

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE MARIA DOS SANTOS VANDERLEY

GESTÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TERRITÓRIO *WASSU COCAL*

MACEIÓ – AL
2023





UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE MARIA DOS SANTOS VANDERLEY

GESTÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TERRITÓRIO *WASSU COCAL*

MACEIÓ – AL
2023

SIMONE MARIA DOS SANTOS VANDERLEY

GESTÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TERRITÓRIO *WASSU COCAL*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Inalda Maria dos Santos.

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação.

MACEIÓ – AL

2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

V235g Vanderley, Simone Maria dos Santos.
Gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal* / Simone Maria dos Santos Vanderley. - 2023.
125 f. : il. color.

Orientadora: Inalda Maria dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 121-124.

1. Gestão escolar. 2. Educação escolar indígena. 3. *Wassu Cocal*. I. Título.

CDU: 37 (=1-82)

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, primeiramente, a Deus, que me permitiu sonhar e viver a realidade deste sonho como autor e consumidor da minha fé, por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar as minhas mãos e me guiar em todos os momentos.

Às pessoas que fizeram parte do processo de produção deste trabalho de pesquisa, que contribuíram com apoios, questionamentos, troca de ideias e afetos.

Continuo meus agradecimentos a minha família, que tanto me ajudou com suas palavras de motivação e carinho. Aos meus tios Marcos, Daniel e meu cunhado Ernandes por toda atenção e cuidado em me levar para os lugares de estudos; à minha cunhada Edna pela torcida e apoio na busca do dicionário para prova de proficiência; agradecimento especial aos meus sobrinhos Sabrina e Samuel pelas alegrias e afetos durante a escrita desta dissertação; à minha sogra Zeneide por suas orações; assim como a toda a minha família paterna e materna, que sempre acreditaram em meu potencial cognitivo.

Agradeço especialmente à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Inalda Maria dos Santos, que acreditou na indígena cheia de dificuldades e sonhos, tornando este momento possível, e com sua força e energia me conduziu com firmeza pelos encaminhamentos, planos e desenhos desta pesquisa, dando-me grandes contribuições com seu olhar, sua leveza e suas dicas preciosas durante todo o processo da pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer aos Professores Dr. Bruno Duarte, Me. Wellington Ricardo e o Dr. Nalfran Modesto Benvinda pelo apoio e bondade em acolher minhas inquietudes e discutir conceitos importantes na produção da pesquisa.

Aos colegas do curso, em especial Cléia e Valdeck, que mesmo em meio à correria, com o desenvolvimento das suas pesquisas, sempre arrumavam um tempo para me ajudar.

Meus agradecimentos especiais aos professores do curso Dr. Walter Matias, Dr. Givanildo da Silva, Dra. Edna Prado, Dra. Lana Lisiêr e Dr. Carloney Alves, os quais me ensinaram a pesquisar e a entender meu objeto de estudo. Gratidão e

respeito aos meus ex-professores e amigos da UNEAL, Iracy, Margarete, Adelson, João, Aldemir e Siloé Amorim.

Agradeço às gestoras das escolas indígenas do povo *Wassu Coca*, Maria José Paulina, Gilvania Honório, Rosineide dos Santos e Eleuza Lima, por me acolher e abrir as portas das escolas, permitindo-me adentrar e registrar os seus trabalhos.

Não poderia deixar de agradecer a todos os meus colegas profissionais da educação indígena *Wassu Coca*, que sempre me apoiaram com incentivos e ajudas durante o período de estudos, pelas minhas ausências e acolhimento na flexibilização dos horários de trabalhos.

Quero também agradecer às/aos colegas do Cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas de Alagoas (CLIND-AL), polo de Joaquim Gomes, que muito me incentivaram e com seus sorrisos me acolhiam. Não poderia deixar de agradecer à coordenadora do polo professora Mary Selma Ramalho por todo apoio e carinho. Aos meus irmãos evangélicos que sempre me apresentaram em suas orações, crendo que Deus realiza sonhos, hoje sou fruto dessas orações, testemunha de que Deus continua realizando sonhos.

Agradeço profundamente às instituições de fomento à pesquisa. Nesse ínterim, não posso deixar de mencionar o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da própria Universidade Estadual de Alagoas e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

Finalizo agradecendo ao meu povo originário *Wassu Coca*, na pessoa do *Cacique* Edmilson José, *Pajé* Lula e todo grupo de liderança que sempre me apoiaram e não mediram esforços para me ajudar em todo o curso, acreditando sempre no melhor para a educação do nosso povo.

Agradeço profundamente a cada um, sem vocês esta dissertação não teria a mesma dimensão e significado.

Dedico aos meus pais, Sebastião e Benedita, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida, sem vocês nada seria possível. Aos meus avós, José Sebastião e Maria José, que são inspiração, equilíbrio e porto seguro nos momentos de tribulação. Obrigada por ensinarem a nossa família os valores mais preciosos de um ser humano: a humildade, o amor e o respeito ao próximo.

Às minhas filhas, Israele, Ildislayne e Ilana, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão. Ao meu amado esposo, Vanderley, por acreditar em mim e não medir esforços para a concretização dos meus sonhos. E aos meus irmãos Silmar, Sirlaine e Saniele, que sempre se fizeram presentes na minha vida, impulsionando-me a ser cada dia melhor.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Teixeira de Andrade)

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal*. Foi desenvolvida uma análise a partir do reconhecimento dos desafios da gestão escolar indígena na construção do fortalecimento na coletividade, por meio da ética profissional, política, pedagógica, democrática e participativa, perante às mudanças organizacionais no contexto das escolas indígenas da Aldeia *Wassu Cocal*, em especial a Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos. Ressaltamos, ainda, que a pesquisa tem como foco a promoção de uma gestão escolar indígena que viabilize as ações gestoras e pedagógicas, que valide a pluriculturalidade; a democratização ou a participação nas práticas pedagógico-gestoras; o diálogo entre as práticas culturais com os projetos educativos, as políticas públicas e os saberes originários do povo *Wassu Cocal*. Para tanto, teve como objetivo geral compreender os desafios da gestão escolar indígena na escola estadual indígena Professora Marlene Marques dos Santos, tendo como objetivos específicos apresentar os contextos histórico, político, social, cultural e educacional do território *Wassu Cocal*. Dessa forma, a metodologia de abordagem qualitativa, baseada na técnica de pesquisa de cunho bibliográfico e documental, e fundamentada em pressupostos teóricos e epistemológicos, possibilitou-nos compreender a necessidade do entendimento quanto à importância da gestão escolar e os desafios enfrentados para se garantir uma educação escolar indígena intercultural, específica e diferenciada para o povo indígena *Wassu Cocal*, a qual é hoje garantida legalmente nos documentos que asseguram uma educação escolar diferenciada. A realização deste estudo permitiu concluir a importância para as atuais gestões educacionais indígenas e as futuras, pois compreendemos que em meio à evolução socioeducacional no território indígena, novos olhares se abrem para o futuro, mesmo sabendo que ainda temos um longo caminho a percorrer. Posto isto, espera-se que esta dissertação também inspire novos pesquisadores, indígenas ou não, a se atreverem a problematizar e a pesquisar sobre a educação escolar indígena no Brasil.

Palavras-chave: Educação Indígena. Gestão Escolar. *Wassu Cocal*.

ABSTRACT

This dissertation has as object the indigenous school management in the *Wassu Cocal* territory. An analysis was developed based on the recognition of the challenges of indigenous school management in the construction of strengthening the community, through professional, political, pedagogical, democratic and participatory ethics, in the face of organizational changes in the context of indigenous schools in *Wassu Cocal* Village, in special Indigenous State School *Professora Marlene Marques dos Santos*. We also point out that the research is focused on the promotion of an indigenous school management that enables managerial and pedagogical actions that validate pluriculturality; democratization or participation in pedagogical-management practices; the dialogue between cultural practices with educational projects, public policies and knowledge originating from the *Wassu Cocal* people. Therefore, the general objective was to understand the challenges of indigenous school management at the *Professora Marlene Marques dos Santos*, with the specific objective of presenting the historical, political, social, cultural and educational context of the *Wassu Cocal* territory. In this way, the qualitative approach methodology, based on bibliographical and documental research technique and based on theoretical and epistemological assumptions, enabled us to understand the need for understanding the importance of school management and the challenges faced to guarantee an education intercultural indigenous school, specific and differentiated for the *Wassu Cocal* indigenous people, which is now legally guaranteed in the documents that ensure a differentiated school education. The realization of this study allowed us to conclude the importance for the current and future educational management of indigenous peoples, as we understand that in the midst of socio-educational evolution in the indigenous territory, new perspectives are opened to the future, even knowing that we still have a long way to go. That said, it is hoped that this dissertation will also inspire new researchers, indigenous or not, to dare to problematize and research indigenous school education in Brazil.

Keywords: Indigenous Education. School Management. *Wassu Cocal*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Alagoano	65
Figura 2 - BR101 na aldeia <i>Wassu Cocal</i>	66
Figura 3 - Entrada na aldeia <i>Wassu Cocal</i>	67
Figura 4 - Mapa da Aldeia <i>Wassu Cocal</i>	67
Figura 5 - Reunião da comunidade <i>Wassu Cocal</i> na localidade Ipê.....	68
Figura 6 - Mapa com a localização dos aldeamentos indígenas em Alagoas.....	70
Figura 7 - Hibes Menino de Freitas.....	76
Figura 8 - Polo Base de Saúde Íbis Menino de Freitas da aldeia <i>Wassu Cocal</i>	78
Figura 9 - Cacique Edmilson José da Silva (Cacique neguinho)	81
Figura 10 - Pajé José Cícero da Silva (Lula)	82
Figura 11 - Pedra Sagrada, símbolo da Aldeia <i>Wassu Cocal</i> , onde fica localizado o <i>Uricuri</i>	83
Figura 12 - Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira	85
Figura 13 - Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva	86
Figura 14 - Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza.....	87
Figura 15 - Extensão das escolas estaduais Indígenas José Manoel de Souza e Professora Marlene Marques dos Santos	88
Figura 16 - Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos	92
Figura 17 - Frente da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos	94
Figura 18 - Acesso à entrada dos banheiros e da cozinha.....	94
Figura 19 - Parte de trás da escola em reforma	95
Figura 20 - As laterais da escola	95
Figura 21 - Sala nova em construção	96
Figura 22 - Sala da creche	96

Figura 23 - Sala da educação infantil e anos iniciais.....	97
Figura 24 - Ata de reuniões dos funcionários da escola 2022	101
Figura 25 - Ata de reuniões dos pais 2022	102
Figura 25a - Assinatura na ata de reuniões dos pais 2022.....	103
Figura 26 - Ata de posse do conselho escolar 2022.....	104
Figura 27 - Quadro do conselho escolar 2022.....	105
Figura 28 - Ata de reuniões do conselho escolar 2022.....	106
Figura 29 - Educação escolar centrada no ensino diferenciado, com perspectiva voltada à ação participativa entre comunidade e gestão escolar dentro da cultura indígena local	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obras pesquisadas.....	26
Quadro 2 - Aldeias que ainda não têm escolas em Alagoas	56
Quadro 3 - Fatos para a inclusão das primeiras escolas diferenciadas, voltadas para a comunidade indígena brasileira.....	60
Quadro 4 - Etnias indígenas de Alagoas	68
Quadro 5 - População indígena de Alagoas por aldeias.....	69
Quadro 6 - Realidade Estrutural das Escolas Indígenas de Alagoas	70
Quadro 7 - Quadro demonstrativo das escolas indígenas de Joaquim Gomes 2015	89
Quadro 8 - Descrição do percentual dos alunos que estudam na escola.....	93
Quadro 9 - Descrição das turmas ofertadas na escola.....	93
Quadro 10 - Quadro representativo dos docentes da escola pesquisada.....	97
Quadro 11 - Quadro representativo da equipe diretiva da escola pesquisada.....	98
Quadro 12 - Quadro representativo dos auxiliares de sala da escola pesquisada.....	98
Quadro 13 - Quadro representativo do pessoal de apoio da escola pesquisada.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Apresentação da pesquisadora e do campo de pesquisa	15
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Métodos e Procedimentos da Pesquisa	19
1.3.1 Do estado do conhecimento	24
1.4 A Organização das Seções.....	27
2 BREVE PROCESSO HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR.....	30
2.1 Conceito de Gestão Escolar	30
2.2 A Gestão Escolar em seus aspectos históricos, políticos e legais	36
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO TERRITÓRIO INDÍGENA WASSU COCAL 50	
3.1 Apresentação da gestão escolar indígena em documentos oficiais indígenas.....	50
3.2 A Gestão Escolar Indígena como propiciadora de uma Educação diferenciada	55
3.3 Ensino diferenciado	60
3.4 A Gestão Escolar indígena e o território <i>Wassu Cocal</i>	65
3.4.1 A Gestão Escolar indígena na aldeia <i>Wassu Cocal</i>	82
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	93
4.1 Descrição do campo de pesquisa.....	93
4.2 Espaço físico da escola	94
4.3 Funcionários da escola.....	98
5 ANÁLISE GERAL	101
5.1 Análise e Resultados	102
5.1.1 Pesquisa realizada no Livro Ata de Reuniões dos funcionários da escola 2022 103	
5.1.2 Pesquisa realizada no Livro Ata de Reuniões dos pais 2022	104
5.1.3 Pesquisa realizada no Livro Ata de Reuniões do conselho escolar 2022.....	105
5.2 Resultado Geral da Pesquisa	109
5.2.1 Formação continuada dos professores para um ensino de qualidade.....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	121



INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação da pesquisadora e do campo de pesquisa

Meu nome é Simone Maria dos Santos Vanderley¹, sou filha de Benedita Maria da Silva Santos e Sebastião Messias dos Santos, nasci no ano de 1984, na capital do estado de Alagoas. Tenho um irmão, Silmar Messias, e duas irmãs, Sirlaine Maria e Saniele Maria. Sou evangélica protestante e indígena do povo *Wassu Cocal*, casada com José Jefferson Vieira Vanderley, tenho três filhas do meu primeiro casamento, que são minhas maiores incentivadoras, meus maiores orgulhos, Israele Santos da Silva, Ildislayne Santos da Silva e minha caçula Ilana Santos da Silva.

Sempre morei na minha Aldeia de origem, a Aldeia *Wassu Cocal*, localizada na zona rural de Joaquim Gomes. Da 1ª à antiga 4ª série estudei em escola da aldeia que era mantida pela esfera municipal e os professores vinham da cidade para lecionar. Nesse ínterim, quando passei para a 5ª série, o atual 6º ano, tive que estudar na cidade, pois na aldeia não tinha a série que iria cursar. Neste período, a prefeitura de Joaquim Gomes ofertava ônibus para transportar os alunos, ônibus este que transitava superlotado e, em sua maioria, em péssimo estado de conservação.

Essa nova etapa foi muito difícil, uma vez que não tínhamos (minha família e eu) condições financeiras de me manter na escola; meus pais, por várias vezes, pediram para que eu desistisse por um ano até nossas condições melhorar, mas eu sempre fui muito decidida, dizia que não tinha problema em ir estudar sem ter os materiais necessários e aquilo que possuía dava pra continuar. À época, era zombada pelos colegas de “farda do Brasil” por ir todos os dias com uma única roupa, um vestido preto com babados vermelhos (até hoje não gosto de babados). Cabe destacar, ainda, que cheguei a adquirir começo de gastrite por não me alimentar direito, pois saíamos da aldeia às 5h da manhã e só voltávamos às 12h, isso quando o ônibus não atrasava. Como não tinha dinheiro para lanchar e

¹É necessário destacar que, com vistas a marcar o local de fala e algumas das singularidades que correspondem às vivências pessoais da pesquisadora, em alguns momentos desta introdução será utilizada a primeira pessoa do singular.

raramente havia merenda, eis, então, a causa da doença. Mas sabia que tudo isso valeria a pena, afinal, eu tinha objetivos.

Casei aos dezesseis anos e fui mãe aos dezessete. Concluí o Ensino Médio com muita dificuldade. Vale dizer que nunca reprovei, tirava sempre boas notas, mas em 2002, ao concluir o Ensino Médio, deparei-me com a dura realidade, que também é a de muitos brasileiros: não tinha como continuar estudando. Por falta de informação e condições financeiras, vi meu sonho de ter um curso superior adormecer; naquele período, sonhava em entrar na UFAL.

Em 2003, por meio do decreto nº 1.272 da Constituição Estadual, que tornou o Estado responsável pela educação escolar indígena, tive a oportunidade de trabalhar como professora na aldeia em escolas geridas pela 12ª GERE. Os desafios foram muitos, pois não tinha formação específica para ensinar e nem queria ser professora, confesso que entrei por falta de opção, mas me apaixonei pela causa. Em 2012 fui promovida a um cargo de coordenadora pedagógica da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, onde tive o privilégio de trabalhar com as mulheres que, mesmo em condições precárias, faziam um trabalho maravilhoso, sendo estas: Maria Bezerra, Rosineide dos Santos e Maria Paulina, as quais me inspiraram pelo seu amor, dedicação e cuidado pela educação indígena.

Naquele período vivenciei e participei de grandes mudanças na educação escolar indígena em Alagoas, em especial do povo *Wassu Cocal*. A exemplo, onde antes só tinha até a 4ª série, passou-se a ter até o 9º ano e, posteriormente, o Ensino Médio, tudo conquista de pessoas que vivem no anonimato e que a suas figuras só são atribuídas as mazelas do universo escolar, a saber: há diretoras escolares que foram e são instrumentos indispensáveis para o avanço da educação escolar.

Em 2009 vi o meu sonho acordar com a proposta de um curso superior para professores indígenas ofertado pela UNEAL. Logo, em 2010, se iniciava um grande sonho não apenas para mim, mas para todos os indígenas de Alagoas: a UNEAL lançou o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas - PROLIND/AL, uma grande conquista dos povos indígenas de Alagoas, que ofertou quatro cursos, Pedagogia, História, Letras e Ciências Biológicas. Cursei a graduação em Ciências Biológicas e a concluí em 2015; em 2016, por sua vez, cursei especialização no ensino de Matemática, vindo a concluir em 2017, pela FAMASUL - PE.

Como sempre gostei de estudar, aprendi que a educação escolar indígena é um direito, mas que também precisava ser do nosso jeito, respeitando a nossa particularidade como povo tradicional. Assim, o único caminho para termos autonomia como indígenas sobre a educação escolar é nos apropriando do conhecimento científico e legal, ou seja, qualificando-nos para ofertar uma educação escolar indígena de boa qualidade. Nessa seara, ansiava por uma qualificação maior em minha escolaridade, observando os desafios enfrentados pelos gestores para desenvolver e ofertar uma educação escolar indígena diferenciada e de boa qualidade, surgiu, assim, o objeto desta pesquisa.

Em 2020 tive a oportunidade do mestrado, sendo aprovada para cursar no primeiro semestre de 2021, com o tema da pesquisa definido como *Gestão escolar indígena no território Wassu Cocal*. Enfrentei muitas dificuldades para me adaptar no mundo da pesquisa, que era algo jamais experimentado; um ritmo bem acelerado de estudos, pesquisas e leituras, permitindo um crescimento constante de conhecimento no campo acadêmico, no qual não me detive aos obstáculos que foram surgindo ao longo do caminho. Como pesquisadora e indígena, busquei dar “voz ao meu povo de *Wassu Cocal*” e, assim, alçando voos para fora da aldeia.

É com inenarrável satisfação e gratidão que estou vencendo mais uma etapa da minha vida acadêmica. Com profundos sentimentos de gratidão e admiração que foram nutridos no transcorrer da jornada a todos os docentes, em especial a minha orientadora, que “segurou em minhas mãos” e me apresentou ao mundo da pesquisa com a sabedoria, a sutileza e a amabilidade que lhes são peculiares.

Desenvolver pesquisa dentro da realidade escolar da comunidade *Wassu Cocal*, a qual faço parte, é muito gratificante porque possibilita uma reflexão dos paradigmas empíricos que responsabilizam o diretor, no que tange a todas as adversidades que permeiam o universo escolar, pois nas avaliações externas realizadas pelos órgãos de controle, como é o caso da 12ª GERE, não são levadas em consideração as particularidades culturais da escola, e que ela é um espaço coletivo, de integração, e que o seu sucesso ou o seu fracasso jamais podem ser atribuídos apenas ao diretor escolar.

Dado o exposto, a presente pesquisa, intitulada “Gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal*” teve como escopo um estudo na Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, mantida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas – SEDUC/AL, na região da 12ª GERE – Gerência

Regional de Educação, localizada no território indígena *Wassu Cocal*, em Joaquim Gomes, Alagoas, Brasil.

O objeto de estudo desta pesquisa foi a gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal* por compreender que a gestão educacional tem seus pressupostos legais, que garantem a sua execução de forma democrática, que envolve todos os participantes da comunidade escolar indígena no processo de decisão e deliberações acerca do seu funcionamento.

A partir do entendimento de que o resultado das suas atribuições e estratégias gestoras vão além dos muros da escola, buscamos investigar os desafios enfrentados pelos gestores e pela comunidade escolar indígena, tendo em vista o fortalecimento da autonomia da gestão da escola por meio da perspectiva decolonial para uma educação indígena diferenciada.

Nessa concepção, o papel desta gestão escolar indígena se configura na organização dos processos pedagógicos e administrativos na adequação às exigências da sociedade indígena por intermédio das lutas coletivas, das resistências, das inovações, das práticas democráticas ou participativas, e das práticas culturais indígenas com os seus saberes originários.

Nessa perspectiva é trazida para o centro das discussões a história de um povo originário que sempre foi marginalizado e esquecido, mas rico em suas práticas culturais e de uma organização social singular, que me fez sentir, enquanto indígena e professora integrante desse processo, a motivação para pesquisar sobre a Gestão Escolar Indígena em seus elementos pluriculturais, democráticos ou participativos no espaço da academia.

Destarte, pontua-se que o estudo pretende discutir a atuação da gestão escolar indígena, na busca pelas mudanças organizacionais da escola postas a partir da necessidade de assegurar os direitos à educação diferenciada, de acordo com a Constituição Federal de 1988, que consiste no direito a um currículo escolar diferente da escola regular, que atenda às necessidades e realidades de cada povo, neste caso específico, do povo *Wassu Cocal*, a fim de torná-las adequadas às novas exigências da sociedade atual e mantendo a sua identidade cultural indígena.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender os desafios da gestão escolar indígena em uma escola indígena do povo *Wassu Cocal*. Fazer um breve histórico da gestão escolar em perspectivas conceitual, legal e política, abordando a função de gestor escolar, buscando o fortalecimento do trabalho coletivo, democrático e pluricultural na organização do trabalho pedagógico de uma escola indígena da aldeia *Wassu Cocal*.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender, a partir de uma breve reflexão histórica e conceitual, a gestão escolar;
- Compreender os princípios que fundamentam a Gestão Escolar Indígena em uma perspectiva legal;
- Apresentar a Gestão Escolar Indígena das Escolas nos contextos histórico, político, social, cultural e educacional do território *Wassu Cocal*.

1.3 Métodos e Procedimentos da Pesquisa

Em busca de reconhecer os desafios da gestão escolar indígena e o fortalecimento do trabalho coletivo, da ética profissional, política, pedagógica, democrática e participativa perante às mudanças organizacionais no contexto da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, na Aldeia *Wassu Cocal*, o presente trabalho de pesquisa está focado na promoção de uma gestão escolar indígena, apresentando elementos para uma proposta decolonial que viabilize as ações gestoras e pedagógicas e que valide: a pluriculturalidade; a democratização e participação nas práticas pedagógico-gestoras; o diálogo entre as práticas culturais com os projetos educativos, as políticas públicas e os saberes do povo originário de *Wassu Cocal*; as outras visões sobre a autoformação e propostas

de experiências do povo *Wassu Cocal*; e as vivências coletivas e cotidianas na escola mencionada.

Esta pesquisa teve como princípio básico a seguinte indagação: Como acontece a gestão escolar indígena na escola do território *Wassu Cocal*, mais precisamente na Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos?

A partir dessa indagação norteadora, surgiram outros questionamentos secundários: como se configura, teoricamente, a gestão escolar em perspectivas conceitual, legal e política no Brasil? Quais são os apontamentos teórico-práticos da gestão escolar indígena? Como se caracteriza a gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal*?

Para dar conta deste estudo, a metodologia da pesquisa com abordagem qualitativa, baseada na técnica de pesquisa de cunho bibliográfico e documental, fundamentou-se nos pressupostos teóricos e epistemológicos, a partir dos estudos de Baniwa (2006), Cury (1997), Libâneo (2013), Lück (2009) e Paro (1997), bem como, nos estudos de diversos autores que tratam sobre os desafios da gestão escolar indígena.

De acordo com o entendimento de Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Destarte, o estudo qualitativo sobre a Gestão Escolar Indígena no Território *Wassu Cocal* buscou “desvelar” os elementos de decolonialidade por meio dos processos pedagógicos e gestores do povo originário de *Wassu Cocal*. Com isso, proporcionou a construção de novas abordagens, conceitos e categorias referentes aos agentes estudados. Conforme Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Compreende-se que a pesquisa qualitativa nos leva a refletir sobre a importância da Pedagogia e suas perspectivas diante da relação entre a

escolarização normativa e a tradição como contribuinte para o fortalecimento da identidade étnico-cultural das crianças indígenas de *Wassu Cocal*.

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et. al. 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

Assim, a metodologia de análise de dados da pesquisa se baseou em discutir conceitualmente e fazer um diagnóstico da realidade atual da educação escolar indígena; conceituação da gestão escolar indígena, a partir de análise bibliográfica e documental. Desse modo, busca-se apresentar a análise sobre os dados levantados na pesquisa e as considerações finais, que serão apresentadas a partir das necessidades emergentes sobre a compreensão, na Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, do que é a gestão escolar indígena.

Parte-se, portanto, da compreensão de que a Análise Documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para Rondinelli (2011), a pesquisa documental faz uso de documentos. Partindo da etimologia da palavra, documento, que corresponde à palavra latina “*documentum*”, significa aquilo que ensina, que serve de exemplo. Segundo Cellard (2009), defini-lo é um desafio, pois, para o autor, este termo assume o sentido de provar como um instrumento escrito, por direito, faz fé daquilo que atesta para servir de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos.

Segundo Flick (2009), a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Ainda de acordo com o autor, no estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como meios de comunicação, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinados para que alguém tivesse acesso a eles.

Em seus estudos, Lüdke e André (1986) e Oliveira (2007) consideram como documentos materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão ou até mesmo livros, estatísticas e arquivos escolares.

Para Marconi e Lakatos (2007) existem apenas dois grandes grupos de tipos de documentos, que são: “documentos escritos” - documentos oficiais; publicações parlamentares; documentos jurídicos; fontes estatísticas; publicações administrativas; documentos particulares; e “outros” - iconografia: imagens, desenhos, pinturas (exceto fotografia); fotografias; objetos; canções folclóricas; vestuário e folclore.

É importante apresentar que, para Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa documental é diferente da pesquisa bibliográfica. Embora ambas utilizem documentos, o que as diferencia é a fonte dos documentos: no caso da pesquisa documental, denominam-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico; já no caso da pesquisa bibliográfica, por sua vez, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao objeto de estudo.

Corroborando com Marconi e Lakatos (2007), Oliveira (2007) afirma que diferentemente da pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo sua principal finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo, reafirmando a importância da certificação de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas de domínio público.

Marconi e Lakatos (2007) ainda afirmam que a coleta de dados por meio de fontes variadas é imprescindível em qualquer pesquisa, seja ela de natureza documental ou não, levando em consideração a fase em que se coletam informações prévias sobre o tema de interesse. Seria o primeiro passo da pesquisa, tanto na pesquisa documental quanto na pesquisa bibliográfica.

Dado o exposto faz-se necessário destacar que o material de análise foi composto de um conjunto de documentos, como: Projeto Político Pedagógico, regimento, atas de reuniões, plano de aula, portarias, editais, quadros sináticos comparativos e banco de fotografias da instituição estudada.

Sublinha-se que os dados coletados foram interpretados à luz da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2002, p. 42), visto que tratam-se de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 42).

Para maior compreensão do que é a análise de conteúdo, Guerra (2006) destaca que:

[...] pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito. De fato, quando falamos em investigação empírica, falamos de uma série de operações, como descrever os fenômenos (nível descritivo), descobrir suas co-variações ou associações (nível relacional e grosso modo objetivo da análise categorial) e ainda descobrir relações de causalidade/de interpretação das dinâmicas sociais em estudo (nível interpretativo e grosso modo corresponde à análise tipológica) (GUERRA, 2006, p. 69).

Por meio da análise do conteúdo e das categorias desenvolvidas no trabalho, objetivou-se apresentar dados e interpretações da realidade pesquisada. É relevante lembrar que “a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam” (BARDIN, 2002, p. 44).

Destaca-se que, por ser uma escola indígena, tem-se o desafio de integrar a cultura indígena dentro da prática pedagógica e gestora. A escolha por analisar a gestão de uma escola indígena na comunidade *Wassu Cocal* se deu pelo fato que todas as escolas indígenas da aldeia pertencem à Rede Estadual de Alagoas e são orientadas pela mesma Secretaria e Gerência de Ensino, a 12ª GERE.

Outro fator que contribuiu para escolha da escola foram as experiências vivenciadas pela pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica da referida escola, a qual a possibilitou perceber e participar de atitudes de compartilhamento da prática didática, administrativa e pedagógica da equipe gestora e a participação ativa da comunidade e dos pais no ambiente escolar.

O interesse em discutir esta temática da sua vivência enquanto professora e coordenadora de escola indígena dessa região, surgiu por compreender a importância dos saberes originários ou tradicionais e formais dentro do espaço da

sala de aula, que contemplem tanto o fortalecimento da identidade indígena quanto a proposta regulamentada por uma matriz curricular.

Dessa forma, a vontade de desenvolver esta pesquisa surgiu em função do caráter étnico e cultural agregado à educação escolar indígena da comunidade. Com isso, as ações a serem executadas tiveram como objetivo promover e fomentar o fortalecimento e a valorização do gestor escolar como principal responsável de garantir práticas culturais dentro da escola indígena de *Wassu Cocal*, buscando a (re)afirmação, a manutenção e a preservação da diversidade étnica e cultural desse povo, sem deixar de atender à proposta formal regulamentada por uma proposta curricular.

Buscou-se sistematizar os dados para o desenvolvimento da pesquisa de uma forma que ressaltasse a relevância da gestão escolar, considerando a organização dos indígenas como fundamento básico na construção da participação coletiva. Com isso, ressalta-se a importância de refletir sobre a gestão escolar fundamentada na participação democrática de seus sujeitos, dentro das especificidades do povo indígena.

Esta pesquisa aponta para uma relevância social do tema gestão escolar indígena em Alagoas e fomentará novas perspectivas decolonizadoras, interculturais e emancipatórias para os povos originários alagoanos, compreendendo a docência indígena como uma área intercultural nos saberes, em suas narrativas e práticas pedagógicas.

1.3.1 Do estado do conhecimento

Gersem Baniwa (2013) destaca em seus estudos, a partir da Constituição Federal de 1988, o direito constitucional dos povos indígenas no que se refere à “escola para o índio”: Como era? Como é? E como queremos? Pois, sabe-se que ainda se tem um longo caminho a percorrer para que o que está descrito na constituição se concretize de fato no chão das escolas indígenas.

Luciano Alves da Silva Júnior (2008), na dissertação intitulada “Política de assimilação: educação escolar indígena em Alagoas a partir da constituição de 1988”, apresenta o processo de minimização da identidade indígena em Alagoas, assim como no estado como um todo, por meio de análise bibliográfica-documental da educação e sua relação com os projetos sociais e processos políticos.

Com o objetivo de analisar os documentos legais que norteiam a educação escolar indígena, bem como os documentos da escola (PPP, Atas das Reuniões, Registros Fotográficos, Portarias e editais) e as publicações acadêmicas, destaca-se, neste trabalho, como é abordada a temática da gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal*, ou seja, de que modo ela se organiza não apenas para atender às deliberações da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC), mas também para atender às exigências culturais, condizentes com os princípios da própria comunidade indígena diante da formação e da aprendizagem dos estudantes.

Nesse ínterim, parte-se do entendimento de que as possibilidades de articulação entre os saberes indígenas e as novas modalidades de ensino e aprendizagem, introduzidas com o processo escolar da criança indígena devem emergir da própria relação escola-comunidade-sociedade. Assim:

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e a organização de conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar), tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional (LIBÂNEO, 2001, p. 114-115).

O papel da gestão escolar no processo de ensino-aprendizagem deve direcionar e preservar o ensino de qualidade, melhorar o desenvolvimento dos estudantes e manter suas práticas escolares atreladas aos saberes tradicionais, assim como apregoam os documentos que asseguram uma educação escolar diferenciada e descolonizada de qualidade, a saber: a Constituição da República Federativa de 88, em seu Art. 210; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 78; o Plano Nacional de Educação (2014-2024); bem como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), haja vista que o *lócus* de pesquisa corresponde a um território indígena.

Ainda no que tange à referida pesquisa, observaram-se algumas publicações em artigos, dissertações, teses e documentos que abordam a questão da educação escolar indígena, assim como a gestão escolar indígena e democrática, que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho. Esses trabalhos contribuíram para a reflexão de que as discussões que vêm sendo levantadas no

meio educacional referentes à educação escolar indígena são relevantes, ao passo que constatou-se, ainda, que diante das leis e dos decretos, a educação escolar indígena está muito bem sistematizada. Contudo, tais fatos não condizem com a realidade da educação escolar indígena que acontece dentro das comunidades.

Por esse estado do conhecimento, buscou-se no desenvolvimento da pesquisa um levantamento nas bases de dados nos sites SciELO e Google Acadêmico, a partir dos seguintes descritores: Educação Escolar Indígena em Alagoas, Gestão Escolar Indígena, Educação Escolar Indígena. Com a busca foram encontrados 36 (trinta e seis) textos, os quais dialogam sobre a temática indígena, mas nenhum texto específico sobre o tema “Gestão escolar no território indígena”. Após leituras criteriosas, selecionou-se 09 (nove) textos que mais se aproximaram desta pesquisa. Posto isto, o quadro abaixo apresenta um panorama dos achados, o qual está composto por 4 (quatro) artigos, 1 (uma) tese, 2 (duas) dissertações e 2 (dois) livros.

Quadro 1 - Obras Pesquisadas.

GÊNERO	TÍTULO	AUTORES/ANO
Artigo	Desafios de uma política para a educação escolar indígena.	Maria Elisa Ladeira / 2004
Artigo	Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas.	Gersem Baniwa / 2013.
Artigo	Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades.	Lúcia Bruno / 2011.
Artigo	Gestão escolar indígena e a gestão democrática.	Adriana Peschisky Pawlak / 2016.
Dissertação	Educação escolar indígena entre os <i>Wassu-Cocal</i> : Algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores.	Jessica Danielle dos Santos Pereira / 2014.
Dissertação	Política de assimilação: educação escolar indígena em Alagoas a partir da Constituição de 1988.	Luciano Alves Da Silva Junior / 2008.
Tese	“Uma escola com a nossa cara”: efeitos políticos na (re)organização de uma escola indígena.	Creusa Ribeiro Da Silva Lelis / 2019.

Livro	Desafios para uma gestão escolar diferenciada na terra indígena Guarita - RS.	Alexandra Carvalho Pereira De Palazuelos / 2014.
Livro	Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.	Luís Donisete Benzi Grupioni / 2006.

Fonte: Autora (2022).

Conforme apresentado no quadro, as produções conversam sobre a educação escolar indígena. Outrossim, percebe-se um número reduzido de publicações com a temática educação escolar indígena e que em Alagoas, mais especificamente, ainda são poucas as referências existentes. Ainda assim, cabe pontuar que todas as publicações escolhidas se relacionam em um contexto geral sobre a educação escolar indígena e a gestão escolar indígena, o que muito contribuiu para o pensamento teórico desta pesquisa.

1.4 A Organização das Seções

O presente trabalho buscou respeitar as especificidades da etnia *Wassu*, as concepções, organização social e políticas deste povo, sendo constituído por três seções e a conclusão. Na primeira seção, intitulada “Apresentação da pesquisadora e do campo de pesquisa”, são apresentadas a identidade e as memórias da pesquisadora, fazendo um breve relato da sua identidade cultural, vida familiar e acadêmica. Na mesma seção, destacam-se os objetivos basilares que, como já descrito, visaram analisar os elementos da gestão escolar indígena, buscando o fortalecimento do trabalho coletivo, democrático e pluricultural na organização do trabalho pedagógico de uma escola indígena da aldeia *Wassu Coca!*. Para tanto, foi necessário conhecer o histórico da Gestão Escolar em uma perspectiva conceitual, histórica, legal e política, para a partir de então compreender os princípios que fundamentam a Gestão Escolar Indígena nos documentos oficiais. Ainda nesta primeira seção são apresentados os processos metodológicos que orientam a presente pesquisa, bem como o estado do conhecimento, finalizando com esta apresentação da organização das seções que compõem a pesquisa.

A segunda seção, por sua vez, tem como intuito maior compreender, pela contextualização histórica, social, política e legal, o percurso da Gestão Escolar

Brasileira, por intermédio de documentos específicos que trazem a historicidade da Gestão Escolar.

Importa que nos debrucemos sobre a educação e sua gestão para conhecê-las como elas são. Isso implica, em primeiro lugar, ultrapassar as aparências para encontrar sua raiz, isto é, detectar ou desvelar as múltiplas determinações [...] que acabam por determinar sua aparência, o jeito como as percebemos [...] somente o conhecimento da gestão como de fato ela é [...] fundamenta decisões que podem alterá-la (WITTMANN, 1993, p. 49-50).

Dando continuidade à pesquisa, a terceira seção apresenta como a gestão escolar se fundamenta no contexto das escolas indígenas do Brasil. Ainda nesta seção são apresentados a educação escolar indígena *Wassu Cocal*, um breve histórico de como ela está organizada e se fundamenta na comunidade, buscando trazer uma reflexão sobre a gestão escolar indígena a partir da interculturalidade no território *Wassu Cocal*.

O trabalho é finalizado com a análise sobre os dados levantados durante a pesquisa e as considerações finais, que serão apresentadas a partir das necessidades emergentes sobre a compreensão, na Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, do que é a gestão escolar indígena e como esta deve ser consolidada dentro das escolas indígenas.



**FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA**

2 BREVE PROCESSO HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR

2.1 Conceito de Gestão Escolar

Ao se pensar em gestão, o que provavelmente vem à mente é a palavra gerir, que remete também à sua etimologia, que se traduz em ação de administrar, de dirigir, gerência, gestão. Andrade (2001), no Dicionário de Sinônimos da Língua Portuguesa, alerta que, embora a palavra portuguesa gestão, em seu sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos e as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística e como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens.

Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay destaca ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

Ao se referir aos contextos relacionados a cada pessoa, esse modelo de gestão pode parecer único. Porém, ao depararem-se com alguns conceitos mais específicos, como a compreensão da gestão escolar, as discussões se encaminham para um olhar diferenciado, pois esses conceitos englobam as tomadas de decisões de uma maneira harmoniosa, visando um bem comum e o equilíbrio, além de exigir do gestor um papel de compromisso mais amplo com o contexto pedagógico. Ou seja, migra da esfera individual e assume contornos coletivos em todas as ações desenvolvidas por esse profissional.

Posto isto, ao abordar a gestão no campo da educação, faz-se importante diferenciar a Gestão Educacional da Gestão Escolar. Para Garay (2011), a Gestão Educacional se conceitua em um âmbito macro, referente aos órgãos superiores do sistema de ensino e às políticas públicas pertinentes à educação; enquanto a Gestão Escolar, por sua vez, situa-se em nível micro, representando o trabalho

desenvolvido pela escola e que não se esgota no âmbito escolar, pois está vinculada à gestão do sistema educativo e pressupõe a gestão democrática.

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p. 151).

O termo gestão escolar aqui utilizado se diferencia de administração escolar, uma vez que se parte do entendimento de que são termos distintos ao se tratar da educação. Para Santos Filho (1998), administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade. O autor prefere a utilização de gestão escolar, que leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola.

Assim, Gestão Escolar compreende toda organização da escola, sendo, portanto, responsável em promover condições efetivas para garantir o avanço do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a escola se apresenta como principal instrumento capaz de estimular a transformação da sociedade. Partindo desse entendimento, a gestão das escolas tornou-se foco de discussão e estudo.

Bordignon e Gracindo (2000) compreendem que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas. Libâneo (2007), a seu turno, também defende a utilização do termo gestão escolar quando se associa à escola, trabalhando com a concepção sociocrítica de gestão escolar, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

Nessa concepção entende-se que o processo de tomada de decisões acontece coletivamente, possibilitando a participação de todos os membros do grupo na discussão e na deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o papel de líder, que requer relação mais direta com a comunidade escolar, os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola.

Ainda para Libâneo (2013), a gestão da escola é uma tarefa administrativa, ressaltando que a palavra administração sempre esteve presente no meio educacional atrelada à pessoa do diretor escolar, influenciada por teorias que norteiam os princípios administrativos voltados para indústria e empresas privadas. Nessa seara, pensar na gestão desse meio remete a vários desafios, pois, a administração e a gestão escolar devem estar pautadas e articuladas em quatro áreas fundamentais: pedagógica, administrativa, financeira e de recursos humanos.

Sendo a transmissão de conhecimento um serviço público, o princípio associa este serviço à democracia. Isto quer dizer que aí está implicada uma noção de participação na *gestio rei publicae*. Lembrando-se que o termo gestão vem de *gestio*, que por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que (re)duplica o seu caráter público (re/pública) (CURY, 1997, p. 201).

Dessa forma, a equipe gestora da escola, composta pelos diretores, diretores auxiliares e equipe pedagógica, deve promover uma gestão pautada em princípios democráticos, articulada às instâncias colegiadas, visando um ensino de qualidade, com foco na organização do ambiente educativo e na redução dos índices de abandono e evasão escolar. Neste sentido é importante para a devida compreensão situar no contexto histórico a origem deste cargo.

Pensar na gestão desse espaço remete a muitos desafios, visto que a organização e a gestão escolar são dimensões que estão profundamente articuladas, já que a escola não é uma soma de partes, mas um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico à sua prática do dia a dia, mediada pelo conhecimento da realidade e pela participação de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Para Lück (2007), o princípio da gestão inclui a participação ativa de toda comunidade educativa, desde os professores à comunidade escolar como um todo,

de forma que garanta um ambiente agradável e qualidade de ensino para todos os alunos.

Ainda segundo Lück (2009), o processo de gestão deve coordenar a dinâmica pedagógica do sistema de ensino de forma geral, além de garantir espaço para discutir a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas e as ações para a implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas.

Projetos esses que devem estar em conformidade com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada coletiva de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência por meio da demonstração pública de seus processos e resultados. Logo:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2009, p. 24).

Paro (2008) apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens. Desse modo, defende que a escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar e em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais.

Ao conceituar gestão escolar, pode-se compreender as concepções de gestão. Todavia, o entendimento sobre o papel da gestão escolar e suas práticas nas escolas brasileiras é indispensável para que, assim, possa-se compreender a organização do ensino no Brasil, na atualidade.

Como já descrito anteriormente, é importante destacar que a gestão escolar significa o ato de gerir a dinâmica cultural de uma escola, juntamente com as diretrizes e políticas públicas educacionais para a implantação de seu projeto

político-pedagógico e que, além disso, deve ter seu compromisso pautado nos princípios da democracia, proporcionando condições para um ambiente educacional autônomo, que execute soluções próprias no:

[...] âmbito de suas competências, sem negligenciar a participação e compartilhamento das demais pessoas envolvidas no processo educacional, no que envolve tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados, mantendo o autocontrole no acompanhamento e na avaliação com retorno de informações (BIZOL, 2018, p. 6).

Dessa forma, a gestão escolar em sua prática estabelece uma dimensão com enfoque de atuação na qualidade da educação, que tem como objetivo promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas essenciais para garantir o desenvolvimento dos métodos educacionais de ensino na unidade escolar, para contribuir com uma aprendizagem eficaz, de modo a tornar os alunos capazes de enfrentar, da melhor maneira possível, os desafios da sociedade complexa e da economia centrada no conhecimento.

Lück (2010) destaca as competências e os comprometimentos que o diretor deve possuir ao assumir a gestão de uma escola, instituindo sua autonomia, mas também aceitando a participação dos demais envolvidos no contexto escolar, promovendo, com isso, espaço para um trabalho coletivo e compartilhado, com vistas a alcançar, com êxito, os objetivos comuns. Sabe-se que para que isso aconteça é preciso planejar bem os objetivos que se pretende alcançar, preparando todas as pessoas envolvidas no trabalho.

Além das questões administrativas, o gestor escolar exerce também outras funções, como liderar a comunidade escolar, assumindo a mediação e a coordenação de professores, pais e alunos durante a elaboração e a execução do Projeto Político Pedagógico. Deste modo, é importante que a gestão escolar crie um ambiente que incentive a participação ativa de todos e que garanta a melhoria da qualidade de ensino.

Pensando na melhoria da qualidade de ensino é que a gestão escolar brasileira foi consolidada na história, ao se instalar na década de 1980 o processo Constituinte, com a compreensão de que, para uma ação de melhoria contínua do processo educativo em nosso país, era importante que os educadores organizados influenciassem o Congresso Nacional.

Cabe enfatizar que três coisas se destacaram nas lutas por uma educação de qualidade nos anos 80: descentralização, democratização e inclusão, tornando-se um grande desafio pautar o processo de gestão democrática no Projeto Político Pedagógico, para assim, ser possível acolher os alunos e fazer com que eles realmente aprendam e sejam sujeitos de direitos e saberes.

Diante do exposto, percebe-se a relevância da gestão escolar com qualidade social, pautada na realidade, na escuta dos envolvidos, com a finalidade de alcançar a qualidade do ensino. Esse trabalho propõe refletir justamente sobre essa questão, analisar a formação inicial e continuada dos diretores, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da gestão escolar com visão decolonial.

Neste contexto da gestão escolar, buscou-se compreender ou expandir a compreensão a respeito dos conceitos estruturantes de administração e de gestão escolar; do processo histórico dessa gestão escolar brasileira.

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera à utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas [...] (PARO, 2005, p. 11).

De acordo com Paro (2005), o papel e a atuação da gestão escolar na pessoa do diretor são contraditórios e difíceis, pois nem sempre a sua formação garante as competências técnicas que deve cumprir como responsável pela escola, além de cumprir com as determinações impostas pelo Estado.

No entanto, uma coisa é certa, o gestor escolar deve ser o mediador para que, junto com a comunidade, possa implantar e desenvolver práticas e ações compartilhadas, que contribuam para decisões coletivas que fortaleçam a

participação efetiva da comunidade, só assim a democratização da escola pública poderá ser efetivada.

Faz-se necessário destacar que o exposto depende, também, das políticas educacionais favoráveis à democratização, podendo-se destacar o papel assumido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública de incluir na Constituição Nacional de 1988 a Gestão Democrática como um princípio de ensino público, o que posteriormente foi concretizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação em 2001. Esses aspectos históricos, políticos e legais devem alicerçar e apoiar todo o processo de democratização na escola. Partindo destes pressupostos, destaca-se, a seguir, a abrangência desses aspectos.

2.2 A Gestão Escolar em seus aspectos históricos, políticos e legais

A partir deste momento, dialoga-se acerca dos principais conceitos da gestão escolar ao longo do percurso histórico, evidenciando os aspectos mais relevantes deste trabalho na prática. Dessa maneira, será possível compreender quais são os principais dispositivos jurídicos nacionais que estabelecem as práticas de gestão escolar na atualidade.

Para a compreensão do que tem sido a gestão nas escolas brasileiras, faz-se necessário um conhecimento mais detalhado do que influenciou o movimento da conhecida “gestão democrática do ensino”. Desta forma, é preciso levar em consideração o final da década de 80, quando um novo sistema de relações internacionais, criado a partir da crise econômica ocorrida nos anos 70, começa a consolidar-se. É a chamada globalização, que aliada às regras do neoliberalismo, estabelece uma nova configuração mundial (PRADO; 2007 *apud* PRADO; DIÓGENES, 2011, p. 85).

Segundo Libâneo (2007, p. 324), a gestão escolar é um “sistema que une pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelece entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões”. Tal afirmativa dá margem para algumas indagações, a saber: O que seria uma boa gestão escolar? Quais são os impactos de uma gestão escolar bem direcionada? A gestão das instituições escolares nas mais diversas

experiências educacionais no Brasil sempre foi pautada em práticas democráticas e participativas, como as que são vivenciadas na contemporaneidade?

Tomando por base os questionamentos, percebe-se que há a necessidade de uma discussão acerca do que se concebia sobre estar à frente dos processos administrativos das instituições escolares, afinal, os estudos sobre essa temática, até a Primeira República, consistiam em apenas “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (SANDER, 2007a, p. 21).

Com o princípio das ideias da Escola Nova, que foi um movimento pedagógico, cujo objetivo era dar novos contornos às práticas educativas no país, a administração da escola também teve nova visibilidade. Esse marco escolanovista pretendia reconfigurar todo o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares. As reflexões da Escola Nova refutavam toda e qualquer prática tradicional de escolarização (MENEZES, 2001).

Isso colocou em diálogo tanto as constantes práticas curriculares e a implementação desses currículos quanto à própria identidade da escola, fazendo surgir a ideia de que, para a obtenção da qualidade educacional e os resultados favoráveis das aprendizagens dos estudantes, seria necessária a descentralização da figura do professor como único detentor do conhecimento. Dessa forma, as aprendizagens ocorreriam considerando o estudante como protagonista, e não mais o professor seria o centro do processo de aprendizagem (SANDER, 2007).

Assim, considerando o cenário educacional em ebulição pelo ideal escolanovista, pela crescente expansão do capitalismo industrial no mundo e por transformações nos campos econômicos da sociedade à época, o ato de conduzir as escolas toma proporções mais densas em território nacional.

As reflexões sobre a gestão escolar têm sua gênese na abordagem Clássica da Administração, conforme países como Inglaterra, Alemanha, Áustria, França, Suíça, Espanha, Estados Unidos da América e Brasil, dentre outros, que tomaram diversas faces e formas de ação e isso permeou culturas muito distintas, tornando-se, *a priori*, um movimento complexo, na medida em que envolveu inúmeros intelectuais e agentes da prática.

Seus ideais ressoam, ainda hoje, nas práticas pedagógicas. Currículo por projetos, preocupação com o interesse da criança, mobiliário adaptado para cada faixa etária e discursos sobre a liberdade do educando são algumas das bandeiras

que caracterizaram o movimento e que permanecem atuais no campo educativo (CHIAVENATO, 1983).

Cabe destacar que a partir da década de 1930 esses estudos se conectaram mais profundamente ao viés educacional. Os escritos de Anísio Teixeira, “Educação para a democracia: introdução à administração escolar” (1936), as ideias de Leão (1939), em sua obra “Introdução à administração escolar, os postulados de Querino Ribeiro, ao apresentar o ensaio sobre uma teoria de administração escolar” (1953), e as ideias de Lourenço Filho, ao publicar “A organização e administração escolar: curso básico” (1963), são marcos desse novo debate educacional.

A partir desses marcos históricos, houve a reconstrução de muitas ideias que se pautavam no surgimento de uma racionalidade pedagógica, estruturada no viés de outras ciências, como é caso do aporte teórico advindo da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia e de outras áreas das ciências humanas. Outro marco estrutural da sociedade, que inaugurou as primeiras décadas do século XX, foi a necessidade de obtenção de mão de obra para atender às exigências do mercado de trabalho. Esse modelo exigia habilidades técnicas que atendessem ao modelo fordista/taylorista².

Compreende-se, nessa esteira, que na educação brasileira surge um novo conceito, gestão da escola, que substitui o enfoque limitado de administração escolar, a partir da compreensão de que os problemas educacionais são complexos e demandam uma ação articulada e conjunta na superação das dificuldades do cotidiano escolar.

Entende-se que o percurso da administração escolar no Brasil é longo e se intensificou com o início da industrialização. Conforme Drabach e Mousquer (2009), foi a partir da década de 1930 que surgiu no cenário educacional, em virtude da ampliação da demanda escolar, o aumento do número de escolas e de professores, assim como vão se delineando ações mais incisivas do poder público na efetivação

²O Taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro Americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias. O engenheiro constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada. Dando prosseguimento à teoria de Taylor, Henry Ford (1863-1947), dono de uma indústria automobilística (pioneiro), desenvolveu seu procedimento industrial baseado na linha de montagem para gerar uma grande produção, que deveria ser consumida em massa. No Taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção. Cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. A essência do Fordismo é baseada na produção em massa, mas para isso é preciso que haja consumo em massa. Outra ideologia particular é quanto aos trabalhadores que deveriam ganhar bem para consumir mais.

do sistema público de ensino, entre elas, a preparação de profissionais da educação.

O campo da administração escolar, embora tão em voga atualmente em virtude das inúmeras reformas educacionais, nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica dos intelectuais na História da Educação. Em uma trajetória educacional de mais de 500 anos, a administração escolar estrutura-se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século. Os primeiros escritos teóricos no Brasil reportam-se à década de 1930. Isto não significa dizer que a prática administrativa era inexistente na educação (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 259-260).

Anterior à LDBEN 9.394/1996, a escola era administrada por princípios fundamentados na administração escolar, que se constatava na assimilação do modelo de administração científica ou escola clássica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada; da linearidade; da influência estabelecida de fora para dentro; do emprego mecanicista de pessoas e de recursos para realizar os objetivos organizacionais de sentido limitado (CAMPOS; SILVA, 2009).

A direção da escola era centralizada no diretor, que atuava como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. O trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar e dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Assim, segundo Lück (2006, p. 35), o “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”.

Ainda no século XX foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61, que foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934, sendo o primeiro projeto de lei encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, perpassando 13 anos de debate até o texto final.

Com a Lei 4.024/61, surgiu uma lei específica para a educação, que dá mais autonomia aos órgãos estaduais, dando início à descentralização da educação, regularizando a existência dos conselhos estaduais de educação e do conselho federal de educação. Quanto à função do diretor de escola, em seu Artigo 42, consta que “o diretor de escola deverá ser educador qualificado”, mas os termos dessa

qualificação são amplos, ficando por conta dos Estados uma regulamentação mais específica.

Assim, a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5.692/71, no art. 79, estabeleceu a seguinte exigência aos profissionais interessados em concorrer ao cargo de diretor de escola:

Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema de ou parte destes, não basta para atender as suas necessidades, permite-se que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, o movimento de democratização, descentralização e construção da autonomia passaram a orientar novas formas de mecanismos. As ações no interior das escolas proporcionam a participação das comunidades escolar e local nas decisões que envolvem as questões educacionais, ampliando a responsabilidade e a atuação do gestor escolar (CAMPOS; SILVA, 2009). A Carta Magna da CF/88 dispõe que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006)

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública;

VI – Gestão democrática do ensino público na forma da lei; (BRASIL, 1988).

Compreendendo os aspectos históricos legais e políticos da gestão escolar, percebe-se que a Constituição de 1988, promulgada em 5 de outubro, não só foi a carta magna que formalizou a gestão democrática no ensino público, como também preparou terreno para outras importantes conquistas legais: a construção de um Sistema Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), emenda constitucional aprovada em 2014.

Além da Constituição mencionada acima, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, surge em um contexto em que se lutava por democratização, inclusive no âmbito educacional. No que diz respeito especificamente à gestão escolar da educação básica, a LDBEN nº 9.394/1996 destaca, em seu título II, os “princípios e fins da Educação Nacional” e, no artigo 3º. Inciso VIII, a “Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, por entender que a gestão democrática é um princípio norteador da educação pública, um dos pontos da educação contemplado na Constituição Federal, no art. 206.

Ainda assim, não se pode dizer que a gestão democrática na educação básica é um direito totalmente conquistado, já que a própria LDBEN/1996 em seu artigo 14º recomenda que:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
- II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Pode-se entender, diante do que está posto na LDBEN/1996, que abre-se uma oportunidade para uma gestão democrática, mas não se determina e nem dá suporte legal para que a gestão democrática seja obrigatória no ensino da educação básica, como deixa claro e definido quando se trata da educação superior, no artigo 56, parágrafo único:

Art. 56º. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos das comunidades institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva, vale ressaltar os espaços assegurados legalmente, que levam a acreditar na gestão democrática ativa e efetiva dentro da escola, um desses espaços é o Conselho Escolar – CE.

Estudos e pesquisas sobre as políticas educacionais referentes à gestão democrática da escola, como Aguiar (2011), Cury (2002), Gomes (2009), Hora (1994) e Luck (2010) mostram, reforçam que nos últimos anos as políticas educacionais, com vistas a promover nas escolas a gestão democrática e proporcionar a participação da sociedade na gestão das escolas, intensificaram-se, principalmente com a implantação e a efetivação dos Conselhos Escolares.

Tendo um papel fundamental na implantação da cultura participativa com princípios democráticos, o CE é um órgão representativo da comunidade escolar, sendo também um espaço de construção, formação e exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos nas relações sociais, políticas e pedagógicas da escola. Nas palavras de Dourado *et al.* (2006):

O Conselho Escolar se configura, portanto, como órgão de representação da comunidade escolar e, desse modo, visa a construção de uma cultura de participação, constituindo-se em espaço de aprendizado do jogo político democrático e de formação político pedagógica. Por essa razão, a consolidação dos conselhos escolares implica em buscar a articulação efetiva entre os processos pedagógicos, a organização da escola e o financiamento da educação e da escola propriamente dita (DOURADO *et al.*, 2006, p. 80).

Compreende-se que o Conselho Escolar é um órgão colegiado, representativo da comunidade escolar, de natureza deliberativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar, em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais.

Outrossim, ele desempenha um papel importante em assegurar que toda a comunidade seja envolvida em todas as decisões tomadas pela escola, mobilizando, opinando, decidindo e acompanhando a vida pedagógica, administrativa e financeira da Escola.

No tocante à gestão democrática na educação básica, mediante o que dispõe o artigo 14º da LDBEN/1996, outro espaço importante para a efetivação deste modelo de gestão é o Projeto Político Pedagógico, que compreende a necessidade de ser elaborado com o intuito de viabilizar a participação dos pais na escola e melhorar a atuação do Conselho Escolar, dentro dos princípios que regem uma gestão democrática.

Nesta perspectiva, a existência de um Projeto Político Pedagógico é fundamental para a democratização da escola por ser um instrumento de planejamento da coletividade escolar. O PPP significa construção à gestão democrático-participativa, que, de acordo com Libâneo (2004), se fundamenta nos princípios básicos legais desse tipo de gestão, ou seja, a autonomia e a participação.

O Projeto Político Pedagógico é o principal documento norteador da escola; seu principal objetivo é orientar o trabalho desenvolvido em toda instância escolar, envolvendo questões administrativas, pedagógicas e políticas. Tem como principal finalidade estabelecer conexões estratégicas entre as circunstâncias da escola que se tem e a realidade da escola almejada por seus membros.

Quanto à importância do PPP, Betini (2005, p. 38) se reporta dizendo que a importância do referido documento “está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo”. Assim:

Por ser um projeto apresenta proposta, ou seja, é inacabado, inconcluso, dialético. Por ter dimensão política está comprometido com a formação de cidadãos que atuarão individual e coletivamente na sociedade e serão responsáveis pela a construção de seus rumos. E por ser pedagógico possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, permite a organização de atividades e ações educativas necessárias para o ensino e a aprendizagem (VEIGAS, 1995, p. 89).

Nessa seara, vale ressaltar que o PPP deve ser construído e discutido com a participação coletiva e ativa das comunidades escolar e local, devendo ser considerado um processo constante de discussão e reflexão dos problemas vivenciados pela comunidade escolar. De acordo com Pimenta (2002), o Projeto Político Pedagógico parte de uma construção coletiva, que traduz os interesses e as intenções dessa coletividade, partindo de um diagnóstico da realidade vivenciada e construída dia a dia, estando sempre em construção.

É importante enfatizar que o Projeto Político Pedagógico deve favorecer a prática do planejamento participativo, a existência da ação reflexiva, a crítica e a avaliativa que se constituem no processo de gestão democrática, como afirma Betini (2005):

Para que a escola realmente alcance os seus objetivos, é de fundamental importância que a construção e o acompanhamento do projeto político-pedagógico estejam alicerçados em uma administração participativa, coletiva, em que as decisões sejam democratizadas e que o seu processo de avaliação e revisão seja uma prática coletiva constante, como oportunidade de reflexão para mudanças de direção e caminhos (BETINI, 2005, p. 43).

Para melhor compreensão da relevância do Projeto Político Pedagógico é importante desmembrar este conceito em duas dimensões: a dimensão política e a dimensão pedagógica.

O projeto é político, pois se refere à busca pela garantia do compromisso com a formação cidadã, a qual é realmente participativa, responsável, comprometida, crítica e criativa. Por outro lado, o projeto é pedagógico, pois traz como necessidade a reflexão, a organização e a sistematização do processo educativo, o qual abarca a escolarização em todos os aspectos (MAIA, 2011, p. 18).

Dentro deste contexto, outro instrumento que se destaca e que está relacionado ao PPP é o Regimento Escolar, por ser considerado um documento que facilita e organiza as atividades escolares, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui em um retrato da memória histórica construída em um registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e a sua história.

O Regimento Escolar é um documento normativo, elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, em uma construção coletiva que envolve todos os segmentos da comunidade escolar, sem deixar de considerar a legislação educacional vigente. Trata-se, ainda, de um documento que precisa ter características próprias da comunidade escolar, com o objetivo de organizar e administrar com foco no pedagógico da escola.

A LDBEN (Lei n.º 9394/96, Art. 88, § 1º) “define a obrigatoriedade de adaptar os regimentos ao que normatiza a Lei e aos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos”. O Regimento Escolar se constitui na lei da escola; sem deixar de lado os anseios e as necessidades da comunidade escolar, contemplados no Projeto Político Pedagógico, em uma perspectiva democrática.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e

autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13).

Compreendendo-se a finalidade do Regimento Escolar de proporcionar meios legais para que as escolas possam se organizar, este se torna a legislação da escola, por ser um conjunto de regras que normatizam a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da instituição. O Regimento Escolar ainda estabelece os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente escolar, define os objetivos da escola, os cursos e as etapas que oferece e como funciona; atribui as responsabilidades de cada pessoa, evitando uma gestão centralizadora, determinando de forma democrática o que cada segmento deve fazer e como fazer.

É o Regimento Escolar que estrutura, define, regula e normatiza as ações do coletivo escolar, haja vista ser a escola um espaço em que as relações sociais, com suas especificidades, se concretizam. Integrante de um Sistema de Ensino, em uma sociedade, a escola tem, no Regimento Escolar, as suas expressões política, pedagógica, administrativa e disciplinar e deve regular, no seu âmbito, a concepção de educação, os princípios constitucionais, a legislação educacional e as normas específicas estabelecidas pelo Sistema de Ensino do Paraná (SEED/PR, 2008, p. 10).

Fica evidente a função social da escola de criar condições para que a comunidade escolar tenha acesso e participe do processo de gestão escolar. Neste contexto, os instrumentos fundamentais para uma gestão democrática, assegurado na LDBEN/1996, em seu artigo 14º no inciso I e II, Art. 88, § 1º, são os descritos acima, a saber: CE, PPP e o Regimento Escolar, que possibilitam a participação efetiva e ativa da comunidade escolar, pois só por intermédio dessa participação que a gestão democrática tem êxito. A esse respeito, Libâneo (2008) destaca:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e das metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

Como apresentado, o CE, o PPP e o Regimento Escolar possuem muitas atribuições, possuindo respaldo legal que garante a participação da sociedade nos

sistemas de ensino de nosso país, seja ela federal, estadual ou municipal, em que cada esfera tem autonomia para formular suas diretrizes educacionais em consonância com os princípios constitucionais e da LDBEN, destacando-se, também, a Lei nº 10.172/2001, que instituiu O Plano Nacional de Educação³.

O PNE estabelece as metas plurianuais a serem buscadas e cumpridas pelo Estado sobre gestão e financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação (GRACIANO, 2005, p. 22).

Quando se fala sobre princípios e mecanismos inerentes à gestão democrática e suas implicações nas ações e decisões no âmbito das unidades escolares, como observado, fica evidente a determinação de princípios da gestão democrática no plano, neste sentido, ressalta-se a presença e a participação da comunidade na gestão da escola.

Partindo-se deste pressuposto, de que a qualidade na educação está intrinsecamente ligada à participação da sociedade na escola, e que essa participação emana da gestão democrática na instituição de ensino, torna-se relevante evidenciar que existem leis próprias e avançadas que regulamentam essa participação, como a CF, LDBEN e o PNE (10.172/2001). Nessa intenção de se efetivar a gestão democrática na escola, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o II Plano Nacional de Educação (2014-2024), reforça em seu Art. 9º que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos, contados da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

É nessa intenção, de se efetivar a gestão democrática na escola, que o referido PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), trata a gestão democrática escolar de forma abrangente e relaciona, em sua meta 19, oito estratégias para garantir a efetivação das gestões democrática e participativa nas escolas, a saber:

³O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, de caráter constitucional e de periodicidade decenal. O PNE atual de 2014-2024, entrou em vigor no dia 26 de junho de 2014.

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos(as) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(as) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomias pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

Entende-se que a gestão escolar sob essa nova perspectiva surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e a orientação do trabalho em educação. O gestor escolar, sob esse novo paradigma, passa a atuar de forma mais dinâmica, comprometido com os destinos da instituição escolar.

A gestão democrática implica, principalmente, o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2001, p. 18).

Após conceituar nesta seção um breve panorama histórico da gestão escolar, no próximo capítulo, aborda-se o tema gestão escolar, a partir da perspectiva de como a gestão se fundamenta no contexto das escolas indígenas do Brasil.



**EDUCAÇÃO ESCOLAR
NO TERRITÓRIO
INDÍGENA
WASSU COCAL**

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO TERRITÓRIO INDÍGENA WASSU COCAL

3.1 Apresentação da gestão escolar indígena em documentos oficiais indígenas

A educação escolar indígena em Alagoas, como em todo Estado brasileiro antes da Constituição de 1988, sempre foi aplicada com o objetivo de catequizar, alienar os indígenas a se ajustarem ao modelo de sociedade brasileira instituído historicamente, que é eurocêntrica.

Com a Constituição de 1988 foi constituído aos indígenas brasileiros o direito de permanecerem indígenas, ou seja, de continuarem sendo eles mesmos, podendo fazer uso de sua linguagem nativa, praticar suas culturas e tradições, apesar de que neste período alguns danos culturais causados pelo modelo de educação imposto aos indígenas já eram irreversíveis, como a língua dos indígenas do nordeste, principalmente dos indígenas alagoanos, que foram exterminados, ficando, assim, apenas alguns dialetos.

A partir da Constituição de 1988, a educação escolar indígena deixou de ser instrumento de integração para instituir a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de aprendizagem referenciada na afirmação étnica e cultural desses povos. A atual LDB substitui a Lei nº 5.692, de 1971, e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação. Nada dizia referente à educação escolar indígena.

De acordo com o Programa de Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena (PCN), a atual LDBEN menciona de forma explícita a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Ela aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que este seja ministrado em Língua Portuguesa, mas que será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Ainda segundo o PCN, a outra menção à educação escolar indígena está na LDBEN/1996, nos artigos 78 e 79, já nas “Disposições Gerais”. Ali se preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. A saber:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Para se concretizar na prática o que está disposto na CF/1988, a LDBEN/1996 determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Legalmente, a educação escolar indígena também avança quando se trata da educação infantil. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que assegura o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças, contemplando, assim, uma importante modalidade de ensino, principalmente para a educação escolar indígena que entende o quanto é importante o ensino nessa etapa de vida, em que a criança está na melhor fase de absorver o que lhe é ensinado.

Compreendendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Vale destacar que nas DCNEI/2010, o capítulo 9 apresenta como ponto “Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas”, entendendo que, uma vez incluídas nas diretrizes, os povos indígenas garantem a autonomia na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade. É relevante transcrever as propostas pedagógicas apresentadas para a educação infantil da criança indígena:

- Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- Reafirmar a identidade étnica e a língua materna, como elementos de constituição das crianças;
- Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes, de modo a atender as demandas de cada povo indígena (DCNEI, 2010, p. 23).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), resolução nº 05/09 CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica), art. 3º, o currículo da Educação Infantil deve ser:

[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 1).

Salienta que a definição de currículo defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) define as instituições de Educação Infantil como mediadoras e articuladoras das experiências e dos saberes das crianças, e dos conhecimentos que circulam na cultura mais ampla, fazendo despertar nelas o interesse por uma busca de novas experiências.

Cabe aqui ressaltar o papel da gestão escolar, por entender que a gestão, dentro da visão democrática, é quem promove, no ambiente escolar, um clima propício à construção do currículo, seja ele da Educação Infantil ou de qualquer outra modalidade que a escola ofereça. De acordo com Gandin (1998), a educação, a transmissão do ensino e toda ação pedagógica precisam ser pensados, planejados e contextualizados, de modo que possam trazer significados substanciais a todos os envolvidos.

A LDBEN (1996), em seus artigos 14 e 15, apresenta determinações no tocante à gestão democrática:

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

No âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando garantir processos coletivos de participação e decisão. Nesse sentido, a gestão democrática da educação constitui-se em um fazer coletivo.

A gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino oferece ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, “com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local” (VIEIRA, 2005, p. 7).

Para o trabalho da gestão, enquanto mediadora que atua na liderança de todos os profissionais da escola em uma prática significativa, é comum ouvir relatos de gestores questionando a falta de apoio por parte da Secretaria de Educação, como infraestrutura inadequada ou a presença de reformas e ampliação, recursos insuficientes para atender à demanda da escola, a dificuldade de conseguir a contratação de profissionais quando necessário, profissionais desmotivados, entre outros fatores que impactam diretamente na oferta de uma educação pública,

gratuita e de qualidade, fazendo surgir o seguinte questionamento: quais são os desafios que a gestão escolar indígena enfrenta para garantir a educação diferenciada no processo de ensino e aprendizagem voltados para o fortalecimento da cultura indígena, sem deixar de atender à matriz curricular comum?

Desta forma, sabendo-se que o papel do gestor contribui para a organização escolar que reflete no ensino e aprendizagem do aluno e que este deve estar presente tanto no planejamento escolar como na observação da prática docente, reflete-se sobre como a equipe docente traz práticas culturais e ancestrais para dentro do planejamento escolar, a partir de uma educação diferenciada, percebendo e compreendendo os desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena. A LDBEN ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e a publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Com tais determinações, a LDBEN deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino.

É importante destacar que tanto a aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quanto a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001 (BRASIL, 2001), foram ações políticas dos governos Fernando Henrique Cardoso, que garantiu importantes avanços à educação brasileira. Para consolidar o que essas leis nos asseguram, o referencial curricular nacional das escolas indígenas ainda afirma que:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos 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 (RCNEI, 2001, p. 34).

Tal abordagem deixa claro o que está estabelecido na lei, e da importância dos professores indígenas e suas comunidades se apropriarem desse conhecimento para que os direitos que a legislação lhes assegura seja uma prática real e não apenas presente no papel.

Mediante as questões abordadas podemos, ainda, citar o que Reis (2019, p. 197) pontua referente à Lei nº 10.639/2003:

A Lei nº 10.639/2003 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica, se traduzem no reconhecimento da importância da contribuição de negros e indígenas na formação histórica do país e podem ser consideradas uma política pública reparadora, na medida em que estão orientadas para a transformação na maneira como esses grupos são apresentados historicamente na literatura, na história e no imaginário social brasileiro, e de como essas visões sociais são reproduzidas nas escolas, através dos livros didáticos e nas salas de aulas por docentes no processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes (REIS, 2019, p. 198).

Percebe-se que, a partir de então, a inclusão do Ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica prevê valorizar a identidade étnica e cultural e diminuir a discriminação da população negra e indígena no Brasil. Desse modo, segundo Almeida e Sanchez (2017, p. 56), a “educação tornou-se um cenário de disputas políticas e ideológicas, sendo um dos principais campos de elaboração de leis”. Logo, é nesse cenário de disputas políticas que os indivíduos, antes manipulados e moldados pelo sistema colonial europeu, permanecem lutando para que os direitos previstos na lei sejam exercidos em prática.

3.2 A Gestão Escolar Indígena como Propiciadora de uma Educação Diferenciada

Nesta seção, é tecida uma reflexão sobre os direitos educacionais indígenas postos na Constituição Federal de 1988 e a realidade vivenciada pelos povos indígenas de Alagoas em pleno século XXI.

O objeto de estudo consiste nos direitos humanos constitucionais no tocante à educação escolar indígena, a saber: em examinar a dinâmica entre os direitos assegurados legalmente e o que é aplicado de fato na oferta da educação escolar indígena em Alagoas, pensando na luta dos povos desde a colonização até os dias atuais por uma educação escolar que seja do povo, pelo povo e para o povo.

Objetivou-se apresentar uma breve reflexão sobre os atuais povos indígenas de Alagoas, bem como a forma pela qual as políticas públicas para educação escolar indígena chegam até as comunidades, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que destaca o direito constitucional dos povos indígenas, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 78; o Plano Nacional de Educação (2014-2024), como também o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a Resolução nº 3/1999, que fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e a Resolução nº 5/2012, a qual definiu Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Escrever sobre educação escolar indígena no Brasil é refletir sobre uma educação que foi imposta aos povos originários desde os primórdios da colonização, com o intuito de catequizá-los e civilizá-los, obrigando-os a esquecer seus costumes, crenças, valores e cultura. Enquanto o discurso democrático clamava pela igualdade, os povos indígenas lutaram pelo direito de serem diferentes, surgindo, assim, a reivindicação educativa. O direito a uma educação diferenciada se consolidou com a Constituição Federal de 1988, que garante ao indígena o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, a qual vem se reafirmar com a aprovação da LBD nº 9.394/1996, que estabelece critérios de como o ensino deve ser ministrado aos povos indígenas.

Diante do respaldo legal conquistado pelos povos, no tocante à educação escolar indígena, este texto tem como objetivo apresentar e discutir não só o modelo de educação posta legalmente e apresentada de forma diferenciada, com direito a um currículo escolar próprio que contempla as necessidades e a realidade cultural dos povos, mas como essa educação se concretiza de fato nas escolas indígenas de Alagoas.

Ao refletir sobre as comunidades indígenas de Alagoas, surge a indagação acerca do que os dispositivos legais asseguram para a educação escolar indígena, a partir da constituição de 1988. Assim, pensar sobre a educação escolar indígena, como os efeitos das políticas educacionais refletem na escola indígena em face da autonomia da instituição educativa, permitiu uma construção conceitual para uma educação diferenciada dentro do contexto indígena, seguindo-se os pressupostos legais que a orientam.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) afirma que a história da educação escolar indígena no Brasil se iniciou no século XVI com a catequização dos indígenas, que eram obrigados pela sociedade da época a agregarem em sua vivência novos costumes, crenças, valores e cultura, sendo com a aprovação da LBD nº 9.394/1996 que a Educação Escolar Indígena garante os critérios para estabelecer de que forma será ministrado o ensino, dando destaque à Língua Portuguesa e à língua materna e respeitando os processos próprios de aprendizagem.

Para deixar ainda mais clara a orientação legal, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999, fixou o *status* jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprio:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, Resolução nº 03/1999, Artigo 1º).

Faz-se importante mencionar que a Constituição de 1988 assegurou aos indígenas brasileiros a permanecerem com seus costumes, culturas, línguas e suas tradições, conforme as suas aldeias/etnias. Nesse contexto, no Quadro 2, são apresentadas as aldeias que não possuem escolas no Estado de Alagoas, o que vai de encontro à Constituição de 1988, no art. 210, que garante às comunidades indígenas o direito à educação.

Quadro 2 - Aldeias que ainda não têm escolas em Alagoas.

ALDEIA / ETNIA	MUNICÍPIO
Aldeia Serra do Amaro - Xukuru Kariri	Palmeira dos Índios
Aldeia Serra do Capela - Xukuru Kariri	Palmeira dos Índios
Aldeia Roçado – Koiupanká	Inhapi
Aldeia Aconã – Aconã	Traipu
Aldeia Campinhos – Karuazu	Pariconha
Aldeia Kalankó – Kalankó	Água Branca
Aldeia Terra Nova – Karapotó	São Sebastião

Fonte: FEPEEIND/AL (2021).

Como se observa no quadro, as comunidades indígenas ainda têm seus direitos básicos negados no tocante à educação escolar, visto que os documentos

legais garantem espaços escolares adequados e apropriados à realidade cultural de cada povo. Outrossim, percebe-se, claramente, que este direito vem sendo negado por ainda existirem comunidades em Alagoas que não têm escolas ou, quando as possuem, tratam-se de espaços que se encontram com sérios problemas em suas estruturas físicas, como nos mostra o quadro fornecido pelo FEPEEIND/AL.

Tais relatos divergem do que diz aos documentos legais:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos 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 (RCNEI, 2021, p. 34).

Além de refletir acerca dos documentos supramencionados, que dão sustentabilidade legal para a educação escolar indígena, faz-se pertinente, neste estudo, dialogar, ainda, com alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que dizem:

Art. I – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Art. II – Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Art. VI – Toda pessoa tem o direito de ser em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.

Art. VII – Todos são iguais perante à lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (REIS, 2019).

Perceber-se, neste contexto, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em sua totalidade e objetividade, implica em reunir direitos e princípios em defesa da vida, com honra da pessoa humana, afirmando, assim, a

sustentabilidade da universalidade do respeito e também a especificidade de cada pessoa.

O conceito atual de direitos humanos foi confirmado com a realização da conferência mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida em Viena, em 1993. Naquela ocasião, foram elaborados a Declaração e o Programa de Ação de Viena. Em seu parágrafo quinto, a Declaração estabelece que: 'todos os direitos humanos são universais, independentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase (RODRIGUES, 2007, p. 11).

Tal raciocínio prossegue declinando que os direitos humanos devem ser tratados de forma global, justa e equitativa, conforme explica Rodrigues (2007). Nessa conjuntura é essencial alavancar a discussão em torno da educação escolar. Assim, entendendo que a educação é um direito, as lutas por uma educação pública gratuita e de qualidade ganham espaço no contexto nacional.

Conforme os dados do IBGE (2010) com relação à língua falada, o Censo identificou 274 línguas indígenas no Brasil, sendo que 57,1% dos indígenas não falam a língua indígena, já 76,9% deles falam a Língua Portuguesa. Entre os indígenas que vivem em Terras Indígenas, esses percentuais se alteram, 57,3% falam alguma língua indígena e 28,8% não falam a Língua Portuguesa.

Cabe destacar também que a maior parte dos indígenas são alfabetizados (76,6%). Inclusive os indígenas que vivem em Terras Indígenas, em sua maioria (67,7%), são alfabetizados. Nessa seara, a taxa de analfabetismo nas terras indígenas das pessoas com 15 anos ou mais foi de 32,3% (IBGE, 2010), apresentando uma taxa muito superior à brasileira em 2014, que foi de 8,7% (IPEADATA, 2014). Este indicador reforça os desafios da atual política indigenista brasileira.

Assim, não é demais asseverar que assegurar o direito à educação não significa só acesso e permanência, mas qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto, como mencionado anteriormente.

Não é forçoso ressaltar o que afirma o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, o qual destaca que a educação em direitos

humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do sujeito de direitos.

Pode-se concluir que conhecer a legislação, formulada em âmbito federal sobre a Educação Escolar Indígena, é um dos principais caminhos para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática. Assim, na medida em que os professores indígenas e as suas comunidades conhecerem os direitos que a legislação lhes assegura, caminharão, de forma mais efetiva, para que eles se tornem realidade.

Não é suficiente clamar por liberdade, democracia e direitos humanos. Deve-se perseverar determinadamente nesta luta, fazer sacrifícios em nome de verdades perenes, resistir frente às tentações, à má-fé, à ignorância e ao medo [...]. A partir do momento em que concebemos um mundo adequado a uma humanidade racional e civilizada, estaremos dispostos, se preciso, a sofrer para que seja possível a construção de sociedades livres da miséria e do medo (PINHEIRO, 2006, p. 84).

Pinheiro (2006) traz uma afirmação que contribui para reflexão de que, apesar de muitos direitos constitucionais garantidos, os desafios a serem enfrentados em busca da efetivação dos direitos são muitos e, por esse motivo, deve-se “perseverar determinadamente nesta luta”, como afirma o autor.

No tocante à educação escolar indígena, a seguir, é trazido à baila da discussão como sua gestão enfrenta os desafios de promover uma educação diferenciada dentro da realidade cultural, partindo de uma proposta decolonial, sem deixar de atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que rege a educação nacional brasileira.

3.3 Ensino Diferenciado

A luta por uma educação escolar indígena diferenciada passou a ser um fator determinante para não só melhorar, mas também desenvolver o ensino sistematizado dos povos indígenas, enfatizando que diante de grandes perdas históricas e culturais dentro de novos espaços sociais, foi e são precisas reafirmações que não só garantam, mas também assegurem os direitos indígenas,

principalmente no âmbito educacional, em que a educação escolar oportuniza novas possibilidades de aprendizagens, reconhecimentos e valorização cultural.

Vista como processo, a educação indígena determina a maneira pela qual os membros de uma comunidade ou povo socializam com as novas gerações, visando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, corresponde à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades (RHODEN, 2009).

Nesse sentido, é fundamental trazer aqui a relevância da educação escolar indígena, ou, como acontece a educação escolar indígena. Olhando o modo de vida e na perspectiva paradigmática de uma aldeia, educação escolar condiz ao processo de respeito e dignidade, assim, educação escolar é o ato de resgate, prática e valorização cultural, pela terra, pela natureza, pelas águas do rio que deságuam ao leito da naturalidade. Para além disso, a educação escolar está na sabedoria, na diversidade, na igualdade e na compreensão de mundo. Nesses processos histórico e cultural que envolvem a educação escolar indígena centralizada no meio social de uma aldeia e nos aspectos identitários do índio.

Quadro 3 - Fatos para a inclusão das primeiras escolas diferenciadas, voltadas para a comunidade indígena brasileira.

FATOS	PERÍODO	ACONTECIMENTOS
Províncias do Brasil	1585	Catequização.
Serviço de Proteção do Índio (SPI)	Século XX	Implementação da Educação Escolar Indígena (primeiro passo para o reconhecimento).
Fundação Nacional do Índio (FUNAI)	1967	Ensino Bilíngue (alcance da especificidade).
Constituição Federal	1988	Afirmação da escola diferenciada, direitos dos indígenas legalizados.
Lei das Diretrizes e Bases 9394/96	1996	Reafirmações e garantias dos direitos educacionais indígenas.

Fonte: Silva (2016).

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história de contato entre índios e não índios

no Brasil. Necessidade formada “pós-contato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da história em um movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (RHODEN, 2009, p. 3).

Por meio desse entendimento percebe-se o quanto o poder eurocêntrico dominava e aculturava os indígenas nos moldes de sua própria cultura, que defendia os preconceitos e as desigualdades. Assim, o ensino diferenciado não só busca a integração e a interação, como também a valorização das diversidades culturais que fortalecem a identidade étnica e cultural de um povo em sua particularidade.

É diante do processo histórico que as escolas indígenas vieram passando por diversas adaptações organizacionais, assim como no campo da administração, na busca de sempre valorizar a cultura da comunidade indígena e, a partir daí, proporcionando o surgimento de um currículo voltado para esta população, por meio de várias propostas que deem visibilidade às comunidades indígenas.

As normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada quando tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena. A maior parte das escolas indígenas são identificadas na categoria de ‘escolas rurais’, com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. Outro fato comum é considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas para as demais escolas para terem funcionamentos administrativo e curricular autônomos (BRASIL, 1998, p. 37).

O fato é que os problemas que foram surgindo no decorrer do processo da inserção do ensino para as comunidades indígenas estiveram voltados às questões tanto estruturais quanto organizacionais, devido a não legitimidade de escola de cunho diferenciado que melhor atendesse aos indígenas. Portanto, foi necessário um novo olhar de cunho político, que gerasse a implementação democrática por intermédio de documentos que permitiram a valorização das escolas indígenas a partir de uma metodologia que atendesse às necessidades das comunidades indígenas, a partir do uso de ações pedagógicas que possibilitem visibilidade e respeito à realidade sociocultural dos povos indígenas.

De acordo com o Ministério da Educação houve a necessidade da criação de uma nova categoria, que atuasse diretamente para as escolas indígenas, portanto, assegurando um ensino que prioriza os valores culturais das comunidades indígenas.

O direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a partir da Constituição de 1988, vem sendo regulamentado através de vários textos legais, a começar pelo Decreto 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista - FUNAI - em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos Estados e Municípios. A Portaria Interministerial 559/91 aponta a mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio / Lei 6.001/73, assumindo o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito a sua manutenção (RHODEN, 2009, p. 9).

Dessa forma, portanto, foi a partir dos decretos que se deram os direitos educacionais, sendo inseridas as novas mudanças que tinham como foco a implementação na busca do desenvolvimento e, principalmente, das regulamentações educacionais. Implementações como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e, principalmente, da RCNEI (Referencial Nacional para as Escolas Indígenas), deram às comunidades indígenas uma maior estabilidade quanto às questões administrativas e aos princípios de ordenamentos flexíveis e cooptados aos valores culturais e interculturais.

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino (BRASIL, 1998, p. 40).

São grandes os desafios que os campos administrativos, organizacionais e, principalmente, os educacionais vêm passando ao longo da história, ocasionando, assim, os surgimentos de novas estratégias que melhor atendam, de maneira

objetiva, às unidades escolares e os campos de cunhos tradicional e cultural das comunidades indígenas brasileiras.

Dentro dessa concepção, os currículos se voltam para as escolas indígenas tendo como prioridade a busca de uma melhor definição que fortaleça o campo educacional, atuando em um PPP com especificidade pedagógica e seguindo os fundamentos da legislação, ofertando uma adequação por meio de um corpo docente indígena, em que estes tenham uma formação de boa qualidade.

Portanto, cabe uma proposta de ensino bilíngue, ofertando, assim, uma abertura com novos princípios, com a objetividade de atuar na sua própria comunidade indígena. Desse modo, os arts. 1º e 2º presentes na Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, determinam os regimentos que facilitam e orientam os direitos educacionais, tendo como base presidir as práticas para o desenvolvimento dos conhecimentos socioculturais das comunidades indígenas brasileiras, como pode-se constatar a seguir:

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

Art. 2º - Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – Exclusividade de atendimento às comunidades indígenas;

III – O ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV – A organização escolar própria (Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999).

Assim, como todas as lutas ao longo da história, não seria diferente na educação, apresentando os seus pontos positivos ligados à estrutura das organizações, bem como da administração nos campos político, educacional e pedagógico, obtendo os resultados tão almejados a partir das documentações bases que orientam para as ações de cunho pedagógico. Tendo a LDB como um documento que reafirma os direitos, que busca diminuir as desigualdades social e étnica, algo tão presente na sociedade brasileira, ressalta-se como um ponto-chave

a busca por ofertar uma educação/ensino de boa qualidade, que valorize a cultura e a interculturalidade das comunidades indígenas.

É importante ressaltar ainda alguns *déficits* quanto ao sistema educacional brasileiro atual, como as dificuldades e os desafios que são presenciados constantemente nos mais diversos ambientes, enfrentando essa miscigenação entre os índios misturados e não índios diante de um pluralismo cultural, o que evidencia uma luta constante entre os próprios índios pelo espaço territorial.

Diante desse fato é de grande importância que não se permita que as origens dentro da história desapareçam no decorrer do tempo, bem como a desistência de lutar por uma educação cultural voltada para o respeito, pelo reconhecimento do pertencimento e o respeito à natureza, às origens e às raízes.

3.4 A Gestão Escolar indígena e o território *Wassu Cocal*

O Território Indígena *Wassu Cocal* está localizado na Zona da Mata do estado de Alagoas, mais precisamente entre a cidade Joaquim Gomes e a cidade Novo Lino, aproximadamente a 80 km da capital Maceió - AL. Possui uma população de 2.251 habitantes, de acordo com o último censo realizado pelo IBGE/2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em uma área de 2.758 hectares. Esta área é cortada pela BR 101 (Figura 1), que liga Maceió – AL a Recife – PE.

Vale destacar que a população de *Wassu* está no processo de regularização de 21,14% de sua real área tradicional, que é de 56.000 ha. O mesmo ocorre com as terras do povo *Tingui-Botó*, *Kariri-Xocó* e *Xucuri-Kariri*. O levantamento realizado por Vieira (2015a) aponta essas etnias, porém acredita-se que essa problemática é comum a todas as comunidades indígenas alagoanas.

A Figura 1, a seguir, ilustra a distribuição das terras indígenas no estado de Alagoas. As onze etnias distribuem-se em quatorze municípios, com algumas terras compreendendo mais de um município.

Figura 1 - Mapa Alagoano.



Fonte: Alagoas (2017).⁴

A população indígena autodeclarada de Alagoas distribuiu-se em todos os municípios alagoanos. De acordo com o Censo Demográfico (2010) totalizam-se 14.509 indígenas, dos quais 4.486 habitam as terras indígenas e 10.023 estão fora dessas terras.

O Diário Oficial da União publicou, em 2012, o resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação, que acrescenta mais 9.098 hectares, ampliando assim as terras *Wassu* para 11.842 hectares. Cabendo destacar que esta ampliação ainda está em processo de tramitação.

Por ter suas terras cortadas pela BR101 (Figura 2), os *Wassu* contam com uma forte ferramenta para suas reivindicações, em busca de fazerem valer seus direitos, por outro lado, essa BR deixa a aldeia vulnerável à entrada de pessoas não permitidas na aldeia.

⁴Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/176ce785-d4fd-47e4-b050-79e2e2aec220/resource/31957252-b75b-41fc-886d-4eab80504b2a/download/indigena.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

Figura 2 - BR101 na aldeia *Wassu Cocal*.



Fonte: Autora (2022).

São terras ocupadas pelos índios desde o período colonial e que a partir de meados do século XIX começaram a ser invadidas por fazendeiros criadores de gado, que se apossaram do território. Porém, durante o governo do presidente José Sarney, foram declaradas como área indígena, por meio do Decreto nº 93.331, de 02/10/1986, homologado via Decreto nº 392, de 24/12. A área foi demarcada pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1986, momento em que os fazendeiros foram indenizados e as terras desapropriadas pelo Governo Federal voltaram para os seus verdadeiros donos, os indígenas *Wassu Cocal*.

Como é possível observar no mapa, a área territorial de *Wassu Cocal* é organizada em localidade, por isso as reuniões informativas e organizacionais são realizadas por localidade para melhor atender a toda comunidade.

Figura 5 - Reunião da comunidade *Wassu Cocal* na localidade Ipê.



Fonte: Autora (2022).

A população indígena de Alagoas, assim como as demais do Brasil, sofreu perdas irreparáveis culturais e identitárias. Atualmente, a população indígena alagoana está organizada em onze (11) etnias, em diferentes regiões de Alagoas, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 4 - Etnias indígenas de Alagoas.

REGIÕES	ETNIAS	MUNICÍPIOS
Região do Agreste	Aconã	Traipu
	Karapotó	São Sebastião
	Tingui-Botó	Feira Grande
Região do Alto Sertão	Kalankó	Água Branca
	Koiupanká	Inhapi
	Geripankó	Pariconha
	Karuazu	Pariconha
	Katokin	Pariconha
Região do Baixo São Francisco	Kariri-Xocó	Porto Real do Colégio
Região do Planalto Da Borborema	Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios
Região da Serra dos Quilombos	Wassu Cocal	Joaquim Gomes

Fonte: Autora (2021).

As onze etnias descritas no quadro acima estão distribuídas em 29 aldeias, com um quadro populacional de 12.377 habitantes indígenas. O quadro abaixo apresenta, por sua vez, as referidas aldeias e a sua população, conforme dados fornecidos pelo DSEI de Alagoas e Sergipe.

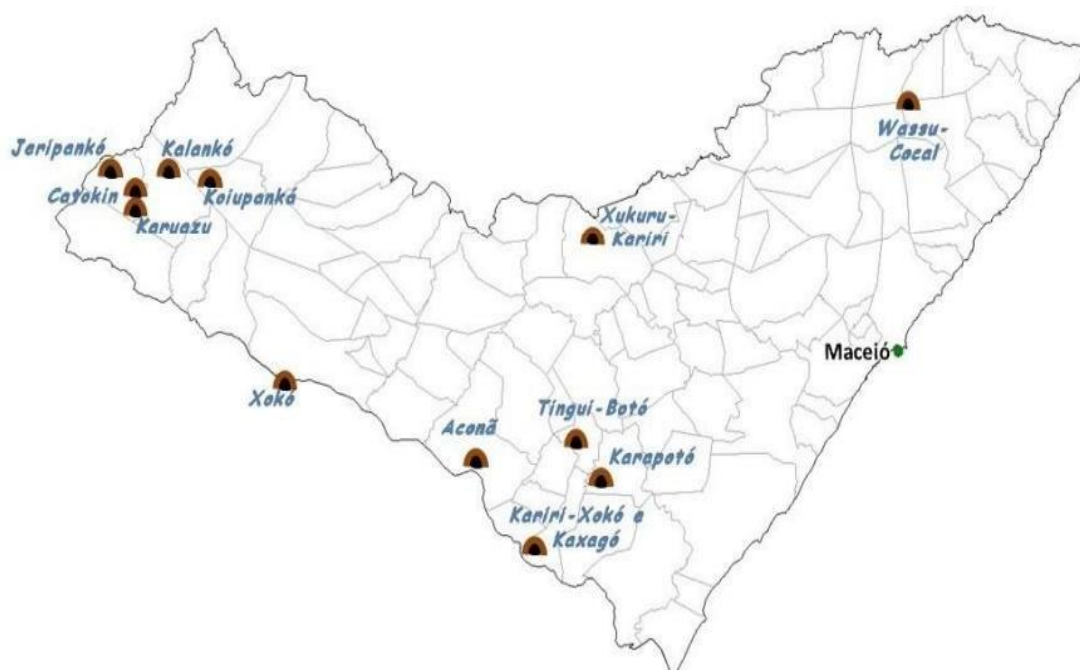
Quadro 5 - População indígena de Alagoas por aldeias.

ETNIAS	ALDEIAS	POPULAÇÃO TOTAL
Kalankó	Lajedo do couro	141
	Januária	108
	Sítio Gregório	62
Tingui-Botó	Olho D'água do Meio	79
	Tingui-Botó	295
Koiupanká	Baixa do Galo	141
	Roçado	330
	Baixa Fresca	89
Wassu Cocal	Wassu Cocal	1998
Xucuru-Kariri	Fazenda Canto	878
	Coité	99
	Serra do Amaro	53
	Cafurna de baixo	121
	Mata da Cafurna	401
	Serra do Capela	75
	Boqueirão	65
	Riacho Fundo	26
	Serra do Engenho	221
Jeripankó	Campinhos	702
	Alto da Pariconha	1242
	Araticum	60
	Ouricuri	791
	Tanque	223
	Moxotó	175
	Figueiredo	309
Kariri-Xokó	Kariri-Xokó	2422
Karapotó	Karapotó Terra Nova	841
	Karapotó plaki-ô	360
Aconã	Aconã	70
Total		12.377

Fonte: SIASI/MS, data de referência: 31/12/2020, data da extração: 15/02/2021.

A Figura 6 apresenta a localização das onze aldeias do estado de Alagoas. É importante destacar que mostra, ainda, a única aldeia existente no estado de Sergipe, denominada como “Xokó”. Por ficar vizinha ao estado, existe uma forte ligação entre o povo indígena de Sergipe e os povos de Alagoas, porém o presente trabalho se limita nas onze aldeias do estado de Alagoas.

Figura 6 - Mapa com a localização dos aldeamentos indígenas em Alagoas.



Fonte: Wikipedia (2022).⁵

Conforme os direitos legais são conquistados, os povos indígenas ganham força, legalidade e amparo político-jurídico para gerir as suas escolas. Mas é importante salientar que esses direitos não são efetivados nas comunidades indígenas, como está escrito legalmente. Dando respaldo a tal afirmação, o quadro abaixo mostra a situação das escolas indígenas no estado de Alagoas.

Quadro 6 - Realidade Estrutural das Escolas Indígenas de Alagoas.

Nº	ESCOLAS INDÍGENAS	MUNICÍPIOS	ALDEIA / ETNIA	ESCOLA CONSTRUÍDA	FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS/ESPAÇO FÍSICO
01	Escola Estadual Indígena Yapi Leanawan	P. Índios	Aldeia Coité – Xukuru Kariri	Sim	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antigo prédio construído pelo município. ✓ Reforma e ampliação – SEDUC. ✓ Existe carência de ampliação.
02	Escola Estadual Indígena José Gomes Celestino	P. Índios	Aldeia Boqueirão – Xukuru Kariri	Sim	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola construída pelo Estado. ✓ 01 sala foi dividida em 02 – meia parede. ✓ Retiraram as grades – como gol sem amarração. ✓ Acabamento de

⁵Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alagoas>. Acesso em: 21 ago. 2022.

					<p>péssima qualidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Existe carência de reforma e ampliação.
03	Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna	P. Índios	Aldeia Mata da Cafurna - Xukuru Kariri	Sim	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola construída em formato de oca ✓ Fundo Escola. ✓ Reforma e ampliação – SEDUC. ✓ Existe carência de reforma e ampliação.
04	Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira	P. Índios	Aldeia Serra do Amaro - Xukuru Kariri	Não tem espaço físico construído.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espaço físico construído pela comunidade. ✓ Construção de 02 banheiros – SEDUC ✓ Existe carência de reforma e ampliação.
05	Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino	P. Índios	Aldeia Serra do Capela - Xukuru Kariri	Não tem espaço físico construído.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A escola funciona em 06 espaços cedidos. ✓ Pequenos reparos – SEDUC. ✓ A portaria publicada para a construção da escola – 2019. ✓ Escola em obras – construção paralisada. Há necessidade de conclusão urgente das obras.
06	Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva	P. Índios	Aldeia Fazenda Canto - Xukuru Kariri	Sim	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundo Escola – formato de oca. ✓ Projeto ficou inacabado por muitos anos. ✓ Antigo prédio da escola da FUNAI foi adequado ao projeto de construção, reforma e ampliação – SEDUC. ✓ Atualmente carência de ampliação - Para a implantação do Novo Ensino Médio na escola serão necessárias as seguintes adequações: Processo de gestão; Formação continuada; Contratação de novos professores; Alimentação escolar; Sala de aulas; Laboratórios; Biblioteca ou sala de leitura; Cozinha; Refeitório; Banheiros;

					Vestiários; Quadra poliesportiva.
07	Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra	P. Real do Colégio	Aldeia Kariri Xokó – K. Xokó	Sim	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola construída em formato de oca. ✓ Fundo Escola – 04 salas. ✓ Professores e funcionários construíram 01 sala de aula – troca de telhado – SEDUC. ✓ Pequenos reparos – pintura – SEDUC. ✓ 02 turmas funcionando no pátio. ✓ Atualmente, há carência de ampliação - 05 salas de aula para atender mais de 440 alunos.
08	Escola Estadual Indígena Tingui - Botó	F. Grande	Aldeia Tingui Botó – T. Botó	Sim	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola construída em formato de oca. ✓ Fundo Escola – 02 salas. ✓ Prédio oferece riscos aos alunos. ✓ Atualmente a escola está funcionando no Posto de Saúde da Aldeia. ✓ Existe carência de reforma e ampliação.
09	Escola Estadual Indígena Itapó	São Sebastião	Karapotó – Plaki - ô	Sim	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola construída - SEDUC – inacabada. ✓ A escola ainda funciona no antigo prédio com muita precariedade. ✓ Escola nova ainda está inacabada – paredes com rachaduras, calçada apresenta afundamento, entre outros. ✓ Há necessidade de sanar os problemas físicos da infraestrutura e conclusão urgente das obras.
10	Escola Estadual Indígena Prof. ^a Marlene Marques Santos	J. Gomes	A. W. Cocal – W. Cocal	Sim	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antigo prédio construído pelo município. ✓ Foram feitos pequenos reparos. ✓ Extensão da escola funciona na antiga casa de farinha da comunidade. ✓ Existe carência de construção, reforma e

					<p>ampliação.</p> <p>✓ Perfuração de poço artesiano.</p> <p>Construção de cisterna.</p>
11	Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva	J. Gomes	A. W. Cocal – W. Cocal	Sim	<p>✓ Antigo prédio construído pelo município.</p> <p>✓ Foram feitos pequenos reparos.</p> <p>✓ Comunidade construiu 02 galpões, que são aproveitados como salas de aula.</p> <p>✓ Existe carência de reforma e ampliação.</p> <p>✓ Perfuração de poço artesiano.</p> <p>✓ Construção de cisterna.</p>
12	Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza	J. Gomes	A. W. Cocal – W. Cocal	Sim	<p>✓ Antigo prédio construído pelo município.</p> <p>✓ Foram feitos pequenos reparos.</p> <p>✓ Extensão da escola funciona na antiga casa de farinha da comunidade.</p> <p>✓ Contratação do agente administrativo.</p> <p>✓ Perfuração de poço artesiano.</p> <p>✓ Construção de cisterna.</p>
13	Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira	J. Gomes	A. W. Cocal – W. Cocal	Sim	<p>✓ Escola construída em formato de oca.</p> <p>✓ Fundo Escola – 04 salas.</p> <p>✓ Mão de obra da comunidade – 03 salas de aula.</p> <p>✓ Construção do muro que estava na planta para ser feito junto com a quadra.</p> <p>✓ Perfuração de poço artesiano.</p> <p>✓ Construção de cisterna.</p>
14	Escola Estadual Indígena José Carapina	Pariconha	A. Geripankó - Geripankó	Sim	<p>✓ Escola construída em formato de oca.</p> <p>✓ Fundo Escola – 04 salas.</p> <p>✓ Antigo prédio da escola da FUNAI, funciona como anexo.</p> <p>✓ Existe carência de reforma e ampliação.</p> <p>✓ Perfuração de poço</p>

					<p>artesiano.</p> <p>✓ Construção de cisterna.</p>
15	Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva	Pariconha	A. Katokim - Katokim	Sim	<p>✓ Escola nova construída – SEDUC.</p> <p>✓ Escola ainda está inacabada.</p> <p>✓ A escola funciona no prédio novo, sem os acabamentos necessários.</p> <p>✓ Há necessidade de sanar os problemas físicos da infraestrutura e conclusão urgente das obras.</p> <p>✓ Perfuração de poço artesiano.</p> <p>✓ Construção de cisterna.</p>
16	Escola Estadual Indígena Anselmo Bispo de Souza	Inhapi	A. Koiupanká - Roçado	Não tem espaço físico construído.	<p>✓ A escola possui 14 turmas, em três turnos,</p> <p>✓ Funciona em um salão comunitário, em uma oca em terreno aberto e em casas particulares cedidas pela comunidade.</p> <p>✓ Há ainda uma Sala do Saber, doada pela ONG Visão Mundial.</p> <p>✓ Nota alta no IDEB – trabalho maravilhoso do corpo docente da escola.</p> <p>✓ Escola funciona de forma muito inclusiva.</p> <p>✓ A SEDUC já fez 03 plantas para a escola, mas nunca construiu.</p> <p>✓ Existe a carência de construção do prédio escolar.</p> <p>✓ Perfuração de poço artesiano.</p> <p>✓ Construção de cisterna.</p>
17	Escola Estadual Indígena Aconã	Traipu	Aldeia Aconã – Aconã	Não tem espaço físico construído.	<p>✓ A escola funciona em uma casa cedida pela própria comunidade.</p> <p>✓ Escola funciona de forma muito inclusiva.</p> <p>✓ Alunos com necessidades especiais.</p> <p>✓ Já tem local definido para a construção da escola.</p> <p>✓ Entrou para licitação,</p>

					<p>mas voltou para a “estaca zero”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Existe carência de construção do prédio escolar.
18	Karuazu	Pariconha	Aldeia Campinhos	Não tem espaço físico construído.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Através de um projeto (CIMI) a comunidade conseguiu um terreno, onde deverá ser construída a escola de Karuazu. ✓ Também receberam equipamentos de cozinha seminovos, para um dia poder usá-los. ✓ Os alunos se deslocam para outros povoados ou para a cidade de Pariconha. ✓ Existe carência de construção do prédio escolar. ✓ Implantar urgentemente a EJA. ✓ Perfuração de poço artesiano. ✓ Construção de cisterna.
19	Kalankó	Água Branca	Aldeia Kalankó	Não tem espaço físico construído.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos se deslocam para outros povoados ou para a cidade de Água Branca. ✓ Existe carência de construção do prédio escolar. ✓ Perfuração de poço artesiano. ✓ Construção de cisterna.
20	Karapotó – Terra Nova	São Sebastião	Aldeia Terra Nova	Não tem espaço físico construído.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Processo licitatório em andamento. ✓ 1800.008161/2017 – informação SEDUC – 19.09.2019. ✓ Aproximadamente 130 alunos indígenas Karapotó Terra Nova, são alunos do município. ✓ Existe carência de construção do prédio escolar. ✓ Perfuração de poço artesiano. ✓ Construção de cisterna.

Fonte: FEPEEIND/AL (2021).

A pesquisa documental aconteceu sobre a realidade da escola estadual indígena Professora Marlene Marques dos Santos, localizada especificamente na localidade Gereba da aldeia *Wassu Cocal* e situada na zona da mata alagoana, entre os municípios de Joaquim Gomes e Novo Lino, a 84 km da capital Maceió, sendo a mais próxima da capital entre as aldeias indígenas de Alagoas, e a 16 km da cidade de Joaquim Gomes.

Conforme descrito anteriormente, o território atual da aldeia foi declarado área indígena no dia 02/10/1986, por intermédio do decreto nº 93.331, durante o governo do então presidente José Sarney de Araújo Costa. Porém, só no ano 1991, no governo de Fernando Collor de Melo, é que foi homologado, por meio do decreto nº 392, de 24/12/1986. Assim, aproximadamente 2.758 habitantes foram demarcados pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI em 1986, para 62 famílias que inicialmente participaram diretamente da luta pela terra.

Atualmente, na aldeia, existe uma unidade básica de saúde, que fica na Localidade Ipê, a qual recebeu o nome de Hibis Menino de Freitas (Figura 7), em homenagem a este guerreiro que foi uma das primeiras lideranças do povo *Wassu*, sendo chefe de posto da FUNAI e cacique da aldeia no início da luta pelas terras. Segundo relatos das lideranças, ele teve sua história marcada pelas lutas territoriais do seu povo, tendo sido assassinado em 1992, em prol das terras *Wassu*.

Figura 7 – Hibis Menino de Freitas.



Fonte: Os brasis e suas memórias (2022).⁶

⁶Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-hibes-menino-de-freitas/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

No polo (Figura 8), trabalha uma equipe de saúde composta por 3 enfermeiras, sendo 1 indígena, 1 assistente social indígena, 1 farmacêutica, 4 técnicos de enfermagem, dos quais 3 são indígenas, 2 funcionários de serviços gerais indígenas, 4 vigilantes indígenas, 4 *Aisan* indígenas⁷, 7 *Ais* indígenas⁸, 1 dentista, 1 USB auxiliar de dentista indígena, 7 motoristas indígenas, 1 médico e 1 psicólogo.

É importante destacar que a educação e a saúde caminham juntas e na aldeia esse elo é ainda mais evidente, pois observou-se nos planos de ação das escolas indígenas de *Wassu Cocal* que algumas das ações são desenvolvidas em parceria com a equipe de saúde local, destacando também que por a escola não disponibilizar profissionais de assistência social e psicólogos, os profissionais da equipe de saúde, sempre que solicitados, dão assistência às escolas, assim como os demais profissionais da equipe de saúde indígena de *Wassu Cocal*.

Figura 8 - Polo Base de Saúde Íbis Menino de Freitas, da aldeia *Wassu Cocal*.



Fonte: Autora (2022).

A aldeia ainda conta com quatro escolas indígenas, sendo elas: Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva e Escola Estadual

⁷Aisan – Agente indígena de saneamento (agente comunitário de saúde).

⁸Ais – Agente indígena de saneamento (agente de saneamento básico).

Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, esta última que foi o campo empírico da pesquisa.

As escolas recebem, por meio do conselho escolar, os seguintes recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que é utilizado para adquirir bens e contratar serviços que contribuam para o funcionamento e a melhoria da infraestrutura física, bem como para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas das escolas; este recurso cai na conta da escola em duas parcelas de igual valor; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, destinado para a compra da merenda escolar dos alunos, de acordo com o cardápio enviado pela SEDUC, que cai na conta do conselho em 10 parcelas por ano; e o Programa Mais Alfabetização, que é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental, que cai na conta da escola em parcela única anual.

Além desses recursos federais, a escola também é contemplada pelo recurso estadual “Escola da Hora”, destinado para reparos emergenciais na estrutura física da escola, podendo também ser utilizado para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. Outrossim, há ainda o “Recurso do Gás de Cozinha”, destinado para a compra de gás de cozinha, o qual cai na conta da escola em parcela única anual, e o programa mais merenda, que é um repasse financeiro complementar para a aquisição de gêneros alimentícios às unidades de ensino da rede estadual que atendem a educação básica em período parcial.

Os valores destes recursos são repassados, observando a disponibilidade orçamentária, de acordo com a tabela definida em resolução do Conselho Deliberativo e conforme o número de alunos informados no censo escolar do ano anterior ao do repasse. Todos os recursos são gerenciados pela direção da escola e pelo Conselho Escolar. A escola também tem o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, por meio do qual recebe do Governo Federal, via FNDE, os livros didáticos dos alunos.

Por ser uma escola indígena, tem-se o desafio de integrar a cultura indígena dentro do currículo da escola, o que vem sendo uma luta, assim como o reconhecimento da criação da categoria professor indígena, uma vez que até o momento não foi criada a portaria para tal, sendo assim, os profissionais são

contratados por meio de processo seletivo simplificado indígena desde 2010, quando houve o primeiro processo seletivo, este processo acontece a cada dois anos.

Esta pesquisa poderá contribuir, conseqüentemente, para o alargamento da compreensão da Gestão Escolar Indígena, além de constituir a compreensão do aspecto de construção da autonomia democrática, da compreensão de como se dá o relacionamento do sujeito com a comunidade escolar, da percepção de que é possível fazer diferente quando existe compromisso do sujeito com a gestão escolar e com a escola como um todo. Nesse ínterim, Libâneo (2004) defende que:

A escola tem cultura própria, que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada em um rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente (LIBÂNEO, 2004, p. 109).

Para o autor existe uma ação conjunta nas instituições para reavaliar e formular elementos necessários a uma política organizacional democrática e uma gestão participativa e autônoma. Neste caso, a autonomia pode ser entendida como a capacidade de gerir e autogovernar-se. Ainda, de acordo com Libâneo (2001):

[...] em uma instituição, autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros (LIBÂNEO, 2001, p. 115).

Para o estudioso, o conceito de autonomia escolar é uma das condições para a independência de gerir os recursos e garantir a efetivação do princípio constitucional de democratização da gestão escolar. Nessa ótica buscou-se desenvolver, nesta pesquisa, a compreensão sobre a gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal*.

Baseada na proposta teórica de Gersem Baniwa, no livro “Educação Escolar Indígena no Século XXI: encantos e desencantos” (2019), assim como outros escritos deste autor:

[...] é importante considerar os desafios concretos do acesso e da importância que podem ser organizados em três campos: i) formação de recursos humanos — professores, gestores e técnicos; ii) material didático; e iii) fortalecimento das instituições públicas de

ensino – estruturas das escolas e dos sistemas de ensino (BANIWA 2019, p. 24).

Ao longo dos anos, a educação entre o povo *Wassu Cocal* vem sofrendo mudanças importantes. Entre estas mudanças têm-se a preocupação de seus líderes e professores em ofertar uma educação escolar embasada na cultura e na tradição local. Com base neste anseio, que não é só dos *Wassu*, mas de todos indígenas do Brasil, os professores vêm tentando aperfeiçoar suas práticas.

[...] a educação, sua prática, sua gestão, oscila entre atitudes antagônicas, que são o autoritarismo e a democracia. Isso porque temos na prática processos de gestão que se caracterizam por atributos, como: [...] a busca pela emancipação do sujeito, a construção de conteúdos, o compartilhar, a corresponsabilidade, o diálogo – é a escola democrática (WITMANN, 2010, p. 140).

Cada vez mais as escolas tendem a buscar por um espaço e um tempo em que a gestão ocorra a partir de um direcionamento democrático, no qual a comunidade é participativa, tendo sua realidade cultural como base para a construção de uma educação escolar que promova ensino que possibilite o indivíduo a conhecer, valorizar sua identidade cultural, proporcionando, assim, novas oportunidades de preservação, resgate e interação com outras culturas.

Com base neste pensamento, esta pesquisa irá evidenciar a importância da gestão escolar, considerando a organização dos indígenas como fundamento básico na construção da participação coletiva. Com isso, ressalta-se a importância de refletir sobre a gestão escolar fundamentada na participação democrática de seus sujeitos, dentro das especificidades do povo indígena. Como afirma o saudoso cacique de *Wassu Cocal*, Geová Honório, “é nas mãos dos professores que se encontra o futuro desta nova geração, nossos pais não tiveram este privilégio, mas nossos filhos estão tendo, mas é preciso ter cuidado para não esquecer nossas raízes”.

Posto isto, pretende-se que este trabalho mostre o quanto as atribuições da gestão escolar são importantes para a efetivação da educação escolar e cultural de um povo, especificamente voltadas para o povo de *Wassu Cocal*.

3.4.1 A gestão escolar indígena na aldeia *Wassu Cocal*

Os povos indígenas no Brasil nem sempre foram vistos como sujeitos de direitos. O processo de colonização provocou danos quase irreparáveis à cultura indígena, resultando em perdas drásticas. Desde o século XVI foram subjugados à cultura europeia dominante, a cultura do colonizador, que de forma avassaladora impôs suas normas e regras, a fim de mantê-los na condição de dominados.

Entretanto, conforme descreve o índio e antropólogo Gersem dos Santos Luciano – Baniwa (2006), ao longo desse processo foram criadas várias estratégias de resistências.

Os povos indígenas sempre resistiram a todo processo de dominação, massacre e colonização europeia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos (LUCIANO, 2006, p. 57).

Como prova que não só estão resistindo, como também vêm mantendo viva sua cultura e tradição, é que a comunidade *Wassu Cocal*, atualmente, tem uma organização política que administra a aldeia, o representante da FUNAI Carlos Omena, o qual resolve as questões burocráticas da aldeia, assim como o Conselho Tribal, composto pelo Cacique Edmilson José da Silva (Figura 9), conhecido por todos como “Cacique Neguinho”, que cuida da administração geral da aldeia. Há, ainda, o Pajé José Cícero da Silva (Lula) (Figura 10), que atua como conselheiro e responsável pela parte cultural do povo *Wassu*, e as 10 lideranças que ajudam o cacique na administração da aldeia, das quais três são mulheres. Tem-se, também, um conselho de saúde local, composto por 13 pessoas.

Figura 9 – Cacique Edmilson José da Silva (Cacique Neguinho).



Fonte: Autora (2022).

A comunidade também conta com a religião indígena *Uricuri*. Em 1990, no tocante à religião *Uricuri*, foi reservado um local para a prática da cultura, sendo escolhido um espaço próximo à Pedra Sagrada, um símbolo religioso da aldeia por ser um local reservado e sagrado, onde é possível realizar rituais religiosos reservados aos seus participantes.

Figura 10 – Pajé José Cícero da Silva (Lula).



Fonte: Autora (2022).

A religião indígena dentro da comunidade é de uma importância inigualável, pois tem a função de preservar, praticar e repassar os conhecimentos religiosos e tradicionais da cultura indígena específica de cada povo a qual está inserida, “Pois elas mantêm vivas as identidades religiosa e cultural do povo onde ela é praticada”, como, afirmou Francisco dos Santos, descendente dos *Pancararus* do brejo dos padres, residente da aldeia e casado com índia *Wassu*, sendo um dos fundadores da “tábua religiosa”, como é conhecida a organização administrativa interna da religião.

Nem todos os indígenas da aldeia participam da tábua religiosa, pois, como toda religião, o *Uricuri* exige renúncias e sacrifícios por parte de seus participantes. A mesma tem prioridade na educação, uma vez que o calendário escolar é construído respeitando os dias de rituais, contendo os rituais indígenas-RI na sua composição, e o recesso escolar é antecipado para o mês de junho, período em que acontece uma das festas religiosas do *Uricuri*.

A Pedra Sagrada está localizada no núcleo Pedrinha, local respeitado e sagrado, onde fica o cruzeiro da aldeia que simboliza o cemitério que existia em cima da pedra (Figura 11), onde só se enterravam crianças (anjinhos) e moças virgens, como contam os mais velhos. Existem várias lendas relacionadas à pedra, que são contadas pelos mais antigos da aldeia e que são trabalhadas nas escolas, em especial nos projetos de leitura e culturais.

É importante informar que ao lado da Pedra Sagrada, também conhecida como Pedra da Torre, está situado o espaço religioso indígena “*Uricuri*”, local onde os rituais acontecem de forma sigilosa, restrita apenas aos indígenas participantes da religião.

Figura 11 – Pedra Sagrada, símbolo da Aldeia *Wassu Coca*, onde fica localizado o *Uricuri*.



Fonte: Autora (2015).

Foram necessárias muitas mobilizações e articulações dos povos indígenas do Brasil para conseguir mudar o curso da sua história. Nos anos de 1970 emergiu o Movimento Indígena Organizado, com a finalidade de criar uma agenda de pauta comum dos povos Indígenas no Brasil, em que, com muita luta e esforço, conseguiram criar um conjunto de estratégias e ações para garantir os seus direitos e interesses coletivos. Uma delas se refere à Educação Escolar Indígena diferenciada, que até aquele momento não tinha diretrizes ou políticas específicas.

A política para a educação escolar dos grupos étnicos foi reelaborada em todo continente latino-americano a partir dos anos de 1990. Este processo, no Brasil, teve início por meio do decreto nº 26/91 quando o MEC – Ministério da Educação passou a coordenar as ações referentes a esta modalidade de ensino, formulando as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1992. Inúmeras ações são criadas a partir deste período, com o objetivo de atender a essa política de educação específica, dentre as quais estão os documentos, a organizações de eventos, a divulgação de textos acadêmicos, os programas de formações de professores que atuam nas escolas indígenas, o incentivo a projetos de educação diferenciada, divulgação de diagnósticos e o apoio à elaboração de materiais didáticos diversificados (MILESK; NOVAK, 2012, p. 1).

Isso significa que as articulações e lutas resultaram em bons frutos do movimento social organizado indígena e de indigenistas. A luta por uma educação escolar indígena diferenciada também fez parte da história do povo *Wassu Cocal*, buscando valorizar a cultura dos antepassados e o modo próprio de educação, bem como o uso das ervas medicinais, rituais sagrados, agricultura, caça e pesca; valorizando, assim, a memória e a ciência dos mais velhos, cultivando o respeito por suas histórias de vida e luta dentro da comunidade.

O povo *Wassu Cocal* possui, atualmente, quatro escolas estaduais indígenas, sendo elas: Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva, Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza e Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos e uma extensão que atende alunos das Escolas José Manuel de Souza e da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos. Cada escola está geograficamente localizada onde existe um número maior de habitantes, nos núcleos da aldeia, Gereba, Pedrinhas e Ipê.

Vale informar que todas as escolas da aldeia estão desde maio de 2021 em reforma e ampliação para melhor atender ao seu público, embora isso não impeça de acontecer as aulas presenciais.

Figura 12 – Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira.



Fonte: Autora (2022).

A Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira (Figura 12) está na localidade Ipê da aldeia e é uma instituição de fácil acesso, pois fica próxima à BR101. Fundada em 04 de junho de 2003, com o decreto nº 1. 272, da Constituição Estadual, recebeu este nome em homenagem a um dos líderes antigos da aldeia que, segundo a diretora Sra. Eleuza Juvita, “o Sr. José Máximo iniciou o processo de educação do povo *Wassu*, sendo ele o primeiro educador indígena da Aldeia *Wassu Coca*”. A escola possui 8 salas de aula, estando mais duas em construção, três banheiros, uma cozinha, uma sala de professores, uma sala administrativa, uma secretaria, uma quadra educacional esportiva e um pátio, e atende da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Atualmente, a escola conta com uma equipe diretiva composta por gestor escolar, articulador de ensino, dois coordenadores pedagógicos, dois agentes administrativos e um quadro docente de dezoito professores e cinco auxiliares de sala, tendo como apoio três serviços diversos, três merendeiras e quatro vigias.

Figura 13 – Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva.



Fonte: Autora (2022).

A Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva está localizada no núcleo Pedrinhas da aldeia (Figura 13). Trata-se de uma escola de difícil acesso, uma vez que fica a 7 km da BR101, em estrada de barro. Foi construída pelos fazendeiros da época e recebia o nome de um fazendeiro, Manoel Batista do Rego Barros. Em 2003, com o decreto nº 1.272, que estadualizou a educação dos povos indígenas de Alagoas, que a escola passou a se chamar Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva, recebendo este nome em homenagem a um dos líderes antigos da aldeia. A escola possui duas salas de aula, dois banheiros, uma cozinha,

uma dispensa, uma secretaria e um pátio aberto; conta ainda com uma extensão com duas salas de aulas e atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – anos finais.

Na gestão atual, a escola é formada por uma equipe diretiva composta por gestor escolar, articulador de ensino, coordenador pedagógico, agente administrativo e um quadro docente de doze professores e um auxiliar de sala, tendo como apoio dois serviços diversos, duas merendeiras e cinco vigias.

Figura 14 – Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza.



Fonte: Autora (2022).

A Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza está localizada no núcleo Gereba da aldeia (Figura 14). Também se trata de uma escola de fácil acesso, pois fica próxima da BR101. Construída na época dos fazendeiros, recebendo, inclusive, o nome da mulher de um fazendeiro, Thereza Helena da Silva, assim como as demais, após o Decreto nº 1.272, recebeu o nome de Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, em homenagem a um dos líderes antigos da aldeia. A escola possui duas salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, uma secretaria e atende alunos dos 3º aos 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais. É importante destacar que ela tem uma sala de aula no prédio de uma extensão, que atende a duas escolas.

Atualmente, a escola conta com uma equipe diretiva composta por gestor escolar, articulador de ensino, coordenador pedagógico e um quadro docente de seis professores e dois auxiliares de sala, tendo como apoio, dois serviços diversos, merendeira e seis vigias.

Figura 15 – Extensão das escolas estaduais Indígenas, José Manoel de Souza e Professora Marlene Marques dos Santos.



Fonte: Autora (2022).

A extensão fica na localidade Gereba e atende alunos das seguintes escolas: Escola Estadual Indígena José Manuel de Souza e da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos (Figura 15). Começou a funcionar em 2006, quando a atual diretora da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, Maria José Paulina da Conceição, viu que as três salas da instituição eram insuficientes para atender à demanda da escola. Então, junto com as lideranças e com apoio político da prefeitura, reformou-se um prédio que antes funcionava como casa de farinha industrial, que por motivo de falta de mão de obra específica e condições para manutenção acabou em ruínas, restando apenas um galpão que, por muito tempo, serviu como garagem para comunitários. Após outras reformas, as quais ocorreram anos depois, a escola ficou com três salas, dois banheiros, uma cozinha, uma dispensa e uma secretaria.

O prédio funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos e uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, da Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza.

Quadro 7 – Quadro demonstrativo das escolas Indígenas de Joaquim Gomes/AL.

NOME DAS ESCOLAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE DOCENTES
Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos	Estadual	Rural	160	17
Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva	Estadual	Rural	107	12
Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza	Estadual	Rural	64	6
Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira	Estadual	Rural	335	18

Fonte: Dados fornecidos pela 12ª Gerência Regional de Ensino (2022).

Essas escolas só foram estadualizadas em 2003, a partir do Decreto nº 1.272 da Constituição Estadual. Cada instituição tem o seu conselho escolar composto por funcionários, pais, alunos e liderança, representando a comunidade, que administra os recursos da escola, funcionando também como órgão fiscalizador e amigo da escola.

De acordo com Jessika Pereira (2012), no processo de construção da concepção desta educação, não somente os professores estão envolvidos. Participam múltiplos agentes sociais: alunos, famílias, comunidade e o próprio Estado, por meio de documentos oficiais, como a Constituição de 1988, LDBEN/96, PCN/97, PNE/2001-2010, PNE/2011-2020 e, no caso específico dos *Wassu Coca*, também o PEE /2006-2015 de Alagoas. Porém, neste trabalho, se analisou que o aluno não é cliente da escola, ele é parte dela, pois aprende e constrói o seu saber direcionado a sua identidade cultural indígena.

Diferente das escolas não indígenas, as escolas indígenas são marcadas por lutas e mobilização da comunidade. As escolas da Aldeia *Wassu Coca*, além de atenderem os estudantes indígenas, também atendem estudantes de fazendas circunvizinhas, não sendo, portanto, exclusiva para indígenas, buscando a essência da inclusão. Fazendo uma comparação superficial com as escolas de outras áreas indígenas em Alagoas, pode-se dizer que as instalações das escolas estão a contento para um bom funcionamento e têm pouca evasão escolar. Entretanto, o material didático é insuficiente. Quando se trata de equipamentos tecnológicos,

convencionais, estes são inadequados, mas se tem um rico acervo natural de fauna e flora que pode ser explorado pelos professores como material didático para ser trabalhado com vistas à interdisciplinaridade, principalmente na disciplina de Ciências da grade curricular que rege a educação do estado, particularmente das escolas *Wassu Cocal*.



**PROCEDIMIENTOS
METODOLÓGICOS**

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os procedimentos da pesquisa, ou seja, como foi direcionada toda a trajetória do desenvolvimento do presente estudo. Assim, são trazidas neste momento as especificidades da educação escolar do povo *Wassu Cocal*, a cultura e as histórias, tendo como referência a escola estadual indígena Professora Marlene Marques dos Santos.

4.1 Descrição do campo de pesquisa

Figura 16 – Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos.



Fonte: Autora (2022).

A Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos está localizada no núcleo Gereba da aldeia (Figura 16), tratando-se de uma escola de fácil acesso, pois fica próxima à BR101. Fundada em 1992 pela Prefeitura Municipal de Joaquim Gomes, a escola recebeu este nome em homenagem a uma professora não índia, que ensinava na aldeia e era casada com um índio, mas que faleceu no ano anterior à construção da escola (1991), em um acidente de carro, junto com os seus dois filhos.

Os horários destinados para o funcionamento da ação educativa dispõem dos períodos matutino e vespertino, sendo que o horário da manhã se inicia das 07h às 12h. Ademais, o seu intervalo é de 9h às 9h20. À tarde, o horário de entrada é de

12h30 às 17h50, com intervalo das 14h30 às 14h50, conforme mostram os horários de aula abaixo:

Quadro 8 – Descrição do percentual dos alunos que estudam na escola.

TURNOS	QUANTIDADES
Manhã	92
Tarde	68
TOTAL	160

Fonte: Autora (2022).

É importante destacar que este percentual de alunos descrito no quadro acima está distribuído nos seguintes anos/séries:

Quadro 9 – Descrição das turmas ofertadas na escola.

Turmas	Quantidade	Turnos
Creche	12	Matutino
Educação Infantil 1º Período	18	Matutino
Educação Infantil 2º Período	15	Matutino
1º Ano do Ensino Fundamental	17	Vespertino
2º Ano do Ensino Fundamental	19	Vespertino
6º Ano do Ensino Fundamental	32	Matutino
7º Ano do Ensino Fundamental	17	Matutino
8º Ano do Ensino Fundamental	15	Vespertino
9º Ano do Ensino Fundamental	15	Vespertino

Fonte: Autora (2022).

4.2 Espaço físico da escola

O prédio principal da escola possui, em suas dependências, três salas de aula, três banheiros, uma cozinha, uma dispensa, uma secretaria e uma área em L. A instituição atende no horário matutino as turmas da creche, Educação Infantil, 6º ano e 7º ano do Ensino Fundamental – anos finais; no horário vespertino, por sua vez, atende turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais e 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – anos finais. Cabe destacar, ainda, que a escola tem mais uma sala em construção e uma rampa de acessibilidade.

Figura 17 – Frente da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos.



Fonte: Autora (2022).

Figura 18 – Acesso da entrada dos banheiros e da cozinha.



Fonte: Autora (2022).

Figura 19 – Parte de trás da escola em reforma.



Fonte: Autora (2022).

Figura 20 – As laterais da escola.



Fonte: Autora (2022).

Figura 21 – Sala nova em construção.



Fonte: Autora (2022).

Como apresentado no capítulo anterior, a escola conta com uma extensão que tem duas salas de aula, cozinha, dispensa e banheiro. É importante destacar que as turmas do Ensino Fundamental – anos finais, funcionam nesta extensão.

Outrossim, nem todas as salas têm suas carteiras adaptadas à modalidade que atende, uma vez que conta com sala que, além de atender a Educação Infantil, também atende o Ensino Fundamental – anos iniciais em horário oposto. Já a sala da creche, como só atende a esta modalidade, tem a sua mobília adequada.

Figura 22 – Sala da creche.



Fonte: Autora (2022).

Figura 23 – Sala da educação infantil e dos anos iniciais.

Fonte: Autora (2022).

4.3 Funcionários da escola

A escola, atualmente, conta com um quadro de funcionários composto por 32 monitores, organizados em 15 professores, 4 auxiliares de sala, uma equipe diretiva, composta por gestor escolar, articulador de ensino, coordenador pedagógico, e 11 funcionários de apoio, conforme descrito abaixo:

Quadro 10 – Quadro representativo dos docentes da escola pesquisada.

Disciplina	Quantidade de professores	Qualificação	Residência dos profissionais	Quantidade Indígena
Português	3	Letras	2 no município de Novo Lino 1 na Aldeia	1
Matemática	1	Licenciatura em Matemática	Na Aldeia	1
Ed. Física	2	Licenciatura em Ed. Física	1 em Maceió 1 na aldeia	1
Geografia	1	Licenciatura em Geografia	Na Aldeia	1
Inglês e artes	1	Letras	Na Aldeia	0
História, Religião e Cultura Indígena	1	Licenciatura em História	Na Aldeia	1
Ciências	1	Licenciatura em Biologia	Na Aldeia	1
Creche e	3	Licenciatura em	Na Aldeia	3

Educação Infantil		Pedagogia		
Anos Iniciais (1º e 2º anos)	2	Licenciatura em Pedagogia	Na Aldeia	2

Fonte: Autora (2022).

Quadro 11 – Quadro representativo da equipe diretiva da escola pesquisada.

Função	Quantidade	Qualificação	Residência dos profissionais	Quantidade Indígena
Gestor escolar	1	Licenciatura em Pedagogia	Na Aldeia	1
Coordenador Pedagógico	1	Licenciatura em Pedagogia	Na Aldeia	1
Articulador de Ensino	1	Licenciatura em Biologia	Na Aldeia	1

Fonte: Autora (2022).

Quadro 12 – Quadro representativo dos auxiliares de sala da escola pesquisada.

Função	Quantidade	Qualificação	Residência dos profissionais	Quantidade Indígena
Auxiliar alunos com necessidades especiais	4	Ensino médio	Na Aldeia	4

Fonte: Autora (2022).

Quadro 13 – Quadro representativo do pessoal de apoio da escola pesquisada.

Função	Quantidade	Qualificação	Residência dos profissionais	Quantidade Indígena
Agente administrativo	1	Licenciatura em História	Na Aldeia	1
Serviços Gerais	2	Ensino Médio e Ensino Fundamental incompleto	Na Aldeia	2
Merendeira	2	Ensino Médio	Na Aldeia	2
Vigias	6	2 Ensino Médio, 1 Ensino Fundamental e 3 Ensino Fundamental incompleto	Na Aldeia	6

Fonte: Autora (2022).

A partir do quadro acima faz-se importante salientar que todos os funcionários são contratados por monitoria indígena do estado de Alagoas, não havendo, assim, nenhum concursado em seu quadro. Outrossim, é relevante destacar, também, que

os não indígenas são lotados pela seleção simplificada regular, uma vez que a seletiva indígena só recebe anuência da comunidade para os indígenas ou vinculados, que é o caso de quem é casado(a) com indígena.

A escola possui um Projeto Político Pedagógico, porém se encontra em processo de atualização. Tal documento foi disponibilizado pelo diretor escolar, que o deixou inteiramente disponível para ser observado. Embora a equipe de gestão da escola seja democrática com anuência das lideranças da aldeia, há profissionais que são indígenas e outros que não são indígenas, pois, no caso de não ter o profissional indígena qualificado para assumir o cargo, é dada anuência para os não indígenas residentes nos municípios próximos e outros que são membros da comunidade local.

O PPP da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos está em fase de atualização, considerando a necessidade de mudanças ocorridas na escola durante o período pandêmico da Covid-19, em que se adotou o ensino remoto. Isso implica falar sobre a importância da reorganização da escola para garantir o acesso aos conteúdos de aprendizagem das crianças.



ANÁLISE GERAL

5 ANÁLISE GERAL

Nesta seção apresentam-se o passo a passo da coleta de dados, a análise e os resultados obtidos na busca de compreender os desafios da gestão escolar indígena na Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos. Portanto, apresentam-se os resultados e as discussões levantados durante a pesquisa.

5.1 Análise e Resultados

Ao analisar a gestão escolar a partir de uma breve reflexão histórica e conceitual da gestão escolar, a pesquisa aponta resultados que contribuem para a compreensão dos princípios que fundamentam a Gestão Escolar Indígena Diferenciada, ou seja, que a gestão escolar esteja atenta ao atendimento das demandas específicas da aldeia.

Diante disso, buscaram-se afirmações nos novos preceitos que norteiam a concretização efetiva de uma escola diferenciada de qualidade, em que seu sucesso possa estar atrelado a uma gestão escolar indígena democrática e participativa, que priorize, acima de tudo, as particularidades de uma educação indígena diferenciada, que respeite as identidades pessoal e cultural, que pressupõem a todos os sujeitos envolvidos.

Assim, apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos na pesquisa, tendo como foco a Gestão Escolar Indígena da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos do território *Wassu Cocal*, partindo da análise feita nos acervos documentais da própria instituição.

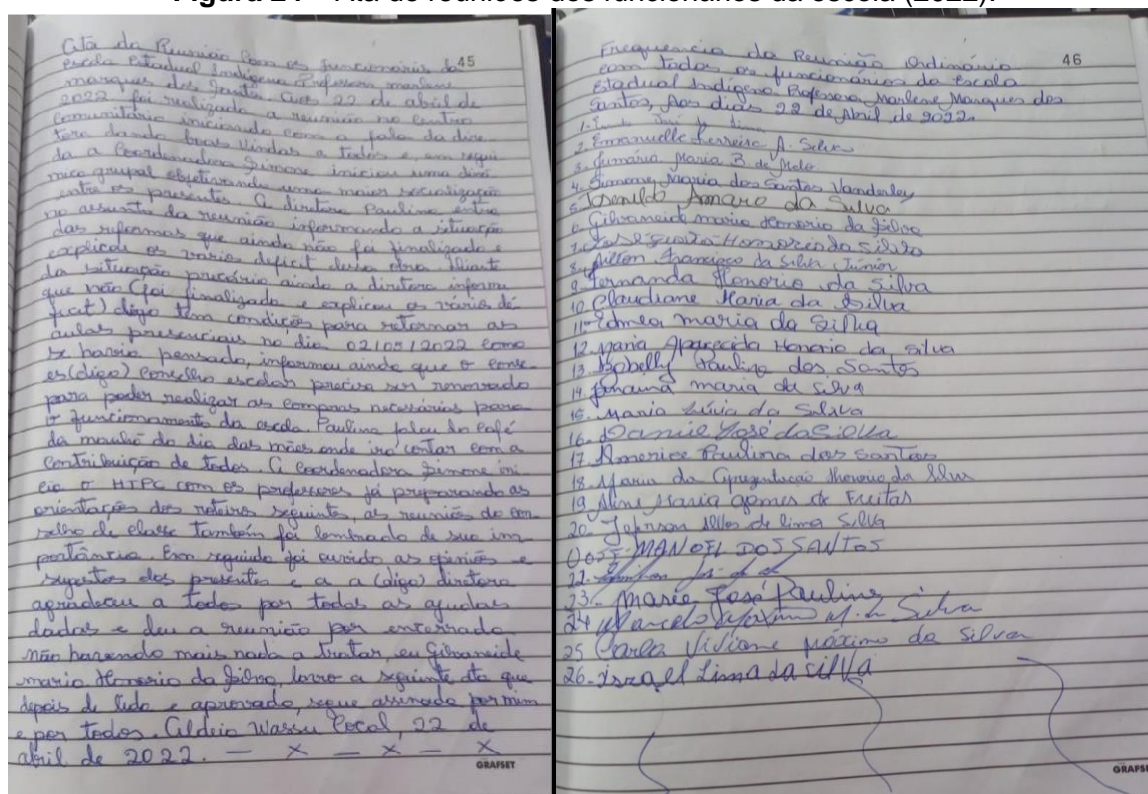
Nesta busca, a pesquisadora teve acesso aos livros-atas da escola. Os documentos foram disponibilizados pela gestora, que, cuidadosamente, mostrou o quanto a escola se organiza no registro das reuniões realizadas; ou seja, realizadas por segmentos. Após a análise foram realizados alguns registros fotográficos, com a permissão da gestora, de algumas atas importantes para a pesquisa.

5.1.1 Pesquisa realizada no Livro ata de reuniões dos funcionários da escola 2022

As observações foram iniciadas pelo livro de atas de reuniões dos funcionários, buscando-se compreender como é o relacionamento entre a gestão escolar e os demais funcionários, bem como desafios que a gestão enfrenta para envolver a todos nas ações pertinentes à escola.

Ao analisar o referido livro, percebeu-se que as reuniões não acontecem em datas periódicas, mas sim quando se tem algum problema ou algo novo a informar, assumindo, desse modo, um viés de reunião informativa. Mesmo que não se encontre de forma explícita, percebem-se as ações de caráter consultivo e deliberativo, em que o gestor passa as informações. Vale informar que os funcionários são bem participativos, como é possível perceber a partir da frequência da reunião, conforme ata abaixo:

Figura 24 – Ata de reuniões dos funcionários da escola (2022).



Fonte: Autora (2022).

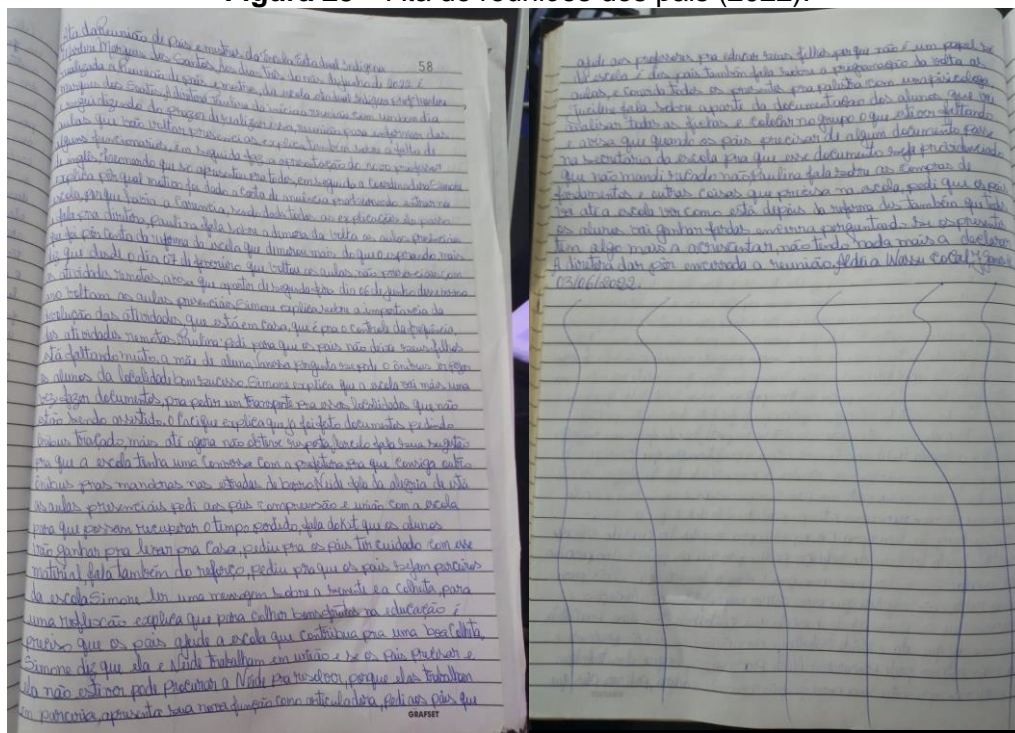
Dado que a gestão mantém um relacionamento democrático e participativo com os funcionários, cabe verificar, também, se esse modelo de relacionamento também acontece com os pais dos alunos.

5.1.2 Pesquisa realizada no livro ata de reuniões dos pais 2022

A participação dos pais ou responsáveis na vida escolar das crianças e dos adolescentes tem sido um dos grandes desafios da gestão escolar, já que o gestor também é responsável por reunir toda a comunidade escolar, ou seja, promover momentos de convivência da família na escola, bem como o acompanhamento pedagógico dos filhos.

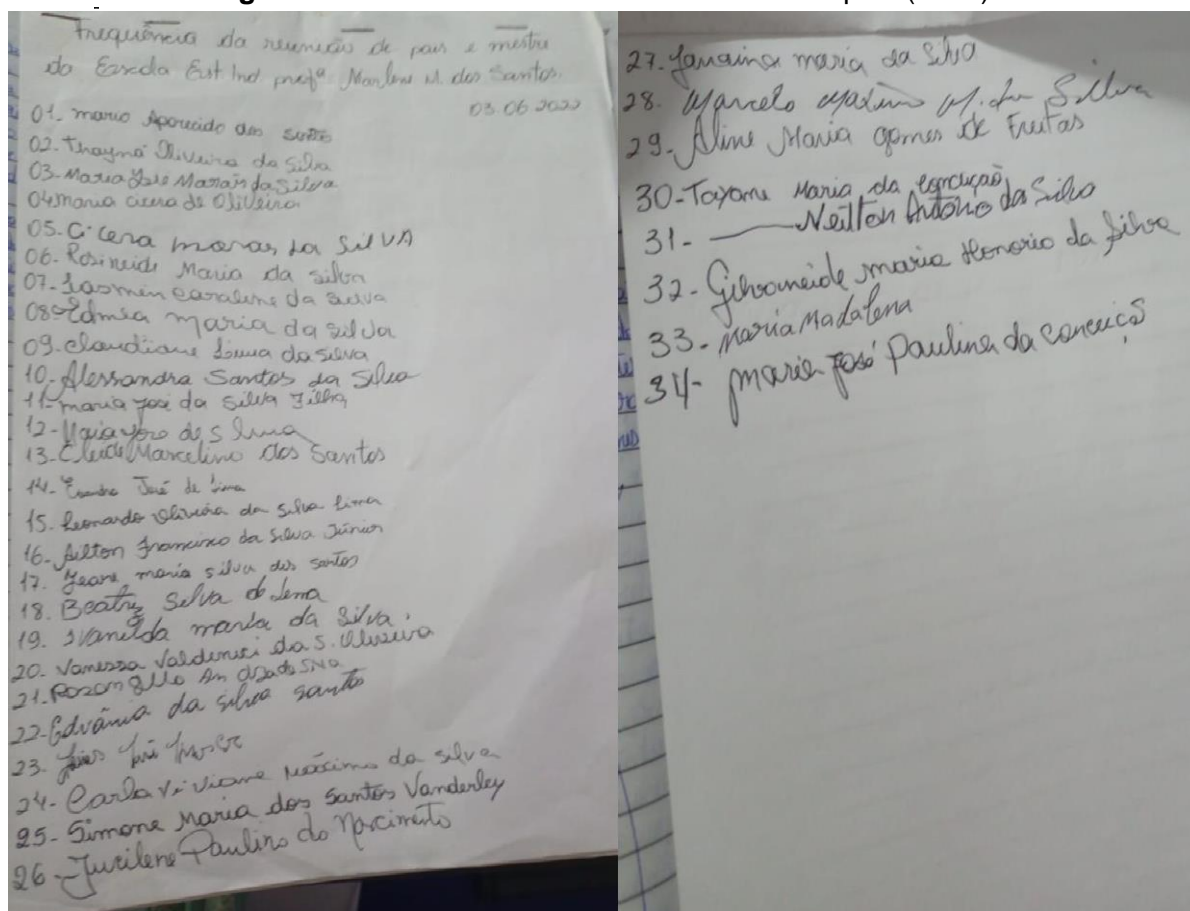
Nas escolas indígenas de *Wassu Cocal*, esse problema ainda é um desafio por alguns pais não darem a importância devida à vida escolar dos filhos. Algumas famílias moram distantes e a locomoção a pé é difícil, mas as gestões escolares conseguem reunir periodicamente uma boa quantidade da sua comunidade escolar para discutir e tomar decisões pertinentes à escola. De acordo com a observação realizada no livro ata de reuniões dos “pais e mestres”, como é titulado este livro na escola, foi possível verificar que a maioria das reuniões acontecem bimestralmente, às vezes trimestralmente, sendo de cunhos informativos, em que a gestão, a coordenação e a articulação mantêm os pais informados de todas as ações e mudanças da escola, conforme mostram as figuras a seguir:

Figura 25 – Ata de reuniões dos pais (2022).



Fonte: Autora (2022).

Figura 25a – Assinatura na ata de reuniões dos pais (2022).



Fonte: Autora (2022).

Compreende-se que a escola valoriza a participação dos pais e da comunidade escolar, ficando evidente como a gestão mantém os pais informados, sobretudo o que envolve a escola por intermédio da sua fala registrada nesta ata.

5.1.3 Pesquisa realizada no livro ata de reuniões do conselho escolar 2022

Diante das leituras realizadas no decorrer da pesquisa percebe-se que o Conselho Escolar assume um papel fundamental na implantação da cultura participativa com princípios democráticos, sendo assim, um grande aliado da gestão escolar, por ser um órgão representativo da comunidade escolar. Assim, buscou-se compreender como acontece a formação e que segmentos fazem parte do conselho escolar da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, bem como a sua atuação dentro da escola.

Ao ter acesso à ata de posse do conselho escolar atual verificou-se que o processo de escolha acontece por meio de eleição direta e aberta, ficando claro que é um processo democrático, em que, por ser um órgão colegiado, se tem em sua representação membros de toda comunidade escolar. Vale ressaltar que o documento analisado comprova a legalidade do conselho escolar, mostrando também que este é composto por uma diretoria formada por presidente, vice-presidente, tesoureiro 1, tesoureiro 2, secretário 1, secretário 2, ouvidor 1, ouvidor 2 e por conselho fiscal composto por 5 conselheiros titulares e 5 conselheiros suplentes, conforme nos mostra a Figura 26:

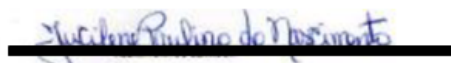
Figura 26 – Ata de posse do conselho escolar 2022.

ATA DE POSSE DA ELEIÇÃO DIRETA E ABERTA

ATA DA ASSEMBLÉIA GERAL DE POSSE DA DIRETORIA E DO CONSELHO FISCAL DO CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PROF^ª MARLENE MARQUES DOS SANTOS

Aos 08 dias do mês de Março do ano de 2022, nesta cidade de Joaquim Gomes, estado de Alagoas, na Aldeia Wassu Cocal, reuniram-se em Assembleia Geral; professores, funcionários, pais de alunos e comunidade indígena da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos CNPJ 08.018.864/0001-42, pertencente a 12ª Gerencia Regional de Educação, com a finalidade de dar posse aos novos membros da Diretoria e do Conselho Fiscal da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, de acordo com o Edital publicado e afixado no quadro de avisos do estabelecimento. Assumida a presidência dos trabalhos, o Senhor (a) Presidente (a) Maria José Paulina da Conceição designou o (a) Jucilene Paulino do Nascimento para servir de secretário (a) desta assembleia. Os eleitores foram empossados neste ato, para o biênio 2022 a 2024, ficando a **DIRETORIA** assim constituída: PRESIDENTE; Maria José Paulina da Conceição; VICE PRESIDENTE; Gilvaneide Maria Honório da Silva; PRIMEIRO TESOUREIRO; Aline Maria Gomes de Freitas; SEGUNDO TESOUREIRO; Ailton Francisco da Silva Junior; PRIMEIRO SECRETÁRIO; Simone Maria dos Santos Vanderley; SEGUNDO SECRETÁRIO; Edijane Maria da Silva; PRIMEIRO OUVIDOR; José Manoel dos Santos; SEGUNDO OUVIDOR; Valdenice da Silva; **CONSELHO FISCAL**: PRIMEIRO CONSELHEIRO; Josenildo Amaro da Silva; SEGUNDO CONSELHEIRO; Welma Lima da Silva; TERCEIRO CONSELHEIRO; Maria José de Souza Lima; QUARTO CONSELHEIRO; Albiratajá da Silva; QUINTO CONSELHEIRO; Edmilson José da Silva e os Suplentes do Conselho Fiscal: PRIMEIRO SUPLENTE: Israel Lima da Silva; SEGUNDO SUPLENTE: Givanilda Oliveira da Silva; TERCEIRO SUPLENTE : Thayná Oliveira da Silva; QUARTO SUPLENTE : Maria José da Silva Filha; 5º SUPLENTE: Daniel José da Silva. (a) Presidente agradecendo a presença de todos, observou que iria adotar imediatamente as providencias necessárias ao registro da nova Diretoria do Conselho no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas, para os fins de direito. Nada mais havendo a tratar, a Sr (a) Presidente deu por encerrada a presente assembleia. Eu, Jucilene Paulino do Nascimento, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada, será assinada por mim e pelos presentes.

Aldeia Wassu Cocal, Joaquim Gomes/Alagoas, 08 de Março de 2022

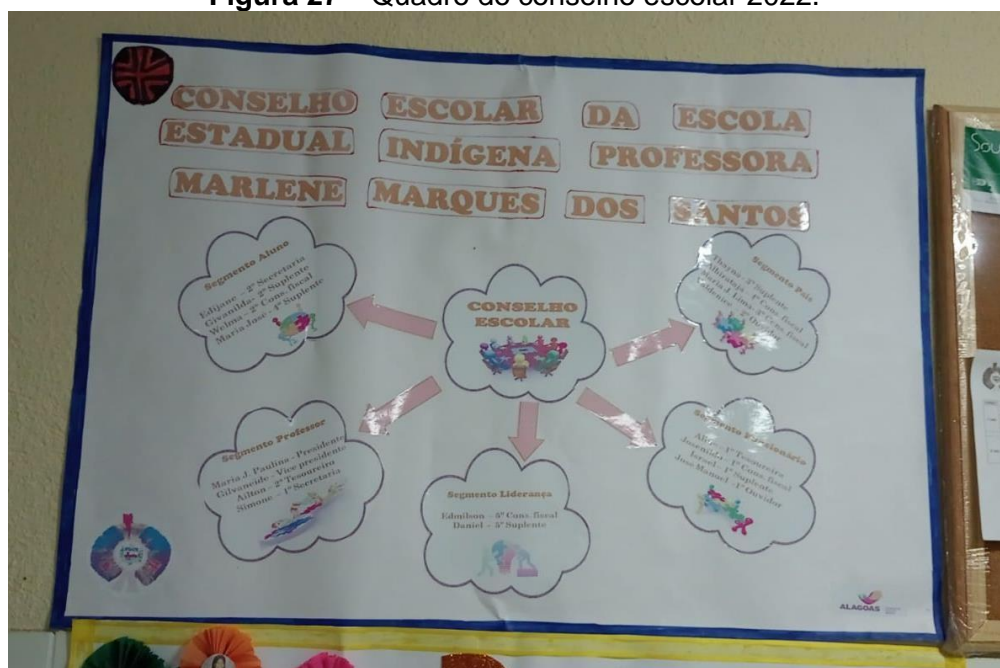


Secretario (a)

Fonte: Autora (2022).

Não se pode deixar de mencionar que na visita à escola para analisar os documentos, logo na entrada da secretaria, estava exposto um cartaz com o nome dos membros do conselho escolar, organizados por segmentos e funções. O que mais chama a atenção no referido cartaz é que, além dos segmentos comuns aos demais conselhos, o conselho da escola indígena foco da pesquisa conta com um segmento a mais, o “segmento liderança”, que, segundo as pesquisas realizadas, é composto por membro do Conselho Tribal da aldeia *Wassu Cocal*.

Figura 27 – Quadro do conselho escolar 2022.

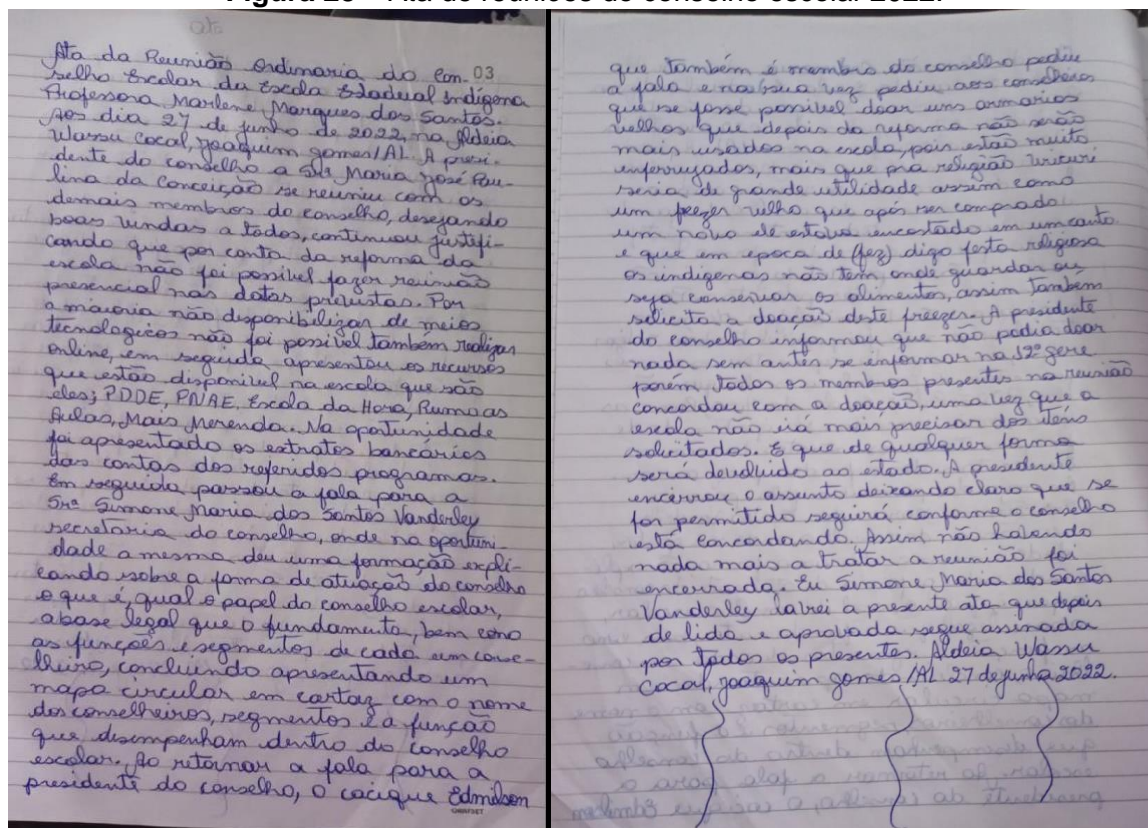


Fonte: Autora (2022).

O livro ata também deixa claro que as reuniões acontecem periodicamente e que a escola oferta formação nas reuniões com o objetivo de empoderar seus membros, deixando-os conscientes de seu papel dentro do conselho escolar.

Assim, fica evidente a natureza deliberativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora desempenhada pelo conselho da escola. No que se refere ao financeiro, o conselho tem total autonomia sobre os recursos recebidos na escola, fato que também fica claro nas atas de prestação de contas dos recursos recebidos e utilizados. Nas atas que mostram as prioridades da escola apontadas pelos conselheiros, no tocante ao pedagógico, percebe-se que o conselho também aprova o calendário escolar e acompanha o seu cumprimento, entre outras ações, ficando evidente, também, a participação do conselho escolar nas decisões da escola.

Figura 28 – Ata de reuniões do conselho escolar 2022.



Fonte: Autora (2022).

Após as observações realizadas, compreende-se que a formação do conselho escolar da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos acontece de forma democrática, por meio de um processo de eleição direta e aberta, que é formado pelos segmentos alunos, pais, funcionários, professores e liderança, abrangendo, assim, toda a comunidade escolar, sem deixar de fora a organização cultural da aldeia onde a escola está inserida, por intermédio do segmento liderança.

Nota-se também que, com exceção do diretor, que é membro nato, todos os outros membros do Conselho são eleitos por seus pares, isto é, todos os professores da escola elegem, por voto direto e aberto, os professores que os representarão no Conselho; todos os pais, por sua vez, também escolhem os pais que os representarão e, assim por diante. Apenas no caso do segmento alunos, que se dá de forma diferenciada, uma vez que a escola não conta com aluno maior de idade que possa ser representado. Logo, este segmento é representado por pais ou responsáveis por alunos.

No tocante à atuação, percebe-se, tendo em vista os documentos, que o conselho é bem atuante, uma vez que, há a participação e a interação nas reuniões do conselho, corroborando com o que afirma Dourado *et al.* (2006) sobre o fato de que o conselho escolar se configura “como órgão de representação da comunidade escolar e, desse modo, visa à construção de uma cultura de participação”.

A análise realizada contribui para o entendimento de que o conselho não se limita apenas a um órgão colegiado que funciona como canal de participação de toda comunidade escolar, mas também como um “instrumento de gestão da própria escola, sendo capaz de mudar a história da escola e da comunidade” (ANTUNES, 2008).

5.2 Resultado Geral da Pesquisa

Em decorrência do objetivo geral desta pesquisa, o qual viabiliza compreender os desafios da gestão escolar indígena em uma escola indígena do povo *Wassu Cocal*, buscamos realizar um breve histórico da gestão escolar em perspectivas conceitual, legal e política, a função de gestor escolar, embasada no fortalecimento dos trabalhos coletivo, democrático e pluricultural na organização do trabalho pedagógico. Posto isso, para se alcançar os objetivos estabelecidos e pautados na gestão escolar indígena de uma escola indígena da Aldeia *Wassu Cocal*, o arquivo documental e o acervo fotográfico da instituição estudada foram indispensáveis e fundamentais.

Quando se trata da escola estadual indígena Professora Marlene Marques dos Santos, em especial no tocando aos princípios adotados dentro da aldeia *Wassu Cocal*, é presumível destacar o compromisso da gestão para garantir e desenvolver o ensino diferenciado e de qualidade. Ao analisar os dados coletados nos acervos documentais da escola, no que se refere aos mecanismos de escolha do gestor, não foi possível encontrar registros que fundamentem ou se estabeleçam tais mecanismos, porém, ao ser solicitado algum registro referente ao assunto, a gestora atual (Maria José Paulina da Conceição) informou que “antes era por indicação política, mas em 2010 foi escolhido por meio de eleição direta e aberta, e daí por diante ficou sendo por aclamação”.

É importante destacar que ao procurar entender sobre o processo de aclamação, logo se percebeu que o fator determinante para a escolha ou a permanência do gestor escolar é seu esforço em fazer valer todos os preceitos que compõem a democracia da educação indígena, embasada na cultura do seu povo. Assim, entende-se que essa aclamação é feita pelo Conselho Tribal e por toda comunidade escolar envolvida, sendo assim configurada como uma perspectiva decolonial, por ser um modo próprio da comunidade indígena *Wassu*.

De acordo com a análise e a reflexão realizadas no âmbito da escola estadual indígena Professora Marlene Marques dos Santos, é inegável o papel fundamental do gestor escolar em todo o processo da educação escolar indígena, principalmente na afirmação de uma gestão democrática diferenciada, em que a gestão precisa ir além da representatividade, já que ela compõe um papel fundamental na vida de todos os envolvidos no processo escolar. Nesse ínterim, a instituição de ensino cumpre seu papel, afirmando-se quanto escola e respeitando aqueles que a compõem enquanto sujeitos de direitos, que desde a colonização lutam por reconhecimento e respeito, bem como o resgate da sua cultura e o direito de firmar sua história, sua identidade e seus valores.

Por entender que a educação escolar indígena precisa ser do índio para o índio e com o índio, compreende-se, assim, o sentido da escola indígena em lutar por um ensino diferenciado, pois é nesse espaço que se pode garantir a perpetuação dos costumes e das tradições, uma vez que a escola indígena é compreendida como espaço de aprendizagem, entendendo que na educação escolar indígena não se concebe uma prática educativa desassociada da interação escola-comunidade-gestão-cultura.

Figura 29 – Educação escolar centrada no ensino diferenciado, com perspectiva voltada à ação participativa entre comunidade e gestão escolar dentro da cultura indígena local.



Fonte: Autora (2022).

Assim, entende-se que a gestão escolar indígena precisa alinhar os seus processos educativos conjuntamente com a comunidade, para que proporcione uma educação escolar diferenciada, embasada na identidade cultural, sem restringir o ensino de conhecimento de mundo, uma vez que se busca formar, a partir dos saberes tradicionais, novos saberes para o desenvolvimento de indivíduos reflexivos, críticos e conhecedores dos seus direitos e deveres, que os levem a ocupar outros espaços, sem perder os seus valores enquanto indígenas.

Nesse sentido, fica explícita a importância de manter alinhado o diálogo entre escola e comunidade. Nessa esteira, o papel do gestor escolar consiste em mediar para que, junto com a comunidade e o Conselho Tribal, possam-se implantar e desenvolver práticas e ações compartilhadas, que contribuam para as decisões coletivas que fortaleçam a participação efetiva da comunidade.

Logo, não se pode haver divisão, pois a educação escolar indígena é pluricultural, sendo que o desafio está em construir caminhos das várias realidades em um ponto comum em que todos possam se encontrar. Para isso, é preciso que todos estejam envolvidos, desde a construção do projeto político pedagógico à execução das ações nele propostas, garantindo, assim, a efetivação de conhecimentos partilhados.

A garantia de efetivação da participação cidadã sugere, portanto, a vivência de dinâmicas coletivas de participação nas esferas de poder e de decisão, pois os processos de participação, cuja natureza, caráter e finalidades se direcionam para a implementação de dinâmicas coletivas, implicam o compromisso com o partilhamento do poder por meio de mecanismos de participação, envolvendo os atores e o seu papel nesse processo (BRASIL, 2004, p. 50).

Assim, compreende-se que a gestão escolar surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e a orientação do trabalho em educação. O gestor escolar passa a atuar de forma mais dinâmica, comprometido com os destinos da instituição escolar.

A inclusão do Ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica prevê valorizar as identidades étnica e cultural. No entanto, a gestão ainda enfrenta diversos desafios na busca de promover uma educação diferenciada dentro

da realidade cultural, sem deixar de atender à Base Nacional Comum Curricular, que rege a educação nacional brasileira.

A escola possui um currículo pautado no referencial curricular de Alagoas, alinhado à BNCC, ficando evidente a necessidade de um currículo próprio embasado na realidade cultural da comunidade. Também foi observado que o componente curricular “Cultura Indígena” consta apenas na matriz curricular do Ensino Fundamental – anos iniciais, não atendendo a todas as modalidades que a escola oferta, sendo, desse modo, um desafio para a gestão escolar incluir esse ensino nas outras modalidades ofertadas, por meio dos outros componentes curriculares.

A escola possui um conselho pautado na organização interna da aldeia, que por sua vez participa de todos os procedimentos da escola, desde pedagógico, administrativo e financeiro, assim como também na entrada e na saída de profissionais em função de um ensino diferenciado e de boa qualidade, que busque o desenvolvimento do aluno como um todo. Para isso, existe um instrumento chamado “carta de anuência”, que é um documento assinado pelos conselheiros que permite a participação em processos seletivos, sorteios ou concursos para exercício de trabalho na escola. Este documento funciona para o controle local das lideranças, que visa priorizar as pessoas da comunidade na escolha de quem vai ou não participar dos cargos profissionais, logo, quem não tem esse documento fica impedido de assumir os cargos dentro da comunidade.

O motivo de não se ter indígena trabalhando na aldeia ocorre pela falta de profissionais qualificados em determinada área. Neste caso, a carta de anuência é dada desde que o profissional se comprometa em trabalhar de acordo com a realidade cultural da escola.

Assim, pode-se destacar – como resultado final desta pesquisa – que é perceptível que a gestão escolar da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, localizada na Aldeia *Wassu Cocal*, mantém uma gestão escolar democrática pela indicação/escolha de seus representantes. Destarte, mesmo enfrentando muitos desafios, a gestão escolar, com muitos esforços, faz valer o seu papel, sem negligenciar a legitimidade da democracia, considerando que a participação, a autonomia e a liberdade de expressão são os principais caminhos para o alcance de uma democracia justa e um ensino de qualidade.

5.2.1 Formação continuada dos professores para um ensino de qualidade

A formação continuada se refere ao processo contínuo de formação e atualização do profissional. Ao referir à formação continuada do professor indígena, é possível perceber o quanto essa formação torna-se necessária para atender à especificidade da escolarização indígena, a fim de valorizar as diferenças e efetivar o ensino intercultural, fortalecendo, assim, o que propõe a LDB nº 9394/96, que enfatiza no Art. 79, inciso 2º, “II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”.

Dessa forma, entende-se o quanto é importante uma formação específica, que vise a qualificação dos profissionais que atuam nas escolas, para que possam contribuir para a efetivação de uma educação escolar diferenciada, que atenda aos interesses e às particularidades do povo, e que venha a contribuir com o processo de manter vivas as suas histórias e memórias.

Neste contexto, o MEC (2002) estabelece que os professores indígenas:

[...] têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos (BRASIL, 2002).

Neste sentido, é possível perceber a responsabilidade que recai sobre o professor indígena, que além de preparar seus alunos para serem cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres dentro da sociedade, também terá que formar guerreiros conscientes da importância de manter viva a cultura do seu povo indígena. Sabendo que o professor indígena tem um papel importante na comunidade e na escola pela vivência da história e da cultura do seu povo, exige-se também o conhecimento significativo de diversas áreas e a necessidade de uma formação específica e diferenciada, que o estimule a refletir criticamente sobre a sua missão.

Corroborando com esses princípios, Grupioni (2006) enfatiza que os processos de formação devem possibilitar aos professores indígenas desenvolver competências profissionais que lhes permitam atuar nos contextos interculturais e sociolinguísticos de suas comunidades, em que eles possam refletir sobre a

importância do seu papel em atuar como mediadores entre sua comunidade e o mundo fora da Aldeia, para, assim, agregar o conhecimento cultural aos outros tipos de conhecimentos na educação escolar indígena.

[...] a formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento e aos conhecimentos universais (CAVALCANTE, 2003, p. 43).

Para Cavalcante (2003) a formação dos professores deve ser específica para que atenda aos anseios dos educadores indígenas, que é fazer de suas escolas um espaço formador, que possibilite expressar a diversidade e a pluralidade de suas culturas.

Os professores da escola foco da pesquisa são formados e atuam em suas áreas de formação, com exceção do professor de cultura indígena, que tem sua formação em História, mas se prepara para repassar os conhecimentos culturais e tradicionais do povo *Wassu Cocal*. Por ser um componente curricular que não consta na BNCC, o seu currículo é construído com base na pesquisa interna dos usos e costumes do povo *Wassu Cocal*.

Destarte cabe destacar que já foi dado um grande passo para vencer este desafio, pois ainda existe resistência por parte da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC/AL, uma vez que o componente curricular “Cultura Indígena” ou saberes tradicionais, como é chamada por alguns gestores, só está na matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a luta persiste, pois, para a comunidade *Wassu*, esse componente é essencial para a perpetuação da cultura tradicional em todas as etapas da educação básica das escolas indígenas de *Wassu Cocal*.

O professor é peça fundamental para a qualidade do ensino. Em contrapartida, a qualidade do ensino se apresenta enquanto essencial para a escola. Desta forma, faz-se necessário investir em formação para os docentes, cabendo ao gestor proporcionar mecanismos para a preparação dos professores que compõem o corpo docente da sua escola.

Nas escolas indígenas de *Wassu Coca* os professores são orientados a participarem de cursos e formações on-line, sugeridos pela SEDUC-AL. Ademais, há também os horários de trabalhos pedagógicos coletivos – HTPC, que são utilizados para a formação continuada. O foco é melhorar sua performance e prática, para que o docente tenha capacidade de repassar para os alunos os conteúdos de forma simples e objetiva, que possibilite o aprendizado eficaz e com menos dificuldade, sendo também um espaço de reflexão sobre o ensino diferenciado e a realidade cultural local.

É importante destacar que o gestor também precisa valorizar o trabalho dos docentes para que eles se sintam estimulados a melhorar cada dia mais as suas práticas em sala de aula.



**CONSIDERAÇÕES
FINAIS**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção apresenta os resultados e a respectiva discussão sobre a gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal*, por meio dos quais, dentro do contexto educacional, buscou-se compreender a importância da gestão escolar. Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, objetivou-se estudar os contextos de coletividade, democracia e pluralidade na organização pedagógica de uma escola indígena da aldeia *Wassu Cocal*. A pesquisa teve como referência a Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, onde foi possível identificar os desafios e, conseqüentemente, fazer uma reflexão das atribuições e estratégias que esse profissional precisa desenvolver para atender, de forma legal, às deliberações da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, sem deixar de viabilizar e fortalecer a cultura indígena dentro do espaço escolar *Wassu Cocal*.

Por meio dos objetivos específicos é possível compreender que, no panorama histórico da Gestão Escolar, em perspectivas conceitual, legal e política, a função do gestor escolar vai além de um cargo administrativo, com vistas à qualidade da educação, cabendo a ele promover a efetivação de uma escola democrática e de qualidade, para que a vulnerabilidade que ocorre em nosso país possa ser transformada por indivíduos capazes de dar continuidade às políticas públicas educacionais.

Para isso, chegou-se à conclusão que compete ao gestor escolar o dever de promover uma gestão participativa, ouvindo os anseios, as críticas e as sugestões da comunidade escolar, bem como desenvolver estratégias para futuras ações, que sejam nos âmbitos financeiro, metodológicos, didáticos, avaliativos e culturais. Nesse sentido, Dourado (1998, p. 79) afirma que a gestão democrática é um processo de “aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão”.

No quesito dos princípios que fundamentam a gestão escolar indígena, nos documentos oficiais foi possível compreender que os programas governamentais da gestão educacional precisam se adequar aos da gestão escolar das instituições educacionais indígenas, conforme revela o Referencial Curricular Nacional Para Educação Indígena – “[...] instituições e órgãos responsáveis para a definição de

novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema quanto respeitadas por suas particularidades” (RCNEI, 1999, p. 29-30) –, permitindo o entendimento de que o gestor escolar indígena, junto com a comunidade, tem autonomia legal de como administrar a educação escolar indígena dentro do território indígena, assim como uma melhor visão quanto propiciadora de uma educação diferenciada e como proposta decolonial e intercultural.

Dessa forma, a partir da análise dos elementos de decolonialidade na Gestão Escolar Indígena identificou-se: pluriculturas, democracia ou participação, dialogicidade, práticas culturais e vivências coletivas e cotidianas. Tais aspectos puderam ser identificados nas reuniões administrativas, nas quais os professores se organizam em círculo, o que possibilita um melhor contato visual. Nas atividades em sala, por sua vez, a pluriculturalidade é evidente, desde as brincadeiras das crianças, como a “pega cabaça”, utilizando a cabaça (instrumento cultural usado para fazer o som que dá ritmo), a “pisada do toré”, “corrida do maracá”, até a “corrida do cesto”, que permite vivenciar uma prática comum dos indígenas *Wassu*, a saber: colher suas frutas em cestos de cipó.

A realização e a obtenção dos resultados só foi possível por intermédio da metodologia de análise documental, tendo por base documentos da escola, como: arquivo fotográfico, atas de reuniões de pais, conselho escolar, plano de aula, PPP, além de documentos oficiais, artigos e dissertações relacionados ao tema pesquisado, que apresentaram melhores visão e compreensão sobre o tema proposto, contribuindo para entender o quão importante é o papel do gestor escolar, que, mesmo quando não aparece nas ações da escola, encontra-se envolvido, direta ou indiretamente.

Outrossim, cabe destacar como pontos positivos a oportunidade de trazer para o centro da discussão um tema pouco explorado, dando visibilidade ao papel do gestor, que é fundamental para o sucesso da instituição escolar. Ademais, quando se trata da educação escolar indígena, o papel desse profissional se torna indispensável, uma vez que, ao invés do governo adequar os programas de educação ao contexto e à realidade indígena, são os gestores das escolas indígenas que precisam buscar estratégias para se adequarem à normatização que o governo lhes impõe.

A realização deste estudo, portanto, vem a ser de grande importância para as atuais gestões educacionais indígenas e as futuras, pois compreende que em meio a evolução socioeducacional no território indígena, novos olhares se abrem para o futuro. Destarte, ainda há um longo caminho a percorrer, por isso, espera-se que esta dissertação também inspire novos pesquisadores, indígenas ou não, a problematizarem e pesquisarem sobre a educação escolar indígena no Brasil. Além do mais, este trabalho desencadeou diversas inquietações que poderão e deverão ser objetos de estudos posteriores, enriquecendo o rol de pesquisas sobre a educação escolar e a organização educacional dos povos indígenas de Alagoas.

Por fim, afirma-se que todas as experiências teóricas que resultaram neste trabalho agregaram à formação acadêmica e pessoal da pesquisadora, de modo a inquietar e estimular a dar continuidade, futuramente, a esta pesquisa.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L, P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, v. 28, n. 1 (82) jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- ANDRADE, B. H. C. L. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa**. Elfez, 2001.
- ANTUNES, Â. **Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.
- BANIWA, G. S. L. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: DF, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BECKER, H. S; GEER, B. Participant observation and interviewing: a comparison. *In*: McCall, J. G; Simmons, J. L. (Ed) **Issues in participant observation: a text and reader**. Reading: Massachusetts Addison-Wesley, 1969. p. 322-331.
- BIZOL, K. M. F. **O Papel do Gestor na Unidade Escolar: Desafios e Possibilidades**. Abelardo Luz/SC, dezembro de 2018.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, M. Â. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília. MEC, 2002,
- CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Rev. Bras. Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 14-24, jan./fev./mar./abr., 2003.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo, Ed. Cortez, 1998.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículos sem fronteiras**. v. 9, n. 2, p. 258 – 285, jul./dez. 2009.

FLICK, W. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: Loyola, 1988.

GARAY, A. **Gestão**. In: CATTANI, A. D.; HOZLMANN, L. (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** (Coleção Educação para Todos; 8). MEC/ SECAD, Brasília, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, H. (Org.). **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, 2000.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MENEZES, E. T. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**, 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options** Durham, Duke University Press. 2011.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa, para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PARANÁ. CEE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. **Resolução CNEI/CEB nº 05 de 17 de janeiro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

PARANÁ. CEE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CNE/CEB nº**

20/2009 aprovado em 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 2009.

PARANÁ. CEE. Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência da Educação**. Coordenação de Gestão Escolar. Caderno de Apoio para elaboração do Regimento Escolar / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar – Curitiba: SEED–PR, 2008.

PARO, V. H. **Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papirus, 1996.

PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. *In*: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola São Paulo**: Xamã, 2008. p. 11-38.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo, Ática, 2005.

PRADO, E. C. DIÓGENES, E. M. N. **Avaliação das políticas públicas: interface entre educação e gestão escolar.** Maceió: EDUFAL, 2011.

PINHEIRO, P. S. Especialista independente do Secretário-Geral das Nações Unidas para estudo da violência contra as crianças. **World Report on Violence against Children**. Genebra, Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, 22 de junho de 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/yFy8wpxqr9KJGqvcyK6JXCm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

REIS, G. C. **Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB.** São Paulo, 1996, [datil.].

REIS, G. C. **Educação Escolar Indígena** – Consulta ao Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1998, [datil.].

REIS, G. C. O Estado da arte: A implementação das leis no 10.639/03 e no 11.645/08. **Dossiê As ciências sociais e os manuais escolares**, v.16 n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p196>. Acesso em: 17 abr. 2021.

REIS, G. C. **Plano Nacional de Educação** – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC, 1998.

REIS, G. C. **Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, 2002.

REIS, G. C. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez. 2007b.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007a.

SANTOS FILHO, J. C. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thonsom, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

WITTMANN, L. C., CARDOSO, J. J. (Orgs.). **Gestão compartilhada na escola pública**: o especialista na construção do fazer saber. Florianópolis: Aesc/Anpae, 1993.

