

*Ione da Silva Jovino
Leticia Fraga
Ligia Paula Couto*
ORGANIZADORAS

ESTUDANTES INDÍGENAS NO PARANÁ | ENSINO MÉDIO E EQUIDADE

VOL. 2



GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
TERRA PROTEGIDA
ACESSO INTERDITADO A PESSOAS ESTRANHAS
ARTIGO Nº 231 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL
ARTIGO Nº 18 S 1º LEI Nº 4001/73
ARTIGO Nº 161 DO CÓDIGO PENAL

KAICHIO DO
SANTO DO

TEKO
PINHALZINHO

Texto e Contexto
EDITORA



IONE DA SILVA JOVINO

Preta, mãe e avó. É formada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora e pesquisadora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Núcleo de Relações Etnorraciais, Gênero e Sexualidade e do Laboratório de Estudos do Texto da UEPG. ionejovino@uepg.br

LETÍCIA FRAGA

Professora pesquisadora e extensionista da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) dos cursos de graduação em Letras e do PPG em Estudos da Linguagem e membro do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAD). leticiafraga@gmail.com

LIGIA PAULA COUTO

É formada em Letras pela USP, Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP e Doutora em Educação pela FEUSP. Professora pesquisadora e extensionista da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) dos cursos de graduação em Letras e membro do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAD) e do Laboratório de Estudos do Texto da UEPG. ligiacouto@uepg.br

A questão da educação escolar indígena, principalmente no que tange à equidade no acesso e permanência, é um dos pontos-chave desta publicação. Ao tratar do conceito de equidade em educação, buscamos pensá-lo em termos de como se dá o atendimento a estudantes indígenas do Ensino Médio no contexto paranaense. Nesse movimento, conhecer os territórios indígenas no Paraná, bem como os dados sobre sua população e estudantes e os princípios da educação escolar indígena foi fundamental. Além disso, este estudo, que buscou ouvir estudantes indígenas em relação ao ambiente no tocante à equidade educacional, também abriu espaço para que eles e elas tratem de sua relação com informações e motivação para acesso ao ensino superior.



**CENTRO
LEMANN**
DE LIBERANÇA PARA
EQUIDADE NA EDUCAÇÃO



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

Ione da Silva Jovino
Leticia Fraga
Ligia Paula Couto
ORGANIZADORAS

**ESTUDANTES INDÍGENAS
NO PARANÁ | ENSINO MÉDIO
E EQUIDADE**
VOL. 2

Texto e Contexto
EDITORA

Copyright © 2025 by Ione da Silva Jovino; Letícia Fraga; Ligia Paula Couto.
Todos os direitos reservados às organizadoras.

Direção: Vendelino Hauer
Projeto gráfico e diagramação: Equipe Texto e Contexto
Capa: Diego Marçal
Revisão final de edição: Karla Roberta Neumann

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Estudantes indígenas no Paraná : ensino médio e equidade / organização Ione da Silva Jovino, Letícia Fraga, Ligia Paula Couto. -- Ponta Grossa, PR : Texto e Contexto Editora, 2025. -- (Coleção ensino médio e equidade ; 2)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-6080-071-7

1. Ensino médio - Brasil 2. Jovens indígenas
3. Pesquisa educacional 4. Povos indígenas - Educação - Brasil 5. Quilombolas - Brasil I. Jovino, Ione da Silva. II. Fraga, Letícia. III. Couto, Ligia Paula. IV. Série.

25-254863

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Povos indígenas : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

TEXTO E CONTEXTO EDITORA
www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontexto.com.br
Tel. (42) 98883-4226

SUMÁRIO

Apresentação	7
Capítulo 1	10
A proposta e seus objetivos	
<i>Ione da Silva Jovino; Leticia Fraga e Ligia Paula Couto</i>	
Capítulo 2	19
Educação escolar indígena e a temática da equidade	
<i>Leticia Fraga; Ligia Paula Couto; Ione da Silva Jovino e Ronna Freitas de Oliveira</i>	
Capítulo 3	32
Os caminhos da pesquisa	
<i>Leticia Fraga; Ligia Paula Couto e Jefferson Olivatto da Silva</i>	
Capítulo 4	82
O contexto da pesquisa: mapas dos territórios, população indígena e escolas	
<i>Ligia Paula Couto; Edicleia Furlanetto e Ronna Freitas de Oliveira</i>	
Capítulo 5	97
Apontamentos sobre os dados de estudantes indígenas em idade escolar correspondente ao Ensino Médio no Paraná	
<i>Cristiane Gonçalves de Souza</i>	

Capítulo 6	108
Estudantes indígenas paranaenses e sua relação com o Ensino Médio e o Ensino Superior <i>Giuvane de Souza Klüppel e Ione da Silva Jovino</i>	
Capítulo 7	126
Apontamentos e diretrizes para elaboração de materiais orientadores destinados às escolas e sistemas de ensino para estudantes indígenas do Ensino Médio <i>Ligia Paula Couto; Letícia Fraga e Ione da Silva Jovino</i>	
Posfácio	152
Sobre invisibilidade(s) e práticas sociais inclusivas: pela presença de vozes periféricas <i>Djane Antonucci Correa (UEPG)</i>	
Referências	152
Anexo	160
Documento final VII Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena	

APRESENTAÇÃO

O presente volume¹ é resultado de uma pesquisa aplicada desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), intitulada “Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas”, realizada entre julho de 2022 a junho de 2024, com o foco no contexto educacional paranaense. Ainda que nossas investigações tenham abordado a educação escolar indígena e quilombola, esta publicação se volta principalmente ao atendimento a estudantes indígenas no Ensino Médio (EM).²

Dado o caráter aplicado da pesquisa, foram conduzidos estudos teóricos sobre o conceito de equidade e educação escolar indígena, além da coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos. A metodologia incluiu visitas aos territórios indígenas, interação com professoras indígenas e estudantes do EM, em que ouvimos as percepções desses(as) estudantes a respeito de sua última etapa na Educação Básica (EB).

As escolas parceiras desta pesquisa estão localizadas em três territórios indígenas: Faxinal, Mangueirinha e Pinhalzinho. Trata-se de espaços já conhecidos pela nossa equipe, nos quais já vínhamos desenvolvendo algumas ações. No entanto, nunca havíamos realizado atividades diretamente com os(as) estudantes. Dessa forma, a pesquisa representou, para nós, um processo de aprendizado com novas descobertas.

1. Você também encontra esta publicação no formato de e-book para download gratuito no site da Editora Texto e Contexto <<https://www.textoecontextoeditora.com.br/departamento/serie-ensino-medio-e-equidade>>.

2. Você poderá encontrar os resultados da pesquisa referente à educação escolar quilombola no livro e e-book “Estudantes Quilombolas no Paraná: Ensino Médio e Equidade”. O e-book pode ser baixado gratuitamente no site da editora Texto e Contexto <<https://www.textoecontextoeditora.com.br/departamento/serie-ensino-medio-e-equidade>>.

Embora a investigação tenha se concentrado nos(as) estudantes indígenas do EM do estado do Paraná, entendemos que os resultados podem ser amplificados a outras regiões, especialmente na promoção de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena de maneira mais efetiva, com vistas à promoção da equidade.

Compreendemos que este livro pode interessar a um público mais amplo: pessoas que trabalham nas escolas indígenas e/ou que estudam a educação escolar indígena, lideranças das terras indígenas engajadas nas lutas por políticas públicas, gestores(as) de ministérios voltados a questões indígenas e de secretarias de educação no atendimento à educação escolar indígena e demandas do EM, além de universidades interessadas na revisão de seus currículos de licenciaturas, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e em suas formas de acesso e acolhimento a estudantes indígenas.

A estrutura do volume está organizada da seguinte forma: os três primeiros capítulos contextualizam a produção da pesquisa. No capítulo 1, de autoria de Ione da Silva Jovino, Letícia Fraga e Ligia Paula Couto, são apresentados os objetivos da proposta. O capítulo 2, de autoria de Letícia Fraga, Ligia Paula Couto, Ione da Silva Jovino e Ronna Freitas de Oliveira, discute o conceito de equidade na relação com a educação escolar indígena. No capítulo 3, de autoria de Letícia Fraga, Ligia Paula Couto e Jefferson Olivatto da Silva, são apresentadas as opções metodológicas e, mais especificamente, analisamos as visões da comunidade da Terra Indígena (T.I.) de Pinhalzinho sobre o contexto do EM.

Nos capítulos seguintes, são abordados os desdobramentos das reflexões advindas da pesquisa de campo e aplicada. O capítulo 4, de autoria de Ligia Paula Couto, Edicleia Furlanetto e Ronna Freitas de Oliveira, apresenta uma reflexão que envolve o mapa dos territórios, as escolas e a população indígena atendida. O capítulo 5, de Cristiane Gonçalves de Souza, traz dados sobre o acesso de estudantes indígenas do EM paranaense ao ES. No capítulo 6, Giuvane de Souza Klüppel e Ione da Silva Jovino analisam as percepções dos(as) estudantes das T.I. de Faxinal e Mangueirinha sobre o con-

texto do EM. O capítulo 7, de autoria de Ligia Paula Couto, Letícia Fraga e Ione da Silva Jovino, apresenta apontamentos e sugestões para o atendimento à equidade no EM para estudantes indígenas, a partir das discussões teóricas e dos dados analisados. Além disso, o livro conta com um posfácio elaborado por uma pesquisadora externa à nossa equipe, que oferece uma leitura crítica do trabalho desenvolvido.

Ao encerrar esta pesquisa aplicada e lançar os materiais resultantes, bem como compartilhar e discutir com as comunidades parceiras em sua construção, nosso grupo certamente sai com mais elementos e fortalecido para seguir nas lutas pela educação escolar indígena no Paraná.

Agradecemos imensamente a todos(as) os(as) estudantes que cooperaram conosco, às professoras que nos receberam e foram parceiras do estudo, às comunidades que contaram suas histórias a respeito dos processos educativos vivenciados por suas crianças e adolescentes, às lideranças indígenas que abriram seus territórios num movimento de partilha e respeito mútuos.

Chegou a nossa hora de retribuir, com a produção de materiais que destaquem a educação escolar indígena e possibilitem uma reflexão crítica sobre o seu desenvolvimento em nosso estado. Que este trabalho auxilie na revisão, aprimoramento e implementação de políticas educacionais voltadas ao atendimento equitativo dos estudantes indígenas no EM.

Ione da Silva Jovino
Letícia Fraga
Ligia Paula Couto

A proposta e seus objetivos

Ione da Silva Jovino

Letícia Fraga

Lígia Paula Couto

A nossa proposta nasce num repensar da universidade e seus movimentos. Para nós, Ione, Letícia e Lígia, professoras dos cursos de Letras da UEPG, ensino, pesquisa e extensão estão intrinsecamente articulados; brotam e florescem no encontro, na ação conjunta, na alegria de querer fazer na coletividade. Mas, não foi sempre assim. Temos consciência de que fomos construindo outras maneiras de compreender e praticar as vivências no Ensino Superior (ES), a partir das nossas leituras que confrontam a visão eurocêntrica de pesquisa e de mundo. Além disso, a aproximação e o envolvimento com movimentos sociais, bem como o estabelecimento de relações baseadas na igualdade, amizade e respeito com as comunidades com as quais atuamos, foram fundamentais para essa transformação.

Desde 2016 temos trabalhado juntas com foco na questão étnico-racial, abordando-a de maneira ampla na área da linguagem, da literatura e da formação de professores, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Enquanto Ione se volta mais às discussões raciais, Letícia concentra-se nas discussões étnicas, e Lígia transita entre esses dois caminhos.

Em 2022, unimos esforços para organizar e desenvolver uma proposta voltada a discutir questões étnicas, focadas na educação escolar indígena, partindo do conceito de equidade na educação no EM, especificamente no contexto paranaense. Nossa problemática central dizia respeito ao **monitoramento da equidade no EM, com relação à permanência e conclusão por indíge-**

nas no Paraná (PR). Em parte, a ênfase na equidade foi impulsionada pela Chamada Aberta 0001/2022 para Pesquisas Aplicadas do Centro Lemann, que visava fomentar “temas relevantes para a promoção de aprendizagem com excelência e equidade na educação brasileira”. Mais especificamente, nosso estudo se inseriu no eixo 6 da chamada, que tratava do “Monitoramento e avaliação para a equidade educacional”.

Como mencionado, o desenvolvimento do objetivo desta pesquisa não ocorreu de maneira abrupta. Pelo contrário, nossas ações de ensino, extensão e pesquisa já evidenciavam adversidades e dificuldades na educação pública paranaense no que tange à equidade. Tendo em vista nossos estudos prévios sobre a temática étnico-racial, optamos por direcionar nossa atenção à educação escolar indígena, buscando explicitar essa problemática por meio de uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa.

Assim, o objetivo da pesquisa foi delineado da seguinte maneira: *Analisar a etapa do EM da EB, com ênfase no monitoramento e avaliação da equidade educacional na permanência e conclusão do EM por estudantes indígenas no PR.* Além desse objetivo geral, foram definidos objetivos específicos interrelacionados, a saber:

- Mapear a localização dos territórios indígenas no PR e a população em idade escolar correspondente ao EM;
- Identificar todas as escolas públicas do estado que atendem estudantes indígenas no EM;
- Levantar dados sobre estudantes indígenas no que se refere à idade/ciclo correto, concluintes de EM e acesso/matriculados no ES nos últimos anos, comparando esses dados aos índices nacionais mais recentes quanto à escolarização desses grupos;
- Verificar, por meio da amostragem representativa junto às escolas selecionadas, a existência e a natureza de ações realizadas especificamente para promover/motivar o acesso ao ES de seus estudantes;

- Desenvolver, com o público-alvo, instrumentos inovadores de coleta de dados e produção de materiais que permitam a expressão de seus pensamentos acerca da educação, da permanência no EM, das barreiras psicoeducacionais enfrentadas, a forma como as informações sobre acesso ao ES chegaram até eles e como essas informações são processadas em suas decisões relativas ao ingresso no ES;
- Construir materiais informativos e motivacionais direcionados a estudantes indígenas;
- Produzir materiais orientadores para as escolas e sistemas de ensino, com base nos itens elaborados em conjunto com os estudantes.

A composição da equipe foi pensada em concordância com o edital, que previa a inclusão de informações relacionadas à diversidade. Assim, estiveram conosco durante a caminhada duas estudantes de graduação, duas mestres, um doutor e uma doutora, entre eles(as), pessoas negras e trans.

As estudantes de graduação eram Aline Chociai e Edicleia Furlanetto e desempenharam funções essenciais na execução do projeto. Aline, estudante de Contabilidade, foi responsável pela gestão financeira, pelo contato com as escolas, pela aquisição de equipamentos e materiais diversos, além do apoio em eventos e outras atividades. Edicleia, estudante de Matemática, colaborou no contato com as escolas e na organização dos dados quantitativos referentes à matrícula de estudantes indígenas no EM.

Elisangela Wilchak Queiroz e Ronna Freitas de Oliveira, mestres na área de Letras, auxiliaram na elaboração de oficinas voltadas à discussão sobre o EM com os(as) estudantes. Ainda, participaram do levantamento e análise de pesquisas relacionadas à equidade, da coleta de relatos e textos de estudantes sobre a temática do EM, da construção da metodologia de pesquisa a partir das experiências vivenciadas junto às comunidades, bem como da análise de todo o processo e à escrita de partes deste livro.

Por fim, a pesquisa contou com o apoio de Jefferson, doutor com atuação na área da Psicologia da Educação, e de Cristiane Gonçalves de Souza, doutora na área do Serviço Social. Jefferson Olivatto da Silva orientou o grupo na utilização da metodologia do grupo focal, que foi sendo ajustada ao longo da pesquisa. Cristiane, por sua vez, realizou um levantamento sobre a matrícula dos estudantes indígenas no ES nas universidades do Paraná, incluindo dados sobre suas T.I. de origem. Além disso, contribuiu na organização do sumário e auxiliou na edição desse material.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, também contamos com a participação de Giuvane Klüppel na metodologia e análise dos dados qualitativos. Ele nos orientou com a composição das “redes de palavras”, uma abordagem metodológica utilizada para organizar e dispor os dados discursivos na análise de conteúdo.

Com a aprovação da nossa proposta de pesquisa aplicada pelo Centro Lemann, o projeto foi registrado na UEPG e, na sequência, o submetemos ao Comitê de Ética e Pesquisa (COEP). Após a aprovação do comitê, iniciamos as ações e, adicionalmente, foi possível obter bolsas de iniciação científica para dois estudantes de graduação, sob orientação da professora Ione. Esses bolsistas concentraram seus estudos no conceito de equidade e no levantamento de pesquisas sobre o tema, principalmente no contexto escolar e no EM.

O edital do Centro Lemann estabeleceu um período de 18 meses para o desenvolvimento da pesquisa aplicada. A maioria dos integrantes da equipe atuou ao longo de todo esse período, enquanto algumas/alguns integrantes participaram por 12 meses. Portanto, todas as discussões apresentadas nesta obra se referem ao intervalo compreendido entre julho de 2022 e dezembro de 2023.

Com o projeto aprovado e a equipe formada, iniciamos nossas ações no segundo semestre de 2022. A coordenação do projeto manteve reuniões periódicas com o objetivo de cumprir o cronograma estabelecido e orientar a equipe na execução das atividades previstas. Os primeiros movimentos se voltaram ao levantamento

de dados sobre a matrícula de estudantes indígenas no EM, ao acesso de estudantes indígenas ao ES e na análise de publicações – em revistas científicas, dissertações e teses – com a temática da equidade. Também nos dedicamos à discussão da metodologia do grupo focal, por entendê-la como a abordagem mais adequada para a interlocução com os(as) estudantes indígenas.

Para melhor compreensão sobre o desenvolvimento das atividades, em consonância com os objetivos estabelecidos, apresentamos a seguir, uma síntese de como as ações foram encaminhadas durante a vigência do projeto.

No mês de julho de 2022, realizamos uma reunião inicial para a integração da equipe, a fim de reafirmar o escopo do nosso projeto e discutir as ações a serem implementadas a partir de agosto. Entre as atividades elencadas com foco a responder às demandas destacam-se:

- a) Levantamento de pesquisas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) desenvolvidas no PR que focam/mencionam indígenas;
- b) Mapeamento das escolas próximas a territórios indígenas, abrangendo tanto aqueles territórios reconhecidos quanto aqueles ainda não reconhecidos;
- c) Coleta de dados referentes à presença de estudantes indígenas no EM no contexto paranaense.

No mês de setembro, realizamos uma reunião para apresentar avanços obtidos ao longo de agosto e, novamente, elencar as próximas ações a serem desenvolvidas, com o objetivo de atender às demandas do projeto. As principais demandas identificadas foram:

- a) Levantamento de pesquisas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) realizadas nos demais estados da região Sul e estados da região Sudeste que focam/mencionam indígenas no contexto paranaense;

- b) Conclusão do mapeamento das terras indígenas localizadas próximas às escolas. As informações coletadas foram organizadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Quadro das escolas indígenas no Paraná

Nome da comunidade	Escolas que atendem a comunidade	Município	NRE ao qual a escola pertence

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisa.

- c) Levantamento de dados referentes às candidatas e aos candidatos que tiveram suas inscrições homologadas na XXI Edição do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná,¹ sob a coordenação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR);
- d) Organização da secretaria do projeto, incluindo o auxílio no preenchimento de documentos necessários para acessar Núcleos Regionais de Educação (NREs) e outras instâncias, caso necessário;
- e) Pesquisa e análise de modelos de mapas para a elaboração do mapeamento das escolas vinculadas aos territórios indígenas.

Em outubro, realizamos uma reunião para apresentar o que foi construído ao longo do mês de setembro e, novamente, elencar as ações a serem desenvolvidas com foco a responder às demandas. As demandas levantadas foram:

- a) Contatar a equipe responsável pelo Censo Escolar e pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) para obter dados de matrículas de estudantes indígenas no EM;

1. Vamos discutir com mais profundidade o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná no capítulo 5. No entanto, podemos adiantar que se trata de uma política pública em nosso estado, e que vigora desde 2001.

- b) Estabelecer contato com os NREs na área de “Articulação Acadêmica”, utilizando a tabela organizada nos meses de agosto e setembro, a fim de registrar o projeto como pesquisa aprovada na UEPG e no COEP;
- c) Após o registro da pesquisa nos NREs e envio de todos os documentos validando a pesquisa e acesso às escolas, entrar em contato com profissionais responsáveis pelo acompanhamento de estudantes indígenas e com escolas para confirmar dados de matrículas desses alunos no EM;
- d) Elaborar um texto sintetizando os achados do levantamento bibliográfico, referente a teses e dissertações, realizado nos meses de agosto e setembro;
- e) Construir um roteiro metodológico para trabalhar com grupo focal, considerando que os participantes são estudantes indígenas do EM;
- f) Iniciar levantamento de dados de candidatas e candidatos que tiveram suas inscrições homologadas na XIX Edição do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, coordenada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Entre os meses de outubro, novembro e dezembro, nos dedicamos a entender e organizar a metodologia baseada no grupo focal. Quando concluímos o primeiro movimento de compreender a forma como a metodologia do grupo focal nos ajudaria, buscamos delimitar as comunidades indígenas com as quais poderíamos trabalhar. Um dos critérios foi buscar T. I. tanto com população Kaingang quanto com população Guarani, as duas etnias que prevalecem no território paranaense. O outro critério foi buscar T. I. com as quais já havíamos estreitado relações em projetos anteriores. A partir disso, selecionamos três T.I.: Faxinal (população Kaingang), Mangueirinha (população Kaingang), e Pinhalzinho (população Guarani).

O desenvolvimento de ações junto às comunidades indígenas tornou-se possível a partir da nossa parceria com três escolas indíge-

nas: o Colégio Estadual Sérgio Krigrivaja Lucas, na T.I. de Faxinal; o Colégio Estadual Kokoj Ty Han Ja, na T.I. de Mangueirinha; e a Escola Estadual Yvy Porã, na T.I. de Pinhalzinho. Nessas escolas, já tínhamos contato prévio com algumas das professoras que lá atuavam. Em Faxinal, a professora das disciplinas de História² e Projeto de Vida do EM era nossa aluna de mestrado. Em Mangueirinha, a professora de Língua Portuguesa³ do EM também havia sido nossa aluna de mestrado. E, em Pinhalzinho, a professora de língua Guarani⁴ e a professora de Língua Portuguesa⁵ (neste caso, do Ensino Fundamental (EF)) haviam sido nossas orientandas de trabalho de conclusão em curso de especialização.

O ano de 2023 foi dedicado às atividades em campo em todas as escolas, em parceria com as professoras mencionadas. As atividades desenvolvidas buscaram motivar os(as) estudantes a produzir textos orais, escritos e audiovisuais sobre a temática do EM. Durante todo esse ano, também organizamos nosso grupo para aprofundar as leituras e debates sobre o conceito de equidade, resultando na elaboração de materiais voltados à orientação da educação escolar indígena – sendo este livro um dos produtos dessa iniciativa.

O resultado de todo o percurso descrito anteriormente será debatido ao longo desta obra. Inicialmente, não havia a intenção de uma publicação nesse formato. No entanto, à medida que nos

2. *Regina Aparecida Kosi dos Santos*, da etnia Kaingang, é graduada em História pela UEPG e é mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG.

3. *Elisângela Wilchak Queiroz* é graduada em Letras Português/Espanhol pela UEPG e é mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG.

4. *Silvana Mimbi Veríssimo*, professora Guarani Mbyá, é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Norte Pioneiro e especialista em gestão escolar indígena pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

5. *Géssica Nunes Guarani Nhandewa*, professora Guarani Nhandewa, é graduada em Letras e especialista em gestão escolar indígena pela UEM. Atualmente, coordena o projeto “Universidade Território Indígena”, que tem o perfil: <<https://www.instagram.com/universidadeterritorioindigena/>>

aproximamos das realidades das escolas indígenas, identificamos as demandas para a construção de um EM mais adequado às necessidades desses(as) estudantes, bem como perspectivas de projetos futuros para eles(as). Nesse sentido, compreendemos que a produção desse material se tornou necessário.

Esta publicação, portanto, abre espaço para se discutir e repensar questões fundamentais quando tratamos de educação escolar indígena, principalmente no contexto paranaense. Defendemos que as universidades precisam inserir esta temática em seus currículos de graduação, em suas pesquisas na graduação e pós-graduação, em seus projetos de extensão. Paralelamente, cabe ao governo rever a gestão, o acompanhamento e a formação pedagógica nessas escolas, ainda mais quando se trata do EM. As próprias escolas necessitam de apoio na produção de materiais de orientação para se organizarem e se prepararem para as demandas de estudantes do EM. Além disso, é essencial que os(as) professores(as) que atuam com esses(as) alunos(as) tenham acesso a pesquisas, estudos, materiais que possam subsidiar suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, lançamos a presente proposta, com o objetivo de contribuir para a construção de um EM mais equitativo no contexto das escolas indígenas do PR.

Educação escolar indígena e a temática da equidade

Leticia Fraga

Ligia Paula Couto

Ione da Silva Jovino

Ronna Freitas de Oliveira

Para iniciar a discussão sobre a educação escolar indígena no contexto brasileiro e a questão da equidade, é fundamental considerar que a reivindicação pelo direito à educação como componente estruturante da igualdade social para os povos indígenas tem origem no Movimento Indígena.

Daniel Munduruku (2012) destaca que, embora existam diversas publicações sobre o Movimento Indígena, sua pesquisa se concentrou a ouvir personalidades que participaram diretamente da história deste movimento. Inicialmente, o autor discute os paradigmas seguidos pelos colonizadores portugueses no tratamento dispensado aos povos indígenas, pautando-se principalmente no modelo apresentado pela pesquisadora Kaingang Lúcia Fernanda Belfort em sua dissertação de mestrado.

O primeiro paradigma identificado é o exterminacionista, caracterizado pela violência sistemática contra as populações indígenas. Segundo Munduruku, “os indígenas eram violentamente assassinados pelos que chegaram aqui” (Munduruku, 2012, p. 28), marcando um período seguido por ações genocidas que visavam promover uma “limpeza étnica”. Esse modelo de extermínio perdurou

ao longo da história, inserindo o país recém-descoberto na lógica da civilização eurocêntrica.

Nesse contexto de extermínio, paradoxalmente, havia um movimento educacional. Por meio da atuação da Igreja Católica, especialmente com as práticas jesuíticas, a educação serviu aos propósitos deste pensamento de época, contribuindo com o etnocídio:

A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio, um processo diverso do genocídio, porém com resultados igualmente nefastos para os povos dominados (Munduruku, 2012, p. 29).

O segundo paradigma foi o integracionista, fundamentado na concepção de que a vida e a perspectiva de mundo indígena eram inferiores à cultura europeia e, portanto, estavam condenadas ao desaparecimento. No entanto, já não se podia praticar o genocídio e o etnocídio de maneira tão explícita. Sob “o suporte teórico do positivismo, que acreditava ser natural esta passagem entre o estado primitivo e a civilização” (Munduruku, 2012, p. 31), outras políticas indigenistas foram se estruturando, principalmente ao final do século XIX e ao longo do século XX.

Tais políticas resultaram na criação de uma legislação tutelar e na institucionalização do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, órgão que teve como primeiro diretor o Marechal Cândido Rondon. Conforme Munduruku (2012, p. 33):

A despeito dos problemas que se verificaram no SPI, ao longo de sua existência, sua criação significou um marco na política indigenista brasileira, pois inaugurou uma política governamental sobre o tema, institucionalizada, abrangente e com força da lei. Entre as diretrizes que norteavam a

atuação do SPI, destacam-se o respeito aos povos indígenas, aos seus direitos de identidade e diversidade cultural. Com relação a estas últimas, acreditava-se que poderiam com o passar do tempo ser mudadas para inseri-los na comunhão nacional.

No novo contexto integracionista, os processos educativos destinados aos povos indígenas deixaram de ser conduzidos pelos jesuítas e pela Igreja Católica. Carina Santos de Almeida (2022), ao analisar a atuação do SPI no contexto do Oiapoque, sintetiza o desenvolvimento das ações educacionais nesse período:

A educação escolar nos postos indígenas garantiu a permanência da negociação entre os mundos indígena e não indígena e, conforme ressaltou a antropóloga Tassinari (2012), contribuiu para que a educação indígena e as crianças, inclusive, fossem equivocadamente atreladas à escola, reduzindo o papel que a educação indígena tem na centralidade das comunidades, assim, minimizando o lugar das crianças nas aldeias. A escola paulatinamente se apresentou como um lugar privilegiado e restrito ao estabelecimento de relações entre diferentes (Almeida, 2022, p. 18).

As ações do SPI permanecem ativas até a década de 1960, quando a instituição foi substituída pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). De acordo com Munduruku (2012, p. 35), “o surgimento da FUNAI deu-se no auge da política integracionista”, mantendo-se, portanto, a perspectiva tutelar, principalmente com a promulgação do Estatuto do Índio em 1973. No âmbito educacional, o trabalho com a educação escolar indígena não foi inovado, o que resultou na continuidade da proibição e do desprestígio das línguas indígenas, além da manutenção de conteúdos curriculares semelhantes aos das escolas rurais (Almeida, 2022).

A superação do modelo integracionista foi pauta do Movimento Indígena brasileiro, que, ao participar ativamente das discussões que resultaram na elaboração da Constituição Federal de 1988,

possibilitou “uma nova perspectiva ideológica aos povos indígenas” (Munduruku, 2012, p. 36).

No que se refere ao acesso dos povos indígenas à EB, Gersem Baniwa Luciano dialoga com as reflexões de Munduruku (2012) ao destacar que:

[...] a ampliação da oferta se deve em grande parte à demanda e à pressão dos índios; a outra parte, à força da lei que obrigou os estados e os municípios a investirem na educação fundamental, incluindo os povos indígenas, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) (Baniwa Luciano, 2006, p. 159).

O pesquisador considera que houve avanços no investimento público, o que possibilitou a ampliação da oferta de vagas em escolas para as comunidades indígenas. No entanto, ressalta que tais investimentos não foram direcionados a atender os objetivos de uma educação específica e diferenciada.

No que tange à força de lei mencionada por Baniwa Luciano, a promulgação da Constituição Federal em 1988 assegurou uma série de direitos aos povos indígenas, incluindo o reconhecimento às suas línguas e culturas. No campo educacional, o Capítulo III, em seu artigo 205, estabelece a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. Embora as comunidades indígenas historicamente tenham desenvolvido seus próprios processos educativos, a concepção de educação como um direito de todos impôs ao Estado a necessidade de atender à demanda desses povos no sistema educacional brasileiro, introduzindo novas configurações antes negligenciadas.

Além disso, o artigo 210, parágrafo 2º, da Constituição de 1988 estabelece que, no EF, as aulas devem ser ministradas em língua portuguesa, preservando, entretanto, o direito de as comunidades indígenas também utilizarem “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Com a consolidação dos direitos

constitucionais na década de 1990, vivenciamos uma movimentação política para a elaboração e publicação de documentos orientadores para toda a EB e ES. Entre esses documentos, destacamos dois que são fundamentais para a educação escolar indígena: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 (LDBEN 9394/1996) e o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI) publicado em 1998.

A LDBEN 9394/1996 reforça, em seu artigo 32, os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 no que se refere às línguas, garantindo que o EF regular, ainda que seja ministrado em língua portuguesa, terá de assegurar “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Ainda, o artigo 78 estabelece a necessidade de que o Sistema de Ensino da União desenvolva “programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. O artigo 79 amplia essa prerrogativa ao determinar que a União deve apoiar a oferta da educação intercultural a essas comunidades, “desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. Tais programas preveem objetivos específicos, como o fortalecimento das “práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”, a manutenção de programas formativos de pessoal especializado para trabalhar a educação escolar indígena, o desenvolvimento de currículos com a inclusão de conteúdos culturais referentes a essas comunidades e a elaboração e publicação de material didático específico.

Dessa forma, desde a promulgação da LDBEN 9394/1996, a educação escolar indígena passa a ser concebida como um modelo diferenciado: o EF contemplará a língua materna das comunidades, terá docentes com formação especializada, usará currículos diferenciados e material didático apropriado. Esses quatro aspectos, ao longo do tempo, têm promovido mudanças significativas para o contexto educacional.

Em primeiro lugar, a institucionalização da educação escolar indígena permitiu a abertura de escolas indígenas para todo o ciclo

do EF. Para atender às especificidades dessas escolas, foi prevista a contratação de professores(as) especializados(as), o que levou os governos a promoverem formações iniciais e continuadas, em parceria com as universidades e outras instituições, visando discutir processos de ensino/aprendizagem em contexto escolar indígena. No âmbito da formação inicial de professores(as), foram criadas licenciaturas interculturais (Novak, 2014), além da implementação de políticas afirmativas, como cotas e vagas suplementares em várias instituições de ensino superior, destinadas à formação de docentes indígenas para atuação tanto em escolas indígenas quanto em escolas não-indígenas.

No que se refere à elaboração de currículos e materiais didáticos específicos, estes vão sendo organizados na medida em que as escolas indígenas se constituem e se fortalecem como escolas interculturais bilíngues. O RCNEI, ainda que publicado há mais de vinte anos, é um dos principais documentos de referência para a educação escolar indígena, em termos de publicação governamental, orientando o trabalho das equipes pedagógicas nas escolas, principalmente nas construções curriculares. Conforme aponta o documento: “Decorreu daí, então, a necessidade de elaboração deste Referencial, para subsidiar a elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas” (Brasil, 1998, p. 13).

O RCNEI também enfatiza a importância da preservação e promoção do bilinguismo para as escolas indígenas. No entanto, para a efetivação desse princípio, um dos principais aspectos a se considerar é a formação docente, questão que já era destacada no próprio documento:

Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério

rio, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural (RCNEI, 1998, p. 40).

Deste modo, não há como desvincular a educação escolar indígena, como prevista na Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9394/1996 e no RCNEI, com um currículo intercultural e proposta bilíngue, dos processos formativos de professores(as). Como consequência, tem sido necessário o ingresso de alunos(as) indígenas em cursos de licenciatura e também a criação de licenciaturas interculturais em todo o país.

No que concerne ao EM, Paladino (2012) e Novak (2014) destacam que, no Brasil, esta etapa da EB para os estudantes indígenas foi impulsionada pelas possibilidades de acesso ao ES, iniciadas nos anos 2000. No entanto, não podemos perder de vista as altas taxas de analfabetismo (Brasil, 2010), que chegam a 33,4% entre indígenas que têm 15 anos ou mais, o que, somado à exclusão econômica (Faustino, 2006) e outras desvantagens estruturais, representam obstáculos para a inserção e permanência desses jovens indígenas no EM e ES.

Outra questão que precisa ser enfrentada quando se pensa em educação formal para os povos indígenas é o modelo educacional para o EM vigente no país, que acaba sendo imposto às comunidades indígenas, considerando que nem sempre a escola é composta somente de docentes e equipe pedagógica indígena, como é o caso do PR.

Nesse sentido, Baniwa Luciano (2006) aponta que, por se tratar de uma competência dos estados, o EM acaba se distanciando das reivindicações das comunidades indígenas. De maneira geral, essa etapa do ensino apresenta um caráter excludente não apenas para estudantes indígenas, mas para todos os cidadãos brasileiros. A oferta de escolas e vagas continua irrisória diante das demandas da população indígena. Contudo, mais do que a quantidade de vagas,

as preocupações dos povos indígenas residem no “modelo urbano de Ensino Médio – disciplinar, profissionalizante para o mundo branco e centrado exclusivamente nos conhecimentos dos brancos” (Baniwa Luciano, 2006, p. 161).

No que tange ao ES, Baniwa Luciano aponta que:

Convencionalmente, o Ensino Médio é visto como uma preparação para o Ensino Superior ou para a vida profissional. Desta forma, para o jovem indígena, representa uma passagem da vida de aldeia (indígena, tradicional) para a vida não-indígena (cidade, emprego, dinheiro etc.) (Baniwa Luciano, 2006, p. 161).

Após discutir aspectos relacionados ao Movimento Indígena e às especificidades da educação escolar indígena, com ênfase ao contexto do EM, torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre o conceito de equidade. A equidade no acesso e permanência escolar é um dos pontos chave das pesquisas desenvolvidas por nosso grupo. Para compreender as formas pelas quais o acesso e permanência de estudantes indígenas no EM têm sido garantidos no contexto paranaense, é necessário analisar como o conceito de equidade tem sido abordado e operacionalizado no projeto em questão.

Para debater a definição de equidade, é importante considerar que não há produção conceitual estável, nem homogênea; há sempre um desafio epistemológico em demarcar uma compreensão fixa de todo conceito, porque há nesse movimento uma busca por uma estabilização de algo que é/está necessariamente instável. As intencionalidades, os lócus enunciativos, as bases epistemológicas e as cosmovisões são campos que também fundamentam os modos como vamos circulando e produzindo as mais diversas concepções. Isto é, as produções conceituais e as aplicabilidades práticas de conceitos de equidade variam historicamente e ideologicamente.

De modo geral, a equidade é compreendida como um modo de buscar e proporcionar a distribuição de direitos, recursos e oportunidades de maneira mais justa, com *imparcialidade*, evitando a

uniformização imposta pela igualdade. Pelo contrário, a equidade se volta para observar as diferentes demandas e as circunstâncias que envolvem os mais diversos processos sociais. Quando falamos do campo educacional, a busca por um acesso equitativo se realiza a partir da compreensão das diferenças e das desigualdades existentes, considerando um caminho de realocação de recurso de forma diferenciada ou de produção e promoção de medidas historicamente reparatórias. Contudo, é possível compreender equidade a partir de uma multiplicidade de contextos políticos-ideológicos, que vão interferir diretamente, como já mencionado, nos modos como se pensa e se aplica esse conceito.

Há anos, tem-se apontado a variabilidade na construção desse conceito, bem como a influência da compreensão conceitual na definição e diferenciação das formas de sua aplicabilidade. Lima e Rodriguez (2008, p. 61) destacam que:

Nota-se que ora o conceito é entendido como em tratar de forma igual os desiguais (igualdade de oportunidade, por exemplo) ora em tratar de forma desigual os desiguais (dar mais a quem tem menos). Atente que não se trata de um jogo de palavras, mas de conceitos que orientam as políticas públicas que se implementam referenciadas nestas concepções. A aplicação prática de “tratar de forma igual os desiguais” produz resultados diferentes de “tratar de forma desigual os desiguais” e este é o conceito de equidade que consideramos correto, pois de alguma forma, isto pode contribuir para resultados mais igualitários (Lima; Rodriguez, 2008, p. 61).

Vasques (2021), em sua tese de doutoramento, apresenta um levantamento detalhado das produções bibliográficas sobre a temática, destacando nuances significativas na aplicação do conceito, além de reconhecer as tendências gerais que orientam sua organização epistemológica.¹

1. A autora elenca cinco tendências que, segundo ela, predominam em

A partir desse acúmulo teórico, que nos aponta esta diversificação nos modos de compreender o conceito de equidade, podemos pensar de maneira mais específica as relações entre equidade e o campo educacional. Em um país marcado por profundas desigualdades, como o Brasil, com um histórico tão intenso de violência étnica, racial, de gênero e de classe, o acesso e a permanência nos espaços educacionais são sempre organizados com base na diferenciação.

A formulação do conceito de equidade se fundamenta em diversos outros conceitos, como a construção de igualdade a partir das diferenças e o próprio conceito de democracia. Em muitos contextos, a movimentação conceitual parece estar imbricada a uma percepção neutra, de imparcialidade. Neste sentido, os modos diversos de aplicação desse conceito acabam definindo, de fato, os modos como estas questões e outras são observadas. É fato que há também uma aplicabilidade neoliberal do conceito, que busca de maneira mais objetiva levantar dados de acesso aos espaços educacionais, orientada por uma lógica de *resultados*. Parece haver, nesta lógica, a busca por uma construção discursiva de possibilitação de acesso, que não se apresenta de maneira ativa na realidade cotidiana.

Para pensarmos o contexto educacional brasileiro, partiremos de alguns dados do Censo Escolar de 2020, que permitem observar que:

Quanto à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA fundamental e 30,7% do EJA médio (Brasil, 2021, p. 30).

quanto aplicação do conceito de equidade, que seriam: (a) equidade como igualdade de oportunidade; (b) equidade como conceito que engloba recursos, processos e resultados; (c) equidade em relação ao desempenho escolar; (d) equidade como justiça social e; (e) equidade como acesso ao conhecimento (Vasques, 2021).

A questão que se impõe é: quais são os fatores que explicam essa predominância? Quais razões contribuem para que uma parcela da população negra brasileira não conclua a EB na idade regular, senão fatores racistas fundantes na sociedade brasileira? Se há uma maior quantidade de pessoas negras buscando a EJA para concluir a EB, há então razões e fatores diversos que fazem com que estes estudantes não concluam esta etapa do ensino na idade regular. Esses fatores estão necessariamente atrelados aos regimes da raça, do gênero e da classe, como empobrecimento compulsório e alijamento social. No mesmo caminho, o Censo Escolar de 2020 também aponta que:

A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 56,8%. **Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, representando 59,0%** (Brasil, 2021, p. 30, grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que a maioria das respondentes que se autodeclararam do “sexo feminino” possivelmente sejam mulheres cisgêneras, os dados analisados sugerem uma diferenciação generificada tanto no impedimento da conclusão da EB na idade regular quanto na busca por sua finalização por meio da EJA. Quando observamos maior proporção de pessoas do “sexo feminino” buscando a formação na EJA após os 30 anos, isso pode indicar que a conclusão da formação escolar ocorre nesse período em função do caminho hegemônico compulsoriamente direcionado para a mulheridade cisgênera, pois já constituíram família, tiveram filhos e *os criaram*.²

É relevante destacar que o Brasil não coleta nem organiza dados acerca de acesso e permanência nos espaços educacionais a par-

2. No sentido de que estes filhos não são menores e dependentes.

tir de identidade de gênero. Por isso, observemos alguns dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA):

Devido ao processo de exclusão familiar, social e escolar, como já mencionado em diversas ocasiões e em pesquisas anteriores, estima-se que 13 anos de idade seja a média em que travestis e mulheres transexuais sejam expulsas de casa pelos pais (ANTRA, 2017) - e que cerca de 0,02% estão na universidade, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental (Dados do Projeto Além do Arco-íris/Afro Reggae) (Benevides; Nogueira, 2021, p. 43).

Importante marcar que estes dados, mesmo que estejam aparentemente separados na análise geral, são necessariamente entrecruzados identitariamente. Essas são apenas algumas considerações que buscam demonstrar como as desigualdades se estruturam no Brasil, a partir das diferenciações dos campos do gênero, da raça e da classe, ainda que existam outras incontáveis diferenciações.

Nesse sentido, a entrada nos espaços educacionais não garante a equiparação sócio-histórica, uma vez que a permanência escolar não ocorre de forma autônoma, exigindo políticas mais amplas de reparação e equiparação. Ademais, a promoção da equidade nos espaços educacionais precisa ir além de uma análise quantitativa, de ingresso e conclusão; ela deve envolver um aprofundamento das construções documentais, curriculares e formativas. Indo além, não há equidade educacional sem aspectos fundamentais, como justiça alimentar, acesso à saúde e ao direito à cidade. Essas colocações são essenciais, pois nos põem para pensar que urge uma compreensão mais integral dos campos da vida, que foi impedida pelas cosmovisões moderno/coloniais e de seus sistemas de monocultura (Núñez, 2021). Ou seja, a questão que parece ser fundante aqui é a de buscar observar e aplicar estas buscas pela equidade a partir dos mais diversos campos da vida, que se constituem de maneira sempre interrelacionadas.

No que se refere especificamente aos povos indígenas, o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social emerge, no Brasil, pelo Movimento Indígena. Foi por meio de muita luta que o direito à educação foi trazido à cena pública e passou a exigir da política educacional medidas urgentes na construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade.

Desse modo, ao abordar o conceito de equidade em educação, buscamos direcioná-lo ao atendimento de estudantes indígenas do EM no contexto paranaense a fim de compreender sua distribuição territorial, o número de matrículas e quais ações são desenvolvidas pelas escolas para promover/motivar o acesso ao ES. Além disso, a investigação considera a escuta ativa desses e dessas estudantes, permitindo que expressem seus pensamentos acerca da educação, da permanência no EM, das barreiras psicoeducacionais enfrentadas, de como as informações sobre acesso ao ES chegam até eles e elas e como eles e elas transformam as informações recebidas em decisões relativas ao ingresso no ES.

Assim, além de ouvir estudantes indígenas em relação à equidade educacional no ambiente escolar, este estudo abre espaço para compreender a relação dos estudantes indígenas com a informação e a motivação para o acesso ao ES, reconhecendo suas experiências e demandas no contexto educacional paranaense.

Os caminhos da pesquisa

Leticia Fraga

Ligia Paula Conto

Jefferson Olivatto da Silva

Esta pesquisa seguiu três caminhos distintos, cada um marcado pelas especificidades dos territórios indígenas (T.I.) envolvidos. Na T.I. de Faxinal, o trabalho foi conduzido sob a orientação de Regina. Já na T.I. de Mangueirinha, a caminhada ocorreu de mãos dadas com Elisângela. Por sua vez, na comunidade de Pinhalzinho, o desenvolvimento da pesquisa contou com a colaboração de Géssica e Silvana. A introdução deste capítulo teve a contribuição de Jefferson,¹ Leticia e Ligia, enquanto na abordagem específica de cada território indígena, contamos com a colaboração² das professoras envolvidas na pesquisa.

Um aspecto previamente conhecido por nós, mas aprofundado ao longo da investigação, foi a constatação de que cada território indígena tem sua história e, conseqüentemente, sua especificidade, sua maneira de lidar com as demandas externas, sua própria organização e gestão escolar. Essas diferenças e especificidades serão discutidas ao longo deste capítulo.

De modo geral, a metodologia adotada fundamenta-se sobre uma base comum. Assim, serão apresentados esses fundamentos

1. Para toda a discussão sobre grupo focal neste capítulo, tivemos a orientação do professor Jefferson Olivatto da Silva.

2. Nesta colaboração, as professoras fizeram a leitura dos textos finalizados e solicitaram algumas correções e adequações. No caso da professora Elisângela, em específico, alguns trechos de sua dissertação foram utilizados para tratar da T. I. de Mangueirinha.

metodológicos para, em seguida, detalhar a forma como foram trabalhados em cada uma das comunidades.

Bernadet Gatti (2010) chama nossa atenção para o fato de que, tradicionalmente, no campo das pesquisas educacionais, o método tende a ser um elemento externo à pesquisa, e não como parte integrante do processo investigativo. No entanto, para a autora:

A análise da construção de uma obra por determinado autor é a melhor via para se compreender método. Como criou seu problema, que críticas fez e como, de que forma propôs novas hipóteses, em que contexto, porquê?, quais seus interlocutores, de que maneira foi aos fatos, como os levantou e trabalhou, que dificuldades enfrentou, como contornou problemas de percurso no plano de seu trabalho – tudo isto põe realidade a um método, com isto ele adquire significado, um significado dinâmico, e as técnicas empregadas podem ser discutidas não só quanto a características de adequação, consistência e forma de realização, como dentro de uma perspectiva teórica e epistêmica. Este trabalho demanda uma certa cultura transdisciplinar, ou seja, uma especialização ampliada por conhecimentos de diferentes origens (Gatti, 2010, p. 18).

Dessa forma, arriscamo-nos afirmar que delineamos alguns direcionamentos teórico-metodológicos e nos debruçamos sobre métodos e procedimentos durante a construção da pesquisa. Esta etapa privilegiou conhecimentos de diferentes áreas de formação da equipe, como Educação, Linguística, Serviço Social e Psicologia.

Gatti (2010) ressalta, ainda, que o método não deve ser compreendido como um conjunto rígido de regras, mas algo a ser também experienciado na troca:

[...] é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. Não é externo, independente de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. No exercício da pesquisa certas orientações e regras existem e são úteis e necessárias como re-

ferentes de validação e plausibilidade das análises. Mas se não forem apropriadas e integradas pelo pesquisador em suas formas de pensar e agir, num certo conjunto lógico-vivencial, num estado de espírito que leva a um certo tipo de olhar, de perspectiva ante os eventos, estas orientações e regras se tornam estereis, porque mecânicas [...] (Gatti, 2010, p. 11).

Sob essa perspectiva, a metodologia construída privilegiou a ação conjunta, bem como a observância de aspectos éticos específicos que envolvem pesquisas em comunidades tradicionais ou com seus integrantes. Tanto a equipe quanto os participantes tiveram a possibilidade de retomar e rever as ações planejadas, promovendo o diálogo e a interação, a fim de contemplar as reivindicações do público-alvo.

Buscamos documentar as atividades desenvolvidas por meio de instrumentos inovadores – pelo menos em relação ao que observamos na literatura da área – , criados especialmente a partir da perspectiva dos(as) jovens participantes. O objetivo foi oportunizar o registro de suas impressões, os modos de ver e sentir as atividades e suas próprias práticas e vivências dentro dos objetivos propostos pelo projeto. Desse modo, pretendeu-se nomear, positivar e atribuir sentido à potência de vida enunciada e indicada pelos estudantes indígenas.

Afinal, acreditamos que ouvir, por meio de seus registros, o que eles e elas falam, entendem e pensam é uma opção teórica/metodológica na qual existe a certeza de que adolescentes e jovens têm o que dizer. Isto posto, cremos que tomar as falas dos(as) estudantes como saber e positividade, ouvi-los(as) desde para além de suas vivências escolares foi a opção firmada aqui. Esses dizeres foram registrados de três maneiras diferentes: via escrita, áudio e vídeo.

Os instrumentos de escuta dos(as) estudantes, a princípio, seriam estruturados por meio da organização de Grupo Focal (GF). No entanto, ao longo da pesquisa, foi necessário realizar adequações e modificações, que serão detalhadas na abordagem específica

de cada uma das comunidades. Por ora, tratemos da metodologia do GF conforme debatida pela nossa equipe.

A origem do GF é controversa em termos de autores e datas. Hennink (2017) aponta que o GF teria surgido na década de 1920 e adotado na de 1930 nas ciências humanas, sem apontar uma autoria específica. Um aspecto interessante desde sua origem é a capacidade de uso de métodos quali-quantitativos pelo GF ao ponderar a quantificação de respostas a determinados estímulos que, por sua vez, eram filtrados e interpretados pela subjetividade das pessoas (Tadajewski, 2015).

Com efeito, observa-se que o GF se configura como um instrumento metodológico pertinente para pesquisar temas em pequenos e grandes grupos, bem como em múltiplos grupos que apresentam nuances da realidade social, aspecto muitas vezes ausente em pesquisa tipo *survey*.³ Além disso, um ambiente no qual os participantes se sintam confortáveis para expor suas opiniões por meio de gestos, palavras, olhares e argumentos fornece aos(as) pesquisadores (as) ferramentas para detectar tensões que podem ser aprofundadas no próprio grupo ou mesmo em entrevistas individuais, como se propõe nesta pesquisa.

Bomfim (2009) aponta que os GFs podem ser organizados com grupos homogêneos e heterogêneos. Devido ao caráter coletivo da experiência de estudantes indígenas, seja nas escolas das comunidades ou fora delas, da participação comum de estudantes e lideranças em situações significativas – pelo cuidado coletivo com seus membros e a visita de pessoas externas – descarta-se uma única forma de conduzir os GFs em relação à estratégia para realizar entrevistas semiestruturadas posteriormente.

3. Para Mineiro (2020, p. 286), “Survey é um termo em inglês sem correspondência do português, comumente tem sido traduzido por “levantamento”, o qual é conceituado como conjunto de operações para determinar as características de um fenômeno de massa. Entretanto, isto não abrange todo significado de Survey, talvez por isso se mantenha a expressão inglesa, em outras palavras, é o tipo de investigação cuja finalidade é fornecer descrições estatísticas de pessoas por meio de perguntas, normalmente aplicadas em uma amostra (Fowler, 2011)”.

O GF constitui uma estratégia metodológica que possibilita a construção de um processo dialógico capaz de: a) ser rico em dados, b) aprofundar o contexto observado e c) desvelar reflexões críticas e discordâncias durante sua realização. Esse tipo de interação também pode contrastar e aprofundar dados entre os(as) participantes, a partir dos questionamentos propostos pela equipe de pesquisa. Por isso, torna-se fundamental o cuidado da equipe com respostas prontas e evasivas do grupo, uma vez que, em qualquer pesquisa, as respostas prontas devem ser objeto de análise, sendo essa atenção ainda mais importante em contextos interculturais.

Outrossim, o GF pode denotar contrastes em relação aos dados oficiais ou à ausência destes, sugerindo possíveis motivações psicossociais, como expressão do racismo institucional. Nesse sentido, estudos como os de Domingues (2005), Gonçalves e Silva (2000) e Pontes *et al.* (2022) contribuem para compreender as especificidades da trajetória escolar de estudantes indígenas, no que se refere a um ambiente que não seja acolhedor de forma contínua e sistemática. Amaral (2010), por exemplo, relata episódios de perseguições no trajeto até a escola, bem como ameaças e violências físicas no ambiente escolar.

Morgan (1997) aponta algumas vantagens do uso do GF, que se alinham aos propósitos do projeto. A partir de uma releitura de suas considerações, identificam-se três aspectos relevantes para esta pesquisa: a) as questões direcionadas aos estudantes fornecem critérios para discutirem sobre o consenso emergente de determinadas problemáticas do EM e a maneira como os estudantes lidam com suas divergências em relação ao suposto consenso; b) o pesquisador/moderador pode recorrer a metáforas, imagens e empregar atividades que evoquem respostas projetivas, isto é, tenham uma relação estreita com sua experiência escolar; c) o ambiente de partilha e contraste de experiências escolares poderia constituir interações delineadas por interesses e preocupações comuns, englobando circunstâncias coletivas que raramente se restringem a uma única pessoa.

O processo dialógico do GF possibilita situações oportunas de falas que podem levar à reformulação de opiniões por parte dos(as) participantes. Contudo, não se pode garantir que essa dinâmica ocorra em todos os contextos, especialmente em interações entre pesquisadores(as) não-indígenas e comunidades indígenas. Em tese, o GF é uma experiência valiosa de pesquisa para que se alcance dados silenciados e distantes dos dados oficiais. No entanto, é necessário observar a natureza da relação estabelecida entre pesquisadores(as) e participantes, avaliando se ocorre de forma horizontal ou vertical. No que se refere a temas sensíveis, o GF tem potencial para desvelar interações sociais encobertas e tabus, até mesmo a própria vulnerabilidade de quem compartilha (Oliveira, 2011), desde que se crie um ambiente de confiança entre os envolvidos.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve grupos indígenas, deve-se ter atenção ao aspecto cultural na interação entre jovens e adultos indígenas, uma vez que a hierarquia geracional pode prevalecer nas respostas. A presença de outros adultos, como professores, diretores e lideranças comunitárias indígenas pode influenciar as manifestações dos(as) jovens, devido às lógicas internas das escolas. Nesse sentido, uma estratégia metodológica mais apropriada seria a condução de grupos homogêneos, ou seja, um composto por estudantes (jovens indígenas) e outro por equipe escolar e lideranças (adultos indígenas). A viabilidade desse processo traria maior probabilidade de obter dados conflitantes sobre a compreensão de cada grupo e, a partir destes dados, agendar entrevistas individuais para aprofundar reflexões específicas.

A participação da comunidade na construção dos métodos mais adequados para o levantamento de dados sobre o contexto escolar no EM é fundamental para garantir que a pesquisa reflita de fato o protagonismo dos(as) estudantes e atores escolares e/ou comunitários na pesquisa, no que concerne aos dados relativos à sua historicidade e processos próprios de aprendizagem, muito provavelmente, não pensados pelos(as) pesquisadores(as) externos(as) (Mato, 2012). Segundo Hennink (2017), à medida que a comunidade

participa na decisão dos métodos, os resultados terão maior adesão, permitindo que os instrumentos sejam utilizados por eles na busca de alternativas em vista de sua estreita pertinência comunitária. Tais resultados podem viabilizar o aprimoramento de estratégias pedagógico-administrativas pela incorporação de novas tecnologias metodológicas e mediante os resultados encontrados, a condução de outras narrativas relativas ao EM, aos estudantes, outras aproximações com o ES e suas diferentes áreas e possibilidades por meio dos(as) pesquisadores(as), bem como subsidiar decisões relativas aos conteúdos escolares.

Os procedimentos de GF e entrevistas semiestruturadas geram dados qualitativos a serem tratados e analisados. Para análise de dados qualitativos, consideram-se os referenciais das pesquisas que se utiliza em projetos e, também, que orienta a presente proposta. Um deles, utilizado na pesquisa de Klüppel (2021), que propõe a análise de entrevistas e produções textuais, empregando a criação de “rede de palavras”, que é uma forma de organização e disposição de dados discursivos para análise de conteúdo. A partir desse tipo de metodologia, diferentes palavras evocadas em um conjunto textual são dispostas em uma rede semântica. Nesta rede, diversos elementos podem ser analisados, como a própria frequência de utilização de palavras, as relações que eles estabelecem uns com os outros e sua implicação em determinadas comunidades e escolas. A relação mais forte que se estabelece entre determinadas palavras no interior do conjunto – palavras que costumam aparecer juntas num mesmo contexto e que se repetem para se formar subgrupos –. A análise desses conjuntos contribui para mostrar estruturas de sentido dentro do conjunto textual ao revelar as tendências de sentido produzidas em um conjunto discursivo.

Para tal análise, são necessárias diversas ações. A primeira consiste na transcrição de textos oriundos das entrevistas e GFs, bem como de produções escritas, caso tenham sido elaboradas manualmente. A segunda ação é o tratamento em *softwares* de criação de redes, conforme descrito por Klüppel (2021). Uma terceira etapa

envolve a padronização de termos, abrangendo questões como grafia, plural e formação de palavras compostas.

Após a conclusão dessas etapas, o material é inserido no programa destinado à criação, visualização e análise de rede. A partir desse procedimento são criados grafos com a importação das tabelas no programa adequado, permitindo o cálculo de estatísticas gerais da rede por meio de ferramentas disponibilizadas. Por fim, são realizados ajustes necessários para viabilizar a exportação dos grafos para que sejam visualizados e analisados (Klüppel, 2021).

A adoção de métodos qualitativos e quantitativos oferece maior amplitude a respeito da realidade escolar desses estudantes e, ainda mais, ao estabelecer diálogo com os próprios sujeitos da pesquisa, a partir de suas indicações de escolas e atores a serem entrevistados, conforme discutido por Green e Thorogood (2009). Além disso, a condução de entrevistas com pessoas da comunidade, independentemente de sua participação no GF, auxiliará a obtenção de dados que podem elucidar e contrastar com dados expostos pelo grupo ou pelo levantamento de dados.

As entrevistas semiestruturadas têm como propósito aprofundar a compreensão sobre as nuances do processo de tomada de decisão que permeiam a trajetória escolar e suas interlocuções (Gaskell, 2002). Tal abordagem permite uma descrição mais detalhada e precisa das complexidades que envolvem o EM nesse contexto. Embora o GF e entrevistas possam parecer distintos, seu uso combinado oportuniza a compreensão ampla e profunda sobre aspectos do EM para desvelar interações simbólicas, experiências compartilhadas e observações detalhadas da problemática. Além disso, o uso de métodos quali-quantitativos é crucial para tratar de dados silenciados pela historicidade do sistema educacional tradicional.

Com base nos procedimentos metodológicos da pesquisa, nossa equipe se preparou para ir a campo com algumas orientações básicas. Entre as principais ações planejadas, destacam-se a organização de encontros com as comunidades indígenas para conversar diretamente com os(as) estudantes por meio de um roteiro de per-

guntas previamente elaboradas, a fim de abordar a temática do EM. Além disso, foram previstas entrevistas com outros membros da comunidade, cuja participação poderia contribuir para uma compreensão mais aprofundada da problemática de nossa pesquisa.

O roteiro inicial de entrevistas voltadas aos(as) estudantes, contemplava as seguintes perguntas:

- 1- Para você, qual a importância de concluir o EM?
- 2- O que você mudaria no EM?
- 3- Você recebeu informações sobre o vestibular na escola?
Quais informações?
- 4- Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?
- 5- Quais são os seus planos para o futuro?

No processo de escuta dos(as) estudantes indígenas, os aspectos éticos considerados primaram pelo respeito às pessoas indígenas, contrapondo-se ao grande histórico de pesquisas desenvolvidas nesses contextos. A pesquisadora Maori Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 13) destaca que “os povos indígenas são os mais pesquisados no mundo”, de modo que, para esses grupos, o termo *pesquisa* frequentemente se associa a sinônimo de violência.

Silva e Grubits (2006) enfatizam a recorrência de casos de pesquisadores que, após coletarem dados, não retornam para apresentar e discutir resultados com os grupos investigados, ou, ainda, publicaram trabalhos sem autorização prévia. As autoras argumentam que as pesquisas junto a povos tradicionais precisam evoluir, pois os pesquisadores acabam tendo “pouco ou nenhum envolvimento político com a questão indígena [e quilombola]” e acrescentam que “suas pesquisas servem apenas para si mesmos e não para os grupos aos quais se referem” (Silva; Grubits, 2006). Esta realidade contribui para a desconfiança das populações indígenas em relação às intenções acadêmicas, levando, por vezes, à recusa da entrada de pesquisadores em seus territórios.

Smith (2018) discute o perigo das pesquisas que trazem questões desrespeitosas formuladas por pesquisadores brancos, sob uma

ótica colonial, uma vez que essas investigações operam na legitimação de ideologias e políticas de extermínio, tornando-se ineficazes para os povos estudados e têm “absoluta utilidade [...] para aqueles que a manuseavam como um instrumento para o seu próprio proveito” (Smith, 2018, p. 13). Diante desse cenário, como conduzir pesquisas junto a comunidades indígenas de maneira ética?

A autora aponta a existência de diversos documentos que asseguram alguns padrões éticos para pesquisas com povos indígenas, como *a declaração da Bacia Amazônica; a Declaração de Kari Oca, de 1993; a Organização Pan-americana da Saúde; o Projeto da Declaração Nativa Pan-americana; a Declaração da Montanha Azul; a Aliança Internacional dos Povos Tribais Indígenas da Carta da Floresta Tropical, de 1993*. No entanto, é necessário considerar as ideologias e tradições epistemológicas específicas de cada comunidade com a qual se vai desenvolver uma pesquisa.

Silva e Grubtis (2006) defendem que um trabalho ético é um trabalho que vai em direção à interintegração, isto é, ao diálogo intercultural – no caso desta pesquisa, as culturas Kaingang e Guarani – que respeite sempre suas identidades. Para as autoras, o conceito de integração é a “imposição de uma cultura sobre a outra” (Silva; Grubtis, 2006, p. 52). A pesquisa, nesse sentido, deve possibilitar um processo baseado na ideia de transformação, que vem no sentido de ter “diferentes culturas interintegrando-se, trocando experiências, numa relação que implique simultaneamente igualdade de direitos e respeito às diferenças” (Silva; Grubtis, 2006, p. 53).

Compreendemos, assim, que a questão ética deve levar em consideração as especificidades das comunidades envolvidas, independente do contexto, exigindo dos(as) pesquisadores(as) uma postura atenta. Além dos aspectos éticos inerentes aos povos tradicionais aos quais os(as) estudantes indígenas pertencem, é fundamental considerar os princípios éticos relativos à pesquisa com adolescentes. No caso das comunidades escolares indígenas, nosso estudo foi conduzido mediante aprovação das lideranças das terras indígenas e da equipe pedagógica da escola.

A coleta de dados incluiu registro de falas, vídeos e textos dos(as) estudantes, acerca do contexto do EM, seguindo um referencial metodológico pautado no GF. Os relatos foram transcritos e analisados a partir de categorias pré-definidas relacionadas ao EM, ao ES e outras demandas emergentes ao longo da investigação. No caso das T. I. de Faxinal e Mangueirinha, o tratamento dos dados contou com geração de grafos, metodologia desenvolvida pelo pesquisador Giuvane de Souza Klüppel em sua dissertação de mestrado, cujo procedimento se baseia no trabalho metodológico com redes de palavras. Dessa forma, com base nas narrativas analisadas, busca-se a geração de grafos que permitam visualizar as problemáticas elencadas pelos estudantes indígenas no contexto do EM.

De maneira sintética, os fundamentos metodológicos adotados para a coleta e análise de dados foram os seguintes:

- Organização de uma equipe multidisciplinar para ampliar a perspectiva analítica;
- Construção de método flexível, desenvolvido em conjunto com as comunidades, tendo como direcionamento inicial o GF;
- Escuta ativa dos estudantes indígenas para compreender suas percepções sobre o EM, com coleta de textos escritos, áudios e vídeos;
- Consideração da noção de ética a partir da perspectiva das pessoas indígenas envolvidas na pesquisa;
- Análise textual por meio da geração de grafos.

A seguir, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa em cada território, inclusive problematizando o uso do GF nos diferentes contextos.

T. I. de Pinhalzinho⁴

Letícia Fraga
Ligia Paula Couto

Antes de expor nosso caminho de pesquisa em Pinhalzinho, faz-se necessário apresentar esse território e o contexto da criação da Escola Estadual (EE) Indígena Yvy Porã. Para isso, recorreremos às informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

As Terras de Pinhalzinho pertenciam à ex-fazenda Jaboticabal da Barra Grande, no então município de Tomazina e foram doadas por Augusto de Assis Teixeira. Em 4 de Junho de 1904, é formulado o Memorial Descritivo da medição e demarcação das terras, já ocupadas por índios Guarani. A área contava com 313,5 alqueires, medida hoje alterada em razão, sem dúvida, de “práticas espoliativas”. Pinhalzinho possui hoje uma área de 247 alqueires (PPP Yvy Porã, 2014, p. 4).

No documento Memorial, com a data final de 1917, são registradas algumas das atividades desenvolvidas pelos indígenas de Pinhalzinho, incluindo a produção de arroz e rapadura, bem como a confecção de chapéus, esteiras, redes e peneiras. “O Memorial Descritivo da medição e demarcação da área de Pinhalzinho, feito no ano de 1904, dá provas suficientes da remota presença dos Guarani em tal área” (Yvy Porã, 2014, p. 4).

Documentos históricos também relatam a epidemia de gripe espanhola, que, na segunda década do século XX, dizimou grande parte da população indígena que habitava a região. Esse surto forçou os(as) sobreviventes a deslocarem-se até a povoação indígena de São Jerônimo da Serra, deixando a área abandonada temporariamente. Também há relatos de, posteriormente, que a

4. Toda a discussão referente à pesquisa em Pinhalzinho foi revisada pela professora Silvana Mimbi Veríssimo.

comunidade foi novamente impactada por um enorme surto de malária, o que levou os(as) poucos(as) indígenas que conseguiram sobreviver a migrarem para outras localidades, deixando a reserva praticamente inabitada.

Na década de 50, mais precisamente em 56, o SPI cedeu as terras da reserva à seção de Fomento Agrícola (SFA), para experiências e produção de sementes. Essa cessão deve ter durado até 1967/68, quando da extinção do SPI. Em razão desta forma de utilização da área, não é difícil imaginar, que também por este período, a presença de índios no P.I. deve ter sido reduzida. Comentando em seu relatório sobre a ação do SFA na reserva, o chefe do posto nos diz: “as terras foram desmatadas e destocadas, sendo toda madeira de lei por eles utilizada ou comercializada”. Deixaram algumas benfeitorias, onde se inclui três casas de alvenaria. A SFA deixou ainda, um “filho” na reserva: é o seu ex-funcionário Joaquim Florentino de Oliveira. É bem provável que foi por aí, por esta época que se instalaram no P.I. alguns outros parentes do ex-funcionário do Ministério da Agricultura e SPI, João Pereira Gomes Filho, na condição de arrendatário de terras da SFA. Deve ser este o caso de Antônio Lázaro dos Santos e Faustino Gomes (este irmão aquele cunhado de João). No ano (1956) da instalação da SFA em Pinhalzinho, seu chefe de Posto recebeu um Memorando do SPI, comunicando-lhe o fato. Neste não se vê referências a possíveis habitantes indígenas do P.I., a não ser um mestiço de Nome Cornélio e de uma Índia casada com branco que residem na área (PPP Yvy Porã, 2014, p. 5).

Com a criação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), houve um processo de repovoamento da reserva, inicialmente com a chegada de alguns indígenas provenientes da T.I. do Laranjinha. No entanto, houve dificuldades para que esses grupos permanecessem na T.I. do Pinhalzinho, pois muitos acabavam retornando ao Posto de origem. Um levantamento populacional realizado em 1977 registrou a presença de apenas quatro famílias Guarani,

além da família do ex-funcionário da SFA, Joaquim Florentino de Oliveira, e dos senhores João P. Gomes, Faustino Gomes e Antônio Lázaro dos Santos.

Em 1976, João P. Gomes, requereu autorização para morar (continuar morando) no PI. Pinhalzinho, alegando ser funcionário do Ministério da Agricultura, atuar naquela região, ter prestado 18 anos de serviço ao extinto SPI, renunciando assim os problemas que viria a ter com sua situação ilegal, enquanto posseiro na área. Em relatório de 1977, o chefe do Posto, comentando sobre os intrusos, diz, “os únicos problemáticos são os exarrendatários Faustino Gomes e Antônio Lázaro dos Santos”. É uma alusão à possível saída deles da área da reserva, o que revela que, já em 77, a questão dos intrusos se punha como problema que levantava a exigência de solução. Num artigo da Folha de Londrina de 15/06/85, lê-se que a reserva, até 84, esteve praticamente desabitada por índios ou, como diz literalmente o texto, “abandonada”. A partir daí a FUNAI retoma a povoação com índios, principalmente de Laranjinha (PPP Yvy Porã, 2014, p. 6).

Ao longo da década de 1980, a ocupação da T.I. de Pinhalzinho por não indígenas tornou-se um problema, conforme apontado no documento: “os intrusos de Pinhalzinho ocupam quase metade da reserva e suas melhores terras” (Yvy Porã, 2014, p. 6). Além da invasão territorial, registraram-se episódios de coação física e ameaça contra os indígenas. Relatório da década de 1980 denunciava os conflitos entre os intrusos e indígenas, assim como o trabalho da procuradoria para resolver a problemática da ocupação da T.I.

Atualmente, a T.I. de Pinhalzinho possui uma população de 47 famílias indígenas da etnia Guarani. Embora a língua portuguesa seja amplamente falada, ainda há pessoas que preservam, na oralidade, dois dialetos Guarani: o Nhandewa e o Mbyá. “São estes que em conjunto com a escola lutam pela manutenção e revitalização

da Língua Indígena, através das crianças e dos jovens” (Yvy Porã, 2014, p. 7-8).

A EE Indígena Yvy Porã está situada no município de Tomazina, na T.I. de Pinhalzinho, a aproximadamente 36 quilômetros de Tomazina e a cerca de sete quilômetros da cidade de Guapirama. Seu funcionamento foi autorizado em 1982, inicialmente designada Escola Rural do Pinhalzinho, vinculada ao município de Tomazina e mantida pelo Governo do Estado do Paraná, com a oferta dos anos iniciais do EF. Em 1992, a instituição foi municipalizada, passando a designar-se Escola Rural Municipal de Tomazina, tendo como unidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Tomazina.

No ano de 2008, um convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação e o Município de Tomazina possibilitou a estadualização da Escola, garantindo a oferta do EF 1ª ao 5º anos e 6º ao 9º anos, num processo gradativo. Em 2011, a instituição passou a ofertar também a Educação infantil, adequando sua nomenclatura para “Escola Estadual Indígena Yvy Porã - Educação Infantil e Ensino Fundamental”.

A partir dessa contextualização sobre a T.I. de Pinhalzinho e a escola, é possível destacar as experiências vivenciadas ao longo do desenvolvimento do nosso trabalho, especialmente a partir das nossas três visitas presenciais e das ações em parceria com as professoras Gêssica e Silvana. A primeira visita à T.I. de Pinhalzinho ocorreu em outubro de 2022, a convite das professoras, que já haviam manifestado interesse antes mesmo da aprovação do projeto pelo Centro Lemann. Tanto Gêssica quanto Silvana desenvolveram seus trabalhos de conclusão de curso de especialização sob orientação das professoras Letícia e Ligia, respectivamente, no ano de 2021. Porém, as orientações ocorreram de modo remoto, devido ao contexto da pandemia de Covid-19.

Convém destacar aqui um episódio da orientação com Silvana, em 2021, e as tentativas de viagem até Pinhalzinho, em 2022, que ilustra as dificuldades enfrentadas pelas comunidades

indígenas no acesso à educação e à tecnologia: a internet a qual Silvana tinha acesso, por exemplo, frequentemente interrompia as orientações realizadas pela plataforma *Meet*, levando à necessidade de seguir com orientações por troca de textos ou áudios via *Whats.App*. Em um dos encontros virtuais, Silvana relatou que estava embaixo de uma árvore para obter um sinal de internet mais estável. Além disso, as nossas tentativas de visita a Pinhalzinho foram adiadas duas vezes devido ao excesso de chuvas, tornando as estradas de terra que separam a T.I. da cidade de Guapirama⁵ intransitáveis, conforme imagens enviadas por Silvana. Ainda, em um dos pontos da estrada, o rio chegou a transbordar. Essas duas situações nos dão uma ideia da falta de acesso a tecnologias, internet e equipamentos adequados na T. I. de Pinhalzinho, o que não impede que professores(as) indígenas sigam em busca de formação e de estudo na pós-graduação, mesmo diante das adversidades impostas no trajeto entre Guapirama e o território indígena, deixando a população indígena isolada.

A visita presencial a Pinhalzinho permitiu conhecermos Gêssica e Silvana pessoalmente, algo que já ansiávamos fazer há pelo menos um ano. Durante esse encontro, participamos da formação pedagógica promovida pela EE Indígena Yvy Porã. Pudemos observar como a discussão se pautava na perspectiva intercultural e como todos(as) os(as) docentes da escola, indígenas e não-indígenas, almejavam uma prática interdisciplinar. A organização do trimestre foi estruturada a partir de um tema comum, considerando os saberes e as culturas indígenas, principalmente da comunidade de Pinhalzinho. No decorrer da formação, decidiu-se que todas as turmas realizariam uma mostra cultural no final do ano letivo, evento para o qual fomos convidadas a participar.

Ainda durante a formação em outubro, outro aspecto constatado foi que a escola atendia prioritariamente estudantes indígenas do EF I e EF II. A direção já havia solicitado à SEED a abertura

5. A T. I. de Pinhalzinho fica a 6,2km do centro da cidade de Guapirama. E grande parte deste trecho é de estrada de terra.

do EM na instituição, mas, até o final de 2022, essa solicitação ainda não havia sido atendida.

A ausência do EM nessa escola indígena obriga os(as) estudantes a matricularem-se no Colégio Estadual David Carneiro, situado no município de Guapirama. Constatamos que, enquanto o município disponibiliza transporte escolar para os(as) estudantes matriculados(as) no período matutino, para aqueles que estudam no período noturno, devido à necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, não é oferecida a mesma estrutura, ou seja, não há transporte para trazê-los de volta à T.I. Essa limitação resulta na evasão de muitos(as) estudantes indígenas da etapa do EM. As professoras nos informaram que há pelo menos oito estudantes indígenas cursando o EM em Guapirama; contudo, há um grupo considerável de pessoas no território que não concluiu o EM por falta de transporte.

Diante desse cenário, as professoras Géssica e Silvana elaboraram um projeto para motivar os(as) indígenas da região a ingressarem no ES. Intitulado pela professora Géssica de “Cursinho Preparatório Universidade Território Indígena”, o projeto, compreendido entre fevereiro e julho de 2023, foi desenvolvido por meio de encontros remotos e presenciais em parceria com a professora Silvana. A iniciativa visa orientar os(as) estudantes indígenas a prestarem o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Observamos que a receptividade na EE Yvy Porã, aliada à realidade dos(as) jovens indígenas que enfrentam dificuldades para cursar o EM, bem como a disposição das professoras em lutar por melhorias educacionais para estudantes ou egressos(as) do EM, evidencia o potencial de colaboração entre a comunidade e o nosso projeto. Inicialmente, consideramos contribuir com o projeto “Universidade Território Indígena”, auxiliando na preparação dos participantes para as provas oral e escrita de língua portuguesa e de redação, dada a nossa experiência tanto na aplicação quanto na elaboração dessas provas.

Nosso segundo momento em Pinhalzinho foi em março de 2023, ocasião em que o cacique Reginaldo Alves discutiu sobre as necessidades da escola e as possibilidades de apoio por meio do nosso projeto. O cacique expressou grande preocupação com a ausência do EM na escola, uma vez que essa lacuna compromete a conclusão da EB pelos(as) adolescentes da aldeia. Ele reforçou que, para cursar o EM os(as) estudantes precisam se deslocar até a cidade, que fica distante da aldeia, onde a prefeitura disponibiliza transporte gratuito apenas no período matutino. Para aqueles que necessitam trabalhar – que é o caso da maioria dos(as) jovens – e, portanto, estudam no período noturno, não há oferta de transporte escolar, o que leva ao principal fator de evasão depois do 9º ano.

Além disso, o cacique informou que o diretor da escola, Jefferson Gabriel Domingues, da etnia Guarani Nhandewa, tem trabalhado firmemente no projeto de implementação do EM na comunidade, proposta que já foi submetida à SEED uma vez, sem êxito. No entanto, a comunidade pretende apresentar pela segunda vez, com o objetivo de garantir que os(as) estudantes da comunidade possam, ao menos, concluir a EB e ampliarem suas perspectivas acadêmicas, seguindo para o ES. A liderança compreende que essa seria a maior conquista que a comunidade poderia alcançar, em termos de educação formal, e manifestou abertura para iniciativas que possam contribuir nesse sentido, como o projeto que estamos desenvolvendo.

No dia seguinte, acompanhamos as professoras Géssica e Silvana até a T.I. de Laranjinha para participar das atividades do projeto “Universidade Território Indígena”. Em função de suas formações acadêmicas, as professoras organizam aulas direcionadas às provas de redação, oral e de língua portuguesa. Para as demais disciplinas, contam com o apoio de convidados(as) que atuam voluntariamente. Durante nossa participação, o tema da aula foi interpretação de textos, que faz parte da prova de língua portuguesa. O encontro incluiu a resolução da prova do vestibular de 2018, na qual os(as) participantes leram o texto-base e debateram as respos-

tas para as questões de interpretação. Após essa etapa, realizou-se um debate sobre a prova oral, com base nas orientações do manual do candidato do vestibular indígena e pela descrição sobre os procedimentos de como a prova acontece, sob o relato da professora Letícia, que atua há uma década como membro de banca. Os(as) alunos(as) tiraram várias dúvidas sobre a prova oral, manifestando preocupação com essa modalidade de prova, enfatizando que a escola não os(as) prepara adequadamente para essa avaliação.

No período de 05 a 06 de julho de 2023, realizamos nossa terceira ida a campo. Nesse período, atendendo ao convite das professoras Silvana e Gêssica, participamos da “Festa da Yvy Porã”, no barracão do Tekoa Pinhalzinho. O evento contou com a apresentação de teatro “Marco Temporal”, organizado pela escola da T.I.

Figura 1 - Card de divulgação Festa da Yvy Porã



Fonte: T. I. de Pinhalzinho

Chegamos no território no dia anterior à festividade e, durante a noite, reunimo-nos em frente à casa de Adriane e Ronaldo, docentes da EE Yvy Porã. O encontro ocorreu em torno de uma fogueira, acompanhado por um jantar, para conversarmos sobre as problemáticas do EM com os(as) estudantes e professores(as). Além de Adriane e Ronaldo, participaram da roda de conversa as

professoras Géssica e Silvana, o xamoy José, a xaryi Claudenise, oito jovens da comunidade e duas crianças. Podemos afirmar que este foi o momento mais próximo do GF, conforme descrito em nossa metodologia inicial, embora tenha se distinguido significativamente do modelo tradicional. A organização do encontro foi conduzida pela própria comunidade, que o estruturou de maneira a proporcionar um ambiente mais confortável e acolhedor, estimulando a participação dos(as) estudantes.

Inicialmente, os jovens reunidos fizeram uma apresentação com cânticos Guarani. Depois, todos(as) participaram do jantar ao redor da fogueira, momento no qual conversamos sobre como todos(as) estávamos. Durante a conversa, recebemos a boa notícia: a SEED demonstrou receptividade ao segundo pedido para a implantação do EM na EE Yvy Porã, e em 2024, essa etapa de ensino foi efetivada na escola. Com isso, os(as) estudantes não tiveram mais que sair da T.I. para concluir o ciclo da EB. Esta conquista é resultado do trabalho e luta da direção, equipe pedagógica e lideranças de Pinhalzinho, que reivindicaram os direitos da comunidade pelo acesso a uma educação diferenciada.

Ficamos muito felizes com esta novidade e explicamos que, para nós, seria muito importante escutá-los(as) sobre este momento e sobre como vivenciaram ou têm vivenciado o EM fora da aldeia. Além dos(as) professores(as) Adriane, Géssica e Ronaldo, três estudantes e a mãe de uma das estudantes contribuíram com seus relatos. Obtivemos autorização para registrar as conversas, para posterior análise dos depoimentos.

A seguir, apresentaremos uma síntese das falas dos(as) professores(as) e trechos da fala da mãe de uma estudante e de um estudante do 9º ano da EE Yvy Porã. Em seguida, procederemos à análise desses registros.

Entre os(as) professores(as), houve consenso sobre as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes indígenas para concluir o EM fora do território. O número alto de evasões foi associado a fatores como dificuldade de transporte escolar, à metodologia de

ensino – que não é intercultural – e à falta de formação inicial e continuada de professores(as) e equipe pedagógica para atender estudantes indígenas.

Além disso, os(as) professores(as) enfatizaram a relação entre o EM e o ES. A professora Adriane mencionou que as estudantes indígenas, muitas vezes, se casam e se tornam mães ainda jovens, o que compromete a permanência no EM, caso seja necessário deslocar-se da aldeia, ainda mais por causa da falta de transporte, culminando na evasão escolar. Nesse sentido, Adriane argumentou que as políticas públicas voltadas ao acesso e permanência das mulheres indígenas no ES precisam levar em consideração o fato de que grande parte delas chegará casada e/ou já terá filhos(as) quando ingressar na universidade. Ainda, essas estudantes poderão engravidar no percurso formativo, o que levaria à necessidade de que sua condição de mãe fosse contemplada pelos docentes da universidade para além da licença maternidade. Compartilhando sua experiência pessoal, a professora relatou que enfrentou desafios ao conciliar a maternidade com a graduação em Pedagogia, ressaltando que seu marido, o professor Ronaldo, foi um apoio fundamental para que ela concluísse os estudos.

Ronaldo, por sua vez, complementou o relato de Adriane ao mencionar suas dificuldades para entender a linguagem acadêmica nos textos selecionados para as aulas no ES. Segundo ele, o primeiro impacto para o(a) estudante indígena é grande, pois, na maioria das vezes, há dificuldade de compreensão de vocabulário da área mais científica, principalmente porque não houve este foco na EB. Isso porque as línguas indígenas são a língua materna para muitos(as) deles(as), sendo o português estudado e aprendido somente após ingresso no EF. No caso de Ronaldo, esse foi um dos motivos que o fez desistir do seu primeiro curso de entrada e tentar um segundo curso para conseguir concluir o ES.

Por fim, a professora Géssica⁶ reforçou os desafios enfrentados pelo(a) estudante do EM ao chegar no ES, sobretudo em rela-

6. Géssica publicou “Universidade Território Indígena” na Coleção Reto-

ção ao racismo. Em sua perspectiva, o EM indígena também precisa preparar o(a) estudante para lidar com as possíveis dificuldades do ES. O ES, por outro lado, necessita de reformas, formação docente específica e uma série de discussões para acolher o(a) estudante indígena e apoiá-lo(a), garantindo sua permanência e conclusão da graduação.

Entre os membros da comunidade presentes, Dona Claudenise compartilhou suas vivências, enquanto mãe de quatro estudantes em diferentes etapas educacionais: Adriane, que conseguiu concluir o ES; Josiane, que conseguiu concluir o EM; Elizandra, que evadiu do EM; e Eliederson, atualmente cursando odontologia. Ela narrou, muito emocionada, suas memórias sobre o período em que as filhas e o filho estudavam o EM na cidade, e ressaltou a importância dos estudos para a comunidade indígena:

Menina do céu, eu pedi a Deus que não acontecesse nada com eles. Eles saíam às vezes, tomavam banho naquele temporal, e saíam a pé. E eu ficava ali esperando. “Meu Deus, guarda meus filhos, minhas filhas no caminho, que eles vêm a pé”. E chegavam mais ou menos duas horas, quase três horas da manhã, e eu ficava ali acordada. Mas, graças a Deus, a gente de tanto pedir para Nhanderu,⁷ nada aconteceu pra eles. Ela, a Josiane, se formou também, foi a formatura dela lá em Guapirama, ela ganhou muitos parabéns, porque ela frequentou, ela e a Elizandra frequentaram a pé. Até o fim do ano, não tinha ônibus aqui, sabe? E elas iam debaixo de chuva. Ela trabalhava ainda, a Josiane e, quando era noite, ela ia estudar. Iam as duas. Era tempo de quaresma. Então você vê, ela (Elizandra) como não en-

madas, que é organizada pelo Coletivo de Estudos e Ações Indígenas da UEPG. O livro pode ser encontrado em <<https://drive.google.com/drive/folders/1yoI-t2Eyi7g2vCvPS5amdfcDbSvvnfyvN>>, com acesso gratuito.

7. Deus (lit., ‘nosso pai verdadeiro’), segundo o “LÉXICO GUARANÍ, DIALETO MBYÁ: versão para fins acadêmicos”. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/lexico_guarani_mbya.pdf>.

xerga, que ela tem problema numa vista, ela não enxerga, ela vinha, abraçava a irmã dela e vinha pelo escuro, sabe? As duas sem farolete, sem nada. Mas coisa velha é ali na ponte, que a gente também tinha mais medo, que ali não tem carro nenhum, só moto pra lá e pra cá. Então, dava dó. E a gente, depois que elas chegavam, daí que eu ia dormir. Eu ficava lá, pedindo que nada acontecesse com eles. Hoje estão aí, só que ela (Elizandra) não terminou; depois ela casou, arrumou uma família, não teve jeito dela continuar. Mas ela tem jeito de continuar, ela sempre fala, desde pequenininha: “mãe, eu quero me formar, eu quero ser veterinária”. Daí eu falei, eu dou todo apoio. A gente, que é mãe, tem que dar apoio pro filho. O pai dela também, sempre damos apoio pra eles. Como o menino lá meu, o Eliederson, ele faz odontologia, e a gente dá apoio pra ele também. A gente precisa dar um estudo pra eles, só que eu sempre falo pra eles: “o que vocês estão sofrendo hoje com o estudo de vocês, amanhã tem um resultado”. Vocês não podem dizer “Ai, eu não vou estudar”. Não, não é assim. Porque ele tem que ter o serviço dele. A gente não pode dar o dinheiro, dar pra eles pegar e comprar as coisas, eles tendo o dinheiro deles, eles podem comprar as coisas. É isso (Dona Claudenise).

A fala de Dona Claudenise evidencia a necessidade de oferta do EM nas escolas das T.I. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito dos povos indígenas à educação foi legalmente reconhecido. Contudo, não se trata de garantir o acesso ao estudo em qualquer escola ou em qualquer condição, mas exige a implementação de uma educação diferenciada. Esta perspectiva diferenciada encontra respaldo na LDBEN 9394/1996, que, em seu artigo 78, estabelece a “oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. Por essa razão, o Sistema de Ensino da União precisa:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação

de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Além da LDBEN 9394/1996, o RCNEI, publicado em 1998, oferece diretrizes complementares para a educação escolar indígena no contexto brasileiro. Segundo este documento:

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. [...] 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).

Quando os(as) filhos(as) de Dona Claudenise precisam se matricular no Colégio Estadual David Carneiro, em Guapirama, uma escola não indígena, enfrentam desafios significativos. Além de todo o sofrimento que a falta de transporte ocasiona, conforme relatado por ela, bem como a questão da evasão de uma das filhas, esses(as) estudantes não tiveram assegurado o direito a uma educação diferenciada, que valorizasse suas práticas culturais e próxima de suas aspirações enquanto pertencentes a um povo indígena.

Na sequência, ouvimos Rian, estudante do 9º ano do EF na EE Yvy Porã, que compartilhou suas expectativas em relação ao EM e ao ES.

Rian: Sim, eu quero continuar, quero me formar. Quero passar os três anos do ensino médio.

Pesquisadora: E aí você quer continuar os estudos depois do ensino médio?

Rian: Quero, eu quero me formar, eu quero fazer... eu esqueci o nome.

Pesquisadora: Vestibular?

Rian: Vestibular, é.

Pesquisadora: Já sabe o curso que você quer fazer?

Rian: Eu estou me decidindo ainda, mas um que eu pensei em fazer é Artes Visuais.

Pesquisadora: O que você acha da escola que você está estudando hoje?

Rian: Ah, não tenho muita coisa para falar dela, mas ela é boa. Desde que eu entrei, eu estudo lá. Eu estou no último ano. Eu tenho amizade com todos os professores. É bom!

Pesquisadora: O que você mais gosta ali nessa sua escola?

Rian: A interculturalidade, é bem forte. Cada vez está ficando mais forte, e isso é bom pra mim, pros outros alunos, é bom. Não só a interculturalidade, mas também nós aprendemos as outras matérias, tem todas as outras matérias.

Pesquisadora: E quando você terminar, você já está pensando na escola que você vai estudar ano que vem?

Rian: Talvez tenha o primeiro ano aqui, o primeiro ano ali na escola. Daí eu prefiro estudar ali mesmo, porque eu não conheço quase nada da outra escola. Eu fui naquela escola que, se não tiver aqui, tem na David Carneiro também, que eu fui só duas vezes só na minha vida. Eu não conheço muito lá, então eu tenho um pouco de, não medo, mas, assim, eu tenho um pouco de desconfiança.

Pesquisadora: Então, a gente tá sabendo disso agora, tem possibilidade de ter primeiro ano do Ensino Médio (na T.I.

de Pinhalzinho). Isso é uma novidade pra nós. A gente não estava sabendo. Por isso que você tá com essa carinha feliz aí.

Rian: Eu nem pra cidade vou muito. Da última vez que eu fui, se não me engano, foi mês passado. Mais ou menos, uma vez por mês, pelo menos, eu vou pra cidade. Mas só pra fazer compras também. Bem pouco, também não gosto muito de ir pra cidade. Prefiro mais ficar aqui.

Pesquisadora: E aí essa notícia está te deixando feliz?

Rian: Tá, estou muito feliz com isso. E eu estava com um pouco de medo, de que a gente ia ter capacidade diferente lá. Lá, é tudo diferente. Eu não conheço muito lá, então eu não tenho muita confiança lá fora.

Pesquisadora: Se você tivesse que dizer, aconselhar os outros alunos que estão no 8º ano, no 7º ano, para continuar estudando. O que você diria para eles?

Rian: O que eu diria? Deixa eu ver... Ah, para não desistir mesmo. Que nós não podemos desistir, porque nós temos que ajudar o nosso povo, que são nossos irmãos. Nós temos que ajudar a melhorar, porque o nosso povo sofreu muito, mas ainda sofre bastante. Eu quero ficar bem lá fora, se eu precisar ir lá fora, quero ficar bem. Daí, eu quero que eles aprendam, não sofram, não sofram muito lá fora. É isso.

Pesquisadora: Rian, fiquei aqui pensando duas coisas: tenho curiosidade, de saber por que você escolheu Artes Visuais, e se você pudesse olhar para um professor da universidade, do curso de Artes Visuais que vai te receber, o que você falaria pra ele assim “Ó, seria legal trabalhar assim com estudantes indígenas. Isso seria importante”. O que você falaria?

Rian: Ah, nós povos indígenas, temos nossas pinturas, nosso corpo, que nós aprendemos desde pequeno. Então, a arte já está na nossa vida presente. Daí, o que eu falaria pra um professor? Eu falaria para ele que nós somos um pouco diferentes dos alunos brancos, nós temos um jeito um pouco diferente de fazer e ver as coisas, mas só um

pouco. Se ele fosse ensinar alguém, ensinar um aluno indígena, era pra conhecer um pouco a cultura, ensinar com base naquilo. Ele estuda um pouco a cultura e ensina com base naquilo [...].

Na fala de Rian, há vários pontos a destacar. O primeiro deles é o interesse explícito do estudante em cursar o EM, assim como a sua compreensão de que o estudo, para ele e demais jovens indígenas, é fundamental para seu povo: “[...] nós não podemos desistir, porque nós temos que ajudar o nosso povo, que são nossos irmãos. Nós temos que ajudar a melhorar, porque o nosso povo sofreu muito, mas ainda sofre bastante”. Nesse sentido, a educação é vista como uma ferramenta de transformação, capaz de proporcionar melhorias e evitar futuros sofrimentos para a comunidade.

O segundo ponto a ser destacado é o entendimento que Rian já possui sobre a interculturalidade presente em sua escola e a relevância dessa perspectiva é importante na educação indígena: “A interculturalidade é bem forte. Cada vez está ficando mais forte, e isso é bom pra mim, pros outros alunos, é bom”. Isso demonstra que a EE Yvy Porã não só desenvolve uma prática pautada na interculturalidade, como também orienta os(as) estudantes quanto ao significado deste conceito e em compreender como sua escola tem movimentos diferenciados, justamente por se tratar de uma escola indígena.

O terceiro ponto que merece atenção é a visão de futuro de Rian. Ele manifesta o desejo de ingressar no ES e já tem o curso de Artes Visuais em seu horizonte, ou seja, mesmo ainda sendo um estudante do EF, Rian já tem o sonho de cursar uma graduação.

Para além desta visão de futuro, como quarto ponto, ressaltamos a maturidade de Rian para indicar a abordagem que um docente universitário precisaria adotar ao trabalhar com um estudante indígena nas Artes Visuais:

Ah, nós povos indígenas, temos nossas pinturas, nosso corpo, que nós aprendemos desde pequeno. Então, a arte

já está na nossa vida presente. Daí, o que eu falaria pra um professor? Eu falaria para ele que nós somos um pouco diferentes dos alunos brancos, nós temos um jeito um pouco diferente de fazer e ver as coisas, mas só um pouco. Se ele fosse ensinar alguém, ensinar um aluno indígena, era pra conhecer um pouco a cultura, ensinar com base naquilo. Ele estuda um pouco a cultura e ensina com base naquilo [...].

Essa compreensão de Rian sobre as necessidades educacionais de um(a) estudante indígena no ES provavelmente tem relação com o trabalho pedagógico desenvolvido na EE Yvy Porã, que fortalece o aprendizado a partir da perspectiva intercultural, valorizando a cultura Guarani presente na comunidade.

Por fim, o quinto ponto que entendemos ser importante na fala de Rian refere-se à implementação do EM na EE Yvy Porã a partir do ano letivo de 2024. Durante nossa visita à comunidade em março de 2023, em encontro com o cacique Reginaldo, ficou evidente sua preocupação com a ausência dessa etapa de ensino na escola indígena, uma vez que isso estaria impedindo os(as) adolescentes da aldeia de concluir seus estudos, em termos de EB. O acompanhamento realizado ao longo do projeto na EE Yvy Porã possibilitou observar os resultados das lutas do cacique ao lado de sua comunidade, principalmente representada pelo diretor da escola, professor Jefferson, para viabilizar a oferta do EM na T.I.

Assim, esperamos que a felicidade de Rian, em poder cursar sua última etapa da EB numa escola indígena, fundamentada na perspectiva intercultural, se concretize: “Tá, estou muito feliz com isso. E eu estava com um pouco de medo, de que a gente ia ter capacidade diferente lá. Lá, é tudo diferente. Eu não conheço muito lá, então eu não tenho muita confiança lá fora”.⁸

A T.I. de Pinhalzinho nos proporcionou todas essas vivências em um território em que a escola com EM está se concretizando

8. Ao término de nossa pesquisa, no ano letivo de 2024, a comunidade conseguiu a implantação do EM.

como uma conquista muito significativa para a comunidade e seus estudantes.

T. I. de Mangueirinha

Elisangela Wilchak Queiroz

Letícia Fraga

Ligia Paula Couto

A T.I. de Mangueirinha⁹ está localizada no sudoeste do estado do Paraná, abrangendo uma área de 17.240 hectares e delimitando-se com três municípios: Mangueirinha, Coronel Vivida e Chopinzinho. De acordo com o último Censo do IBGE, a população indígena local é composta por aproximadamente 1008 indivíduos.¹⁰

Dentro desta T.I., coexistem comunidades Kaingang e Guarani, cada uma com sua respectiva língua. O povo Kaingang possui sua língua também de nome Kaingang. Já os Guarani falam as variantes Guarani Mbyá e Guarani Nhandeva. Há registros de famílias Xetá e Xoklém residindo na T.I., embora o Censo de 2010 não tenha identificado o uso dessas línguas no território.

A T.I. de Mangueirinha abriga 8 comunidades indígenas, sendo uma das principais reservas de araucária do Brasil. Isso se dá pelas lutas dos indígenas que residem ali e seus antepassados, pelo direito às suas terras tradicionais.

9. A apresentação da T.I. de Mangueirinha se baseia na dissertação de Elisangela, especialmente no capítulo 1 daquele trabalho. O título da dissertação é “Levantamento linguístico na Terra Indígena de Mangueirinha/PR: um trabalho em co-labor” (2020). Foi um trabalho desenvolvido no PPGEL UEPG, sob orientação de Letícia Fraga. O trabalho completo está disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3312>>.

10. Informações sobre população indígena em outros territórios do Paraná disponíveis em: <<https://site.mppr.mp.br/direito/Noticia/Censo-do-IBGE-apresenta-dados-sobre-indigenas-no-PR>>.

As T.I. no Paraná passaram por algumas mudanças ao longo do tempo em sua delimitação territorial. Em 1949, foi firmado um acordo entre a União e o estado do Paraná, com o objetivo de liberar terras para imigrantes e migrantes. Embora alegassem a regularização e proteção dos territórios indígenas, esse pacto caracterizava os ideais de tutela das políticas da época que, na verdade, visavam à assimilação e integração forçada do indígena à sociedade majoritária, para que, aos poucos, pudesse extingui-los do seu território. O acordo previa a redução das T.I., reservando apenas 20 hectares por pessoa e 500 hectares para o posto indígena. As T.I. afetadas por este acordo foram Apucarana, Queimadas, Ivaí, Faxinal, Rio das Cobras e Mangueirinha. A medida desconsiderava por completo a cultura e a relação dos indígenas com o território, priorizando o crescimento econômico, já que as terras seriam cedidas aos migrantes e imigrantes para a produção agrícola e extração de madeira (Novak, 2014).

Originalmente, a T.I. de Mangueirinha possuía 17.810 hectares, conforme determinado pelo Decreto nº 64, de 2 de março de 1903, assinado pelo então governador do Paraná, Francisco Xavier da Silva. Essa demarcação atendeu à solicitação dos Kaingang, representados pelo cacique Antônio Joaquim Cretan (Novak, 2014). Com o acordo de 1949, cerca de 3000 alqueires foram subtraídos do Território Indígena (Helm, 2018). Como resultado, a T.I. de Mangueirinha foi dividida em 3 glebas: A, B e C. A gleba B, parte central do território e caracterizada pelo número expressivo de *Araucária angustifolia*, foi negociada pela Fundação Paranaense de Colonização e Imigração, posteriormente ficando sob a posse da Família Slaviero (Helm, 2018).

Os indígenas que residiam na região central da T.I. foram expulsos por funcionários dos Slaviero. Relatos dos indígenas apontam que muitas casas foram queimadas e o que restou teve que ser abandonado. As famílias se refugiaram nas aldeias Paiol Queimado, Campina ou Sede e Palmeirinha. Após tomarem posse do território central da T.I., a empresa F. Slaviero & Filhos Indústria e Comércio

de Madeiras construiu casas para os seus funcionários e uma escola no local (Helm, 2018).

Diante dessa expropriação, os Kaingang de Mangueirinha iniciaram um movimento de resistência pela retomada das terras. O movimento indígena se fortaleceu ao longo dos anos, ganhando visibilidade, principalmente com a liderança do cacique Ângelo Kretã, que liderou a luta contra os ocupantes do centro das suas terras até 1980, quando faleceu em um acidente de carro. A perda do admirado líder indígena intensificou o sentimento de revolta e a determinação dos indígenas, resultando na retomada das terras em 1985, com a união de líderes de outras áreas. As famílias que ergueram suas casas na área central foram os casais mais jovens, além de outros Kaingang oriundos de outras áreas, como Nonoai (no Rio Grande do Sul) e Chapecó (em Santa Catarina), devido a conflitos entre facções. Os mais velhos não quiseram retornar, temerosos de sofrerem novas expulsões (Helm, 2018).

A estrutura política dos Kaingang de Mangueirinha sempre esteve organizada sob a liderança do Cacique. O nome Kretã tem um grande prestígio, pois se refere a Antonio Joaquim Kretã, o Krĩntõ, primeiro líder dos Kaingang de Mangueirinha, que trouxe um grupo de indígenas que habitavam a região de Guarapuava e se refugiaram no Covó, como era chamado o rio Iguazu. Nesta época, por volta de 1810, a região de Guarapuava começava a ter a presença dos não indígenas, e muitos não aceitavam o contato com os brancos ou não concordavam com o tratamento que recebiam no acampamento de Atalaia, buscando refúgio nos campos de Palmas e Covó. O grupo liderado por Conda foi para Palmas, enquanto o grupo de Kretã foi para o Covó e fundou a aldeia Campina do Kretã (Helm, 2018).

Em 1882, foi instalada a Colônia Militar do Chopim. Com a abertura de estradas, iniciou-se a instalação de casas e famílias não indígenas na região. Apesar da ocupação não indígena crescente, os Kaingang da Campina do Kretã mantiveram relações pacíficas com os militares, estabeleceram aliança e prestaram serviços em troca

da garantia da posse do seu território. Isso culminou no decreto nº 64, de 2 de março de 1903, que reservava aos Kaingang, chefiados pelo cacique Kretã, as terras ocupadas por eles, território hoje chamado de T.I. de Mangueirinha. Antonio Joaquim Kretã deixou sua descendência direta, filhos, netos e bisnetos, que sempre falam disso com muito orgulho, além de se tornarem Caciques no território, entre eles o próprio Angelo Kretã, que é bisneto de Antonio Joaquim Kretã.

O território indígena não se desvincula das pessoas. Não há como falar do levantamento de dados na T.I. de Mangueirinha sem falar de uma das autoras deste texto, a professora que tanto colaborou com o projeto. No trecho a seguir, ela nos conta sobre si e sobre sua atuação no Colégio Indígena.

Me chamo Elisângela e, atualmente, leciono Língua Portuguesa do 6º ano do EF ao 3º ano do EM no Colégio Indígena Kókoj Ty Han já na T. I. de Mangueirinha.

Minha trajetória com territórios indígenas, bem como meu interesse pelas questões indígenas, vem já de algum tempo, e hoje assume um papel não só profissional na minha vida, mas também pessoal.

Iniciei meus estudos com as comunidades indígenas e língua indígena no final do meu primeiro ano de graduação no ano de 2012, quando ingressei na iniciação científica orientada pela professora Letícia Fraga, que já realizava pesquisas com comunidades indígenas há algum tempo. A partir de então, demos início a uma parceria muito forte e comprometida até os dias de hoje, tenho muito carinho e admiração pela professora Letícia que me orientou também no Mestrado em Estudos da Linguagem na UEPG.

Neste caminho percorrido, conheci meu esposo, que é Kaingang da T. I. de Mangueirinha e hoje temos duas filhas. Por isso, comentei anteriormente que meu envolvimento com as questões indígenas vai muito além do profissional, pois sou responsável por duas guerreiras Kaingang e esta é uma missão bastante difícil no mundo em que vivemos.

No ano de 2020, defendi minha dissertação de Mestrado intitulada “Levantamento linguístico na Terra Indígena de Mangueirinha/PR a partir da perspectiva Kaingang: um trabalho em co-labor”. O desenvolvimento desta

pesquisa me proporcionou o crescimento não só intelectual, mas também como ser humano, porque a partir dos caminhos que fomos traçando com o trabalho em conjunto com a comunidade, pudemos compreender melhor como o povo Kaingang de Mangueirinha se organiza e, a partir de muitas conversas e escutas, fomos traçando o rumo da pesquisa, sempre priorizando a ética a partir da perspectiva dos Kaingang, o que resultou em um trabalho lindo do qual ainda continuamos colhendo frutos.

No ano de 2022, meu esposo, minhas filhas e eu finalmente conseguimos nos mudar para a T.I. de Mangueirinha e passamos então a fazer parte integralmente da comunidade. No ano de 2023, a partir do processo de PSS,¹¹ fui chamada para trabalhar com língua portuguesa no Colégio Indígena Kókoj Ty HajáJa.

Fiquei muito feliz, pois já há muito tempo queria ter esta oportunidade de trabalhar em escola indígena. No entanto, além da euforia, também tive muitas preocupações, entre elas a angústia de como poderia desenvolver meu trabalho na escola levando ainda comigo os princípios que aprendi ao longo da minha caminhada como pesquisadora, cuidando com a ética e levando em consideração que a língua portuguesa sempre foi um instrumento de dominação dos não-indígenas sobre os indígenas.

Os desafios que venho enfrentando são muitos. Cada escola indígena possui as suas especificidades que muitas vezes não são entendidas pelo Estado, o que dificulta bastante o andamento da escola e principalmente a aprendizagem dos alunos.

Além dos costumes, da língua materna, a escola precisa lidar com a realidade econômica e social muito precária dos alunos, por isso o papel social da escola indígena é extremamente importante para a comunidade, o que faz com que, muitas vezes, nós, professores, tenhamos que priorizar o desenvolvimento humano e deixar um pouco as demandas contendistas cobradas pelo Estado para poder atender a essas especificidades.

É muito difícil pensar em conteúdo quando, muitas vezes, seu aluno só consegue se alimentar bem na escola, ou precisa enfrentar o problema de alcoolismo na família, ou até mesmo trabalhar para poder ajudar a família.

11. PSS é o Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professores/as no Estado do Paraná.

Todos os dias me questiono sobre como instigar a vontade dos meus alunos em aprender conteúdos novos na escola, de seguir estudando, fazer uma faculdade. Tento me reinventar para poder proporcionar o melhor para os alunos, mas admito que esta tarefa não é fácil. É por isso que, quando olhar para a escola indígena, esqueça aqueles conceitos de escola já pré-estabelecidos porque aqui eles não fazem sentido. Esteja aberto a novas perspectivas e aprendizagem. Acredito que só assim a escola poderá fazer a diferença na vida desses alunos.

Quando recebi o convite para trabalhar neste projeto, fiquei muito feliz e animada, pois, a partir dos estudos realizados, poderemos ter uma noção maior sobre quais são as perspectivas desses alunos. Perspectivas essas que muitas vezes esbarram no casamento muito cedo, ou na gravidez não planejada, que leva à evasão escolar.

Além disso, o projeto também está proporcionando várias atividades dinâmicas, o que vem ao encontro de nossas demandas atuais, buscando sempre colocar o aluno como protagonista da sua aprendizagem e ferramentas que possam proporcionar um equilíbrio entre as especificidades da comunidade que influenciam diretamente na escola e o que se entende por escola, aprendizagem e educação.

Após conhecermos a trajetória e atuação da professora Elisângela na T.I. de Mangueirinha, vamos tratar da nossa primeira visita a campo. Entre os dias 2 e 4 de março de 2023, realizamos o contato com as lideranças locais e a imersão no território. No dia 3, participamos das aulas de Língua Portuguesa da professora Elisângela, no Colégio Indígena Kokoj Ty Han Ja, interagindo com os estudantes do EM: 18 alunos(as) do 1º ano, 24 do 2º ano e 6 do 3º ano. Neste encontro, realizamos atividades com os(as) estudantes, como estratégia de projeto piloto, no intuito de desenvolver um caminho metodológico pelo GF.

Contudo, no contexto possível para a organização escolar, trabalhamos com todas as turmas em uma mesma sala, o que dificultou a implementação integral da proposta metodológica do GF, devido ao tamanho do grupo. Diante disso, conduzimos o momento inicial para nos apresentarmos e explicarmos o motivo de nossa visita à escola. Orientamos todos(as) os(as) alunos(as) a desenvolver

uma proposta de atividade, divididos em grupos. Como produção final, solicitamos que produzissem cartazes¹² sobre seus sentimentos a respeito do EM, os quais foram posteriormente apresentados. Nas apresentações, os(as) estudantes reforçaram que entendem a importância de conclusão do EM, principalmente para pensar o futuro profissional, e gostariam de saber informações sobre o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, demonstrando também interesse em seguir como participantes das ações deste projeto, principalmente na elaboração de material em vídeo para falar sobre o EM e pensar este contexto escolar.

Como material para análise, foram transcritos os registros audiovisuais de quatro apresentações dos cartazes. Essas transcrições foram analisadas a partir da metodologia de rede de palavras e grafos, mencionada anteriormente, e os resultados serão aprofundados em capítulo específico.

Ainda no dia 3, no período vespertino, sob orientação de Leila Goitoto, uma das lideranças Kaingang responsáveis pelo acolhimento da equipe, foi realizada uma visita a uma das escolas públicas situadas fora da aldeia que também recebe estudantes indígenas. Durante a visita, conhecemos as diretoras da escola municipal e da estadual, ambas ocupam o mesmo espaço no terreno, as quais apresentaram os trabalhos que desenvolvem em cada instituição. No contexto do EM do Colégio Estadual Vilma dos Santos Dissenha, verificamos que havia quatro estudantes indígenas matriculados no ano de 2022, evidenciando que nem todos(as) os(as) estudantes Kaingang optaram por estudar na escola situada na aldeia.

A partir do encontro com os(as) estudantes do EM do Colégio Indígena Kokoj Ty Han Ja, a professora de Língua Portuguesa seguiu com os trabalhos entre os meses de abril e maio.

12. Para a atividade de confecção dos cartazes levamos diversos materiais, como cartolina, pincéis, tintas guache, canetas hidrocor, giz de cera, lápis de cor, além de pincéis atômicos e revistas cedidas pela própria escola, para serem recortadas. Em sua maioria, os cartazes continham muitas cores e os materiais mais utilizados foram as tintas guache, os pincéis atômicos e as imagens recortadas das revistas.

Primeiramente, os cartazes dos alunos foram expostos na área externa da sala, permitindo que os(as) demais estudantes pudessem ter acesso à temática trabalhada, uma vez que representam os(as) futuros(as) estudantes do EM.

Em um segundo momento, a professora Elisângela manteve a abordagem da temática ao longo de suas aulas, identificando a necessidade de realizar um simulado do Vestibular dos Povos Indígenas do PR, especialmente para a turma do 3º ano do EM, já que o vestibular seria realizado nos dias 7 e 8 de maio. A professora relatou que, durante os questionamentos que fez nas suas aulas, constatou que os(as) alunos(as) não sabiam como era o vestibular, a estrutura da prova e critérios do processo.

Diante disso, na semana anterior à realização do vestibular, a professora Elisângela juntamente com as professoras Lígia, Letícia e Ronna organizaram uma proposta de simulado da prova oral e redação. O estudo realizado com a turma do 3º ano do EM, composta por seis alunos(as), a partir do material simulado elaborado, constituiu-se em: a) apresentação dos critérios de avaliação da prova oral; b) organização da banca examinadora e da dinâmica do exame; c) apresentação do tema abordado na prova oral do vestibular de 2022, seguida de uma discussão sobre possíveis estratégias argumentativas caso a temática fosse a mesma (uma forma de exercício da prova); d) proposta de um simulado de prova oral com a participação voluntária de um estudante.

A gravação do simulado da prova oral foi realizada com dois propósitos: a) simular uma situação de prova o mais semelhante possível à situação do vestibular, em que a própria prova oral é gravada; b) possibilitar a coleta de falas de estudantes sobre o contexto do EM. No entanto, depois que o material coletado foi avaliado pelas professoras Elisângela, Lígia, Letícia e Ione, identificou-se a necessidade de que os(as) próprios(as) alunos(as) realizassem a entrevista entre si e gravassem o material. Observou-se que, em alguns momentos, as pesquisadoras, ainda que involuntariamente, poderiam estar conduzindo as respostas dos(as) estudantes. Dessa forma,

a adaptação metodológica, sem a intervenção da professora ou qualquer membro do projeto, foi proposta com base na metodologia da dissertação de professora Ione.¹³

Ainda como continuação do trabalho com a atividade do simulado, foram desenvolvidas novas etapas, entre elas: e) apresentação da proposta de redação do vestibular anterior; f) apresentação de redações que receberam nota mínima (entre 10 e 15 pontos), nota média (25 pontos), nota zero e nota máxima (50 pontos). Sem que a turma soubesse as notas das redações, eles(as) leram e indicaram quais textos, na opinião do grupo, tinham recebido nota mínima, máxima, média e zero, justificando suas avaliações. Depois da discussão, a professora Elisângela revelou as notas atribuídas às redações pela banca e verificou se os(as) alunos(as) acertaram suas avaliações.

Na etapa seguinte (g), a professora pediu para que eles(as) escrevessem uma redação, escolhendo uma das propostas seguintes:

1) Elabore um TEXTO DISSERTATIVO, discutindo a importância de estudar e concluir o Ensino Médio para os povos indígenas.

2) Elabore um TEXTO NARRATIVO, contando atividades que você participou junto a sua comunidade indígena, para promover e valorizar sua escola e o Ensino Médio.

A turma toda optou por realizar a proposta do texto dissertativo, sendo que a escrita do texto ficou como tarefa para treino da prova de redação do vestibular. No entanto, apenas uma aluna entregou o texto escrito.

Após a realização do vestibular, a professora Elisângela questionou os(as) alunos(as) se o trabalho que realizaram antes da prova ajudou no dia da prova. Eles(as) relataram que sim, e que durante a prova recordavam das orientações fornecidas pela docente.

13. A dissertação “Escola: As minas e os manos têm a palavra” (2005) está disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2776/673.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

Ainda no mês de maio, iniciou-se a discussão sobre o EM já relatada. Cada turma conduziu tal discussão à sua maneira, mas sempre considerando as questões norteadoras:

1. Para você qual a importância de concluir o EM?
2. O que você mudaria no EM?
3. Você recebeu na escola informações sobre o vestibular?
Quais informações?
4. Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?
5. Quais os seus planos para o futuro?

Ao trabalhar com comunidades indígenas, precisamos compreender que a noção de tempo se estabelece de maneira distinta de contextos não indígenas. Por isso, muitas vezes, faz-se necessário uma revisão das metodologias adotadas e tentar novamente, sempre levando em consideração as prioridades da comunidade. Também deve-se levar em conta que essas especificidades da comunidade atingem diretamente a escola, pois, afinal de contas, estamos falando de uma escola indígena. Por essa razão, a metodologia que foi definida, a princípio, como a mais adequada teve que ser reconfigurada e reconstruída ao longo do caminho que percorremos.

De modo geral, os resultados obtidos indicam que esses(as) alunos(as) estão mais preparados(as) para realizar outros vestibulares de seu interesse, além de uma postura mais crítica em relação ao meio escolar em que vivem, a atuação das pessoas envolvidas na comunidade escolar e com a sua própria ação como estudante, o que se deve, em parte, à exposição a ferramentas que possibilitaram essa compreensão. Contudo, entendemos que depende da motivação individual de cada aluno(a), uma vez que, nessa mesma turma, há perfis bem diferentes de alunos(as): há os que querem fazer faculdade e focam nisso para o futuro, mas há aqueles que só estão indo para a aula para terminar o EM, e dizem que não gostam de estudar, pois querem se encaminhar para o mercado de trabalho após concluir o EM. Também há caso de aluno(a) que gosta de jogar bola e quer se sustentar e sustentar a família como jogador de futebol, não

demonstrando interesse nos estudos. Ou seja, entre esses(as) seis alunos(as) da turma do 3º ano que participaram de todo o processo, quatro têm interesse em seguir com os estudos, um não tem interesse e outro quer seguir no futebol.

Um dos desafios enfrentados pela escola refere-se ao desinteresse dos(as) alunos(as) pelos estudos, um problema que preocupa diariamente todos os(as) docentes, equipe gestora e pedagógica. Os indicativos levantados até o momento sugerem que a falta de interesse está relacionada à estrutura da escola, que, apesar de ser uma escola indígena, acaba sendo pressionada pelo Estado para que muitas vezes realize atividades que não têm relação com o contexto da escola.

Além disso, as próprias metodologias de ensino difundidas na maioria das universidades, de matriz eurocêntrica, e que fundamentam a formação docente, não condizem com a realidade das comunidades indígenas. Ou seja, o problema não reside na atuação docente, mas na formação que esses profissionais receberam e nas políticas públicas voltadas à educação indígena, que, embora defendam uma “escola indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural”, muitas vezes se diferenciam apenas em sua nomenclatura, sem efetivamente traduzirem para a prática.

Nesse contexto, a implementação das ações do nosso projeto possibilitou um espaço para a reflexão e o debate sobre o EM com os(as) estudantes, o que foi destacado pela professora Elisângela em seus relatos. Esta discussão que a professora de Língua Portuguesa nos traz é riquíssima para compreendermos como respeitar os movimentos da escola, dos(as) estudantes, das culturas e das comunidades indígenas no desenvolvimento de atividades de pesquisas.

Quando iniciei meu trabalho, queria justamente viver a rotina da escola na prática. E como já imaginava, a escola indígena, muitas vezes, fica apenas no nome, porque as demandas impostas pelo Estado não condizem com a realidade da escola, não que esse sistema colocado pelo Estado seja ruim ou que não funcione, mas não é adequado a nossa realidade, porque se trata de um conceito de escola que não vem da cultura indígena. Trabalhar escrita e leitura não é fácil

em lugar nenhum, imagina para um povo de cultura originalmente oral e cujo processo de introdução da escrita nunca foi amigável.

Além disso, é preciso ficar atento também a outras questões culturais. Os Kaingang, por exemplo, são mais tímidos, principalmente aqueles que falam a língua indígena. Quanto a isso, tenho as três turmas de EM que se diferem muito. A turma do 3º ano é pequena e os alunos são muito próximos, então quando propus a eles fazermos uma atividade de entrevista com o colega e que gravassem em áudio ou em vídeo, se preferissem com o celular, eles adoraram a ideia e já foram gravando. Lancei algumas perguntas sobre o EM para eles, mas disse que poderiam ficar à vontade para se organizarem da forma que achassem melhor.

No entanto, quando propus a mesma atividade para as turmas do 1º e 2º anos, eles não gostaram da ideia de gravar e pediram para fazer individual e por escrito. A turma do 2º ano é uma turma grande, com 22 alunos. Então, a dinâmica da turma é diferente, é dividida por grupinhos e outros ficam mais sozinhos, não interagem muito. Nesta turma, tem alunos que falam a língua materna¹⁴ e são os mais quietinhos.

Já a turma de 1º ano, é uma turma bem difícil e que apresenta bastante dificuldade de aprendizagem e é uma turma que percebo ser um pouco desmotivada a estudar.

É importante destacar que, para conseguir realizar a atividade das turmas falarem/escreverem suas impressões sobre o EM, levou um certo tempo. Por conta da dinâmica da escola, algumas atividades extracurriculares pelo caminho não me proporcionavam tempo hábil para realizar a atividade com calma. Tanto que cogitei juntar as turmas e realizar a atividade com todos(as) juntos(as) por conta do tempo que tínhamos para a coleta dos dados. Mas, no fim, foi melhor fazer a atividade com mais calma, pois nos possibilitou observar melhor a dinâmica das turmas e adequar a atividade de acordo com cada uma delas.

Percebo que a escola está tentando se adequar às exigências da comunidade. Há, por assim dizer, um certo debate na comunidade sobre a escola exigir

14. Aqui esclarecemos que, conforme Nascimento (2014), para os povos indígenas, a noção de língua materna se refere à língua originária, no caso o Kaingang, não importando se ela é falada ou se ela foi a primeira a ser aprendida.

mais conteúdo dos alunos(as) ou não. O fato é que alguns alunos deixaram a escola e mudaram para a escola não-indígena mais próxima, alegando que lá se cobra mais conteúdo. No entanto, a escola indígena se preocupa bastante com o bem-estar dos(as) alunos(as), não apenas com o conteúdo.

No início de 2023, o direcionamento foi o foco no conteúdo, mas no decorrer do ano, o direcionamento foi outro, de tentar observar mais os alunos, fazer atividades diferenciadas, não apenas focar nos conteúdos. Essa é uma questão que tem me tirado o sono muitas noites, e algumas vezes questionei os(as) alunos(as) sobre isso. Perguntei: o que é diferente lá fora? Me responderam que é o conteúdo mais rígido, exigem mais. No entanto, as vezes que eu exigi mais dos(as) meus/minhas alunos(as), eles(as) responderam não fazendo as atividades propostas. Quando se exige mais na escola indígena, alguns/algumas alunos(as) e pais não gostam, mas ao mesmo tempo, há alunos(as) e pais que preferem a escola não-indígena porque exige mais. Percebo uma grande dificuldade da escola em conseguir atender ao que a comunidade deseja, por conta desses ideais em conflito. E, por outro lado, há o Estado exigindo outras demandas alheias à realidade da escola.

Ressalto, ainda, que há dificuldades às quais a escola não está alheia, mas justamente não consegue lidar porque se trata de um ambiente que apresenta muitos problemas que vão além do seu alcance. Se trata de questões sociais, financeiras, de saúde. Seria preciso um grande trabalho dentro da comunidade colocando várias áreas em ação. Assim, entendo que a escola indígena é muito cobrada para que dê resultados, mas ela sozinha não consegue atender a tudo.

Por exemplo, há alunos(as) que não têm o básico dentro de casa, desde alimento, roupas, uma cama onde possa dormir e descansar para poder ir pra escola no outro dia. É por isso que, muitas vezes, alguns/algumas alunos(as) dormem na sala de aula. Também há casos de alcoolismo em algumas famílias, de agressão e, até mesmo, a falta de atenção dos pais com os(as) filhos(as).

Ademais, os casamentos acontecem muito cedo e, geralmente, quando algum adolescente que está na fase escolar se casa, ele abandona a escola, isso para meninos e meninas. Para os meninos porque a prioridade se torna o trabalho, “ganhar dinheiro”. Já para as meninas, podemos dizer que o machismo ainda é muito presente nas comunidades indígenas. Existem também alguns casos de gravidez em que as meninas acabam abandonando os estudos.

Para além de tudo que mencionei, há aqueles(as) que preferem trabalhar, abandonam os estudos para viajar ao Rio Grande e trabalhar na colheita de batata, maçã. Outros só querem terminar o EM por terminar e buscar emprego nas empresas nas cidades vizinhas, onde o salário mensal não passa muito de um salário-mínimo. No entanto, eles(as) veem vantagem porque, ao trabalhar com carteira assinada, pelo menos garantem um salário todo mês; e, considerando a realidade da maioria das famílias, isso é algo bom.

Ou seja, o desafio é ENORME, e por isso, trago várias perguntas: como conseguir instigar os(as) alunos(as) para que criem gosto de estudar, de poder conhecer coisas novas, e de buscar um futuro melhor, quando em casa não se tem o básico? Como cobrar que o(a) aluno(a) não durma em sala de aula e preste atenção no conteúdo quando o(a) aluno(a) não pode dormir em casa porque não tem um colchão, ou por que fica acordado cuidando pra que o pai alcoólatra não bata na mãe? Como falar de curso superior e novas perspectivas para o futuro se este(a) aluno(a) é fragilizado(a) socialmente e psicologicamente? Como fazer o(a) aluno(a) prestar atenção no conteúdo em dias de muito frio quando o(a) aluno(a) não tem muita opção de roupas para se aquecer?

Diante disso, acredito que, com certeza, não podemos deixar o conteúdo de lado, precisamos, sim, cobrar os conteúdos. Mas ter em mente primeiro todo o contexto social das comunidades indígenas e tentar realizar um trabalho em conjunto com os(as) alunos(as), colocando-os(as) para refletir, para criar conteúdo também. E, finalmente, que a escola possa ser um ambiente acolhedor e não apenas de cobranças por nota.

Por fim, as atividades escolares precisam considerar o tempo dos(as) alunos(as). Algo que percebi já de início é que o tempo, para meus/minhas alunos(as) Kaingang, segue diferente. Eles(as) fazem o que propomos, mas no tempo deles(as), e isso não pode ser visto como algo ruim. Devemos respeitar essas características que são da cultura Kaingang. É exatamente por isso que as metas e conteúdos e tempos impostos pelo Estado não são adequados para a nossa realidade.

Para finalizar, é fundamental destacar que, mesmo com todas essas dificuldades explicitadas pela professora Elisângela, os(as) estudantes indígenas da T.I. de Mangueirinha tiveram participação efetiva no nosso projeto, contribuindo com diversas produções. O

1º ano elaborou cinco textos, o 2º ano produziu oito textos, o 3º ano apresentou uma produção textual e três registros em áudios, os quais incluíram respostas de mais três alunos. Esses áudios foram transcritos para análise.

Dessa forma, considerando tudo que foi apresentado e discutido ao longo do estudo e a perspectiva da professora Elisângela sobre a abordagem do EM com alunos(as), como proposta de nosso projeto, compreendemos que o conceito de equidade, que será analisado com base nos dados levantados com a cooperação dos(as) 17 estudantes na T.I. de Mangueirinha, assume uma relevância central para os desdobramentos do nosso trabalho.

T.I. de Faxinal¹⁵

Lígia Paula Couto

Letícia Fraga

A última escola a integrar as ações do projeto foi o Colégio Estadual Sérgio Krigrivaja Lucas. O contato inicial com a professora Regina ocorreu no início de junho de 2023, seguido por uma reunião *on-line* para apresentar os objetivos e a metodologia do projeto. Durante esse encontro, foram detalhadas as atividades já desenvolvidas em Mangueirinha e Pinhalzinho. Na sequência, todas as ações foram conduzidas com orientação remota.

Antes de aprofundarmos sobre como foi realizado o trabalho com o EM no Colégio Estadual Sérgio Krigrivaja Lucas, é pertinente apresentar a descrição da T.I. de Faxinal e a constituição da escola, com base nas informações extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, elaborado em 2021. A T.I. de Faxinal está localizada no município de Cândido de Abreu e teve seu território inicialmente demarcado no início do século XX, pelo

15. Toda esta discussão sobre a pesquisa em Faxinal foi revisada pela professora Regina Aparecida Kosi dos Santos.

Decreto nº 8, de 9 de setembro de 1901 (Governo do Paraná). A área passou por um processo de redemarcação, nos anos 1950 e, atualmente, constitui uma área de 2.043,9 hectares.

A comunidade indígena da região é composta por 220 famílias, totalizando aproximadamente 716 pessoas. No PPP Sérgio Krigrivaja Lucas, (2021, p. 19), destaca-se que, sendo que “alguns membros são itinerantes, mudando-se de uma comunidade indígena para outra, mas a maioria é fixa”.

Em relação ao uso da língua Kaingang, a população é majoritariamente bilíngue, sendo que os(as) indígenas mais idosos(as) apresentam dificuldades no domínio da língua portuguesa.

Quanto às condições socioeconômicas, uma parte das famílias do território obtêm sua renda com a agricultura e pecuária e outra parte com o artesanato. Segundo o PPP Sérgio Krigrivaja Lucas, (2021, p. 19):

De maneira geral, as famílias pertencem à classe socioeconômica de baixa renda, a Terra Indígena Faxinal mantém sua economia baseada na confecção e venda de artesanato e agricultura, mas em razão do desgaste da terra, da falta de recursos financeiros para adquirir os insumos, as roças familiares não têm sido suficientes para o sustento das famílias. Por isso, a comunidade busca renda no trabalho assalariado temporário fora da comunidade indígena, onde encontram pouco trabalho, pois os agricultores da região fazem mecanização da agricultura. Alguns indígenas saem para trabalhar na colheita de maçã no Rio Grande do Sul ou em colheita de feijão no município e em municípios vizinhos. O artesanato é a principal fonte de renda: confeccionado na Terra Indígena e trocado por alimentos na vizinhança ou são vendidos no município de Cândido de Abreu e em municípios como Reserva, Castro, Imbaú, Ivaí, Telêmaco Borba, Ponta Grossa, Campo Largo e Curitiba. Essa atividade envolve diversos membros da família, buscando e cortando a matéria-prima como a taquara, criciúma e bambu, passando pelo tratamento e confecção (feitos

prioritariamente pelas mulheres), até o deslocamento de famílias inteiras para as cidades, lá permanecendo por vários dias até venderem todas as peças. Por esse motivo, muitas vezes os estudantes faltam às aulas (isso ocorre principalmente nos anos iniciais por serem crianças menores os pais sempre levam nas viagens). Outros criam galinhas e/ou porcos para o próprio consumo.

Além dessas realidades, parte da população indígena do território recebe benefícios do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) como, aposentadoria, auxílio-maternidade, auxílio-doença e pensão. A comunidade também conta com uma associação.

No que se refere à religiosidade, a comunidade abriga diferentes denominações religiosas, incluindo a Igreja Católica, a Assembleia de Deus e o Cristianismo Decidido, sendo o catolicismo a religião predominante. Além disso, há a presença de curandeiros, pelos quais os membros demonstram muita fé.

A infraestrutura da comunidade conta com um posto de saúde, residências destinadas às lideranças, um salão comunitário, um campo de futebol e uma quadra esportiva.¹⁶

O PPP Sérgio Krigrivaja Lucas (2021) destaca que a união nas tomadas de decisão constitui o ponto mais forte da comuni-

16. Segundo o PPP Sérgio Krigrivaja Lucas, (2021, p. 22), “Também tem na comunidade o Centro Cultural que foi construído pela Universidade Estadual de Maringá com recursos da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, oriundos do Fundo Paraná. De acordo com a Agência de Notícias do Paraná (2011), o espaço do Centro Cultural possui 550 metros quadrados e foi construído para exposição de artesanato, sala multiuso para reuniões, cursos e eventos, área administrativa e alojamento para pesquisadores. Coordenado pelo professor Lúcio Tadeu Mota, o projeto pretendia recuperar e reavivar aspectos da cultura dos Kaingang do Vale do Rio Ivaí e divulgar aspectos históricos e culturais da comunidade. O Centro recebeu o nome de *Centro de Memória e Cultura da Comunidade Kaingang da Terra Indígena Faxinal*, no município de Cândido de Abreu. O investimento na construção do centro foi de R\$ 478 mil. A iniciativa teve apoio da Funai, que cedeu o terreno, e da prefeitura de Cândido de Abreu, que fez a terraplanagem do local. Atualmente, o Centro Cultural é utilizado para moradia de várias famílias que chegam na comunidade e não têm casas para morar”.

dade. Em contrapartida, o alcoolismo é apontado como o ponto mais fraco, levando, inclusive, muitos adolescentes e jovens a abandonarem os estudos e em casos graves, até perdem suas vidas devido ao vício.

Sobre a origem da escola na T.I., segundo o PPP (Sérgio Krigrivaja Lucas, 2021, p. 16), devido à ausência de documentos oficiais, foi realizada uma pesquisa em livros antigos no escritório do Posto Indígena, além de conversas com anciãos da comunidade. Esse levantamento revelou que, no ano de 1940, “foram adquiridas carteiras, quadro de giz, materiais escolares, bandeira do Brasil e uma placa com o nome da escola”. Com base nessas informações, concluiu-se que este foi o ano de fundação da escola.

A instituição começou a funcionar com o nome de Escola General Rabelo, em homenagem ao militar Manuel Rabelo, que serviu na comissão de Rondon, tendo como primeira professora, Lucia Gradowski e o primeiro professor indígena, chamado de monitor bilíngue, se chamava Atanagildo dos Santos. A escola era multisseriada, isto é, numa mesma turma frequentavam os estudantes desde a 1ª série a 4ª série. Nesta época atendia crianças indígenas e não indígenas descendentes de poloneses, que moravam próximas à aldeia. O prédio possuía duas salas de aulas e uma cozinha Sérgio Krigrivaja Lucas, (2021, p. 16).

Na década de 1970, houve mudança na sede do Posto Indígena, acompanhada da construção de uma nova escola de madeira. Nesse período, também houve a contratação da professora normalista Silvanir Brum, e a instituição passou a atender exclusivamente estudantes indígenas.

Nos anos 1980, houve o reconhecimento da escola sob a denominação de Escola Rural Cacique Antônio Tyntynh, em homenagem a um cacique de etnia Kaingang. Durante essa fase, a instituição era mantida pela FUNAI. Ainda nessa década, a professora

Tereza Schatae, com apenas 17 anos, assumiu o magistério na escola e ali permaneceu por um período de 27 anos.

Vale destacar que os(as) professores(as) passaram por processo de formação para atuar na escola indígena. Segundo o PPP Sérgio Krigrivaja Lucas (2021, p. 17):

A Escola Clara Camarão, localizada no Rio Grande do Sul era a que realizava as formações para os futuros professores, sendo a primeira turma formada em 1980. Tanto os professores indígenas, que eram chamados de monitores bilíngues, quanto os não indígenas, deveriam fazer a formação. Para os monitores indígenas o período de formação era de três anos, já para os não indígenas era de dois meses, pois para os não indígenas já deveriam ter cursado o magistério. A primeira professora indígena que concluiu essa formação foi a professora bilíngue Maria da Luz Passo André, ela era de Palmas, mas, veio morar nesta comunidade. O segundo monitor bilíngue que fez a formação foi o Alcindo Cordeiro. Ambos trabalharam por anos como professores bilíngues na comunidade. Esses são relatos feitos pelo Senhor Dario Moura, Indigenista e funcionário aposentado da FUNAI.

Na década de 1990, não foi mais possível trabalhar com turmas multisseriadas devido ao aumento do número de estudantes. Diante disso, iniciou-se a construção de um prédio em alvenaria, em uma parceria do município com o estado. Com as mudanças nas Leis educacionais, a escola passa a ser mantida pela Prefeitura Municipal de Cândido de Abreu.

Nos anos 2000, a Educação Infantil foi incorporada à etapa de ensino atendida pela escola. Posteriormente, a escola passou a ser estadualizada, recebendo o nome de Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas¹⁷ – Educação Infantil e Ensino

17. Segundo o PPP Sérgio Krigrivaja Lucas (2021, p. 18), “essa denominação foi escolhida pela comunidade indígena, liderada pelo Cacique Pedro Hey Hey Lucas, para homenagear o professor Sérgio, que havia trabalhado na antiga escola

Fundamental. Em 2009, houve uma ampliação do espaço físico, com a construção de mais três salas de aula, uma sala multiuso e três banheiros. Somente em 2010 o funcionamento do EM foi autorizado, e, em 2012, a escola passou a contar com um novo prédio, localizado a aproximadamente 500 metros da unidade antiga.¹⁸

A professora Regina iniciou sua prática docente em Faxinal em 2023 e foi convidada por nossa equipe para compor as discussões sobre o EM indígena por dois motivos. Primeiramente, porque ela faz parte do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI)¹⁹ há mais de quatro anos e havia acabado de finalizar seu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG, problematizando a Lei 11.645/2008. Ou seja, se tratava de uma professora indígena atuante, com mestrado na área da linguagem e já parceira em várias ações de extensão e pesquisa. Em segundo

municipal que se chamava Escola Municipal Indígena Cacique Antônio Tyntyng no ano de 2005. O professor indígena era da etnia kaingang, morava na T.I., e participava de várias atividades comunitárias. Estudou na escola de campo e iniciou o Curso de Auxiliar de Enfermagem na cidade de Maringá, em que frequentou por um ano e seis meses. Sua matrícula teve que ser trancada por motivo de ter fraturado a clavícula, mas ele tinha a intenção de retornar ao curso após sua recuperação. Infelizmente, no dia 28 de junho de 2005, foi vítima de um acidente fatal. Ele era casado e sua esposa estava grávida de sete meses, dando à luz a um menino também chamado Sérgio, que mora com a avó paterna, a dona Maria Ana Lucas, que reside nesta T.I.”.

18. De acordo com o PPP Sérgio Krigrivaja Lucas (2021, p. 18), “desde o início do ano 2014, está sendo utilizada esta nova unidade, mesmo não sendo inaugurada oficialmente, mas por decisão do cacique, da comunidade indígena e com autorização do DEDI (Departamento de Educação e Diversidade) a nova unidade está sendo utilizada, visto que na unidade antiga o espaço já não era mais suficiente para atender a todas as turmas nos três períodos em que a escola oferece atendimento. Na unidade antiga funciona os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Programas de Ampliação de Jornada. Na unidade nova: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Sala de Recurso Multifuncional e contraturno dos Anos Iniciais”.

19. O CEAI é um coletivo que se originou em 2017 na UEPG. É formado por indígenas e não indígenas que desenvolvem trabalhos voltados às questões indígenas dentro e fora da UEPG. Para acompanhar os trabalhos do CEAI, acesse: <https://www.instagram.com/ceai_oficial/>.

lugar, Faxinal tem uma escola com um grupo considerável de estudantes no EM, sendo que a língua mais falada na comunidade é o Kaingang.

Ao conhecer a proposta de nosso projeto, a professora Regina informou que conversaria com os(as) estudantes do EM para verificar sobre o interesse em participar. Após a aceitação por parte de todas as turmas, ela dialogou com a direção escolar e incluiu em seu planejamento a discussão sobre a importância do EM e as perspectivas de estudo no ES para a disciplina de projeto de vida, no 1º e 2º anos. Já no 3º ano, em que trabalha especificamente com a disciplina de História, a professora destinou um espaço da aula para a discussão da temática do projeto.

Regina enfatizou que a proposta de nosso projeto veio ao encontro de seus anseios em discutir o vestibular, cursos de graduação e oportunidades após o término de EM com seus/suas alunos(as). A princípio, organizamos materiais para a professora trabalhar uma oficina com a temática do vestibular com as turmas, uma vez que no vestibular indígena do Paraná há prova oral. Como simulado da prova oral, sugerimos discutir as cinco perguntas recorrentes em nossas interações com todos(as) os(as) estudantes indígenas:

1. Para você qual a importância de concluir o EM?
2. O que você mudaria no EM?
3. Você recebeu na escola informações sobre o vestibular? Quais informações?
4. Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?
5. Quais os seus planos para o futuro?

No entanto, a professora identificou uma significativa dificuldade por parte de seus(suas) alunos(as) em se expressarem oralmente e nos mandou a seguinte mensagem:

Professora, eu preciso de muita ajuda, não consigo fazer eles falarem, eles travam na hora de falar (...). Pensei em passar as perguntas para eles responderem de forma escrita.

Dessa forma, optou-se por adaptar a atividade. Com exceção de uma aluna que conseguiu gravar um áudio, os(as) demais alunos(as) fizeram produções escritas.

Outro aspecto a se destacar é que a professora identificou dificuldade de compreensão das perguntas por alguns/algumas estudantes. Nesse momento, ela explicava o que estava sendo perguntado até que o(a) estudante dissesse que havia compreendido e começasse a responder. Consideramos que essa dificuldade maior dos(as) estudantes de Faxinal compreenderem as perguntas tenha relação com sua língua materna, que é o Kaingang e não a língua portuguesa.

Ainda que tenham sido observadas dificuldades, os(as) estudantes indígenas da T.I. de Faxinal produziram um total de 17 textos. A análise dos dados levantados a partir dessas produções será aprofundada mais adiante, com base na metodologia de análise em rede, ferramenta que possibilita a compreensão sobre suas percepções a respeito do acesso, da permanência e da conclusão do EM, bem como as perspectivas de ingresso no ES.

O contexto da pesquisa: mapas dos territórios, população indígena e escolas

Lígia Paula Couto

Edicleia Furlanetto

Ronna Freitas de Oliveira

Em capítulo anterior, discutiu-se a questão da equidade no contexto educacional. De maneira geral, esse conceito refere-se ao princípio de proporcionar aos estudantes oportunidades justas de acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localidade, origem econômica, étnica, racial, de gênero ou qualquer outra característica social. O objetivo é garantir que todos(as) os(as) alunos(as) tenham as mesmas chances de acesso, permanência e conclusão de seu percurso educacional, promovendo, assim, seu sucesso acadêmico, além de seu desenvolvimento pessoal e social.

A equidade na educação reconhece que os(as) alunos(as) têm necessidades diferentes e enfrentam diferentes barreiras no processo de aprendizagem. Dessa forma, é necessário fornecer suporte adicional e recursos específicos para aqueles(as) que se encontram em situação de desvantagem, a fim de nivelar o campo de jogo. Isso pode incluir programas de intervenção precoce, aulas de reforço, apoio emocional, recursos educacionais adequados, acesso à tecnologia, transporte e instalações adequadas, entre outras medidas.

Além disso, promover a equidade na educação implica combater disparidades sistemáticas e injustiças presentes no sistema educacional. Isso requer políticas e práticas que abordem as desigualdades estruturais, como a distribuição de financiamento esco-

lar, segregação racial ou étnica, discriminação de gênero e barreiras linguísticas.

Um dos fatores a serem observados nesse processo de garantir a equidade é o registro de informações de estudantes, e principalmente estudantes de comunidades indígenas. Esse registro permite identificar barreiras potentes que, frequentemente, não são consideradas nas camadas sociais. Assim, nesse estudo, a problemática da equidade na educação para estudantes indígenas é analisada também a partir da perspectiva territorial. A visualização espacial na sua relação com número de habitantes e escolas indígenas, pode apontar Políticas Públicas (PP) direcionadas a territórios e delimitações geográficas. Por isso, a geoinformação configura-se como uma ferramenta para subsidiar a implementação de PP educacionais eficazes.

Para iniciar a reflexão acerca dos territórios indígenas no Paraná, apresentamos, a seguir, dois mapas.

Mapa 1 - Territórios indígenas no Paraná.

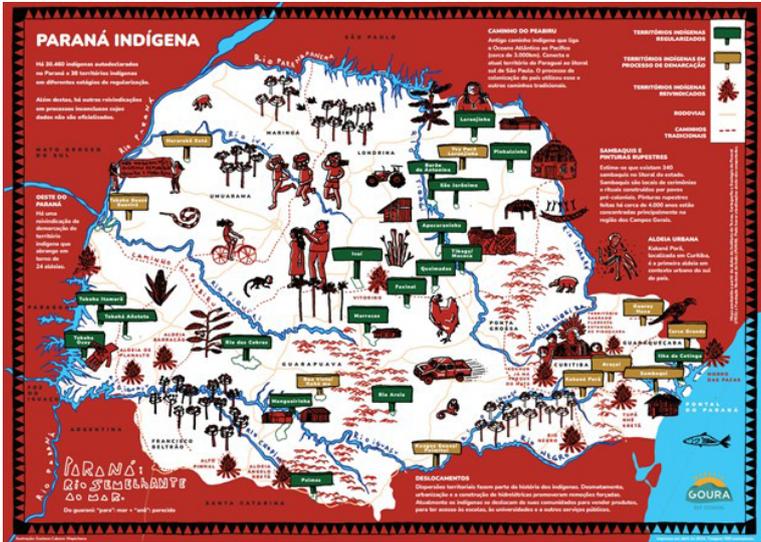


RESERVAS INDÍGENAS NO PARANÁ

- | | |
|--------------------|----------------------------|
| 1 - Ocoí | 10 - Apucararinha |
| 2 - Rio das Cobras | 11 - Barão de Antonia |
| 3 - Mangueirinha | 12 - São Jerônimo da Serra |
| 4 - Palmas | 13 - Laranjinha |
| 5 - Marrecas | 14 - Pilarzinho |
| 6 - Ivaí | 15 - Ilha da Cotíngia |
| 7 - Faxinal | 16 - Mococa |
| 8 - Rio D'Áreia | 17 - Tekoha-Añeteté |
| 9 - Queimadas | |

Fonte: Observatório de Justiça e Conservação (2020).

Mapa 2 - Paraná Indígena



Fonte: Cartilha Mandato Goura (2024). Ilustrações de Gustavo Caboco Wapichana.

Ao analisar os territórios indígenas nos mapas 1 e 2, observamos que eles trazem informações diferenciadas. O mapa 1 destaca 17 terras indígenas, correspondentes àquelas que já passaram pelo processo de demarcação. Por outro lado, o mapa 2¹ apresenta um número maior de territórios em destaque, o que indica a ocupação de terras por indígenas que ainda não estão demarcadas. Inclusive, o mapa 2 traz as categorias de “territórios indígenas regularizados”, “territórios indígenas em processo de demarcação” e “territórios indígenas reivindicados”.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)² mostram que há 30.460 indígenas autodeclarados no Paraná, o que representa 0,27% da população total do estado. Além

1. Este material foi produzido pela equipe do Mandato Goura, Deputado Estadual.

2. Esses dados estão no artigo “Paraná tem 30.460 indígenas em 345 cidades”. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Censo-2022-Parana-tem-30460-indigenas-em-345-cidades>>.

disso, há registro de pelo menos um indígena autodeclarado em 345 dos 399 municípios.

Segundo a Agência Estadual de notícias (2023), o Paraná ocupa a segunda posição em número de habitantes indígenas na região sul do Brasil:

De acordo com o levantamento, 13.887 dos indígenas moram em terras de demarcação no Paraná, com destaques para a Rio das Cobras, na região Centro-Sul do Estado, a maior terra indígena paranaense e a 50ª maior do País, segundo o Censo, com 3.102 pessoas. A segunda maior é a Terra de Mangueirinha, no Sudoeste, com 1.994. Na sequência estão Ivaí, com 1.886 indígenas, Apucarana, com 1.636 pessoas, e Palmas, com 725.

Os outros 16.573 indígenas do Estado moram fora das regiões demarcadas. Em comparação com os dados gerais do País, o Paraná está acima da média nacional, com 45,59% da população desta etnia morando em terras indígenas. No Brasil, a proporção é de 36%. Nas terras demarcadas, ainda existem 374 moradores não indígenas. Isso quer dizer que mais de 97% dos ocupantes das terras demarcadas são indígenas, o que representa o 7º maior índice do Brasil.

Com esses dados atualizados do IBGE sobre a população indígena e seus territórios, bem como a análise dos mapas 1 e 2, observa-se que há um número significativo de indígenas vivendo em terras demarcadas ou organizando-se coletivamente na ocupação de territórios não demarcados. Do total da população indígena no estado, 45,59% residem em terras demarcadas, enquanto o restante pode estar nos territórios não demarcados, que aparecem no mapa 2, ou em áreas urbanas.

Na relação do território com a educação, foco central deste estudo, verifica-se que, das 2090 escolas estaduais do Paraná, 39 são classificadas como escolas indígenas. Embora todos os territórios indígenas possuam escolas, há escolas indígenas que não estão ne-

cessariamente dentro das terras indígenas. No caso específico desta pesquisa, todas as escolas analisadas estavam localizadas em território demarcado.

Além disso, é importante frisar que nem todas as 39 escolas indígenas têm oferta do EM. Na T.I. de Pinhalzinho, por exemplo, até o ano de 2023, havia oferta do EF I e EF II. Ao concluir o ciclo do EF, os(as) estudantes indígenas precisavam deixar a comunidade para estudar o EM em escola não indígena, localizada na cidade próxima à aldeia.

Essa limitação na oferta do EM para populações indígenas já havia sido apontada no estudo de Faustino, Novak e Menezes (2020), que identificou um número reduzido de escolas indígenas que ofereçam essa etapa de ensino no contexto paranaense.

Quadro 1 – Comunidades indígenas que ofertam EM no Paraná

Município	Terra Indígena	Colégios Estaduais Indígenas	Matrículas 2019 (n)
Cândido de Abreu	Fazinal	CEI Professor Sérgio Krigrivaja Lucas	43
Espigão Alto do Iguaçu	Pinhal	CEI Valdomiro Tupã Pires de Lima	17
Laranjeiras do Sul	Boa Vista	CEI Ko Homu	05
Mangueirinha	Mangueirinha	CEI Kokoj Ty Han Já	70
Manoel Ribas	Ivaí	CEI Cacique Gregório Kaekchot	75
Nova Laranjeiras	Campo do Dia	CEI Feg-Prag Fernandes	29
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras	CEI Rio das Cobras	78
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Trevo)	CEI Professor Candoca Tâniprąg Fidencio	43
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Aldeia Lebre)	CEI Carlos Alberto Cabreira Machado	16
Ortigueira	Queimadas	CEI Cacique Crispim Gy Mu	57
Palmas	Palmas	CEI Segsó Tanh Sã	30
São Jerônimo da Serra	São Jerônimo	CEI Cacique Kofej	74
São Miguel do Iguaçu	Santa Rosa do Ocoy	CEI Teko Nemoingo	27
Tamarana	Apucarantina (Aldeia Sede)	CEI Benedito Rokag	86
Turvo	Marrecas	CEI Cacique Otávio dos Santos	25
Total			675

Fonte: Faustino, Novak e Menezes (2020).

Antes de discutir os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados, torna-se essencial, a fim de compreender a distribuição de matrículas de estudantes indígenas no EM, refletir sobre a população indígena em contexto urbano no Paraná. De acordo com os dados do IBGE (2022), mais de 50% da popula-

ção indígena vive fora dos territórios demarcados, o que indica uma elevada probabilidade de haver estudante indígena cursando o EM numa escola não indígena. A obtenção de informações sobre esses(as) estudantes torna-se um desafio, uma vez que, no contexto paranaense, as escolas não indígenas não são orientadas a realizar um controle das matrículas considerando a autodeclaração de pertencimento étnico-racial. Essa problemática será aprofundada ao longo do estudo.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2022 e centrou-se nos(as) estudantes indígenas matriculados(as) no EM nesse período. O estudo foi desenvolvido em duas etapas: na primeira, os dados foram solicitados, por meio de ofício, a cada Núcleo Regional de Educação (NRE), incluindo informações sobre o total de estudantes indígenas matriculados e as respectivas escolas; na segunda etapa, as mesmas informações foram solicitadas, também por ofício, à SEED/SERE.³

Na primeira etapa, ao receber os dados de cada NRE, dividimos as listas entre quatro pesquisadoras do projeto, que contataram diretamente as escolas para verificar se o dado informado pelo NRE condizia com o conhecimento da equipe escolar acerca do atendimento do(a) aluno(a) indígena. Durante essa verificação, identificaram-se discrepâncias da informação apresentada na lista do NRE quando a escola era não indígena, ou seja, o NRE informava que havia estudante indígena matriculado no EM, mas a equipe escolar desconhecia tal matrícula. Ao conversarmos com as equipes escolares – secretário(a), pedagogo(a) ou diretor(a) – de escolas não indígenas, verificamos que os documentos de matrícula não exigem a autodeclaração de pertencimento étnico-racial de estudantes, revelando a ausência de uma orientação do Estado às equipes pedagógicas sobre o acompanhamento desses(as) estudantes. Além disso, não há formulários ou documentos para saber onde estão esses(as) estudantes, bem como a falta de um PP para atendimento diferenciado a eles(as). Dessa maneira, há uma falha no processo de matrículas

3. SERE é o Sistema Estadual de Registro Escolar da SEED-PR.

cula, o que compromete a produção de dados precisos sobre a matrícula de estudantes indígenas no EM, principalmente em escolas não indígenas.

Assim, muitos estudantes indígenas do EM que estão fora das aldeias e não frequentam uma escola indígena, podem sofrer um processo de apagamento. Como consequência, esses(as) alunos(as) ficam excluídos do direito a uma educação escolar diferenciada, como previsto em lei.

A análise dos dados coletados, sistematizados na Tabela 1,⁴ com base nas informações do SERE, revelou que um número considerável de NREs não apresentava nenhuma matrícula de estudante indígena no EM; nos casos em que há registros, as matrículas concentram-se em áreas próximas a territórios demarcados. Porém, esse cenário contrasta com os dados do IBGE (2022), que indicam a presença da população indígena em mais de 80% dos municípios do Paraná. Diante desse contraste, duas hipóteses podem ser levantadas: ou as escolas não indígenas não estão atentando para os(as) estudantes indígenas que estão recebendo e, dessa maneira, não trabalham numa perspectiva diferenciada, ou quando o(a) estudante se distancia de sua aldeia, de seu território, enfrenta mais dificuldades de acesso ao EM e, diante disso, interrompe seu processo formativo.

Nessas duas etapas, foi realizada a compilação dos dados em planilhas eletrônicas, listando o quantitativo de alunos(as) segundo a escola e o município. Para garantir a precisão das informações, foi realizado um refinamento dos dados, por meio do cruzamento com a base do Censo da Educação Básica – 2022, incluindo a identificação do CEP de cada uma delas.

Para apresentar os dados da pesquisa em forma de geoinformação, algumas ferramentas apropriadas de Sistemas de Informações Geográficas (SIG) foram utilizadas, como o *Google Heart* e o *QGIS*. Essas ferramentas podem fazer a conversão de informações de endereçamento em pontos geoespaciais e apresenta-

4. Esta tabela se trata de material que nos foi enviado pela SEED, após solicitarmos via ofício no e-protocolo.

ção de mapas coropléticos de áreas, isto é, a apresentação das escolas, dos territórios indígenas e suas respectivas distribuições nos municípios do estado do Paraná. Além disso, há bases geoespaciais disponíveis dos territórios indígenas, disponibilizadas pelo IBGE. Na sequência, apontamos alguns objetivos do SERE e trazemos tabela e mapas gerados nas duas etapas de coleta realizadas.

Nos sistemas atuais, a SEED-PR dispõe de um banco de dados capaz de armazenar informações diversas dos(as) estudantes da rede estadual de ensino. Dessa forma, a busca inicial dos quantitativos sobre estudantes indígenas matriculados(as) no EM foi a fonte de dados secundária. A base oficial da SEED-PR, com registros detalhados dos(as) estudantes é o SERE. Segundo a Secretaria, o SERE tem como principais objetivos:⁵

- Constituir um Banco de Dados Central visando o conhecimento e a quantificação permanente dos alunos do Estado do Paraná, o registro e o acompanhamento das ocorrências significativas da vida escolar – matrículas, transferências, evasão escolar, aprovação e reprovação;
- Fornecer informações para embasar a tomada de decisões com agilidade e segurança, possibilitando a implantação de um modelo de gestão consolidado no planejamento de ações com vistas à melhoria da qualidade de Ensino;
- Desenvolver, implantar e manter atualizado um sistema informatizado de Administração Escolar (Sistema Escola) para agilizar as rotinas específicas das secretarias das escolas, integrado com o Banco de Dados Central para as escolas que utilizam o Sistema Escola;
- Disponibilizar informações estatístico-educacionais para a comunidade escolar e para a sociedade, visando à democratização das informações e a transparência das ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

5. Informações disponíveis no site da SEED-PR: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>>.

Dessa forma, compreende-se que o sistema possui capacidade de apresentar informações detalhadas sobre o perfil dos(as) estudantes matriculados(as). Segundo registros da SEED, em 2022, a distribuição das categorias foi a seguinte: Comunidades Tradicionais Negras, 80,1%, Indígenas, 17,7%, e Quilombolas, 2,33%.⁶

Estas classificações estão distribuídas de acordo com os municípios nos quais as matrículas foram registradas. Como indicado na Tabela 1, os dados apontam que, dos 399 municípios do estado do Paraná, apenas 14 têm registros de estudantes matriculados no EM em 2022 que se identificam como pertencentes a comunidades indígenas.

Desse modo, o SERE indicou que, em 2022, apenas 6% dos municípios registraram estudantes do EM autodeclarados como indígenas, quilombolas ou pertencentes a comunidades negras, enquanto 94% dos municípios não apresentaram registros de estudantes com esse perfil.

Ao confrontarmos esses dados com as informações do IBGE (2022), que indicam que os povos indígenas estão vivendo em mais de 300 municípios paranaenses, evidencia-se uma inconsistência nos registros do SERE sobre a matrícula de estudantes indígenas no EM. Compreendemos, assim, que quando o(a) estudante indígena sai de seu território, ele(a) se torna invisibilizado em escolas não indígenas.

Observa-se, portanto, uma relação estreita entre território e reconhecimento da identidade indígena do(a) estudante do EM. E pouco, ou quase nenhum comprometimento do Estado em reconhecer a identidade desse(a) aluno(a) no ato da matrícula no EM de escolas não indígenas.

6. Destacamos que, neste capítulo em específico, embora o foco do livro seja a educação escolar indígena, traremos dados comparativos entre as matrículas de estudantes indígenas, estudantes quilombolas e de comunidades tradicionais negras, uma vez que a pesquisa integral financiada pelo Centro Lemann diz respeito a essas duas populações, como já explicitado.

TABELA 1: RELATÓRIO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS QUILOMBOLAS, TRADICIONAIS NEGRAS E INDÍGENAS - ANO DE 2022

NRE	MUNICÍPIO	COMUNIDADES TRADICIONAIS NEGRAS			INDÍGENA		QUILOMBOLA
		Magistério	Médio	Médio Integrado	Médio	Médio	
AREA METROP.NORTE	ADRIANOPOLIS	0	0	0	0	0	16
AREA METROP.NORTE	ADRIANOPOLIS	0	71	0	0	0	0
AREA METROP.NORTE	DOUTOR ULYSSES	0	136	0	0	0	0
AREA METROP.SUL	AGUDOS DO SUL	0	299	0	0	0	0
AREA METROP.SUL	CAMPO LARGO	0	85	0	0	0	0
AREA METROP.SUL	CONTENDA	0	301	69	0	0	0
AREA METROP.SUL	CONTENDA	0	115	0	0	0	0
AREA METROP.SUL	CONTENDA	0	52	0	0	0	0
AREA METROP.SUL	TJUCAS DO SUL	0	312	0	0	0	0
AREA METROP.SUL	TJUCAS DO SUL	0	209	37	0	0	0
CORNELIO PROCOPIO	S JERON SERRA	0	0	0	0	48	0
DOIS VIZINHOS	CRUZEIRO IGUAQU	0	140	0	0	0	0
FOZ DO IGUAQU	S MIG IGUAQU	0	0	0	0	58	0
GUARAPUAVA	TURVO	0	0	0	0	34	0
IVAIPORA	CANDIDO ABREU	0	0	0	0	44	0
IVAIPORA	MANOEL RIBAS	0	0	0	0	103	0
LONDRINA	LONDRINA	0	347	133	0	0	0
LONDRINA	LONDRINA	0	107	0	0	0	0
LONDRINA	TAMARANA	0	0	0	0	123	0
PARANAGUA	PARANAGUA	0	0	0	0	15	0
PATO BRANCO	MANGUEIRINHA	0	0	0	0	61	0
PATO BRANCO	PALMAS	0	0	0	0	35	0
PATO BRANCO	PALMAS	0	0	0	0	0	90
PONTA GROSSA	CASTRO	88	544	61	0	0	0
PONTA GROSSA	CASTRO	0	89	0	0	0	0
PONTA GROSSA	CASTRO	0	0	141	0	0	0
PONTA GROSSA	CASTRO	0	139	0	0	0	0
PONTA GROSSA	PORTO AMAZONAS	0	137	0	0	0	0
TELEMACO BORBA	ORTIGUEIRA	0	0	0	0	49	0
WENCESLAU BRAZ	JAGUARIAIVA	0	92	0	0	0	0
LARANJEIRAS DO SUL	ESP ALTO IGUAQU	0	0	0	0	13	0
LARANJEIRAS DO SUL	LARANJ DO SUL	0	0	0	0	10	0
LARANJEIRAS DO SUL	N. LARANJEIRAS	0	0	0	0	61	0
LARANJEIRAS DO SUL	N. LARANJEIRAS	0	0	0	0	31	0
LARANJEIRAS DO SUL	N. LARANJEIRAS	0	0	0	0	15	0
LARANJEIRAS DO SUL	N. LARANJEIRAS	0	0	0	0	117	0
Total		88	3175	441	817		106

FONTE: SEED/BASE SERE 03/2023

É fundamental destacar que o processo de levantamento de dados quantitativos realizado pelo IBGE considera os processos de autodeclaração. No entanto, há relatos de casos de recenseadores que se mostram reticentes em aceitar a autodeclaração dos sujeitos, o que resulta em uma subnotificação desses dados.

Além disso, também precisamos levar em conta todo o processo sócio-histórico e cultural brasileiro, intensificado no sul do país, que silenciou e negou o reconhecimento identitário dos povos tradicionais desse território. As legislações que impediram o uso da língua materna, a negação da importância das construções de saber

tradicionais das comunidades, a produção de um imaginário social que subalterniza a marcação identitária indígena, dentre outros incontáveis fatores, acarretam um movimento de negação dessa identidade. Isso desse manifesta de forma mais acentuada entre gerações anteriores, que sofreram com processos bastante intensos de apagamento, violência e silenciamento.

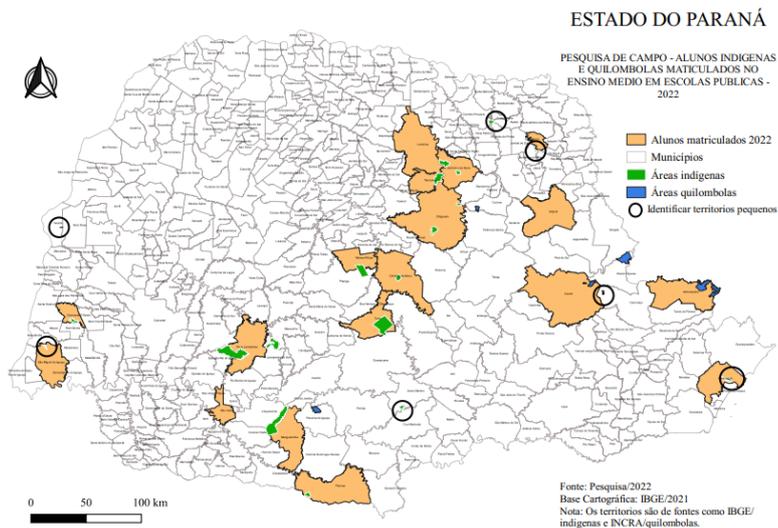
É comum percebermos gerações mais jovens fazendo movimentos de retomada e de ressignificação, produzindo junto de suas comunidades critérios próprios de pertencimento comunitário e identitário, gerando um aumento substancial de autodeclaração indígena. Esses fatores são cruciais para a análise dos dados quantitativos, entendendo também as localidades e as marcações dos territórios, pois com todos os processos de valorização e pertencimento que têm sido produzidos, os dados se transformam de maneira considerável.

Entretanto, em termos de matrículas de estudantes indígenas no EM fora dos territórios nas escolas não indígenas, o histórico processo de silenciamento e apagamento permanece. Assim, ainda que as novas gerações indígenas possam vivenciar movimentos de fortalecimento de sua identidade étnica, reconhecer suas origens ancestrais e se autodeclarar indígena mesmo em contexto urbano, concluímos que a escola não indígena no Paraná tende a manter essas identidades indígenas invisibilizadas.

Os registros de campo que embasam esta análise foram coletados por meio de visitas presenciais a escolas, contatos telefônicos para escolas e Núcleos de Educação. Esses procedimentos foram essenciais para contabilizar os quantitativos de alunos indígenas matriculados no EM em 2022.

Ainda que algumas escolas não tenham confirmado o número exato de matrículas, o mapeamento realizado permite identificar a presença desses(as) estudantes nos respectivos municípios.

Mapa 3 - Pesquisa de campo – alunos indígenas e quilombolas matriculados no EM - 2022



Fonte: Pesquisa de campo/UEPG (2023).

Nos municípios em que há um território identificado, seja indígena ou quilombola, há registros nas bases de dados da educação indicando que nesses municípios existem alunos(as) matriculados no EM em 2022. Contudo, há casos em que, mesmo com delimitações territoriais de comunidades, não há registros de estudantes pertencentes a elas matriculados no EM.

Tabela 2 - Pesquisa - alunos(as) indígenas e quilombolas matriculados(as) no EM-2022

Tabela: Pesquisa - alunos indígenas e quilombolas matriculados no ensino médio - 2022

MUNICÍPIO	COMUNIDADE	ALUNOS MATRICULADOS 2022
ADRIANÓPOLIS	Quilombola	16
ARAPOTI	Quilombola	3
ARAPOTI	Indígenas	10
CANDIDO ABREU	Indígenas	71
CASTRO	Quilombola	12
DIAMANTE DO OESTE	Indígenas	17
GUAPIRAMA	Indígenas	7
LONDRINA	Quilombola	-
MANGUEIRINHA	Indígenas	102
MANOEL RIBAS	Indígenas	224
NOVA LARANJEIRAS	Indígenas	99
ORTIGUEIRA	Indígenas	67
PALMAS	Indígenas	143
PARANAGUA	Indígenas	5
PARANAGUA	Quilombola	-
SÃO JERÔNIMO DA SERRA	Indígenas	66
SÃO MIGUEL DO IGUAÇU	Indígenas	31
SAO JOÃO	Indígenas	-
TAMARANA	Indígenas	120
TURVO	Indígenas	10
Total		1003

Fonte: Pesquisa de campo - UEPG/2023

Nota: Onde houver "-" significa que tem alunos matriculados, porém não foi informado o quantitativo.

No contexto paranaense, há uma presença maior de registro de estudantes indígenas em comparação aos estudantes quilombolas no EM. A análise realizada neste estudo permite identificar que os sistemas de coleta e armazenamento de dados da SEED, refletem a ausência de informações detalhadas desses(as) alunos(as).

Além disso, há registros da existência de territórios indígenas, mas não há registros educacionais que indiquem a presença de estudantes matriculados no EM, o que pode indicar uma falha dos registros ou, até mesmo, que estes estudantes não chegam ao EM.

Assim, o que temos é um cenário tanto de subnotificação quanto de falta considerável de dados. Logo, o que pode estar ocorrendo, por um lado, é a ausência de autodeclaração na matrícula, e, por outro lado, pode haver uma falta de preocupação da coordenação escolar com o reconhecimento de indígenas nessas escolas do Estado. Essa falta de comprometimento da gestão escolar pode ser resultado de inexistência de PP do governo para atender a demanda de estudantes indígenas em escolas não indígenas.

É recorrente a tendência de universalização do corpo discente nos espaços escolares. A falta de interesse de compreender a diversidade que compõe a escola caminha de mãos dadas com esse processo universalizador. Uma escola com um corpo discente diverso possui demandas diversas, que vão se apresentar por meio de dados quantitativos ou não. Contudo, um apagamento de dados pode justificar um trabalho pouco ou nada preocupado com a diferença que vai compor o espaço escolar e, ainda, como verificamos nos dados oficiais da SEED, tal apagamento de dados pode justificar as ausências de PP específicas para esses(as) estudantes e suas comunidades.

Enfatizamos, assim, que os dados oficiais da SEED e os dados coletados pela equipe no trabalho de campo apresentam uma diferença, demonstrando uma falha no processo de registro desses dados, que são tão importantes para encaminhar os modos como o espaço escolar vai funcionar. Diante disso, emerge o questionamento: qual o interesse dos espaços escolares e da própria Secretaria de Educação do Paraná em não registrar adequadamente esses dados?

Por fim, entendemos que a falta de dados simboliza uma problemática política profunda, que é fundamentada justamente no processo universalizador discutido anteriormente. Enquanto a escola brasileira convencional possui um histórico de buscar produzir

uniformidade, sabemos que esta não é a realidade das escolas indígenas desse território. O apagamento desses registros demarca uma falta de interesse tanto do Estado quanto da própria instituição escolar no reconhecimento da multiplicidade cultural, étnica e social do Brasil e do Paraná, mas também um empenho político-institucional de seguir produzindo a uniformidade universal-colonial que se instaura nesse território desde que ele se torna Brasil.

Apontamentos sobre os dados de estudantes indígenas em idade escolar correspondente ao Ensino Médio no Paraná

Cristiane Gonçalves de Souza

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados referentes às candidatas e aos candidatos que tiveram suas inscrições homologadas nas edições XXI, XIX e XVIII do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, realizadas, respectivamente, nos anos de 2022, 2019 e 2018. Inicialmente, previa-se a inclusão da XX edição nas análises; no entanto, não foi possível acessar tais dados em tempo hábil,¹ o que resultou em uma lacuna referente ao vestibular realizado no ano de 2021. Ademais, cabe destacar que, em 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná não foi realizado.

Para acesso aos dados, foram encaminhados ofícios por meio de protocolo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) às universidades responsáveis pela coordenação das edições analisadas. Dessa forma, as solicitações foram enviadas à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é coordenado pela Comissão Interinstitucional para Acompanhamento de

1. Os dados solicitados à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no ano de 2022, foram disponibilizados apenas em junho de 2024, período em que esta obra já se encontrava em fase de diagramação. Diante disso, não foi possível incorporá-los à análise apresentada.

Estudantes Indígenas (CUIA), com apoio das universidades públicas estaduais do Paraná e da UFPR. A cada edição, uma universidade assume a responsabilidade pela organização geral do vestibular em parceria com a CUIA,² enquanto a aplicação do exame ocorre de maneira descentralizada nos seguintes polos: Mangueirinha, Manoel Ribas, Apucarantina, Santa Helena, Nova Laranjeiras, Cornélio Procópio e Curitiba, com o apoio das demais Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Paraná.

Como mencionado, a análise tece como foco os dados das candidatas e dos candidatos com inscrições homologadas nas edições XXI, XIX e XVIII do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. A partir desses dados, estabeleceu-se um recorte, considerando a faixa etária “ideal” para conclusão do EM. Assim, foram incorporados nesse recorte os estudantes com 16, 17 e 18 anos.

Após essa delimitação inicial, um segundo critério foi estabelecido para definir os dados pertinentes à análise. Para tanto, foram considerados os registros na ficha de inscrição e na ficha socioeducacional, incluindo as seguintes variáveis: idade, gênero, etnia, estado civil, faixa de renda familiar, T.I., município de localização da T.I., escola de origem e ano de conclusão do EM.

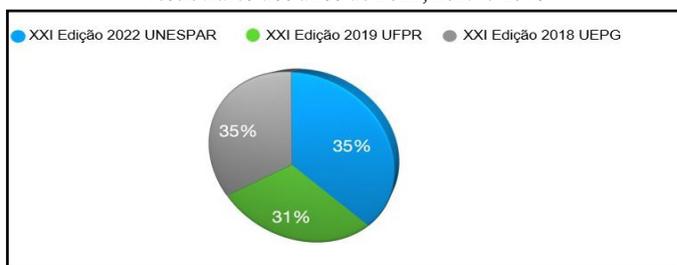
Os resultados obtidos evidenciam a diversidade das etnias da população indígena, como já mencionado em capítulos anteriores, e reafirmam a importância da escola indígena no interior das T.I.s, além de revelarem a necessidade de planejamento, por parte do Estado brasileiro, de políticas de proteção social voltadas especificamente para o atendimento da população indígena, em decorrência da sua vulnerabilidade socioeconômica.

2 Instituído em 2001, o Vestibular dos Povos Indígenas constitui uma política pública do Estado do Paraná. A iniciativa é coordenada pela Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (CUIA), que conta com a participação de representantes das universidades públicas paranaenses e de lideranças indígenas pertencentes a diferentes grupos étnicos.

Dados de candidatas e candidatos do vestibular dos povos indígenas – Edições de 2022, 2019 e 2018

Considerando o recorte etário dos estudantes que concluíram EM na idade “ideal”, chegou-se ao total de 416 candidatos e candidatas. O Gráfico 1³ apresenta o percentual de participação por ano, edição e coordenação do respectivo vestibular.

Gráfico 1- Total de candidatas e candidatos em idade “ideal” participantes dos vestibulares dos anos de 2022, 2019 e 2018

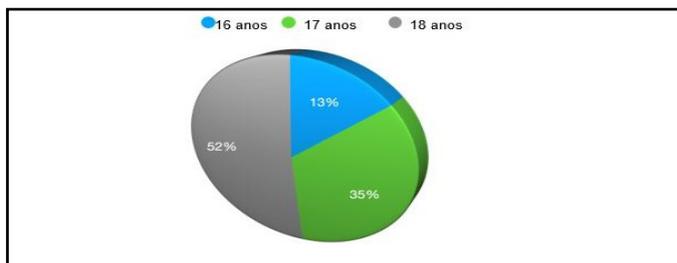


Fonte: UNESPAR, 2022; UFPR, 2019; UEPG, 2018.

Nota: Dados organizados pela(os) pesquisadora(es).

O Gráfico 2 apresenta a distribuição percentual da idade das candidatas e dos candidatos, evidenciando que a faixa etária de 18 anos possui a maior representatividade entre os participantes.

Gráfico 2 - Idade dos candidatos e candidatas



Fonte: UNESPAR, 2022; UFPR, 2019; UEPG, 2018.

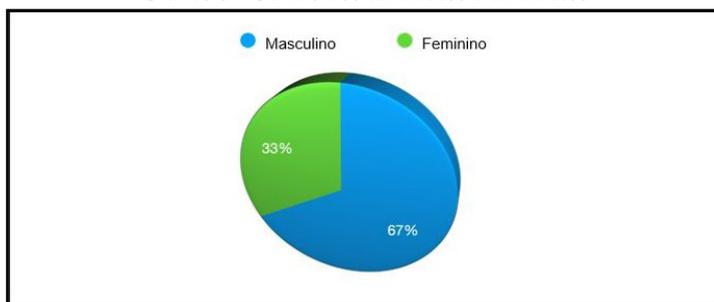
Nota: Dados organizados pela(os) pesquisadora(es).

3. Todos os gráficos deste capítulo podem ser melhor visualizados na versão ebook em <<https://www.textocontextoeditora.com.br/departamento/serie-ensino-medio-e-equidade>>.

No Gráfico 3, é possível observar que, no que se refere ao gênero, há maior expressividade de candidatos do gênero masculino. Esse dado pode estar associado à influência de uma cultura machista, conforme discutido nos capítulos anteriores. Nesse sentido, Dutra e Mayorga (2019) apontam que, em certa medida, o machismo presente nas comunidades pode ser resultado da interação com a cultura do “homem branco”, uma vez que as desigualdades de gênero são estruturantes das sociedades ocidentais.

A predominância de candidatos do gênero masculino no Vestibular dos Povos Indígenas pode, portanto, ser um indicativo de relações de gênero desiguais. Dutra e Mayorga (2019, p. 116) ressaltam que, mesmo na cultura indígena, é possível identificar a “[...] violência e o machismo que atingem as mulheres indígenas e as especificidades das desigualdades de gênero vivenciadas por elas [...]”. Essa perspectiva elucida que a cultura indígena não está isenta às influências do machismo, o que pode contribuir para a perpetuação das situações de violência contra as mulheres indígenas.

Gráfico 3 - Gênero dos candidatos e candidatas



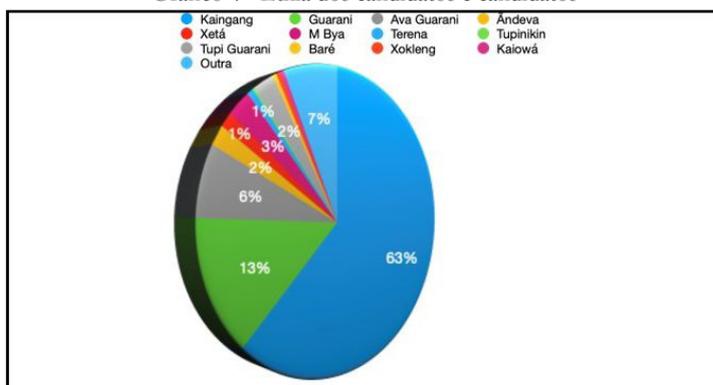
Fonte: UNESPAR, 2022; UFPR, 2019; UEPG, 2018.

Nota: Dados organizados pela(os) pesquisadora(es).

No que se refere à etnia, observa-se uma significativa diversidade. Entretanto, a etnia Kaingang expressa maior percentual. Conforme exposto por Ayres (2022), o estado do Paraná abriga diversas etnias indígenas, porém, os Kaingang constituem aproximadamente 70% da população indígena no estado. Esse dado justifica

a predominância de candidatas e candidatos dessa etnia participando do vestibular.

Gráfico 4 - Etnia dos candidatos e candidatas

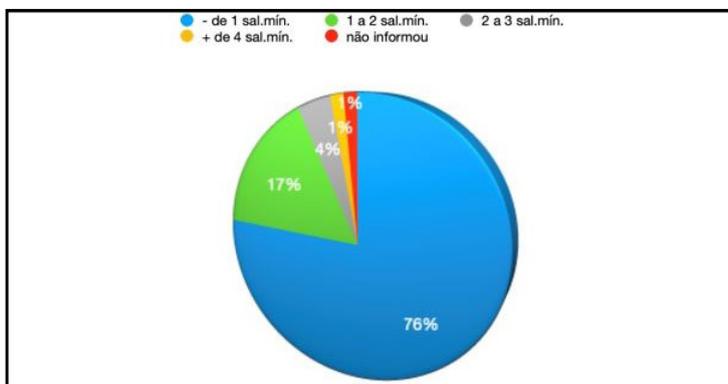


FONTE: UNESPAR, 2022; UFPR, 2019; UEPG, 2018

Nota: Dados organizados pela(os) pesquisadora(es).

No que concerne à renda, os dados evidenciam a situação de vulnerabilidade socioeconômica das candidatas e dos candidatos, uma vez que 309 declararam possuir renda familiar mensal inferior a um salário mínimo. Essa informação está representada no Gráfico 5.

Gráfico 05 – Renda



Fonte: UNESPAR, 2022; UFPR, 2019; UEPG, 2018

Nota: Dados organizados pela(os) pesquisadora(es).

É amplamente reconhecido que a população indígena apresenta, em média, um maior grau de vulnerabilidade socioeconômica, considerando o percentual elevado de famílias que se enquadram na pobreza e na extrema pobreza (Quermes; Carvalho, 2013). Acerca disso, Fávoro *et al.* (2007, p. 786) destacam que tal fato repercute no cotidiano de vida da população indígena de forma drástica:

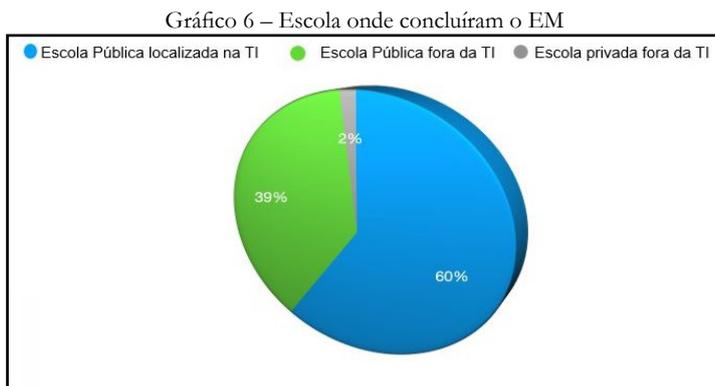
No Brasil, os povos indígenas estão expostos a transformações [...] socioeconômicas, que os colocam em situação de alta vulnerabilidade frente a problemas de ordem alimentar e nutricional. Nesse sentido, estudos pontuais realizados em comunidades indígenas revelam a fragilidade de muitos povos frente às consequências das carências alimentares, como a elevada prevalência de nanismo nutricional em crianças menores de cinco anos, também favorecida por precárias condições de saneamento, entre outros determinantes.

Os povos indígenas estão sujeitos a vulnerabilidades inter-relacionadas. Além da questão da renda, observa-se a ausência de proteção social, a insegurança alimentar e nutricional e, consequentemente, um cenário de violações de direitos humanos que historicamente acomete essa população, se considerarmos o extermínio dos povos indígenas em nosso país (Barbosa; Caponi, 2022).

Acrescidas a essas condições, Barbosa e Caponi (2022, p.23) apontam outros elementos que igualmente contribuem para o quadro de vulnerabilidade da população indígena, o qual:

[...] se caracteriza pela intensificação de invasões e crimes cometidos por madeireiros, garimpeiros e grileiros em territórios tradicionais, pela devastação provocada pelos incêndios e desmatamento das florestas, pela insuficiência ou inexistência de políticas públicas sociais protetivas e pela omissão do governo federal em implementar ações efetivas de contenção da epidemia.

No que diz respeito à escola na qual as candidatas e os candidatos concluíram o EM, verifica-se, conforme o Gráfico 6, que a maioria concluiu essa etapa na Escola Pública localizada na T.I.



Fonte: UNESPAR, 2022; UFPR, 2019; UEPG, 2018

Nota: Dados organizados pela(os) pesquisadora(es).

No que tange à educação escolar indígena, cabe salientar que:

A educação indígena vem conquistando reconhecimento nas últimas décadas, buscando preservar a sua cultura e, ao mesmo tempo, possibilitar sua integração na sociedade moderna. A educação escolar Indígena nasce da diversidade, autonomia e liberdade de pensar o mundo, valores e significados de cada um dos povos indígenas (Rocha; Salgado, 2018, p. 175).

Nessa linha de raciocínio, Bergamaschi (apud Laroque; Silva; 2013, p. 265) indica que:

[...] a escola indígena deveria constituir-se um canal de diálogo com o mundo não indígena, possibilitando o acesso a conhecimentos que tornam a sociedade não indígena mais compreensível, como a escrita, a leitura, o sistema monetário e a língua portuguesa. Também é uma “ferramenta

de luta”, sem abrir mão dos saberes tradicionais que são a base da educação das aldeias, garantindo assim um relacionamento mais equilibrado entre as diferentes culturas indígenas e não indígenas.

Desse modo, as ações educacionais direcionadas à “afirmação das identidades étnicas, à recuperação das memórias históricas, à valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas” (Rocha; Salgado, 2018, p. 176) contribuem para a materialização do intercâmbio entre os saberes indígenas e os saberes não indígenas, em razão de que esse intercâmbio favorece:

[...] o encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada” (Tassinari, 2001, p. 47).

Acerca daqueles e daquelas que estudam fora da T.I., uma pesquisa conduzida por Lipú e Landa (2011, p. 4) constatou que:

[...] há pouca visibilidade dos alunos indígenas que cursam o ensino médio [...] principalmente sobre aqueles que estão estudando nas escolas situadas nas zonas urbanas e que os órgãos responsáveis pela questão não possuem instrumentos que permitam conhecer o quantitativo destes alunos, assim como a situação escolar destes alunos, as relações estabelecidas entre estes e os demais alunos, e com o corpo docente da escola. Detectou-se que não há nenhuma política de ação afirmativa para atender estes alunos nas suas especificidades e não há nenhuma diferenciação para

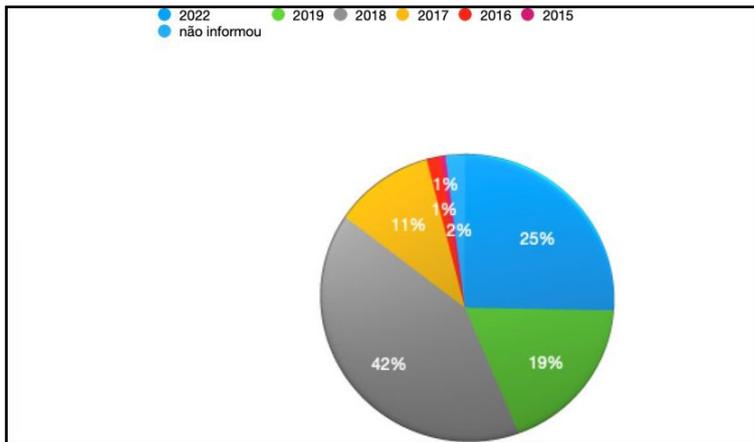
alunos indígenas que estudam fora da reserva. Pode-se afirmar que os alunos indígenas têm o mesmo tratamento dado aos alunos não indígenas.

A pesquisa em questão foi realizada no Município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, e evidencia a ausência de ações afirmativas que promovam a inclusão e permanência dos estudantes indígenas. Verifica-se que esses aspectos ainda constituem desafios a serem enfrentados no contexto da educação em todos os níveis.

Cabe ressaltar que os dados da pesquisa realizada no estado do Mato Grosso do Sul vão ao encontro dos dados apresentados no capítulo anterior, quanto ao fato da invisibilidade de estudantes indígenas em escolas não indígenas.

No Gráfico 7, são apresentados os dados referentes ao ano de conclusão do EM.

Gráfico 7 – Ano de conclusão do EM



Fonte: UNESPAR, 2022; UFPR, 2019; UEPG, 2018.

Nota: Dados organizados pelas(os) autoras(es).

É possível observar que a maioria dos participantes concluiu o EM no ano de 2018. Cabe destacar que os dados incluem candi-

datos e candidatas que realizaram as edições do Vestibular indígena nos anos de 2018, 2019 e 2020.

No que se refere ao EM e à sua conclusão, é importante salientar que a finalização dessa etapa representa um desafio para muitos brasileiros e brasileiras. Uma reportagem publicada pelo portal G1, em 2019, apontou que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a EB. Esse cenário é maximizado para a população indígena, a saber das vulnerabilidades que permeiam as suas condições de vida, em diversos aspectos para além da dimensão socioeconômica.

Igualmente, cabe enfatizar que, a garantia do acesso da população indígena aos três níveis de ensino – fundamental, médio e superior – é algo recente na história do Brasil. Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram garantidas “[...] a preservação das práticas de educação tradicionais de cada povo, e na educação formal a interculturalidade, os métodos próprios de aprendizagem, o uso da língua materna, entre outros” (Lipú; Landa, 2011, p. 2).

A presença indígena no contexto educacional, independentemente do nível de ensino, representa uma grande conquista dessa população, a qual foi subjugada e exterminada desde o Brasil Colônia, a tal ponto de que se convencionou a afirmar que não havia mais indígenas no Brasil contemporâneo.

Na medida em que as políticas afirmativas avançam, observa-se um processo de maior visibilidade e acesso aos direitos por parte de populações historicamente discriminadas, como é o caso da população indígena, permitindo que tenham visibilidade e passem a acessar seus direitos de forma mais digna.

No âmbito da educação, especialmente, no que se refere ao ensino superior isso tem sido materializado, a julgar que “a presença indígena no ES é irreversível, seja como estudantes ou como docentes, essa é uma nova configuração que precisa ser acompanhada por

políticas públicas para garantir o ingresso, a permanência e a conclusão nas graduações” (Landa *et al.*, 2020, p. 88).

Nesse contexto, as políticas públicas, especialmente as ações afirmativas, desempenham um papel fundamental, pois a vulnerabilidade socioeconômica dos candidatos e das candidatas que participaram das edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná nos anos de 2018, 2019 e 2020 é um fato objetivo vivenciado em seus cotidianos, conforme evidenciado no Gráfico 5. Portanto, sem recursos financeiros dificilmente a população indígena consegue permanecer no ambiente educacional.

Ademais, observou-se a relevância da escola indígena, uma vez que a maioria dos candidatos e candidatas realizou seus estudos nesses espaços. Por estarem localizadas nas T.I.s, essas instituições representam luta e resistência; no interior dessas escolas, os saberes tradicionais são valorizados e respeitados, ao mesmo tempo em que é oportunizado o acesso ao conhecimento da sociedade não indígena.

Finalmente, destaca-se a diversidade étnica presente no Paraná, aspecto que revela a diversidade e riqueza cultural dos povos indígenas que ali vivem. Isso demonstra o quanto cada etnia preserva seus valores e tradições.

Estudantes indígenas paranaenses e sua relação com o Ensino Médio e o Ensino Superior

Givane de Souza Kliippel

Ione da Silva Jovino

Neste capítulo, procede-se à análise das respostas de jovens indígenas e integrantes do EM a questionamentos referentes ao ingresso no ES. A pesquisa contou com 36 jovens indígenas pertencentes a, no mínimo, três diferentes comunidades.¹ Contudo, para esta etapa da análise, consideramos as respostas dos 34 participantes que atenderam às perguntas a seguir:

1. Para você, qual a importância de concluir o ensino médio?
2. O que você mudaria no ensino médio, ou seja, na escola em que você está estudando? Teria sugestões pra escola ficar melhor?
3. Você recebeu, na escola, informações sobre o vestibular?
4. Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?
5. Quais são seus planos para o futuro?

As respostas desses(as) jovens foram processadas dentro de uma metodologia de análise em rede, empregada como ferramenta para compreender o contexto no que diz respeito à maneira como eles(as) compreendem o acesso, a permanência e a conclusão do EM e o ingresso no ES.

1. Todo o trabalho desenvolvido com os(as) estudantes em Pinhalzinho foi relatado e analisado no Capítulo 3. Nesta seção, apresentamos a análise das respostas de 17 estudantes de Mangueirinha e 17 estudantes de Faxinal.

Nas próximas duas seções, apresentamos, respectivamente, a metodologia utilizada para a análise desenvolvida neste estudo e os elementos que compõem cada rede de palavras, os quais auxiliam em sua compreensão. Em seguida, as duas seções subsequentes são dedicadas a compreender o que significa o conjunto das respostas e como elas contribuem para entender as motivações dos(as) jovens indígenas em finalizar a EB e ingressar no ES – quando aplicável –, as informações que eles(as) recebem sobre o vestibular, a relação que eles(as) estabelecem com a escola, entre outras questões.

A metodologia

Uma das metodologias de análise utilizadas nesse projeto é a análise em rede (Silva; Silva, 2016; Silva *et al.*, 2017), a qual demanda uma série de etapas encadeadas que se iniciam na coleta dos textos e prosseguem com sua transcrição. A transcrição pode ocorrer de áudio para texto, no caso dos dados obtidos oralmente, ou da versão escrita para um processador de texto, quando a coleta se dá por meio de registros escritos. Nesta pesquisa, os dados foram coletados das duas formas, respeitando as especificidades das escolas, comunidades e sujeitos participantes.

Após essa sistematização inicial, começam alguns processos técnicos, utilizando softwares livres, voltados à criação de redes. O primeiro desses processos é a padronização textual, visto que termos com o mesmo significado, mas grafados de maneira diferente, são interpretados como elementos independentes pelos softwares utilizados. Nesse sentido, é necessário fazer uma escolha para agregar termos com um mesmo significado, como “E.M.” e “Ensino Médio”. Essa padronização se estende a outros termos e exige uma revisão individual de todos os textos. Na sequência, realiza-se a radicalização, que visa a padronização de termos com um mesmo radical, mas apresentam variações em gênero, número, grau ou tempo verbal, garantindo a coesão na análise.

Por fim, ainda nessa etapa, são excluídas as *stopwords*, ou seja, palavras “vazias” que não possuem significado se tomadas isoladamente, como a maior parte das conjunções, pronomes, preposições e alguns advérbios. Esses processos de ajuste do texto são realizados com o apoio do *software OpenRefine* e do pacote *LibreOffice*. Além das *stopwords*, também excluímos, neste estudo, as palavras usadas na formulação das perguntas, uma vez que sua recorrência nas respostas não contribui para um encadeamento de sentido específico. Assim, para a primeira questão, “Para você, qual a importância de concluir o ensino médio?”, foram excluídas das respostas as palavras “importância”, “concluir” e “ensino médio”, e essa estratégia foi replicada para as demais perguntas.

O produto resultante das etapas de padronização, radicalização e exclusão das *stopwords* foi importado por um segundo *software*, o *Gephi*, no qual as palavras passam por um processo de análise baseado em algoritmos específicos, que calculam estatísticas relacionadas ao conjunto textual. São essas estatísticas que dão forma à rede, considerando tanto a organização interna individual dos textos quanto as relações estabelecidas entre diferentes textos por meio de padrões de encadeamento de palavras que expressam temas ou ideias comuns

Esse processo foi realizado para cada conjunto textual analisado. No caso do *corpus* deste estudo, as etapas descritas foram executadas pelo menos dez vezes, uma vez que foram dirigidas cinco perguntas diferentes a jovens indígenas.

Em virtude das especificidades relacionadas ao material coletado e à análise proposta nesse projeto, o resultado do processamento anterior foi a elaboração de uma rede de palavras para cada conjunto de respostas a uma mesma questão.

Aspectos técnicos das redes

As redes resultantes dos processos descritos anteriormente são constituídas de três características fundamentais para a compreensão de sua dinâmica: os nós, as arestas, e os grupos modulares.

Os nós são representados por círculos na rede, sendo que cada um corresponde a uma palavra do conjunto textual. A diferenciação entre os nós ocorre, principalmente, pelo tamanho, que varia de acordo com a frequência de ocorrência de determinada palavra. A posição do nó na rede é determinada pela ligação que ele estabelece com outras palavras no interior do conjunto textual.

As arestas representam as ligações de um nó com outros. A espessura das arestas varia proporcionalmente à força dessa conexão. Uma aresta mais espessa significa uma utilização de duas ou mais palavras em proximidade com mais frequência no texto, isto é, na elaboração de uma resposta semelhante ou em um contexto parecido.

Quando dois ou mais nós estabelecem uma ligação mais frequente, estabelecem-se subconjuntos no interior do conjunto geral das respostas. Esses subconjuntos são chamados de grupos modulares e representados visualmente pela mesma coloração, que indicam temas e tendências específicas que são identificados no conjunto documental. No contexto desta pesquisa, os grupos modulares podem revelar diferentes maneiras de responder a uma mesma pergunta.

Além da imagem, que é subproduto da rede de palavras, o *software* utilizado dispõe internamente de estatísticas que possibilitam identificar quais as bases de sua organização. Assim, é possível encontrar desde números mais básicos, que informam a frequência de vezes que determinada palavra foi utilizada (grau médio), até a frequência da relação de cada palavra (grau ponderado), ou a centralidade que uma palavra tem no conjunto textual (centralidade de intermediação).

É importante mencionar que a rede passou por um processo de filtragem, garantindo que apenas palavras com um número mí-

nimo de repetições fossem mantidas na visualização final, ou seja, aquelas que de fato tem alguma significância dentro do conjunto das respostas. Esse procedimento visa excluir da visualização final palavras que remetem a algum sentido que está presente em um grupo pequeno de textos ou em respostas isoladas.

Estudantes indígenas

A rede² apresentada a seguir possui 12 nós e reúne as respostas de 31 estudantes indígenas³ à pergunta: “Para você, qual a importância de concluir o EM?”. A análise da estrutura permite identificar três núcleos de sentido, marcados por cores diferentes. O primeiro deles, destacado em rosa, concentra um número expressivo de nós, evidenciando sua relevância entre os jovens. Dentre esses nós, destaca-se o termo “faculdade”, que podemos entender que, devido ao seu tamanho e localização na rede, possui expressão e tem centralidade nas respostas.

Observa-se que, em muitos casos, a respostas sobre a importância de concluir o EM passa por palavras que remetem ao ES, como os termos “faculdade” e “vestibular”, frequentemente mencionados pelos(as) jovens indígenas. Esse primeiro grupo modular, representado em rosa, relaciona a importância de conclusão do EM a duas características distintas. Quanto ao ingresso no ES, os(as) estudantes relatam que:

É importante pra mim concluir o Ensino Médio pra fazer a faculdade de medicina (Mariane, Kaingang, 2º E.M.).

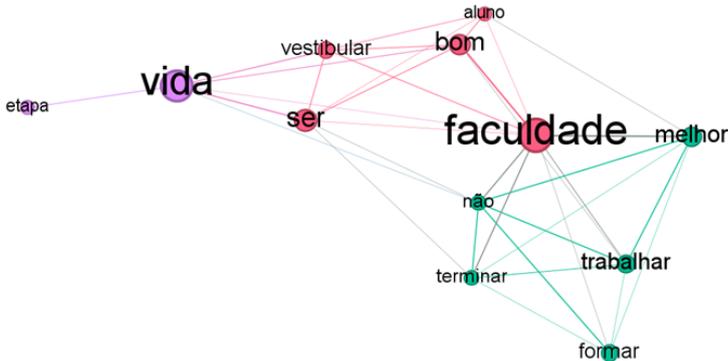
Para mim a importância de concluir o meu Ensino Médio é para quando eu quiser ir para uma faculdade e entender melhor sobre as coisas (Helder, Kaingang, 1º E.M.).

2. Todas as redes de palavra deste capítulo podem ser melhor visualizadas, com seus detalhes de cores, na versão ebook em <<https://www.textocontextoeditora.com.br/departamento/serie-ensino-medio-e-equidade>>.

3. Para preservar o anonimato de participantes, foram utilizados pseudônimos.

Quando eu concluir o Ensino Médio, quero fazer o vestibular e a faculdade e ter uma profissão (Joana, Kaingang, 1º E. M).

Figura 1 - Rede de palavras referente à resposta de estudantes indígenas à questão “Para você, qual a importância de concluir o EM?”.



Fonte: Dados do projeto “Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná” (2023).

No entanto, outros estudantes relacionam a conclusão do EM a “ser” alguém na “vida”, conforme é possível visualizar na proximidade de duas palavras que se encontram em grupos modulares distintos. Essa relação sugere que, para alguns jovens, o conceito de “ser alguém” também está vinculado ao ingresso no ES:

A importância de concluir o Ensino Médio para mim é pensar em fazer o vestibular indígena e ser alguém na vida (Amanda, Kaingang, 2º E.M.).

Se caso pensar em ser alguém na vida, isso [fazer vestibular] ajuda a ter mais chances, porém infelizmente não são todos que pensam assim (Luísa, Kaingang, 2º E.M.).

Para outro grupo de alunos, o EM é compreendido como uma mera “etapa” da “vida” ou como um momento intermediário que prepara para outras “etapas”, conforme indicado pelo grupo modular roxo:

Trata-se dos últimos anos na escola, e preparam nós alunos para uma nova etapa da vida, e sim, é essencial concluir os estudos básicos e os motivos são muitos (Giovana, Kaingang, 2º E.M.).

Para mim, é uma etapa que permite a criação e o fortalecimento de laços de amizade que pode durar a vida toda (Junior, Kaingang, 2º E.M.).

Ainda no grupo modular representado em rosa, é possível visualizar um grupo de três palavras que relacionam a conclusão do EM ao fato de “ser” “bom” “aluno”, como nas frases a seguir:

Para ser o melhor aluno (Douglas, Kaingang, 1º E.M.).

Bom, você precisa ter bom desenvolvimento, conclusão, você tem que ser um ótimo aluno, concluir o Ensino Médio para você seguir em frente, fazer um vestibular, curso, faculdade, porque isso vai mudar sua vida, com isso, você vai seguir em frente (Jorge, Kaingang, 3º E.M.).

O grupo modular representado em verde revela uma ligação com o trabalho. Nesse sentido, “terminar” e se “formar” no EM está associado a “trabalhar” ou a conseguir um trabalho ou serviço “melhor”, conforme é possível ver nos enunciados:

Para conseguir os meus objetivos de trabalho melhor (Dimas, Kaingang 2º E.M.).

É importante para o meu futuro para eu conseguir um trabalho, hoje em dia é necessário ter pelo menos o Ensino Médio completo (Davi, Kaingang, 2º E.M.).

A importância dos meus estudos é quando eu terminar os estudos vou ter meu trabalho minha casa própria etc (Alexandre, Kaingang, 2º E.M.).

Para mim é importante, porque terei a chance de ingressar em uma faculdade, ou em um bom trabalho (Renata, 2º E.M.).

A importância de concluir o Ensino Médio é achar um serviço mais fácil, procurar um serviço melhor (Pedro, Kaingang, 2º E.M.).

A análise preliminar sugere uma diferença de gênero na relação estabelecida entre a conclusão do EM e suas perspectivas futuras. Entre as cinco respostas destacadas que relacionam a conclusão do EM ao ingresso no ES, quatro são de meninas (Mariane, Joana, Amanda e Luísa), enquanto no caso das respostas relacionadas a conseguir trabalho, o cenário se inverte, quatro são de meninos (Dimas, Davi, Alexandre e Pedro).

Do total de 31 respostas de estudantes indígenas a essa questão, 12 são de meninas e 19 de meninos. Entre as meninas, 9 respostas (75%) mencionam o ingresso no ES como principal motivação para concluir o EM. Outras três respostas apresentam justificativas mais genéricas, associando a conclusão a “ter mais chances” (Iara, Kaingang, 2º E.M.), preparar-se “para uma nova etapa da vida” (Giovana, Kaingang, 2º E.M.) ou ser “importante para o futuro” (Márcia, Kaingang, 1º E.M.).

Entre os meninos, apenas 4 respostas (21%) mencionam o ES como motivação para concluir o EM, enquanto outras 5 o relacionam à obtenção de um emprego ou à possibilidade de conquistar “trabalho melhor”. A maioria das respostas masculinas (10) apresenta uma perspectiva mais genérica, semelhante às respostas destacadas anteriormente das meninas.

Essa ênfase na preocupação com o trabalho, especialmente entre os meninos, aponta a necessidade não apenas de informações e políticas públicas voltadas ao ingresso de jovens indígenas no ES, mas também de programas de permanência estudantil. A preocupação com o trabalho pode estar atrelada à necessidade de contribuir para o sustento de suas famílias e casas.

A próxima rede analisada é composta por 14 nós, assim como a anterior, e agrega as respostas de 28 jovens indígenas à questão: “O que você mudaria no EM, ou seja, na escola em que você

está estudando? Teria sugestões para a escola ficar melhor?”. De início, observa-se que 13 respostas indicam que não haveria mudanças a serem feitas, sendo sintetizadas no nó “não_mudaria”. A maior parte dessas respostas é bastante direta e objetiva:

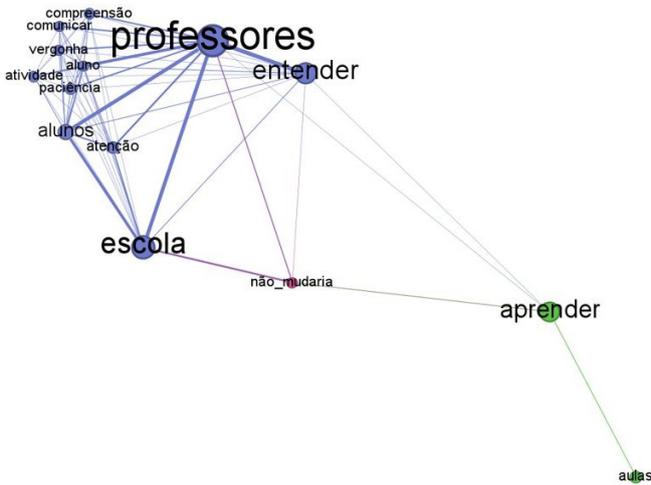
Não mudaria nada (Junior, Kaingang, 2º E.M.).

Eu não mudaria nada da escola porque está tudo ok (Caetano, Kaingang, 1º E.M.).

Estou sim, não mudaria” (Davi, Kaingang, 2º E.M.).

Eu na escola não mudaria nada, nem os professores não indígenas, a escola pra mim tá melhor, outros gostam de brincar e outros não e eu sei disso (João, Kaingang, 2º E.M.).

Figura 2 - Rede de palavras referente à resposta de estudantes indígenas à questão “O que você mudaria no EM, ou seja, na escola em que você está estudando? Teria sugestões pra escola ficar melhor?”.



Fonte: Dados do projeto “Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná” (2023).

Na rede, há um grupo modular composto de duas palavras, que traz o tema da aprendizagem relacionada às aulas. Esse agrupamento se forma a partir de comentários de alguns/algumas alunos(as) que sugerem mudanças em determinadas disciplinas, provavelmente com base em suas preferências:

Sim estou, eu mudaria as aulas de geografia, e aprender mais (Luiz, Kaingang, 2º E.M.).

Tiraria um pouco das aulas de biologia e colocaria mais aulas de educação física, e colocaria inglês também, só (Pedro, Kaingang, 2º E.M.).

Eu ponharia mais aulas de matemática, porque eu acho importante se aprofundar mais nessa matéria (Renata, Kaingang, 2º E.M.).

A maioria das respostas concentra-se no tema da aprendizagem, entendimento e compreensão, sintetizados, nos nós “aprender”, “entender” e “compreensão”. No grupo modular representado em roxo, as respostas se dividem em duas vertentes. A primeira refere-se à perspectiva do(da) próprio(a) aluno(a), ou seja, alguns/algumas estudantes indicam que mudariam a postura dos(as) colegas ou a própria atitude durante as aulas. Em alguns casos, sugerem que, se pudessem, mudariam a si mesmos(as) para aproveitar as aulas:

[...] uma das coisas que eu mais me arrependo é de não ter aproveitado as aulas no dia em que elas eram dadas, então se eu pudesse mudar alguma coisa que eu sei que faria uma diferença enorme nos meus resultados [...] (Giovana, Kaingang, 2º E.M.).

Pra escola ficar melhor, não tem como ficar melhor, claro que a escola é melhor, os professores são melhores, mas só os alunos que não colaboram, esses sim, e pra fazer a escola ficar bom tem que colocar fita na boca dos alunos, pra eles ficarem quieto prestar atenção kkkk (Helena, Kaingang, 2º E.M.).

Eu mudaria o meu jeito para ser mais inteligente (Mário, Kaingang, 2º E.M.).

Outro grupo de respostas refere-se à mudança dos(as) professores(as), evidenciando uma discussão que parece comum entre os(as) alunos(as) sobre a distinção entre professores(as) indígenas e não indígenas. Observa-se a percepção de que os(as) docentes não

indígenas teriam dificuldades em compreendê-los(as), configurando uma relação recíproca marcada por desafios vinculados à comunicação e ao sentimento de vergonha:

Mudar os professores não indígenas (Kaiky, Kaingang, 1º E.M.).

Mudaria os professores, porque eu não entendo os professores (Douglas, Kaingang, 1º E.M.).

O que eu mais queria que mudassem na escola era que os professores me entendessem, não falarem o que acham (Láís, Kaingang, 1º E.M.).

Gostaria que os professores me entendessem, porque eles falam de coisas de que não falamos, os professores acham que nós estamos debochando deles, mas não debochamos deles, eles só não entendem a gente (Joana, Kaingang, 1º E.M.).

Na escola tem muita coisa a ser mudada, primeiramente os professores teriam que ter um pouco mais de paciência e compreensão com os alunos, alguns alunos têm vergonha de se comunicar com os professores e às vezes não entendem o que o professor diz, e na hora da atividade o aluno não consegue fazer e o professor vem dizer que o aluno não prestou atenção (Sueli, Kaingang, 3º E.M.).

A questão seguinte, “Você recebeu, na escola, informações sobre o vestibular?”, apresenta um resultado significativo. Dos(as) 30 alunos(as) que responderam, a maioria, 17, indicou não ter recebido informações a respeito do vestibular, enquanto 13 afirmaram o contrário. Entre esses(as), alguns/algumas mencionam a figura do(a) professor(a) enquanto responsável por compartilhar ou não as informações sobre o vestibular:

Ninguém nunca, nenhum dos professores falou pra gente sobre o vestibular (Mariane, Kaingang, 2º E.M.).

Não ninguém dos professores falaram sobre o vestibular (Amanda, Kaingang, 2º E.M.).

Não, os professores nunca falam sobre o vestibular para a minha turma (Sueli, Kaingang, 3º E.M.).

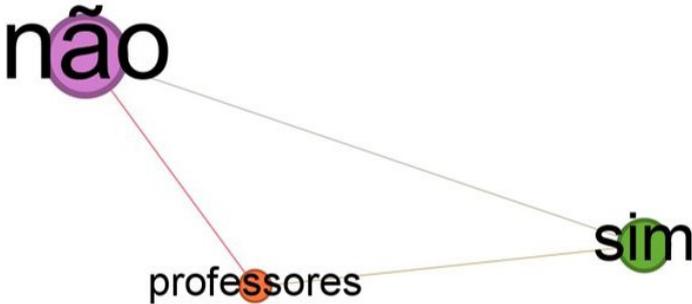
Sim né sempre falam sobre o vestibular, todos os professores falam sobre isso (Helena, Kaingang, 2º E.M.).

Eu já recebi a informação do vestibular dos professores (João, Kaingang, 2º E.M.).

Sim, a professora Fatima a professora Dane e a professora Regina (Milton, Kaingang, 3º E.M.).

Além de evidenciar o acesso dos(as) alunos(as) indígenas a informações relativas ao vestibular, as respostas a essa questão também marcam a percepção que os(as) alunos(as) têm do(a) professor(a). Observa-se, assim, a centralidade dessa figura quanto ao conhecimento de jovens indígenas acerca do ingresso no ES.

Figura 3 - Rede de palavras referente à resposta de estudantes indígenas à questão “Você recebeu, na escola, informações sobre o vestibular?”.



Fonte: Dados do projeto “Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná” (2023).

A próxima questão, “Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?”, obteve 29 respostas. Destas, 5 foram negativas, enquanto 20 alunos(as) manifestaram interesse positivo; outros(as) 4 não responderam diretamente à questão. É relevante notar que, apesar da maioria dos(as) estudantes afirmar não ter tido acesso a informações sobre o vestibular na escola, a maior parte deles(as) declara ter interesse em ingressar no ES. Esse dado reforça a hipótese de que um dos obstáculos dos(as) alunos(as) indígenas no ingresso ao ES é a falta de informações.

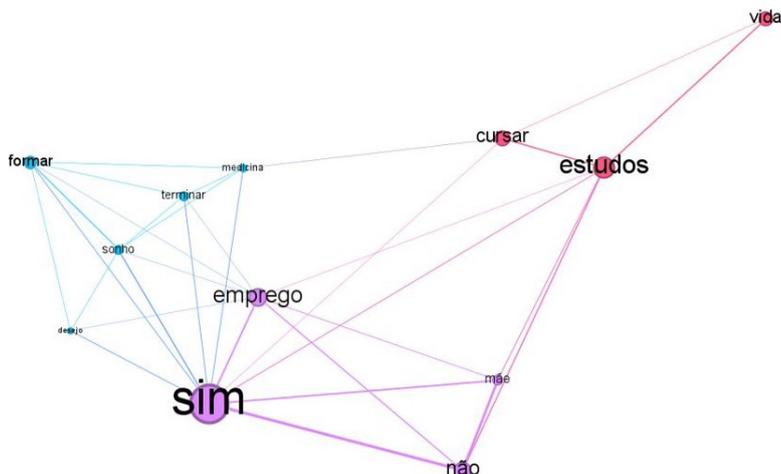
Além dos nós “sim” e “não”, entre as 12 palavras que compõem a rede duas se destacam: “emprego” e “estudos”. Alguns/Algunas dos(as) alunos(as) mencionam o emprego como uma das motivações para cursar o ES, como ilustram os trechos apresentados a seguir:

Se eu tenho vontade de fazer faculdade, sim tenho vontade, mais não sei se eu faço, não sou muito bom aluno, mais não tem vontade de fazer, mas vou fazer, deixar minha mãe orgulhosa isso sim, depois e mais atrás dos estudos, pra arranjar um emprego e ajudar a minha mãe, né? (Helena, 2º E.M.).

Sim, eu sinto, porque toda pessoa tem o sonho de fazer uma faculdade, ter um emprego bom, se formar na área que deseja, né? (Glória, Kaingang, 3º E.M.).

Pois então, ir toda semana pra escola pra mim é um pouco chato, então eu tenho vontade de fazer a faculdade sim, fazer a faculdade é muito importante para mim, imagina terminar a faculdade e ter um emprego (Samuel, Kaingang, 3º E.M.).

Figura 4 - Rede de palavras referente à resposta de estudantes indígenas à questão “Você se sente estimulado, tem vontade de fazer faculdade?”.



Fonte: Dados do projeto “Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná” (2023).

Para esses(as) alunos(as), a formação acadêmica está intrinsecamente ligada às perspectivas de futuro, sendo associada a termos como “sonho” e “desejo”, os quais expressam tanto aspirações pessoais quanto a dimensão prática da “vida”. Em algumas respostas, os estudos são mencionados como uma maneira de garantir uma “vida boa”. Ademais, alguns/algumas deles(as) listam cursos específicos que almejam “cursar”, com destaque para “medicina”:

Sim, faculdade de Educação Física para ensinar os mais novos a jogar bola, basquete, essas paradas aí, e só isso (Pedro, Kaingang, 2º E.M.).

Sim, tenho vontade de fazer uma faculdade de polícia e de médico (Luiz, Kaingang, 2º E.M.).

Ainda não me sinto totalmente estimulada, porém pretendo sim, espero que até lá eu seja resiliente e persistente para conseguir tudo que tenho em mente para o meu futuro (Luísa, Kaingang, 2º E.M.).

Sim, o meu sonho é terminar o Ensino Médio, e ir para uma universidade, e me formar em Medicina (Sueli, Kaingang, 3º E.M.).

Eu tenho que fazer faculdade, achei difícil, mas eu tenho que fazer pra ter um dia vida boa (Milton, Kaingang, 3º E.M.).

A quinta e última pergunta foi respondida por 29 jovens e apresenta uma rede composta por 15 nós. Vale observar a regularidade nas respostas ao longo das diferentes questões. No que se refere aos planos para o futuro, alguns/algumas alunos(as) mencionam a conclusão dos estudos, evidenciada pelos termos “terminar” e “estudos” na parte inferior da rede. No total, 5 respostas indicam esse objetivo, mas estão sempre associadas à dimensão do trabalho e do estudo no ES:

Meus planos é terminar os estudos e depois ter um emprego bom (Fernando, Kaingang, 1 E.M.).

Terminar meus estudos, ter um trabalho e ter minha casa própria etc (Alexandre, Kaingang, 2º E.M.).

Terminar o Ensino Médio, fazer faculdade, trabalhar e dar um futuro melhor para minha família (Laís, Kaingang, 1º E.M.).

É terminar o Ensino Médio e procurar um emprego (Davi, Kaingang, 2º E.M.).

Meus planos é terminar os estudos e depois ter um emprego bom e ter minha própria família kkk (Caetano, Kaingang, 1º E.M.).

Nas respostas anteriores aparecem menções à família. Seja por meio da inserção imediata no mercado de trabalho ou após a conclusão do ES, os(as) jovens demonstram a intenção de ajudar a sua unidade familiar, no sentido de “dar” uma “vida” melhor ou mesmo constituir uma família, tendo uma “vida” boa:

Eu quero ter a vida muito boa, para sustentar a minha família e ajudar outras pessoas que não têm a vida boa (Douglas, Kaingang, 1º E.M.).

Trabalhar duro para ganhar dinheiro, e comprar um carro e moto, uma casa melhor e dar uma vida melhor para minha família (Marco, Kaingang, 2º E.M.).

No meu futuro eu queria ser médica porque é o meu maior sonho, ter uma vida melhor (Mariane, Kaingang, 2º E.M.).

Essa concepção de uma vida melhor, ou de uma “boa vida”, está para os(as) jovens, associada, de maneira implícita ou explícita, ao dinheiro e à aquisição de bens como “casa” e “carro”, entre outros:

Daqui pra frente, ter dinheiro, ter muitas coisas, conquistar tudo, porque tudo você tem que correr atrás, você tem que correr atrás dos seus objetivos com foco, motivado, disciplinado e esforçado (Jorge, Kaingang, 3º E.M.).

Meus planos para o futuro, é conseguir me formar em medicina, e vim trabalhar na aldeia, construir uma família, e

agradecer muito a minha mãe, por ela nunca ter desistido de mim, e eu me tornar uma médica profissional, e ir guardando dinheiro, para algum dia da minha vida eu ir para a Itália, conhecer a Cidade de Gênova, e comer macarrão, pizza, etc, e de lá eu ir ver o famoso quadro da Monalisa (Sueli, 3º E.M.).

Planos do tipo vou fazer um curso de inglês, vou fazer faculdade ou uma pós-graduação com a motivação renovada planejo e sonho em comprar um carro ou uma moto e fazer uma casa para morar [...] (Giovana, Kaingang, 2º E.M.).

Meus planos para o futuro são: ser médica, ter uma casa grande e um carro (Renata, Kaingang, 2º E.M.).

Fazer uma faculdade de polícia e achar um serviço bom pra mim dar um futuro melhor para minha família comprar um carro e fazer uma casa para minha família (Luiz, Kaingang, 2º E.M.).

Outros, especificamente, os meninos, apresentam sonhos relacionados à carreira esportiva:

Ser um jogador de futebol, ajudar a minha família ser exemplo pros meus filhos (Dimas, Kaingang, 2º E.M.).

Se eu não realizar meu sonho com 16 anos, que é ser jogador de futebol, vou fazer faculdade de odontologia (Rodrigo, Kaingang, E.M.).

No meu futuro, eu tenho um sonho, anos atrás eu sonhava em ser jogador profissional de futebol, esse sonho chegou tão perto, cheguei a fazer peneira em Ponta Grossa, na peneira do Flamengo, que fui aprovado, eu estava muito feliz, mas e aí fui fazer avaliação em Curitiba, eu não fui aprovado, depois desse dia fiquei triste. Eu ainda vou realizar esse sonho de ser jogador profissional (Samuel, Kaingang, E.M.).

Figura 5 - Rede de palavras referente à resposta de estudantes indígenas à questão “Quais são seus planos para o futuro?”.



Fonte: Dados do projeto “Equidade no Ensino Médio: Monitoramento de permanência e conclusão do Ensino Médio por indígenas e quilombolas no Paraná” (2023).

Considerações finais

Esperamos que a análise deste texto contribua para a compreensão do contexto dos jovens indígenas do Estado do Paraná, oferecendo subsídios para enfrentar obstáculos relacionados à informação, acesso e permanência no ES. Embora os dados não sejam representativos da totalidade da realidade paranaense, uma vez

que se referem a um recorte específico, eles são significativos para entender realidades distintas e podem ser utilizados para refletir sobre outros contextos. Esses dados também podem servir de base para planejamentos governamentais, por parte dos gestores, e orientar docentes da EB em seus planejamentos didáticos.

Nesse sentido, as respostas que obtivemos são claras ao mostrar a importância da figura central do(a) professor(a) como portador de informações sobre o ingresso no ES. Para os(as) alunos(as) indígenas, são os professores e as professoras quem são lembrados quando trazem essas informações – e são eles(as) os(as) culpabilizados(as) quando os(as) alunos(as) as desconhecem.

Outro ponto relevante é a diferença entre meninos e meninas indígenas quanto à continuidade dos estudos após a Educação Básica. Essa diferença evidencia a necessidade de se considerar as questões de gênero, que assumem papel significativo e demandam investigação mais aprofundada.

Além disso, é importante destacar que, de maneira geral, os(as) estudantes indígenas enxergam o ingresso no ES, a formação acadêmica e o exercício profissional como caminhos possíveis para garantir uma melhor condição de vida e ajudar a comunidade. Muitos(as) mencionam essa volta à comunidade, além de citar a vontade de continuar vivendo suas realidades, mas em condições materiais mais favoráveis. Compreender que eles(as) concebem as coisas dessa maneira pode ser um ponto de partida importante para motivar os(as) alunos(as) a prosseguir nos estudos, além de orientar políticas e programas que fortaleçam o suporte necessário a esses(as) jovens.

Apontamentos e diretrizes para elaboração de materiais orientadores destinados às escolas e sistemas de ensino para estudantes indígenas do Ensino Médio

Ligia Paula Couto

Leticia Fraga

Ione da Silva Jovino

Estudar, pesquisar e trabalhar a educação escolar indígena exigiu de nosso grupo uma organização multidisciplinar, um repensar das escolhas metodológicas e a vivência e aproximação aos territórios indígenas com os quais já mantínhamos parcerias há algum tempo. Sem essas parcerias previamente estabelecidas, levantar e analisar todos os dados aqui apresentados no prazo de dois anos não seria possível.

Entrar em um território indígena, contactar seus professores e professoras, conhecer suas lideranças, ganhar a confiança dos anciãos e anciãs e conseguir que jovens indígenas expressem suas opiniões sobre seus processos de aprendizagem e desejos futuros relacionados à educação não é um processo simples. Não sabemos se conseguimos expressar plenamente em palavras, mas essa experiência supera em muito a concepção tradicional de pesquisa, ancorada em uma perspectiva eurocêntrica e convencional, a ponto de a própria palavra “pesquisa” gerar repulsa entre os povos indígenas com os quais trabalhamos.

Apesar de seguirmos algumas escolhas metodológicas, optamos por fazer junto, respeitar seus ritmos, trazer para discussão o que eles(as) queriam e escolhiam compartilhar, sempre dialogando para contribuir com as escolas indígenas no Paraná.

Acolher os objetivos do projeto e receber nossa equipe foi uma atitude prontamente assumida por professores, professoras e lideranças, pois compartilham do interesse em melhorar seus espaços escolares, garantir os processos de ensino/aprendizagem a estudantes indígenas conforme previsto na legislação e nos documentos oficiais e, sobretudo, promover possibilidades de horizontes à juventude indígena.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, fomos compreendendo a centralidade das questões territoriais e étnicas para a identidade indígena e, conseqüentemente, para a organização da educação escolar. Assim, atender os estudantes Guaranis da aldeia de Pinhalzinho envolve reconhecer certos conhecimentos e saberes ancestrais, determinadas demandas linguísticas e culturais que são significativamente diferentes do atendimento a estudantes Kaingang da aldeia de Faxinal, bem como dos estudantes Kaingang da aldeia de Mangueirinha.

Talvez esteja aí o primeiro apontamento relevante dentre os resultados obtidos por nosso grupo. Compreender a educação escolar indígena no Paraná exige uma análise que considere as particularidades de cada território. O território indígena, marcado por sua história, ancestralidade, base linguística e manifestações culturais, influencia diretamente a organização escolar dentro desse contexto. Dessa forma, não é possível adotar generalizações que tratem todas as escolas de maneira homogênea.

Um exemplo dessa diversidade são os(as) estudantes Kaingang da Aldeia Faxinal. A professora que colaborou na aplicação das cinco perguntas nas turmas do EM relatou a dificuldade dos(as) alunos(as) em responder oralmente: *Professora, eu preciso de muita ajuda, não consigo fazer eles falarem, eles travam na hora de falar [...]. Pensei em passar as perguntas para eles responderem de forma escrita.* Como

mencionado anteriormente, com exceção de uma aluna que conseguiu gravar um áudio, os(as) demais alunos(as) optaram por registrar suas respostas por escrito, resultando na produção de 17 textos.

Por outro lado, os(as) estudantes Kaingangs da Aldeia Mangueirinha do 3º ano, demonstraram entusiasmo ao realizar uma atividade oral: *A turma do 3º ano é pequena e os alunos são muito próximos, então quando propus a eles fazermos uma atividade de entrevista com o colega e que gravassem em áudio ou em vídeo, se preferissem com o celular, eles adoraram a ideia e já foram gravando.*

Na Aldeia Faxinal, onde a maioria dos(as) estudantes são falantes de Kaingang, responder oralmente as perguntas em português não foi a primeira escolha. Além disso, para a elaboração do texto escrito, a professora precisou explicar cada uma das perguntas aos diferentes grupos de alunos(as), muitas vezes repetindo a explicação. Já na Aldeia Mangueirinha, onde a língua portuguesa é predominante entre os(as) falantes, uma das turmas optou por realizar a atividade de modo exclusivamente oral.

Outro ponto a destacar é que muito se argumenta sobre a força da oralidade entre os povos indígenas, o que poderia levar à priorização de atividades orais com os(as) estudantes. No entanto, recorrer à oralidade, por meio do uso da língua portuguesa, para responder as perguntas propostas nem sempre foi a escolha dos(as) estudantes, o que demandou ajustes nos encaminhamentos metodológicos ao longo do processo.

Ainda, sobre o trabalho diferenciado, destaca-se o relato de Rian, estudante de Pinhalzinho que estava concluindo o 9º ano em 2023.

Pesquisadora: Rian, fiquei aqui pensando duas coisas: tenho curiosidade de saber por que você escolheu Artes Visuais, e se você pudesse olhar para um professor da universidade, do curso de Artes Visuais que vai te receber, o que vocêalaria pra ele assim “Ó, seria legal trabalhar assim com estudantes indígenas. Isso seria importante”. O que vocêalaria?

Rian: Ah, nós povos indígenas temos nossas pinturas, nosso corpo, que nós aprendemos desde pequeno. Então, a arte já está na nossa vida presente. Daí, o que eu falaria pra um professor? Eu falaria para ele que nós somos um pouco diferentes dos alunos brancos, nós temos um jeito um pouco diferente de fazer e ver as coisas, mas só um pouco. Se ele fosse ensinar alguém, ensinar um aluno indígena, era pra conhecer um pouco a cultura, ensinar com base naquilo. Ele estuda um pouco a cultura e ensina com base naquilo [...].

Rian reconhece a existência da diferença e não a considera um obstáculo. No entanto, destaca a importância de que o outro conheça sua cultura para promover o processo de ensino, uma vez que não é possível ensinar estudantes indígenas somente pelo olhar do branco.

Deste modo, caso a SEED-PR opte por impor um modelo único de trabalho metodológico às escolas indígenas ou por padronizar os processos de ensino sem considerar a relação territorial, étnica, cultural e linguística, há um alto risco de que essa abordagem se afaste do princípio da equidade. Consequentemente, os impactos negativos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas do EM tendem a se intensificar.

Assim, compreende-se que a SEED, como diretriz básica, precisaria contemplar orientações a cada NRE, assegurando que as demandas específicas das escolas indígenas fossem respeitadas em sua relação com o território, saberes ancestrais e necessidades linguísticas. Além disso, seria fundamental que a SEED orientasse o trabalho dos(as) docentes dessas escolas de forma diferenciada, possibilitando a produção de materiais específicos e levando formação específica e contínua ao corpo docente.

No decorrer da pesquisa, identificamos uma iniciativa da SEED-PR que considera o direito a uma educação diferenciada para as escolas indígenas. Trata-se do material *Caderno de Itinerários Formativos: Educação Escolar Indígena*, publicado em 2023:

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR apresenta o Caderno do Itinerário Formativo para as Escolas Estaduais Indígenas para o ano letivo de 2023.

A modalidade da Educação Escolar Indígena no estado do Paraná engloba uma diversidade sociocultural que contempla os povos Kaingang, Guarani e Xetá, territorializados em 39 Terras Indígenas, que devem ser reconhecidos em suas dimensões sociais, culturais e econômicas.

O Caderno de Itinerários Formativos – 2023 é resultado do trabalho coletivo de professoras e professores que atuam nos colégios indígenas; pessoas de referência nas comunidades bem como de colaboradores externos, que, após estudos e reuniões, acordaram, mediante as possibilidades e a realidade dessas escolas, na oferta de um Itinerário Formativo Integrador das 4 Áreas do Conhecimento, cujas Unidades Curriculares acordadas para a 2ª série do Novo Ensino Médio são: Filosofia Indígena, Cultura Corporal Indígena e Saúde Coletiva e Vida de Qualidade (Paraná, 2023, p. 9).

Destaca-se que o material *Caderno de Itinerários Formativos: Educação Escolar Indígena* (2023) foi elaborado com a participação de docentes indígenas que atuam nas escolas, em um trabalho colaborativo com a SEED-PR. A seguir, apresentamos o sumário do documento, permitindo uma melhor visualização das propostas:

Imagem 1 – Sumário do Caderno de Itinerários Formativos: Educação Escolar Indígena

Sumário	
APRESENTAÇÃO	9
TEXTO INTRODUTÓRIO	10
Unidades Curriculares da Parte Flexível Obrigatória	25
Projeto de Vida e Economia Comunitária	26
Laboratório de escrita e produção audiovisual	56
Informática Básica e Robótica	91
ITINERÁRIO FLEXÍVEL INTEGRADO	121
Cultura Corporal Indígena	122
Filosofia Indígena	149
Saúde Coletiva e Vida de Qualidade	177

Fonte: Paraná (2023, p. 8).

A análise do sumário do material permite antecipar sua relevância para as escolas indígenas, uma vez que contempla questões comunitárias, filosofia indígena e aspectos culturais e de saúde dessas comunidades. No entanto, apesar da existência desse material diferenciado, é fundamental considerar que a política educacional vigente no Paraná está mais centrada na plataformização da educação.

Assim, ainda que tenham sido elaborados itinerários formativos específicos para as escolas indígenas no EM, estas ainda precisam lidar com uma série de aplicativos, atividades, quizzes que são comuns a todas as escolas estaduais. O não cumprimento dessas diretrizes pode acarretar penalizações à gestão escolar, incluindo direção e coordenação.

Dessa forma, o cenário educacional atual do estado contradiz diretamente aquilo que seria fundamental como diretriz básica da SEED para os NRE's. A plataformização da EB promovida pela SEED desconsidera o direito das escolas indígenas a uma educação diferenciada. Além disso, os conteúdos já são previamente estabelecidos para cada dia de aula e inseridos no diário de classe do(a) professor(a), estando também padronizados, como apresentações em PowerPoint e vídeos, organizados em uma sequência idêntica para todas as escolas do Estado. As atividades seguem a mesma lógica, com quizzes uniformizados e plataformas de leitura (*Leia Paraná*) e redação (*Redação Paraná*), nas quais as obras e propostas são idênticas para todos(as) os(as) estudantes.

Esse processo implica que um(a) estudante indígena Guarani do EM terá os mesmos conteúdos, aulas, atividades programadas, sugestões de leituras e atividades escritas que um(a) estudante Kaingang ou um(a) estudante não indígena.

O relato da professora Elisângela, apresentado a seguir, evidencia as restrições impostas pelo Estado às escolas indígenas:

Por fim, as atividades escolares precisam considerar o tempo dos(as) alunos(as). Algo que percebi já de início é que o tempo, para meus/minhas alunos/as Kaingang, segue

diferente. Eles(as) fazem o que propomos, mas no tempo deles(as), e isso não pode ser visto como algo ruim. Devemos respeitar essas características que são da cultura Kaingang. É exatamente por isso que as metas e conteúdos e tempos impostos pelo Estado não são adequados para a nossa realidade.

Para reverter a atual política educacional implementada nas escolas indígenas do Paraná, seria necessário adotar diretrizes que se contraponham à abordagem atualmente desenvolvida. O primeiro passo nesse sentido envolve a garantia da efetivação do PPP diferenciado no calendário escolar dessas instituições. Ao longo deste livro, analisamos os PPP's das escolas na T. I. de Faxinal e na T. I. de Pinhalzinho, constatando que tais documentos são elaborados com base nas necessidades específicas dessas comunidades e de acordo com suas perspectivas curriculares e organizacionais. No entanto, o que temos visto é que esses PPP's tendem a ser negligenciados para que a SEED possa implantar sua política educacional, mais centrada atualmente na plataforma da educação.

Desse modo, o direito das escolas a um PPP diferenciado, que é garantido por lei, não tem espaço para efetivação e implantação. É como se a política educacional escolhida pelo estado do Paraná se sobrepusesse à lei e as escolas indígenas fossem obrigadas a deixar seu PPP de lado para seguir outros caminhos. A publicação do *Caderno de Itinerários Formativos. Educação Escolar Indígena* (2023), portanto, precisa vir acompanhada de movimentos que superem a plataforma da EB na prática, caso contrário os itinerários formativos poderão ser deixados de lado.

Outro ponto fundamental que dialoga com o PPP diferenciado, garantido por lei às escolas indígenas, é o desenvolvimento de materiais específicos para essas escolas. Nesse sentido, lançamos o seguinte questionamento: como o(a) docente da escola indígena vai conseguir promover um ensino diferenciado, em concordância com o PPP proposto, se não há materiais direcionados para o trabalho com a perspectiva intercultural?

No contexto paranaense, em nossa vivência junto às escolas, identificamos materiais elaborados para a educação escolar indígena com datas de edição da gestão do governo Requião, de 2003 a 2010. Ou seja, estamos há mais de uma década sem a atualização de materiais para as escolas indígenas. Isso significa que editais ou políticas para subsidiar a produção de materiais para as escolas indígenas são fundamentais, uma vez que os livros didáticos que chegam a essas escolas não estão voltados ao atendimento da educação diferenciada garantida por lei.

O segundo passo nesse processo consiste na inclusão das documentações de matrícula, a autodeclaração étnica de estudantes em escolas não indígenas. Essa medida é essencial para garantir a efetividade da educação escolar indígena, especialmente porque, em nossa investigação de campo, constatamos que os dados fornecidos pelos NRE's não condizem com a realidade das escolas. Embora os NRE's indicassem um número de estudantes indígenas para determinadas escolas não indígenas, a realidade observada nessas instituições revelou que tais estudantes não eram reconhecidos como indígenas em seus registros acadêmicos.

A identificação de estudantes indígenas matriculados em escolas não indígenas constitui uma estratégia para viabilizar a orientação e a formação docente, garantindo um atendimento educacional alinhado às demandas da educação escolar indígena. Essa modalidade requer a consideração de múltiplos fatores, de modo que a implementação de mecanismos de mapeamento desses(as) alunos(as) que estão estudando fora dos territórios é fundamental para que tenham acesso ao atendimento diferenciado.

Além disso, no que tange às políticas públicas, conforme discutido no capítulo 5, o estado do Paraná realiza, desde 2021, o Vestibular dos Povos Indígenas promovendo o ingresso de estudantes indígenas em cursos de graduação nas universidades estaduais e na universidade federal do estado. No entanto, observa-se que ainda há dificuldades no acesso a informações sobre os cursos oferecidos, a estrutura do vestibular e a natureza das provas, o que gera incer-

teza entre os(as) estudantes indígenas do EM. Para garantir a efetividade dessa política pública, seria fundamental elaborar materiais para docentes e estudantes, contendo informações que chegassem aos territórios indígenas.

Os dados analisados evidenciam um interesse significativo de estudantes indígenas pelo ES. Mas, em muitos casos, faltam informações sobre as provas, os cursos de graduação e outros aspectos relevantes. Diante disso, torna-se essencial desenvolver ações junto às escolas indígenas e aos diferentes contextos territoriais – incluindo territórios indígenas regularizados, territórios indígenas em processo de demarcação e territórios indígenas reivindicados – com o objetivo de divulgar o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná em diferentes etapas. A simples veiculação de informações por meio de cartazes, redes sociais ou visitas às comunidades para auxiliar na inscrição de candidatos(as) no período que antecede o vestibular não tem se mostrado suficiente. A questão é mais processual e formativa, sendo necessário tornar as discussões sobre o acesso ao ES uma rotina para estudantes indígenas, principalmente os(as) que estão cursando o EM.

Nesta perspectiva, as escolas que atendem estudantes indígenas necessitam de formação docente específica sobre o Vestibular Indígena, bem como materiais para que os(as) professores(as) pudessem utilizar em sala de aula. As respostas que obtivemos demonstram a figura dos(as) professores(as) como central para compartilhar informações sobre o ingresso no ES, sendo frequentemente reconhecidos(as) pelos(as) estudantes como a principal referência nesse processo – e também são eles(as) os(as) culpabilizados(as) quando os(as) alunos(as) não têm acesso adequado a essas informações.

Além disso, a discussão sobre o futuro do(a) jovem indígena ao término do EM poderia compor o currículo, como uma maneira de incentivar e preparar essa juventude para enfrentar os desafios de uma nova fase em sua vida. Inclusive, a abordagem sobre aspectos relacionados a questões de gênero também se faz necessária, uma

vez que os dados analisados indicam uma significativa diferença entre meninos e meninas indígenas no que se refere às perspectivas de continuidade dos estudos após a EB.

Para reforçar a importância da discussão do futuro da juventude indígena na composição curricular, destacamos que a análise dos dados mostra que os(as) estudantes indígenas compreendem o ingresso no ES e a formalização de uma profissão com diploma como possibilidade para garantir uma condição de vida melhor e de ajudar a comunidade. É notável que esses(as) jovens, em sua maioria, entendem a necessidade de voltar à comunidade ao término da graduação, buscando melhorar as condições materiais locais e fortalecer suas comunidades por meio do conhecimento adquirido.

Dessa forma, insistimos que considerar a perspectiva da juventude indígena na relação com a conclusão do EM e ingresso no ES, conforme demonstra nossa análise, pode ser um ponto de partida relevante para motivar os(as) alunos(as) a continuar os estudos, além de orientar políticas e programas que fortaleçam o suporte necessário a estes(as) jovens.

Por fim, mas não menos importante, destacamos dados extraídos do relatório do VII Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), realizado em Brasília em dezembro de 2023, com destaque para o EM e o ES, que dialogam com descobertas que fizemos no Paraná. Segundo o FNEEI (2023, p. 8), com base nos dados do Censo Escolar INEP (2022), apenas 16% das escolas indígenas do Brasil ofertam o EM. No Paraná, conforme apontado por Faustino, Novak e Menezes (2020), em 2019, menos da metade das escolas indígenas contavam com essa oferta, evidenciando que o estado acompanha um índice negativo da realidade nacional no atendimento do EM a estudantes indígenas.

Uma constatação igualmente preocupante apresentada no relatório do FNEEI (2023, p. 9) – e que se assemelha ao cenário atual da educação paranaense – refere-se à recorrente negligência dos governos no cumprimento da Constituição Federal de 1988, ao não garantirem uma educação diferenciada aos povos indígenas:

A sobreposição do currículo nacional sobre o tradicional foi criticada, destacando que compromete a formação das gerações futuras e destrói a cultura e tradicionalidade. A necessidade de políticas públicas efetivas para oferecer ensino com qualidade foi enfatizada, assim como a importância de políticas mais coerentes e alinhadas aos anseios das comunidades indígenas.

Outro aspecto preocupante abordado nas discussões do FNEEI (2023) e que também apareceu em nossa pesquisa de campo foi a invisibilização de indígenas em contexto urbano. Segundo o relatório do FNEEI (2023, p. 14), Gersem Baniwa, ao analisar os dados do IBGE (2022),

[...] destacou a vulnerabilidade dos indígenas em diversas situações territoriais no Brasil. Ele chamou a atenção para a ausência de políticas diferenciadas de educação e saúde para os indígenas em contexto urbano, enfatizando a importância da organização e participação para garantir direitos.

A partir dos pontos destacados pelo FNEEI (2023) e dos debates realizados no Fórum, foi elaborado um documento final com encaminhamentos específicos. Considerando a relevância desse documento para o EM e ES da educação escolar indígena, bem como sua articulação com os resultados de nossa pesquisa aplicada, nossa equipe optou por inserir este documento como anexo ao final deste livro. Essa decisão visa ampliar o acesso às deliberações e sínteses do VII FNEEI, possibilitando que um maior número de leitores(as) tenha contato com seu conteúdo.

Dessa forma, compreendemos que os dados coletados e sua análise permitiram uma reflexão crítica sobre o contexto educacional de estudantes indígenas do EM no PR, possibilitando a identificação de estratégias para superar as barreiras que perpetuam a desigualdade na conclusão dessa etapa de ensino. A generalização

dos dados levantados, analisados em conjunto com as comunidades, pode ainda fundamentar planejamentos governamentais e das redes públicas de educação com vistas a alcançar a equidade no EM, bem como orientar docentes da rede pública estadual do PR. Nosso grupo considera que os resultados alcançados aqui também podem subsidiar políticas públicas focadas na educação escolar indígena de todo o Brasil. Reconhecemos que o momento político atual favorece mudanças educacionais, que são essenciais e estruturantes nas lutas do Movimento Indígena em nosso país.

Sobre invisibilidade(s) e práticas sociais inclusivas: pela presença de vozes periféricas

Djane Antonucci Correa (UEPG)

Entre os principais fatores que garantem visibilidade acadêmica, destacam-se as demandas por recursos materiais e humanos, essenciais para a sustentabilidade e viabilidade das propostas de estudo, pesquisa, e intervenção social, especialmente aquelas oriundas da área das ciências humanas. Para organizar e formalizar a busca por esses recursos, a participação em editais de fomento e incentivo torna-se uma necessidade. Esses editais, enquanto documentos públicos destinados ao público geral ou, de maneira mais específica, ao público interessado, representam uma ferramenta indispensável de trabalho nas universidades públicas.

Nesse sentido, quem conhece e vivencia os termos que orientam e determinam a inclusão ou exclusão de propostas nas instâncias de fomento que atendem à comunidade acadêmica – ou que se propõem a tanto – sabe que a escrita acadêmica se destaca entre os critérios de avaliação que selecionam e validam os projetos que vão pertencer ou não à comunidade científica. A escrita acadêmica é regida por normas rígidas e condicionais, com objetivos claros, aporte teórico e metodológico legitimado e controlado pela própria comunidade acadêmica, ou mais precisamente, por uma parcela desta comunidade, que monitora o cumprimento das exigências e compõe o que podemos chamar de grupo decisor ou grupo que faz esse “controle de qualidade” da produção acadêmica e do que merece incentivo ou não em todas as áreas do conhecimento.

Considerando este contexto, além de se atentar às oportunidades, prazos e condições de elegibilidade desses editais, o trabalho necessário para atender aos critérios exigidos para a candidatura e obtenção de aprovação e recursos para desenvolver as atividades propostas envolve o conhecimento das normas que definem o gênero em que os projetos devem ser escritos. Muitas propostas são desclassificadas por não se enquadrarem a essas normas, embora possuam méritos incontestáveis e, muitas vezes, apresentem relevância social e compromisso com a equidade. Em outras palavras, para determinadas comunidades, essas aprovações são condicionais para a visibilidade do público-alvo nas instâncias acadêmicas e outros contextos.

Um relato que ilustra essa configuração pode ser encontrado em uma fala de Aline Pachamama (2023), indígena do Povo Puri da Serra da Mantiqueira, que traz importantes reflexões sobre as dificuldades enfrentadas por comunidades que não compartilham da escrita canônica, no caso, a escrita não-indígena. Ela vai além, ao afirmar que indígenas não precisam que ninguém fale por eles. Nos parágrafos seguintes, apresento uma síntese e/ou paráfrase de alguns excertos da “semeadura da palavra” que ela faz na ocasião, enfatizando não se tratar de uma palestra.

A escritora e historiadora indígena destaca que sua escrita não se enquadra nos formatos da academia, uma vez que a escrita indígena não entra nas categorizações da esfera acadêmica, e mesmo a concepção de autoria é outra. Conforme Pachamama (2023), “não há literatura para a vida”. Historicamente denominados como “índios”, os povos originários têm sido representados na literatura como pessoas da não existência, como pretérito. Dessa forma, torna-se fundamental tirar o indígena do campo do irreal, da não existência. Além disso, a categorização da escrita representa uma dificuldade, pois escrita é território vivo. Nesse sentido, a literatura indígena afirma: “somos realidade, estamos presentes, estamos VIVOS”.

Pachamama (2023) acrescenta um aspecto pouco discutido: o território “história” indígena também é invadido, invasão ao terri-

tório-corpo-espírito, e, mais uma vez, é difícil enquadrar-se em categorias criadas pelo não-indígenas.

Muita gente quer falar por nós – interpretar nosso legado de memória – quer nos colocar naquele espaço de observação, distante. O indígena acolheu povos europeus, africanos. Ensinamos, curamos, alimentamos e servem-se da observação das nossas práticas sem nos dar os créditos. Não tratam o conhecimento indígena como AUTORIA em teses e dissertações. Reforçam CRIAÇÃO DE LENDAS – a oralidade do povo não pode ser fonte histórica – TERRITÓRIO-CORPO-ESPÍRITO – não ser olhado para ser analisado, mas para ser compreendido e reverberado. Nós somos realidade, ciência, história. Nós estamos vivos, não somos fósseis, e gostaríamos que as pessoas nos entendessem assim. Todo indígena é ecólogo, é cientista – o princípio da ciência é prática. Não há nenhum lugar em que a ciência seja erudição – “você inventaram isso” “ajudar é usurpar”. E a nossa escrita ainda passa pelo crivo da aceitação social. Nossas escritas estão nas nossas cestarias, nas nossas lágrimas (Pachamama, 2023, grifo nosso, transcrição nossa)

Pachamama (2023) apresenta um exemplo emblemático da estruturação dos sistemas de exclusão no âmbito acadêmico, trazendo dados irrefutáveis a esse respeito. O Edital Carolina Maria de Jesus, que homenageia uma escritora negra e destina-se a mulheres pretas, estabeleceu cotas para mulheres indígenas. Contudo, apesar de ter recebido cerca de 3.000 inscrições em 2023, o edital exigia conformidade com técnicas aceitas pela academia e pelo mercado editorial, o que resultou em um número reduzido de aprovações para o público-alvo. Dessa forma, a representatividade das mulheres negras, quilombolas e indígenas foi mínima.

A escritora e ativista Puri questiona essa lógica excludente ao indagar: com todos os recursos do século XXI, por que escrever *sobre* e não *com*? Porque são editais que têm formulação dentro de

um perfil colonizador e o povo originário não tem que ser tutelado (Pachamama, 2023).

Essa problemática também foi abordada em Correa (2021), em que analisei uma matéria¹ que trazia depoimentos de mulheres indígenas cearenses que exemplificam a necessidade de ampliar os espaços para práticas acadêmicas voltadas às culturas e sociedades que as sustentam. São mulheres indígenas de diversas etnias que ocupam espaços acadêmicos, em níveis de graduação e pós-graduação, como espaços de resistência, ferramentas de luta, e subvertendo a lógica tradicional da produção de saberes ao escreverem suas próprias histórias, com o desejo de retornarem as suas aldeias para agregar saberes. Um exemplo significativo é a trajetória de Raquel da Silva, graduada em Serviço Social, cujas pesquisas abordam a liderança das mulheres Jenipapo, da Aldeia Lagoa Encantada. Em seu trabalho final de graduação, intitulado *Mulheres da Encantada: Protagonismo Feminino, lutas e conquistas*, ela analisa o movimento indígena no Ceará. A pesquisadora, na matéria, enfatiza que “esse ingresso é importante para descolonizar esse saber repassado nas universidades. Quando entramos, podemos colocar especificidades que pessoas não-indígenas não possuem”.

Outra abordagem que dialoga com as reflexões aqui propostas é apresentada por Zavala (2010), ao afirmar que na perspectiva interdisciplinar dos Estudos do Letramento, a leitura e a escrita são concebidas como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos.

No entanto, os pesquisadores do letramento acadêmico argumentam que é necessário mais que habilidades para resolver alguns dos problemas enfrentados pelos estudantes na leitura e na

1. A reportagem “Mulheres indígenas constroem resistência nas universidades e devolvem conhecimentos às aldeias” pode ser encontrada no link: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/dias-melhores/mulheres-indigenas-constroem-resistencia-nas-universidades-e-devolvem-conhecimentos-as-aldeias-1.3104045>>. Acesso em: 4 dez. 2024.

escrita acadêmicas. Como ensina Ivanic (1998), muitos estudantes concebem este letramento acadêmico como uma espécie de “jogo” que lhes pede que assumam uma identidade que “não sou eu” e que não reflete sua autoimagem. Assim, os conflitos e mal-entendidos que emergem entre estudantes e formadores, em relação ao tema letramento acadêmico, não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas aos aspectos que ligados à identidade e à epistemologia (Zavala, 2010).

Nesse sentido, torna-se oportuno lembrar, no mês em que concluo este posfácio, dezembro de 2024, completa o primeiro ano da morte de Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo, quilombola, pensador, escritor e referência na defesa por justiça social, racial e ambiental no Brasil. Seu compromisso com os saberes ancestrais ultrapassava a mera preservação, pois buscava renovar esses conhecimentos, conectando-os aos desafios contemporâneos e engajando as juventudes para caminharem juntas na construção de uma nova civilização. Seu discurso era claro e cortante: “não há como falar de justiça climática sem enfrentar o racismo ambiental” (Coelho, 2024).

Para Nego Bispo, o território quilombola era mais do que espaço físico; era também um espaço de pensamento, resistência e reinvenção do futuro. Ele acreditava que jovens quilombolas, indígenas, ribeirinhos e periféricos carregam não apenas o peso das desigualdades históricas, mas também o poder da ação coletiva.

O racismo ambiental evidencia como essas populações são as primeiras a sofrer com a degradação ambiental, seja pela poluição industrial, pela devastação de territórios ou pela ausência de políticas públicas. Diante desse cenário, o futuro precisa ser reconstruído com os pés no chão da história, com o olhar atento aos nossos.²

2. A reportagem “Racismo ambiental é sobre quem vai ter um lugar no futuro” pode ser encontrada no link: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opinio/2024/12/10/racismo-ambiental-e-sobre-quem-vai-ter-um-lugar-no-futuro.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 4 dez. 2024.

Retomando Correa (2024), no campo da Linguística Aplicada, a análise e discussão da diversidade desempenham um papel fundamental na reconstrução contínua das estruturas sociais em toda a sua complexidade. Conforme esclarece Lynn Mario de Souza, os trabalhos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), são muito inspirados em Paulo Freire, compreendendo a linguagem e a educação linguística como elementos essenciais para a promoção da diversidade e ampliação da consciência crítica na educação. Trata-se de um acompanhamento acadêmico para a produção de saberes na vida contemporânea e no atual cenário sócio-histórico, cultural, político real e necessário, que aproxima sobremaneira a universidade, enquanto instituição reguladora do conhecimento acadêmico, das necessidades da sociedade, sendo uma interação seminal no cenário atual.

Nesse sentido, o livro *Estudantes Indígenas no Paraná: Ensino Médio e Equidade* apresenta parte dos resultados de um projeto de pesquisa contemplado por uma agência exógena de fomento, o Centro Lemann. Tanto o projeto quanto esta coletânea foram coordenados pelas professoras pesquisadoras e extensionistas do Departamento de Estudos da Linguagem da UEPG: Ione da Silva Jovino, Letícia Fraga e Ligia Paula Couto. Assim como no primeiro volume, as autoras desenvolveram um trabalho de fôlego, primoroso, considerando que se trata de uma proposta cujas abordagens estão muito além do alcance das perspectivas canônicas e hegemônicas.

A coletânea é apresentada em sete capítulos, além deste posfácio, e, conforme ressaltam as organizadoras, por se tratar de uma pesquisa aplicada, apresenta estudos teóricos sobre os conceitos de equidade e educação escolar indígena, além de uma metodologia que articula dados qualitativos e quantitativos. O estudo também inclui relatos de deslocamentos aos territórios indígenas, nos quais houve interação com professoras indígenas e estudantes do EM, a fim de ouvir o que esses(as) estudantes tinham a dizer a respeito de sua última etapa na EB.

Destaca-se que, nos termos do edital: “Os recursos a serem disponibilizados através desta Chamada Aberta visam fomentar o desenvolvimento de pesquisas científicas aplicadas, que apontem soluções baseadas em evidências para a redução de desigualdades e a promoção de aprendizagem com excelência e equidade na educação pública brasileira”, a problemática central proposta pelas coordenadoras da pesquisa refere-se ao **monitoramento da equidade no EM, com relação à permanência e conclusão por indígenas no Paraná**. Em grande medida, o foco na equidade veio a partir da Chamada Aberta 0001/2022 para Pesquisas Aplicadas do Centro Lemann, que se voltava para “temas relevantes para a promoção de aprendizagem com excelência e equidade na educação brasileira”.

Retomemos, assim, alguns excertos geradores e movedores de ideias da coletânea *Estudantes Indígenas no Paraná: Ensino Médio e Equidade*, organizada Ione Jovino, Letícia Fraga e Ligia Paula Couto. O primeiro que recuperei é o de equidade, para tecer algumas reflexões sobre a intrínseca relação entre este conceito ou a sua vulnerabilidade, os sistemas de desigualdade e exclusão social e a construção do pensamento coletivo.

Os resultados do estudo apresentado pelas organizadoras nos trazem que, de modo geral, a equidade é compreendida como um modo de buscar e proporcionar uma distribuição de direitos, de recursos e de oportunidades de maneira mais justa, com *imparcialidade*. Tentando escapar da uniformização que a igualdade impõe, a equidade se volta para observar as diferentes demandas e as circunstâncias que envolvem os mais diversos processos sociais. No campo educacional, a busca por um acesso equitativo implica garantir que todos(as) possam usufruir do direito à educação a partir do reconhecimento das diferenças e desigualdades existentes. Esse processo envolve um caminho de realocação diferenciada de recursos, ou de produção e promoção de medidas historicamente reparatórias. No entanto, é possível compreender equidade a partir de uma multiplicidade de contextos políticos-ideológicos, que vão interferir diretamente nos modos como se pensa e se aplica esse conceito.

As autoras prosseguem ressaltando a variabilidade na construção do conceito de equidade, além da própria questão de como a compreensão conceitual vai guiar e diferenciar os modos de sua aplicabilidade. Nota-se que ora o conceito é compreendido como a necessidade de tratar de forma igual os desiguais – igualdade de oportunidade, por exemplo – ora entende-se que a equidade implica tratar de forma desigual os desiguais – dar mais a quem tem menos. Essa distinção não se trata de um jogo de palavras, mas de concepções que orientam as políticas públicas implementadas e referenciadas. A aplicação prática do princípio de “tratar de forma igual os desiguais” produz resultados diferentes da abordagem que propõe “tratar de forma desigual os desiguais”. Este é o conceito de equidade que consideramos correto, uma vez que pode contribuir para resultados mais igualitários (Lima; Rodriguez, 2008, p. 61).

Tendo no horizonte o entendimento de que a equidade pressupõe o tratamento “de forma desigual os desiguais”, não podemos perder de vista a multiplicidade de conceitos político-ideológicos que se alojam nessa síntese/trocadilho, por assim dizer. Nesse sentido, voltamos a pensar na Linguística Aplicada como um acompanhamento acadêmico para a produção de saberes para a vida contemporânea. Entretanto, os resultados deste estudo mostram – e o cotidiano nas escolas estaduais do Paraná confirmam – que a padronização domina o cenário da EB do estado do Paraná, conforme exposto no capítulo 7:

[...] o cenário educacional atual do estado contradiz diretamente aquilo que seria fundamental como diretriz básica da SEED para os NRE. A plataformização da EB promovida pela SEED desconsidera o direito das escolas indígenas a uma educação diferenciada. Além disso, os conteúdos já são previamente estabelecidos para cada dia de aula e inseridos no diário de classe do(a) professor(a), estando também padronizados, como apresentações em PowerPoint e vídeos, organizados em uma sequência idêntica para todas as escolas do Estado. As atividades seguem a mesma ló-

gica, com quizzes uniformizados e plataformas de leitura (*Leia Paraná*) e redação (*Redação Paraná*), nas quais as obras e propostas são idênticas para todos os estudantes.

Esse processo implica que um(a) estudante indígena Guarani do EM terá os mesmos conteúdos, aulas, atividades programadas, sugestões de leituras e atividades escritas que um(a) estudante Kaingang ou um(a) estudante não indígena.

Dessa forma, configura-se um movimento contrário à perspectiva interdisciplinar dos estudos do letramento já trazida neste texto por meio de Zavala (2010), que concebe leitura e escrita como sistemas simbólicos enraizados nas práticas sociais, inseparáveis dos valores sociais e culturais. Em outras palavras, o letramento é compreendido como um conjunto de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas atribuem sentido às suas experiências no processo de socialização. Nesse sentido, como mostram os resultados em outro excerto do mesmo capítulo:

A identificação de estudantes indígenas matriculados em escolas não indígenas constitui uma estratégia para viabilizar a orientação e a formação docente, garantindo um atendimento educacional alinhado às demandas da educação escolar indígena. Essa modalidade requer a consideração de múltiplos fatores, de modo que a implementação de mecanismos de mapeamento desses(as) alunos(as) que estão estudando fora dos territórios são fundamentais para que tenham acesso ao atendimento diferenciado.

Nesse ponto, a identificação de estudantes indígenas, sem dúvida nenhuma, revela-se uma dimensão essencial da pesquisa. No entanto, é fundamental retomar a reflexão de Pachamama, que enfatiza que o olhar do não-indígena deve ter o compromisso de compreender e reverberar. Assim, é preciso sempre lembrar até onde o empenho é coletivo e “constrói com”, pois, como ela enfatiza,

“povo indígena não tem que ser tutelado e não precisa que ninguém fale por eles.”

Dessa forma, ao retomarmos os resultados do estudo e a articulação dos objetivos específicos, um excerto que não pode ser esquecido e, caso seja reformulado, há a possibilidade de incluir novos elementos ou ressignificar os quatro aspectos elencados a seguir, uma vez que o entendimento do termo “apropriado” é tênue e pode excluir os mais interessados, no caso, os povos originários.

Dessa forma, desde a promulgação da LDBEN 9394/1996, a educação escolar indígena passa a ser concebida como um modelo diferenciado: o EF contemplará a língua materna das comunidades, terá docentes com formação especializada, usará currículos diferenciados e material didático apropriado. Esses quatro aspectos, ao longo do tempo, têm promovido mudanças significativas para o contexto educacional.

Sem a intenção de pontuar a seqüência dos demais objetivos específicos desenvolvidos e as reflexões decorrentes, mas tentando manter a articulação deles com as abordagens trazidas neste posfácio, seguem algumas considerações, lembrando que o objetivo geral do projeto se delineou da seguinte forma: *Analisar a etapa do EM da EB, com ênfase no monitoramento e avaliação da equidade educacional na permanência e conclusão do EM por estudantes indígenas no PR.*

Os resultados da pesquisa oferecem um importante levantamento sobre a localização dos territórios indígenas no PR e sua população em idade escolar correspondente ao EM. Além disso, o estudo apresenta um mapeamento das escolas públicas no Paraná que atendem a esses(as) estudantes e sistematiza dados relativos à idade/ciclo adequado, taxa de conclusão do EM, acesso e matrícula no ES nos últimos anos. Esses dados são comparados às estatísticas nacionais mais recentes sobre a escolarização destes grupos no EM e no ES, o que possibilita uma análise contextualizada das condições atuais de estudo e trabalho no EM e, por conseguinte, de acesso ao ES.

Os próximos três objetivos elencados merecem uma reflexão mais indagatória sobre desdobramentos, uma vez que o primeiro explicita a construção do trabalho “com” o público-alvo, enquanto o segundo e o terceiro sugerem essa construção coletiva.

- Desenvolver, com o público-alvo, instrumentos inovadores de coleta de dados e produção de materiais que permitam a expressão de seus pensamentos acerca da educação, da permanência no EM, das barreiras psico-educacionais enfrentadas, de como informações sobre acesso ao ES chegam até eles e como essas informações são processadas em suas decisões relativas ao ingresso no ES;
- Construir materiais informativos que possam ser utilizados para informação motivacionais direcionados a indígenas;
- Produzir materiais orientadores para as escolas e sistemas de ensino a partir dos itens elaborados em conjunto.

Destaca-se o compromisso assumido, ou sugerido, por parte da equipe em trabalhar “com” o público-alvo. Embora o terceiro objetivo proponha a produção de materiais orientadores “para” as escolas e sistemas de ensino, seu ponto de partida são itens elaborados pelos(as) estudantes.

Esta publicação, portanto, abre espaço para se discutir e repensar questões fundamentais quando tratamos de educação escolar indígena, principalmente no contexto paraense. Defendemos que as universidades precisam inserir esta temática em seus currículos de graduação, em suas pesquisas na graduação e pós-graduação, em seus projetos de extensão. Paralelamente, cabe ao governo rever a gestão, o acompanhamento e a formação pedagógica nessas escolas, ainda mais quando se trata do EM. As próprias escolas necessitam de apoio na produção de materiais de orientação para se organizarem e se prepararem para as demandas de estudantes do EM. Além disso, é essencial que os(as) professores(as) que atuam com esses(as) alunos(as) tenham

acesso a pesquisas, estudos, materiais que possam subsidiar suas práticas pedagógicas.

Conforme destacado anteriormente, o texto avança na apresentação de possibilidades e expectativas de trabalho a partir dos resultados e materiais apresentados no estudo, contribuindo para a para discussão e reformulação da pauta “educação escolar indígena”. Eu acrescentaria que tanto a inserção da temática em currículos da graduação, da pós-graduação, projetos extensionistas e demais práticas acadêmicas quanto a organização de demandas pedagógicas, políticas públicas, acesso a pesquisas, estudos e materiais que possam ser efetivamente orientações, só serão instaurados, de fato, se for um trabalho ou empenho coletivo, nos termos trazidos por Nego Bispo. Essa construção precisa envolver quilombolas, indígenas, ribeirinhos e populações periféricas, de modo que não apenas carreguem o peso das desigualdades históricas, mas também se apropriem do poder da ação coletiva, mediante os desafios contemporâneos, com vistas à resistência e reinvenção do futuro.

Buscando estabelecer confluências entre as perspectivas de Bispo e Pachamama para encaminhar as considerações finais deste posfácio, a abordagem do primeiro para com os saberes ancestrais os considera para a renovação desses conhecimentos. Da mesma forma, o território é visto não só como espaço físico, mas de pensamento, resistência e reinvenção do futuro. De forma semelhante, Pachamama expande essa noção para território-corpo-espírito, que é invadido para além do espaço físico.

Com base nessas perspectivas, entre tantos pontos relevantes trazidos na coletânea, destaca-se o modelo educacional para o EM vigente no país, que acaba sendo imposto às comunidades indígenas, considerando que nem sempre a escola é composta somente de docentes e equipe pedagógica indígena, como é o caso do PR.

A recente reformulação do EM, aprovada em 2024 e prevista para implementação para início de 2025, segundo Correa (2024),

mantém a reprodução de práticas coloniais, atingindo tanto indígenas quanto não indígenas.

Ainda segundo Baniwa Luciano (2006), por ser da competência dos estados, o EM acaba ficando longe da pressão das comunidades indígenas. E, de maneira geral, o EM é excludente para qualquer cidadão brasileiro, índio e não-índio. Os números de escolas, vagas ainda continuam irrisórios diante das demandas indígenas. O problema da oferta não é o que mais preocupa os povos indígenas, mas, sim, o fato de as escolas seguirem “o modelo urbano de Ensino Médio – disciplinar, profissionalizante para o mundo branco e centrado exclusivamente nos conhecimentos dos brancos” (Baniwa, 2006, p. 161).

Por fim, em relação ao acesso e permanência no ES, não podemos ignorar que as práticas acadêmicas exigem um tempo de adaptação para quem está tentando pertencer a este universo, e a transição do EM para o ES é abrupta. Assim como o EM se apresenta como uma estrutura excludente para indígenas e não indígenas, o ES reproduz desigualdades, como na escrita acadêmica, como nas exigências de domínio de diversos gêneros escritos, e alguns orais, categorizados, o protagonismo do texto em detrimento do autor, entre outros. Esse modelo contribui para a evasão, especialmente de estudantes indígenas e, assim como na etapa antecedente, o EM.

Por essa razão, e por várias outras, é preciso aumentar o coral de vozes que atuam no sentido das linguagens da vida, que façam sentido e estejam próximas das demandas das comunidades que pensam, organizam seus saberes, os renovam, e os querem reverberados e visibilizados. Nesse sentido, as políticas públicas devem caminhar de modo que as diretrizes de elaboração, ao compreenderem as demandas, considerem a elaboração de editais que possibilitem a inclusão dessas comunidades.

Assim, compreende-se que a SEED, como diretriz básica, precisaria contemplar orientações a cada NRE, assegurando que as demandas específicas das escolas indígenas fossem respeitadas em sua relação com o território, saberes ancestrais e necessidades linguísticas. Além disso, seria fundamental que a SEED orientasse o trabalho dos(as) docentes dessas escolas de forma diferenciada, possibilitando a produção de materiais específicos e levando formação específica e contínua ao corpo docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Santos de. No tempo do SPI: o indigenismo e a escola entre os povos indígenas do Oiapoque. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 235, jul./ago. 2022, p. 11-24. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61449>. Acesso em: 20 mar. 2024.

AMARAL, Wagner Roberto. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/23999>. Acesso em: 12 jul. 2023.

AYRES, Ariadne Dall'acqua. **A juventude Kaingang no Paraná e a relação com a biodiversidade no contexto do duplo pertencimento**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Biologia Comparada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59139/tde-14032022-153035/en.php>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BANIWA, Gersem Luciano. Desafios da Escolarização Diferenciada. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. 1. ed. São Paulo: Instituto Socio Ambiental, 2006. p. 145-151.

BARBOSA, Valquiria Farias Bezerra; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo. Direitos humanos, vulnerabilidade e vulneração dos povos indígenas brasileiros no enfrentamento à Covid-19. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/KWhZwNzpqLCYjzfcTYcgisc/?lang=pt> Acesso em: 12 jul. 2023.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BOMFIM, Leny Alves. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, 2009, v. 19, n. 3, p. 777-796. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei No 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Terra Indígena Mangueirinha**. Inventário Florestal Nacional: principais resultados. Serviço Florestal Brasileiro. Série Relatórios Técnicos – IFN. Brasília, DF: MAPA, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/florestal/pt-br/centrais-de-contenido/publicacoes/relatorios/relatorios-ifn/IFNTIMangueirinhaprincipaisresultados.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

COELHO, Gabi. Racismo ambiental é sobre quem vai ter um lugar no futuro. **Ecoa UOL**, Opinião, 10 dez. 2024. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniao/2024/12/10/racismo-ambiental-e-sobre-quem-vai-ter-um-lugar-no-futuro.htm?>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CORREA, Djane Antonucci. Posfácio. Sobre tentáculos, equidade e Ensino Médio. In: JOVINO, Ione; FRAGA, Letícia; COUTO, Lígia Paula. **Estudantes Quilombolas no Paraná**: Ensino Médio e Equidade. Ponta Grossa: Editora Texto e Contexto, 2024.

CORREA, Djane Antonucci. Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/9jpCFqknbkPfpY4VkB9Xxh/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CORREA, Djane Antonucci. Práticas acadêmicas integradas e transdisciplinares em conexão com práticas socioculturais: textualizações metapragmáticas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 44-61, jun./out., 2021. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1562>. Acesso em 11 dez. 2024.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>. Acesso em: 11 dez. 2024.

DUTRA, Julia Cabral de O.; MAYORGA, Claudia. Mulheres Indígenas em Movimentos: Possíveis Articulações entre Gênero e Política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 39, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TmkJTj6vTNMxphB3jhbPjK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural. **Revista de Educação PU-Campinas**, v. 25, p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4596>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FÁVARO, Thatiana *et al.* Segurança alimentar em famílias indígenas Terena, Mato Grosso do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 785-793, abr, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/HrQfQQRV38LBKB3KvVkNgNxb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2024.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 7., 2023, Brasília. Boletim [...]. FNEEL. Tema: Ensino Médio, Ensino Superior e Políticas Afirmativas. Brasília, 2023.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: GASKELL, George; BAUER, Martin W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, p. 1-18, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/36066>. Acesso em: 1 nov. 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2024.

GREEN, Judith; THOROGOOD, Nicki. **Qualitative methods for health research**. London: Sage, 2009.

HELM, Cecília Maria Vieira. **A Construção dos Laudos Periciais Antropológicos Para a Investigação da Antiguidade da Ocupação de Terras Indígenas no Paraná**. 22. ed. Curitiba: Edição do autor, 2018.

HENNINK, Monique. Cross-cultural focus group discussions. In: BARBOUR, Rosaline S.; MORGAN, David L. **A new era in focus group research: Challenges, Innovation and Practice**. Palgrave Macmillan: London, 2017. p. 59-82.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. **Nas fronteiras da nação: relações entre identidade nacional e discursos sobre a história do Brasil construídos por jovens da cidade de Ponta Grossa – PR**. Ponta Grossa, 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

LANDA, Beatriz dos Santos *et al.* Concepções de estudantes indígenas e não indígenas do ensino médio sobre o ingresso no ensino superior em duas instituições escolares em Mato Grosso do Sul. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.10, n. 29, p. 72-91, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/14172/7402>. Acesso em 13 mar. 2024.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva; SILVA, Juciane Beatriz Sehn da. Ambiente e cultura Kaingang: saúde e educação na pauta das lutas e conquistas dos Kaingang de uma terra indígena. **Educação em Revista**, v. 29, n. 2, p. 253-275, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HgxW9m9cDfmB3bsGBb6Yj5R/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

LIMA, Sílvia Peixoto de; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contraponto**, Itajaí, v. 8. n. 1., jan./abr., 2008.

LIPÚ, Vanusa Gabriel; LANDA, Beatriz dos Santos. Os estudantes indígenas no ensino médio de Dourados-MS e o acesso ao ensino superior. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UEMS, 9., 2011, Campo Grande, MS. **Anais [...]**. Campo Grande: UEMS, 2011. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/semex/article/view/486/485>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MANDATO GOURA. Mapa Paraná Indígena. 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10dxZ43_QPtTqTExDeTNJdO9oOG5W8Z6N/view. Acesso em: 15 mar. 2024.

MATO, Daniel (coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**: normas, políticas y prácticas. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 284-306, out./dez., 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Marques André. Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo intepistêmico. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.3, n.1, p. 103-123, 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6441>. Acesso em: 30 mar. 2018.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a Educação Superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná:** estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **ClimaCom – Diante dos Negacionismos**, Campinas, v. 8, n. 21, nov. 2021. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>. Acesso em 15 dez. 2024.

OJC. Observatório de Justiça e Conservação. Efeitos da pandemia não perdoam indígenas nem comunidades tradicionais brasileiras. **OJC**, Cidadania, 12 jun. 2020. Acesso em: 14 mar. 2024. Disponível em: <https://justicaeco.com.br/efeitos-da-pandemia-nao-perdoam-indigenas-nem-comunidades-tradicionais-brasileiras/>.

OLIVEIRA, Dora Lucia de. The use of focus groups to investigate sensitive topics: an example taken from research on adolescent girl's perceptions about sexual risks. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p. 3093-3102, jul. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800009>. Acesso em: 22 abr. 2024.

OLIVEIRA, Elida. Mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica, aponta IBGE. **G1**, Educação, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Indígenas em contexto urbano ou corpo-florestas invadido? Minuto 3: Movências interdisciplinares da utopia. IX Colóquio Literatura e utopia. UEPG, 2023. **YouTube**, 20 set. 2023. 1h40min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W-JjVenUusg>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na Educação Superior. **Práxis Educativa**, v.7, p.175-195, 2012.

PARANÁ. Censo 2022: Paraná tem 30.460 indígenas em 345 cidades. **Agência Estadual de Notícias**. Mulher, Igualdade Racial e Pessoa Idosa, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Censo-2022-Parana-tem-30460-indigenas-em-345-cidades>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PARANÁ. **Caderno de Itinerários Formativos**. Ementas das unidades curriculares ofertadas. Educação Escolar Indígena. SEED-PR: Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=49299>. Acesso em: 20 maio 2024.

PONTES, Ana Lúcia de Moura *et al.* (org.) **Vozes indígenas na saúde: trajetórias, memórias e protagonismos**. Belo Horizonte, MG: Piseagrama, 2022.

QUEIROZ, Elisângela Wilchak. **Levantamento linguístico na Terra Indígena de Mangueirinha/PR a partir da perspectiva Kaingang**: um trabalho em co-labor. Ponta Grossa, 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

QUERMES, Paulo Afonso de Araújo; CARVALHO, Jucelina Alves de. Os impactos dos benefícios assistenciais para os povos indígenas: Estudo de Caso em Aldeias Guarani. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 769-791, out./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/7dCB-dDgDwrmVTHJZRSGfvBh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

ROCHA, Adriana Olmos da; SALGADO, Tania. Uma visão sobre como se organiza o ensino médio em classes multisseriadas em uma escola Guarani. **Contexto e Educação**, v. 33, n. 104, p. 172–209, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6670>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SÉRGIO KRIGRIVAJA LUCAS. **Projeto Político Pedagógico**. Terra Indígena de Faxinal, Colégio Estadual Sérgio Krigrivaja Lucas, 2021.

SILVA, Debora Bernardo *et al.* Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 27, n. 2, p. 248-259, jul. 2022.

SILVA, Edson Armando; SILVA, Joseli Maria. Ofício, Engenho e Arte: Inspiração e Técnica na Análise de Dados Qualitativos. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 132-154, jan./jul. 2016.

SILVA, Edson Armando *et al.* Técnicas de Análise de Conteúdo: Experiências de Pesquisas Desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 401-425, ago./dez. 2017.

SILVA, Maria Pedroso Corrêa da; GRUBITS, Sonia. Reflexões éticas em pesquisas com populações indígenas. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 1, p. 46-57, 2006.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Editora da UFPR, 2018.

TADAJEWISKI, Mark. Focus groups: history, epistemology and nonindividualistic consumer research. **Consumption, Markets & Culture**, v. 19, n. 4, p. 319-345, 2015.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In:* SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

UEPG. Ficha de inscrição e ficha socioeducacional dos(as) candidatos(as) que tiveram suas inscrições homologadas para participarem da XVIII Edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Ponta Grossa, 2018.

UFPR. Ficha de inscrição e ficha socioeducacional dos(as) candidatos(as) que tiveram suas inscrições homologadas para participarem da XIX Edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Curitiba, 2019.

UNESPAR. Ficha de inscrição e ficha socioeducacional dos(as) candidatos(as) que tiveram suas inscrições homologadas para participarem da XXI Edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Paranavaí, 2022.

VASQUES, Rosane Fátima. **A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras:** da promoção de oportunidade à diferenciação pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2021.

YVY PORÃ. **Projeto Político Pedagógico.** Terra Indígena de Pinhalzinho, Escola Estadual Indígena Yvy Porã, 2014.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. Tradução: Luanda Sito; Marília Curado Valsechi. *In:* VOVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Documento final VII Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

O Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, reuniu-se, em sua sétima edição, no Centro Franciscano de Evangelização e Cultura, entre os dias 12 e 15 de Dezembro de 2023, com 415 representantes de 93 povos e 26 estados do Brasil, com o objetivo de fomentar o debate a partir das boas práticas, para construir propostas resolutivas para o Ensino Médio, Universidade Indígena e Políticas afirmativas.

Na I e II CONEEI (2009 e 2018), a demanda específica de Ensino Médio Indígena foi apontada como prioridade. Nos documentos finais das conferências, o movimento de educação indígena solicitava a implementação dessa modalidade de ensino nas terras indígenas, assim como nos territórios urbanos indígenas e territórios em processo de demarcação e situação de litígio. Apontavam a importância do financiamento específico e diferenciado, garantindo a formulação de propostas curriculares específicas, articuladas aos projetos societários e socioambientais dos povos indígenas.

Passados 14 anos desde a I CONEEI, o Censo de 2022 revela que, das 3.644 escolas indígenas, apenas 566 proporcionam o Ensino Médio. Os depoimentos dos representantes indígenas indicam que, no âmbito do atendimento, os desafios persistem, com a ausência de uma política pública voltada para a elaboração de currículos específicos que integrem a modalidade aos projetos societários. Além disso, todas as questões relacionadas à infraestrutura, assegurando transporte e alimentação, permanecem sem solução.

Diante dos desafios impostos nos últimos anos por um governo que prejudicou os povos indígenas, observamos um significativo retrocesso na educação escolar dessas comunidades. Nesse contexto, a necessidade de ações concretas para assegurar uma oferta de Ensino Médio de qualidade e específico tornou-se a principal demanda defendida pelo FNEEI. A urgência dessa medida é evidenciada pela crescente migração de jovens indígenas de suas aldeias para as periferias urbanas, onde ficam expostos a diversas formas de violência.

Encaminhamentos:

- Expandir a oferta de Ensino Médio nas terras indígenas e territórios urbanos, visando a inclusão e acesso equitativo.

- Garantir recursos específicos destinados à implementação do Ensino Médio nas escolas indígenas, assegurando condições adequadas para um aprendizado de qualidade.

- Promover a formação contínua de professores, focada na diversidade cultural, linguística e na adaptação de práticas pedagógicas para atender as necessidades específicas dos estudantes indígenas.

- Fomentar e incentivar a difusão das Línguas Indígenas de Sinais nas escolas e comunidades indígenas em todo o país.

- Introduzir o Ensino Médio e Técnico Profissionalizante nas escolas indígenas, proporcionando uma formação mais abrangente e alinhada com os projetos societários dos povos indígenas.

- Desenvolver políticas eficazes relacionadas à contratação, remuneração e gestão da carreira dos profissionais indígenas nas escolas de Ensino Médio, visando valorizar e respeitar suas contribuições, conhecimentos e identidades culturais.

- Garantir que as políticas afirmativas para estudantes indígenas nas Instituições Públicas de Ensino Superior incluam programas de apoio pedagógico, desenvolvam políticas antirracistas, promovam a construção de currículos nos cursos que abordem a diver-

sidade, além do apoio financeiro. Estes são itens primordiais para a condição de permanência.

- Universalização do bolsa permanência associada a criação de programas de financiamento de bolsas de pesquisas, extensão e monitoria para estudantes indígenas e sobre a temática indígena junto aos programas de graduação e pós-graduação das Universidades.

- Garantir financiamento para o Prolind e o Saberes Indígenas na Escola de forma a se tornar uma política permanente no Ministério da Educação e garanta a formação de professores indígenas.

- Criar a Universidade Indígena, no âmbito da união e Estados, garantindo gestão pelos povos indígenas e recursos para a consulta e participação dos povos indígenas em todas as etapas do processo de construção do projeto, bem como para o seu funcionamento e manutenção, priorizando a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.

- Criar a Secretária Específica para a Educação Escolar Indígena, no âmbito do Ministério da Educação, para a gestão das políticas públicas voltadas para os povos e a articulação do Sistema Próprio, composto por equipes formadas por indígenas e por especialistas para esse trabalho, assegurando recursos financeiros específicos para implantação e funcionamento do Sistema.

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

