa que valorize e reconheça a diversidade cultural e histórica do Brasil.

É fundamental que o(a) professor(a), por meio do ensino da História, desempenhe um papel ativo na formação da identidade cultural das crianças e jovens guarani, auxiliando-os no reconhecimento de suas raízes e no fortalecimento de seu senso de pertencimento. O ensino da História em uma escola indígena deve ser um instrumento de emancipação, que permita aos estudantes compreenderem e questionarem a história de exploração, dominação e dizimação sofrida pelos indígenas, ao longo do processo histórico de ocupação e exploração deste território, promovendo uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de colonização e as suas consequências até os dias atuais.

Nesse contexto, o(a) professor(a) deve também atuar como um(a) aliado(a) na luta pelos direitos que, historicamente, têm sido negados aos povos indígenas, utilizando a educação como uma ferramenta para conscientizar, instrumentalizar e mobilizar as novas gerações na defesa de suas terras, culturas e autonomia. Assim, o(a) professor(a) de História em uma escola indígena não apenas transmite conhecimento, mas também fomenta a resistência cultural e a reivindicação dos direitos indígenas, por meio da promoção da formação crítica e da emancipação intelectual dos guarani, contribuindo para a construção de uma sociedade menos desigual e excludente.

Segundo Smith (2005) a função do professor de História é promover a interação do educando com os fatos históricos por meio de problemáticas e hipóteses. Nesse sentido, o processo de aproximar a história global com a local, regional e indígena possibilita que os alunos Guarani *Nhandewa* se percebam sujeitos desse processo e não mais como meros espectadores. (Viceli, 2020, p. 139).

Assim como nas escolas não indígenas, nas escolas indígenas o requisito básico para atuar como professor(a) de História é ser licenciado ou acadêmico de uma graduação em História ou em alguma outra área das ciências humanas e/ou sociais.

Na Escola Cacique *Tudja Nhanderu*, o professor da disciplina de História e de Ensino Religioso, dos anos finais do Ensino Fundamental, é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá - UEM.

É indígena pertencente à etnia Guarani *Nhandewa*, nascido e criado na Terra Indígena Laranjinha, não é falante da língua guarani. Ao longo de sua vida, residiu fora desta terra apenas durante o período em que cursou sua graduação. Atualmente, encontra-se com 43 anos de idade. Sua alfabetização ocorreu na escola indígena, contudo, em razão da falta de oferta educacional na Comunidade Indígena, na época, foi necessário que cursasse os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em uma escola urbana.

Ele exerce a função de professor na Terra Indígena desde o ano de 2017 e, além disso, já lecionou em escolas não indígenas situadas na área urbana de Santa Amélia/Pr. Durante sua trajetória profissional, tem atuado no ensino de diversas disciplinas, incluindo História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. Sua contratação se dá por meio do Processo Seletivo Simplificado da Rede Estadual de Educação do Paraná.

Para o Professor de História da Escola Cacique *Tudja Nhanderu*, a existência de uma escola dentro da Comunidade é de fundamental importância para a afirmação da identidade indígena e a valorização da cultura *nhandewa*, sendo um espaço de formação e de resistência do povo guarani, para tanto ele enfatiza que esse trabalho precisa ser realizado em diálogo constante com a comunidade local, pois são os sábios guarani que detém o etnoconhecimento que precisa ser socializado com as crianças e jovens *nhandewa*.

A escola é uma referência, mas muitos trabalhos são feitos fora da escola também, a gente procura colocar isso sempre que estamos conversando, professores indígenas junto com a Diretora, que o nosso trabalho também tem que ser fora da escola, eles têm que aprender, eu mesmo saí com eles pra gente conhecer as sementes que a gente usa pra artesanato aqui, variedade de tipos, época que produz a semente, de que forma elas são usadas, não só nós mas os outros professores também saem. A gente tem uma trilha aqui na aldeia que foi feita, a gente caminha pela trilha também, durante o caminho da trilha a gente vai contando as história com eles, vai conversando com eles, a gente dá uma parada, a gente olha nas árvores e vai falando o nome das árvores, os mais velhos falam pra nós “essa árvore aqui serve pra tal coisa, essa aqui serve pro remédio tal, essa aqui serve pra remédio de infecção, pra inflamação, pra dor de cabeça”. Assim eles vão aprendendo fora da escola. Isso não é tão frequente, de vez em quando a gente tira um dia da semana pra fazer, a maior parte é feita dentro da escola, mas a gente esse um dia na semana pra fazer esse trabalho fora da escola, extraclasse. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Este profissional destaca que a disciplina de História desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes Guarani *Nhandewa*, não apenas no desenvolvimento do pensamento crítico, mas também na construção e no fortalecimento de sua identidade étnica e cultural. Por meio do ensino de História, as experiências vividas pelos antepassados são resgatadas e socializadas com as novas gerações, permitindo que os jovens compreendam os desafios enfrentados por seu povo ao longo do tempo. Esse conhecimento histórico não só fortalece o senso de pertencimento, mas também serve como inspiração para que sigam firmes na luta pela preservação de suas tradições, na defesa de seus direitos e na valorização de sua cultura, resistindo às influências externas que frequentemente tentam descaracterizar suas raízes ancestrais.

Com relação à disciplina de História, ela é muito importante, porque com essa disciplina a gente consegue resgatar a história dos nossos antepassados, dos nosso avós, dos nossos sábios, a procura estar contando muito a história daquela época e levar eles a ouvir dos mais velhos as histórias daquela época, pra valorizar essas história, que é a história da cultura e tradição guarani. Nesse sentido a gente sempre procura trazer a importância dos nossos antepassados pra eles, pra gente saber se valorizar, porque através do nosso passado a gente consegue valorizar o nosso presente. Então, tudo que a gente traz do nosso passado, serve como reflexão e experiência, pra eles verem como nossos antepassados lutaram e batalharam, que tem história pra contar. Pra eles entenderem que ser um Guarani *Nhandewa* não é simplesmente falar que é indígena, mas que tem uma história por trás disso, que tem um passado, tem uma história valiosa, uma experiência valiosa do passado, que faz que sejamos um povo respeitado, que tem história, que tem uma cultura, que nós valorizamos e o povo de fora já está entendendo e valorizando também. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Percebe-se que a disciplina de História desempenha um papel essencial na preservação e valorização da cultura e identidade Guarani *Nhandewa*. Por meio dela, é possível resgatar a memória dos antepassados, dos sábios guarani, compartilhando as histórias vividas por gerações anteriores. Esse processo é fortalecido ao incentivar os jovens a ouvir os mais velhos, reconhecendo a sabedoria e as experiências transmitidas ao longo do tempo. Ao trazer essas narrativas para o presente, os estudantes aprendem a valorizar não apenas a tradição, mas também a luta e a resistência que definem o povo Guarani *Nhandewa*.

A História, se torna uma ponte entre passado e presente, mostrando que ser guarani vai além da identidade indígena: é carregar consigo uma herança rica, uma cultura respeitada e uma experiência que inspira tanto a comunidade interna quanto o reconhecimento do mundo exterior, isso porque as populações indígenas não estão à parte do processo histórico vivenciado pelo Brasil, pelo contrário, são partes integrantes deste processo, ainda que tenha ocorrido um movimento muito grande para tentar anular esta participação. Conforme depoimento do Professor de História da Escola Cacique *Tudja Nhanderu*.

Assim também eu trabalho com eles para eles compreenderem que os povos indígenas, nós do tronco tupi-guarani, fazemos parte da história do Brasil, na construção do Brasil, no conhecimento e em muitas coisas hoje que é que é discutida no país, tem nome de cidade, vários nomes, comidas típicas e várias coisas valiosas dentro do país, tem um nome guarani, tem um nome indígena que foi dado ali. Então as construções históricas desse país do Brasil o indígena também faz parte, nós não somos um fato isolado, nós também fazemos parte do contexto geral. Até eu tava trabalhando recentemente a Conjuração Baiana, toda aquela representação baiana na Bahia ela deu início a Independência do Brasil, futuramente. E ali tava envolvido, os indígenas do país, os indígenas estavam ajudando os baianos no confronto com os portugueses. Ou seja, tem a participação de indígenas em todos os episódios históricos do país. Na Revolta dos Cabanos, também

trabalhamos essa questão, mostrando as várias formas de participação dos indígenas em vários contextos da história do Brasil. Nós indígenas participamos na construção desse país, então nós temos nossa identidade de todo esse contexto da história do Brasil. (Entrevistado H - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

O Professor destaca que as aulas de História são espaços para reforçar que os povos indígenas são parte fundamental da construção histórica e cultural do Brasil. Os indígenas não são figuras isoladas na narrativa nacional, mas protagonistas em diversos momentos históricos, desde os nomes de cidades e comidas típicas até episódios emblemáticos da história brasileira. No trabalho na disciplina de História, realizado por um professor guarani, busca-se que os estudantes compreendam que a participação indígena se deu tanto no enfrentamento contra os colonizadores quanto na construção de identidades culturais que perduram até hoje. Assim, o ensino da História serve para afirmar a importância da presença indígena no contexto geral do país, valorizando a identidade e o papel dos povos originários na formação da nação brasileira.

O professor da disciplina de História do Colégio *Yvy Porã*, possui licenciatura plena na área, tendo concluído em 2021, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Trabalha na escola indígena desde o ano de 2023. Atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, acumulando as seguintes disciplinas no ano letivo de 2024: Ensino Religioso, História, Filosofia e Projeto de Vida.

O professor não é indígena e é morador do município de Guapirama, que fica a 7 (sete) km da T.I., onde atua como professor desde 2022. Neste ano letivo de 2024 é professor dos anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Geografia; do Novo Ensino Médio em duas trilhas de aprendizagem sendo: Geografia I - Geopolítica e Matemática I - Empreendedorismo, e na Educação de Jovens e Adultos, Fase II, com a disciplina de História. É contratado por meio do PSS da Rede Estadual de Educação do Paraná.

O professor de História do Colégio Indígena *Yvy Porã*, mesmo não sendo indígena, demonstra grande admiração e respeito pelas causas indígenas. Ele reconhece as injustiças históricas e o processo desumano ao qual os povos indígenas brasileiros foram submetidos, desde a colonização até os dias atuais. Sua consciência e compromisso com essa história o tornam um aliado importante na valorização das culturas e na luta contra a marginalização desses povos.

O meu papel é tentar contribuir com o pensamento historicamente construído pela humanidade, mais específico ali fazer um trabalho intercultural com eles, trabalhando a cultura deles, trabalhando o conhecimento acumulado.

Então a História traz esse pensamento reflexivo, crítico da sociedade fora da comunidade, eles conhecerem a história deles, essa história que não é a história que o pessoal acha que é a oficial de que os europeus descobriram as terras deles e tudo mais, então a gente trabalha numa perspectiva crítica, numa pedagogia histórico-crítica, a tendência pedagógica é essa lá, pelos menos da minha disciplina, então fazer eles entenderem a partir da disciplina de História que a história mostra que os povos indígenas também tinham história e também têm história, então não é só no viés eurocêntrico que a gente busca trabalhar, apesar de estudar autores eurocêntricos e perspectivas eurocêntricas, a gente busca trazer pra realidade aqui da nossa comunidade, do nosso país, da história do nosso país. A disciplina de História tem essa função, trazer o pensamento reflexivo deles pra que eles possam construir uma visão a partir da história. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

O professor enfatiza a necessidade contínua e urgente da luta pela garantia e efetivação dos direitos indígenas, especialmente no que se refere ao direito a uma educação diferenciada, que respeite, valorize e promova os saberes ancestrais e as tradições do povo Guarani *Nhandewa*. Para ele, a educação em contexto indígena não pode se restringir aos currículos convencionais impostos pelo sistema educacional hegemônico; ao contrário, deve integrar as perspectivas, as narrativas e as experiências dos povos originários, reconhecendo a escola como um espaço de resistência, valorização cultural e construção da autonomia. Esse modelo educativo deve possibilitar o fortalecimento da identidade indígena, bem como a consciência de classe, assegurando que os conhecimentos tradicionais dialoguem de maneira significativa com os saberes científicos, promovendo, assim, uma formação contextualizada e alinhada às realidades e necessidades das comunidades indígenas.

A importância de existir uma escola dentro do território indígena é, sobretudo, para fortalecer a identidade deles, construir uma educação intercultural, tendo em vista que essa escola têm cem anos, não exatamente essa escola, mas a escola dentro do território, dentro do *Tekoa*, já têm mais de cem anos, e é uma forma de resistência, de criar uma educação diferenciada, uma educação emancipadora que transforme a realidade material do aluno, que a gente possa levar esse aluno a enxergar que dá pra viver dentro da comunidade, que dá pra ter uma renda, dá pra trabalhar questões econômicas na terra, tudo isso é importante trabalhar na escola com eles, pra eles não ter essa ideia de que a sociedade fora do *Tekoa* e, sobretudo, estudar numa escola fora da comunidade vai trazer benefícios pra eles, eles precisam entender que lá dentro da comunidade também eles conseguem fazer isso e a escola tem uma participação muito importante, além da emancipação intelectual do aluno, acho que fortalecer a identidade e a cultura num viés emancipador. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

O professor também enxerga a escola indígena e a disciplina de História como ferramentas fundamentais na formação e emancipação intelectual dos jovens guarani. Ele acredita que, ao conhecerem sua própria história e as lutas de seus antepassados, esses jovens

podem se empoderar e fortalecer suas identidades culturais. Para o professor, o ensino de História na escola indígena vai além da simples transmissão de conhecimento; é uma forma de reforçar a luta por direitos que ainda se faz tão necessária, oferecendo aos estudantes os recursos intelectuais e críticos para que possam enfrentar os desafios contemporâneos e defender a continuidade de sua cultura e território.

O professor de História do Colégio *Yvy Porã* também destaca que a escola indígena é um espaço de formação continuada, pois o trabalho realizado contribuiu para o crescimento profissional e humano de todos os envolvidos.

A primeira experiência que eu tive com o professor foi na escola da cidade, na escola David Carneiro, escola urbana e pública, onde eu também estudei, inclusive me formei no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e depois fui para a Universidade. Na UENP me formei no curso de História e lá eu já tive contato com algumas dessas leituras que trazia a perspectiva do indígena para a sociedade brasileira e quais eram as demandas os desafios, tive contato com alguns autores e isso já me aproximou um pouco mais da causa e um pouco mais da luta. Mas a partir do momento que eu recebi um convite para para trabalhar com professor na escola indígena, sem dúvida, mudou muito a minha visão sobre a educação, a minha visão como professor para uma educação diferenciada, então a minha participação e a minha contribuição, sem dúvida, é uma contribuição recíproca porque eu também consigo perceber, que o meu trabalho tá sendo reconhecido. É reconhecido pelas lideranças, pela direção, pela equipe pedagógica, então eu gosto muito de trabalhar na escola indígena. Para mim é uma formação, uma formação continuada como professor, também percebo que a realidade socioeconômica desses alunos é muito difícil, então eu sempre estou fortalecendo eles a partir das relações econômicas para que na educação, através da educação eles consigam, caso eles não consigam uma outra oportunidade, mudar a partir da educação essa realidade socioeconômica deles. Então como professor, esse trabalho tem sido bem intenso com eles, eu gosto muito de trabalhar lá, eu sinto que tenho liberdade e autonomia para fazer meu trabalho. Talvez a dificuldade maior que a gente enfrenta seja a distância, a questão da mobilidade, da locomoção, mas eu gosto muito de trabalhar lá e acredito que eu tenha aprendido e muito ainda para aprender com eles. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

O trabalho na escola indígena para o professor de História, não apenas possibilitou a aplicação de conhecimentos adquiridos, mas também ampliou seu entendimento sobre educação diferenciada e intercultural. A interação com alunos e lideranças indígenas permitiu uma troca rica e recíproca, em que tanto o professor quanto a comunidade aprendem e se transformam mutuamente. Ele ressalta a importância de fortalecer os estudantes, especialmente diante das dificuldades socioeconômicas que enfrentam, utilizando a educação como ferramenta para mudar essa realidade. Apesar dos desafios logísticos, como a locomoção, o professor valoriza a autonomia e a liberdade que encontra nesse contexto,

apontando a formação continuada que essa experiência proporciona. Assim, sua atuação se revela como uma ponte entre mundos, promovendo um diálogo que reconhece e respeita a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que busca contribuir para a emancipação social dos alunos.

5.2 Papel dos(as) Professores(as) na consolidação e no fortalecimento do Currículo Intercultural

As escolas indígenas podem desempenhar um papel crucial na preservação e promoção das culturas tradicionais e dos saberes ancestrais dos povos originários em seus territórios, especialmente, nas comunidades guarani pesquisadas do norte do Paraná. Nesse contexto, os professores, sejam eles indígenas ou não indígenas, são figuras importantes para a materialização desse processo, uma vez que sua atuação pedagógica é o principal ponto de mediação entre o conhecimento escolar formal e os saberes tradicionais das comunidades guarani.

A presença de professores(as) indígenas nas escolas reforça a identidade e a autonomia da educação indígena, enquanto os(as) professores(as) não indígenas, desde que alinhados às necessidades culturais e pedagógicas dessas comunidades, podem contribuir com novas perspectivas e ferramentas, respeitando as tradições e as demandas locais. Deste modo, é essencial que a escola indígena não se limite a ser uma mera reprodução do modelo de escola não indígena. Se assim for, as especificidades culturais e os modos de vida guarani não serão considerados, o que acarretará uma alienação cultural e a perda total do sentido da escola indígena, que é ressignificar o processo de educação formal, a partir de uma prática intercultural.

Na escola, os professores são responsáveis pela organização e execução das atividades escolares dos educandos. Eles organizam as disciplinas e matérias do currículo e determinam quais são os espaços e os componentes físicos, como as edificações, os equipamentos e o mobiliário, que serão necessários para a realização do currículo, numa perspectiva intercultural, pois essa é a meta da comunidade local. (Cacique *Tudja Nhanderu*, 2023, p. 32).

A ação docente, nesse sentido, é decisiva para garantir que as escolas indígenas guarani sejam espaços de fortalecimento cultural e não de apagamento das diferenças. A escola indígena, diferentemente da escola não indígena, precisa considerar as particularidades das pedagogias tradicionais guarani, como a valorização da oralidade, a educação por meio de

experiências práticas e a transmissão de saberes em conexão com a vida comunitária e a natureza, para isso os(as) professores(as) são fundamentais, como reforçado por uma profissional entrevistada na Escola Cacique *Tudja Nhanderu*:

O papel desempenhado pelos docentes indígenas e não indígenas sempre tem como o objetivo a identidade de uma educação escolar diferenciada, visando uma educação voltada ao respeito, empatia, amizade, partilha, determinação, perspectiva a sua identidade voltada aos direitos e deveres de um cidadão participativo com um futuro promissor, a fim de no futuro contribuir dentro de sua própria comunidade com formação acadêmica e compromisso a profissão escolhida. (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Nesse ambiente, o professor atua como um mediador entre o conhecimento formal e os saberes locais, desenvolvendo um trabalho que valorize e respeite as tradições e, ao mesmo tempo, ofereça ferramentas para que os alunos possam atuar no mundo contemporâneo sem abrir mão de sua identidade cultural. O diferencial da ação pedagógica em uma escola indígena está justamente em sua capacidade de construir pontes entre esses dois universos de forma equilibrada.

O currículo intercultural nas escolas indígenas guarani, portanto, não é algo fixo ou já consolidado, mas um processo em constante construção. Sua consolidação e fortalecimento dependem diretamente de uma ação docente diferenciada, que seja capaz de integrar a pedagogia ocidental com as pedagogias indígenas guarani, deste modo o(a) professor(a) precisa lançar mão de todas as possibilidades disponíveis para promover a efetivação de Educação Escolar Indígena diferenciada nas escolas indígenas.

Como pode-se perceber na fala de uma entrevistada ao ser questionada sobre a intensidade do uso do trabalho intercultural com diferentes materiais e mecanismos para a materialização do processo educacional: “é realizado com frequência, dentro das possibilidades, priorizando o respeito a cultura local, a valorização das tradições e história da etnia, bem como os saberes dos mais velhos da comunidade” (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Os(as) professores(as) precisam ter sensibilidade e consciência de classe para compreender que a educação indígena requer um currículo dinâmico, aberto à participação da comunidade e que valorize os saberes ancestrais. A interculturalidade, nesse sentido, vai além da simples inserção de conteúdos sobre as culturas indígenas nos currículos formais. Ela exige que o processo educativo se desenvolva a partir do diálogo entre culturas, criando um ambiente de trocas constantes entre os saberes tradicionais e os conhecimentos ocidentais.

A pedagogia decolonial assume um papel fundamental nesse contexto, ao propor uma educação que não apenas questione, mas também desestabilize e reconstrua as práticas colonizadoras que, historicamente, marginalizaram os povos indígenas. Mais do que uma abordagem crítica, trata-se de um movimento epistemológico e político que reivindica o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos, das cosmologias e das pedagogias indígenas, frequentemente silenciadas pelos currículos hegemônicos.

A pedagogia decolonial não se limita à denúncia da colonialidade do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005), mas busca construir alternativas educacionais que possibilitem uma efetiva ressignificação das relações entre diferentes matrizes de conhecimento. Contudo, um dos grandes desafios desse processo é enfrentar as estruturas institucionais e normativas que, muitas vezes, operam de maneira a reforçar a colonialidade, exigindo um compromisso coletivo para a efetivação de práticas educacionais verdadeiramente interculturais e emancipatórias.

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

A pedagogia decolonial busca ouvir a voz das culturas e epistemologias que foram silenciadas pelo processo colonial, promovendo uma visão crítica da educação, uma vez que, segundo Catherine Walsh (2007), a interculturalidade crítica está diretamente relacionada a uma pedagogia decolonial. Importante destacar a problematização sobre o termo interculturalidade e o destaque para a visão crítica.

A interculturalidade não é apenas um termo ou conceito, mas é utilizada como uma “configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena” (Walsh, 2007, p. 50, tradução nossa). Catherine Walsh (2007) compreende que a interculturalidade crítica representa uma lógica de confronto à diferença colonial, a qual foi constituída a partir da subordinação dos povos colonizados no desenvolvimento do projeto da M/C (Mignolo, 2013). A interculturalidade crítica deve ser trabalhada no sentido de transgredir as fronteiras entre o que é hegemônico e o que é subalternizado; no sentido de questionar e modificar a colonialidade, ao

mesmo tempo em que torne visível a diferença colonial, sendo um dos meios para o alcance de uma educação decolonial efetiva. (Lima; Troquez, 2024, p. 1422).

Para que o currículo intercultural nas escolas indígenas guarani se fortaleça, é necessário que os(as) professores(as) adotem esta postura decolonial, capaz de reconhecer e valorizar os saberes indígenas e, ao mesmo tempo, criticar as estruturas de poder que historicamente marginalizaram esses povos. Isso significa repensar a educação a partir de uma perspectiva que desafie o eurocentrismo, colocando as epistemologias indígenas em pé de igualdade com os saberes ocidentais.

Os(as) professores(as), ao assumirem essa postura, têm um papel fundamental na construção de uma educação que contribua para a emancipação dos povos indígenas. Através da ação docente, os jovens Guarani *Nhandewa* podem ser capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos sem perder suas raízes culturais, fortalecendo sua luta por direitos que ainda se fazem tão necessários.

Os profissionais do magistério têm enfrentado inúmeros desafios para materializar esse processo, pois o trabalho em escolas indígenas não apenas se diferencia significativamente daquele realizado em escolas não indígenas, mas também exige um profundo compromisso com a interculturalidade, o bilinguismo e a valorização dos saberes ancestrais. Apesar da existência de normativas que reconhecem a especificidade da educação indígena, na prática, observa-se uma lacuna entre o discurso legal e as condições concretas para sua implementação.

A ausência de incentivos legais e estruturais se manifesta de diversas formas, como a escassez de formação continuada específica para docentes indígenas e não indígenas, a falta de materiais didáticos adequados às realidades socioculturais dos povos originários e a precarização das condições de trabalho, que incluem infraestrutura insuficiente e instabilidade nos vínculos empregatícios. Além disso, as políticas públicas voltadas à educação indígena frequentemente se deparam com a resistência de setores que ainda operam sob uma lógica eurocêntrica, dificultando o reconhecimento da escola indígena como espaço legítimo de produção e transmissão de conhecimento.

A efetivação de uma educação verdadeiramente intercultural exige não apenas mudanças legislativas, mas também o fortalecimento de mecanismos institucionais que garantam autonomia pedagógica e curricular, assim como o protagonismo indígena na definição dos rumos da própria educação, conforme aponta o pesquisador Domingues (2020, p. 15):

A falta de exclusividade de atendimento, é um grande problema para a escola indígena, isso devido ao fato da organização do tempo da escola estar relacionado ao modelo de produção capitalista, na maioria das vezes nossos docentes têm que abandonar o que estão fazendo, interromper um trabalho de campo e dirigir, o mais rápido possível, para outras escolas onde também atuam, sempre deixando para outro dia ou semana para terminar seu trabalho na aldeia. Ou, pelo fato da contratação dos professores indígenas e não indígenas, que em sua maioria para terem remuneração que possa satisfazer suas necessidades precisam pegar aulas em mais de uma escola, e assim é muito difícil ter uma escola intercultural se seus professores não tiverem uma identidade intercultural exclusividade de trabalho para esse processo.

A materialização de uma educação diferenciada nas escolas indígenas enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à situação laboral dos(as) professores(as), sejam eles indígenas ou não indígenas. Esses profissionais muitas vezes se veem obrigados a atuar em múltiplas escolas, lidando com uma sobrecarga de trabalho e a necessidade de adaptação a diferentes realidades educacionais e culturais.

O regime de contratação temporário ao qual estão submetidos cria um ambiente de instabilidade, prejudicando tanto a continuidade pedagógica quanto a criação de vínculos mais fortes com a comunidade escolar. Sem segurança no emprego, os(as) professores(as) ficam sujeitos à constante rotatividade, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho educativo de longo prazo, indispensável para a implementação de uma educação diferenciada e intercultural, ainda que as escolas indígenas estejam amparadas pela anuência da comunidade e líderes locais no processo de contratação desses profissionais, a instabilidade e insegurança é constante.

Outro aspecto que agrava esse cenário é a necessidade de percorrer distâncias, às vezes significativas, para chegar às escolas indígenas, muitos(as) professores(as) precisam viajar por estradas precárias, sem receber nenhum tipo de benefício ou incentivo que compense essas dificuldades. Essa falta de apoio por parte do Estado desvaloriza o trabalho desses profissionais, afetando tanto sua motivação quanto a qualidade do ensino. A ausência de condições dignas de trabalho e a falta de incentivos financeiros ou logísticos contribuem para o desgaste dos(as) professores(as), que enfrentam uma rotina exaustiva e desgastante.

Esse contexto de precarização docente impacta diretamente o desenvolvimento de uma educação diferenciada nas escolas indígenas, que deveria ser baseada no reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. A formação de um currículo adaptado à realidade indígena, assim como a promoção de práticas pedagógicas interculturais, exige que os(as) professores(as) tenham tempo e estabilidade para conhecer profundamente a

cultura da comunidade com a qual estão trabalhando. Com a instabilidade contratual e a sobrecarga de responsabilidades, muitas vezes os docentes não têm condições de realizar esse trabalho com a profundidade e o cuidado necessários.

A urgência e a necessidade de políticas diferenciadas para os(as) professores(as), indígenas e não indígenas, que atuam nas escolas indígenas da Rede Pública do Paraná são evidentes diante dos desafios que enfrentam para garantir uma educação verdadeiramente intercultural. Atualmente, a sobrecarga recai, em grande parte, sobre os(as) professores(as) indígenas, que, além das funções docentes, assumem o papel de mediadores culturais, tradutores linguísticos e defensores da valorização dos saberes tradicionais, muitas vezes sem o devido reconhecimento institucional. A ausência de diretrizes específicas para a formação, contratação e remuneração desses profissionais agrava a situação, tornando o trabalho ainda mais exaustivo.

Vejo que para o professor conseguir desenvolver o processo da interculturalidade seria necessário um processo de atuação exclusiva do professor na escola indígena, que ele fosse remunerado para estar aqui na escola no mínimo 40 ou 30 horas e mais as horas atividades, daí sim eu acho que o professor conseguiria fazer um bom trabalho intercultural, com tempo para pesquisa bibliográfica e de campo na comunidade. Eu acredito que se o Estado brasileiro tem como meta a valorização dos povos indígenas e a reparação do processo histórico desigual, se isso não for apenas um discurso, deveria pensar na valorização dos professores que atuam em escolas indígenas, pois são eles que vão materializar o processo intercultural, e sem formação continuada e pesquisa, nenhum professor dá conta de fazer isso com qualidade. (Entrevistado D - Colégio *Yvy Porã*).

Para que o ensino intercultural se efetive com qualidade, é essencial a implementação de políticas que contemplem formação continuada específica, suporte pedagógico adequado, readequação da carga horária para atividades de pesquisa e produção de materiais didáticos contextualizados, além de garantias trabalhistas que assegurem estabilidade e melhores condições de atuação. O reconhecimento das particularidades do ensino em contexto indígena deve ser acompanhado de ações concretas que aliviem o peso da responsabilidade que, historicamente, tem recaído quase exclusivamente sobre os(as) professores(as) indígenas, assegurando um modelo educacional verdadeiramente colaborativo e respeitoso com as epistemologias dos povos originários.

Importante destacar que o currículo intercultural, fortalecido pela prática docente diferenciada, deve ser um instrumento de resistência e emancipação intelectual, que permita aos alunos indígenas não apenas o acesso ao conhecimento formal, mas também o

fortalecimento de sua identidade e o reconhecimento do valor de suas tradições. Assim, a escola indígena se torna um espaço de construção de autonomia e de luta, onde a educação desempenha um papel central na preservação cultural e na conquista de direitos, para isso os profissionais precisam estar preparados, a formação continuada de qualidade e específica é essencial nesse processo.

A formação de professores indígenas e não indígenas é importante, pois esta se constitui em um novo instrumento de perpetuação da cultura indígena. Assim, sua formação deverá propiciar-lhes instrumentos para que possam se tornar agentes ativos na transformação da escola em um espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. Também contribui para novos conhecimentos, enriquecendo ainda mais sua prática pedagógica no dia a dia. A formação também permite aos professores a observância de um currículo diferenciado, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. (Cacique *Tudja Nhanderu*, 2023, p. 118).

A consolidação de um currículo intercultural, portanto, passa necessariamente pela ação dos(as) professores(as), que têm a responsabilidade de construir uma prática pedagógica que dialogue com as tradições indígenas e promova uma educação crítica e emancipadora. Essa ação docente é o que permitirá que as escolas indígenas guarani se distanciem de uma simples reprodução da escola não indígena e se afirmem como espaços de resistência e transformação social.

Ao integrar as pedagogias indígenas guarani com os princípios da pedagogia decolonial, os(as) professores(as) contribuem para a formação de jovens que possam lutar por seus direitos e, ao mesmo tempo, fortalecer suas identidades culturais, garantindo que o currículo intercultural seja uma realidade viva e transformadora no contexto educacional indígena.

Embora haja um consenso acerca da importância da atuação dos profissionais indígenas nas escolas indígenas, a reivindicação por sua presença nesses espaços e a defesa de sua ocupação sejam amplamente reconhecidas, a presença de docentes não indígenas também é vista de forma positiva nas duas instituições analisadas. Esses(as) professores(as) são considerados aliados estratégicos no processo de disseminação e valorização da história, cultura e luta dos povos indígenas — aspectos que ainda permanecem negligenciados por uma parcela significativa da população brasileira, conforme argumenta Domingues (2020, p. 16).

O professor não indígena é para nós uma “ferramenta” muito importante, pois tudo de novo que ele descobre e aprende com nossa comunidade ele acaba trabalhando em outras escolas ajudando, assim, a superar a visão

estereotipada que a sociedade brasileira ainda hoje mantém sobre nós, os povos indígenas.

Essa percepção destaca o papel colaborativo que os(as) professores(as) não indígenas podem desempenhar no contexto educacional das escolas indígenas. Ao interagir com a comunidade, esses docentes não apenas aprendem e se integram às práticas culturais locais, mas também se tornam agentes de transformação em outros espaços educacionais. Ao compartilhar seus aprendizados sobre a cultura, a história e a realidade dos povos indígenas em escolas e comunidades fora do contexto indígena, eles contribuem para desconstruir estereótipos e promover uma visão mais respeitosa e informada sobre as populações indígenas no Brasil. Dessa forma, a presença de professores(as) não indígenas pode amplificar o alcance da educação intercultural, atuando como ponte entre diferentes realidades socioculturais.

5.3 Resultados alcançados a partir de uma prática docente intercultural

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* e no Colégio Indígena *Yvy Porã* retratam os efeitos positivos que emergem da integração entre os conhecimentos científicos e os etnoconhecimentos Guarani *Nhandewa*. Essas instituições, ao promoverem uma educação intercultural, refletem o compromisso com a valorização das tradições indígenas e com a inserção de seus saberes nos processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem enriquece não apenas o contexto educacional, mas fortalece os laços culturais e identitários da comunidade.

A prática docente intercultural, especialmente em territórios indígenas, se constrói a partir da valorização e do respeito mútuo entre os saberes acadêmicos e os saberes ancestrais dos povos indígenas. O diálogo entre esses dois universos do conhecimento não apenas propicia uma educação mais inclusiva, mas também fortalece o protagonismo dos povos indígenas na preservação e difusão de sua história e cultura. Nos casos específicos das escolas mencionadas, essa interação é mediada pela gestão escolar com a participação dos(as) professores(as) indígenas, não indígenas e pelos(as) sábios(as) Guarani *Nhandewa*, estes últimos desempenham um papel fundamental na transmissão dos saberes tradicionais.

O processo intercultural, nessas Instituições, começa pela formação continuada. Na Rede Estadual do Paraná existe a previsão em calendário escolar de pelo menos 6 (seis) dias, distribuídos ao longo do ano letivo, destinados ao que chamam de “Estudo e Planejamento”, geralmente a mantenedora, SEED/PR, prepara o material de estudo e disponibiliza para toda a

Rede. As escolas indígenas, especialmente as pesquisadas, costumam adequar o material disponibilizado, ou até mesmo substituí-los por materiais que estejam mais de acordo com a realidade e necessidade da Escola, conforme relatado por um entrevistado do Colégio *Yvy Porã*.

Nós temos uma certa “autonomia”, costumamos preparar o nosso próprio material de estudo. Seleccionamos e discutimos materiais que atendam às nossas demandas, procuramos pensar e discutir as possibilidades de fortalecimento do território, da sustentabilidade, planejamos projetos nesse sentido. Buscamos fazer o aluno pensar filosoficamente como será o Pinhalzinho e quais são as condições e necessidades de Resistência. Procuramos fazer isso por meio de discussões e leituras mais próximas a um viés crítico, que dialogue com a pedagogia indígena. Essas discussões ficam mais no campo abstrato, na conversa com os estudantes, nas abordagens dos conteúdos, procuramos fazer o aluno pensar e discutir sobre a sua identidade, por meio do conteúdo de história ou geografia, nós fazemos essa discussão no sentido de entender o processo histórico econômico, discutimos sobre o meio ambiente de forma crítica e sustentável, a partir das experiências guarani, falamos sobre o território do Pinhalzinho, sobre as relações de poder e posse sobre a terra, procuramos nos preparar para oferecer uma formação nesse sentido, crítica e consciente. (Entrevistado D - Colégio *Yvy Porã*).

Os trabalhos e projetos desenvolvidos nas duas instituições são exemplos concretos de como a prática intercultural pode se materializar em ações pedagógicas que integram diferentes formas de conhecimento. Esses projetos frequentemente envolvem a participação ativa da comunidade local, uma vez que os processos educativos interculturais reconhecem o valor da coletividade e da tradição oral como instrumentos essenciais de aprendizagem. A presença dos sábios Guarani *Nhandewa* é um fator central, pois eles garantem a continuidade dos saberes indígenas e a sua integração com os conhecimentos científicos contemporâneos, conforme afirmação da profissional entrevistada na Escola Cacique *Tudja Nhanderu*.

O currículo é organizado juntamente com os professores indígenas e não indígenas, priorizando a cultura local onde as ações são voltadas através da participação dos *Tudjás*, Cacique, Vice Cacique, Lideranças, Pais, Comunidade local e Intercâmbios voltados a cultura. (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

A prática intercultural nas escolas indígenas permite um processo educativo que respeita as particularidades culturais e sociais dos estudantes. Ao colocar em evidência o conhecimento tradicional Guarani *Nhandewa*, essas instituições promovem um modelo de educação que vai além da simples transmissão de conteúdo acadêmico, englobando também a formação integral do estudante indígena, que se desenvolve em um ambiente que reconhece e

valoriza sua identidade étnica e seu papel na sociedade. Este reconhecimento é vital para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos povos indígenas, bem como seu posicionamento em ambientes educativos não indígenas e nas relações econômicas, culturais e sociais.

Muitas são as atividades e experiências pedagógicas desenvolvidas por essas escolas indígenas que contribuem para a construção de um conhecimento plural, capaz de unir diferentes perspectivas e práticas. A partir dessas atividades, é possível compreender como a interculturalidade, longe de ser uma simples teoria, tem se concretizado em ações educativas que colaboram significativamente para a valorização, preservação, visibilidade e fortalecimento da cultura Guarani *Nhandewa*.

[...] a interculturalidade na Escola Indígena *Yvy Porã* é utilizada como um instrumento de resistência do povo Guarani *Nhandewa* do Tekoa Pinhalzinho diante do que lhe foi historicamente imposto, usurpado, negado, roubado até hoje, econômica, social e culturalmente. (Lourenço, 2020, p. 31).

O processo educativo, orientado por essa perspectiva intercultural, busca garantir que as crianças e jovens Guarani *Nhandewa* tenham uma vida rica em experiências que valorizam sua identidade cultural, bem como reconhecem as implicações econômicas e sociais que permeiam a sua história e dos seus antepassados, preparando-os assim para os desafios sociais futuro, promovendo ao mesmo tempo sua autonomia e seu desenvolvimento integral, uma vez que ainda é extremamente desafiador ser indígena no território brasileiro.

A Escola Cacique *Tudja Nhanderu* se organiza para oferecer atividades diversificadas, que atendam às aspirações de seus estudantes e promovam interações significativas entre eles, suas famílias e o meio ambiente. Essa abordagem pedagógica compreende que o conhecimento não é uma simples cópia da realidade, mas sim o resultado de um processo criativo e cooperativo de significação e ressignificação. Reconhecer o "jeito de ser" das crianças Guarani *Nhandewa* e suas formas únicas de compreender e interagir com o mundo é, portanto, um dos grandes desafios da escola indígena.

Na Escola Cacique *Tudja Nhanderu* “diversos projetos já foram promovidos com sucesso. Este ano [2023] o projeto se destaca com o tema: *Ywy Marangatu* (Terra Abençoada)” (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*), tal projeto enfatiza que para os Guarani *Nhandewa*, o território possui um significado sagrado, pois a terra não é apenas um meio de subsistência, mas um elemento central de sua identidade, espiritualidade e cultura. A relação com a terra vai além do cultivo e da moradia; ela é vista como uma mãe,

provedora e guardiã dos conhecimentos ancestrais. Preservar e cuidar do território é, portanto, uma forma de honrar seus antepassados e assegurar o futuro das próximas gerações, mantendo vivo o vínculo espiritual com a natureza, que sustenta a vida e a harmonia de seu povo.

Esse desafio, no entanto, é abraçado por todos os envolvidos no projeto educativo, e se manifesta em todas as etapas ofertadas, sempre com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade que responda às necessidades e visões de mundo dos estudantes indígenas, conforme relatado por uma entrevistada da Escola Cacique *Tudja Nhanderu*:

O papel da comunidade local se reflete no âmbito escolar, também do Cacique Everton Lourenço e Vice cacique Valdecir Mendes Rodrigues, Lideranças, Comunidade Local, Equipe Gestora, Professoras Indígenas, não indígenas e professores Bilíngues e família. Todos em busca de qualidade e sempre atentos, participativos no processo de aprendizagem cultural das crianças da etnia Guarani *Nhandewa*, juntamente com familiares, é a base onde o comportamento reflete na escola. A escola trabalha da melhor forma possível visando a todas as crianças uma infância indígena, nas suas aspirações com visão de mundo e desejo de autonomia. Também propicia atividades diversificadas para atender as aspirações de seus estudantes e seu desenvolvimento global, dentro de uma perspectiva de construção de conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. Importante ensinar que o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de cooperação e criação, significação e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é um grande desafio, e o grande desafio se manifesta em todas modalidades ofertadas. (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Na Terra Indígena Laranjinha, a Escola Cacique *Tudja Nhanderu* desempenha um papel fundamental na construção de pontes entre a ancestralidade e os desafios da contemporaneidade, configurando-se como um espaço de fortalecimento cultural e de construção identitária. Nesse ambiente, o envolvimento protagonista da comunidade local, com destaque para as lideranças do Cacique Everton Lourenço e do Vice-cacique Valdecir Mendes Rodrigues, relatado por vários entrevistados, torna-se essencial para a efetividade do processo educativo.

A Escola, ao contar com a participação de professores(as) indígenas, não indígenas, bilíngues e das famílias, reflete o compromisso coletivo com uma educação diferenciada, que respeita as particularidades culturais da etnia Guarani *Nhandewa*. Esse esforço conjunto entre escola e comunidade possibilita que o ambiente escolar se transforme em um espaço vivo de aprendizagem, onde os saberes tradicionais são reconhecidos, preservados e integrados com o conhecimento científico.

O PPP da Escola Cacique *Tudja Nhanderu*, destaca os seguintes espaços: “1 - *Oy Gwatsú* (Casa Grande ou Casa de Reza); 2 - *Nhanderekó Atý* (Centro cultural); 3 - *Yy Rowitxá* (rio); 4 - *Taperetá* (caminhos e trilhas)” (Cacique *Tudja Nhanderu*, 2023, p. 36), como espaços pedagógicos e culturais, onde as atividades interculturais acontecem corriqueiramente.

A Escola Cacique *Tudja Nhanderu* dentro da formação cidadã compreende, entre outras funções, a preservação dos recursos naturais, visando a sustentabilidade em culturas de agricultura familiar responsáveis sem o uso de agrotóxicos. A escola procura desenvolver um trabalho de valorização e fortalecimento da cultura guarani, através de canto, dança e participação dos *Tudja* (anciãos da comunidade indígena) na colaboração com o fortalecimento da identidade guarani. Desta maneira a formação Humana Integral na cultura indígena, visa conscientizar crianças, jovens e adultos, a respeitar e não agredir o meio ambiente, utilizando de forma correta os recursos naturais, preservando e corrigindo partes já exploradas de maneira incorreta. Portanto, para que essa ideia continue se concretizando é preciso andar juntos, comunidade, lideranças e escola, ou seja uma colaboração e participação efetiva de todos com responsabilidade e identidade própria, como formação humana. (Cacique *Tudja Nhanderu*, 2023, p. 59).

Nesta Escola, o trabalho intercultural tem sido a base das práticas pedagógicas e comunitárias, permitindo a valorização da identidade Guarani *Nhandewa* e o fortalecimento das raízes culturais dos estudantes. A gestão escolar, em parceria com professores(as) indígenas e não indígenas, lideranças locais e as famílias dos estudantes, promove uma série de atividades que vão além do ensino tradicional, com o objetivo de integrar a cultura indígena ao processo educativo de forma significativa, lançando mão das “sabedorias, histórias vividas, rodas de conversa e o cotidiano com a comunidade indígena local, considerada de suma importância para o aprendizado e também na elaboração de todo o trabalho desenvolvido na Instituição Escolar” (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Essas atividades incluem aulas de língua guarani além da grade curricular; mostras, gincanas e feiras culturais e históricas, desenvolvidas por meio de pesquisas científicas e “visitas aos *Tudjás*, represas, casa de reza, saúde local, trilha, rios, ervas medicinais, revitalização da Cultura” (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*), todas voltadas para fortalecer os laços entre o conhecimento tradicional e o acadêmico.

As feiras e apresentações culturais são momentos em que a escola se abre para a comunidade, permitindo que os alunos, professores(as) e famílias compartilhem os produtos do seu trabalho com todos. Nessas feiras, os estudantes apresentam o que aprenderam ao

longo do ano, com exposições que vão desde o artesanato tradicional até projetos educativos que dialogam com o conhecimento científico. É uma oportunidade de valorizar tanto o conhecimento indígena quanto os saberes acadêmicos, mostrando que ambos podem coexistir e enriquecer a educação de forma mútua.

Figura 16: Atividades realizadas pela Escola Cacique *Tudja Nhanderu*



Fonte: Acervo da autora

As gincanas culturais também desempenham um papel importante no trabalho intercultural da escola. Nessas competições, as crianças e jovens Guarani *Nhandewa* participam de atividades que envolvem tanto o conhecimento tradicional quanto o acadêmico, como jogos de habilidades práticas baseados em saberes indígenas, além de desafios que estimulam o trabalho em equipe e a colaboração entre os mesmos, bem como adaptam brincadeira tradicionais indígenas para a competição. As gincanas são momentos de integração entre diferentes faixas etárias e famílias, proporcionando um ambiente lúdico e

educativo, onde os valores culturais, como o respeito, a partilha e a cooperação, são reafirmados.

Outro destaque são as aulas de língua guarani, que são essenciais para a preservação e propagação do idioma e, por consequência, da identidade Guarani *Nhandewa*. Essas aulas são ministradas por professores(as) indígenas, que, além de ensinar o idioma, integram as crianças aos saberes ancestrais e às tradições que acompanham a língua. Ao aprenderem guarani, os estudantes não apenas fortalecem suas raízes culturais, mas também ganham ferramentas para dialogar com os mais velhos da comunidade e para expressar suas identidades de forma mais profunda e articulada com a história e tradição da sua etnia. “Através das aulas bilíngues, costumes, crenças, jogos, brincadeiras, canto, dança e contato permanente com a comunidade local e lideranças” (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*) é possível garantir uma formação intercultural às crianças e aos jovens guarani da T.I. Laranjinha.

Figura 17: *Folders de Mostras Culturais*



Fonte: Acervo da autora

As mostras culturais são eventos anuais em que os estudantes guarani, em colaboração com suas famílias e professores(as), apresentam expressões artísticas e culturais da etnia Guarani *Nhandewa*. Nessas ocasiões, a escola se transforma em um espaço de celebração da identidade indígena, onde são exibidos danças, músicas, artesanato e histórias tradicionais. As mostras culturais não apenas fortalecem o orgulho das crianças em relação à sua herança, mas também proporcionam uma oportunidade para que a comunidade local socialize os etnoconhecimentos e os visitantes externos possam conhecer e valorizar a riqueza cultural dos

Guarani *Nhandewa*. Em algumas ocasiões essas atividades eram compartilhadas entre três terras indígenas: Laranjinha, de Santa Amélia; Pinhalzinho, de Tomazina, e Posto Velho, de Abatiá.

Essas atividades interculturais reforçam a missão da Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* de promover uma educação diferenciada, onde a cultura guarani é preservada e transmitida, ao mesmo tempo em que os estudantes Guarani *Nhandewa* têm acesso a uma formação ampla, que os prepara para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, sem perder o vínculo com suas raízes culturais e históricas. Ainda, “contribui na formação do indivíduo, promovendo o aprendizado do passado (lutas, vitórias), o presente como protagonista do processo, e o futuro mediado pela escola juntamente com familiares em busca de um ser crítico com direitos e deveres” (Entrevistada D - Escola Cacique *Tudja Nhanderu*).

Assim como a Escola Indígena Cacique *Tudja Nhanderu*, o Colégio Indígena *Yvy Porã* desenvolve diversas atividades interculturais que são fundamentais para a integração dos saberes ancestrais com o ensino contemporâneo, como meio para o fortalecimento da identidade cultural Guarani *Nhandewa* e a instrumentalização das crianças e jovens guarani, bem como de toda comunidade local, na luta pela manutenção e conquista de novos direitos.

De acordo com um entrevistado do Colégio *Yvy Porã*, os projetos interculturais estão acontecendo, porém com muito empenho da comunidade local e necessidade de adaptação do tempo e do espaço escolar, devido às inúmeras exigências da SEED/PR.

A nossa escola teve que se adaptar à nova realidade desse novo currículo, dessa nova roupagem que o estado custado propôs. Antes desse modelo de educação digital imposto pela SEED, nós tínhamos inúmeros projetos interculturais, era um pouco mais fácil de materializar. Agora nós estamos focando mais nas atividades internas, com foco na promoção da consciência de classe sempre. Procuramos relacionar os acontecimentos históricos com as representações guarani, explicar a origem das sementes, do universo, da vida, conhecimentos da astronomia, da física, da química, a geografia física e humana, as relações históricas e econômicas, tudo isso a partir dos etnoconhecimentos guarani, da cosmovisão indígena. Usando metodologias adequadas para cada etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa abordagem no campo teórico. Até 2020, conseguimos fazer isso na teoria e na prática, na mesma proporção, com projetos para a sustentabilidade do território agroecológico, como a Horta Orgânica e o SAF, infelizmente, atualmente, com as pressões por metas da SEED, a parte prática dos projetos está bem reduzida. Pois somos pressionados a usar os recursos e plataformas digitais disponibilizados pela mantenedora, existem metas de uso para serem atingidos, o que limita o tempo para atividades fora do espaço escolar, mas na base da resistência e persistência da comunidade escolar e local, estamos executando. (Entrevistado D - Colégio *Yvy Porã*).

Entre as iniciativas de destaque, a Feira de Sementes Crioulas ocupa um lugar central. Nesse evento, as sementes tradicionais da comunidade, bem como de visitantes e convidados, são expostas e trocadas, proporcionando não apenas a preservação da biodiversidade local e externa, mas também a transmissão dos conhecimentos agrícolas dos antepassados e de outras comunidades e grupos. A feira é um momento de encontro entre gerações, na qual os mais velhos, guardiões das sementes crioulas, compartilham suas experiências e saberes com os mais jovens, reforçando o valor das práticas sustentáveis de cultivo e cuidado com a terra.

Figura 18: *Folders* das Feiras de Sementes Crioulas



Fonte: Acervo da autora

Antes da realização da feira de sementes crioulas, no Colégio *Yvy Porã* os estudantes Guarani *Nhandewa*, com a orientação dos(as) professores(as), realizam uma série de pesquisas sobre temas essenciais para a compreensão das questões agrícolas e ambientais que afetam tanto a comunidade local quanto o mundo em geral. Entre as temáticas investigadas estão o efeito dos agrotóxicos sobre a saúde humana e o meio ambiente, os impactos negativos das sementes transgênicas no equilíbrio ecológico, a preservação da biodiversidade, além do desmatamento e suas consequências para a cultura e subsistência das populações indígenas. Essas pesquisas, que envolvem métodos científicos e um olhar crítico sobre os desafios ambientais contemporâneos, são realizadas ao longo do ano letivo pelas diferentes áreas do conhecimento.

Figura 19: Feira de Sementes Crioulas



Fonte: Acervo da autora

Outro evento significativo que acontece na Terra Indígena Pinhalzinho mediado pelo Colégio *Yvy Porã*, é a Semana da Resistência Indígena, que ocorre em torno do “Dia do Índio - 19 de abril” e inclui a Gincana da Resistência Indígena. Durante essa semana, a comunidade escolar e local participa de atividades que celebram a história e a luta dos povos indígenas por seus direitos. A gincana, em particular, é uma competição saudável e educativa, na qual os estudantes realizam provas que envolvem desde o conhecimento histórico e cultural até habilidades físicas e tradicionais, este evento conta com a participação de escolas não indígenas visitantes. Esse momento reforça o orgulho indígena, estimulando a resistência e a valorização das raízes culturais em um contexto de enfrentamento às adversidades históricas.

Figura 20: Gincana da Resistência



Fonte: Acervo da autora

O Colégio *Yvy Porã* também promove apresentações científicas e culturais, nas quais os estudantes compartilham seus aprendizados de maneira interdisciplinar, unindo os conhecimentos científicos adquiridos em sala de aula com as tradições culturais da comunidade. Essas apresentações demonstram a importância de conciliar o saber acadêmico com o saber tradicional, reforçando a interculturalidade como parte essencial da formação dos alunos indígenas.

Uma das iniciativas mais inovadoras é a aula de guarani coletivo, em que toda a comunidade escolar, incluindo professores(as), alunos(as) e familiares, se reúne para aprender a língua materna da comunidade. Essa prática promove a revitalização linguística e o fortalecimento dos laços culturais, além de reforçar a importância da língua guarani como

elemento de identidade e comunicação entre gerações. Através desse aprendizado coletivo, o Colégio Indígena contribui para a preservação e disseminação da língua guarani, ampliando sua prática para além das aulas formais.

[...] iniciamos o Guarani coletivo em toda a comunidade escolar. Uma vez por semana, tem aula de língua guarani, uma necessidade da comunidade tendo em vista o processo histórico da perda da língua ancestral. Já em 2016 continuamos com a língua guarani, mas entendemos para melhorar o trabalho com o mesmo objetivo que envolvesse os demais docentes indígenas e não indígenas nesse processo de fortalecimento constante da língua guarani, realizada quinzenalmente. (Verissimo, 2020, p. 46).

Outro projeto de grande relevância desenvolvido no Colégio Indígena *Yvy Porã* é o Sistema Agroflorestral (SAF), fundamentado nos conhecimentos agrícolas ancestrais da comunidade Guarani *Nhandewa*. Esse sistema de produção integra o cultivo de alimentos à conservação das florestas, promovendo um modelo sustentável de uso da terra que respeita a biodiversidade e os ciclos naturais. Diferente dos métodos convencionais de agricultura, o SAF prioriza a diversidade de cultivos, a recuperação do solo e a proteção das nascentes de água, garantindo não apenas a produção de alimentos saudáveis, mas também a manutenção do equilíbrio ecológico.

O conhecimento aplicado nesse sistema é transmitido intergeracionalmente e coletado por meio de visitas e entrevistas com os mais velhos da comunidade, que compartilham saberes sobre o manejo da terra, a seleção e utilização de plantas medicinais, os períodos adequados de plantio e colheita, além de técnicas tradicionais que evitam o esgotamento dos recursos naturais. Essa troca de saberes fortalece a identidade cultural Guarani *Nhandewa* e reafirma a importância dos conhecimentos indígenas na construção de alternativas sustentáveis para a agricultura.

Dessa forma, o SAF desenvolvido no Colégio *Yvy Porã* não apenas resgata e valoriza as práticas agrícolas tradicionais, mas também contribui para a autonomia alimentar da comunidade, a segurança nutricional dos estudantes e a preservação ambiental. “O projeto do SAF tem um compromisso de mostrar às crianças e jovens *Nhandewa* que existem alternativas ali dentro da comunidade, por meio da terra, para sobreviver daquilo que podem produzir” (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*). Além disso, o projeto possibilita um aprendizado prático e interdisciplinar, integrando áreas do conhecimento como ciências, geografia e história, enquanto reforça a relação entre a escola e a comunidade, evidenciando a educação intercultural como um caminho para a valorização dos modos de vida indígenas.

Figura 21: Sistema Agroflorestal (SAF)



Fonte: Acervo da autora

Até o ano de 2020, SAF era um projeto desenvolvido semanalmente pela comunidade escolar, contando com a participação ativa da comunidade local. As atividades eram organizadas em momentos teóricos e práticos, fundamentadas nos saberes indígenas sobre agricultura sustentável, garantindo uma aprendizagem integrada e significativa, no modelo intercultural almejado pela comunidade. No entanto, após o período pandêmico e com a adoção de novas abordagens metodológicas, pela SEED/PR, incluindo a implementação de diferentes plataformas digitais, a continuidade dessas práticas foi comprometida, uma vez que o tempo escolar regular tornou-se insuficiente para atender às múltiplas demandas.

Essas atividades refletem o compromisso do Colégio Indígena *Yvy Porã* em oferecer uma educação que integra os saberes ancestrais com o ensino formal, valorizando a interculturalidade crítica e promovendo o desenvolvimento sustentável da comunidade Guarani *Nhandewa* da T.I. Pinhalzinho, bem como ofertando uma formação humana integral aos guarani, na qual a identidade indígena seja fortalecida e a consciência de classe seja construída, para que estes indivíduos ocupem todos os espaços que historicamente lhes foram negados, como por exemplo a universidade.

Como pode-se verificar no depoimento de um entrevistado que atua no Colégio.

Essa consciência dos alunos do Colégio *Yvy Porã* é construída a partir da perspectiva de entender a materialidade e se reconhecer como trabalhador, então a partir do momento que ele se reconhece como trabalhador ele pensa a realidade dele é das relações de poder, então ele sabe das dificuldades que ele vai enfrentar pelos estereótipos construídos. Mas ele tem que tomar muito cuidado com com essas armadilhas que ele vai encontrar pelo caminho, também a identidade ela é fortalecida a partir desse viés, da materialidade, a gente também não pode, pelo menos de minha parte, trazer essa questão da identidade e desses outros movimentos numa perspectiva pós-moderna. Eu penso que a identidade tem que ser uma coisa ali fortalecida e preservada a partir da língua, por exemplo, mas que a materialidade, o reconhecimento como trabalhador e formar esse núcleo entre eles, possam ser a chave para eles conseguirem resistir, entender e dizer ‘olha eu sou trabalhador e se eu não fizer isso aqui eu não vou conseguir me fortalecer como trabalhador fora da Universidade’. Então não é só o processo da universidade, também sempre falo para eles ‘entrar na universidade é a coisa mais fácil, o mais difícil é você se manter ali com todas as dificuldades socioeconômicas’, porque a sociedade capitalista traz essa disputa de individualismo, então criar também essas criações coletivas entre eles para fortalecer um ao outro dentro da Universidade, por isso que é importante mais de um e/ou vários indígenas conseguiram ingressar na universidade, que a partir disso eles se fortaleçam como um grupo, como uma comunidade, que um ajuda o outro e não haja nenhum tipo de desistência, nenhum tipo de desânimo por parte deles, porque o caminho é difícil para eles, pra todos nós na verdade. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

Percebe-se que, a partir do trabalho intercultural desenvolvido nas escolas indígenas guarani, estas desempenham um papel central na formação e na construção da consciência de classe dos estudantes Guarani *Nhandewa*, promovendo uma educação que valoriza a identidade indígena sem desconsiderar a materialidade das relações sociais e econômicas. Nesse contexto, o reconhecimento dos alunos como trabalhadores emerge como um elemento crucial, permitindo-lhes compreender as estruturas de poder que moldam suas realidades.

Essa abordagem ajuda os estudantes a identificar os estereótipos e as armadilhas que o sistema capitalista impõe, fomentando um senso crítico que os fortalece diante dos desafios impostos pela exclusão histórica. Ao reconhecerem a necessidade de fazer parte de uma classe trabalhadora, os jovens *Nhandewa* desenvolvem uma visão mais ampla sobre seu papel na sociedade, alinhando a preservação de sua identidade cultural ao entendimento das dinâmicas econômicas.

Além disso, a escola se preocupa em criar um espaço onde a identidade indígena Guarani *Nhandewa* seja valorizada e fortalecida, especialmente por meio da preservação da língua e das tradições culturais. Essa valorização, no entanto, não é tratada de forma isolada; está intrinsecamente conectada à formação de uma consciência coletiva entre os estudantes.

O trabalho intercultural é interessante porque ele une a prática e a teoria promovendo a práxis, então a gente consegue fazer um trabalho diferente do tradicional, muitas vezes fazemos pesquisa na casa dos sábios da Comunidade, dos *txamõi*, recentemente na Feira de Semente, fizemos uma pesquisa com os alunos especificamente sobre agricultura, sobre Agrofloresta, saindo dessa perspectiva que a propaganda faz do agronegócio, para eles entenderem que dá para fazer de outra forma, menos predatória com o meio ambiente. É bem interessante esse trabalho, fazemos junto com a comunidade, o principal projeto que temos no momento, na comunidade indígena, é o “resgate” da Língua Guarani, isso é uma coisa incrível, trabalhar com os alunos por meio dos primeiros comandos, baseado nessa relação de sala de aula mesmo, combinamos que todos os diálogos básicos do dia a dia serão feitos em Língua Guarani, para fortalecer o uso do Guarani e também para reafirmar a identidade da escola. Para enfrentar essa imposição de coisas, inclusive de plataforma do ensino, quanto mais fortalecida estiver a identidade indígena da escolar, mais difícil de o Estado querer mudar as metodologias da estrutura educativa. (Entrevistado H - Colégio *Yvy Porã*).

O Colégio *Yvy Porã* e a Escola Cacique *Tudja Nhanderu* incentivam as crianças e os jovens guarani a reconhecerem que a resistência e a superação dos desafios não são individuais, mas fruto de esforços coletivos. Essa consciência é vital, especialmente ao ingressarem na universidade, onde as barreiras socioeconômicas podem ser ainda mais acentuadas. Assim, a escola se torna um espaço de preparação não apenas acadêmica, mas também social e emocional, fortalecendo o senso de comunidade entre os estudantes.

Por fim, a proposta pedagógica dessas instituições transcende a perspectiva individualista imposta pela sociedade capitalista e promove a criação de redes de apoio entre os estudantes Guarani *Nhandewa*. Essa solidariedade coletiva é essencial para que os alunos não apenas ingressem na universidade, mas também permaneçam e avancem em seus estudos, superando as adversidades econômicas e sociais que enfrentam.

A construção desse núcleo comunitário reforça a identidade e a resistência dos estudantes enquanto grupo, permitindo-lhes enfrentar as dificuldades com maior resistência. Dessa forma, a escola cumpre um papel transformador, que vai além da sala de aula e se estende à formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e preparados para lutar por seus direitos em uma sociedade marcada pela exclusão e pelo individualismo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa lança luz sobre a complexidade das políticas educacionais e curriculares voltadas às escolas indígenas, com foco particular em duas escolas guarani do norte do Paraná, sendo a Escola Estadual Indígena Cacique *Tudja Nhanderu* e o Colégio Estadual Indígena *Yvy Porã*. A partir de uma análise articulada entre os contextos nacional, estadual e local, buscou-se compreender as potencialidades e os desafios de uma educação intercultural que promova o respeito às especificidades culturais e linguísticas das comunidades Guarani e fortaleça o processo de luta e resistência dos guarani frente às adversidade econômicas e sociais vivenciadas por esta etnia ao longo da história.

É inquestionável que os povos indígenas possuem uma vasta riqueza de saberes que devem ser valorizados tanto no contexto escolar, em suas diversas modalidades, quanto nas pesquisas científicas realizadas nas universidades, visando uma construção coletiva do conhecimento. Para esses povos, o conhecimento é entendido como algo coletivo, e não individual. É crucial resgatar suas próprias epistemologias para reparar os danos causados pela negação e o silenciamento histórico, repensando a função, o currículo e a estrutura das escolas indígenas.

Ainda podem ser destacados alguns obstáculos que comprometem a garantia dos direitos e a qualidade da Educação Escolar Indígena. O desafio atual não reside na inclusão jurídica ou no reconhecimento formal dos direitos indígenas, mas sim na efetivação e aplicação concreta desses direitos já estabelecidos. Além disso, os conteúdos dessa modalidade de ensino carecem de uma análise mais aprofundada. Termos como cultura, alteridade, diferença, identidade e memória necessitam de uma compreensão e interpretação mais precisas. Há um descompasso entre a forma como a Antropologia entende e traduz as demandas indígenas e a maneira como agentes públicos, que não participam da formulação das políticas educacionais, interpretam e executam essas diretrizes.

Outro problema relevante é o desconhecimento da legislação específica para as escolas indígenas por parte dos seus principais atores, sejam eles professores(as) indígenas ou não indígenas. Essa legislação não deveria ser apenas um conteúdo obrigatório nos programas de formação docente, mas sim um eixo fundamental para o desenvolvimento das competências necessárias à atuação de professores(as) indígenas e gestores dessas instituições.

Além disso, é essencial considerar as questões financeiras envolvidas. Para que as políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena sejam concretizadas, é

imprescindível uma articulação eficiente entre os governos federal, estadual e municipal, utilizando mecanismos como os Territórios Etnoeducacionais. Ao mesmo tempo, é necessário garantir às comunidades indígenas maior autonomia na gestão de sua educação. Isso implica também o envolvimento de setores que, apesar de não estarem diretamente ligados à educação, desempenham um papel fundamental, como as secretarias de planejamento, trabalho, assistência social, saúde e agricultura.

Deve-se ainda refletir sobre a ausência de penalidades para órgãos ou instituições que não promovem o diálogo ou simplesmente ignoram o que está previsto na legislação. Essa falta de responsabilização contribui para a negligência e para a carência de formação adequada entre os profissionais encarregados da gestão dessas escolas. Como exemplo, não há registros de decisões judiciais fundamentadas na Convenção 169 da OIT, o que demonstra a resistência do próprio Estado em cumprir diversos dispositivos deste acordo, mesmo após sua ratificação.

A implementação dos Territórios Etnoeducacionais ainda não ocorreu de forma plena, com exceção de algumas iniciativas pontuais. Embora esses territórios operem sob um regime de colaboração e muitos já tenham formalizado seus pactos, isso ainda não tem assegurado que a territorialidade dos povos indígenas seja considerada na formulação e gestão das políticas educacionais. Como consequência, diversos dispositivos previstos para a EEI não têm sido efetivados.

Esse problema não decorre da própria divisão dos etnoterritórios, mas sim do fato de que, ao se aplicar políticas públicas, ainda se adota uma lógica de organização estadual das ações, desconsiderando os limites territoriais indígenas. Mesmo com a criação de novas diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, persistem lacunas relacionadas a diretrizes específicas para diferentes etapas do ensino, como Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Técnica e Profissionalizante. Apesar de proporcionarem certa organização às escolas indígenas, as normas do sistema nacional de educação não contemplam adequadamente suas particularidades pedagógicas e organizacionais. Como resultado, a gestão escolar e a autonomia pedagógica dessas instituições seguem sem garantias concretas.

Outro ponto crítico é a ausência de uma política clara e eficaz para a preservação e valorização das línguas indígenas. Embora o Ministério da Educação envolva representantes indígenas e estabeleça parcerias com Instituições de Ensino Superior em algumas iniciativas, não há um compromisso real na implementação e no acompanhamento de estratégias que

promovam as línguas maternas nas formações docentes. Isso compromete tanto a preservação quanto o fortalecimento das competências e habilidades linguísticas fundamentais para uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e bilíngue.

Ao apresentar a trajetória histórica das políticas educacionais para as escolas indígenas evidencia-se tanto avanços legislativos quanto contradições práticas. Documentos como a BNCC e sua adaptação estadual, o CREP, representam marcos importantes ao oferecer diretrizes curriculares, mas frequentemente esbarram em uma implementação que nem sempre dialoga com as realidades locais, especialmente com a modalidade da Educação Escolar Indígena.

A interculturalidade crítica, proposta como eixo central, é um princípio desafiador, pois exige uma articulação que vá além do discurso e que se concretize em ações efetivas, com participação ativa das comunidades indígenas no processo de construção curricular. A educação intercultural crítica e decolonial precisa necessariamente se comprometer com práticas antirracistas que visem, nos processos educativos, questionar o racismo e os diferentes modos de marginalização dos grupos diversos. Isso é essencial para desnaturalizar e expor a branquitude como norma social, cultural e política, juntamente com os privilégios que essa estrutura gera. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre a criação e implementação de currículos decoloniais.

A análise das diretrizes curriculares revelou que o ensino de História nas escolas guarani enfrenta a tensão entre a necessidade de atender às exigências de um currículo nacional e a valorização dos saberes indígenas, ficando a cargo dos(as) professores(as) que ministram a disciplina ressignificarem as abordagens didático-pedagógicas para atender todas as demandas da escola indígena, bem como da área do conhecimento mencionada, a qual ocupa um papel muito importante na formação humana, consciente, crítica e cidadã dos guarani.

O estudo dos PPPs e PPCs das escolas analisadas evidenciou a busca por um equilíbrio que contemple os conhecimentos tradicionais, mas também revelou lacunas na incorporação desses saberes de forma efetiva. Além disso, a organização curricular nas escolas Guarani ainda carece de maior articulação com as demandas específicas das comunidades, o que reforça a necessidade de uma formação docente contínua e sensível à interculturalidade crítica, o que não vem sendo proporcionado pelas políticas educacionais para a EEI, mantendo uma lacuna expressiva no processo educacional e exigindo das escolas

indígenas que, junto com seu corpo docente, ressignifiquem tal processo, a partir dos esforços individuais e parceria com a comunidade guarani local.

A pesquisa destacou a relevância do material didático como um instrumento fundamental para o ensino de História em contextos indígenas. O PNLD, apesar de contemplar algumas ações voltadas à história indígena, com relação à aplicação da Lei n. 11.648/2008, apresenta inúmeras limitações quanto à adequação cultural e linguística dos materiais ofertados, direito já garantido pela legislação, mas não materializado nas políticas educacionais.

A produção de materiais didáticos próprios, construídos coletivamente por professores(as) e lideranças indígenas, mostra-se uma possibilidade promissora para fortalecer a educação intercultural. No entanto, tal iniciativa depende de investimentos consistentes em formação, infraestrutura e tempo dedicado ao desenvolvimento desses recursos, o que ainda não está sendo garantido às escolas indígenas, as quais têm desenvolvido um trabalho de resistência a partir de seus próprios recursos, que são muito limitados, e por meio de parceria com pesquisadores e a comunidade guarani local.

As discussões sobre o papel estratégico dos(as) professores(as) na consolidação do currículo intercultural mostra-se extremamente relevante. Os docentes das escolas Guarani, especialmente os de História, desempenham uma função central na mediação entre os saberes tradicionais e os conteúdos escolares, ditos científicos. Observou-se que as práticas pedagógicas interculturais, quando realizadas com o apoio das comunidades e com base em um diálogo contínuo entre os saberes científicos e os etnoconhecimentos, têm o potencial de enriquecer a experiência educativa e fortalecer a formação humana crítica e consciente das crianças e jovens Guarani *Nhandewa*. Os resultados alcançados demonstram que essa abordagem promove uma educação mais significativa, reafirmando a identidade indígena e fortalecendo a luta pelos direitos das comunidades Guarani.

É inquestionável que ainda há um caminho longo e desafiador para que as escolas indígenas no Brasil se tornem, de fato, instituições diferenciadas, específicas, bilíngues, críticas e decoloniais. No entanto, compreender os obstáculos que precisam ser enfrentados e as questões coloniais discutidas é um passo importante nesse processo complexo. Adotar uma perspectiva crítica e decolonial abre possibilidades para que as escolas indígenas continuem avançando, garantindo uma educação alinhada com suas próprias epistemologias, sem se tornarem meros instrumentos da colonialidade.

Está claro que a pedagogia indígena e a Educação Escolar Indígena são práticas libertadoras, voltadas para novas abordagens de humanidades, ciências e conhecimentos, fundamentadas na construção de um projeto decolonial. A partir de uma perspectiva intercultural crítica, essa educação denuncia e resiste ao atual contexto de recolonização, tanto no cenário global quanto no sistema educacional brasileiro.

Portanto, a análise realizada nesta pesquisa reforça a importância de políticas públicas mais consistentes, inclusivas e que promovam a justiça social, que garantam suporte técnico, financeiro e pedagógico às escolas indígenas. A consolidação de uma Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada exige a valorização dos saberes tradicionais e a ampliação do protagonismo das comunidades indígenas nos processos de decisão. Além disso, é fundamental que os(as) professores(as) recebam formação adequada e continuada, que lhes permita atuar como mediadores interculturais críticos e agentes de transformação social.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento do debate e das práticas educativas em contextos indígenas, incentivando a construção de uma educação que respeite a diversidade cultural e promova a justiça social. Ao valorizar as experiências das Escolas Guarani do norte do Paraná, esta tese reafirma a necessidade de um compromisso coletivo com a educação intercultural crítica, como caminho para a preservação das culturas indígenas e para a construção de uma sociedade mais plural, consciente e justa.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. Currículo de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: *Anpae*, p. 28-33, 2018.

AGUIAR, M. A. S.. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. IN: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Livro Eletrônico. Recife: Anpae. 2018.

ALMEIDA, A. W. B. Os Índios e a Constituição de 1988: Avanços e Desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, M. R. C. *Os índios na história do Brasil*. Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, S. A. de; ALBUQUERQUE, F. E. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. *Jnt- Facit Business And Technology Journal*, ed. 31, v. 2, p. 380-444, Out/Nov. 2021.

ANPUH. Manifestação Pública da Anpuh sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular> Acesso em: 10 nov. 2022.

ANTUNES, C. P.; BERGAMASCHI, M. A. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. *Práxis Educativa*, p. 107-131, 2012.

APP SINDICATO. <https://appsindicato.org.br/> (Acesso em: 21 abr. 2023).

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011. 375 p.

BANIWA, G. *A educação dos Baniwa: Uma história de resistências e desafios*. Manaus: EDUA, 1996.

BANIWA, G. *Organização e Gestão Escolar Indígena no Brasil: Reflexões sobre a prática*. São Paulo: Editora Global, 2013.

BANIWA, G. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro, Mórula/Laced, 2019.

BARROS, V. E. N. et al. *Da casa de rezas à Congregação Cristã no Brasil: o pentecostalismo guarani na Terra Indígena Laranjinha/PR*. 2003. 119 fl. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

BERGAMASCHI, M. A.; SILVA, R. H. *Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas*. *Ágora*, v. 13, n. 1, p. 124-150, 2007.

BEZERRA, H. G. O PNLD de história: momentos iniciais. IN: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações. In: BARRETO, E. S. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 127-161.

BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2005.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. *Protagonismo indígena na história*, 2016.

BLOCH, M. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar* / Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. - 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Resolução CNE Nº 3*, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências (Parecer CNE/CEB nº 14/99 anexo), 1999.

BRASIL. *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena* / organização Luís Donisete Benzi Grupioni. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 pp.

BRASIL. *Materiais Didáticos e Para-Didáticos Indígenas*. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BRASIL. Casa Civil. *Exposição de Motivos 00025.000439/2019-72*, de 11 de abril de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI: Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2024-2027. SEB/FNDE. Brasília, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Guia Digital PNLD 2024 - Obras Didáticas. SEB/FNDE. Brasília, 2022.

BRASIL, Portaria nº 28, de 12 de abril de 2024. Institui a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena - Capema. MEC/SECADI. Brasília, 2024.

CACIQUE *TUDJA NHANDERU*, E.E.I. Projeto Político-Pedagógico. Terra Indígena Laranjinha - Santa Amélia/Pr, 2023.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. *Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação*, v. 3, n. 4, p. 86-92, 2016.

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo S. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CAIMI, F. E. *Base Nacional Comum Curricular: Parecer sobre o documento de História*. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/relatorios-analiticos>> Acesso em: 08 nov. 2022.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, P. Educação intercultural: questões e desafios. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1083-1102, out./dez. 2010.

CARVALHO, R. T. Educação Básica e políticas curriculares: o discurso da diferença cultural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.4, n.7, p. 271-283, 2010.

CAVALCANTE, T. L. V. História Indígena e Ensino de História: apontamentos críticos sobre currículos e a Base Nacional Comum Curricular. In: SAMPAIO, P.; CAVALCANTE, T. L. V. (Orgs.). *Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais*. Editora Fi, Porto Alegre, 2020, p. 11-27.

CHOLDYS FELIPPI, A. C. *Base Nacional Comum Curricular de História no estado do Paraná: contexto de produção e conteúdo prescrito*. 2022. 123f. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR.

CHOMSKY, N. *O lucro ou as pessoas?: neoliberalismo e ordem global*. Tradução: Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1999.

CIAVATTA, M. A educação profissional no Brasil: dualidade, qualificações e competências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 575-593, 2007.

COSTA, R.C. Quando tudo for privado, seremos privados de tudo: as políticas neoliberais como tentáculos do sistema capitalista no controle da educação pública paranaense. In: DENEZ, C. C. [et al.] (org.). *Não venda a minha escola*. Política educacional paranaense: a

transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate. Paranavaí: Unespar, 2024. 58 p. Caderno digital; pdf: 1,76 mb.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura comum” educacional transnacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 313–342, 1999.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Ana Maria Kieffer. Editora Boitempo. 2016.

DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, Recife, n. 26, v.3, p. 632-641, 2014.

DOMINGUES, J. G. A gestão democrática na escola intercultural. IN: DOMINGUES, Jefferson G. *Nhemboesty Yvy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural*. Maringá, PR: Ed. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória UEM/PR, 2020. 178 p.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, n. 24, p. 213-225, 2004.

EMIRI, L.; MONSERRAT, R. (Orgs.). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. Petrópolis: Vozes, 1989.

ESCOLA DIGITAL PROFESSOR, <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep> (Acesso em: 04 nov. 2022).

ESCOLA DIGITAL PROFESSOR, https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_escolar_indigena (Acesso em: 14 ago. 2024).

ESPAR, V. T. da H. *Processo de estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural*. 2014. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 150 f.

FARIAS, A.M. Empresariamento da educação pública: quando a educação é mercadoria e o poder público é cliente preferencial. In: DENEZ, C. C. [et al.] (org.). *Não venda a minha escola*. Política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate. Paranavaí: Unespar, 2024. 58 p. Caderno digital; pdf: 1,76 mb.

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

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 11, n. 41, p. 188-208, 2011.

FAUSTINO, R. C. Movimentos sociais, questão indígena e educação no contexto da diversidade cultural. *Revista Contrapontos*, v. 11, n. 3, p. 323-335, set./dez. 2011.

FAUSTINO, R. C. Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongarai. *Práxis educativa*, v. 7, n. 03, p. 239-263, 2012.

FAUSTINO, R. C.; CARVALHO, Elma J. G. de. Multiculturalismo e interculturalidade: fundamentos da educação para a diversidade cultural. p. 259-299. In: NAGEL, L. H.; CARVALHO, E.J.G. de; MACHADO, M.C.G. (Org.) *Bases Teóricas e Práticas da Educação Brasileira*. Maringá: Eduem, 2018. 304p.

FAUSTINO, R. C.; VICELI, L. H. O.. Ensino de História: possibilidades de diálogos entre escola indígena e escola não indígena para a construção da interculturalidade. *CLIO: Revista Pesquisa Histórica*, v. 38, n. 1, p. 128-151, 2020.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; MENEZES, M. C. B. Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 25, 2020.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). 2.ed. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FRANCO, A. P.; SILVA JÚNIOR, A. F. da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 68ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 19ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.

FREITAS, L. C. de. *A escola sitiada: reflexões críticas sobre a pedagogia das competências*. São Paulo: Xamã, 2003.

FREITAS, L. C. de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 725-745, 2017.

FREITAS, L. C. de. *A reprodução do fracasso escolar: a lógica do gerencialismo nas políticas educacionais*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: críticas ao neoliberalismo em educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, G. A Pedagogia das Competências e a Reforma do Ensino Médio: a negação do direito à formação humana. In: FRIGOTTO, G. (org.). *A reforma do ensino médio: uma análise crítica da Lei n. 13.415/2017*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. *Como classificar as pesquisas*. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: MP, 1991.

GIROUX, H. A. *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial, 2018.

GOMES, N. L. Educação, identidade e diferença: desafios e possibilidades. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 203-224.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, M. A. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 130-136.

GUERRA, M. J. Um Olhar Sociolinguístico sobre as Terras Indígenas do Norte do Paraná. *Anais do XXXV ENANPOL*, online, 2020.

HARVEY, D. *O Neoliberalismo: História e Implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

ISRAEL, C.B. Plataformização do ensino no Paraná: a privatização via neoliberalismo digital. In: DENEZ, C. C. [et al.] (org.). *Não venda a minha escola. Política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate*. Paranavaí: Unespar, 2024. 58 p. Caderno digital; pdf: 1,76 mb.

JORDÃO, E. L. P. Reflexões sobre o papel do professor indígena na educação escolar indígena e educação indígena. *Web Revista Página de Debates: Questões de Linguística e Linguagem*, v. 1, n. 23, p. 18-29, 2022.

JUZWIAK, V. R. *Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História*. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Uberlândia, 2021.

KNAPP, C.; MARTINS, A. M. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. IN: LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. (org.) *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 82-115.

KNAPP, C. Avanços e estagnações nas políticas públicas para a educação escolar indígena após a Constituição Federal de 1988. *Revista Perspectiva Histórica*, janeiro/junho de 2018, Nº11.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, R. B. de; TROQUEZ, M. C. C. Por Uma Educação Escolar Indígena Decolonial. *Revista Inter-Ação*, v. 49, n. 2, p. 1429-1445, 2024.

LIMA, H. C. L. de. Quanto Vale o Nosso Futuro? A Privatização das Escolas e os Impactos para a Formação da Juventude. In: DENEZ, C. C. [et al.] (org.). Não venda a minha escola. *Política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate*. Paranavaí: Unespar, 2024. 58 p. Caderno digital; pdf: 1,76 mb.

LOURENÇO, L. Interculturalidade e a organização do trabalho pedagógico. IN: DOMINGUES, J. G. *Nhemboesty Yy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural*. Maringá, PR: Ed. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória UEM/PR, 2020. 178 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, v. 5, n. 31, 2011.

MARCONI, M. de A. et al. Técnicas de pesquisa. São Paulo: *Atlas*, 2002.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINI, C. M. Educação Escolar Indígena no Brasil: análise das mudanças de paradigmas a partir do contexto histórico, socioeconômico e político em que foram idealizadas e ganharam materialidade. *Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 25*, p. 61-76, 2018.

MARX, K. *Os Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. Brasília: MEC, 1979.

MELIÀ, B. *A educação indígena: seus direitos e fundamentos*. São Paulo: Loyola, 1986.

MELO, L. F.; PESSOA, V. I. F. Currículo Intercultural: experiência de construção com o povo Huni Kuin. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n.1, p. 47-57, 2020.

MELLO, P. E. D. de; FERREIRA, A. R. *BNCC de História no Paraná: o novo ciclo autoritário de Política Curricular*. In: FERREIRA, A. R. et al (Orgs.). *BNCC de História nos estados: o futuro do presente*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MENEZES, M. C. B. A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná. 2016. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MESQUITA, A. L.; CANTOIA, S. F. A Base Nacional Comum Curricular como ferramenta de controle pedagógico. *Revista Ponto de Vista*, v. 13, n. 2, p. 01-21, 2024.

MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1-17, 2022.

MUNDIAL, B. Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial, 1996.

MUNDURUKU, D. *Meu avô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Callis, 2008.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G. História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Revista Temporis [ação]*, v. 18, n. 1, p. 35-60, 2018.

NOVAK, E. da S. *Tekoha e emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da primeira república 1889 a 1930*. Dissertação de Mestrado em História, UEM-PPH-História. Maringá, 2006.

OLIVEIRA, J. P. de. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, O. V.; SOUZA DESTRO, D. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 140-150, 2005.

OLIVEIRA, L. A questão indígena na educação superior. In: OLIVEIRA, L. (org). *A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010)*. *Cadernos do GEA* – n. 10 (jul./dez. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP.

OLIVEIRA, S. R. F. de; CAIMI, F. E. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, v. 37, 2021.

PACHECO, J. C. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996. 271 p.

PARANÁ. *Nhandereko djaikaawe agwã – Guarani Nhandewa* / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação Escolar Indígena, Curitiba: SEED – Pr., 2011. - 42 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Currículo da Rede Estadual Paranaense*. (versão final). Curitiba: SEED/PR, 2021.

PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*, v. 19, p. 76-91, 1999.

PEREIRA, P. A. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I et al (orgs.) *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 4. p. 87-107.

PNLD, <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> (Acesso em: 27 mai. 2023).

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Geopolítica da Biodiversidade e o Papel dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

POTIGUARA, E. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2004.

PRIMO, P. *Políticas educacionais e a gestão da educação: um estudo sobre o programa de tutoria pedagógica na rede pública estadual de ensino do Paraná (2019-2020)*. Dissertação de Mestrado, UEL, Centro de Educação Comunicação e Arte, Programa de Pós-graduação em Educação. Londrina, 2021, 337 f.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

RODRIGUES, M.; FERREIRA, R.; DOMITE, M. do C. S. A formação de professores e suas relações com cultura e sociedade: a educação escolar indígena no centro das atenções. *Boletim de Educação Matemática*, v. 22, n. 34, p. 263-281, 2009.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SADER, E. *Pós-Neoliberalismo: Ensaio sobre Democracia e Desenvolvimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, M. C. G.; SANTIAGO, Maria Eliete. Políticas Curriculares, Formação de professores/as e Diversidade. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 2, p. 568-591, 2013.

SANTOS, S. C dos. *Educação e sociedades tribais*. Petrópolis: Vozes, 1975.

SANTOS, S. C. dos. *Índios e brancos no Brasil: A dramática experiência dos povos indígenas no século XX*. Florianópolis: UFSC, 1987.

SAVIANI, D. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEMINÁRIO Nacional sobre Educação Escolar Indígena. Relatório final. Brasília: MEC, 1994.

SILVA, A. L. da (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Loyola, 1981.

SILVA, A. L. da. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995.

SILVA JÚNIOR, A. F. da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS–Revista Científica*, n. 41, p. 91-106, 2016.

SILVA, M. F. da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

SILVA, R. H. D. da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa – relações de autonomia. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.13, jan.fev.mar / 2000.

SILVA, T. T. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 59-66, 1990.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T.; MOREIRA, Antonio Flávio B. (Orgs.). *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, E. F.; HOLLERBACH, J. D. O BID e a educação secundária na América Latina: fomento da desigualdade, consenso para a dualidade. *Reflexão e Ação*, v. 30, n. 3, p. 24-38, 2022.

SZLACHTA JUNIOR, A. M.; BONETE, W. J. A questão indígena presente nos Livros Didáticos de História: Uma análise a partir das orientações do Guia digital PNLD. *Sæculum - Revista de História*, v. 28, n. 48, p. 162–177, 2023.

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

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. *Educação (UFSM)*, v. 34, n. 1, p. 95-112, 2009.

TROQUEZ, M. C. C. Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 9, n. 25, p. 208–221, 2019.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. IN: VEIGA, I. P. A. (org). *Projeto Político-Pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VERISSIMO, S. M. O ensino da língua materna na Escola da comunidade Pinhalzinho/PR: práticas pedagógicas e recursos didáticos. IN: DOMINGUES, Jefferson G. *Nhemboesty Yvy Porã*: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural. Maringá, PR: Ed. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória UEM/PR, 2020. 178 p.

VICELI, L. H. de O. *Política Educacional e o Ensino de História na Escola Guarani Nhandewa Yvy Porã*: Contribuições para uma Educação Intercultural. 2020, 202 f. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR.

VICELI, L. H. de O. Linha do tempo: aprender história na escola indígena, intercambiando conhecimentos. IN: DOMINGUES, J. G. *Nhemboesty Yvy Porã*: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural. Maringá, PR: Ed. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória UEM/PR, 2020. 178 p.

VICELI, L. H. de O. História e Cultura da Terra Indígena Pinhalzinho: uma experiência de luta e resistência do povo Guarani *Nhandewa* e da Escola *Yvy Porã*. IN: REGIANI, Á. R.; MEDEIROS, K. E. G.; SAMPAIO, P. F. *Entre campos da História*: ensino e pesquisa sobre história indígena e do indigenismo. Teresina: Cancioneiro, 2022. 316 p.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A Inconstância da Alma Selvagem*: Ensaios de Antropologia Política. Rio de Janeiro: Editora UFJF, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALSH, C. *Pensamento crítico y matriz (de)colonial*: reflexões latino-americanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 308 p, 2007.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(83), 2018.

WAPICHANA, C. *A boca da noite*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

YVY PORÃ, C.E.I. Projeto Político-Pedagógico. Terra Indígena Pinhalzinho - Tomazina/PR, 2023.