

A AGENDA POLÍTICA BRASILEIRA E PARANAENSE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

THE BRAZILIAN AND PARANAENSE POLITICAL AGENDA FOR INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

LA AGENDA POLÍTICA BRASILEÑA Y PARANAENSE PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA

Keros Gustavo Mileski¹

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Rosângela Célia Faustino²

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Resumo

O artigo analisa a política para a educação escolar indígena (EEI) brasileira e do estado do Paraná, em específico as principais legislações paranaenses que orientam a organização da EEI no território estadual. Para tanto apresenta o panorama da escola intercultural como expressão da política educacional alinhada às orientações dos organismos internacionais que fundamentou a política educacional brasileira em todas as modalidades. Fundamentados na concepção materialista histórica das categorias Estado, políticas internacionais e reestruturação neoliberal, foram analisados documentos nacionais e estaduais, evidenciando-se que o projeto de educação intercultural permitido pelo Estado brasileiro aos povos indígenas, no momento de grandes movimentos sociais nos anos de 1980, alinhou-se a uma agenda conduzida e propagada por agências e organismos internacionais como uma estratégia de consenso para a implantação das reformas neoliberais. Esta política educacional elaborou e aprovou um extenso volume de leis possibilitando mudanças em todos os âmbitos das escolas indígenas, para negociar o consenso, porém, que não se

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPE/UEM) com Bolsa CNPq com intercâmbio realizado na Graduate School of Arts & Sciences of Washington University in St. Louis - EUA (bolsa Washu e bolsa Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior PDSE/CAPES), sob a supervisão do Professor Ph.D. Bret Gustafson, no ano de 2015. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2013 com Bolsa CNPq). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), Educação a Distância (EaD) pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Atualmente Professor no Departamento de Educação Física do Centro Universitário Ingá - Uningá. E-mail: kerosgustavo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1436226554035901>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4768-5612>.

² Pós-Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação (FAE/UFMG-MG). Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Mestre em Fundamentos da Educação (PPE/UEM). Graduada em História (UEM) e Pedagogia (FAINSEP). É Professora das licenciaturas de Pedagogia (UEM/PR) e Pedagogia Indígena (UNICENTRO/PR). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação PPE/UEM-PR (Mestrado e Doutorado), Linha: História, Políticas e Práticas Pedagógicas. É chefe do Departamento de Teoria e Prática da Educação - DTP/UEM (Gestão 2020/2022), coordenadora do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e Superior Indígena no Paraná, coordenadora do Programa Saberes Indígenas na Escola/SIE (MEC/SEMESP) - Rede (UFES, UFMG, USP, UEM, UFSC, UFRGS). Tem experiência em Formação de Professores, Currículo Intercultural, Gestão Escolar, Política Educacional, Inclusão e Diversidade Cultural. E-mail: rcaustino@uem.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8578533833560165>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>.

viabilizam na prática, pois escolas indígenas permanecem com espaços físicos inadequados, ausência de concursos públicos para contratação de professores e técnicos indígenas, ausência de materiais específicos e formação inicial e continuada de professores. Na gestão escolar são poucos os diretores e pedagogos indígenas nas escolas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Política Educacional; Legislações Paranaenses.

Abstract

The article analyzes the policy for indigenous school education (EEI) in Brazil and in the state of Paraná, specifically the main laws in Paraná that guide the organization of the EEI in the state. In order to do so, it presents the panorama of the intercultural school as an expression of the educational policy aligned with the guidelines of international organizations that founded the Brazilian educational policy in all its modalities. National and state documents were analyzed through the historical materialist conception of State, international policies and neoliberal restructuring, showing that the project of intercultural education the Brazilian State allowed the indigenous peoples at the time of major social movements in the 1980s was aligned to an agenda led and propagated by international agencies and organizations as a consensus strategy for the implementation of neoliberal reforms. This educational policy elaborated and approved an extensive volume of laws enabling changes in all areas of indigenous schools, to negotiate a consensus, but which are not feasible in practice, as indigenous schools remain with inadequate physical spaces, insufficient hiring of indigenous teachers and technicians, absence of specific materials or initial and continued teacher development. In school management, there are few indigenous directors and coordinators in schools.

Keywords: Indigenous School Education; Educational Policy; Paraná Politics.

Resumen

El artículo analiza la política de educación escolar indígena (EEI) en Brasil y en la provincia del Paraná, las principales leyes paranaenses que orientan la organización de la EEI. Para ello, presenta el panorama de la escuela intercultural como expresión de la política educativa alineada con las directrices de las organizaciones internacionales que fundaron la política educativa brasileña en todas sus modalidades. Con base en la concepción materialista histórica de las categorías Estado, políticas internacionales y reestructuración neoliberal, se analizaron documentos nacionales y estatales, mostrando que el proyecto de educación intercultural permitido por el Estado brasileño a los pueblos indígenas, con los grandes movimientos sociales en la década de 1980, alineó una agenda liderada y propagada por organismos y organizaciones internacionales como estrategia de consenso para la implementación de reformas neoliberales. Esta política educativa elaboró y aprobó un extenso volumen de leyes que permiten cambios en todos los ámbitos de las escuelas indígenas, para negociar un consenso, pero que no son logrados en la práctica, ya que las escuelas indígenas continúan con espacios físicos inadecuados, falta de licitaciones públicas para la contratación de maestros indígenas y técnicos, ausencia de materiales educativos específicos y de formación inicial y continua del profesorado. En la gestión escolar, todavía hay pocos directores y pedagogos indígenas en las escuelas.

Palabras claves: Educación Escolar Indígena; Política Educativa; Legislación Paranaense.

INTRODUÇÃO

O Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) desenvolve, desde 1997, diversas modalidades de projetos interdisciplinares de extensão, ensino e pesquisa, de modo interdisciplinar e abrangendo diferentes áreas do conhecimento, há mais de 20 anos atua com pesquisas de campo, estudos bibliográficos/documentais e formação de novos pesquisadores, os quais possibilitam conhecimentos e intervenções pedagógicas em diferentes terras indígenas no Paraná.



O desenvolvimento dessas atividades no LAEE constituiu os elementos teóricos, metodológicos e os dados que resultaram na tese de doutoramento intitulada “Os Guarani no norte do Paraná: cultura corporal e educação escolar indígena” (MILESKI, 2018). Dentre os objetivos específicos da referida pesquisa, buscou-se compreender a organização sócio-histórica desses povos e suas relações com a atual política educacional. Para tanto, realizou-se uma incursão nos fundamentos históricos do Estado (ENGELS, 2010; MARX; ENGELS, 2007a, 2007b, 2010), da reestruturação neoliberal (HARVEY, 2011) e política educacional. Nesse artigo apresentamos um recorte desse estudo que possibilitou examinar e analisar as principais legislações e regulamentos do estado do Paraná, como expressão do alinhamento das políticas estaduais às demandas de uma agenda neoliberal para a educação.

Aproximar-se deste objeto demanda compreendê-lo em seu contexto histórico, social, econômico e político, seus nexos com a totalidade e suas contradições situadas a partir das décadas finais do século XX. Nesse período promulgou-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como Constituição Cidadã e que representou a abertura democrática das instituições no país, como resposta do Estado às demandas dos movimentos sociais da época com reivindicações de direitos no período. Neles estão inseridos os movimentos indígenas que, com diferentes estratégias de organização e muitas lutas, obtiveram garantias legais na Constituição de 1988. No título VIII, que trata “Da Ordem Social” e temas relacionados ao convívio social, encontram-se direitos indígenas nos Artigos 210 e no Capítulo VIII, intitulado “Dos Índios” e composto pelos artigos 231 e 232, que asseguram, respectivamente, o direito ao uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988).

Essa Carta Magna, organizada em um contexto de crise econômica internacional, acompanhou as legislações, normas e regulamentos internacionais (UNESCO, 1951; UNESCO, 1954; UNESCO, CEPAL, OEA, 1979; UNESCO 1982) que orientaram e ainda orientam as políticas para as populações indígenas em geral e, em específico, as políticas para a EEI. Essas regulamentações foram criadas em muitos países da América Latina, no mesmo período e sob os auspícios de organismos e agências internacionais como a UNESCO, o FMI, o Banco Mundial, entre outros.

No bojo dessa organização política para a educação, apresentamos, neste artigo, como as políticas internacionais e a reestruturação neoliberal podem ser tomadas como



categorias que nos possibilitam compreender as relações do Estado brasileiro com a EEI. Mais especificamente, objetivamos analisar os documentos do estado do Paraná que norteiam e regulam a educação escolar indígena, a partir desses pressupostos, evidenciando as nuances de atuação dessa política, bem como as possibilidades colocadas para a EEI no estado.

Para tanto, organizamos o texto em dois tópicos, inicialmente tratamos das políticas internacionais neoliberais e o contexto para a EEI no Brasil, no qual discutimos brevemente como essas políticas oriundas dos países centrais do capitalismo se propagam atingindo as reestruturações educacionais dos países que se alinham a esses organismos, em busca de linhas de créditos e financiamentos. No item seguinte, buscamos considerar como esse alinhamento à política internacional se expressa nas legislações e regulamentos do estado do Paraná para a EEI.

A escrita deste artigo é resultante de parte das pesquisas de tipo etnográfico e documental sobre a educação física e as práticas corporais tradicionais nas comunidades Guarani no norte do Paraná (MILESKI, 2018). Esse estudo utilizou coletas de dados qualitativas e quantitativas, tomando em conta a descrição e a análise histórica (ANDRÉ, 2012). Buscamos tecer os nexos e as relações com a totalidade dos dados coletados para apreender e explicar a realidade, partindo de pressupostos reais que consideram os homens, bem como a sociedade que construíram, em seu desenvolvimento histórico real sob determinadas condições (MARX e ENGELS, 2007a).

AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS NEOLIBERAIS E O CONTEXTO PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

As concepções que fundamentam as análises apresentadas neste artigo compreendem que as criações humanas, isto é, a produção e a reprodução da vida humana, só lhe são possíveis a partir do trabalho como atividade sensível dos homens (MARX; ENGELS, 2007). Assim, resultante do trabalho, a produção da vida humana assentada sobre uma base econômica produziu concomitantemente ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas, educacionais e, por que não acrescentar à essa lista, ideias esportivas, atividades gímnicas, jogos, recreações. Para essa concepção, à medida em que fatores econômicos determinam outras instâncias da vida, são por elas também influenciados. A constatação e observação empírica permite apreender os nexos entre esses fatores e a totalidade das relações sociais (MARX; ENGELS, 2012) e, nesse sentido, compreender como os discursos, a lógica e a racionalidade que operam nesses



documentos produzidos no estado do Paraná são justificadas e alinhadas às reformas produzidas pelos organismos e agências internacionais (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005).

Dessa forma, a aproximação com a educação escolar indígena e a política educacional, dá-se por meio da observação e da constatação, ou seja, por via empírica, compreendendo esses fatores da vida humana como parte de uma totalidade. Nesta concepção, é preciso apreender os nexos entre esses fatores e sua relação com o Estado, com as políticas internacionais e o neoliberalismo para compreender porque se constituiu um extenso volume de leis e documentos que ordenaram mudanças em todos os âmbitos das escolas indígenas, que não se viabilizaram, porém, na realidade de tais escolas no estado do Paraná.

As diversas experiências de reestruturação econômica em termos de ideologia neoliberal datam dos fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, realizadas em diversos países como China, Peru, Inglaterra e até mesmo na cidade de Nova York (HARVEY, 2011). Essas políticas estruturais foram encabeçadas pelos organismos e agências internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD - Banco Mundial).

A educação passou a ser um dos principais focos de financiamento do Banco Mundial e, juntamente com a saúde, tornou-se importante eixo de crédito e assistência dos países periféricos. Já na década de 1960, o Banco definiu os princípios e diretrizes de sua política. Além da educação elementar, do desenvolvimento das competências e da integração para o mercado, as diretrizes do Banco Mundial passaram a enfatizar a criação de padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão de recursos, além da utilização de métodos inovadores e de baixo custo (FONSECA, 1997, p. 169). Evidencia-se nos planos educacionais do período, a adoção do modelo empresarial da “Administração por Objetivos” que orientou uma educação para as atividades produtivas, cuja base doutrinária se consolidou nas teorizações do capital humano e no enfoque de mão-de-obra (FONSECA, 2009, p. 160).

Na década de 1980, o Banco passou a sinalizar o interesse no desenvolvimento da gestão autônoma do setor. Na década de 1990, iniciou a elaboração de diretrizes alinhadas aos ideais de outras agências multilaterais. A educação passou a fazer parte dos financiamentos e das políticas do Banco Mundial. As condições de concessão de crédito marcam o que Dale (2004, p. 454) chamou de “[...] passagem através da qual a [Cultura Educacional Mundial Comum] CEMC é expandida de uma ‘emulação voluntária’ para um



‘ajustamento coercivo’, pois o Banco Mundial tem tornado o financiamento educacional dependente da adoção de ênfases e abordagens específicas” (DALE, 2004, p. 453).

Pode-se observar um verdadeiro aparato mundial de propagação por meio de conferências globais (Estocolmo, 1972; Montreal, 1987; Rio, 1992; Cairo, 1994; Copenhague, 1995; Beijing, 1995) sobre temas comuns à humanidade promovidas pela ONU (RIZO, 2012), que propagandearam por todos os cantos do planeta os ideais das políticas de consenso, de tolerância, as quais objetivavam o controle e a garantia de que as estruturas da sociedade capitalista não fossem questionadas, sobretudo pelos movimentos sociais.

O ano de 1990 foi declarado como o Ano Internacional da Alfabetização pela Unesco que, juntamente com a ONU e o apoio do Banco Mundial, promoveram um ciclo de doze conferências ao longo daquela década, começando com a Cúpula Mundial para a Infância – Nova Iorque, 1990 – e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien, 1990. No ano de 1991, o Banco Mundial estabeleceu um aparato técnico normativo de proteção dos povos indígenas e do meio ambiente, por meio da Diretiva Operacional 4.20, cujas condições precisavam ser cumpridas pelos países que realizassem qualquer empreendimento financiado pelo “[...] BM (como a construção de hidroelétricas e barragens, estradas e ferrovias, programas de assistência técnica e modernização agrícola, projetos de colonização, implantação de pólos industriais e obras de infraestrutura, etc.) (OLIVEIRA FILHO, 2000, p. 127).

A revisão dessas diretrizes ocorreu em 1998, quando o BM, em diferentes países, realizou um extenso processo de consultas. Oliveira Filho (2000) relata que, no Brasil, esse debate levou em conta três situações distintas: a consulta via meio eletrônico a antropólogos brasileiros; uma reunião com diversas organizações e lideranças indígenas; uma reunião com representantes de organismos governamentais.

A disposição em discutir com as sociedades indígenas os possíveis efeitos dos projetos financiados, o que, de certo modo, apresenta-se como ares de consenso e de participação das comunidades indígenas, “[...] sem que certas cautelas sejam tomadas,” analisa o antropólogo, “tais iniciativas podem esvaziar-se inteiramente, transformando-se na melhor das hipóteses em simulacros de participação, e na pior em canais de imposição e cooptação” (OLIVEIRA FILHO, 2000, p. 135). Carecem, ainda, as normativas e diretrizes, no que concerne às consultas diretas, da possibilidade de as populações indígenas recusarem as propostas e os projetos, o que revela a desigualdade de forças no campo econômico e político dessas populações face às políticas internacionais propaladas pelo



Banco Mundial e suas agências, efetivadas pelos Estados. Esse ideário de política de salvaguarda está “[...] ancorada em uma limitada e genérica noção de proteção aos direitos de terceiros, funciona como um estímulo muito leve para que as equipes do Banco venham a motivar-se efetivamente no sentido de utilizar os projetos em benefício das sociedades indígenas” (OLIVEIRA FILHO, 2000, p. 140).

Por meio da educação e da escola, esse consenso global propagandeado para os diversos setores da sociedade e condicionado aos Estados como garantias de créditos junto ao Banco Mundial visavam um modelo educacional em um mundo neoliberal em que “[...] o Estado deixava cada vez mais de ser o grande ator, e as pessoas [...] tornavam-se importantes agentes do sistema internacional” (RIZO, 2012, p. 66). Esse modelo educacional pode ser sintetizado na formação do “sujeito Delors” (RIZO, 2012, p. 77), um indivíduo reflexivo, responsável pelo futuro, tolerante e comprometido com a construção da paz e da ordem, ou seja, com a manutenção de um *status quo* social.

Muitos países da América Latina que reestruturaram suas políticas econômicas e educacionais o fizeram em função das obrigações para com a dívida externa, em cumprimento às rigorosas exigências de contenção de custos impostas pelo Banco Mundial e pelo FMI, como é o caso do Brasil (FONSECA, 1997; 2009; SGUISSARDI, 2002), da Bolívia (LUYKX, 1999; LINERA, 2010; GUSTAFSON, 2015), dentre outros. Paralelamente aos movimentos nacionais, os organismos e agências internacionais paulatinamente operaram na agenda educacional brasileira. Fonseca (2009), ao analisar a conjuntura dos planos educacionais brasileiros a partir da década de 1960, evidenciou a participação do Banco Mundial como parceiro atuante, no período de 1970-1990, sobretudo com aumento significativo no financiamento da educação básica.

Os planos educacionais evidenciavam essa influência, referindo-se explicitamente ao banco como parceiro técnico e político. Recomendava-se, inclusive, que as experiências vivenciadas nos projetos fossem repassadas à totalidade do sistema educacional (FONSECA, 2009, p. 161-162).

Desse modo, com o objetivo de preservar o bem-estar econômico das instituições financeiras dos países centrais, garantindo seus lucros, os modelos neoliberais se configuraram de modo verticalizado, marcando o contexto de reformas constitucionais dos países latino-americanos. Com uma herança colonizadora fortemente arraigada e a necessidade de alcançar o desenvolvimento dos países centrais, esses Estados, em sua maioria, negavam a existência de uma diversidade cultural e do pluralismo ou, ainda, atuavam com discursos raciais sobre conhecimentos e línguas nativos (LANA, 2009; GUSTAFSON, 2015).



No seio desse contexto histórico, operava a tensão entre os movimentos sociais e as respostas dos Estados que, pressionados por tais movimentos, realizaram suas reformas constitucionais e seus conjuntos de leis, reconhecendo-se como estados multiétnicos e plurais. Assim, no Brasil, a educação ganhou ares de multiculturalidade na Constituição de 1988, anunciando o respeito à diversidade cultural e linguística, bem como os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Os ideais de multiculturalismo e interculturalidade criados no contexto canadense, estadunidense e europeu foram propagados “[...] como política de atendimento aos movimentos sociais e, ambos os termos têm na escola uma importante aliada à medida que objetiva preparar jovens e crianças para viver em uma sociedade que reconhece a diversidade cultural” (MILESKI, 2013, p. 166).

Por conseguinte, a partir da reestruturação administrativa e econômica do Estado brasileiro na década de 1990, ocorreu a formulação, a reelaboração e a implementação de um conjunto de leis e regulamentos para a Educação Escolar Indígena (FAUSTINO, 2006; 2011; LUCIANO, 2011). Foi na primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) que a reforma do Estado brasileiro foi realizada sob a coordenação do então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, cujo ministro era o economista e cientista social Luis Carlos Bresser Pereira.

Baseadas nos conceitos “administração” e “eficiência”, as diretrizes elaboradas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, são perspectivas de reformas voltadas “[...] para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL., 1995, p. 7). Orientados pelos princípios da chamada administração gerencial, dirigida à administração pública, o documento explicita que a função clássica do Estado é realocar os impostos para garantir a ordem, a segurança externa, bem como os objetivos sociais de justiça e igualdade, quanto aos objetivos econômicos, as distorções decorrentes da participação estatal na estabilização e desenvolvimento resultaram na necessidade de “[...] **reformular o Estado significa transferir para o setor privado** as atividades que podem ser controladas pelo mercado. (BRASIL, 1995, p. 12, grifo do autor).

Esse modelo de transferência para o setor privado das responsabilidades, inclusas a redistribuição e realocação de recursos oriundos dos impostos, seguiu a redução do papel do Estado em todas as áreas, atribuindo-lhe apenas os “[...] serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado – o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar” (BRASIL, 1995,



p. 41). Há, ainda, os setores em que o Estado tem de atuar com “[...] organizações públicas não-estatais e privadas”, em que “[...] os serviços envolvem direitos humanos fundamentais”, bem como “[...] produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado” (BRASIL, 1995, p. 41-42). As universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus são exemplos listados pelo documento.

Foi em meio a essa reforma do aparelho estatal que se reestruturou a educação brasileira e, mais especificamente, se construiu um projeto de educação intercultural, bilíngue, diferenciado e específico oferecido pelo Estado brasileiro, aos povos indígenas. Para além de constituir uma reação aos grandes movimentos sociais dos anos 1980, dos quais os povos indígenas foram grandes atuantes, esse modelo educacional também foi construído em atendimento a uma agenda conduzida por agências e organismos internacionais, como uma estratégia de consenso num estado de classes para a implantação das reformas neoliberais. Esse movimento de reformas, segundo Oliveira (2011), foi levado a cabo no Brasil nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e de seu ministro da educação, Paulo Renato de Souza.

Salienta-se que os anos iniciais do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2006) foram caracterizados muito mais por permanências do que rupturas com as propostas neoliberais do governo anterior. Ao discutir as políticas educacionais no governo do presidente Lula, Oliveira (2009) argumenta que, para este, o modelo de gestão educacional foi “[...] herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

O estudo de Oliveira (2009) demonstrou que os esforços se concentraram em buscar corrigir as grandes distorções socioeconômicas e culturais existentes em um país com as dimensões das do Brasil. Dentre os avanços demonstrados pela autora, denotam-se “[...] a instituição do FUNDEB, como um fundo de financiamento [...] a firme defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica, [...] a organização da Conferência Nacional de Educação – CONAE” (OLIVEIRA, 2009, p. 207). Optando, portanto, por conservar e manter as iniciativas anteriores, foi somente nos anos finais do segundo mandato de Lula que se efetivaram avanços e mudanças no sentido de recuperar certo protagonismo das políticas de Estado.

Entendidos esses pressupostos das políticas e da reestruturação neoliberal da década de 1990, podemos compreender o discurso que anuncia, no contexto das reformas dos Estados capitalistas, dentre eles o Estado brasileiro, o ideário de uma escola que



valoriza a diferença, a interculturalidade, o respeito às culturas e às línguas indígenas, mas que, na prática, dificulta e inviabiliza a efetivação de uma escola intercultural.

A atuação do Estado foi acompanhada pelo crescimento de debates e extensa produção científica. A temática educacional e, sobretudo, a educação indígena foi amplamente discutida nos círculos políticos, sociais e acadêmicos, nas mais diversas áreas do conhecimento na América do Sul e no Brasil. Foram promovidos encontros de EEI, seminários internacionais e nacionais fomentados por organizações governamentais, não governamentais, instituições missionárias e organismos internacionais com o intuito de mobilizar pesquisadores a desenvolver pesquisas sobre esse tema (FAUSTINO, 2006; ALENCAR, 2007).

Em relação à educação, mais especificamente à EEI, conceitos como interculturalidade, multiculturalismo, alteridade, diferenças culturais e linguísticas foram muito utilizados e evidenciados como palavras de ordem que, em resposta aos movimentos sociais, anunciavam as mudanças baseadas no respeito e no direito à diferença (FAUSTINO, 2006; SILVA 2012; MILESKI, 2013). As políticas públicas brasileiras têm na Constituição de 1988 a inauguração da ideia de uma escola indígena específica, diferenciada e intercultural.

A Constituição Federal de 1988 “[...] desenhou uma ordem institucional bastante distinta daquela então vigente. Considerado um dos sustentáculos básicos da democracia brasileira, o arranjo federativo adotado implicou mudanças radicais” (OLIVEIRA, 2011, p. 325). Na contramão das reformas políticas orquestradas pelos Organismos Internacionais, a Constituição brasileira garantia direitos universais (BRASIL, 1988). Desse modo, é consenso que a Constituição brasileira inaugurou o desenvolvimento da política da educação intercultural, bem como alterou a relação do Estado com os povos indígenas (FAUSTINO, 2012), foi e é, ainda na atualidade, amplamente celebrada nas discussões acadêmicas no âmbito da educação (MONTE, 2000; FAUSTINO, 2006; FAUSTINO, 2012) e da educação física em específico (MILESKI, 2013).

Ao avaliar os “empreendimentos político-pedagógicos” emergentes desse período, Gersem Baniwa³ identificou, a definição da ideia de uma escola indígena específica, “[...] responsável por assegurar aos povos indígenas uma educação 'diferenciada', onde o eixo seja o respeito intercultural e a necessidade de adequar os conteúdos e práticas

³ Gersem José dos Santos Luciano, também conhecido como Gersem Baniwa, é professor da Universidade Federal do Amazonas e liderança indígena do povo Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no Alto Rio Negro, Amazonas. É graduado em filosofia pela Universidade Federal do Amazonas, doutor em antropologia pela Universidade de Brasília. Foi coordenador geral da Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação (Secad/Mec).



pedagógicas à realidade vivida nas comunidades indígenas” (LUCIANO, 2012, p. 176).

A POLÍTICA INTERNACIONAL E O ALINHAMENTO DAS LEGISLAÇÕES E REGULAMENTOS DO ESTADO DO PARANÁ PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste item apresentamos um recorte documental das legislações, regulamentos e normativas que ordenam a educação escolar indígena no Paraná. Como já evidenciado anteriormente, nossos pressupostos partem da concepção de análise histórica desses documentos, considerando os fatores econômicos, sociais, culturais, dentre outros. A partir desta análise, é possível encontrar os nexos da totalidade histórica que explicitam o alinhamento entre as proposições políticas estaduais e nacionais à política internacional propagada pelas agendas multilaterais.

Do mesmo modo que o Brasil se alinhou às condicionalidades impostas pelo Banco Mundial para adquirir financiamentos de projetos estruturais e educacionais, como demonstramos na seção anterior, o estado do Paraná alinhou-se aos mesmos condicionantes em busca de financiamento. Isto ficou evidenciado, por exemplo, pelo acordo realizado para a ampliação das escolas do estado nos anos de 1972, “[...] por força de convênio entre o governo federal e o governo do Paraná, decorrente da Lei da Reforma do Ensino, a Lei Federal nº 5.692/1971, o estado aderiu ao acordo entre o Mec e a agência bilateral dos Estados Unidos USAID” (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Da pesquisa de doutoramento que deu origem a este artigo, resultou o levantamento das principais legislações, decretos e portarias que orientam e normatizam a EEI. Tomaram-se como principais as legislações elencadas no portal online da Funai⁴ e no portal da Secretaria da Educação do Paraná⁵. Não é o objetivo desse artigo discutir todas as legislações apresentadas nesse quadro, mas apresentar um panorama geral dessas legislações a nível nacional, bem como os decretos e documentos elaborados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (Seed) do Paraná.

Referentes à EEI, tais documentos são garantias legais de respeito à diversidade cultural e linguística dos povos indígenas habitantes no território nacional. Regulamentam o funcionamento e a organização das escolas nos currículos, nos calendários escolares, nos projetos pedagógicos, nos materiais didáticos diferenciados nas escolas indígenas, além das responsabilidades políticas pela EEI. Em sua maioria, são documentos que foram

⁴ Fonte: disponível em <<http://www.funai.gov.br/index.php/leg-cidadania>>. Acesso em 06 out. 2017.

⁵ Fonte: disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=552>>. Acesso em 06 out. 2017



produzidos no contexto de reformas do Estado brasileiro e estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais legislações e regulamentos da Educação Escolar Indígena no Brasil e no Estado do Paraná

DOCUMENTO	CONTEÚDO REFERENTE À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
Constituição Federal de 1988	Artigos 210 e 231
Decreto nº 26/1991	Atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena
Portaria Interministerial nº 559/1991	Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena
Lei 9.394/1996	Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 78 dispõe sobre a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas
Parecer CNE 14/1999	Parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, elabora o projeto de Resolução que se torna a Resolução CEB nº 03/1999
Resolução CEB nº 03/1999	Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências
Lei 11.645/2008	Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena
Decreto nº 6.861/2009	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, sua organização em territórios etnoeducacionais e outras providências
Resolução CEB/CNE nº 05/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
Portaria MEC nº 1.061/2013	Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola
Portaria MEC nº 1.062/2013	Institui o Programa Nacional dos Territórios EtnoEducacionais
Resolução 1119/92 SEED/PR	Cria e implanta na SEED o Núcleo de Educação Indígena – NEI/PR
Deliberação 009/02 CEE-PR	Dispõe sobre a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Paraná e outras providências
Resolução nº 3138/2006 SEED/PR	Dispõe sobre o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, regulamenta a contratação de professores e outras providências
Resolução nº 2075/2008 SEED/PR	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná
Lei Estadual 18.492/2015	Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências
Resolução 3945/2015 SEED/PR	Dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná

Fonte: Mileski (2018).

O estado do Paraná, em atendimento à determinação do artigo 8º da Lei nº



13.005/2014 (BRASIL, 2014), elaborou e aprovou, em lei estadual, o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) para os anos de 2015 a 2025, aprovado pela lei estadual nº 18.492 de 24 de junho de 2015 (PARANÁ, 2015). É importante ressaltar que o PEE-PR foi elaborado em processo intenso e célere de trabalho, entre dezembro de 2014 e junho de 2015, com a criação de um Comitê Gestor e um Grupo Técnico de Apoio e Consolidação do PEE-PR. Há que se notar, também, que esse contexto foi de muitas movimentações dos servidores estaduais que reivindicavam a retirada de um projeto de lei que propunha como principal medida a mudança no sistema do fundo financeiro do sistema previdenciário dos servidores, a mobilização dos professores da rede estadual de ensino, bem como a dura repressão estadual utilizando do aparato da Polícia Militar do Paraná, acabou por afetar o processo de criação do PEE-PR (OLIVEIRA, 2020).

O anexo da lei, publicado no Diário Oficial Executivo (PARANÁ, 2015), é composto por um diagnóstico e 20 metas e estratégias para o estado colocar em prática ao longo da próxima década. Na introdução da seção Diagnóstico (PARANÁ, 2015), é possível perceber a preocupação em demonstrar que a construção do Plano se deu por meio de um processo democrático, com a participação de diferentes entidades e instituições.

Ao examinar as metas e as estratégias do PEE-PR, percebe-se que elas não diferem das 20 metas estabelecidas no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), todavia apresentam algumas mudanças quanto aos números e percentuais almejados para se cumprir durante a década. No que diz respeito à EEI, o Plano Estadual (PARANÁ, 2015) apresenta 21 referências também muito similares às do PNE, que reforçam as estratégias de estabelecer: programas para garantir o atendimento de educação infantil nas respectivas comunidades indígenas; asseguram que a educação das relações étnico-raciais seja contemplada nos currículos, projetos político-pedagógicos, planos de ações; o desenvolvimento de estratégias didáticas e pedagógicas, considerando as especificidades das comunidades indígenas; a oferta da educação fundamental e ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das comunidades indígenas; o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico que consideram o uso da língua indígena nas comunidades; garantir a formação de professores na perspectiva intercultural; consolidar propostas pedagógicas curriculares específicas e inclusão de conteúdos relativos aos conhecimentos e processos próprios de aprendizagem; assegurar a aquisição, produção e distribuição de material pedagógico específico e material pedagógico que promova a igualdade de direitos; garantir a construção e melhoria das escolas das comunidades indígenas; ampliar as políticas de inclusão e permanência no



Ensino Superior.

Se comparados os quatro planos decenais (três nacionais e um estadual), é possível perceber que, desde 1993, data do primeiro plano, é consistente a reafirmação da política educacional que vem sendo produzida e propagada pelo ideário dos organismos e agências internacionais (MILESKI, 2018). Ainda que se coloquem como documentos oriundos do debate democrático, as sanções e vetos demonstram que o Estado defende e implementa o projeto educacional alinhado aos interesses da classe dominante. Reitera-se o discurso de respeito à diversidade e diferença, à preservação de identidades étnicas, às práticas culturais e linguísticas específicas, aos processos próprios de ensino e aprendizagem e, 30 anos após a Constituição, tais direitos e conquistas não se tornaram efetivamente uma realidade nas escolas, pois os recursos e meios para se implementar esses direitos na escola não são garantidos nas diferentes esferas públicas.

A regulamentação da organização e funcionamento da Escola Estadual Indígena no Paraná está definida na Resolução 2075/2008 (PARANÁ, 2008). Nesse documento, ficou delimitada a autorização e o reconhecimento dos estabelecimentos que funcionam nas terras habitadas por comunidades indígenas, oferecida a partir da solicitação da respectiva comunidade, funcionando independentemente do número de alunos. No art. 5º, estão constituídos os objetivos da Escola Estadual Indígena:

- I. garantir a sistematização e valorização dos conhecimentos, costumes, línguas e tradições indígenas;
- II. oferecer à respectiva comunidade todas as etapas da educação básica, de acordo com as disponibilidades do Estado;
- III. proporcionar ensino intercultural e bilíngue que valorize as línguas, a cultura indígena e a afirmação da identidade étnica;
- IV. assegurar condições de acesso aos conhecimentos universais;
- V. oportunizar, aos educandos, vivência de atividades e valores que os auxiliem no desenvolvimento da cidadania, dentro e fora do universo indígena;
- VI. garantir a escolarização e formação continuada dos profissionais indígenas que atuam em escolas indígenas no Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

Além dos objetivos da EEI, a Resolução 2075/2008 (PARANÁ, 2008) estabelece também as prerrogativas para a construção do projeto político-pedagógico (PPP) das escolas e do regimento escolar, organizando as atividades escolares, respeitando o fluxo de atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas, bem como o ajuste da duração dos períodos de acordo com as necessidades de cada etnia ou comunidade. Além disso, defende a valorização da diferença e da cultura, da diversidade e dos processos próprios de aprendizagem, a garantia de formação continuada de professores e profissionais que



atuam nessas escolas. Enfatiza, também, a gestão democrática com a participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Elenca as diretrizes e os documentos que devem fundamentar o PPP, estabelece que as escolas funcionariam com diretor, corpo docente e profissionais da área administrativa, oriundos do quadro de funcionários efetivos do Estado ou contratados temporariamente (PSS). O documento menciona, no art. 8º, a organização dos espaços físicos das escolas de forma a atender às especificidades do PPP, bem como os recursos e materiais didáticos, que devem estar adequados às necessidades dos educandos. Já no art. 9º, assegura a garantia de recursos como escolas pertencentes à rede estadual de ensino (PARANÁ, 2008).

As legislações do estado do Paraná reiteram, também, a política educacional para as escolas indígenas, conduzida e propalada pelo Mec. Estabelecem direitos, asseguram a participação democrática, organizam currículos, calendários, bem como definem responsabilidades pela organização do espaço escolar e pelo apoio técnico e financeiro. Em realidade, porém, poucas mudanças se efetivaram no quadro da EEI nesses últimos 30 anos de legislação, que reconhece a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas. Um relatório técnico apresentado pelo professor Gersem Baniwa ao Ministério Público Federal revela que, embora a EEI siga as legislações e procure lidar com as especificidades culturais dos diversos povos indígenas, muito pouco foi realizado e o resultado é a oferta de uma educação irregular e de baixa qualidade (LUCIANO, 2015). A ausência de escolas, professores indígenas, material didático e merenda escolar, são os principais problemas destacados no relatório, “[...] algo decorrente das grandes distâncias enfrentadas, da alteridade cultural ou mesmo de preconceitos por parte dos gestores da educação nos municípios e estados”. (LUCIANO, 2015, p. 1-2).

Ainda que exista um avanço no âmbito das legislações e dos ordenamentos políticos, é possível perceber a discrepância entre o ideário propalado e a realidade da EEI no Brasil. No ano de 2015, existiam 3138 escolas, todas em atividades no país, das quais 54,4% estão regulamentadas, 29,9% com documentação em tramitação e 15,62% não regulamentadas, o que prejudica o recebimento de recursos e a contratação de professores (LUCIANO, 2015). No estado do Paraná, em 2017, havia 37 estabelecimentos de ensino, localizados em 27 terras indígenas (MILESKI, 2018).

Em sua ampla maioria, no ano de 2015, esses estabelecimentos de ensino realizavam suas atividades em prédios escolares, que denotam a parca estrutura em que se efetiva a educação escolar indígena no Brasil. Segundo Luciano (2015), “[...] praticamente 1/3 das escolas não possuem prédio escolar. Por prédio escolar o formulário



do censo conceitua como ‘Edifício construído dentro dos padrões mínimos, destinado à realização de atividades escolares’” (LUCIANO, 2015, p. 9). Tão grave quanto a ausência de prédio são as escolas que funcionam em galpão, rancho, paiol ou barracão, “[...] essas quatro opções significam que atividades escolares são realizadas em local improvisado, por exemplo, em um depósito destinado a abrigar materiais” (LUCIANO, 2015, p. 10). Quanto ao direito a processos próprios de ensino e aprendizagem, há o fato de 51% das escolas não possuírem materiais didáticos específicos para o atendimento à diversidade sociocultural.

Há ainda dados mais preocupantes, como o fato de 58,4%, isto é, 1834 escolas não oferecerem água filtrada aos alunos, e que 90,63%, ou seja, 2844 escolas possuem o seu abastecimento de água independente da rede pública. Isso revela o alarmante descaso das políticas públicas para com as Escolas Indígenas, pois “[...] além de grande quantidade de escolas indígenas não terem água filtrada, a esmagadora maioria também não possui água tratada” (LUCIANO, 2015, p. 16).

Os problemas de nível nacional se refletem também nas escolas localizadas nas TI's Guarani no Estado do Paraná. Segundo o “Boletim Resultados do Censo Escolar” produzido pela Seed-PR (PARANÁ, 2014), havia em 2013, 36 escolas no Estado do Paraná, todas declararam a seguinte infraestrutura (Tabela 1) no Censo realizado pelo INEP.

Tabela 1 – Infraestrutura declarada pelas Escolas Indígenas da rede estadual do Paraná 2011-2013.

INFRAESTRUTURA ESCOLAS INDÍGENAS	2011	2012	2013
Banheiro dentro e fora do prédio	34	35	36
Biblioteca	11	12	17
Cozinha	35	35	36
Dependência adequada a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	3	8	10
Laboratório de Ciências	0	0	1
Laboratório de Informática	6	9	13
Pátio coberto	0	4	12
Quadra coberta	3	3	3

Fonte: PARANÁ (2014).



Outro dado interessante revelado no Boletim diz respeito à formação dos professores que atuam nas escolas indígenas no Paraná: dos 504 docentes declarados no Censo de 2013, “[...] 208 docentes (41,2%) possuem Ensino Superior, sendo que 187 deles Ensino Superior com Licenciatura. Outros 61 docentes declararam ter como formação o Ensino Médio - Normal Magistério Específico Indígena” (PARANÁ, 2014, p. 5).

A única formação oferecida pelo Estado aos professores que atuam na escola indígena encontrada no portal eletrônico da SEED-PR foi o “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal Bilíngue Kaingang/Guarani - Aproveitamento de Estudos”, regulamentado pela Instrução nº 15/2016 de 16 de dezembro de 2016 (PARANÁ, 2016). O curso ofertava 80 vagas, sendo 40 vagas para indígenas Kaingang e 40 para indígenas Guarani, preferencialmente professores atuantes nas escolas e falantes de suas respectivas línguas. Dois pontos são curiosos: embora os documentos reconheçam a existência de indígenas Xetá no Estado, não houve oferta de vagas para esses no curso. O segundo ponto diz respeito a não existir informações sobre a realização do curso, lista de participantes, bem como os resultados da formação.

Quando se retoma o direito ao currículo e a calendário diferenciados, a realidade das escolas se revela distante do ideário de respeito e direitos do discurso político-educacional. A necessidade de adequação consta na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no RCNEI (BRASIL, 1998), no Parecer 14/99 (BRASIL, 1999), no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), mas ainda não é uma realidade em todas as escolas.

Em relação aos calendários específicos que respeitam as sazonalidades das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas das etnias, apreende-se que o calendário está ligado às demandas da comunidade, que se relacionam à produção e venda de artesanatos que fazem parte dos cotidianos das famílias indígenas (MILESKI, 2013). O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998) afirma, com base na LDB, que é assegurado legalmente o direito a um calendário escolar próprio e isso possibilita inovações, “[...] originárias de concepções e práticas pedagógicas próprias dos universos socioculturais” (BRASIL, 1998, p. 34). Contudo, visitas às escolas indicam que o uso da língua Guarani no calendário causa estranheza do Núcleo Regional de Educação (NRE), além da dificuldade com os prazos e padronizações da Secretaria de Estado da Educação – SEED, o reconhecimento das ações locais que atendam as especificidades da educação indígena Guarani nessas escolas são resultados da argumentação e insistentes exigências que a equipe gestora da escola trava nos diálogos



com os órgãos estaduais gestores (MILESKI, 2018).

Avaliando os movimentos e as lutas que levaram os povos indígenas a conquistarem gradativamente o *status* político de cidadania, Luciano (2006) denota que esse movimento indígena significa,

[...] na prática, a possibilidade de usufruírem dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros enquanto continuam adotando os seus modos próprios de viver, de pensar, de ser e de fazer. O alcance da cidadania significa para os índios uma faculdade ainda remota de dupla cidadania: indígena e brasileira ou planetária. Isto porque os povos indígenas conquistaram a possibilidade de ter acesso às coisas, aos conhecimentos e aos valores do mundo global, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. No entanto, esses direitos estão longe de serem respeitados e garantidos (LUCIANO, 2006, p. 87).

Longe de serem respeitados, muitas lutas são ainda travadas pelos gestores e equipe pedagógica das escolas indígenas. Desde os enfrentamentos junto à secretaria de educação para implantação de currículos diferenciados, como assumir a posse de cargos administrativos nas escolas, cada processo, cada avanço e cada conquista na luta dos direitos dos povos indígena é fruto de uma batalha no âmbito das políticas e burocracias que essas populações travam com as instituições do Estado capitalista brasileiro (MILESKI, 2018).

A burocracia, normas e controle genérico dificultam a prática diferenciada da EEI, sobrecarregam os professores e a equipe gestora, pois são diversos os processos para se utilizar recursos, sendo a quantidade de alunos matriculados nas escolas um dos itens definidores. O número de alunos é fator preponderante para o Estado calcular os custos/benefícios na gestão dos recursos financeiros, uma vez que, seguindo as diretrizes do Banco Mundial que recomenda padrões de eficiência nos sistemas de ensino, no uso de métodos inovadores e de baixo custo, o investimento em educação tem sido o menor possível, comprometendo-se a diversidade e a qualidade do ensino oferecido às populações indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram analisados, neste artigo, documentos do estado do Paraná que norteiam e regulam a educação escolar indígena em seu território. Em específico destacamos o discurso desses documentos alinhado aos interesses e ditames da política internacional, que se expressou na reestruturação neoliberal da educação, imposta aos países signatários de acordos com os organismos e agências internacionais.



Signatário de acordos e conferências produzidas por esses organismos, o Brasil passou a emitir em seus documentos normas e regulamentos, o projeto de uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica destinada aos indígenas. Sobretudo, a partir da constituição de 1988, o Estado brasileiro anunciou uma educação com ares de multiculturalidade, de respeito à diversidade cultural e linguística, além de respeito aos processos próprios de aprendizagem. Há que se notar que, embora o enunciado de tal projeto tenha se dado no momento de grandes movimentos sociais nos anos de 1980, ele foi conduzido em atendimento a uma agenda propagada por agências e organismos internacionais, como uma estratégia de consenso para a implantação das reformas neoliberais.

O estado do Paraná submeteu-se aos mesmos condicionantes em busca de financiamento, como evidenciamos na seção anterior, ao analisarmos os documentos que criaram o Núcleo de Educação Indígena, os que dispõem da criação e funcionamento da Escola Indígena no estado, do direito ao uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e o Plano Estadual de Educação. Foi possível perceber nos discursos o reforço das estratégias específicas e a reafirmação da mesma política que vem sendo produzida e propagada pelo Estado brasileiro e pelo ideário dos organismos e agências internacionais.

Considerando os pressupostos que analisam a relação de conexão e determinação recíproca entre as estruturas sociais, políticas, culturais, religiosas etc. à base econômica, foi possível compreender que em seus diferentes níveis de atuação o Estado brasileiro e o estado paranaense, como faces específicas do Estado burguês, atuaram e ainda atuam administrando as contradições e os interesses de classe frente às reivindicações das populações indígenas, por meio de seus movimentos sociais organizados.

Constituiu-se um volume extenso de leis e de documentos que orientaram mudanças nos currículos, calendários, projetos pedagógicos, materiais didáticos diferenciados nas escolas indígenas que, todavia, não se viabilizaram na prática. Seguindo os preceitos das reformas neoliberais, o que se vê na prática é o contingenciamento de recursos, a precariedade de espaços físicos adequados, a falta de contratação de professores indígenas, a baixa presença de pedagogos e gestores indígenas nas escolas, a ausência de formação inicial e continuada de professores, fatores que inviabilizam o trabalho dos conteúdos culturais tradicionais e universais nas escolas. Ainda que muitos avanços tenham se efetivado no campo político e organização da EEI, constatamos que ainda é preciso muita luta por parte dos professores, gestores e equipe pedagógica para que esse



discurso seja efetivamente colocado em prática nas comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. C. P. M. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física. **Anais do XV CONBRACE II CONICE**, Recife - PE, 16-21 set. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Edições Câmara. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república Federativa do Brasil. Brasília, **Senado Federal**, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração e da reforma do Estado. **Plano diretor de reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Do Desporto. Lei nº 9.394. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26a>. Acesso em: 03 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Relator Pe. RHODEN, K. P. **Parecer 14/99**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 14 set. 1999a. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=552>>. Acesso em: 03 maio 2016.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 5, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FAUSTINO, R. C. Diversidade cultural e educação escolar indígena nos anos de 1990: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 87-110.

FAUSTINO, R. C. Movimentos sociais, questão indígena e educação no contexto da diversidade cultural. **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, 2011. p. 323-335.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.



FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In.: GENTILI, P. (org) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 3. ed. p. 169-195, Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, 2009. p. 153-177

GUSTAFSON, B. **Nuevas lenguas del Estado**: El pueblo Guarani y la educació indígena en Bolivia. La Paz: Plural Editores, 2015.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LANA, E. S. C. **Políticas públicas para a Educação Escolar indígena na América Latina**: legislações do Brasil e Bolívia. 2009. 206f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LINERA, A G. **A potência plebeia**: ação coletiva e identidades indígenas, operárias e populares na Bolívia. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2012. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) –Universidade de Brasília, Brasília, 2011

LUCIANO, G. J. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. J. S. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo INEP referente à questão indígena**. Ministério Público Federal. MPF em defesa da Escola Indígena. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/relatorios-tecnicos>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

LUYKX, A. **The citizen factory**: schooling and cultural production in Bolivia. Albany: State University of New York Press, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007a.

MARX, K.; ENGELS, F. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

MILESKI, K. G. **A educação física na escola indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão**. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

MILESKI, K. G. **Os Guarani no norte do Paraná**: cultura corporal e educação escolar



indígena. nº 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, dez. 2000.

OLIVEIRA, C. A. S. De. **A atuação das instâncias definidas pela Lei Estadual Nº 18.492/2015 no monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025**. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação., Curitiba, 2020

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s.l.], v. 25, n. 2, maio/ago. p. 197-209. 2009. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491>>. Acesso em: 18 out. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323 - 337, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87319092005/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais. **Horizontes antropológicos**, v. 6, n. 14, 2000. p. 125-141.

PARANÁ. Poder Executivo. Lei nº 18.492 de 24 de junho de 2015. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 9479. Ano CII. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2015. p. 21.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim Resultados do Censo Escolar**. Curitiba, n. 8, out., p. 1-6, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 2075 de 23 de maio de 2008. **Diário Oficial Executivo Paraná**. nº 7730. ano XCV. 20 p. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2008. p. 8.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência da educação. Instrução nº 15/2016. Curitiba, SEED, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao152016sued_seed.pdf>. Acesso: 05 dez. 2021.

RIZO, G. Relatório Delors: A educação para o século XXI. In.: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. cap. 2.

SGUISSARDI, V. **Educação superior**: o banco mundial reformará suas teses e o Brasil reformará sua política? Educação Brasileira. Brasília, DF. v. 22,p. 11-53, 2002.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 05 dez. 2021.



SILVA, U. B. **Racismo e alienação**: uma aproximação à base ontológica da temática racial. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNESCO. **Empleo de las lenguas vernaculas em na ensenanza**. Paris : UNESCO, 1954.

UNESCO. **Mexico City Declaration on Cultural Policies**. Paris: UNESCO, 1982.

UNESCO. **The race question**. 1951. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128291eo.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

UNESCO, CEPAL Y OEA. **Declaración de México**. Aprovada por aclamación por la Conferencia Regional de ministros de Educación y de ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. México, UNESCO, 1979.

Artigo recebido em: 26 de janeiro de 2022.

Aceito para publicação em: 10 de maio de 2022.

Manuscript received on: January 26, 2022

Accepted for publication on: May 10, 2022

