



UFGD Universidade Federal
da Grande Dourados

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



VANESSA MACIEL REGINALDO

**A GESTÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS: A
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM CONTEXTO DIFERENCIADO**

**DOURADOS-MS
2025**

VANESSA MACIEL REGINALDO

**A GESTÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS: A
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM CONTEXTO DIFERENCIADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Perboni.

**DOURADOS-MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R335g Reginaldo, Vanessa Maciel
A GESTÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE DOURADOS - MS: A Gestão Democrática em Contexto Diferenciado [recurso eletrônico] / Vanessa Maciel Reginaldo. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Fábio Perboni.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Gestão escolar Indígena. 2. Educação básica. 3. Gestão democrática. I. Perboni, Fábio. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

VANESSA MACIEL REGINALDO

**A GESTÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS: A
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM CONTEXTO DIFERENCIADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no âmbito do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Fabio Perboni.

Data da defesa: 19 de Maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabio Perboni – UFGD (orientador)

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda – UFGD (examinadora)

Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira – UFES (examinadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à bolsa de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio durante o período de estudos. Sem ela, não sei se conseguiria concluir essa etapa com êxito.*

Agradeço a Deus por me permitir concluir e vivenciar mais uma etapa profissional em minha vida.

Muito obrigada ao meu orientador, professor Fábio Perboni, por aceitar fazer parte dessa caminhada ao meu lado, dedicando-se, nesses últimos 24 meses, com tanta paciência. Agradeço pelas reuniões de orientação, que muito me esclareceram quando eu tinha dúvidas sobre como continuar a escrita. Muitas vezes me senti insegura, mas o professor sempre reforçava que “as coisas não surgem do nada”, que tudo é um processo conquistado. E eu conquistei essa vaga no mestrado – para finalizá-lo, bastava apenas mais um pouco de dedicação.

Obrigada à Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Bergamaschi por aceitar integrar a banca de qualificação e pelas ricas contribuições oferecidas.

Meus agradecimentos ao professor Eduardo Augusto Moscon Oliveira por aceitar compor a banca de defesa.

Obrigada à Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda por participar como membro da banca; suas contribuições foram muito importantes para a minha formação.

Sou imensamente grata ao meu esposo, Erik, e à minha filha, Alany, pelo apoio e suporte desde o início, quando manifestei o desejo de cursar o mestrado.

Obrigada, Solayne, Odete e Domy, por não me deixarem sentir tão só na pós-graduação.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por tantos saberes compartilhados.

Registro ainda meu agradecimento às secretárias do PPGEdu: Valquíria, Elisa e Nayara.

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

REGINALDO, Vanessa Maciel. *A gestão em escolas indígenas no município de Dourados-MS: a gestão democrática em contexto diferenciado*. Orientador: Fábio Perboni. 2025. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2025.

A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD). Vincula-se a uma pesquisa mais ampla que analisa a gestão escolar em Mato Grosso do Sul, com o objetivo de compreender como se dão as práticas dos gestores nas escolas indígenas localizadas em Dourados, Mato Grosso do Sul. A investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental e de campo, e busca compreender a especificidade da gestão escolar nas escolas da Reserva Indígena de Dourados (RID), tendo como principais sujeitos os gestores. A RID é considerada a maior aldeia indígena do Brasil, com população superior a 13.000 habitantes, e se destaca pela diversidade étnica, composta pelos povos Guarani, Kaiowá e Terena, cujas especificidades culturais impactam diretamente a organização educacional das escolas. A gestão e a educação escolar indígena são orientadas por marcos legais que reconhecem suas especificidades, como a Constituição Federal de 1988, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1996) e o Parecer CNE/1999. A dissertação estrutura-se em quatro partes: introdução; levantamento de concepções sobre gestão escolar; caracterização do locus da pesquisa (RID e suas escolas); e apresentação da pesquisa de campo. Os resultados apontam a presença de elementos tanto da gestão democrática quanto do gerencialismo, revelando desafios enfrentados pelo sistema educacional para concretizar as políticas de gestão e de educação diferenciada previstas nos normativos. Os diretores relatam que a autonomia proposta pela gestão democrática não tem sido plenamente garantida na prática.

Palavras-chave: gestão escolar indígena; educação básica; gestão democrática.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line on Education Policies and Management of the Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD) and is linked to a broader research project that analyzes school management in the state of Mato Grosso do Sul. The study aims to examine how management practices are developed in Indigenous schools located in the municipality of Dourados, adopting a qualitative methodological approach that includes both documentary and field research. The investigation focuses on understanding the specificities of school management within the Dourados Indigenous Reserve (RID), whose schools serve a population of over 13,000 inhabitants and encompass three distinct Indigenous peoples: Guarani, Kaiowá, and Terena. These cultural specificities significantly influence the organization of school practices and educational processes. The research is grounded in legal and normative frameworks that guide Indigenous education in Brazil, including the Federal Constitution of 1988, the National Curricular Guidelines for Indigenous Schools (RCNEI, 1996), and the CNE/CEB Opinion No. 3/1999, which recognize the right to a differentiated, bilingual, and intercultural education. The dissertation is structured in four sections: the introduction; a conceptual discussion on school management; the characterization of the research setting; and the presentation and analysis of field data. The results reveal the coexistence of democratic and managerial elements in school management, evidencing the tensions and challenges involved in the implementation of educational policies that aim to guarantee the autonomy and specificities of Indigenous education. The findings indicate that the autonomy proposed by democratic management has not been fully realized in practice, largely due to structural constraints imposed by the municipal education system.

Keywords: Indigenous school management; basic education; democratic management.

RESUMEN

La presente disertación se inserta en la Línea de Investigación Políticas y Gestión de la Educación, del Programa de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD). Se vincula a una investigación más amplia que analiza la gestión escolar en el estado de Mato Grosso do Sul, con el objetivo de comprender cómo se desarrollan las prácticas de los gestores en las escuelas indígenas ubicadas en Dourados, Mato Grosso do Sul. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza documental y de campo, y busca comprender la especificidad de la gestión escolar en las escuelas de la Reserva Indígena de Dourados (RID), teniendo como principales sujetos a los gestores. La RID es considerada la aldea indígena más grande de Brasil, con una población superior a los 13.000 habitantes, y se destaca por su diversidad étnica, compuesta por los pueblos Guaraní, Kaiowá y Terena, cuyas especificidades culturales impactan directamente en la organización educativa de las escuelas. La gestión y la educación escolar indígena están orientadas por marcos legales que reconocen sus especificidades, tales como la Constitución Federal de 1988, el Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (RCNEI, 1996) y el Dictamen CNE/1999. La disertación se estructura en cuatro partes: introducción; revisión de concepciones sobre la gestión escolar; caracterización del lugar de la investigación (RID y sus escuelas); y presentación del trabajo de campo. Los resultados apuntan a la presencia de elementos tanto de la gestión democrática como del gerencialismo, revelando desafíos enfrentados por el sistema educativo para concretar las políticas de gestión y de educación diferenciada previstas en las normativas. Los directores informan que la autonomía propuesta por la gestión democrática no ha sido plenamente garantizada en la práctica.

Palabras clave: gestión escolar indígena; educación básica; gestión democrática.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações localizadas no levantamento bibliográfico	17
Quadro 2 – Artigos científicos localizados na busca em periódicos Capes	19
Quadro 3 – Escolas localizadas no município de Dourados e quantitativo de crianças matriculadas em cada instituição.....	65
Quadro 4 – Escolas Indígenas localizadas na RID e número de matrículas por unidade escolar .	69
Quadro 5 – Identificação dos diretores das instituições.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estado do Mato Grosso do Sul	59
Figura 2 – Mapa do Município de Dourados	62
Figura 3 – Reserva Indígena de Dourados (RID)	63
Figura 4 – EMI- Tengatui Marangatu	79
Figura 5 – EMI Lacu'i Roque Snard.....	80
Figura 6 – EMI Agostinho.....	81

LISTAS DE SIGLAS

GD - Gestão Democrática

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

RID - Reserva Indígena de Dourados

PNE - Plano Nacional de Educação

PME - Plano Municipal de Dourados

MS - Mato Grosso do Sul

TI - Terra Indígena

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UFGD - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UNIGRAN - Centro Universitário da Grande Dourados

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

FUNAI - Fundação Nacional de Proteção ao Índio

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SIL - *Summer Institut of Linguistic*

AEE - Atendimento Especializado

SED - Secretaria Estadual de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPGEdu - Programa de pós-graduação em Educação.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL	27
2.1 Gestão Democrática	27
2.2. A participação como mecanismo de efetivar a Gestão democrática	37
2.2.1. A participação nos conselhos como forma de efetivar a gestão democrática.	40
2.3. Gestão Gerencial	45
2.4 A Gestão Democrática nos normativos	48
2.4.1 O gestor: provimento no cargo.....	53
3 A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO: DOURADOS E RID	58
3.1 Caracterização do município de Dourados	58
3.2. Escolas Indígenas em Dourados.....	67
3.3 Povo da Reserva Indígena De Dourados (RID).....	72
4 A PERSPECTIVA DOS GESTORES NO DESAFIO DE IMPLEMENTAR UMA GESTÃO ESCOLAR ESPECÍFICA	78
4.1 As escolas da Reserva Indígena de Dourados (RID)	78
4.2 A Especificidade para as escolas Indígenas	83
4.2.1. O comunitarismo para as Reservas Indígenas	95
4.3 Autonomia estabelecida/exercida pela gestão das escolas Indígena de Dourados.....	98
4.3.1 Autonomia Pedagógica.....	106
4.4 A Escola Indígena e sua especificidade na RID	112
4.5 A visão dos gestores frente às avaliações internas e externa nas escolas da RID	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXO A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE EXCLARECIDO.....	132
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO	133

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado está inserida na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD)¹. Vincula-se a pesquisa mais ampla que analisa a gestão escolar em Mato Grosso do Sul.

A pesquisa aqui socializada tem como objetivo geral compreender as práticas dos gestores nas escolas indígenas localizadas em Dourados, Mato Grosso do Sul. Busca-se compreender como está sendo implementada a legislação específica que trata da gestão escolar indígena, se os direitos conquistados têm servido de respaldo para a efetivação de uma gestão diferenciada e se essa especificidade tem se materializado no cotidiano escolar, especialmente nas práticas gestoras dessas instituições.

Meu interesse pelo tema da pesquisa teve início no período da minha graduação em Letras, cursada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Desde o primeiro ano, fui bolsista pelo Programa Vale Universidade Indígena (PVUI), o que me possibilitou engajamento em atividades acadêmicas desde o início da formação.

Como trabalho final da graduação, desenvolvi uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter documental, na qual analisei o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, com foco na especificidade da gestão registrada no documento. Após a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), vi no Mestrado em Educação uma oportunidade de aprofundar os estudos sobre a gestão das escolas indígenas.

Considerando minha pouca experiência anterior na pesquisa científica, o ingresso no PPGEdu/UFGD representou um grande desafio, especialmente por eu ter elaborado apenas o TCC durante a graduação. Essa limitação, porém, não se deu por falta de interesse, mas sim devido às restrições vigentes à época quanto ao acúmulo de bolsas ofertadas pela universidade.

Nasci e cresci na Reserva Indígena de Dourados (RID), em uma família com oito irmãos e uma mãe separada, que também criou netos. Sou a primeira da minha família a ingressar no meio acadêmico. Minha mãe, Rosana Maciel, pertencente à etnia Kaiowá, não teve acesso à educação

¹ Indica-se, para maior conhecimento sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação, a leitura do livro *A UFGD na memória científica: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação* (Real; Portela, 2020).

formal, não aprendeu a ler, mas sempre demonstrou um imenso conhecimento de vida e foi uma grande incentivadora para que filhos e netos estudassem. Ela é, para mim, uma heroína.

Sou indígena, fruto da mistura étnica presente na RID, pertencendo aos povos Terena e Kaiowá. Sou mãe, esposa e estudante de pós-graduação. Frequentei todas as etapas da educação básica em escolas indígenas e nunca deixei de morar na aldeia. Atuo na educação básica, especificamente nas escolas indígenas de Dourados.

Venho de uma família humilde. Ao concluir o ensino médio, eu sequer sabia como funcionavam os mecanismos de ingresso no ensino superior. Somente após algum tempo, com as mudanças nos meios de comunicação, assisti a uma propaganda na televisão sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Entendendo essa oportunidade, inscrevi-me no exame, fui aprovada e consegui ingressar em um curso de licenciatura na UEMS. A graduação foi, sem dúvida, uma das fases mais desafiadoras da minha vida. Embora eu fosse uma indígena já colonizada na língua portuguesa, enfrentei diversas manifestações de racismo e preconceito. Foram quatro anos de discriminação, somados a uma vida inteira em um ambiente socialmente hostil. Ainda assim, venci.

Outra dificuldade que enfrentei, e ainda enfrento, é o descaso vivido na aldeia. Não é fácil. Faltam itens básicos, como o acesso à água. Ao mesmo tempo em que temos tantos direitos reconhecidos, por outro lado, a sua materialização parece cada vez mais distante. Para nós, enquanto classe historicamente oprimida, o que nos resta são os estudos. Ainda assim, a efetivação dos direitos mais elementares nos é negada. Compreendo que somente a educação pode libertar um povo, uma família, e estou fazendo a minha parte nesse processo.

Percebi, e ainda percebo, que a pós-graduação em Educação da UFGD é pouco ocupada por pessoas indígenas. Na graduação, ainda somos muitos, mas, ao chegar à pós-graduação, a presença indígena diminui significativamente. Muitos dos nossos parentes ainda veem esse espaço como se não nos pertencesse. Em grande parte das vezes, somos vistos apenas como objetos de pesquisa. Apesar disso, dediquei-me intensamente e enfrentei todas as etapas do processo seletivo, que é longo e exigente. A cada fase, vivi uma nova emoção, até alcançar a tão sonhada aprovação. E, por fim, consegui: fui aprovada e me inseri no PPGEdu. Um sonho que, por muito tempo, considerei impossível, tornou-se realidade.

No início, senti-me solitária. No entanto, com o tempo, construí amizades que tornaram esse percurso menos árduo, mesmo diante de um ambiente desafiador. Sem dúvida, a cada semestre

concluído, senti-me uma vencedora. Venci cada etapa, e o exame de qualificação foi mais uma delas, cumprida com determinação rumo à finalização e à defesa da dissertação.

A escolha do locus de investigação na comunidade indígena da RID se justifica pela vivência estudantil e profissional da pesquisadora. Inicialmente, o projeto de pesquisa tinha como objetivo a realização de um estudo de caso em uma única escola, mas, ao observarmos que cada unidade escolar possui uma realidade distinta, optamos por ampliar a investigação para mais de uma escola, com o objetivo de compreender as especificidades da gestão nas instituições indígenas.

Dessa forma, este estudo teve como locus de investigação três escolas da Aldeia Indígena de Dourados: a Escola Municipal Indígena (EMI) Tengatú Marangatu, a EMI Lacui Roque Esnarde e a EMI Agostinho.

De acordo com o Censo Escolar (2022), existem, atualmente, cinco Escolas Municipais Indígenas (EMIs) na reserva: EMI Ramão Martins, EMI Tengatú Marangatu (pólo), EMI Araporã, EMI Agostinho e EMI Lacui Roque Esnarde, todas voltadas ao atendimento da população indígena residente na reserva.

A RID é a maior reserva indígena do estado de Mato Grosso do Sul (MS), com uma população de 13.473 habitantes. Consideramos que, a cada ano, o número de moradores na RID tem aumentado significativamente (Censo Escolar, 2022).

Segundo Giroto (2014), a RID foi constituída a partir de 1917, inicialmente destinada aos nativos Guarani, povo originário da região. A partir de 1920, houve a chegada do povo Terena, trazido pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sob a justificativa de “estimular a lavoura junto aos Kaiowá e pela reconhecida habilidade destes primeiros nessa atividade, bem como acelerar a integração daqueles junto à sociedade local” – um fundamento que carrega uma série de preconceitos, ao desconsiderar as particularidades culturais dos povos indígenas envolvidos.

Nesse processo de criação da aldeia, ocorreu a integração de três etnias na então denominada Aldeia Francisco Horta Barbosa, que, anos mais tarde, passou a ser chamada por seus moradores de Aldeia Jaguapiru². O nome oficial ainda é o nome dado pelo seu colonizador, mas “nós” a conhecemos como Aldeia Jaguapiru e Aldeia Bororó.

A RID é formada por duas aldeias: Jaguapiru e Bororó. A primeira possui uma população multiétnica e mista, composta por Guarani/Kaiowá, Kaiowá e Terena, sendo essas as terminologias

² É importante ressaltar que os moradores da aldeia são conhecidos por esse nome. A palavra Jaguapiru vem da língua tupi-guarani e significa “cachorro magro”: jagua (cachorro) + piru (magro).

utilizadas por seus próprios moradores. Nela há uma baixa porcentagem de falantes das línguas maternas, em razão da convivência intercultural e do predomínio do uso da língua portuguesa no cotidiano. Contudo, como há grupos de resistência, existe uma pequena parcela de moradores que luta para fortalecer sua maior riqueza: a língua materna. Atualmente, são faladas três línguas na RID, guarani, terena e português, embora a primeira predomine em mais espaços.

Na aldeia, há uma grande parcela de pessoas mestiças, resultantes da mistura entre as três etnias. Nesse processo, muitos indivíduos de etnias diferentes estabelecem relações afetivas e formam famílias, tendo filhos mestiços de mais de uma etnia. Em um processo complexo de construção identitária, essas crianças, por vezes, se identificam com ambas as etnias – materna e paterna – ou, em outras situações, com nenhuma, devido à falta de acesso e conhecimento das culturas de origem. Todo esse contexto gera diferentes processos e complexas relações sociais, que acabam se refletindo no ambiente escolar.

Esta pesquisa parte de várias inquietações, relacionadas, inicialmente, à forma de organização dos povos indígenas, em especial no que se refere à atuação dos gestores escolares. Sabemos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que há aproximadamente 305 etnias e 274 línguas faladas no Brasil. Esses dados reforçam que cada povo possui diferenças linguísticas e culturais, e, por consequência, formas específicas de organização.

Este estudo está diretamente relacionado à temática da gestão, com foco nos povos Guarani, Kaiowá e Terena, localizados em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Parte-se do princípio de compreender como os gestores escolares lidam com a diversidade étnica da região, buscando entender as demandas específicas da comunidade escolar a partir de sua realidade sociocultural.

Situando brevemente a pesquisa de campo, destacamos a primeira escola escolhida, cuja justificativa está em sua localização geográfica. Ela se encontra entre as duas aldeias, Jaguapiru e Bororó, que possuem a maior estrutura e o maior número de estudantes da RID. A Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu é uma instituição que atende a uma diversidade étnica composta pelas três etnias mencionadas anteriormente, as quais integram a esfera educacional da reserva.

Fundada em 1992, a escola oferta as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Uma de suas peculiaridades é a ausência do ensino na língua materna, embora essa oferta seja garantida por lei. Devido à grande diversidade étnica entre os alunos, a escola optou por não implementar o ensino bilíngue. Em vez disso, inclui as disciplinas de língua guarani e terena em seu currículo.

A Aldeia Bororó, criada após a divisão territorial da Jaguapiru, é predominantemente habitada por indígenas das etnias guarani/kaiowá e kaiowá do tronco Guarani Mbya, o que assegura uma alta porcentagem de falantes da língua materna guarani. Apesar da existência de escolas na própria Aldeia Bororó, muitos alunos falantes da língua materna se deslocam para estudar nas escolas da Aldeia Jaguapiru. Ressaltamos que, nessas escolas, o uso da língua materna já não predomina no ambiente escolar.

Na Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, por exemplo, não é oferecida a alfabetização na língua materna, como previsto no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998). Assim, muitas crianças ingressam na escola falando sua língua de origem, o que, embora não seja o foco central desta pesquisa, constitui uma das características que tornam essa escola diferenciada.

Considerando as cinco escolas municipais situadas na RID, registramos as seguintes instituições:

1. EMI Ramão Martins, criada pelo Decreto nº 185, de 27 de abril de 2009, localizada na Aldeia Jaguapiru, atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental;
2. EMI Tengatui Marangatu (polo), criada pelo Decreto nº 4167, de março de 2007, também situada na Aldeia Jaguapiru;
3. EMI Agustinho, instituída pelo Decreto nº 3195, de 1º de outubro de 2004;
4. EMI Araporã, criada por meio do Decreto nº 3395, de 22 de dezembro de 2004;
5. EMI Lacuí Roque Isnard, estabelecida em março de 2008 pelo Decreto nº 4565, localizada na Aldeia Bororó.

Além dessas, há a Escola Estadual Intercultural Guateka Marçal de Souza, que oferece os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. É a única escola estadual na RID e atende estudantes das aldeias Bororó e Jaguapiru, configurando-se como um ambiente multiétnico, dada a presença das etnias Guarani, Terena e Kaiowá (GUATEK)³. A escola está situada na Aldeia Jaguapiru.

Dentre as cinco escolas da RID, optamos inicialmente por duas instituições. A primeira é a Escola Municipal Indígena (EMI) Tengatui Marangatu (polo), escolhida por ser a maior escola da

³ Este termo utilizado na RID para identificar as três etnias que compõe a diversidade étnica da reserva: GUA=Guarani, TE= Terena e K= Kaiowá.

RID em 2023, com 893 alunos pertencentes às etnias Guarani, Terena e Kaiowá, e por se caracterizar como um ambiente multiétnico. Está localizada na Aldeia Jaguapiru.

A segunda escola selecionada é a EMI Lacuí Roque Esnarde, situada na Aldeia Bororó. Trata-se da menor escola da RID e atende predominantemente estudantes das etnias Guarani e Kaiowá. Destacamos, em seu PPP, a prioridade dada à alfabetização na língua materna guarani. Já na EMI Tengatui Marangatu, a alfabetização e o ensino ocorrem exclusivamente em Língua Portuguesa como primeira língua. O critério para a escolha dessas escolas reside na intenção de contemplar a diversidade étnico-linguística, traço marcante da composição da RID.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico, considerando a importância de compreender os estudos já produzidos sobre a temática. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo a literatura relevante em uma área”. Assim, o objetivo do levantamento foi realizar uma sondagem quantitativa de trabalhos relacionados à gestão escolar indígena. Ressaltamos que esse processo ocorre de forma contínua durante toda a vigência da pesquisa, até a data da defesa. Cabe, portanto, a nós, o cuidado e o rigor na análise dos dados encontrados.

O levantamento foi realizado nas bases da CAPES, de “Teses e Dissertações” e de “Periódicos”, com o uso dos seguintes descritores: “gestão escolar indígena”, “gestão na escola indígena”, “escolas indígenas”, “modalidade escolar indígena”, “gestão democrática na escola indígena”, “educação e gestão da escola indígena” e “gestão escolar indígena” AND “povos indígenas”. As buscas concentraram-se na área da gestão educacional, com ênfase no período pós-Constituição Federal de 1988, marco importante de transformação na Educação Escolar Indígena, especialmente com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (DCNEI) em 1998.

O RCNEI (1998) é um documento orientador da educação escolar indígena, abrangendo todas as áreas do ensino, desde a criação da categoria escolar indígena até a organização da gestão das instituições. Compreendemos, no entanto, que se trata de um documento que necessita de atualização, visto que já se passaram muitos anos desde sua elaboração.

O levantamento bibliográfico mostrou-se essencial para a análise de obras já publicadas sobre a temática investigada. A gestão escolar indígena ainda é um campo pouco explorado, o que resultou em dificuldades para encontrar materiais adequados. Em alguns casos, dissertações

apresentavam links inativos ou estavam indisponíveis para visualização. Outros trabalhos repetiam-se entre as diferentes bases consultadas, sendo, por isso, descartados. Também excluimos produções que, após a leitura, demonstraram não tratar diretamente da temática.

Por fim, procedemos à análise dos trabalhos encontrados. A quantidade de dados foi significativa, sobretudo considerando a previsão inicial de que o volume seria reduzido.

Conforme observam Souza, Oliveira e Alves (2021), no levantamento bibliográfico o que importa não é a quantidade de obras identificadas, mas o rigor científico com que foram produzidas. Após a coleta do material, realizamos a leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos, finalizando com a leitura integral dos textos selecionados.

Abaixo apresentamos a organização da sistematização da leitura das dissertações, que resultou na elaboração do Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações localizadas no levantamento bibliográfico

Ano	Título	Palavras-chave	IES	Cidade/Estado	Nível
2006	Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá.	Não identificado	UFMG	Paraná	Dissertação
2012	Uma Autoanálise da Gestão de Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena	1. Educação Escolar Indígena. 2. Políticas Públicas. 3. Gestão Pública. 4. Autoanálise	UNB	Brasília	Dissertação
2013	As culturas Indígenas e a gestão das Escolas da Comunidade Guariba, RR: Uma etnografia	Culturas indígenas Makuxi e Wapixana. Escolas Indígenas. Gestão Escolar. Etnografia.	UNISIN OS	São Leopoldo	Tese
2014	Entre papéis, pessoas e perspectivas: Etnografia da gestão da educação escolar indígena em Altamira-PA	Educação escola indígena, gestão, burocracia, etnologia do Estado	UFSCar	São Paulo	Dissertação
2019	A gestão das escolas Avá-	Educação escolar indígena, Avá-guarani,	UEM	Maringá	Dissertação

	Guarani do oeste do paraná: Dilemas e Resistencia	interculturalidade, organização híbrida, gestão específica.			
2022	Gestão e organização da escola indígena na construção do currículo intercultural, interdisciplinar e mult�l�ngue	Educação escolar indígena, gestão democrática, currículo específico, interdisciplinaridade, educação intercultural, autonomia e participação	Não identificado	Não identificado	Dissertação
2023	Gestão Escolar Indígena no Território Wassu Cocal.	Educação Indígena. Gestão Escolar. Wassu Cocal.	UFA	Maceió	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A plataforma CAPES Teses e Dissertações reúne um grande número de trabalhos acad micos nas mais diversas áreas do conhecimento. Especificamente sobre a temática da gestão escolar indígena, foi localizada apenas uma tese. Diante disso, apresentamos, inicialmente, as dissertações, seguidas da tese e, por fim, dos artigos científicos.

A primeira dissertação analisada foi a de Santos (2006), que abordou como temática as práticas instituintes de gestão nas escolas Xacriabá, situadas em uma comunidade indígena de Minas Gerais. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Compreendemos que esse tipo de abordagem permitiu à pesquisadora um acesso ampliado ao objeto de estudo, favorecendo um aprofundamento na realidade investigada. Além da observação etnográfica, foram utilizados outros instrumentos de coleta de dados, como entrevistas. A etnografia, amplamente empregada nos estudos antropológicos, mostrou-se particularmente adequada para investigações em contextos culturais específicos. Por essa razão, Santos (2006) adotou a pesquisa de campo, combinada com observações e entrevistas semiabertas com gestores, profissionais da educação e lideranças da aldeia. Trata-se de um estudo que demandou tempo significativo de dedicação. Ao final, compreendeu-se que o povo Xacriabá enxergava a escola como um espaço para a apreensão de valores oriundos da sociedade não indígena, mas também como uma possibilidade de fortalecimento de seus próprios valores culturais.

O estudo de Fialho (2012), embora tenha tido como foco a educação escolar indígena de modo mais geral, buscou compreender as políticas educacionais voltadas a esse segmento,

aproximando-se dos objetivos desta pesquisa. A autora destacou a importância de compreender as políticas que fundamentam a efetivação de uma educação diferenciada. O método adotado foi o estudo de caso qualitativo, com abordagem etnográfica e documental. A coleta de dados envolveu pesquisa de campo, entrevistas e levantamento histórico. A autora também utilizou um diário de anotações como recurso complementar para registrar suas observações.

Santiago (2014), em sua dissertação, adotou o método etnográfico e teve como foco nove etnias indígenas residentes no estado do Pará. A investigação de campo foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e à Secretaria Estadual de Educação do Pará, tendo como locus principal a visão dos próprios indígenas sobre a escola. O estudo percorreu um caminho que envolveu o levantamento histórico e uma análise antropológica dos povos investigados.

Silva (2019) teve como objetivo geral analisar a resistência do povo Avá-Guarani nos âmbitos político, cultural e social, com foco nas questões educacionais e na forma como os aspectos culturais influenciavam a organização das escolas. O método utilizado incluiu revisão teórica, revisão documental e entrevistas.

Gomes (2022) teve como objetivo compreender como se dava a construção do currículo escolar interdisciplinar, intercultural e multilíngue do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj. A pesquisa foi de caráter qualitativo, com base bibliográfica, documental e observacional. O objetivo central consistiu em analisar as políticas educacionais das escolas indígenas.

Por fim, Vanderley (2023) apresentou um estudo recente sobre a gestão escolar indígena no território Wassu Cocal. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental e bibliográfico, realizada no estado de Alagoas, especificamente em uma escola estadual. O estudo teve como objetivo compreender a função do gestor para o fortalecimento do trabalho coletivo, democrático e pluricultural.

Quadro 2 – Artigos científicos localizados na busca em periódicos Capes

Ano	Título	Palavra-chave	IES	Cidade/ Estado
2019	A gestão escolar em uma escola indígena do Rio Grande do norte: concepções e práticas	Gestão escola, conselho escolar, escola indígena, escola pública	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba
2020	Educação escolar indígena	Gestão escolar indígena, gestão democrática, escola indígenas	UNICENTRO	Paraná

2018	A políticas da educação escolar indígena e a gestão escolar: O que dizem os documentos	Reforma do Estado, Política Educacional, Educação Escolar Indígena, Gestão	Não encontrado no sistema	Não encontrado no documento
------	--	--	---------------------------	-----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em relação ao levantamento dos artigos científicos, foram encontrados quatro: Lelis e Silva (2019), Bayer, Florentino e Orzechowski (2020), Perrude e Czernisz (2018) e Bruno (2019). Todos abordaram como temática a gestão escolar indígena.

Lelis e Silva (2019) apresentaram as concepções e as práticas de gestão escolar em uma escola indígena localizada no município de Canguaretama, no Rio Grande do Norte. O método utilizado foi o qualitativo, por meio de estudo de caso, e os dados foram coletados a partir de entrevistas com os membros que compunham o corpo escolar. Concluíram que, na escola, a gestão democrática não era efetivada, pois a comunidade escolar não participava das tomadas de decisão.

Bayer, Florentino e Orzechowski (2020) investigaram a gestão na escola indígena, com foco na participação coletiva e na autonomia dentro da realidade territorial. A pesquisa teve caráter qualitativo, bibliográfico, documental e de campo, envolvendo estudos teóricos, análise da legislação e levantamento de dados empíricos sobre o trabalho pedagógico da gestão escolar em duas escolas indígenas, uma Guarani e outra Kaingang, localizadas no município de Mangueirinha, Paraná.

Perrude e Czernisz (2018) tiveram como objetivo discutir a gestão democrática e identificar como ocorria a participação indígena na gestão escolar, desde a construção do PPP. Os autores analisaram os sujeitos indígenas envolvidos no processo, os limites e as possibilidades de avanços necessários às escolas indígenas no campo da gestão, com foco na EEI.

Bruno (2019) abordou o processo de implementação das políticas de educação indígena no Brasil nas últimas décadas e discutiu as contradições que emergiam do encontro de duas lógicas sociais antagônicas: uma baseada na organização social das comunidades indígenas, fundamentada nos princípios da reciprocidade e da solidariedade, e outra na lógica burocrática do Estado. O estudo teve como objeto a aldeia Krucutu, localizada em Parelheiros, São Paulo.

Verificamos que há produções na área da gestão escolar indígena, porém com temáticas e recortes regionais variados. Nenhuma delas, entretanto, direcionou-se à realidade das aldeias indígenas de Dourados-MS, foco desta pesquisa.

A Constituição Federal de 1988 proporcionou aos povos indígenas o reconhecimento de seus direitos sociais. Destacamos os artigos 231 e 232, que asseguraram o direito aos territórios tradicionalmente ocupados, conferindo-lhes autonomia e reconhecimento territorial. No campo educacional, reconhecemos avanços significativos nas políticas que passaram a considerar a educação intercultural e bilíngue como uma necessidade e um direito dos povos indígenas.

A LDB (1996) materializou esses avanços ao reconhecer a educação escolar indígena como uma modalidade específica, garantindo autonomia aos povos para participarem da elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas. A legislação passou, assim, a prever o reconhecimento de seus saberes e a instrução formal desses conhecimentos dentro das próprias instituições escolares indígenas, possibilitando aos povos o exercício e a reivindicação de seus direitos.

Nas últimas décadas, consolidou-se, no campo normativo, a diretriz de que os povos indígenas devem ter, como princípio, o bilinguismo, baseado nas línguas maternas de cada povo. Nesse sentido, o RCNEI (1998) reafirmou que tais instituições deveriam pautar-se por princípios sociopolíticos e culturais próprios.

Mais recentemente, o Parecer CNE/CEB nº 5/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI, voltou a garantir que a organização das escolas indígenas deveria seguir os princípios sociais, políticos e culturais de cada povo, assegurando, ainda, a educação bilíngue como elemento fundamental para a efetivação de uma educação diferenciada.

Além das normas específicas, as escolas indígenas também seguiram as diretrizes gerais da educação nacional, como, por exemplo, no que tange à gestão democrática, conforme definido pela Constituição Federal de 1988, como princípio da educação pública.

Diante disso, o documento mais recente e específico sobre a educação escolar indígena trouxe contribuições importantes para a gestão. O Parecer CNE/CEB nº 5/2012, estabeleceu, em seu Art. 2º, que a gestão das escolas indígenas deveria zelar pela lógica social da comunidade; no Art. 5º, determinou a ampla participação de representantes da comunidade e a valorização de processos próprios de aprendizagem.

Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção

aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades (CNE/CEB nº 5, de 22 de junho 2012, p. 9).

Paro (2010) acrescenta que uma instituição é considerada democrática quando há a participação coletiva da comunidade escolar. As legislações também indicam que, ao tratar da gestão democrática (GD), esta deve incluir como princípio a participação dos profissionais da educação. No entanto, compreendemos que não se trata apenas disso: é necessário criar mecanismos que favoreçam a integração dos sujeitos no ambiente escolar. Assim, a gestão precisa se organizar com o intuito de atender aos anseios da comunidade.

Alves (2014) também contribui ao afirmar que a gestão democrática se constitui como um processo no qual parte da comunidade escolar participa das tomadas de decisão, seja direta ou indiretamente. Essa perspectiva reforça a ideia de que os mecanismos devem ser criados com a participação da comunidade, permitindo que todos compreendam sua relevância no processo decisório, entendimento que se consolida por meio da prática constante da ação participativa.

De acordo com Dourado (2007), para que a gestão democrática ocorra, é inegável a necessidade da participação ativa da comunidade. Os três autores aqui citados conferem ênfase ao princípio da participação como elemento central da gestão democrática. Assim, fica evidente que não há gestão democrática sem o diálogo entre os pares.

Concluimos que a participação está diretamente vinculada às tomadas de decisão e se configura como um princípio e mecanismo estruturante da gestão democrática. Por isso, esta pesquisa direciona-se à análise desse conceito como base para a identificação da GD. Também consideramos que a escola é influenciada diretamente pela concepção de gestão adotada. No caso da adoção da gestão democrática, as instituições têm muito a ganhar, como, por exemplo, o fortalecimento da autonomia. A participação torna-se, portanto, necessária para a consolidação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Segundo Barroso (2004), a autonomia contribui para a elevação da qualidade do ensino, visto que o gestor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pedagógico da escola e na sua organização, o que impacta positivamente no desempenho educacional dos estudantes e favorece uma educação de qualidade e com potencial emancipador.

Ainda segundo Barroso (2004), o reconhecimento da especificidade da escola é primordial para a melhoria do desempenho pedagógico. O conhecimento do ambiente interno e externo da comunidade escolar é essencial, e, para isso, o gestor precisa compreender as características dos

estudantes para, assim, estruturar o espaço escolar. No caso das escolas indígenas, esse reconhecimento é ainda mais relevante, considerando que cada instituição atende a povos distintos, sem perder de vista a realidade na qual cada sujeito está inserido.

Outra forma de reconhecimento está na elaboração do PPP, documento que expressa a identidade da escola. Portanto, à participação soma-se a autonomia como conceito basilar para a identificação da gestão democrática.

Em relação ao PPP, o RCNEI (1998) oferece respaldo para que as escolas construam e tomem decisões pedagógicas e curriculares com vistas a um projeto de educação de qualidade. No entanto, para que isso se efetive, há uma dimensão política, financeira e formativa que precisa ser considerada. Os profissionais da educação devem estar em constante formação, pois só há avanço na prática educativa com o conhecimento e o reconhecimento dos direitos, bem como com o fortalecimento do papel de cada sujeito na comunidade escolar.

Considerando a escola indígena situada no contexto do Sistema Municipal de Educação e as especificidades dessa oferta, a pergunta norteadora desta pesquisa é: *Como se dá a organização e as práticas da gestão da escola indígena?* Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), em seu Art. 2º, a educação deve respeitar os princípios da especificidade, do bilinguismo e do multiculturalismo.

A partir dessa problemática, esta pesquisa define como objetivo geral: *analisar as concepções de gestão presentes em escolas indígenas localizadas em Dourados-MS*. Esse objetivo geral se desdobra em alguns objetivos específicos: i) compreender as concepções de gestão; ii) caracterizar o lócus de Pesquisa Dourados e RID; iii) analisar como as normativas da educação escolar indígena e; analisar a organização e as práticas da gestão da escola indígena na percepção de seus gestores escolares.

A pesquisa adota como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Ludke e André (1986, p. 11) refletem sobre essa abordagem, destacando que ela permite ao pesquisador um contato mais direto com seu objeto de estudo. As autoras ressaltam que a pesquisa qualitativa emerge de “problemas que são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”.

Cellard (2008) contribui com a discussão ao enfatizar a importância do estudo documental, ratificando que os documentos funcionam como vestígios de atividades humanas. Enquanto a memória pode falhar diante de momentos específicos, os documentos permanecem como registros

duradouros que possibilitam análise e interpretação pelo leitor, de acordo com os dados ali contidos. Assim, os documentos são entendidos como registros de processos e atividades que podem ser analisados a partir de diferentes perspectivas.

Os documentos escritos, neste contexto, são considerados indícios do que ocorreu anteriormente. Conforme Cellard (2008, p. 297), “tudo é testemunho”, ou seja, todo texto carrega marcas de um contexto, de uma intencionalidade e de outros elementos que precisam ser considerados em sua análise. Logo, o documento não é neutro: ele possui uma origem, um objetivo e uma função social.

Ainda segundo Cellard (2008), a definição dos materiais utilizados em uma pesquisa documental pode ser desafiadora, pois cada documento carrega uma história. Cabe, portanto, ao pesquisador realizar uma análise crítica, selecionando informações relevantes que contribuam com sua investigação. O autor afirma que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (Cellard, 2008, p. 295), reforçando o papel dos registros como elo entre o passado e a construção do presente.

Com base nessa perspectiva, consideramos como fontes os documentos públicos, acessíveis a qualquer pessoa, como livros, teses, dissertações, periódicos, anais de eventos, artigos científicos e revistas acadêmicas, todos elementos que podem contribuir para uma análise qualificada dentro da temática proposta.

Além disso, a pesquisa se vale de entrevistas semiestruturadas, método essencial para ampliar o grau de confiabilidade dos dados. Conforme Manzini (2004), esse tipo de entrevista possui uma estrutura flexível, podendo ser adaptada conforme as respostas do entrevistado, caracterizando-se como “semidiretiva ou semiaberta”. Utilizamos roteiros que orientam a condução do diálogo, respeitando, contudo, a dinâmica natural da conversa. A entrevista, portanto, se configura como um espaço de escuta e troca entre entrevistador e entrevistado.

Por fim, conforme Barroso (2004, p. 71), “a autonomia da escola é um conceito construído social e politicamente”, ou seja, a autonomia deve ser efetivada a partir da ação coletiva de seus participantes e gestores, em diálogo constante com a realidade da comunidade escolar.

As entrevistas requerem cuidados específicos e, por isso, devem respeitar integralmente os participantes, conforme estabelece a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016: “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas

envolvendo seres humanos” (Brasil, 2016). Cabe, portanto, ao pesquisador garantir que os participantes tenham plena autonomia e possam participar da forma mais confortável possível.

O princípio que orientou a escolha dos entrevistados consistiu em contemplar todos os requisitos necessários à presente investigação, ou seja, selecionar gestores das escolas indígenas cujas práticas estejam diretamente relacionadas à gestão institucional. A entrevista foi direcionada aos diretores das instituições, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada. As questões abordaram desde a caracterização do participante até aspectos relacionados às práticas do cotidiano escolar.

A autonomia do diretor é fundamental para o bom funcionamento da escola. A entrevista contemplou perguntas relacionadas à organização institucional, como a definição do calendário letivo, decisões sobre o início das aulas e o grau de liberdade do gestor frente a essas decisões.

De acordo com a LDB (1996), em seu Art. 15, as escolas possuem autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Barroso (2004, p. 50) corrobora esse entendimento ao afirmar que a autonomia “melhora o funcionamento da sua gestão e aumenta a qualidade”, especialmente no que se refere à dimensão pedagógica, que permite ao gestor adequar o ensino à realidade dos estudantes. Nesse sentido, o gestor pode direcionar suas ações de forma a fortalecer áreas específicas do ensino, contribuindo para a formação crítica do alunado.

A gestão das escolas indígenas, conforme previsto na legislação, tem como base a construção de fundamentos que garantam a efetivação da especificidade da educação escolar indígena na prática. No entanto, questiona-se: essa especificidade tem sido, de fato, concretizada?

Reconhecemos que cada aldeia, região ou escola possui um público com características próprias, marcadas por diversidades linguísticas e culturais. Cabe, então, ao gestor, juntamente com a comunidade, formular uma identidade escolar coerente com essa realidade. A presente pesquisa, portanto, se propõe a investigar como essas práticas específicas se organizam no contexto da RID.

IV - Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e socioeconômicos das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (Brasil, 2012, p. 02).

Todo processo de gestão deve estar relacionado à gestão democrática. Assim, é fundamental analisar como ocorre a participação da comunidade na escola indígena e verificar como é definido

o PPP. A Resolução CNE nº 5/2012 prevê que todo o processo pedagógico deve estar articulado com as necessidades da comunidade.

A estrutura deste relatório está organizada em seções. A primeira corresponde a esta Introdução. A segunda seção apresenta os elementos teóricos, abordando os conceitos de gestão e administração educacional, bem como o desenvolvimento histórico da perspectiva da gestão escolar democrática. A terceira seção é constituída pela pesquisa documental, com a caracterização do lócus da pesquisa, compreendendo o município de Dourados como região macro e a RID como microrregião, onde estão localizadas as escolas analisadas. Por fim, a quarta seção contempla a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, com foco nas percepções dos gestores sobre a autonomia prevista na legislação e sua efetivação prática no cotidiano escolar.

2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL

Nesta seção, temos como objetivo compreender a concepção de gestão, considerando as transformações ocorridas após a década de 1990, que contribuíram para a construção e o desenvolvimento de diferentes perspectivas sobre o tema, em consonância com as mudanças na administração geral.

Para a elaboração do texto, partimos de um levantamento bibliográfico sobre a temática da gestão escolar, buscando dialogar com a produção acadêmica da área. A seleção dos textos foi realizada a partir da utilização dos seguintes descritores: administração escolar, gestão escolar, gestão educacional, gestão democrática e gestão gerencial. O marco temporal adotado é a promulgação da Constituição Federal de 1988, por se constituir em um referencial legal para a definição da gestão democrática nas redes de ensino público.

2.1 Gestão Democrática

Para tratarmos da perspectiva da gestão, é importante compreendermos o significado do termo, considerando que, no senso comum, “administração” e “gestão” são frequentemente utilizados como sinônimos ou termos próximos. No entanto, apresentam diferenças relevantes.

A palavra *gestão* tem origem no latim *gestione* e refere-se à forma de administrar e coordenar recursos. Oliveira e Menezes (2018) e Cury (2002, p. 165), ao realizarem levantamentos bibliográficos sobre o tema, discutem o significado do termo, destacando sua etimologia. “Gestão” está relacionada ao ato de lidar com recursos humanos, implicando ação e finalidade. Trata-se, portanto, de um processo orientado por objetivos a serem alcançados em sua totalidade.

Além disso, segundo Cury (2002), o significado denotativo da palavra, conforme registrado em dicionários da língua portuguesa, remete à raiz “ger”, que significa “fazer brotar”, “fazer nascer”. Esse mesmo radical se vincula ao sentido de dirigir ou administrar, especialmente no que se refere ao gerenciamento de recursos e à condução de processos.

A gestão escolar tem origem na administração geral clássica, com a qual compartilha finalidades e objetivos. A partir da segunda metade do século XX, ocorreram mudanças significativas na maneira de pensar e conduzir a administração escolar. Na década de 1910, com destaque para o ano de 1916, desenvolveu-se o processo administrativo proposto por Fayol, que

foi o principal teórico dessa abordagem. Ele propôs uma nova forma de organização das instituições, voltada à racionalização e à eficiência nos processos administrativos.

Silva, Silva e Santos (2016) acrescentam que a gestão democrática foi precedida por um período marcado pelo autoritarismo e pela centralização do poder. Essa herança autoritária constitui um dos principais obstáculos à efetivação da nova concepção de gestão. A gestão democrática busca romper com práticas centralizadoras e implementar uma lógica de descentralização, na qual todos devem participar dos processos decisórios. Nessa perspectiva, o papel do gestor deixa de ser o de apenas fiscalizar e impor ordens, passando a ser o de promover a inserção e o engajamento coletivo. O que compreendemos, portanto, é que a gestão democrática não surge espontaneamente: ela é construída pelos sujeitos que dela participam.

Devido às mudanças sociais e políticas que marcam o final do século XX, emergem vertentes de pensamento que promovem a distinção entre administração geral e administração escolar. A partir disso, os termos passam a ser tratados com suas especificidades, configurando um novo modelo de conceituar a gestão (Oliveira; Menezes, 2018).

No Brasil, diversos estudos têm sido desenvolvidos com foco na gestão escolar. Oliveira e Menezes (2018, p. 879), em levantamento bibliográfico, afirmam que a gestão escolar corresponde à administração da escola, “partindo da compreensão de que, apesar de serem termos distintos, tratam da educação”.

Paro (1989) conceitua a administração como o processo de utilização racional de recursos para alcançar objetivos determinados. O autor também associa a administração à lógica empresarial, por estar voltada ao mercado capitalista. Nessa perspectiva, busca atender às necessidades de um grupo, tendo como finalidade o lucro. Percebe-se, portanto, uma distinção entre as abordagens. Em contrapartida, o termo gestão é comumente associado à democracia, o que marca a diferenciação entre a gestão democrática e a administração da educação (Paro, 1989).

Machado e Maia (2007), ao analisarem a trajetória da pesquisa em administração da educação no Brasil, destacam o processo de redemocratização do país e os avanços nas políticas educacionais voltadas à gestão. As autoras observam que vários estudos passaram a evidenciar as diferenças entre distintas tipologias, como a administração médica e a escolar. Enquanto a primeira é restrita aos médicos, a segunda é de competência dos educadores.

Sander (2005) realiza um estudo de caráter histórico e ressalta que a teoria da administração geral surge com Taylor (1911) nos Estados Unidos, Fayol (1916) na França e Weber (1921) na

Alemanha. A teoria clássica, desenvolvida por Fayol, estabelece princípios organizacionais aplicáveis a todas as instâncias de gestão de recursos. Esses conceitos foram inicialmente pensados para o ambiente empresarial e industrial, com o objetivo de maximizar os lucros por meio da intensificação do trabalho e do controle da produção. À medida que tais concepções foram incorporadas ao mundo produtivo, passaram a ser adaptadas e aplicadas a outras esferas, como a administração escolar.

Consolidaram-se, assim, a administração empresarial, iniciada com o enfoque científico da teoria gerencial de Taylor, a administração industrial, concebida por Fayol, e a administração pública, protagonizada por Willoughby (1929) no contexto da ciência política. Esses desenvolvimentos deram origem ao princípio da especificidade no campo da administração (Sander, 2005, p. 43).

A administração parte de aspectos gerais, com foco em uma perspectiva científica. No entanto, com as grandes transformações ocorridas ao longo do tempo, surgem mudanças significativas, especialmente com a criação de um novo campo voltado à área educacional.

Com a expansão da teoria administrativa, desenvolvem-se conceitos importantes, como a criação dos cargos de gerência, que futuramente dariam origem às funções de gestor ou diretor escolar. De acordo com Sander (2005, p. 44), “essa circunstância deu origem a modalidades de gestão educativa de natureza normativa e prescritiva”.

Com base nesse contexto, o Brasil passa a receber influências externas a partir das décadas de 1920 e 1930, incorporando ao currículo dos cursos de graduação um novo paradigma administrativo. Esse modelo também é integrado aos cursos de licenciatura, com o objetivo de formar professores para exercer funções de gestão.

Sander (2005, p. 44) destaca algumas produções relevantes: “com destaque, às publicações de Anísio Teixeira (1935), Querino Ribeiro (1938), Carneiro Leão (1939) e Lourenço Filho (1941). Estes foram os pioneiros na elaboração de pesquisa sobre a temática de administração da educação no Brasil, inclusive todos adotaram a denominação de administração escolar em seus trabalhos”. De certo modo, esses autores ainda hoje são amplamente reconhecidos como clássicos, especialistas e fundadores desse campo de estudos.

Essa leitura histórica revela que, ao longo da nossa vida republicana, o termo administração dominou o pensar e o fazer a educação. Atualmente, no entanto, uma série de termos disputam seu espaço semântico, destacando-se os de gestão,

gerência e governação. Há duas décadas, o termo gestão era praticamente inexistente na teoria e na prática da educação brasileira (Sander, 2005, p. 45).

Assim, compreendemos que, devido às transformações históricas, tornou-se necessário repensar as práticas efetivadas no contexto escolar.

A gestão escolar, enquanto nova forma de conceber a organização educacional, ganhou força apenas na década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse marco representou a transição do Brasil de um regime ditatorial para um Estado democrático de direito, promovendo uma perspectiva de democratização e o reconhecimento dos direitos dos cidadãos.

Sendo os pioneiros na elaboração de estudos sobre a temática, os pesquisadores enfrentaram um processo desafiador. Apesar do início da redemocratização, o autoritarismo ainda estava fortemente enraizado nos pensamentos e práticas dos sujeitos. Segundo Sander (2005, p. 46), essa nova concepção de gestão traz consigo uma perspectiva mais liberal, ainda vinculada a uma lógica técnico-burocrática.

O termo “gestão” aparece na Constituição Federal, conferindo-lhe legitimidade normativa. A Carta Magna agrega valor ao termo ao destacá-lo como um processo, um exercício e uma ação de governar, em oposição ao enfoque funcionalista tradicionalmente adotado na educação ocidental.

Os valores agregados à Constituição de 1988 foram significativos em todas as instâncias da sociedade brasileira, especialmente no campo educacional. A democratização do ensino passa a protagonizar a formulação de políticas públicas voltadas à educação e ao fortalecimento institucional das escolas. Como afirma Sander (2005), “a definição de gestão da educação aproxima-se, assim, do conceito de governo, governação ou governança, termos hoje extensamente utilizados na educação”; ou seja, a gestão ocupa um lugar central nas instituições escolares.

Alguns autores da área de administração diferenciam a gestão escolar da empresarial. Para Paro (1986), a primeira está diretamente ligada ao educando, concebido como um ser social, enquanto a segunda se relaciona ao produto material — o objeto. Essa distinção reside na finalidade: de um lado, a formação humana; de outro, a lógica de mercado.

Ao considerar a atuação do diretor escolar e a gestão como princípio organizador do espaço e das atividades nas instituições de ensino, torna-se essencial analisar suas diferentes dimensões, sobretudo à luz dos princípios da gestão democrática.

Paro (1986) destaca três dimensões da administração: a racionalização do trabalho, a divisão do trabalho e o interesse pelo objeto final da atividade. Essas dimensões evidenciam a relação entre o ser humano e a organização, expressa na divisão das tarefas com o objetivo de obter melhores resultados nas relações de trabalho.

Essa relação pode gerar diferentes concepções de administração: uma de natureza técnica, centrada na execução de funções burocráticas; outra voltada aos encargos didáticos, nas quais o administrador também exerce funções pedagógicas; e, por fim, uma perspectiva cultural, com viés investigativo e reflexivo sobre o papel do gestor.

A atividade administrativa é entendida como um processo que parte de um princípio organizador para atingir uma finalidade. No entanto, a gestão democrática não se fundamenta apenas em habilidades técnicas, mas também políticas e pedagógicas. Nesse modelo, o compromisso da gestão com a escola e sua comunidade é essencial, promovendo práticas coletivas, relações horizontais e possibilidades de convívio social.

Por outro lado, a administração tradicional costuma manter práticas centralizadas e hierarquizadas. No campo educacional, essa lógica não encontra sustentação, especialmente quando contrastada com os princípios da gestão democrática, que se opõem à estrutura verticalizada da chamada gestão gerencial.

Pode-se compreender diferentes significados atribuídos ao termo *gestão*, sendo, por vezes, utilizado como sinônimo de chefia, comando, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência, entre outros. Paro (2010, p. 768) afirma que a palavra *gestão* pode assumir múltiplos sentidos, dependendo da perspectiva adotada. Optamos, neste trabalho, por compreendê-la sob uma abordagem mais humanística.

A gestão deve buscar possibilidades de diálogo como forma de solucionar os problemas levantados pelas comunidades escolares. Embora alguns autores utilizem os termos *administração* e *gestão* como sinônimos, trata-se de conceitos com finalidades distintas.

O estabelecimento de diálogos favorece a concretização da democracia, tornando as instituições de ensino cada vez mais democráticas e autônomas. A autonomia, nesse contexto, refere-se ao reconhecimento e valorização das diferentes vozes, contribuindo para o debate pedagógico e financeiro no interior da escola. Conforme Souza e Pires (2018, p. 66), “autonomia é algo que sempre ocorre em relação, ou seja, ela nunca ocorre de maneira isolada”.

A participação estimula os sujeitos envolvidos a refletirem e, conseqüentemente, a tomarem decisões mais conscientes. É nesse sentido que utilizamos o conceito apresentado por Lima, Aranda e Lima (2012), os quais defendem que a cooperação só se efetiva por meio de vínculos constantes entre os grupos sociais, sendo construída de forma contínua entre os pares.

Machado e Maia (2007) conceituam a *autonomia* como a capacidade de autogoverno, expressa na possibilidade de estabelecer normas e leis próprias para a gestão de seus processos:

autonomia da escola refere-se à construção da identidade institucional, constituída pela formação de capacidade organizacional da escola para elaborar o seu projeto educacional, ser capaz de gerenciar diretamente os recursos destinados ao desenvolvimento e manutenção do ensino (Machado; Maia, 2007, p. 8).

A partir da caracterização apresentada, compreendemos que a autonomia não implica a ausência de normas, mas sim a orientação das ações com base nas necessidades de um grupo específico, sempre em conformidade com os dispositivos normativos vigentes.

A descentralização constitui outra característica fundamental da gestão democrática. Segundo Oliveira e Menezes (2018, p. 67), ela tem grande potencial para incentivar a autonomia da escola, uma vez que distribui o poder entre todos os envolvidos no processo educativo. Esse modelo valoriza os espaços de reunião e debate, permitindo que pais, professores e funcionários desenvolvam um sentimento de pertencimento em relação ao ambiente escolar. Assim, as reuniões deixam de ser percebidas como obrigações meramente burocráticas ou políticas, voltadas apenas ao cumprimento de exigências das secretarias de educação.

No caso do Brasil, inicialmente, prevaleceu um caráter eminentemente técnico, predominando a denominação de Administração Escolar, sob a ótica que administrar uma escola equiparava-se a gerir uma empresa privada. Num segundo momento, a ênfase foi conferida ao aspecto político da Administração Escolar, acompanhando o processo de democratização do país, consagrou o uso do termo “gestão democrática” em oposição à Administração Escolar (Militão, 2015 p. 68).

Militão (2015) reitera que, devido à má compreensão da gestão técnica, houve uma mudança na concepção de administração, que passou a ser entendida não mais sob um viés estritamente técnico, mas como um processo de natureza educacional.

Com essa mudança de perspectiva, a nova dimensão da gestão contribui para uma visão mais humanística, pois lida diretamente com pessoas e com situações complexas e controversas – diferentemente da administração empresarial, cujo foco principal é o lucro.

Paro (1986) também discute a relação do ser humano com a história, destacando que apenas o homem é sujeito de sua própria construção histórica. Por vivenciar determinadas realidades, ele está constantemente envolvido em alguma forma de ação. É inerente ao ser humano exercer funções, atender a necessidades e realizar tarefas, guiado por desejos, sentimentos ou demandas específicas. Paro (1986) afirma que há, na literatura, uma denominação para essa prática: trata-se da função administrativa, que só pode ser desempenhada por seres humanos, em razão de sua capacidade racional – o que os distingue dos demais animais.

Dessa forma, o autor argumenta que, devido às suas condições de existência, o ser humano está naturalmente destinado a exercer essa função organizadora. No contexto escolar, isso se concretiza por meio da figura do gestor ou administrador, função necessária em qualquer instituição. Esse profissional ocupa um papel estratégico e, conseqüentemente, passa a integrar relações de poder dentro da organização escolar.

Paro (2010) reforça essa perspectiva ao afirmar que a administração envolve a utilização de recursos humanos e não humanos. A diferença entre o ser humano e os demais seres vivos está em sua racionalidade intelectual, sendo essa característica fundamental para promover ações estruturadas e acessíveis. Assim, compreendemos que somente o ser humano é capaz de articular ações administrativas conscientes e dirigidas.

Ainda segundo Paro (1986), há dois conceitos fundamentais no campo da administração: a “coordenação”, entendida como o esforço coletivo da comunidade, e não como ações isoladas; e “racionalização do trabalho”, que representa a relação entre o sujeito e o ambiente laboral. Nesse sentido, o gestor deve estar apto a lidar com diferentes contextos e realidades.

Um dos temas recorrentes quando se trata de administração é a gestão escolar no campo educacional. Com o avanço do neoliberalismo, houve uma tendência de aproximação da gestão escolar a modelos voltados para a eficiência, o que passou a impactar diretamente a qualidade do ensino oferecido. Segundo Vanderley (2023), a gestão democrática deve estar vinculada à oferta de um ensino de qualidade, reconhecendo as especificidades de sua comunidade escolar. Ainda assim, há uma intensa cobrança por resultados por parte dos gestores educacionais.

Considerando o contexto pós-Constituição Federal de 1988 e pós-LDB, emergem duas concepções distintas de gestão escolar: a gestão democrática e a gestão gerencial, também denominada "nova gestão pública". É fundamental compreender essas diferentes abordagens.

Paro (2010, p. 50) aponta que a gestão democrática pode assumir distintas orientações: liberal, republicana ou deliberativa. A ótica liberal, segundo o autor, tem como principal característica os processos eleitorais competitivos, frequentemente marcados por ausência de diálogo entre os pares. Essa abordagem tende a adotar práticas controladoras, autoritárias e elitistas.

Em contrapartida, a concepção republicana propõe uma gestão com maior participação e diálogo, sendo, segundo o autor, a mais adequada para as escolas e outras instituições públicas. Essa perspectiva busca atender às reais necessidades da comunidade escolar, promovendo um modelo de gestão mais democrático, inclusivo e comprometido com o bem coletivo:

orientação republicana, recomenda: educação a serviço da cidadania e, portanto, em sintonia com interesses republicanos; instrumentação da representação por mecanismos institucionais que propiciem a efetiva participação direta popular nas decisões e ações em todos os âmbitos da educação (debates democráticos, assembleias e outros); horizontalização e distribuição do poder (supressão de hierarquias, centralização e autoritarismo); uso privilegiado do diálogo na gestão educacional; publicidade e transparência “nos negócios públicos”; desenvolvimento de consciência crítica; convivência participativa e solidária; controle e fiscalização social sobre o Estado; aprendizado das práticas democráticas e de exercício da cidadania; construção de uma cidadania ativa; conselhos de educação atuantes que estejam a serviço da educação, cooperando no zelo da aprendizagem e defendendo o interesse comum e coletivo (Alves, 2014, p. 51).

Podemos observar que, no âmbito da gestão escolar democrática, a concepção que almejamos para nossas escolas se aproxima de um modelo republicano, o qual busca garantir maior participação da comunidade interna e externa nos diversos processos decisórios. Esse modelo pode ser complementado por elementos da gestão deliberativa, caracterizada pela participação espontânea e engajada dos sujeitos convocados ao diálogo. Nessa perspectiva, não há muitas restrições, pois trata-se de um modelo aberto à participação efetiva.

De acordo com Dourado (2007, p. 923), “educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola”. Nessa direção, a implementação da gestão democrática torna-se essencial para a promoção da socialização dos sujeitos no ambiente escolar.

Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados (Dourado, 2007, p. 924).

Dourado (2007) define a gestão educacional como um processo que articula metodologias e prática (práxis), elemento essencial para alcançar os objetivos de uma educação de qualidade. O autor destaca que a gestão educacional possui características próprias, com metas definidas de acordo com as especificidades da escola. Assim, suas ações devem ser pensadas coletivamente, alinhadas às demandas da comunidade escolar e explicitadas no PPP da instituição. Como afirma Dourado (2007, p. 924), “a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos”.

Para Alves, Alves e Viegas (2020), a gestão educacional parte do pressuposto da organização e objetiva estruturar a educação para garantir um atendimento de maior qualidade à comunidade. Nessa perspectiva, Perboni e Oliveira (2021) compartilham a ideia de que uma educação democrática contribui para a oferta de um ensino e de serviços educacionais de qualidade.

Quanto ao conceito de qualidade, utilizamos a definição de Dourado, Oliveira e Santos (Brasil, 2007), para os quais ela não deve ser medida apenas pelo desempenho das escolas em rankings, mas pelo desenvolvimento integral dos estudantes, tanto em atividades intra quanto extraescolares.

Alves (2014) ressalta que a gestão democrática promove o envolvimento da comunidade escolar, conferindo-lhe autonomia para participar das decisões internas, especialmente no que se refere às necessidades da instituição. Dessa forma, a gestão democrática tem como princípio a descentralização do poder, promovendo sua distribuição entre os diferentes atores escolares.

O artigo 15 da LDB estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar às escolas públicas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão. Já o artigo 12 determina que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, a fim de promover a integração entre escola e sociedade (Alves; Alves; Viegas, 2020, p. 728).

Para que a gestão democrática seja efetivamente implementada nas escolas, é necessário atentar-se a algumas características fundamentais. Entre elas, destaca-se a criação de órgãos colegiados, que devem compor a estrutura institucional. Esses órgãos precisam participar ativamente das reuniões escolares, contribuindo de forma significativa para os debates e

compreendendo o valor de sua atuação nesse espaço. Sua presença é essencial nos processos decisórios. Como destaca a literatura, “assim, gestores, pais, professores, profissionais da educação, alunos, comunidade local formam um conjunto sólido para planejar, vivenciar e avaliar as ações para o cotidiano escolar” (p. 544).

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que a gestão atua no sentido de aprimorar as condições da escola, tendo o diretor escolar como protagonista na definição da concepção institucional que deseja consolidar.

Oliveira e Menezes (2018) defendem que uma escola que reconhece a importância do trabalho coletivo pode alcançar melhores resultados educacionais para seus estudantes. Nesse contexto, o papel do diretor é central. Embora exerça funções burocráticas, cabe-lhe também orientar o corpo docente e demais profissionais. Paro (2010) enfatiza que ninguém procura uma escola em busca de um administrador, mas sim de um diretor escolar, figura responsável por articular as diferentes dimensões da gestão.

Nesse sentido, Oliveira e Menezes (2018, p. 881) afirmam que o diretor exerce “não um papel puramente burocrático-administrativo, mas sim uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola”. Considerando que é o diretor quem responde, em última instância, pelo funcionamento da gestão, ele ocupa o posto mais elevado na hierarquia escolar.

A comunidade escolar deseja ser protagonista no espaço em que atua, e não apenas reprodutora de políticas formuladas por agentes externos que desconhecem suas realidades. A gestão participativa é, portanto, um elemento essencial para o desenvolvimento de uma escola verdadeiramente democrática. Barroso (2004, p. 63) contribui com uma nova forma de conceituar a gestão democrática, utilizando o termo *lógica social*, ao se referir às formas de fortalecimento da autonomia escolar. Segundo o autor, essa lógica social possui características similares às da gestão democrática e se manifesta “quando professores, pais, alunos e outros cidadãos se mobilizam, numa determinada escola”, em um processo coletivo e social de construção da autonomia.

Essa lógica social à qual Barroso (2004) se refere apresenta as mesmas características de uma gestão autônoma e democrática. Para Souza e Oliveira (2018), outra característica da autonomia escolar é a diversidade de pensamentos, pois não há autonomia se não houver criticidade dos participantes. Essa concepção permite a descentralização dos poderes, oferecendo mais

autonomia, permitindo que a gestão realize seus trabalhos independentemente de com quem esteja se relacionando, ou seja, sem receio de efetivar seu papel de gestão democrática.

Considerando as relações de poder que se desenvolvem na escola e em seu cotidiano, fazem-se necessárias ações que promovam a prática da democracia nas relações institucionais, pois não se aprende democracia sem práticas democráticas. Assim, propostas de gestão democrática não podem nascer em gabinetes de gestores, pois, ou contam com a mais ampla participação dos interessados (sujeitos da escola e da educação), ou são natimortas (Souza; Pires, 2018).

Compreendemos que há uma dualidade entre a administração antes e depois da Constituição Federal, tendo em vista as mudanças ocorridas a partir da década de 1990 até a atualidade. Muitos paradigmas foram rompidos, e a gestão democrática encontra-se em processo de concretização, ainda que marcada por disputas de concepções que persistem na sociedade.

2.2. A participação como mecanismo de efetivar a Gestão democrática

Considerando a participação como uma das dimensões fundamentais para uma gestão escolar democrática, é importante destacar que ela se inicia fora do ambiente escolar, para que, somente depois, se concretize no interior da escola. Ou seja, a instituição deve oferecer uma educação adaptada, capaz de orientar os novos indivíduos no processo de socialização, de modo a favorecer a participação.

Dessa forma, agir democraticamente no espaço escolar é possibilitar que as ações da escola sejam discutidas coletivamente, a partir da inserção da sociedade nesse contexto, afinal, promover a participação de todos os envolvidos é fazer uso de uma gestão democrática e contextualizada à realidade educacional. Para efeitos da razão de ser da escola e da gestão participativa, o papel e a atuação dos gestores têm suma importância no trato da questão da gestão democrática (Castro *et al.*, 2023, p. 222).

A gestão democrática possibilita a participação no meio socioeducacional, tratando essa atuação coletiva como essencial para a melhoria da atuação dos gestores no contexto educacional.

Essa dinâmica favorece a autonomia da escola, permitindo que sua organização se oriente de acordo com a realidade da comunidade. A gestão democrática promove uma relação de debates sobre políticas voltadas à educação dos alunos. Castro *et al.* (2023, p. 223) problematizam que “dessa forma, a escola precisa fazer parte dessa realidade”. Nesse trecho, observa-se a importância

de a escola estar conectada ao contexto em que está inserida, visando ao desenvolvimento não apenas de habilidades cognitivas, mas também ao crescimento pessoal dos estudantes.

Nesse processo, os gestores desempenham um papel fundamental, pois são eles que possibilitam à comunidade o engajamento necessário para definir o tipo de gestão e de educação que desejam para seus filhos. “A partir de uma comunicação efetiva e eficaz, capaz de integrar todos os sujeitos integrantes do processo educacional na busca por melhorias na aprendizagem” (Castro *et al.*, 2023, p. 224), compreende-se que a comunicação é essencial para fortalecer os vínculos com a comunidade.

Com a consolidação da gestão democrática, a escola conquista maior autonomia, abrangendo as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. Segundo Castro *et al.* (2023), tanto a administração pública quanto a gestão se estabelecem no âmbito das atividades públicas, e, por isso, devem se orientar por alguns princípios: a legalidade, que implica o cumprimento das normas legais; a impessoalidade, voltada ao interesse coletivo; a moralidade, pautada em princípios éticos; a publicidade, relacionada à transparência dos processos; e, por fim, a eficiência, que exige o uso adequado dos recursos disponíveis.

Castro *et al.* (2023) referem-se à gestão democrática participativa, cuja principal característica é o envolvimento da comunidade escolar. Essa participação permite pensar a formação dos discentes em consonância com a realidade da escola, promovendo uma gestão baseada no diálogo entre todos os grupos que compõem o ambiente escolar.

Essa perspectiva liga-se à Constituição Federal, que estabelece o princípio da gestão democrática nas instituições de ensino, além de outros princípios que devem orientar a organização escolar, como igualdade, garantindo o mesmo tipo de ensino para todos, pluralismo, gratuidade, valorização dos profissionais da educação e garantia da qualidade do ensino (Castro *et al.*, 2023).

Para se efetivar, a gestão participativa requer alguns critérios. O primeiro deles é envolver, nos debates, a diversidade presente nos diferentes grupos que integram a escola. O segundo consiste em estabelecer deveres entre os participantes, o que contribui não apenas para a consolidação da gestão, mas também para o fortalecimento da sociedade, promovendo a formação de sujeitos mais ativos e críticos. A gestão participativa colabora para o desenvolvimento pessoal dos envolvidos, ao estimular o debate de temas relevantes à comunidade escolar (Castro *et al.*, 2023).

A gestão participativa deve ter início na própria escola, de modo que toda a comunidade escolar desenvolva a capacidade crítica, podendo direcionar suas discussões à realidade vivida pela

instituição e às necessidades que dela decorrem. Para isso, é fundamental o envolvimento desses sujeitos em espaços de participação, como os conselhos escolares. “Dentre eles tem-se o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, os quais exercem funções normativas, deliberativas, fiscalizadoras e de planejamento” (Castro *et al.*, 2023, p. 228).

Além disso, no âmbito da gestão participativa, cabe aos gestores a responsabilidade de integrar as ações coletivas, uma vez que a teoria da gestão precisa se materializar na prática escolar. Compete ao gestor promover a compreensão da importância de cada participante nas reuniões. É fundamental que o gestor compreenda que a gestão está inserida em um sistema político e social que influencia todo o processo de tomada de decisões.

Examinando mecanismos de integração, o gestor deve reconhecer que a escola gerida por ele está inserida num sistema que acaba se materializando em cidade, estado e país, ou seja, espaços políticos e sociais que interferem através de novas situações e propostas de ação no cotidiano da escola. Além disso, é preciso estar consciente quanto aos impactos do bairro e da cidade sobre o dia a dia da instituição e desta sobre o seu entorno (Castro *et al.*, 2023, p. 230).

Essa percepção da localização da comunidade envolvida é essencial para que o gestor observe quais são as necessidades específicas desse grupo, pois, certamente, a escola refletirá as mazelas acumuladas por sua comunidade.

É inegável que a gestão participativa só se efetiva se a escola tiver autonomia, e essa autonomia está vinculada ao autogoverno, no qual a instituição pode estabelecer suas próprias regras de organização – o que, em alguns casos, já é garantido. Partindo do pressuposto do gestor, essa autonomia deve abranger as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, além da construção coletiva do PPP da escola.

As funções do gestor envolvem compartilhar informações, receber contribuições, mediar e conduzir o grupo com o objetivo de alcançar resultados. No entanto, compreendemos que essa função pode sobrecarregar o profissional, o que muitas vezes inviabiliza um trabalho colaborativo eficaz. Além da função administrativa, o gestor também desempenha um papel pedagógico, como, por exemplo, na elaboração do PPP.

Outro documento fundamental para a escola é o currículo. Castro *et al.* (2023) ressaltam a importância da construção curricular, a qual deve contemplar a prática pedagógica e o contexto social, sendo elaborada com base nos documentos oficiais, mas adaptada à realidade da escola.

Com a criação de um currículo específico e contextualizado, o ensino pode ultrapassar os muros da escola. A adoção de mecanismos diferenciados para atrair a atenção das famílias também é uma estratégia da gestão participativa. Noites culturais e reuniões informais com os responsáveis podem, futuramente, contribuir para o fortalecimento da participação de pais e alunos, considerando que essa participação é fundamental para o sucesso escolar.

Portanto, as funções da gestão democrática possibilitam à escola desempenhar papéis diversos no cotidiano institucional. No entanto, cabe à comunidade escolar refletir coletivamente para que sua implementação se concretize. Sem a participação efetiva dos sujeitos, não se trata de gestão democrática, mas sim de gestão gerencial, que parte de uma lógica de restrição da autonomia e da participação dos envolvidos.

A seguir, abordamos de forma crítica essa concepção gerencial de gestão.

2.2.1. A participação nos conselhos como forma de efetivar a gestão democrática

No Brasil, os Conselhos Escolares surgem na década de 1980 como uma instituição necessária à democratização da gestão da escola pública, pois se acreditava que, com a participação e o envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola, seria possível democratizar os espaços educacionais e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino (Alves, 2014, p. 52). Com a criação dos conselhos, acreditava-se que o ambiente escolar se tornaria mais plural, especialmente em relação às demandas de debates sociopolíticos. Quanto mais diverso o público envolvido, maior a probabilidade de a escola alcançar êxito em sua missão educativa.

Segundo Vanderley (2023, p. 42), os conselhos escolares têm um papel fundamental na criação de um ambiente participativo, pois são órgãos representativos 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”.

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 (Vanderley, 2023, p.42).

A criação dos conselhos tinha como princípio tornar as escolas mais receptivas a diferentes visões de mundo, possibilitando um espaço aberto para novas aprendizagens e para a socialização. Isso porque o sujeito só aprende a ser crítico ao vivenciar situações que possibilitem a autocrítica de seus valores ideológicos. Segundo Alves (2010),

[...] esses Conselhos permitem: a descentralização e a horizontalização do poder; diálogo; a participação de vários setores da comunidade escolar e local na escola; possibilidade de uma administração colegiada; a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e a formação de várias opiniões; o compromisso e a responsabilidade com a educação, por parte de seus representantes e representados, e, assim, a construção coletiva de políticas e ações para a educação, que tenham como função a transformação da realidade educacional em um espaço de formação cidadã (Alves, 2010, p. 53).

A criação de grupos responsáveis por discutir as políticas voltadas para as escolas é um indicativo de ação democrática, uma vez que a legislação determina a necessidade dessa participação. É imprescindível que exista um coletivo encarregado de discutir a implementação e efetivação dos mecanismos que garantem a gestão democrática prevista na Constituição Federal de 1988. Inclusive, caso os integrantes dos conselhos tivessem plena consciência do valor de sua participação, seria possível reverter práticas impostas pelos órgãos que administram as escolas.

Em consonância com essa perspectiva, Alves (2010) destacou que a participação “instaura graus de autonomia satisfatórios para a escola e uma forma de gestão mais participativa que proporcione maior eficiência e transparência na superação das dificuldades e desafios da educação”. A criação dos conselhos escolares promove a descentralização do poder anteriormente concentrado na figura do gestor, permitindo que as decisões passem a considerar o interesse coletivo da comunidade escolar, e não apenas interesses individuais.

O PPP é um dos instrumentos que possibilitam a descentralização do poder no ambiente escolar, uma vez que todos os membros da comunidade devem participar da construção da identidade institucional.

Apesar da implementação dos conselhos escolares, observa-se, em muitos contextos, a ausência de consciência quanto à importância da participação da comunidade nas decisões escolares. Em outras palavras, pais e professores, por vezes, não se sentem pertencentes à comunidade escolar, demonstrando receio em participar ativamente das reuniões. Isso compromete a eficácia dos conselhos, fazendo com que seus membros se tornem reféns das decisões do gestor.

A participação ampla dos sujeitos que compõem a escola é imprescindível para a efetivação de uma gestão participativa. Os conselhos escolares também funcionam como espaços para acolhimento das demandas educacionais no interior da escola, promovendo, assim, um diálogo democrático entre seus membros.

Nesse contexto, a proposta de democratização dos conselhos representa uma ruptura com as visões patrimonialistas e clientelistas ainda presentes não apenas na educação, mas em diversos setores da administração pública. Embora essa democratização possa parecer uma utopia para muitos, é necessário reconhecer que há caminhos possíveis para sua concretização. Como Aguiar (2008, p. 138) afirma, “considera-se que a escola pública tem um papel fundamental para a construção de uma cidadania participativa”.

Essa visão traz várias implicações de ordem pedagógico-administrativa para as escolas, que precisam criar espaços e instituir mecanismos de participação de modo a tornar a gestão, de fato, democrática. Isso implica buscar meios para incentivar a participação da comunidade local e escolar na definição das prioridades e planejar as ações pedagógico-administrativas de forma colegiada (Aguiar, 2008, p. 139).

A participação, sem dúvidas, é um componente fundamental para evidenciar a presença da democracia em uma instituição, e o mesmo se aplica aos processos de tomada de decisão. Souza (2009, p. 133) define a participação como o principal movimento democrático dos colaboradores: “Seja na gestão da escola, da cidade ou do país, a participação ampliada é quase sempre defendida como condição *sine qua non* para a efetivação democrática”. Para que haja democratização, é imprescindível que ocorra a participação.

Alves (2010) apresenta alguns conceitos sobre participação, destacando que se trata da abertura de caminhos que permitam a inserção de um grupo no diálogo sobre determinados assuntos, com a finalidade de discutir as necessidades coletivas e buscar o bem comum.

Apesar do poder formal que possuem essas instâncias no encaminhamento de diferentes situações da convivência escolar, muitas vezes ele não é exercido por falta de consciência dos conselheiros em relação a esse poder. De toda maneira, apesar das dificuldades decorrentes da implantação e funcionamento dos colegiados escolares, estes são mecanismos capazes de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar (Mendonça, 2001, p. 91).

Compreendemos que a participação deve ser construída socialmente. Não adianta a escola implementar os conselhos escolares se não houver a devida participação consciente dos membros; sem essa participação, as reuniões tornam-se meras funções burocráticas no interior da instituição escolar. De acordo com Neto e Castro (2011), a elaboração coletiva do PPP da escola constitui um mecanismo de efetivação da participação dos membros da comunidade escolar; “O PPP apresenta-se como um dos mecanismos capazes de contribuir para o desenvolvimento da gestão democrática das instituições escolares.” (Neto; Castro, 2011, p. 756). A construção desse documento é essencial para orientar a melhoria do ambiente escolar, da qualidade da educação e da compreensão sobre a realidade em que a escola está inserida.

Ao buscar uma nova forma de organização da escola, é necessário pautar-se em princípios como solidariedade, reciprocidade e participação coletiva. Essa dinâmica exige uma gestão compartilhada, que supere os mecanismos de centralização e controle hierárquico tradicionais.

Por meio de uma gestão participativa, há uma maior exigência de envolvimento e compromisso de todos os interessados no processo decisório da escola. Pais, alunos, professores e funcionários devem participar, contribuindo nas decisões desde a fase de planejamento até a implementação e avaliação das ações escolares (Neto; Castro, 2011, p. 756). Os conselhos escolares também têm a função de dar voz a todos os membros da escola – desde os alunos até a comunidade externa – conforme previsto nas legislações que regulam a gestão escolar. Uma vez que a escola é composta por sujeitos com diferentes vivências e pensamentos, essa diversidade contribui para refletir sobre uma educação de qualidade, com possibilidades que vão além do espaço da sala de aula.

Para Neto e Castro (2011), os conselhos escolares contribuem para a defesa da educação pública e para a autonomia da escola, permitindo que todos construam coletivamente suas ideias, colaborando com o aperfeiçoamento das propostas uns dos outros. Além disso, quando a comunidade ocupa esses espaços, ela passa a cobrar mais efetivamente os direitos dos alunos, garantindo uma educação de qualidade e fortalecendo os demais grupos que integram a escola.

Entretanto, a realidade de muitas instituições escolares revela um cenário difícil: as reuniões contam com baixa participação dos pais, que, na maioria das vezes, são convidados apenas para ouvir e concordar, e raramente para contribuir com suas ideias. Quando os sujeitos reconhecem o valor de sua participação, há maiores possibilidades de concretização de uma gestão verdadeiramente democrática.

Os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de professores, funcionários, pais, alunos, diretores e comunidade nas unidades escolares. Em alguns casos, constituem-se em espaços coletivos de deliberação, assumindo, desse modo, o papel de órgão co-responsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas e, em outros, em razão de sua atuação restrita à aprovação da prestação de contas e medidas disciplinares, em determinadas situações, foram transformados em unidades executoras em razão do PDDE (Dourado, 2007, p. 935).

A escola tem por objetivo ser um ambiente de diálogo com perspectivas humanizadoras. Esse tipo de gestão busca o trabalho coletivo, visando à contemplação do bem comum da comunidade escolar. Busca-se, assim, o aprimoramento da participação, direta ou indireta, do corpo docente nas decisões e reuniões escolares, bem como o fortalecimento da participação da comunidade externa nos processos decisórios.

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (Souza, 2009, p.125).

De certo modo, os conselhos escolares promovem a gestão democrática de forma dialógica, pois se propõem a ouvir os diferentes grupos que vivenciam a realidade da comunidade em discussão. Reiteram, assim, para a gestão, quais são os problemas que afetam essa comunidade, com o objetivo de propor soluções coletivas. A partir da escuta, recolhem informações que visam à melhoria das condições de vida, priorizando o coletivo escolar, e não interesses individuais.

O processo de gestão escolar na etapa da alfabetização é compreendido como um conhecimento que orienta as pessoas na criação de ações, para que, a partir das políticas que regem a educação, seja possível garantir o acesso a uma educação bem planejada, com base pedagógica. Diante disso, esse processo deve ser acompanhado e avaliado por outros membros denominados gestores, como o diretor, o coordenador pedagógico, os professores e os pais (Lima; Aranda, Lima, 2012).

2.3. Gestão Gerencial

A concepção de gestão gerencial é também conhecida como nova gestão pública (NGP) ou gestão empresarial. Para Perboni e Oliveira (2021, p. 18), “pressupõe-se uma nova racionalidade sobre a administração pública com base nos preceitos da administração empresarial do setor privado”. Essa concepção abre espaço para que as escolas adotem uma perspectiva de administração inspirada no setor privado, moldando, assim, uma escola que segue essa lógica empresarial.

Nesse novo paradigma, o campo da administração propõe novos olhares para a gestão. Perboni e Oliveira (2021, p. 17) afirmam que, “no campo das políticas sociais, a NGP se caracteriza pela proposição de reformas que reduzem a presença do Estado na oferta de serviços, inclusive na área de educação”. Ou seja, o Estado passa a ter menos controle direto sobre o que ocorre no campo educacional, mantendo, contudo, uma vigilância permanente sobre os resultados das avaliações externas.

Essa nova concepção de gestão pode ser compreendida como um movimento de reforma dos setores administrativos do serviço público, apresentando características empresariais voltadas ao mercado, com o objetivo de incorporar a esfera educacional à lógica do setor privado e do mercado de trabalho.

Segundo Marques (2020, p. 2), o Brasil e o mundo passaram por mudanças capitalistas marcadas por distintas reformas. Isso se deve às transformações nos setores econômicos, nas quais o Estado passou a reconhecer uma perspectiva neoliberal, buscando traçar novos paradigmas para o século XXI. Diante desse cenário, em momentos de crises políticas, não é apenas o campo econômico que é afetado, mas também a esfera educacional – considerada o principal espaço de reprodução social (Neto; Castro, 2011).

Essas mudanças impactam diretamente o mundo do trabalho, pois, neste século, observa-se um grande avanço tecnológico, o que exige o aprimoramento dos meios de produção e dos mecanismos de reprodução. Toda essa reconfiguração econômica, social e política impõe aos trabalhadores uma profissionalização diferenciada, com exigências que vão além da simples reprodução de uma atividade específica. Essas novas demandas também afetam o desenvolvimento da gestão escolar, entre elas, o fortalecimento da concepção gerencialista.

É importante destacar que a NGP não visa eliminar a autonomia do Estado, mas sim reformulá-lo conforme as necessidades do mercado. As transformações no mundo do trabalho se manifestam nas formas de organização e administração das empresas e nas relações laborais, provocando também mudanças nos padrões de intervenção estatal. Tais mudanças resultam no surgimento de novos mecanismos e formas de gestão, redirecionando as políticas públicas especialmente as educacionais (Neto; Castro, 2011, p. 747).

Observamos que o próprio sistema neoliberal impõe às instituições escolares uma mudança de perspectiva em relação ao ensino, orientando-o para atender às demandas do mercado de trabalho. Isso provoca alterações na identidade da escola, que precisa se adaptar para corresponder às expectativas de seu público. Nesse contexto, a finalidade do ensino escolar é redefinida, priorizando a qualificação voltada à eficiência, conforme visões elitistas da educação. Assim, atender ao mercado de trabalho torna-se uma prioridade, em detrimento de outros aspectos formativos. Nesse sentido, Neto e Castro (2011) destacam a década de 1990 como um período marcado por intensas mudanças nos paradigmas educacionais.

A partir dessa reestruturação da administração, passou-se a buscar, prioritariamente, resultados e eficácia, sendo a meritocracia e a alta produtividade os princípios centrais impostos pela nova gestão pública (NGP). Ou seja, o ensino público, antes voltado para uma educação libertadora, passou a valorizar aspectos mais pragmáticos, adotando uma lógica empresarial. “O modelo gerencial para o serviço público foi importado da iniciativa privada, e a Grã-Bretanha pode ser considerada o laboratório das técnicas gerenciais aplicadas ao setor público” (Neto; Castro, 2011, p. 748). A gestão gerencial não tem origem no serviço público, tampouco nas instituições públicas; ao ser incorporada no Brasil, expandiu-se por diversos setores, inclusive na gestão pública educacional, mesmo considerando que a maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras pertence a camadas sociais de baixa renda.

A gestão gerencial tem como finalidade a eficiência, e um de seus princípios é a minimização do desperdício de recursos públicos. Ainda que valorize a oferta de uma educação de qualidade, impõe um acesso restrito aos recursos financeiros, limitando as possibilidades de intervenção do Estado. Conforme os autores citados, há uma “demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos”. Por outro lado, isso contrasta com a autonomia anteriormente garantida pela gestão democrática, que permitia às instituições definir diversos aspectos de sua organização, “seja

do calendário escolar, seja de questões financeiras como a compra da merenda centralizada, seja nas mudanças curriculares” (Perboni; Oliveira, 2021, p. 19). Assim, a gestão democrática é substituída por um modelo oposto, que limita a tomada de decisões interna e externamente.

A reforma gerencial tem como objetivos: aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos e agências do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e da burocracia, e assegurar o caráter democrático da administração pública (Neto; Castro, 2011, p. 249).

Essa reforma introduz nas escolas uma descentralização gerencial com administração verticalizada, em que os próprios sujeitos e as instituições escolares passam a ser responsabilizados pelo seu desempenho. Outros aspectos também se transformam com essa base gerencialista, como a visão de que essa administração poderá obter mais mecanismos para a captação e gestão de recursos financeiros. Para Neto e Castro (2011), essa nova administração desafia os gestores, exigindo que repensem suas práticas e desenvolvam habilidades para gerir melhor a instituição e, sempre que possível, alcançar a eficiência exigida pelos sistemas de avaliação de desempenho.

Dessa forma, compreendemos que a NGP impõe novas demandas e redefine o papel dos gestores escolares no contexto da educação pública.

Os elementos da NGP implicam novas demandas sobre o trabalho do diretor escolar que assim é submetido cotidianamente à múltiplas cobranças, em geral, incompatíveis com os princípios da gestão democrática. Pelas falas dos diretores, constata-se qual é a percepção desse processo e uma paradoxal aceitação das demandas da gestão democrática por práticas gerenciais que restringem os espaços de diálogo e, conseqüentemente, de participação da comunidade na tomada de decisões (Perboni; Oliveira, 2021, p. 20).

A concepção gerencialista parte do argumento de que os sistemas de ensino devem adotar a abordagem que melhor se adequa à sua realidade, considerando como elemento central a ideia de que toda a sociedade contemporânea necessita de indicadores de resultados para medir seu desempenho. Nessa perspectiva, acredita-se que a qualidade do ensino pode melhorar continuamente e que a educação pública no país poderá crescer de forma significativa. Essa visão é considerada positiva por aqueles que a adotam.

No entanto, compreendemos que essa perspectiva representa um risco alarmante de aprofundamento das desigualdades já presentes no campo educacional, pois não compartilha dos mesmos objetivos da gestão democrática previstos na Constituição Federal de 1988. Ao contrário, essa concepção favorece o avanço de uma lógica neoliberal e meritocrática no espaço da educação

pública, sustentando a ideia de que apenas o aluno que se destaca merece reconhecimento, enquanto as escolas que não alcançam determinados índices são rotuladas como fracassadas.

Esse entendimento desconsidera a diversidade do público atendido pelas instituições de ensino, composto por diferentes grupos étnicos e sociais. Essa lógica pode contribuir para a consolidação de uma educação que reforça hierarquias e níveis de superioridade entre os grupos que compõem a base da sociedade brasileira, pois, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, políticas e econômicas, sempre haverá grupos em situação de vantagem em relação a outros.

2.4 A Gestão Democrática nos normativos

A gestão democrática, como princípio da educação pública, foi prescrita na Constituição Federal de 1988, resultado do processo de redemocratização da década de 1980, marcado por intensas manifestações de professores.

Com a aprovação da CF/1988, especialmente em seu art. 206, e posteriormente com a promulgação da LDB (Lei n. 9.394/1996), passou-se a fomentar a garantia da gestão democrática nas escolas públicas, com o objetivo de assegurar um ensino de qualidade, promover a igualdade de condições e garantir o direito à educação pública. A gestão democrática é o cerne para a efetivação desses princípios, pois uma educação de qualidade só é possível com a participação de sujeitos comprometidos com o bem coletivo de sua comunidade, o que permite pensar em uma educação verdadeiramente transformadora. Como destacam Silva, Silva e Santos (2016, p. 540), “a atuação dos princípios dessa concepção de gestão requer mudanças de paradigmas que estabeleçam uma ruptura com as práticas até então vividas”.

Parte-se do pressuposto de que a aprovação e a implementação da gestão democrática na educação podem modificar a maneira como a escola é percebida, permitindo novos olhares sobre a formação das crianças e promovendo uma socialização mais efetiva entre a unidade escolar e a comunidade. Assim, busca-se romper definitivamente com a concepção autoritária, ainda presente em muitos contextos escolares e nas relações entre seus membros.

Nas últimas décadas, o tema da gestão democrática tem ganhado relevância nas agendas política e acadêmica. Sua defesa fundamenta-se no princípio de que a melhoria dos sistemas

escolares, em todos os níveis, requer necessariamente a ampliação dos espaços de participação da sociedade na definição e na implementação das políticas públicas (Neto; Castro, 2011, p. 753).

O art. 206 da Constituição (Brasil, 1988) estabelece a obrigatoriedade da gestão democrática no ensino público, prevendo que todas as escolas da rede pública devem adotá-la como princípio organizador. Mas o texto constitucional deixa margem para que a comunidade defina os mecanismos de participação mais ajustados à sua realidade e às especificidades de cada instituição.

Dessa forma, a gestão democrática deve ser compreendida como um princípio orientador da organização escolar, que pressupõe participação efetiva nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, além de estar diretamente vinculada ao desenvolvimento da educação dos alunos. É importante ressaltar, ainda, o conceito de educação adotado neste estudo, entendida como uma prática social que se constrói de forma coletiva e contextualizada.

A Constituição de 1988 é marcada por um avanço no processo de democratização, descentralização e ampliação da autonomia dos órgãos públicos e das escolas, valorizando a participação da comunidade escolar. Entre suas definições, prescreve que a administração pública deve se pautar por princípios fundamentais⁴, os quais também orientam a gestão escolar democrática: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

O princípio da legalidade refere-se à obrigatoriedade de seguir as normas previstas em lei. A impessoalidade diz respeito à universalização do acesso e da participação, sem privilégios. A moralidade exige que as decisões sejam éticas e que nenhum participante seja favorecido indevidamente. A publicidade determina que todos os processos devem ser públicos, garantindo a qualquer cidadão o acesso às informações. Por fim, a eficiência está relacionada à efetividade das ações realizadas no âmbito da gestão.

Independentemente do tipo de administração, todas as práticas devem estar em conformidade com o que está previamente estabelecido na legislação.

Em relação à educação, a mesma compreensão de participação presente na Constituição Federal de 1988 também é reforçada anos depois com a aprovação da LDB, que estabelece a educação para todos, considerando todos iguais perante a lei, além de reafirmar o princípio da gestão democrática nas escolas públicas.

⁴ Essas são algumas características que são adotadas pelos estudos de Fayol (1962), fundador da administração em geral.

A LDB, em seu Artigo 14, determina que “os sistemas de ensino definirão as normas”, sendo essas normas fundamentadas no princípio da participação dos docentes nas reuniões da instituição e, em conjunto com toda a comunidade escolar, na elaboração do PPP e, por fim, na participação nos conselhos escolares (Brasil, 1996). Embora esses elementos sejam fundamentais, coube aos sistemas de ensino definir e normatizar o funcionamento da gestão democrática, o que gerou grande diversidade entre os entes federados.

O PPP é um documento essencial para orientar o trabalho desenvolvido em todas as áreas da escola, abrangendo as dimensões pedagógica, administrativa e política, além de nortear a elaboração do regimento escolar, outro documento fundamental da instituição.

A LDB, em seu Artigo 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 também é construído com o objetivo de implementar a gestão democrática.

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 [...] (Vanderley, 2023, p. 45).

Em virtude disso, Vanderley (2023) discute a compreensão da legislação, afirmando que ela é insuficiente, pois não deixa claro como as escolas devem se organizar para sua efetivação. Tem-se, portanto, que cabe às escolas de ensino regular aplicar esses dispositivos, considerando que, sendo regidas por um princípio democrático, devem ter maior autonomia nas dimensões pedagógica, financeira e administrativa.

A escola deve garantir a participação de todos os membros da comunidade escolar nas tomadas de decisão, rompendo com o pensamento autoritário que predominava antes da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a escola deve estimular uma visão “antiautoritária, que postula a circulação do pensamento divergente, rejeita as posturas dogmáticas” (Cury, 2002, p. 171). Todos os cidadãos devem ser ouvidos, e a gestão deve promover a transparência entre seus participantes, formando sujeitos críticos diante de sua realidade e comunidade escolar.

Nascem daí os desafios, nascem daí as perspectivas de uma democratização da escola brasileira seja como desconstrução de desigualdades, de discriminações, posturas autoritárias, seja como construção de um espaço de criação de igualdade de oportunidade e desatamento igualitário dos cidadãos entre si (Cury, 2002, p. 173).

Os processos são desafiadores para todas as escolas brasileiras, considerando que a criação de espaços democráticos não é simples. Estabelecer relações de diálogo dentro da escola exige tempo e esforço, especialmente porque viemos de um histórico de autoritarismo, em que as pessoas não podiam expressar livremente suas opiniões. Por isso, o processo de democratização da educação se apresenta como uma etapa repleta de desafios.

Ainda de acordo com a LDB (1996), é necessário criar os conselhos escolares como instâncias para a efetivação da gestão democrática. Em seu Artigo 56, a Lei assegura que deve ser implementado um conselho deliberativo, formado por membros da comunidade interna e externa da escola. No entanto, não basta apenas instituir o conselho; é fundamental que ele atue efetivamente nas tomadas de decisão, promovendo a gestão democrática. As dificuldades encontradas para consolidar os mecanismos da gestão democrática estão, em grande parte, relacionadas à baixa participação dos conselhos escolares nas reuniões da escola.

Diante disso, a LDB (1996) também contribuiu para que as instituições escolares adquirissem autonomia em áreas fundamentais para a educação: “as instituições públicas passam a ter relativa autonomia quanto à organização e às funções da equipe gestora, em especial, nas práticas pedagógica, administrativa e financeira”. Ao tratar do conceito de autonomia, Barroso (2004) revela sua importância e destaca os avanços alcançados pela educação básica com a aprovação, em lei, da gestão democrática. Ainda assim, a gestão continua sendo amplamente debatida como um meio de melhorar o ensino.

Com a promulgação da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), o princípio da gestão democrática é reafirmado. O PNE enfatiza o que já está previsto na Constituição Federal, em seu Artigo 206, que estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino público, com destaque para a Meta 19:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

A gestão democrática também está presente na LDB (1996), nos artigos 3º e 4º, os quais fazem referência à definição das especificidades das normas que regem a gestão das escolas públicas. Em primeiro lugar, estabelece-se a premissa de que os profissionais da educação devem participar da elaboração do PPP da escola. Em segundo, destaca-se a importância da participação da comunidade escolar, bem como da criação de conselhos escolares e de grêmios estudantis. Essa regência se divide em duas vertentes: “em duas frentes, uma interna à escola, com a ação dos trabalhadores da educação na elaboração do projeto da escola e, de outro lado, também externa, com a inclusão de pessoas da comunidade na qual a escola está inserida na composição e funcionamento dos conselhos escolares” (Souza; Pires, 2018, p. 69).

Quanto mais pessoas participarem da discussão das políticas da escola, mais, do ponto de vista da legislação sobre a gestão democrática, se concretiza a GD, uma vez que a democracia não se dá no vazio; ela se efetiva por meio da presença e participação de diferentes grupos envolvidos nesse processo.

O artigo 63 da mesma lei acrescenta que os profissionais devem ter formação especializada e experiência na área da educação. Observa-se, portanto, que o acesso ao cargo de gestor não está aberto a qualquer pessoa, mas sim àqueles que possuam tempo de serviço na área e formação específica para exercer a função. Corroborando essa ideia, Cury (2002) afirma:

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisões baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio e crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática (Cury, 2002, p. 173).

Castro e Neto (2011) acrescentam que a gestão democrática tem como objetivo a efetivação do direito à educação, previsto na CF/1988, garantindo a permanência e a qualidade do ensino para os educandos das escolas públicas. Assim, a gestão democrática tem como característica principal uma visão descentralizadora de poder, baseada na autonomia e na participação das instituições.

Cabe aqui uma importante missão: fazer com que todos os participantes compreendam que não é apenas o diretor quem exerce um papel decisório. Dessa forma, a comunidade escolar perceberá que a escola não é composta apenas por diretores e professores, mas é entendida como um espaço que só funciona por meio da coletividade. Ou seja, todos os membros devem garantir sua participação.

A próxima seção tem como objetivo demonstrar a importância dos mecanismos de participação criados nas escolas como forma de incentivar o envolvimento da comunidade e efetivar a gestão democrática.

2.4.1 O gestor: provimento no cargo

No Brasil, os conselhos escolares surgem na década de 1980 como uma instituição necessária à democratização da gestão da escola pública. Acreditava-se que, com a participação e o envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola, seria possível democratizar os espaços educacionais e, assim, promover uma melhoria na qualidade do ensino (Alves, 2014).

Com a criação dos conselhos, esperava-se tornar o ambiente escolar mais plural, favorecendo debates sobre questões sociopolíticas. Quanto mais diverso o público participante, maior a probabilidade de a escola alcançar êxito em sua proposta educativa.

Segundo Vanderley (2023, p. 42), os conselhos escolares têm um papel fundamental na criação de um ambiente participativo, por se constituírem como órgãos representativos 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”.

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 (Vanderley, 2023, p. 42).

A criação dos conselhos tinha como princípio tornar as escolas mais receptivas a diferentes visões de mundo, possibilitando um espaço aberto para novas aprendizagens e para a socialização. Isso porque o sujeito só aprende a ser crítico quando vivencia situações que favorecem a autocrítica de seus próprios valores ideológicos. Segundo Alves (2010),

[...] esses Conselhos permitem: a descentralização e a horizontalização do poder; o diálogo; a participação de vários setores da comunidade escolar e local na escola; a possibilidade de uma administração colegiada; a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e a formação de várias opiniões; o compromisso e a responsabilidade com a educação, por parte de seus representantes e representados, e, assim, a construção coletiva de políticas e ações

para a educação, que tenham como função a transformação da realidade educacional em um espaço de formação cidadã (Alves, 2010, p. 53).

A criação de grupos responsáveis por discutir as políticas voltadas para as escolas é compreendida como uma ação democrática, uma vez que a legislação estabelece essa exigência. É necessário que exista um grupo para debater a implementação e a efetivação dos mecanismos que asseguram a gestão democrática prevista na Constituição Federal de 1988. Inclusive, se os membros que compõem os conselhos tivessem consciência do valor de sua participação, seria possível reverter práticas impostas pelos órgãos que gerenciam as escolas. Em consonância com essa perspectiva, Alves (2010) destacou que tal participação “instaura graus de autonomia satisfatórios para a escola e uma forma de gestão mais participativa que proporcione maior eficiência e transparência na superação das dificuldades e desafios da educação”.

Com a criação dos conselhos escolares, há uma descentralização da autoridade do gestor, o que possibilita a construção coletiva das decisões, priorizando o bem comum da comunidade escolar em vez de interesses individuais. O PPP é um dos exemplos de instrumentos que garantem a descentralização do poder no ambiente escolar, uma vez que todos devem participar da elaboração da identidade institucional.

Apesar da implementação dos conselhos escolares, observa-se, em muitos contextos, uma falta de consciência da comunidade quanto à sua participação nas decisões escolares. Em outras palavras, pais e professores frequentemente não se sentem pertencentes à comunidade escolar, demonstrando receio em participar ativamente das reuniões. Isso compromete a eficácia dos conselhos, tornando os membros dependentes das decisões unilaterais do gestor.

A participação da maioria dos membros que compõem a escola é imprescindível para a efetivação de uma gestão participativa. Os conselhos escolares também representam um espaço de acolhimento de demandas educacionais, funcionando como instâncias de diálogo democrático entre seus participantes.

Nesse sentido, a proposta de democratização dos conselhos contrapõe-se à lógica do patrimonialismo e do clientelismo, ainda presentes não apenas na educação, mas em diversos setores da administração pública. Essa proposta aponta para uma democracia que, embora considerada utópica por muitos, exige caminhos a serem trilhados para sua efetivação. Como afirma Aguiar (2008, p. 138), “considera-se que a escola pública tem um papel fundamental para a construção de uma cidadania participativa”.

Essa visão traz várias implicações de ordem pedagógico-administrativa para as escolas, que precisam criar espaços e instituir mecanismos de participação de modo a tornar a gestão, de fato, democrática. Isso implica buscar meios para incentivar a participação da comunidade local e escolar na definição das prioridades e planejar as ações pedagógico-administrativas de forma colegiada (Aguiar, 2008, p. 139).

A participação, sem dúvidas, é um componente essencial para indicar a existência de práticas democráticas em uma instituição, e isso não é diferente no que se refere às tomadas de decisão. Souza (2009, p. 133) define a participação como o principal movimento democrático dos colaboradores: “Seja na gestão da escola, da cidade ou do país, a participação ampliada é quase sempre defendida como condição *sine qua non* para a efetivação democrática”. Para que haja democratização, é indispensável que ocorra participação.

Alves (2010) apresenta alguns conceitos de participação, destacando que ela consiste, essencialmente, em abrir caminhos para que um grupo possa dialogar sobre determinado tema, com a finalidade de discutir as necessidades coletivas, buscando o bem comum.

Apesar do poder formal que possuem essas instâncias no encaminhamento de diferentes situações da convivência escolar, muitas vezes ele não é exercido por falta de consciência dos conselheiros em relação a esse poder. De toda maneira, apesar das dificuldades decorrentes da implantação e funcionamento dos colegiados escolares, estes são mecanismos capazes de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar (Mendonça, 2001, p. 91).

Assim, compreendemos que a participação deve ser construída socialmente. Não adianta a escola possuir conselhos escolares se não houver a devida participação consciente de seus membros. Quando não há envolvimento efetivo, as reuniões tornam-se meras funções burocráticas dentro da instituição escolar.

A elaboração coletiva do PPP da escola é um dos mecanismos de efetivação da participação dos membros da comunidade escolar. “O PPP apresenta-se como um dos mecanismos capazes de contribuir para o desenvolvimento da gestão democrática das instituições escolares” (Neto; Castro, 2011, p. 756). A elaboração desse documento é essencial para orientar melhorias no ambiente escolar, na qualidade da educação e para reconhecer a realidade na qual a escola está inserida.

Ao buscar uma nova forma de organização da escola, esta deve se pautar em princípios de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva. Essa dinâmica exige uma gestão compartilhada, voltada à superação de mecanismos centralizadores e de controle hierárquico tradicional. Por meio de uma gestão participativa, há uma maior exigência de envolvimento e compromisso de todos os interessados no processo decisório da escola. Pais, alunos, professores e funcionários devem participar ativamente, contribuindo desde a fase de planejamento até a implementação e avaliação das ações escolares (Neto; Castro, 2011, p. 756).

Além disso, os conselhos escolares servem para dar voz a todos os membros que compõem a escola, desde os alunos até a comunidade externa, conforme previsto na legislação que regula a gestão escolar. Considerando que a escola é formada por sujeitos diversos, com pensamentos distintos, essa pluralidade contribui para a construção de uma educação de qualidade, com possibilidades que vão além da sala de aula.

Para Neto e Castro (2011), os conselhos escolares contribuem para a defesa da educação pública e para a autonomia da escola, uma vez que todos constroem coletivamente suas ideias, colaborando com a construção e o aperfeiçoamento das propostas uns dos outros.

Além disso, quando a comunidade ocupa os espaços dos conselhos escolares, ela passa a cobrar mais efetivamente os direitos dos alunos, contribuindo para a garantia de uma educação de qualidade, com possibilidade de envolver outros grupos pertencentes à escola. No entanto, a realidade das instituições escolares, atualmente, é bastante desafiadora: nas reuniões, observa-se a baixa participação dos pais, que, na maioria das vezes, são convidados apenas para ouvir e concordar, e raramente para contribuir com algo. Quando os sujeitos compreendem o valor de sua participação, tornam-se mais propensos a se envolver ativamente.

Os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de professores, funcionários, pais, alunos, diretores e comunidade nas unidades escolares. Em alguns casos, constituem-se em espaços coletivos de deliberação, assumindo, desse modo, o papel de órgão co-responsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas e, em outros, em razão de sua atuação restrita à aprovação da prestação de contas e medidas disciplinares, em determinadas situações, foram transformados em unidades executoras em razão do PDDE (Dourado, 2007, p. 935).

A escola tem por objetivo ser um ambiente de diálogo com perspectivas humanizadoras. Esse tipo de gestão busca o envolvimento de todos, visando à promoção do bem comum da

comunidade escolar. Para isso, busca-se aprimorar a participação, direta ou indireta, do corpo docente nas decisões e reuniões escolares, bem como fortalecer a participação da comunidade externa nos processos decisórios.

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (Souza, 2009, p.125).

Os conselhos escolares promovem a gestão democrática de forma dialógica, pois se propõem a ouvir os grupos que vivenciam a realidade da comunidade em discussão. Reforçam, assim, a importância da gestão na identificação dos problemas que afetam a comunidade, com o objetivo de propor soluções coletivas, reunindo informações para melhorar as condições de vida da escola. Trata-se de uma atuação voltada não para a individualidade, mas para o bem coletivo.

O processo de gestão escolar na etapa da alfabetização é compreendido como um conhecimento que orienta ações para que, por meio das políticas que regem a educação, se garanta o acesso a uma educação planejada e com intencionalidade pedagógica. Para isso, essas ações devem ser observadas e avaliadas por outros membros da comunidade escolar, denominados gestores, sejam eles o diretor, o coordenador pedagógico, os professores ou os pais (Lima; Aranda; Lima, 2012).

3 A CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO: DOURADOS E RID

Nesta seção, temos como objetivo caracterizar o lócus da investigação, iniciando pela cidade de Dourados, a segunda maior do estado de Mato Grosso do Sul (IBGE, 2022). Em seguida, apresentamos a microrregião em que se estabeleceu nossa pesquisa: a RID, que, de acordo com o IBGE, possui aproximadamente 13.473 indígenas residentes. Para finalizar, abordamos algumas questões referentes às escolas indígenas.

3.1 Caracterização do município de Dourados

Um dos documentos que embasaram a caracterização da cidade foi o Plano Municipal de Educação (PME) de Dourados – vigente no período de 2015 a 2025 –, com o objetivo de apresentar o contexto educacional do município. Também consultamos teses e dissertações que abordaram o contexto histórico de Dourados.

O estado de Mato Grosso do Sul possui 79 municípios, sendo Dourados a segunda maior cidade. De acordo com os dados do Censo de 2022, sua população é de 243.367 habitantes. A localização geográfica de Dourados pode ser visualizada no Mapa 2.

O município de Dourados se destaca por abrigar uma das maiores populações indígenas do estado, além de ser considerado um dos principais polos de desenvolvimento do interior sul-mato-grossense. Essa característica reforça a diversidade étnica presente na região, que reúne diferentes povos indígenas.

Com relação ao contexto histórico, constatamos que, inicialmente, Dourados não possuía o nome atual. A cidade era chamada São João Batista de Dourados. Somente em 1915, conforme Teixeira (2002), “Em 1915, pelo Decreto nº 402 de 3 de setembro, se cria Dourados, como é até hoje conhecida a cidade, a grande Dourados”. Para compreendermos melhor a extensão da região, inserimos abaixo o mapa do estado de Mato Grosso do Sul com seus distritos e municípios.

Figura 1 – Estado do Mato Grosso do Sul



Fonte: Mapas do Mundo (2023)

Dourados possui modos de vida e culturas singulares entre seus povos. Há diversidade entre os *Karai*⁵ e as comunidades indígenas que fazem parte da cidade de Dourados, anteriormente formada somente pelos povos originários do MS, dentre os quais os Guarani/Kaiowá. Somente a partir do século XVIII teve início a chegada dos não indígenas, através dos rios que passam pela região, com o crescimento do povoamento local.

Um dos primeiros colonizadores da região de Dourados foi o paranaense Marcelino Pires, que criou a Fazenda da Alvorada. Em 1870, ocorreu a Guerra do Paraguai e, devido aos conflitos gerados nesse período, muitos combatentes e sobreviventes imigraram para esta região.

No então estado de Mato Grosso, Dourados foi fundado em 20 de dezembro de 1935, com uma área territorial de 4.086,387 km². Conforme o censo de 2022, o município possui atualmente uma área de 4.062,236 km². “O Município de Dourados tem como limites: ao norte, Rio Brillhante, Maracaju, Douradina e Itaporã; ao sul, Fátima do Sul, Caarapó e Laguna Carapã”.

⁵ Termo utilizado pelos Indígenas do Mato Grosso do Sul, para determinar aquele que não é indígena, ou seja, o “não Indígena”. É importante ressaltar que há uma grande variação da terminologia “Karai”, pois em região como por exemplo dos Guarani do Rio Grande do Sul, esta mesma palavra pode ter outro significado. Para mais explicações, ler Bergamasch e Silva (2007).

A cidade de Dourados foi criada pela Lei n. 658, de 15 de junho de 1914. De acordo com estudo de Chopa (2022), o município foi inicialmente caracterizado para sua implantação como distrito, sendo posteriormente elevado à categoria de município pelo Decreto n. 30, de 20 de dezembro de 1935, tornando-se a segunda maior cidade da região Centro-Oeste.

Segundo Chopa (2022), o município possui nove distritos: Guaçu, Indápolis, Vila Formosa, Itahum, Macaúba, Panambi, Picadinha, Vila São Pedro e Vila Vargas. Em termos de localização regional, Dourados apresenta proximidade com a fronteira do Paraguai. Além dos distritos citados, há comunidades específicas dentro de sua área territorial.

Ainda que numericamente inferior e normalmente pouco relatada, também se encontra sob o domínio territorial do município uma pequena comunidade de remanescentes de quilombolas, cuja área – de 42 hectares - foi demarcada e reconhecida como comunidade quilombola pelo Decreto Federal 4.487/03, e abriga 16 famílias (Dourados, 2015, p. 13)

Ou seja, essas áreas específicas também contribuem para as demarcações territoriais da região de Dourados. Por esse motivo, a região apresenta grande diversidade, em razão do elevado número de especificidades culturais.

Conforme Teixeira (2002), o ensino em Dourados teve início em fazendas. Como, inicialmente, apenas as esposas dos fazendeiros sabiam ler e escrever, eram elas as responsáveis pelas aulas. Anos mais tarde foram construídas escolas. Em virtude disso, Teixeira (2002) aponta para uma perspectiva de ensino pago: as escolas, que antes funcionavam nas fazendas, passaram a assumir um caráter capitalista, com o surgimento de uma rede privada de ensino no início do século XX. Nessa fase, as aulas eram ministradas nas casas dos próprios professores.

Somente em 1939 foi criada a primeira escola com turmas da 1ª à 4ª série: a Escola Presbiteriana Erasmo Braga, pertencente à Igreja Presbiteriana do Brasil⁶ (Teixeira, 2002).

Dourados abriga importantes universidades que fortalecem a oferta de um ensino de qualidade. Por esse motivo, também se destaca como uma cidade universitária, contando com diversos polos de instituições públicas e privadas. Quatro instituições se sobressaem, sendo duas da rede pública e duas da rede privada. As instituições públicas de ensino superior são a UFGD e a UEMS; as privadas são o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e a

⁶ A Escola Erasmo Braga ainda se localiza na cidade Dourados, e tem como perspectiva o ensino privado, ofertando a Educação Infantil, Fundamental e Médio.

Universidade Anhanguera de Dourados (Dourados, 2015). Além dessas, o município conta com inúmeros polos de ensino a distância.

Ao adentrarmos o campo educacional, é importante destacar que o direito às aprendizagens foi reafirmado e reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988, a qual passou a reconhecer todas as crianças como sujeitos de direitos. Com isso, todas passaram a ter garantido o direito à educação, independentemente de sua condição social, econômica ou política, consolidando a educação como um direito social (CF/1988).

A LDB (1996) complementa a Carta Magna de 1988 ao incluir a Educação Infantil como um direito de todas as crianças, estendendo esse direito ao Ensino Fundamental (EF) e ao Ensino Médio. Assim, a educação básica passou a ser assegurada a todas as crianças, ficando sob a responsabilidade das secretarias municipais a oferta das duas primeiras etapas da educação básica.

A partir de diversas discussões voltadas à temática Educação Infantil e a importância de pensar as Propostas Pedagógicas para as instituições de atendimento à criança pequena, em 2009 o MEC propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Trata-se de um documento mandatário, que normatiza a Educação Infantil no Brasil atualmente, apontando que a educação das crianças deve ser pensada de modo a privilegiar, os patrimônios: cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (PNE, Dourados, 2015, p. 17)

Ao tratarmos da educação no município de Dourados, especialmente no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, observamos que sua gestão está sob a responsabilidade da SEMED. Nesse sentido, “hoje o município conta com 38 CEIMs, sendo que, dentre eles, 32 pertencem à Prefeitura Municipal de Dourados, 5 funcionam por meio de contratos via chamada pública e 1 é conveniado, todos localizados na área urbana do município” (Dourados, 2015).

Abaixo, apresenta-se um mapa que ilustra os distritos contemplados na região.

Figura 2 – Mapa do Município de Dourados



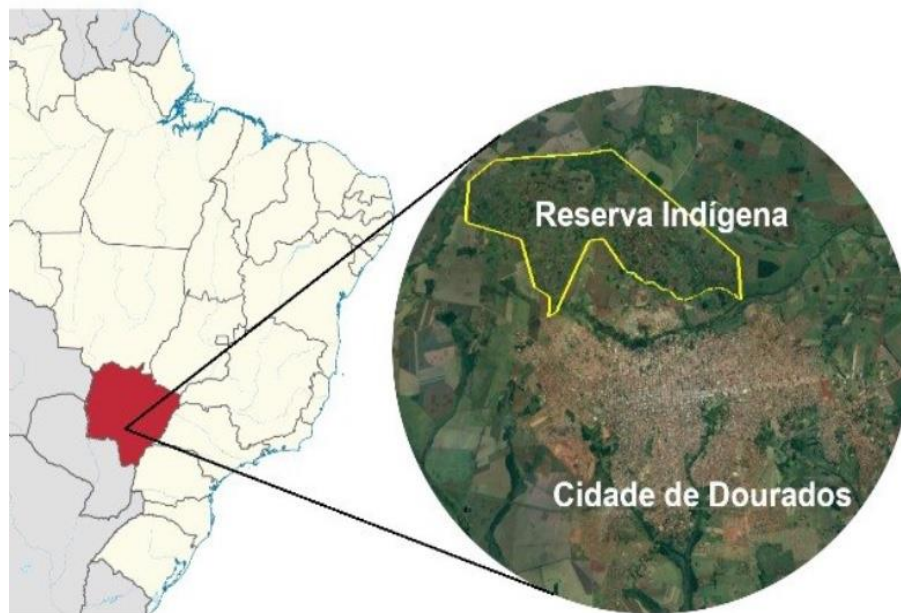
Fonte: Furtado, Brazil e Alencar (2019)

A região de Dourados se destaca por abrigar duas aldeias indígenas: a primeira é a Terra Indígena (TI) Panambi, e a segunda, a mais populosa do Mato Grosso do Sul, é a RID. Nesta, encontra-se uma população composta por três povos distintos. Esse tema será aprofundado no próximo subtítulo.

A cidade de Dourados abriga populações indígenas, algumas originárias da própria região e outras provenientes de diferentes localidades, em razão de intensos processos migratórios. Com isso, muitos dos que chegam acabam se estabelecendo e formando agrupamentos na região. Dourados é reconhecida por se diferenciar ao contar com duas Terras Indígenas (TI): a Aldeia Francisco Horta Barbosa, mais conhecida como Aldeia Jaguapiru⁷, e a TI Panambizinho, localizada ao norte do Mato Grosso do Sul. A Aldeia Panambizinho possui uma superfície terrestre aproximada de 1.240 hectares. A seguir, apresentaremos um subtítulo específico para aprofundar a compreensão sobre a criação dessas aldeias.

⁷ O nome dessa aldeia tem origem na língua guarani, pertencente ao tronco tupi-guarani, e significa Jagua (cachorro) piru (magro). Em tradução literal, corresponde a “aldeia do cachorro magro”.

Figura 3 – Reserva Indígena de Dourados (RID)



Fonte: Folha de Dourados (2012)

A Lei nº 13.005/2014, institui o PNE para o decênio 2014-2024. Essa legislação determina que todos os municípios elaborem seus próprios planos de educação, em consonância com a realidade local. Nesse contexto, destaca-se a importância de organizar os instrumentos necessários para pensar uma educação que contemple os preceitos e as especificidades das diferentes comunidades que compõem a cidade de Dourados, seguindo as metas estabelecidas no PNE, as quais devem estar refletidas no respectivo Plano Municipal de Educação.

Art. 2º. São diretrizes do PME: I. A erradicação do analfabetismo; II. A universalização do atendimento escolar; III. A superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV. A melhoria da qualidade da educação; V. A formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI. A promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (Dourados, 2015, p. 14).

Na rede municipal de ensino, é ofertado o Ensino Fundamental, composto pela primeira etapa – do 1º ao 5º ano – e pelos anos finais – do 6º ao 9º ano. A Educação Infantil, por sua vez, compreende a faixa etária de 0 a 5 anos, conforme estabelece a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu art. 6º.

Quanto à formação dos professores no município de Dourados, os profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil devem possuir formação em nível superior, conforme previsto na legislação vigente.

Tabela 1 – Docentes que atuam na Educação Infantil no Município de Dourados

NÍVEL DE FORMAÇÃO	QUANTIDADE DE DOCENTES
Graduação	180
Especialização	402
Mestrado	9
Doutorado	0
TOTAL	591

Fonte: Plano Municipal de Educação Dourados (2015-2024)

O artigo 210 da LDB (1996) estabelece o direito das crianças à participação em todas as etapas do ensino, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já o artigo 53 trata do desenvolvimento pleno do sujeito, visando à sua participação na sociedade e ao exercício da cidadania.

Em consonância com esses princípios, o PME de Dourados (2015) registra que “em 2014, os níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Dourados totalizavam 23.249 educandos matriculados nas zonas urbana e rural, em unidades escolares seriadas, multisseriadas e indígenas” (Dourados, 2015), como será aprofundado na sequência.

O PME é um documento de grande relevância, pois reúne dados fundamentais para promover, organizar e avaliar a educação no município. Ele orienta o planejamento das diferentes etapas e modalidades de ensino, contemplando também os grupos sociais específicos que compõem a realidade local, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todas as escolas do território municipal. Sua validade é de dez anos, conforme estabelece a Lei Federal nº 13.005/2014, que institui o PNE.

Muitos, governo, sociedade civil, pais, alunos, professores e demais profissionais da educação analisaram, propuseram e definiram políticas públicas para educação, com o propósito de reduzir as desigualdades sociais e regionais, e superar a descontinuidade do trabalho na educação, onde os princípios norteadores de nosso Plano Municipal de Educação tiveram como objetivo garantir, então, uma gestão democrática do ensino público, assegurando a participação dos diferentes segmentos da sociedade, através de eixos, tais como: Planejamento, Participação, Trabalho Coletivo, Responsabilidade, Comprometimento, Colaboração, Compromisso, Autonomia, Identidade e Transparência. (Dourados, PNE 2015)

Comparando os dados de 2015 com os do Censo Escolar de 2023, observa-se um aumento significativo no número de alunos matriculados na cidade de Dourados, que totaliza 37.071 estudantes. Esses alunos estão distribuídos em 110 escolas das redes pública, privada e conveniada, organizadas nas seguintes etapas de ensino: creches (4.183), pré-escolas (4.720), anos iniciais do Ensino Fundamental (16.845), anos finais do Ensino Fundamental (12.813), Ensino Médio (12.813), Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2.122) e Educação Especial (1.781).

Tabela 2 – Total de Matrículas EB em Dourados

Número de matrícula por Etapa de Ensino	
Creche	4.183
Pré-escola	4.720
Anos iniciais EF	16.845
Anos Finais EF	12.813
Ensino Médio	7.413
EJA	2.122
Educação especial	1.781
TOTAL	49.877

Fonte: Censo Escolar (2023)

Com a finalidade de identificação geral, em Dourados existem 45 escolas municipais que ofertam as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O quadro a seguir apresenta todas as escolas de ensino, incluindo as unidades indígenas.

Quadro 3 – Escolas localizadas no município de Dourados e quantitativo de crianças matriculadas em cada instituição

Quantitativo de Escolas Municipais em Dourados/ MS		Nº DE MATRÍCULAS
1	ESCOLA MUNICIPAL AGROTÉCNICA PADRE ANDRÉ CAPÉLLI	135
2	EM BERNARDINA CORREA DE ALMEIDA	249
3	EM CEL FIRMINO VIEIRA DE MATOS	182
4	EM CLARICE BASTOS ROSA	855
5	EM DOM AQUINO CORREA	97
6	EM DR. CAMILO HERMELINDO DA SILVA	58
7	EM ETALIVIO PENZO	736
8	EM FAZENDA MIYA - POLO	59
9	EM FRANCISCO MEIRELES	839
10	EM FRANKLIN LUIZ AZAMBUJA	611
11	EM FREI EUCARIO SCHMITT	284
12	EM GERALDINO NEVES CORREA – POLO	66
13	EM INDIGENA AGUSTINHO	630
14	EM INDIGENA ARAPORA	669
15	EM INDIGENA PA I CHIQUITO- CHIQUITO PEDRO	52

16	EM INDIGENA RAMAO MARTINS	468
17	EM INDIGENA TENGATUI MARANGATU – POLO	913
18	EM IZABEL MUZZI FIORAVANTI	283
19	EM JOAQUIM MURTINHO	409
20	EM JOSE EDUARDO CANUTO ESTOLANO – PEREQUETE	249
21	EM MARIA DA ROSA ANTUNES DA SILVEIRA CAMARA	642
22	EM PADRE ANCHIETA	198
23	EM PEDRO PALHANO	80
24	EM PREF LUIZ ANTONIO ALVARES GONCALVES	553
25	EM PREF RUY GOMES	195
26	EM PROFª ANTONIA CANDIDA DE MELO	460
27	EM PROFª AVANI CARGNELUTTI FEHLAUER	545
28	EM PROFª EFANTINA DE QUADROS	804
29	EM PROFª ELZA FARIAS KINTSCHEV REAL	268
30	EM PROFª IRIA LUCIA WILHELM KONZEN	648
31	EM PROFª MARIA DA CONCEICAO ANGELICA	818
32	EM ROTARY DR NELSON DE ARAUJO	249
33	EM SOCRATES CAMARA	481
34	EM VER ALBERTINA PEREIRA DE MATOS	310
35	EM WEIMAR GONCALVES TORRES	825
36	ESCOLA MUNICIPAL ARMANDO CAMPOS BELO	939
37	ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR CAMPOS MELLO	660
38	ESCOLA MUNICIPAL AURORA PEDROSO DE CAMARGO	657
39	ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA LACUI ROQUE ISNARD	138
40	ESCOLA MUNICIPAL JANUARIO PEREIRA DE ARAUJO	578
41	ESCOLA MUNICIPAL LAUDEMIRA COUTINHO DE MELO	754
42	ESCOLA MUNICIPAL LOIDE BONFIM ANDRADE	1233
43	ESCOLA MUNICIPAL NEIL FIORAVANTI	1121
44	ESCOLA MUNICIPAL PREF ALVARO BRANDAO	695
45	ESCOLA MUNICIPAL PROF CLORI BENEDETTI DE FREITAS	753
46	ESCOLA MUNICIPAL PROF MANOEL SANTIAGO DE OLIVEIRA	349

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP.

Conforme o quadro acima, há 45 escolas municipais distribuídas pela cidade de Dourados, entre unidades urbanas e rurais. Dentre elas, estão incluídas cinco Escolas Municipais Indígenas (EMI): Tengatui Marangatu, Ramão Martins, Araporã, Agustinho e Lacuí Roque Esnard, que atendem aproximadamente 2.838 alunos e são classificadas como escolas rurais.

Atualmente, na RID, além dessas cinco escolas indígenas, há também a Escola Municipal Francisco Meireles, considerada urbana por estar localizada no perímetro da aldeia. Apesar disso, não é reconhecida oficialmente como escola indígena, embora atenda um público composto por aproximadamente 99% de alunos indígenas. Há ainda uma escola estadual: a Escola Indígena Intercultural Guateka Marçal de Souza, implementada desde 2009.

A criação das escolas indígenas foi formalizada pelo Decreto nº 2.442, de 16 de janeiro de 2004, que instituiu a escola indígena para os povos indígenas. Com base nesse decreto, foi criada

também a Escola Indígena Pai Chiquito – Chiquito Pedro – localizada na Aldeia Panambizinho, distrito de Panambi, no município de Dourados/MS (Souza, 2021).

3.2. Escolas Indígenas em Dourados

A designação de Educação Escolar Indígena propõe-se a evidenciar o processo histórico de escolarização dos povos indígenas. Tal processo remonta ao período da chegada dos colonizadores, quando a proposta educativa visava à integração dos indígenas por meio da reprodução do modelo educacional dos brancos. Atualmente, esse paradigma vem sendo superado por uma perspectiva que busca garantir o protagonismo indígena na definição dos processos de escolarização.

A LDB (1996) constitui um marco nessa mudança de perspectiva, ao possibilitar a construção de uma escola indígena contemporânea com organização própria e autonomia. Essa escola deve reconhecer as crianças indígenas como protagonistas de sua própria educação, respeitando e adequando-se às especificidades culturais de cada povo. Assim, cabe à gestão escolar considerar aspectos como períodos letivos, ciclos, organização por grupos seriados e faixas etárias, de modo a atender às necessidades socioculturais dos diferentes grupos indígenas.

Na rede municipal de ensino, é ofertado o Ensino Fundamental, composto pelos anos iniciais (1º ao 5º ano) e pelos anos finais (6º ao 9º ano). A Educação Infantil, conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu art. 6º, é destinada a crianças a partir dos 4 anos de idade. As escolas indígenas do município de Dourados oferecem todas essas etapas de ensino.

Diversos estudos na área da Educação Escolar Indígena apontam que o ensino diferenciado é fortalecido quando membros da própria comunidade indígena assumem o papel de docentes. Nesses casos, o professor é reconhecido como uma liderança no ambiente escolar, por ser aquele que melhor compreende a realidade vivida pelas crianças e os princípios filosóficos de sua cultura. O RCNEI assegura a esses profissionais uma formação plena, garantindo o direito à formação inicial e continuada ao longo de sua trajetória profissional.

Tendo em vista que o professor indígena se torna um ator de grande relevância para a comunidade, por enfrentar diversas problemáticas decorrentes de seu ambiente de trabalho – a aldeia –, ele assume o papel de porta-voz na ampliação das visões de mundo de seus alunos. Dessa forma, o professor precisa refletir sobre suas práticas, buscando aprimorar suas ações tanto em sala de aula quanto fora dela.

A formação docente deve abranger o desenvolvimento de habilidades para a elaboração de materiais didáticos específicos, construção de currículos diferenciados e capacitação para o ensino bilíngue. Cabe ainda ao professor o levantamento e a valorização da literatura indígena.

O currículo precisa considerar os saberes tradicionais da comunidade, como crenças, rezas, línguas faladas e valores artísticos, articulando-os com os saberes universais propostos às escolas não indígenas. Assim, a educação indígena, como já mencionado, reconhece o nativo e a própria comunidade como protagonistas do processo educativo.

A legislação, ora vigente, permite que as comunidades indígenas formulem seus projetos pedagógicos, em harmonia com os sistemas de ensino sob a coordenação do Ministério da Educação, levando-se em conta a localização geográfica, suas formas tradicionais de organização e suas maneiras próprias de conservar e desenvolver suas culturas e suas línguas (Brasil, 1999, p. 25).

Ao analisarmos o que o RCNI estabelece em relação à educação indígena, e ao fazermos uma analogia com a educação imposta à comunidade de Dourados, observamos que o início do ensino na RID ocorreu de forma semelhante a outros processos de colonização, pautado por correntes religiosas e por uma perspectiva integradora. Esse modelo enfrentou grandes dificuldades para efetivar os valores de uma escola específica e diferenciada.

O primeiro indício de escolarização formal na RID ocorreu por volta de 1928. No entanto, antes disso, já havia práticas informais de ensino entre os grupos. Posteriormente, o processo foi impulsionado por missionários evangélicos, o que resultou na criação da Escola Francisco Hibiapina, mantida inicialmente pela FUNAI. Segundo Souza (2021), em 1992, essa escola passou a funcionar como extensão da Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, sendo, desde então, incorporada à rede da SEMED, que assumiu a responsabilidade pelo ensino nas aldeias.

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, define escola indígena como aquela que atende exclusivamente à população indígena. Sua organização deve respeitar princípios como a valorização da cultura, o fortalecimento das línguas originárias, a adoção de práticas pedagógicas próprias, a construção de currículos específicos e a produção de materiais didáticos próprios.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais,

culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil (Decreto CNE/ 2009, p. 1).

A escola é compreendida como um importante instrumento para o desenvolvimento do sujeito na sociedade, o que não é diferente nas comunidades indígenas. Muitos acreditam que a escola pode estabelecer uma relação com a cultura não indígena, possibilitando que crianças e jovens tenham acesso a conhecimentos externos ao seu ambiente social.

Essa instituição também cumpre um papel relevante nas aldeias indígenas, sendo compreendida como agente de transformação social. Os responsáveis pelas crianças frequentemente veem a escola como o meio pelo qual elas serão inseridas em outros contextos culturais e poderão conhecer o mundo além da aldeia. Tradicionalmente, a educação das crianças indígenas era realizada no âmbito familiar, por pais, anciãos, rezadores, entre outros. No entanto, com a criação das escolas, esses saberes passaram a ser compartilhados entre a instituição escolar e a família, demandando um trabalho conjunto entre a comunidade externa e a escola como comunidade interna. Porém, a comunidade tende a esquecer que esse processo é uma via de mão dupla, em que todos devem atuar em colaboração. Como resultado, parte dessa responsabilidade acaba recaindo exclusivamente sobre a escola, que assume a tarefa de ensinar toda uma cultura escolar diferenciada.

Na RID, encontram-se seis escolas municipais e uma escola estadual, que atendem à comunidade indígena conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Escolas Indígenas localizadas na RID e número de matrículas por unidade escolar

Nome da escola	Quantidade de matrículas	Área
EMI- Ramão Martins	475	Rural
EMI- Tengatui Marangatu	893	Rural
EMI-Agustinho	572	Rural
EMI- Araporã	603	Rural
EMI- Lacui Isnarde	126	Rural
EM- Francisco Meireles	719	Urbana
E. E. Intercultural Guateka Marçal de Souza	990	Rural
TOTAL: 4378 Alunos		

Fonte: Censo escolar (2023)

Constata-se que a quantidade de matrículas nas escolas indígenas corresponde a aproximadamente 9% (8,8%) do total registrado no município. A primeira escola analisada é a Escola Municipal Indígena Ramão Martins, criada por meio do Decreto nº 185, de 27 de abril de 2009. Localizada na aldeia Jaguapiru, em área rural, a instituição oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental na modalidade regular.

De acordo com o Censo Escolar (2020), a escola atende aproximadamente 475 (quatrocentos e setenta e cinco) alunos indígenas, distribuídos da seguinte forma: 74 (setenta e quatro) na pré-escola, 299 (duzentos e noventa e nove) nos anos iniciais, 90 (noventa) nos anos finais e 12 (doze) na educação especial. Sua infraestrutura contempla biblioteca, cozinha, laboratório de informática, quadra de esportes, sala do diretor, sala de professores e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Conforme o PNE de Dourados (2015, p. 23), a educação especial referida está em consonância com a Lei nº 9.394/1996, art. 58, que a define como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A segunda instituição é a Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, criada pelo Decreto nº 4167, de 14 de março de 2007. Também situada na área rural de Dourados, oferta desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade regular. Segundo o Censo Escolar (2023), atende 893 (oitocentos e noventa e três) alunos, sendo 84 (oitenta e quatro) na pré-escola, 566 (quinhentos e sessenta e seis) nos anos iniciais, 327 (trezentos e vinte e sete) nos anos finais e 17 (dezesete) na educação especial. A escola possui estrutura com acessibilidade, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, salas da direção e vice-direção, sala de professores e sala de AEE.

A seguir, a Escola Municipal Indígena Agostinho foi instituída pelo Decreto nº 3195, de 1º de outubro de 2004. Oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental até os anos finais, atendendo ao todo 572 (quinhentos e setenta e dois) alunos: 37 (trinta e sete) na pré-escola, 346 (trezentos e quarenta e seis) nos anos iniciais, 226 (duzentos e vinte e seis) nos anos finais e 12 (doze) na educação especial. Sua infraestrutura inclui cozinha, laboratório de informática, quadra de esportes e sala de AEE. Observa-se a ausência de biblioteca, sala da direção e sala de professores.

Por fim, a Escola Municipal Indígena Araporã, criada pelo Decreto nº 3395, de 22 de dezembro de 2004, atende 603 (seiscentos e três) alunos desde a Educação Infantil até os anos

finais do Ensino Fundamental. A distribuição é a seguinte: 43 (quarenta e três) na pré-escola, 309 (trezentos e nove) nos anos iniciais, 294 (duzentos e noventa e quatro) nos anos finais e 13 (treze) na educação especial. Sua estrutura contempla biblioteca, cozinha, sala de leitura e quadra de esportes. No entanto, não dispõe de laboratório de informática, sala da direção nem sala de professores, em comparação com as demais instituições já analisadas.

A Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnarde foi criada por meio do Decreto nº 4565, de 19 de março de 2008. Até o momento, é considerada a menor escola instituída na RID, atendendo, ao todo, 126 (cento e vinte e seis) estudantes, sendo 18 (dezoito) na pré-escola e 108 (cento e oito) nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise dos dados permite constatar que a instituição não oferta os anos finais do ensino fundamental.

Sua infraestrutura é composta por uma cozinha, um laboratório de informática, quadra de esportes, sala da direção e sala dos professores. No entanto, observa-se a ausência de sala de AEE, sala de leitura e biblioteca. Essa carência revela a limitação de recursos essenciais para a promoção de um ensino de qualidade. Ressaltamos que a biblioteca é um instrumento fundamental para o desenvolvimento das competências leitoras e cognitivas dos estudantes.

Por fim, destaca-se a Escola Municipal Francisco Meireles que, embora não seja oficialmente classificada como escola indígena, atende majoritariamente crianças residentes na RID. Por essa razão, sua inclusão nesta análise é pertinente. A instituição possui, aproximadamente, 719 (setecentos e dezenove) alunos, distribuídos da seguinte forma: 76 (setenta e seis) na pré-escola, 406 (quatrocentos e seis) nos anos iniciais, 221 (duzentos e vinte e um) nos anos finais e 16 (dezesesseis) na educação especial.

Sua infraestrutura contempla biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, sala da direção, sala de professores e sala de AEE, demonstrando uma organização mais ampla em comparação a outras escolas analisadas.

Na RID encontram-se seis escolas oficialmente indígenas e uma escola chamada Francisco Meireles, que se localiza na divisa da Reserva indígena, nas dependências do Hospital Porta da Esperança – Missão Caiuá, com 99% de alunos indígenas. É mantida pelo governo municipal. Desde a década de 1930, esta escola foi fundamental para a formação inicial da maioria dos professores Guarani e Kaiowá que atuam hoje como docentes, no interior das aldeias de Dourados. (Souza, 2021, p. 51).

Nesse sentido, há somente uma escola que oferece o ensino médio na RID: a Escola Estadual Intercultural Guateka Marçal de Souza. Nela é oferecido o ensino médio, com aproximadamente 990 (novecentos e noventa) alunos. Seus polos estão localizados na aldeia Jaguapiru, mas também há extensões na aldeia Bororo, considerando que o polo principal fica muito longe para quem reside na Bororo. Dessa forma, a escola busca diminuir a evasão dos alunos, tendo em vista que seu público é composto por jovens e adultos, os quais têm maior probabilidade de desistência por necessidade de trabalhar. Com a extensão, os alunos podem estudar mais perto de casa. Inclusive, a escola possui uma boa estrutura, pois seu prédio foi inaugurado em 2009.

3.3 Povo da Reserva Indígena De Dourados (RID)

Segundo Souza (2013, p. 33), a aldeia indígena de Dourados é composta por três etnias, assim denominadas: Kaiowá, Guarani-Kaiowá e Terena. Segundo a autora, os Kaiowá vivem distribuídos pelos “países do sul, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Brasil”. Considerando seu tronco linguístico Tupi-Guarani, sobreviveram ao processo de colonização por se refugiarem na mata. Por essa razão, até hoje é um povo com grande número de integrantes pertencentes a esse grupo étnico.

De famílias extensas e pertencentes ao tronco linguístico Tupi-Guarani, os Guarani compõem um dos povos indígenas de maior presença territorial no continente americano, estão na Argentina, na Bolívia, no Brasil e no Paraguai, organizados em três grupos étnicos: Ñandeva, Mbya e Kaiowá, com diferenças linguísticas e culturais (Pereira, 2022, p. 60).

O povo Kaiowá, de acordo com a autora mencionada (Souza, 2013), está espalhado por diversas localidades da América do Sul: “Bolívia, Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil, totalizando uma população de, aproximadamente, cem mil indígenas”, garantindo, dessa forma, o maior quantitativo populacional entre os povos presentes nessa região. Os Kaiowá sempre predominaram na região do Paraguai, sendo este o principal território de moradia até os dias atuais, e, por vezes, espalham-se em pequenos grupos por outras áreas.

Em virtude disso, dois grupos predominam na região de Mato Grosso do Sul: aqueles que se autodefinem como Kaiowá e os Ñandeva, que pertencem ao mesmo subgrupo. Os Kaiowá

necessitam de seu *tekoha*⁸ como forma de construir suas identidades, sendo esse território um elemento essencial para a relação entre o ser humano e a natureza. No que se refere à educação, os Kaiowá também aprendem por meio de seus cantos e rezas.

De acordo com Souza (2013), o grupo Guarani Ñandeva migrou do Oeste para o Sul, deslocando-se, dessa forma, para o estado de Mato Grosso do Sul. Ferraz (2017) corrobora a ideia apresentada por Souza (2013), afirmando que o povo Guarani, também designado como Avá (termo este que significa “homem”) migrou em razão da exploração da erva-mate.

No século XX, esse povo passou a ser alvo dos colonizadores, que buscavam conquistá-lo. Diante dessa tentativa de dominação, os Guarani optaram pela fuga como forma de escapar da exploração da mão de obra, deslocando-se para outras regiões, até chegarem à RID, que passaram a chamar de *tekoha*. Ao se estabelecerem, integraram-se aos povos já presentes na região.

Seus modos de vida são baseados na convivência cotidiana com os mais velhos, por meio da oralidade e da experiência prática, não sendo necessário o uso de recursos materiais para a transmissão do conhecimento.

Com o tempo, outras famílias também chegaram à aldeia. De acordo com Souza (2013), circularam rumores sobre a eficiência no atendimento às famílias na RID, o que motivou a migração de diversos grupos para a então chamada Aldeia Francisco Horta Barbosa, posteriormente conhecida como Aldeia Jaguapiru.

Para o povo Guarani, a terra não é vista como fonte de lucro, mas como meio de fortalecimento espiritual e de reafirmação de sua identidade étnica e cultural.

Tendo em vista o povo Terena, de tronco linguístico Aruak, muitos de seus grupos encontram-se na região Norte e ao Sul do Amazonas, bem como no alto rio Xingu. Este povo possui técnicas tradicionais de artesanato, destacando-se na tecelagem e na cerâmica. Diversos outros grupos estão espalhados por vários municípios do Mato Grosso do Sul e de outros estados. De acordo com Ferraz (2017), há presença Terena em Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque e Rochedo, além de famílias vivendo em Dourados, Porto Murtinho e até mesmo em São Paulo.

⁸ Tekoha é uma palavra de grande importância significativa para o povo Guarani kaiowá, que significa meu lar, minha casa, lugar onde vivo.

Assim como os Guarani, o povo Terena também sofreu intensamente no período pós-Guerra do Paraguai, sendo forçado a abandonar seus territórios e buscar abrigo nas redondezas de fazendas, onde foram explorados. No entanto, os Terena são reconhecidos por estabelecerem relações mais formais com os não indígenas, em comparação com os demais grupos mencionados.

Assim, considerado um povo amistoso, os Terena souberam a seu modo se relacionarem para se manterem vivos. Isso não significa que aceitavam e aceitam as ações colonizadoras, mas que encontraram e encontram, por meio da manutenção das boas relações, formas políticas, sociais e econômicas para resistirem e existirem (Pereira, 2023, p. 66).

Muitas famílias chegaram à RID trazidas por Cândido Mariano da Silva Rondon, e outras vieram por meio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o objetivo de ensinar aos Kaiowá formas de cultivo agrícola. Com a chegada desses grupos à Aldeia Jaguapiru, muitos casamentos ocorreram entre diferentes etnias, formando, assim, grupos mestiços. Em alguns casos, os moradores se identificam pela etnia; em outros, pela nacionalidade de origem, o que caracteriza a aldeia como um espaço composto por diferentes grupos multiétnicos. Assim,

[...] há que se considerar o contexto complexo em que se encontram as populações indígenas, que envolve a miscigenação interétnica, ideológica, política e religiosa, a qual constitui a população da reserva indígena de Dourados, bem como a relação que se estabelece exteriormente com a sociedade envolvente (Souza, 2013, p. 36).

De acordo com os estudos realizados até o momento, o povo Terena teria chegado à RID com o objetivo de auxiliar os Guarani e os Kaiowá no aprimoramento de suas práticas agrícolas. A maior parte das pesquisas sobre os Terena nessa região aponta nessa direção.

No entanto, estudos como o de Machado (2016) apresentam uma perspectiva distinta, destacando que os Guarani já possuíam seus próprios métodos de cultivo, não havendo, portanto, necessidade de serem ensinados por outros povos. Cada grupo possui especificidades em relação aos seus saberes, práticas de plantio e manifestações culturais. Essa visão é confirmada também por relatos de anciãos da aldeia, os quais corroboram as observações de Machado (2016).

Assim, compreende-se que a ideia de que os Guarani precisariam aprimorar suas técnicas agrícolas reflete uma percepção dos não indígenas, os quais viam nos Terena uma prática agrícola mais próxima dos moldes da agricultura ocidental.

O hibridismo nas relações étnicas dentro da RID foi, e ainda é, motivo de disputas entre os grupos. Os conflitos por terra geraram episódios de violência, como demonstram os estudos de Pereira (2012) e Machado (2016). Tais tensões são perceptíveis também nas representações midiáticas, como jornais e rádios, ao abordar as populações indígenas que habitam o Mato Grosso do Sul. Nessas narrativas, a visibilidade das comunidades se dá, em grande medida, pelos constantes episódios de violência ocorridos nas aldeias Jaguapiru e Bororo.

A comparação entre os povos resultou na construção de uma imagem do povo Terena como mais "avançado" em termos de técnicas e saberes, o que, até os dias atuais, alimenta rivalidades entre as etnias que coexistem na aldeia. Para Peres (2022, p. 68), “a comparação realizada pelos funcionários do SPI entre as etnias não reconheceu nem respeitou as diferenças étnicas e culturais dos indígenas, levando-os a apresentar informações errôneas e equivocadas”. Ao não reconhecerem essas diferenças, tais comparações contribuíram para o acirramento das tensões entre os grupos.

Segundo a mesma autora, há uma espécie de pirâmide interpretativa nas análises sobre os povos indígenas da região. Em determinados contextos, o povo Terena é colocado em posição de destaque; em outros, são os Guaraní. Essa oscilação revela que tais classificações dependem da perspectiva de quem analisa a situação, não sendo possível hierarquizar ou subestimar as complexas relações entre os povos.

Atualmente, os Terena constituem o segundo contingente populacional indígena em Mato Grosso do Sul, vivendo em aldeias demarcadas pelo SPI, em cidades como em Campo Grande, onde há duas aldeias indígenas urbanas (Marçal de Souza e Água Bonita) e, ainda, isolados, em famílias ou em grupos de famílias nas periferias de Campo Grande (Peres, 2022, p. 68).

O povo Terena possui territórios exclusivos, nos quais convivem, em sua maioria, apenas com membros do próprio grupo. No entanto, é em Dourados que se observa uma maior diversidade étnica, com a presença dos Terena em interação com outros povos, o que torna a RID um espaço multiétnico e bilíngue. Nesse contexto, há grupos que utilizam suas línguas maternas e o português como segunda língua, ou, em alguns casos, o português como língua principal – como ocorre com grande parte do povo Terena na Aldeia Jaguapiru, onde a miscigenação entre as etnias é predominante. “Deste modo, para compreender a pessoa indígena e o seu modo de viver, é preciso olhar para as diversas etnias a partir das suas culturas, línguas, saberes tradicionais, religiosidade e da educação indígena da comunidade” (Peres, 2022, p. 69).

A partir da análise dos dados relativos aos povos presentes na RID, observa-se que esses grupos foram inseridos nesse território muitas vezes sem a possibilidade de escolha quanto à sua localização, sendo realocados sem a devida opção de se estabelecerem em outros lugares. Cada povo apresenta especificidades quanto à língua, cultura e modo de organização da vida. Essas diferenças influenciam diretamente na estruturação de seus sistemas educacionais, uma vez que cada cultura expressa, de maneira própria, a forma de transmitir seus saberes, sempre valorizando os sujeitos que integram a comunidade escolar.

Na aldeia de Dourados, observa-se um hibridismo étnico resultante dos casamentos interétnicos, o que torna essa comunidade diferenciada das demais existentes no Brasil. Essa relação entre as três etnias – Guarani, Kaiowá e Terena – é denominada *Guateka*, nome que também designa o povo originado dessa junção.

Machado (2016, p. 29) aborda a relação entre os conceitos de *jopará*⁹ e *tekoha* no contexto das misturas culturais e linguísticas vivenciadas na RID. A autora destaca que, em muitos casos, os indivíduos já não dominam plenamente a língua de seu grupo de origem. Quando se relacionam com membros de outros povos, referem-se à sua língua materna como algo que já não conseguem utilizar com fluência. Segundo Machado (2016, p. 29), “como exemplo, o termo *jopará*, usado para se referir a uma mistura – seja de comidas, de objetos ou até mesmo das línguas –, é muito utilizado pelos indígenas Kaiowá e Guarani da RID”.

Nos relacionamentos híbridos, existe teia de significações, tecidas pelo próprio homem Kaiowá, Guarani e Terena, amarradas uma sobre as outras, muitas vezes estranhas, irregulares ou implícitas. A hibridização, portanto, estimula mudanças sociais processuais. As novas práticas e ressignificações culturais são mais bem observadas num processo de longo prazo (Machado, 2016, p. 30).

Conforme Machado (2016), a repartição da aldeia de Dourados ocorreu em razão dos atritos causados pelo destaque atribuído ao povo Terena em determinados aspectos, especialmente na percepção de que seriam mais desenvolvidos. Em decorrência disso, observa-se, atualmente, uma maior concentração do povo Terena na Aldeia Jaguapiru, enquanto na Aldeia Bororo predominam os povos Guarani-Kaiowá.

⁹ De acordo com Machado (2016), o termo *jopará* é utilizado para se referir a misturas, sejam elas de alimentos, artefatos ou elementos linguísticos. No caso da RID, há três povos de etnias diferentes, cuja convivência estabelece essa forma de mistura.

Dados da SESAI/SIASI/2015 apontam que na Aldeia Bororó habitam, atualmente, 6.341 pessoas das etnias Guarani e Kaiowá e apenas uma família da etnia Terena, já na Aldeia Jaguapiru habitam 6.753 indígenas, em sua maioria da etnia Terena, mas também habitam indígenas da etnia Guarani, Kaiowá, além dos não indígenas, totalizando, na Reserva Indígena de Dourados, 13.094 habitantes, sem contar os indígenas que vivem em acampamentos e retomadas em torno da Cidade de Dourados-MS, podemos observar que existem divergências nas informações em relação a quantidade de habitante na Reserva Indígena de Dourados, por isso na pesquisa são apresentadas mais de um número (Machado, 2016, p. 43).

Existe, no senso comum, a percepção de que, na atualidade, os atritos entre os povos na RID estão visivelmente mais amenos. No entanto, ainda se observam rivalidades registradas em bibliografias produzidas e reproduzidas sob a ótica dos colonizadores, como forma de explicar as diferentes perspectivas de vida e os modos de ver o mundo entre os povos que habitam a reserva, o que acaba por perpetuar conflitos e dificultar a construção de uma união entre os grupos.

Sobretudo, é fundamental respeitar o modo de viver de cada povo, reconhecendo e aceitando suas diferenças. De acordo com Benites (2020), apenas os Guarani/Kaiowá têm as condições de compreender suas próprias formas de perceber o mundo que os cerca. Assim, cada povo possui especificidades que contribuem para a construção de suas trajetórias e para a reafirmação de suas identidades.

Na próxima seção, abordaremos os conceitos relacionados à especificidade das escolas indígenas, incluindo, em seu escopo, a análise das entrevistas realizadas com os diretores das três escolas indígenas selecionadas para este estudo.

4 A PERSPECTIVA DOS GESTORES NO DESAFIO DE IMPLEMENTAR UMA GESTÃO ESCOLAR ESPECÍFICA

Esta última seção compõe-se pela análise das entrevistas realizadas com os gestores das unidades escolares indígenas. Buscamos elaborar temáticas que correspondessem ao nosso questionamento inicial: “Como se dá a especificidade da gestão escolar indígena?”. A partir dele, procuramos compreender o tema à luz dos estudos teóricos desenvolvidos nas seções anteriores.

Ressaltamos que o roteiro de entrevistas teve como objetivo obter dados que possibilitassem analisar as práticas dos gestores, em conformidade com o que prevê a Constituição Federal (1988) e o que estabelece o RCNEI (1999), ao legislar que as escolas indígenas devem valorizar suas práticas culturais.

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 (Brasil, 1999, p. 31).

Assim como a educação, a gestão escolar também deve ser problematizada. Nessa perspectiva, questionamos se aquilo que está previsto no conjunto de normas é, de fato, o que vem sendo implementado na prática. É essa a reflexão que buscamos desenvolver ao longo de todo o nosso trabalho.

4.1 As escolas da Reserva Indígena de Dourados (RID)

A escolha das instituições nesta pesquisa foi criteriosa, considerando justificativas específicas para sua seleção. As escolas indígenas abordadas foram escolhidas não apenas pelo fato de estarem localizadas na RID, mas também por representarem diferentes formas de organização em termos de políticas públicas.

Para a compreensão do conceito de política pública, utilizamos a definição de Palumbo (1994), que entende as políticas como um conjunto de metas e ações a serem executadas por agentes que atuam no âmbito do poder governamental.

O primeiro critério de escolha foi a localidade, o segundo, o público, e por último, a estrutura da escola. Duas escolas estão distantes do centro das aldeias e uma está mais centralizada. Duas atendem a um público mais homogêneo no que se refere à língua materna, e a outra apresenta um público mais misto, com falantes de língua portuguesa e da língua materna Guarani.

As três entrevistas ocorreram em momentos distintos, nas respectivas escolas. A primeira entrevista ocorreu na EMI Tengatui Marangatu, local onde eu trabalhava como professora contratada à época. Já tinha contato direto com o ambiente escolar, pois fui chamada desde o início do ano letivo para atuar nesta instituição, trabalhando como professora dos anos finais. A entrevista foi realizada com o diretor, aqui identificado como Diretor A, no mês de junho de 2024.

O diretor sempre foi muito aberto às pesquisas e, desde o primeiro contato, demonstrou interesse em contribuir com o desenvolvimento deste trabalho. Essa entrevista teve como objetivo inicial a coleta de dados para a banca de qualificação. A conversa foi prazerosa e esclarecedora. Ao final, realizei a transcrição na íntegra da entrevista com o Diretor A. Logo abaixo, apresenta-se uma foto da escola.

Figura 4 – EMI- Tengatui Marangatu



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

A EM Tengatui Marangatu, como já referenciado em outros momentos, é uma das maiores instituições da RID, atendendo crianças das três etnias: Guarani, Kaiowá e Terena.

Após a aprovação da qualificação deste trabalho, demos continuidade à pesquisa de campo com a visita à próxima escola, realizada no mês de outubro de 2024. A escola em questão foi a EMI Lacu'i Roque Snarde. Antes disso, já havíamos entrado em contato com o diretor, identificado nesta pesquisa como Diretor E. Desde o início das conversas, ele demonstrou interesse e aceitou participar da pesquisa.

A primeira visita à escola ocorreu em junho de 2024, mas a entrevista foi realizada apenas no final de outubro, após a banca de qualificação. A entrevista coincidiu com o período de comemoração do mês das crianças. Fiquei surpresa ao chegar à escola e encontrar toda a comunidade presente. Foi possível observar que a escola também envolve os pais nos momentos festivos, pois havia muitos familiares acompanhando os filhos e participando das atividades.

É importante ressaltar que, de acordo com o PPP da EMI Lacu'i Roque Snarde, trata-se de uma escola de porte pequeno, com 10 salas de aula que compõem toda a sua estrutura. Atende aproximadamente 110 alunos da etnia Guarani/Kaiowá, sendo, portanto, uma escola com um público específico de falantes do Guarani. Isso favorece a realização de um ensino diferenciado na língua materna, facilitando o processo educativo em Guarani, especialmente por atender alunos da primeira etapa do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano.

Figura 5 – EMI Lacu'i Roque Snard



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

A terceira escola é a EMI Agustinho, localizada também na Aldeia Bororo. Trata-se da terceira instituição com maior número de alunos, entre as escolas indígenas da região. Até o momento, não foi disponibilizado o PPP nem o Regimento Escolar da unidade, o que impede a caracterização completa da escola. No entanto, será feito novo contato com a diretora, com o objetivo de solicitar esses documentos, fundamentais para compreender melhor a organização teórico-pedagógica da instituição. De acordo com as informações obtidas na entrevista concedida pela diretora, a escola atende alunos das três etnias: Guarani, Kaiowá e Terena.

Figura 6 – EMI Agustinho



Fonte: Rede Social da EMI Agustinho (2025)

Os diretores participantes desta pesquisa possuem, em média, um mandato de aproximadamente dez anos à frente da gestão escolar. Todos foram eleitos por meio de votação

direta nas respectivas escolas indígenas, o que caracteriza a prática da gestão democrática, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Essa normativa estabelece, entre seus princípios, a eleição de diretores escolares como parte da organização democrática do ensino.

Todas as escolas da RID seguem o mecanismo de eleição direta para a escolha dos gestores. A comunidade tem a possibilidade de escolher seus representantes, considerando inclusive suas etnias. O Diretor A e a Diretora F pertencem à etnia Guarani, enquanto o Diretor E é da etnia Terena. Ou seja, todos são integrantes dos povos originários da comunidade escolar e conhecem profundamente a realidade em que estão inseridos. Como ressalta o parecer CNE/CEB nº 14/1999, posteriormente reafirmado pelo parecer CNE/CEB nº 9/2012, no artigo 7º: “contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena” (Brasil, 2012, p. 37). Portanto, é inquestionável a importância de que os gestores pertençam à própria comunidade que atendem.

Quanto à formação, os Diretores A e E cursaram Pedagogia na UNIGRAN, instituição privada de ensino superior. Ambos possuem licenciatura plena. Quando questionados sobre a formação em nível de pós-graduação, informaram não possuir especialização específica na área de gestão escolar ou na temática indígena. Segundo o Diretor A (2024), a habilitação em gestão escolar e educação infantil já era contemplada durante a graduação: “A minha especialização é na graduação mesmo, que é gestão escolar e educação infantil. Naquela época era habilitação em gestão escolar e educação infantil”.

Já o Diretor E informou possuir uma especialização *latu sensu* em Psicopedagogia, sendo esta sua única formação complementar. Atua na área da educação desde 1999.

A terceira gestora, identificada como Diretora F, possui formação na área de Ciências Biológicas e, em 2025, completa 20 anos de atuação na Educação Escolar Indígena, considerando todos os cargos administrativos que já ocupou. Contudo, não foi possível obter dados sobre sua formação em nível de especialização.

Observou-se ainda que apenas um dos três gestores entrevistados é falante da própria língua materna – no caso, a língua Guarani/Kaiowá. Os demais, embora atuem em escolas com predominância de alunos falantes da língua materna, não a dominam.

Com base nos dados acima, elaboramos a tabela de caracterização dos diretores, apresentada a seguir para melhor compreensão.

Quadro 5 – Identificação dos diretores das instituições

Diretores	Formação	Etnia	Especialização	Falante da LM
Diretor A	Pedagogo	Guarani	Não	Sim
Diretor E	Pedagogo	Terena	Psicopedagogia	Não
Diretor F	Ciências Biológicas	Guarani	Não citou	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados em entrevistas em 2024

4.2 A Especificidade para as escolas Indígenas

Os textos utilizados neste levantamento foram selecionados a partir de material bibliográfico e documental disponível nas bases de referência da CAPES (teses e dissertações) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Entre os autores consultados, destacam-se Bayer, Florentino, Orzechowski (2020), Bruno (2011), Bergamaschi e Medeiros (2010), Santiago (2014), Brighenti (2017) e Matos (2013), além de documentos normativos como o RCNEI (1999).

É fundamental destacar o valor da Constituição Federal de 1988, que serviu para a criação de todas as demais leis no país. Com sua promulgação, ocorreram importantes conquistas para os cidadãos brasileiros, inclusive para nós, povos indígenas. O artigo 231 da referida Constituição estabelece o direito dos povos indígenas a manterem suas línguas e tradições, o que inclui o direito ao ensino bilíngue, respeitando as especificidades e a realidade sociocultural de cada povo.

A Constituição Federal (1988)¹⁰ garante às comunidades indígenas o reconhecimento de seus valores étnicos. Conforme Oliveira (2025, p. 45), “os índios deixaram de ser considerados uma categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos”. Essa mudança representa um novo posicionamento do Estado em relação aos povos indígenas.

A partir de 1991, o ensino indígena deixou de ser coordenado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) e passou a ser de responsabilidade do MEC, com a criação de uma Coordenação Geral específica. Essa mudança possibilitou a formulação de novas políticas públicas voltadas à efetivação da Educação Escolar Indígena, promovendo um olhar mais sensível às especificidades culturais e linguísticas desses povos.

¹⁰ Nesta seção, optamos em analisar documentos nacionais que abordam a Educação Escolar Indígena e Gestão Escolar. Dessa forma, não analisamos documentos locais.

Oliveira (2025) analisa a Resolução nº 3, de 1991, do CNE, na qual especifica-se como deve ser organizada a escola indígena. No art. 2º da referida norma, consta: “II. Exclusividade de atendimento a 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” (art. 2º).

Além dessa diretriz de 1991, também temos como referência a LDB, cujo art. 32, que garante aos povos indígenas o direito ao ensino em sua língua materna, bem como o uso de metodologias próprias, conferindo, dessa forma, autonomia pedagógica às escolas indígenas.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (1991) traz uma definição fundamental para compreendermos como se dá, de fato, o processo de criação da escola indígena. *A educação indígena* e *a educação escolar indígena* são termos com significados distintos: o primeiro refere-se aos processos de aprendizagem, valores e padrões próprios de cada grupo. Para os indígenas, não existe uma escola que possa ensinar esses valores às crianças – quem exerce esse papel é a própria comunidade.

Logo em seguida, implementaram-se novos normativos que instituíram a gestão democrática como princípio da educação pública. Em vista disso, todas as escolas públicas passaram a adotar mecanismos para colocar esse princípio em prática. A LDB (1996) e o RCNEI (1998) foram documentos fundamentais para fortalecer a implementação dessa forma de gestão em todo o território nacional. Com o reconhecimento das escolas indígenas, estas também passaram a integrar esse processo, o que contribuiu significativamente para uma mudança de perspectivas.

Compreendemos, desde o início desta pesquisa, que são poucas as leis que tratam especificamente da temática da educação escolar indígena. No entanto, destacamos algumas das mais relevantes, que influenciam diretamente na configuração da educação indígena que temos hoje. A LDB trata da educação escolar indígena, em especial, nos artigos 78 e 79. Eles reforçam o que já está estabelecido na Constituição Federal de 1988, ao afirmar que a educação escolar indígena deve ser bilíngue, intercultural e de qualidade, garantindo o direito à educação aos povos indígenas. É dever do Estado oferecer suporte para que as escolas se constituam como espaços próprios de ensino e para que a oferta do ensino bilíngue contemple as comunidades atendidas.

A LDB (1996) explicita que a educação escolar indígena deve receber um tratamento diferenciado em relação às demais escolas dos sistemas de ensino, especialmente por meio da prática do bilinguismo e da interculturalidade. Tais práticas conferem às escolas indígenas maior

autonomia para a autogestão, o que não significa independência total, mas sim uma liberdade ampliada em comparação às demais instituições. Uma das expressões dessa autonomia é a possibilidade de elaboração do PPP de acordo com as realidades específicas de cada comunidade.

Ainda em consonância com a LDB (1996), o artigo 15 estabelece um importante normativo que fortalece a autonomia das escolas públicas nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, abrangendo, assim, todos os aspectos da gestão escolar. Dessa forma, compreende-se que as escolas devem se organizar de maneira democrática, com participação ativa da comunidade. O artigo 78 da LDB (1996) reforça a valorização das especificidades culturais no processo de construção curricular, sendo a língua de cada etnia um dos principais elementos envolvidos na elaboração das propostas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o RCNEI (1998), as escolas que se identificam como indígenas devem apresentar como principal característica o atendimento exclusivo a crianças e jovens indígenas. Assim, podem ser reconhecidas formalmente como escolas indígenas e, portanto, acessar os direitos e autonomias previstos na legislação específica. Para esse reconhecimento, é necessário que as escolas estejam localizadas no interior das aldeias, atendam exclusivamente estudantes indígenas e estejam comprometidas com o atendimento das necessidades da comunidade local.

Em consonância com o RCNEI (1998), para que uma escola indígena seja criada, é necessário que a própria comunidade formalize o pedido junto aos órgãos competentes. Efetivado o pedido, a escola situada na aldeia deverá oferecer uma educação diferenciada, com ensino bilíngue e intercultural, de acordo com a realidade sociocultural da população local. Além disso, os professores devem ser indígenas, principalmente moradores da própria aldeia, comprometidos com a formação contínua e com a construção coletiva da educação em sua comunidade.

Esse processo viabiliza a criação e a aprovação de referenciais curriculares específicos para as escolas indígenas, os quais também asseguram a autonomia pedagógica dessas instituições, com ênfase no bilinguismo como eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Assim, após a promulgação das legislações pertinentes, observa-se um fortalecimento dos mecanismos que visam à efetivação da chamada educação diferenciada, frequentemente mencionada nas normativas legais.

A partir dessas garantias legais, constata-se que a autonomia das escolas indígenas também contempla o princípio da gestão democrática, na medida em que essa autonomia abre caminhos

para que as comunidades criem formas próprias de organização e gestão da educação, respeitando suas especificidades culturais e sociais.

A incorporação, à escola, dos "conhecimentos étnicos", sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena. (Brasil, 1998, p. 65).

O Parecer CNE de 1999 reafirma o que está posto na Constituição Federal de 1988, especialmente no que se refere ao reconhecimento das formas diferenciadas de ensino dos povos indígenas. Destacam-se os artigos 210, 215, 231 e 242, os quais estabelecem o direito ao ensino em língua portuguesa no ensino fundamental, assegurando os valores culturais indígenas, e determinam que o ensino da história considere os povos presentes no território nacional. O órgão responsável por garantir esse direito é a União, conforme previsto na LDB (1996).

Um ponto que está claramente explicitado no Parecer de 1999 refere-se ao currículo das escolas indígenas, o qual deve ser elaborado de acordo com a realidade de cada comunidade.

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular (RCNEI, 1998, p. 19).

Ainda, a LDB, em seu art. 15, estabelece um normativo que fortalece a questão da autonomia nas redes públicas de ensino, abrangendo as dimensões administrativa, pedagógica e financeira – ou seja, perpassando todas as instâncias das instituições escolares.

Dessa maneira, entende-se que as escolas devem se organizar democraticamente, garantindo a participação da comunidade. O art. 78 da LDB (1996) reforça a valorização do outro na construção da base curricular, sendo a língua de cada etnia uma das principais características envolvidas no processo de elaboração do currículo e no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

De acordo com o RCNEI (1998), as escolas que se identificam como indígenas devem conter como principal característica o atendimento a crianças e jovens indígenas. Assim, podem ser reconhecidas oficialmente como escolas indígenas, garantindo todas as autonomias que a legislação

prevê para as comunidades e seus gestores. Para esse reconhecimento, as escolas devem estar localizadas dentro do perímetro da aldeia, atender exclusivamente crianças indígenas e estar comprometidas em subsidiar as necessidades da comunidade local.

Em consonância com o RCNEI (1998), para que uma escola indígena seja criada, há a necessidade de a comunidade realizar o pedido formalmente. Uma vez efetivado o pedido, as escolas situadas dentro das aldeias passam a oferecer uma educação diferenciada, com ensino bilíngue e intercultural, de acordo com a realidade da população local. Os professores também devem ser indígenas, moradores da aldeia, e é necessário que estejam em constante formação e comprometidos com a constituição da comunidade indígena.

Esse processo garante a criação e aprovação de um referencial curricular específico para as escolas indígenas, o qual também assegura a autonomia pedagógica dessas instituições, destacando o bilinguismo como elemento central no processo de aprendizagem. Ou seja, após a aprovação das legislações pertinentes, fortalecem-se os mecanismos que viabilizam a efetivação da chamada educação diferenciada, amplamente prevista em lei.

A partir da legislação aprovada, observa-se que essa autonomia também garante o princípio da gestão democrática nas escolas, uma vez que permite a criação de formas próprias de organização e abre caminhos para o fortalecimento da gestão educacional em geral.

A incorporação, à escola, dos "conhecimentos étnicos", sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena (Brasil, 1998, p. 654).

A legislação atualmente vigente permite que as comunidades indígenas formulem seus projetos pedagógicos em harmonia com os sistemas de ensino, sob a coordenação do MEC, levando em consideração a localização geográfica, as formas tradicionais de organização e as maneiras próprias de conservar e desenvolver suas culturas e línguas (Brasil, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica; II. As características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; III. As realidades sociolinguísticas, em cada situação; IV. Os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os

modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; V. A participação da respectiva comunidade ou povo indígena (Brasil, 1999, p. 25).

O PNE tinha algumas formas de nortear a educação para nós Indígena de forma que a deturpasse do significado do ensino diferenciado, deixando desta forma um método que não contribuiria para uma educação de qualidade, “Conforme podemos verificar no PNE, Lei n. 10172/2001, a educação escolar indígena foi, durante muito tempo, pensada como uma educação para o indígena”. A partir deste documento também podemos destacar a primeira meta que trata sobre a educação escolar Indígena.

Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (Brasil, 2001, p. 139).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) garantiu aos povos originários o direito à participação. Nesse sentido, destaca-se o artigo 29, que determina que todo o ensino destinado às crianças deve partir dos interesses gerais, avançando para os conhecimentos específicos, permitindo, assim, que os indivíduos possam viver em interação com sua própria comunidade e com a comunidade externa (Brasil, 2004).

As legislações referentes à educação e à gestão escolar indígena têm como objetivo principal garantir a autonomia das escolas, cabendo às instâncias mantenedoras o papel de apoiar e fortalecer esse vínculo de autonomia institucional. As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena e para a Gestão Indígena na Educação Básica também indicam que a gestão deve estar pautada pelos princípios do bilinguismo e do multiculturalismo, assegurando as práticas sociais próprias e o direito de produzir e transmitir seus próprios conhecimentos.

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – suas estruturas sociais; II – suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV – o uso de materiais didático pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; V – a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas (Brasil, 2013, p. 405).

Fizemos uma análise da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, e da Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. A primeira define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; a segunda institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, além de dispor sobre outras providências.

Observamos, no corpo das referidas normas, o que elas estabelecem sobre a gestão das escolas indígenas. A Resolução nº 5/2012 define que a organização da escola indígena deve ter como princípio a participação da comunidade. Essa organização deve contemplar aspectos como a estrutura escolar, as festas religiosas, os projetos próprios de aprendizagem e a elaboração de materiais pedagógicos adequados à realidade local.

No artigo 14, da Seção IV, a resolução trata do PPP da escola, e determina:

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas (Brasil, 2012, p. 07).

Além disso, estabelece-se que a escola possui autonomia para se organizar conforme as necessidades da comunidade, tendo “autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena” (Brasil, 2012, p. 7).

Assim como as Diretrizes de 2012 e 2015, a norma determina que toda a organização escolar deve seguir uma perspectiva democrática, com o objetivo de integrar todos os membros da comunidade nos debates voltados à elaboração de um currículo diferenciado, de qualidade e adequado à realidade local.

Ao analisarmos a Diretriz Curricular Nacional de 2015, que trata da formação de professores indígenas, observamos, no artigo 2º, a recomendação de que haja uma relação dialógica entre professores e gestores, de forma a fortalecer os saberes tradicionais no contexto escolar.

Em relação à avaliação nas escolas indígenas, o Parecer de 2012 afirma que esta deve ser entendida como prática reflexiva e não como instrumento punitivo para os alunos que não

atingirem altas notas. Ainda, o artigo 21, § 1º, estabelece a necessidade de criação e reconhecimento da categoria de professor indígena, bem como dos cargos de gestão escolar e nas secretarias de educação, garantindo a esses profissionais os mesmos direitos relativos à remuneração e jornada de trabalho previstos em lei.

O artigo 3º (Brasil, 2015, p. 1) da mesma diretriz afirma que a formação de gestores e docentes indígenas, tanto no nível da Educação Superior quanto do Ensino Médio, deve estar voltada para o exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa, assumidos como princípios pedagógicos. Assim, a diretriz orienta para uma formação que contemple tanto a dimensão teórica quanto a prática.

Além disso, a formação de professores e gestores deve, segundo o inciso II do mesmo artigo, “fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão, de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas” (Brasil, 2015, p. 2). Em uma busca pelo descritor “gestão” na referida diretriz, identificam-se 13 menções ao termo, o que evidencia a centralidade do tema.

No capítulo I, art. 3º, inciso I, da Resolução de 2015, estabelece-se que a formação dos professores e gestores deve ocorrer em nível médio e superior, permitindo a atuação de qualquer indivíduo que possua essa qualificação. O texto também destaca que o responsável pela administração escolar deve ser, preferencialmente, um indígena morador da reserva. Cabe às secretarias de educação a oferta dos cursos de formação, o que reafirma a importância da formação continuada desses profissionais.

O artigo 10 da mesma diretriz trata da organização das escolas indígenas, destacando que, além de um ensino diferenciado, essas instituições devem contar com um calendário escolar próprio, que permita a realização de atividades específicas no cotidiano escolar.

Para a promoção da qualidade e das especificidades dessas formações, a realização de suas atividades deve ocorrer em espaços e tempos diversificados, observando-se o calendário sociocultural, econômico e ritual dos povos e comunidades indígenas, bem como os respectivos calendários letivos de suas escolas. §2º As diferentes presenças dos sábios indígenas, dos “mais velhos”, das lideranças políticas e dos filhos pequenos dos professores em formação devem ser acolhidas requerendo, das instituições formadoras, tratamento adequado à sua permanência neste ambiente formativo (Brasil, 2015, p. 4).

Para que isso aconteça, os gestores devem estar cientes das diferenças sociopolíticas da comunidade, compreender as especificidades e os direitos das escolas indígenas, bem como conhecer seu papel pedagógico e financeiro na gestão da instituição.

Prosseguindo, o artigo 18, da Seção III da Diretriz Curricular, estabelece que todos os debates devem ter como objetivo assegurar a especificidade e a qualidade do ensino. As instituições devem promover o diálogo entre seus membros para discutir o que é ideal para cada comunidade, de acordo com suas realidades.

Na Seção IV, os artigos 20 e 21 tratam especificamente da gestão. Esses dispositivos afirmam que a formação inicial e continuada deve seguir os preceitos da gestão democrática, prevendo a participação da comunidade, a consulta livre e a inclusão de representantes indígenas nos processos decisórios.

Compreendemos, dessa forma, que é essencial a participação não apenas da comunidade interna, mas também da externa, para a efetiva promoção de uma formação de qualidade para os professores e gestores atuantes nas escolas indígenas. De acordo com Bruno (2011, p. 642), as políticas criadas até então visam estabelecer princípios fundamentais para a Educação Escolar Indígena (EEI), considerando os processos “da lógica social, política e cultural”.

Perrude e Czernisz (2017) realizam análises dos normativos que vieram garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada. Embora grande parte dos documentos – como o *Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas* (1998), o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais da Escola Indígena nº 14/99 e a Diretriz Curricular de 2012 – não aborde diretamente a gestão escolar indígena, eles contribuem para a compreensão da estrutura e da concepção de uma escola específica e diferenciada. Portanto, esta análise se estende à pesquisa documental, dialogando com os documentos mencionados.

Os autores realizam uma leitura dos normativos a partir de uma perspectiva de concepção gerencialista, ressaltando que essa abordagem passou a enfatizar as necessidades do mercado, com foco na eficiência e eficácia da práxis educacional. Devido a diversas transformações no sistema financeiro brasileiro, observou-se uma mudança na forma de gerir a administração pública. A gestão educacional passou, então, a adotar modelos que prometiam melhores resultados com menor gasto de recursos, gerando, assim, uma imagem de credibilidade ao Estado, mesmo sem o envolvimento direto e integral nas decisões locais.

À medida que surgem novas concepções de gestão, essas reformas também impactam a educação escolar indígena. Isso provoca mudanças no pensamento dos gestores das comunidades, que acabam sendo influenciados por concepções externas, quando, na verdade, deveriam atuar a partir de uma lógica própria. Há, portanto, uma sobreposição da política externa e de interesses externos à comunidade nas decisões tomadas dentro das escolas indígenas.

A administração gerencial adotada pelos governos brasileiros pós década de 90 (Collor, FHC, LULA e Dilma) teve a redução dos custos como finalidade principal balizada pelo discurso do Estado mínimo, visando a tornar a administração do setor público mais eficiente. Assim, preconizaram-se descentralização e redistribuição de diferentes serviços para as diferentes esferas de poder regional e local. Entretanto, é importante salientar que, mesmo sendo a descentralização um importante bandeira de luta dos movimentos sociais pela democratização da escola pública na década de 80, na década de 90, esta significou transferência de responsabilidade na execução de serviços importantes, com as decisões permanecendo sob o controle do Estado (Perrude; Czernisz, 2017, p. 20).

É evidente que as concepções adotadas pelos gestores configuram-se dentro do processo de descentralização do poder, o que resulta na desburocratização do sistema estatal representado pela escola. Com isso, amplia-se a autonomia das instituições, permitindo uma reflexão sobre novas formas de distribuição de recursos financeiros diretamente às unidades escolares.

Perrude e Czernisz (2017) analisam o papel da Coordenação Nacional de Educação Indígena, grupo específico que atua desde a elaboração das diretrizes com o objetivo de desenvolver meios próprios de ensino-aprendizagem voltados às comunidades indígenas. Entre suas atribuições, destacam-se a criação de materiais didáticos específicos para essas comunidades e a formulação de mecanismos para a efetivação de currículos e avaliações que realmente contribuam com os processos formativos dos povos indígenas. No entanto, enquanto esses instrumentos não são plenamente implementados, as escolas indígenas continuam sendo submetidas a avaliações que tendem a estabelecer uma lógica comparativa entre "melhores" e "piores" escolas, o que desconsidera suas especificidades.

Ainda segundo os autores, a temática da avaliação merece atenção especial. Na perspectiva de uma educação e de uma gestão autônoma, é necessário rever a aplicação das avaliações nacionais, cujo foco principal está na cobrança de conteúdos em língua portuguesa. Essa abordagem apresenta dificuldades para o contexto indígena, pois grande parte dos estudantes não

domina a língua portuguesa em seu cotidiano, o que compromete a eficácia e a justiça dos instrumentos avaliativos aplicados nessas escolas (Perrude; Czernisz, 2017).

Com a promulgação da Constituição brasileira de 1988, assegurou-se aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada. Esta acontece pelo acesso aos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas, que se materializa com calendários escolares adaptados às atividades do povo, no uso de materiais didáticos próprios e na docência de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades (Oliveira, 2001, p. 23).

Essa autonomia deve ser garantida por meio da participação, a qual é assegurada pela Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil em 2004. Em seu Art. 29, estabelece-se que: “Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida” (Brasil, 2004).

A comunidade, em seu processo de formação e elaboração do PPP, deve pensar uma gestão com o máximo de proximidade possível em relação às suas reais necessidades. Trata-se de uma proposta de emancipação da gestão, pois “a escola indígena levará em consideração a reflexão de como ser sujeitos, o que os mesmos querem para o povo indígena”. Essa é a autonomia à qual nos referimos, compreendida como a autodeterminação dos sujeitos envolvidos no processo.

Ao tratarmos de participação, não podemos deixar de mencionar os órgãos colegiados que devem compor a estrutura da escola indígena. Como destacam Bayer, Florentino e Orzechowski (2020, p. 43-44), “o conselho escolar prevê a participação de diversas representações, como pais, professores, auxiliares de serviços e funcionários”. Assim, nas escolas indígenas, é fundamental garantir a constituição e o funcionamento desses colegiados.

E, nesse viés de construção da participação do povo indígena na escola, estão os educandos do Grêmio Estudantil, que por sua vez tem os mesmos princípios de democracia e participação coletiva que também não se concretizam como deveria. Desde a articulação das sugestões e opiniões que se desgastam pela falta de empatia dos gestores com esses sujeitos, até a incompreensão do que seja o órgão de representatividade estudantil (Bayer; Florentino; Orzechowski, 2020, p. 45).

Com isso, os povos indígenas conquistaram o direito de ter respeitadas suas especificidades no que diz respeito ao ensino e à mediação dos seus conhecimentos. Oliveira (2025) analisa a

Resolução nº 3, de 1991, que se refere ao Conselho Nacional de Educação. Nessa resolução, especifica-se como deve ser organizada a escola indígena. Conforme o art. 2º da referida norma: “II. Exclusividade de atendimento a 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” (art. 2º).

O bilinguismo, a realidade sociocultural e a organização escolar são os principais aspectos que a gestão deve considerar para atender adequadamente os alunos, garantindo um ensino diferenciado, sem comprometer a qualidade e os princípios que fortalecem a identidade étnica do alunado. Todos esses elementos devem estar refletidos no documento de identidade da escola.

Para o trabalho de gestão dentro da escola indígena o profissional necessariamente precisa compreender ao menos a dinâmica social daquele espaço, como está organizada nos territórios, o contato que se constrói dos índios com a educação escolar e como promover a atenção dos indígenas para com a escola e com a escolarização (Bayer; Florentino; Orzechowski, 2020, p. 54).

Medeiros (2011) traz, em sua escrita, um questionamento muito relevante sobre a escolha de diretores escolares: por que as escolas indígenas têm diretores brancos? Seu estudo, voltado ao contexto do Rio Grande do Sul, demonstra que, naquela região, os diretores das escolas indígenas são indicados e, em sua maioria, não pertencem às comunidades, sendo brancos. Essa realidade evidencia que esse modelo de escola não segue o princípio da gestão democrática, tampouco respeita a especificidade de que o gestor deve ser indígena.

Medeiros (2011) também se refere à formação de gestores e professores, indicando como formação inicial a Licenciatura Intercultural, e, quando possível, outras licenciaturas em nível superior, além das formações continuadas. Segundo a autora, todos devem participar dos processos de avaliação dos programas voltados à formação de profissionais indígenas.

VII - os conteúdos relativos às políticas socioeducacionais e aos direitos indígenas, tendo em vista a complexidade e a especificidade do funcionamento, da gestão pedagógica e financeira, bem como do controle social da Educação Escolar Indígena (RCNI, 2009, p. 4).

Podemos observar que a gestão e a formação dos povos indígenas estão interligadas, uma vez que uma complementa a outra. Nesse sentido, a Seção III da Diretriz Curricular de 2015

evidencia que o protagonismo indígena assegura a efetivação das políticas educacionais nas comunidades, respeitando suas especificidades.

Na primeira seção desta dissertação, destinada à discussão sobre a gestão escolar indígena, destaca-se o Art. 20, que reafirma o que está previsto na Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a participação como um dos mecanismos centrais para a concretização da gestão democrática. Ou seja, o tipo de gestão adotado pela escola deve estar claramente definido em seu PPP, como forma de reconhecimento da especificidade da instituição.

Os professores devem participar ativamente das reuniões institucionais, pois é por meio dessa participação que se efetivam a autonomia e o controle social por parte dos docentes. Podemos inferir que o Referencial Curricular Nacional contribui pouco diretamente com a organização da gestão escolar indígena, já que destina apenas uma seção específica ao tema.

De acordo com Souza (2021), por meio do Decreto Municipal de Dourados nº 2.442, de 16 de janeiro de 2004, foi criada oficialmente a categoria de escola indígena, institucionalizando, desde então, essas instituições no município de Dourados.

Bruno (2011) revelou uma perspectiva de subordinação da educação escolar indígena, ao destacar que não existe um sistema próprio de ensino voltado à EEI. Esta foi inserida em um sistema nacional que, muitas vezes, ignora sua legitimidade e o direito de ofertar um ensino diferenciado, tornando-se assim vítima das políticas educacionais centralizadas.

Como observamos, a EEI possui diversos normativos que, de certa forma, orientam sua prática. No entanto, a consolidação de uma educação específica e diferenciada ainda caminha a passos lentos. Há avanços, sim, especialmente considerando as políticas que vêm sendo desenvolvidas ao longo do tempo.

No próximo tópico, abordaremos um dos princípios fundamentais da Educação Escolar Indígena: a perspectiva do comunitarismo.

4.2.1. O comunitarismo para as Reservas Indígenas

Neste tópico, trataremos do comunitarismo sob a perspectiva da participação da comunidade nas reuniões e nas tomadas de decisão no ambiente da gestão escolar indígena. Conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB (1996), as escolas públicas devem criar mecanismos para implementar a gestão democrática, o que implica prever a participação da comunidade nas decisões escolares.

A participação da comunidade escolar é essencial para a efetivação das práticas democráticas nas escolas públicas indígenas, uma vez que essas instituições tendem a orientar suas decisões de acordo com os anseios e as necessidades da comunidade. Quando questionado sobre como ocorrem as reuniões escolares, o Diretor E respondeu:

Geralmente, aos sábados por quê? Porque a gente sabe que a maioria dos nossos pais está trabalhando, a maioria das nossas mães está nas empresas, como a JBS, entre outras. Então, a abertura que nós achamos é ao sábado, né? A gente tem muito mais participação nesse dia, né? Porque durante a semana não há condições. Nós já tentamos, mas a aderência do povo é muito baixa, né? (Diretor E, 2024).¹¹

A participação dos pais é essencial para que as escolas indígenas, bem como os gestores, consigam estabelecer vínculos sólidos com a comunidade escolar. O Diretor observa que, quando as reuniões são marcadas durante a semana, os pais geralmente não participam, pois muitos trabalham o dia todo. Por esse motivo, a maioria tem optado por realizar os encontros aos sábados.

O Diretor A (2024), ao ser questionado sobre a participação da comunidade, relata apenas as reuniões realizadas no início do ano letivo. No entanto, sua fala não esclarece como a gestão se relaciona com a comunidade externa à escola. Segundo ele: “A gente reúne antes de começar as aulas, para ter reunião para se organizar, para ver a questão do calendário, planejamento, para receber os alunos, é feito uns dias antes, né, de começar as aulas.” (Diretor A, 2024)

O Diretor A se refere apenas à participação dos professores nas reuniões escolares que antecedem o início do ano letivo. Ou seja, menciona exclusivamente os docentes, sem citar a presença de pais ou demais membros da comunidade. De acordo com a Resolução CNE/2012, para que o princípio do comunitarismo se efetive, é fundamental a participação ativa da comunidade nas decisões da escola (Brasil, 2012). Portanto, é necessário incluir tanto os profissionais quanto os membros da comunidade escolar nas reuniões e processos deliberativos.

Quanto ao conselho escolar, considerado um dos principais mecanismos para a implementação da gestão democrática, sua função dentro das instituições públicas é de natureza deliberativa e consultiva, devendo seus membros ser eleitos a cada nova gestão. Segundo Furtado (2005), embora seja um órgão voltado à participação da comunidade, muitas vezes não é utilizado de forma adequada nas escolas.

¹¹ As transcrições das entrevistas foram revisadas com correções gramaticais e ortográficas, a fim de torná-las mais compreensíveis, sendo retiradas marcas da oralidade que comprometiam a clareza do texto.

Quando questionado sobre a função do conselho escolar, o Diretor A entendeu que era aquele que acontece todo semestre para falar sobre os comportamentos dos alunos:

É falado sobre o dia a dia do aluno, os professores trabalham os conteúdos com os alunos e comentam sobre a conduta deles na escola — como estão se comportando, como têm se saído nos conteúdos, na aprendizagem, se estão faltando muito, os motivos das faltas, se alguém investigou sua história, se houve progresso ou se conseguiram acompanhar os conteúdos, ou ainda se não estão acompanhando. Isso é função do conselho, do conselho escolar (Diretor A, 2024).

Quando nos referimos ao conselho escolar, não estávamos tratando apenas da sua existência formal, mas do seu funcionamento efetivo como espaço de participação e deliberação. Após reformular a pergunta, o Diretor E limitou-se a afirmar que o conselho é atuante. No entanto, ao ser questionado sobre os temas discutidos e sobre os momentos em que o conselho é acionado, ele explicou que as reuniões não seguem uma regularidade e se restringem a questões pontuais, ou, como ele mesmo definiu, a “questões mais graves”.

Olha, depende muito, são vários assuntos, né? Porque o conselho é acionado quando há um assunto ou questão, né, que o gestor não pode resolver, aí ele é acionado. No tempo em que estou aqui, o conselho nunca foi acionado. O conselho escolar é para discutir algumas questões, como brigas ou, sei lá, como posso dizer... questões mais graves. Mas isso nunca aconteceu (Diretor E, 2024).

Os diretores mencionados até aqui parecem não compreender a relevância do papel que o Conselho Escolar (CE) exerce nas práticas de gestão. Um deles sequer soube informar quais são as funções do conselho, como ocorre sua eleição ou os processos de escolha dos membros. Outro, mesmo estando há quase 20 anos na função de gestor, relatou que o CE nunca foi acionado para atuar na escola. Compreendemos, portanto, que esses órgãos estão sendo mantidos apenas para o cumprimento burocrático da gestão democrática, mas que, na prática, não exercem função ativa.

Quando questionado sobre os assuntos discutidos nas reuniões do conselho, a Diretora F (2024) destacou: “É em conjunto, com a coordenação, aham, aí os professores vão chegando. A gente? Discutindo quem quiser e se alguém tiver algo, apresentar dentro do planejamento anual a gente vai elencando os tópicos”. Ou seja, a participação na elaboração das pautas limita-se aos professores. A diretora não mencionou, em nenhum momento, a participação dos pais ou da comunidade externa à escola.

Essa reunião a que a Diretora F (2024) se refere diz respeito ao início do ano letivo, que normalmente ocorre em fevereiro, como foi o caso do ano de 2025. Trata-se de uma reunião com ênfase pedagógica, destinada apenas aos professores.

Quanto à elaboração do currículo específico, os diretores também apresentaram visões distintas. O Diretor A (2024) ressaltou: “Cada escola tem seu currículo, o currículo da escola de como a escola é, qual o perfil das escolas, os profissionais, quais são os professores”.

Já o Diretor E (2024) mencionou que a SEMED encaminha orientações para a elaboração dos currículos: “O currículo da escola, assim, ela é meia... não é padronizado, porém tem muitas coisas, por exemplo, que a Secretaria encaminha pra nós”.

Ele se refere ao currículo como algo influenciado pelas orientações da SEMED e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Diretora F não mencionou o currículo em sua entrevista.

A partir dessas falas, compreendemos que, embora as escolas indígenas possuam currículos específicos, estes ainda sofrem forte influência de estruturas não indígenas. Cabe às instituições adaptar as orientações da Secretaria Municipal, evitando que o ensino siga uma padronização que não respeite as particularidades culturais da comunidade, como apontado pelo Diretor E (2024).

Furtado (2005) afirma que o conselho não deve ser acionado apenas pelo diretor, mas também quando a própria comunidade escolar identifica a necessidade de uma reunião. De acordo com Alves (2014, p. 79), o conselho “propicia a participação integrada e a colaboração mútua entre os membros da escola e da sociedade”.

Com base nas entrevistas realizadas, constatamos uma ausência significativa da atuação dos conselhos escolares. Em muitos casos, o CE sequer foi acionado.

Nas escolas indígenas, a comunidade deve ser chamada a participar sempre que possível, pois é a partir de suas vivências e saberes que será possível ampliar as relações entre escola e território. Somente com essa aproximação haverá condições reais de consolidar uma escola verdadeiramente democrática e comunitária. Se essa relação não for construída, não será possível concretizar a efetiva participação da comunidade.

4.3 Autonomia estabelecida/exercida pela gestão das escolas Indígena de Dourados

Nesta seção, utilizaremos os normativos nacionais como base para analisar o processo de autonomia dos gestores. A primeira legislação abordada é a Constituição Federal de 1988, marco

não apenas para os povos indígenas, mas para todos os brasileiros. Essa Constituição reconheceu os valores culturais e sociais dos povos indígenas em seus artigos 231 e 232. A partir desse reconhecimento, novas leis passaram a ser criadas, com o objetivo de ratificar os direitos tradicionais, territoriais e educacionais desses povos (Brasil, 1988).

De acordo com a LDB (1996), as instituições públicas devem implementar a gestão democrática, de modo que aquelas que a adotassem receberiam determinados graus de autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Entre os normativos que respaldam a organização das escolas indígenas, destacam-se o RCNI (1998, 1999) e a Resolução de 2012.

Paro (1989), ao tratar da gestão, a conceitua como todo o processo de utilização de recursos com a finalidade de alcançar determinados objetivos. Esses recursos não se restringem aos materiais, mas abrangem também os imateriais. Ou seja, as escolas indígenas também se inserem nessa lógica, mas de forma diferenciada e específica, já que os princípios que regem a gestão escolar indígena são o bilinguismo, o multiculturalismo e o comunitarismo. A gestão, portanto, deve orientar-se por esses fundamentos.

Não basta apenas seguir as especificidades previstas em lei; é necessário também promover o comunitarismo, o que implica garantir a participação da comunidade indígena nos processos de tomada de decisão. O Parecer de 1999 (p. 32) reforça esse princípio ao afirmar: “Art. 3º – Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade”.

Dessa forma, o primeiro questionamento feito aos diretores entrevistados foi sobre a participação da comunidade no ambiente escolar. Os três gestores foram unânimes em afirmar que, sim, há participação ativa da comunidade nas escolas. O primeiro diretor relatou: “Tem, tem bastante, aí tem que convocar com antecedência, né, para todo mundo participar, e aí, a maioria participa, gosta de participar”. O segundo afirmou:

Olha, posso até falar para você que, na gestão em que estamos, somos muito privilegiados, porque atingimos um objetivo muito importante: trazer a comunidade para a escola. Eles opinam, dialogam sobre questões que são muito relevantes. Vejo como sendo de suma importância essa gestão democrática. E, na Escola Lacui, consegui trazer as pessoas, a comunidade, para dentro da escola, o que considero o mais importante (Entrevista Diretor E, 2024).

A terceira gestora, a Diretora F (2024), contribui dizendo que, atualmente, a escola trabalha com a chamada "gestão da família", um mecanismo que busca aproximar os pais do ambiente

escolar. Segundo ela: “Muito frequentes, então assim, dessa forma a gente conseguiu ir trazendo. De volta? A participar nas entregas de notas, né? Em todas as reuniões é bem tranquilo”.

É indubitável a importância da participação da comunidade quando se adota uma perspectiva democrática, especialmente no contexto das escolas indígenas, onde essa participação é um princípio fundamental. O RCNI (1998) destaca a relevância da participação e da valorização das práticas democráticas nas escolas indígenas, enfatizando que nenhuma decisão deve ser tomada sem o envolvimento da comunidade.

Compreendemos, no entanto, que a comunidade escolar ainda precisa ser acionada pelos gestores para participar ativamente das atividades escolares. Como destaca o Diretor A (2024): “Tem que convocar com antecedência, né, pra todo mundo participar”. O gestor relatou que, anteriormente, a comunidade indígena era mais distante da escola. Isso se deve, em parte, à história da instituição escolar, que não está enraizada nos costumes tradicionais indígenas, mas sim nas estruturas dos colonizadores. Entretanto, ao serem inseridas nas comunidades, as escolas passaram a ser vistas como espaços de resistência ao colonialismo. Nesse novo contexto, elas se transformaram em aliadas na valorização e na preservação dos saberes tradicionais por meio das práticas educativas (Brasil, 1999).

A prática de convocar a comunidade revela a necessidade de os gestores promoverem a integração da comunidade escolar às reuniões e decisões institucionais. Paro (1989) ratifica que tal prática é essencial na gestão democrática, pois cabe aos gestores não apenas implementá-la, mas também criar vínculos com a comunidade externa à escola, fortalecendo os laços entre escola e território.

De certa forma, a comunidade escolar ainda opera dentro de uma concepção de democracia representativa. De acordo com Bobbio (1993), isso ocorre quando pequenos grupos da comunidade participam ativamente, representando o coletivo. Embora esse modelo não represente uma democracia plena, a representatividade já constitui um passo importante. Uma instituição democrática deve fomentar hábitos democráticos, e o envolvimento, mesmo que parcial, já indica avanços significativos nesse processo.

Ao tratarmos das escolas analisadas, é importante destacar que reúnem povos distintos em um mesmo espaço de discussão. Isso naturalmente gera divergências de pensamento e de visão de mundo, o que não se deve apenas às diferenças culturais, mas também aos modos de vida. Cabe,

então, aos gestores tomarem decisões que contemplem as diversas perspectivas presentes, buscando o equilíbrio necessário para uma convivência respeitosa e produtiva.

Quando perguntamos ao Diretor E qual seria a função do diretor escolar, ele respondeu com firmeza, afirmando que prefere se reconhecer dentro da gestão educacional, compreendendo que esta se refere ao que ocorre no âmbito da escola. Para ele, a gestão educacional é o micro, ou seja, trata-se das relações que acontecem dentro dos portões da escola e que estão diretamente ligadas à instituição. O Diretor E complementou:

Na minha concepção, hoje, até a palavra "diretor" soa um pouco forte, né? Vejo como uma gestão educacional, em que procuro trabalhar mais com decisões coletivas, questões ligadas à gestão democrática. Esse é o meu papel: fazer com que todos os segmentos sejam prioritários aqui na escola; docentes, pais, lideranças, principalmente. Nós, como escola, respeitamos muito a questão cultural da etnia Kaiowá (Diretor E, 2024).

É essencial que os gestores se reconheçam no campo da gestão educacional, pois é nesse âmbito que se estabelecem as relações interpessoais com os diversos profissionais da escola, sejam eles pais, docentes ou funcionários administrativos. De certo modo, se o gestor não tiver clareza sobre o seu papel dentro do espaço escolar, a gestão por ele exercida poderá apresentar traços de uma administração centralizadora, com características autocráticas ou autoritárias. Quando o diretor se reconhece apenas como alguém que comanda e fiscaliza as ações dos seus pares, compromete-se a interlocução no ambiente escolar, fragilizando o caráter democrático e colaborativo que deveria pautar a gestão educacional.

Compreender o papel dos profissionais nas escolas indígenas é fundamental, pois esses sujeitos se tornam importantes lideranças também para a comunidade externa. Conforme estabelece o artigo 19 do Parecer CNE/CEB de 2012, § 1º, “os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural” (Brasil, 2012, p. 43).

Tais profissionais não se restringem à função de ministrar conteúdos; são docentes que contribuem para que os alunos observem criticamente sua realidade, reflitam sobre seu lugar na comunidade e problematizem as influências culturais impostas no ambiente escolar. Se o professor não for compreendido como elemento central desse processo, perde-se o sentido de se oferecer uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas.

Ao tratarmos do PPP das escolas, torna-se relevante compreender o processo de sua formulação, uma vez que esse documento representa a identidade da instituição e, em muitos casos, da própria comunidade. Os diretores entrevistados indicaram que há certo grau de autonomia na elaboração do PPP por parte da gestão escolar, afirmando que a construção envolve a participação da comunidade escolar e dos funcionários. Tal prática está em consonância com os princípios da LDB (1996). Nesse sentido, o Diretor E afirmou:

O PPP, nós temos a liberdade, né? De debater, conversar com os pais, com a liderança, ouvir algumas ideias deles, acolher opiniões. O que é certo e o que não é certo dentro da visão Guarani e Kaiowá — isso, para nós, é muito importante. O PPP da escola, lógico, não é algo estagnado, né? Ele é flexível. Todo ano estamos modificando-o, de acordo com as ideias dos nossos pais, da comunidade e da liderança. É muito tranquilo trabalhar com o PPP, porque nós temos essa liberdade (Diretor E, 2024).

O Diretor E demonstra compreender a importância de estar atento às informações constantes no PPP. Ele afirma que o documento não é estático, e que constantemente são adicionados dados com o intuito de fortalecer a identidade da escola. No entanto, ao analisarmos os PPPs não apenas desta instituição, mas também das demais escolas participantes da pesquisa, verificamos que os documentos encontravam-se datados de 2015, o que contradiz as declarações dos gestores, visto que há nove anos não são realizadas atualizações formais.

O Diretor A (2024) também comentou sobre o PPP, afirmando: “o PPP tem algumas situações que nós temos autonomia, agora a autonomia não é toda, né”. Essa fala indica que o gestor já compreende o documento como algo parcialmente direcionado por instâncias superiores, exigindo da escola adequação às orientações previamente estabelecidas. O diretor acrescenta ainda que, em grande parte, a instituição precisa ajustar sua realidade aos encaminhamentos da Secretaria de Educação.

O PPP nós discutimos na escola com os professores, funcionários administrativos e os pais que representam. Ai é feito o PPP. Depois, é a escola que se organiza para adaptá-lo de acordo com a realidade. Temos autonomia para elaborá-lo, mas, por exemplo, o calendário já vem pronto de lá, né? A gente precisa adaptar o nosso ao deles (Diretor A, 2024).

Contudo, o Diretor A afirma que a escola possui, de fato, certo grau de autonomia para se organizar em conjunto com a comunidade escolar, promovendo as adaptações necessárias. O

segundo gestor, Diretor E (2024), corrobora a fala do primeiro ao afirmar: “O PPP nós temos a liberdade, né? De estar debatendo, conversando com os pais, liderança, com algumas ideias deles, colocando opiniões”. Ambos mencionam a possibilidade de dialogar com a comunidade escolar como parte do processo de construção do documento. O Diretor E ainda complementa: “É muito tranquilo mexer com o PPP, né, porque nós temos essa liberdade”.

Com relação à terceira escola participante da pesquisa, não foi possível abordar a questão do PPP, o que impossibilitou a análise dessa dimensão.

No entanto, é importante destacar que todas as escolas indígenas contempladas nesta investigação fundamentam-se nos princípios do bilinguismo e do multiculturalismo — elementos essenciais e obrigatórios segundo o RCNI (1998). Nesse contexto, os gestores desempenham papel fundamental ao garantir que a educação escolar indígena não seja homogeneizada. Em relação à autonomia pedagógica, o Diretor E declarou:

A gente foca muito nisso, né? Em como é esse ensino do Guarani/Kaiowá. O ensino que nós desenvolvemos do pré aos 3 anos, que é o bloco da alfabetização, é realizado com profissionais falantes da língua materna. Isso porque valorizamos as questões culturais das aprendizagens. É com os professores, com os profissionais falantes da língua materna (Diretor E, 2024).

Tal fala do diretor é significativa, pois demonstra que ele compreende a importância da especificidade das escolas indígenas. Nesse sentido, desde os primeiros anos da escolarização, os sujeitos devem ser incentivados a reconhecer e valorizar sua cultura e sua língua, de modo que, ao crescerem, não sejam levados a acreditar que a cultura do colonizador é superior à sua.

Conforme estabelece o artigo 3º da Resolução de 2015, a EEI tem como objetivos: “I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (Brasil, 2015).

Já o Diretor A refere-se ao ensino na língua materna como algo pertencente ao passado, uma lembrança distante de outras fases da educação escolar indígena. Sua fala sugere que o bilinguismo foi uma experiência bem-sucedida em determinado momento, mas que, atualmente, encontra-se descontinuado. De acordo com a entrevista concedida pelo Diretor A (2024): “Aqui na escola, na Tengatui, a gente começou, teve um tempo, né, eu não lembro que ano, que começou com algumas turmas na língua materna, e aí era um projeto na época, né”.

O Diretor A (2024) também observou que o ensino na língua materna é um aspecto que deveria ser retomado pela escola, especialmente considerando o perfil diversificado do alunado, composto por estudantes das três etnias: Guarani, Terena e Kaiowá. Diante dessa diversidade, ele reconhece o antigo projeto como uma possibilidade de ser reativado, desde que haja diálogo com a comunidade escolar.

Achei bom, né? Porque incentivava os alunos; eles eram alfabetizados na língua, e isso facilitava o aprendizado. Eu também cheguei a ser professor de alfabetização, também trabalhei, né? E aí a gente percebe que é mais tranquilo para as crianças serem alfabetizadas na própria língua. Aí o projeto acabou, né? O Hibiapina também chegou ao fim, e só ficou a Tengatui. Na Tengatui, temos as três etnias: Terena, Guarani e Kaiowá, mas não há alfabetização na língua (Diretor A, 2024).

A proposta bilíngue é reconhecida pelo Diretor A como positiva, mas ele ressalta a necessidade de replanejamento para que possa ser reativada nas escolas. Conforme destaca: “Eu, na minha opinião, acredito que seria bom as crianças serem alfabetizadas na língua, e a gente teria que ter bastante apoio, por parte da secretaria de educação, da gestão mesmo, né, do poder público” (Diretor A, 2024). O diretor observa que as escolas indígenas necessitam de maior apoio dos órgãos públicos, pois, sem esse suporte, os projetos não conseguem se desenvolver. Segundo ele, a falta de apoio é um dos fatores que leva ao abandono dessas iniciativas.

A Diretora F (2024) também comenta sobre a proposta bilíngue em sua escola: “Pelo menos a alfabetização... na língua portuguesa? Portuguesa, mas com a oralidade na língua indígena”. Verifica-se, assim, que o ensino nessa instituição ocorre predominantemente na língua portuguesa, mas, em determinados momentos, a oralidade é trabalhada na língua materna. A diretora ainda observa que há grande número de professores não indígenas atuando na etapa da Educação Infantil, o que dificulta a efetivação de uma política de ensino plenamente voltada à língua materna.

Os três diretores afirmam que a língua materna tem grande influência no desenvolvimento das crianças que ingressam na escola. No entanto, a carência de professores falantes da LM representa um obstáculo significativo. Bruno (2008) destaca, em seu estudo, as dificuldades enfrentadas pelas escolas indígenas no que se refere ao ensino bilíngue, uma vez que não foi criado um sistema específico para tratar EEI. Em vez disso, ela foi inserida no sistema nacional, obrigando os gestores indígenas a aceitarem, por vezes, professores não indígenas atuando justamente na etapa mais sensível do processo educativo: a Educação Infantil.

Nós valorizamos o aprendizado que a criança já traz de casa, e, com esse profissional, ela tem mais abertura para se comunicar quando chega pela primeira vez à escola. A criança também apresenta um desenvolvimento muito mais rápido com um profissional falante da língua materna do que com um não falante. Esse é o nosso foco (Entrevista Diretor E, 2024).

Tendo em vista o ensino na língua materna, o Diretor E ressalta que apenas uma escola, na RID, ainda mantém em seu PPP a obrigatoriedade de contar com professores falantes da língua materna na Educação Infantil, bem como a valorização dessa língua. Trata-se da Escola Lacuí Roque Snarde, onde o próprio Diretor E atua. Ele afirma que esse é um tema difícil de ser debatido, considerando que o contexto em que as escolas estão inseridas apresenta diversas barreiras. O Diretor A complementa, destacando que uma dessas barreiras é justamente a escassez de professores fluentes na língua materna para atuarem nessa etapa do ensino.

Nós temos poucos profissionais falantes da língua, né? É preciso verificar se será possível suprir a necessidade de cada turma que for atendida, se haverá profissionais para atuar em cada sala de aula. Isso precisaria ser discutido, para saber se os pais vão aceitar ou não, e se têm consciência da importância da língua, aqui na Tengatui (Entrevista Diretor A, 2024).

Outro problema apontado pelo Diretor A em relação à implementação do ensino bilíngue na escola é a falta de consciência, por parte de alguns pais, quanto à valorização da língua materna. Segundo ele, “Alguns pais entendem que a alfabetização na língua é importante, outros pensam diferente, né, talvez por não terem esclarecimento, acabam não aceitando”. Os gestores reconhecem a dificuldade da comunidade escolar em aceitar o ensino bilíngue. Mas não basta que a gestão compreenda a importância de implementar o que está previsto em lei, se as famílias não compartilham dessa mesma perspectiva. Sobre essa questão, o Diretor E também se pronunciou:

Então, hoje, eu vejo que nós avançamos. Avançamos bastante. Tanto é que, na Escola Lacuí, ainda enfrentamos muitas barreiras em relação a isso. Mas, com as reuniões, a participação dos pais, da comunidade e das lideranças, isso nos enriqueceu muito. Ajudou-nos bastante a fazer com que os pais compreendam, né? (Entrevista Diretor E, 2024).

Dessa maneira, observamos que o papel dos gestores também se desdobra como mediador das condições necessárias para que se compreenda o valor e a carga cultural que a escola deve

propagar na vida dos alunos. A Diretora F (2024) relatou que não há muitas possibilidades de efetivar o bilinguismo, pois a escola não tem autonomia para decidir quem estará em sala de aula, já que é a SEMED quem define a contratação dos professores.

Os gestores não têm poder decisório sobre a contratação dos docentes, uma vez que essa se dá conforme a lista de chamada do processo seletivo promovido pela Secretaria Municipal. Como não há concurso específico voltado ao público indígena, a diretora aponta que muitos professores indígenas acabam desclassificados nos trâmites burocráticos, e, ao final, restam vagas que são preenchidas por professores não indígenas nas escolas indígenas.

A partir das constatações obtidas por meio dos dados, compreendemos que há um evidente negligenciamento das políticas públicas voltadas à implementação de uma educação diferenciada para as escolas indígenas de Dourados. Tal constatação mostra o distanciamento entre o que está previsto nas normativas e o que ocorre na prática. A Resolução CNE/CEB n.º 3/99, em seu art. 1º, estabelece, 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. No entanto, mesmo passados mais de vinte anos desde a formulação dessas políticas, tanto em Dourados quanto em outras regiões, as escolas indígenas ainda seguem as mesmas diretrizes das escolas não específicas, apenas adaptando-se às normas estabelecidas pelos órgãos municipais.

4.3.1 Autonomia Pedagógica

Neste tópico, tratamos especificamente da análise dos dados a partir da perspectiva da autonomia pedagógica, utilizando como base as entrevistas realizadas com os diretores. Os questionamentos abordaram práticas cotidianas dos gestores no que se refere ao processo pedagógico vivenciado pelas escolas.

Para fundamentar nossa análise, optamos por recorrer aos normativos que regulamentam a educação nacional e indígena, em especial às leis fundamentais que regem os sistemas de ensino. Entre elas, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a LDB (1996), entre outras que oferecem respaldo à educação pública. O artigo 78 da LDB (1996) determina que os sistemas de ensino, em colaboração com a União, devem garantir às comunidades indígenas o acesso a uma educação de qualidade, de forma a possibilitar a recuperação de suas memórias culturais (Brasil, 1996).

Questionamos os diretores sobre as decisões que podem tomar no âmbito organizacional da instituição escolar, a fim de compreender o grau de autonomia presente na gestão. Ressaltamos que a gestão democrática confere às escolas públicas diferentes níveis de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Na análise dos dados, o primeiro questionamento refere-se ao calendário escolar. O Diretor A (2024) informa que o calendário já é encaminhado semipronto pela Secretaria de Educação, com poucas possibilidades de alteração: “É elaborado pela secretaria de educação, né, os supervisores... aí tem cada supervisor responsável pelas escolas, né, divide entre eles para poder atender a rede da educação da cidade”. O Diretor E (2024) complementa:

O calendário escolar já vem pronto para nós. Tanto é que, em gestões anteriores, nós tínhamos o direito de fazer todas as alterações necessárias. De uns tempos para cá, com a mudança de gestão, tudo passou a vir pronto. Porém, em relação às especificidades da escola aqui, eu acabo indo até a Secretaria, conversando com as supervisões técnicas e repassando essas informações importantes para elas. Por exemplo, o Dia dos Povos Originários, a Semana dos Jogos Escolares Indígenas... Então, precisamos nos adequar junto à Secretaria e à nossa supervisora técnica (Entrevista Diretor E, 2024).

A Diretora F (2024) destaca que a organização do período letivo já vem normatizada pela SEMED: “Vem uma orientação em diário oficial que tem que respeitar a questão dos 200 dias letivos”. A partir dessa orientação, observamos que as escolas devem se adequar à organização do sistema de ensino.

De acordo com Brighenti (2017), a escola nas comunidades indígenas adquire grande importância, pois se insere como espaço social de interação entre os sujeitos. Para os indígenas, a escola também é um lugar de articulação entre saberes, funcionando como um meio de resistência frente ao sistema colonial, que busca homogeneizar os conhecimentos.

Observamos que os diretores tentam estabelecer diálogo com a Secretaria de Educação para modificar os calendários escolares, compreendendo que existem normativas a serem seguidas, mas que essas também deveriam contemplar as datas festivas e as especificidades de cada escola.

Segundo Brasil (1999, p. 00), no que se refere às escolas indígenas, “são estabelecidas as condições para a regulamentação das 'Escolas Indígenas' no que se refere ao calendário escolar, metodologia, avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada

sociedade indígena”. Contudo, percebemos nas falas dos diretores que essa regulamentação não contempla, na prática, todas as escolas indígenas de Dourados.

Na fala da Diretora F (2024) sobre a organização escolar, ela ressalta que tudo é pensado “em consonância com a publicação do diário oficial”, o que contradiz o disposto no artigo 23 da LDB (1996), que prevê que o calendário escolar deve se adequar às especificidades da comunidade. No entanto, o que ocorre é o inverso: as escolas indígenas da RID acabam se adequando ao calendário do sistema de ensino municipal.

De acordo com Souza (2005), não existe um modelo ideal de escola indígena, uma vez que esse ideal deve ser construído coletivamente pela comunidade. Assim, a organização escolar deve ser pensada com base no diálogo comunitário. A Diretora F (2024) afirma que, em 2024, a instituição teve maior autonomia na organização do calendário, especialmente devido à troca de secretário de educação: “Esse ano foi mais maleável. É trabalhar com a SEMED, né? Por conta do secretário, né, houve mudança, então assim, a gente teve, e conseguiu trabalhar, na verdade, sem pressão, né?”. Apesar disso, ela ressalta que tudo precisa ser planejado como algo fixo, a ser seguido até o último dia letivo.

Compreendemos, portanto, que essa instituição, de certa forma, alcança um grau de autonomia maior em comparação às demais. A seguir, apresentamos a fala da Diretora sobre a organização da escola.

A gente tem que fazer um planejamento anual. A gente faz em coletivo, né, atendendo à especificidade. Como em abril, né? A gente tem garantido lá, a gente faz nossas reuniões. Nos indígenas, a gente faz a nossa cultural, né? Aí os professores que têm grupo de dança apresentam a sua dança. Então, a gente faz aquela festividade, mas dentro do ambiente escolar, né? É o calendário. A gente tem o calendário antes, que garante essa semana dos povos indígenas (Diretora F, 2024).

Observa-se que grande parte dos diretores enfrenta dificuldades para efetivar a autonomia pedagógica das escolas, que permanecem à mercê das mudanças administrativas e do calendário político que se altera a cada ano, comprometendo a essência específica e diferenciada que deveriam implementar. Assim, essas escolas acabam dependentes das concepções e da flexibilidade dos gestores municipais para compatibilizar suas atividades com os normativos da SEMED.

Conforme Brasil (1999), no artigo 3º, “Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão”. Essa diretriz, contudo, não se concretiza como política efetiva que norteia as escolas indígenas.

Souza (2015), em estudo feito em uma comunidade indígena do Amazonas, corrobora essa perspectiva, demonstrando que o fenômeno não é exclusivo de Dourados. O autor destaca que, apesar das leis que sustentam uma educação diferenciada, as escolas indígenas amazonenses continuam submetidas a propostas curriculares das escolas tradicionais, o que dificulta a construção de suas próprias identidades (Souza, 2015).

Ainda sobre os aspectos de autonomia, o Diretor E (2024) ressalta que tenta dialogar com a supervisora da SEMED, responsável pelo setor da Educação Escolar Indígena (EEI), a fim de negociar possíveis modificações. No entanto, nem sempre as demandas são atendidas: “Essa abertura para chegar e conversar. O que a gente pode mudar? A gente muda. E o que não pode mudar, a gente não muda”. Essa fala evidencia a ausência de uma política clara que defina o grau de autonomia das escolas indígenas.

O Diretor A (2024) complementa:

Então, eles mandam o calendário para nós com orientações, né? Às vezes, a gente não pode mexer muito também, né? Muda-se alguma coisa, mas a gente não altera muita coisa, porque também precisamos da aprovação deles, né? De acordo com o calendário geral, muda-se alguma coisa, mas é pouca coisa (Diretor A, 2024).

De acordo com as falas dos diretores, as escolas indígenas permanecem enfraquecidas diante das exigências normativas que devem seguir ao longo do período letivo. Essas instituições são obrigadas a se adequar ao modelo das escolas não indígenas, enfrentando limitações até mesmo para incorporar elementos simples, como a inclusão de datas festivas próprias, cujo objetivo é valorizar a cultura dos povos indígenas de Dourados. Diante disso, questiona-se: como as novas gerações conseguirão se desvincular dos valores ocidentais se as escolas indígenas não dispõem da autonomia necessária para fortalecer suas identidades culturais?

O Diretor A (2024) evidencia esse desrespeito com as especificidades das escolas indígenas: “Mas eu acho assim que não é respeitado ainda, né, o calendário das escolas indígenas, da forma que deveria ser”. Segue, abaixo, a fala do Diretor E:

Com certeza. Olha, essa mudança, essa abertura para ouvir as escolas indígenas, é muito importante. A partir do momento em que eu ouço alguém, começo a compreender; ao sentar e escutar qual é a demanda do outro, passo a entender melhor. No entanto, essas gestões que temos visto não estão dando abertura para nós, infelizmente (Diretor E, 2024).

Os dois diretores retratam a desvalorização que as escolas indígenas enfrentam em razão da falta de abertura por parte do sistema para o diálogo e para a implementação de mudanças. Essa ausência de flexibilidade impede que essas instituições exerçam o protagonismo que lhes é assegurado na legislação e que deveriam desempenhar no contexto da comunidade escolar. O Diretor A (2024) ressalta: “Poderia melhorar se eles autorizassem as próprias escolas a organizarem os calendários, né, da forma que as escolas indígenas acham melhor, porque, na cultura, às vezes, tem datas comemorativas que são diferentes da cidade”.¹²

A escola constitui-se como um espaço de construção de formas de pensar as relações culturais de um povo. De acordo com Bergamaschi e Silva (2007, p. 132), trata-se de “uma nova pedagogia, necessária ao atual momento da comunidade, uma nova comunicação”. A abertura para se pensar novas linguagens deve ser estabelecida pelos órgãos competentes.

Observa-se que as escolas indígenas, em muitos casos, demonstram maior preocupação em seguir as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Assim, tudo aquilo que não está previsto nos documentos oficiais emitidos pela SEMED tende a ser desconsiderado como possível de implementação. Percebe-se, portanto, que as escolas acabam por reproduzir normativamente orientações impostas por sujeitos que desconhecem suas realidades locais.

Essa situação evidencia uma dualidade entre o que está posto na legislação e o que, de fato, se implementa nas práticas cotidianas. Em função dessas imposições externas, as instituições perdem sua autonomia pedagógica e, conseqüentemente, os graus de liberdade que a gestão democrática poderia oferecer. O Diretor A (2024) destaca essa perda de autonomia ao afirmar: “Vejo que as escolas não têm muita autonomia, porque o calendário vem de lá; nós temos que adaptar o nosso calendário ao deles”. O Diretor E (2024) complementa: “O que não pode mudar, a gente não muda, porque a gente tem que ter os 200 dias letivos.”

Destaca-se, nesse contexto, que as políticas já aprovadas e voltadas à Educação Escolar Indígena também funcionam como mecanismos legais para reivindicar um ensino diferenciado, conforme proposto pelos próprios órgãos governamentais. Como afirmam Bergamaschi e Souza

¹² Neste caso, a “cidade” a que nos referimos é a cidade de Dourados.

(2015, p. 155), “o conjunto de aparatos legais torna-se, desse modo, ferramenta de luta no sentido de afirmar a existência de direitos conquistados.”

Gomes (2022), em estudo voltado à gestão e organização das escolas indígenas, ressalta que a estrutura dessas instituições deve ser pensada, planejada e avaliada pela própria comunidade indígena. No entanto, essa não é a realidade descrita pelos gestores entrevistados. Conforme afirma o Diretor E (2024): “Cada mandato é um modelo. Cada mandato é um modelo.” O gestor refere-se aos modelos de gestão impostos pelas administrações municipais, mais especificamente às Secretarias de Educação, que acabam definindo se haverá ou não garantia de autonomia para os gestores. Sobre esse ponto, ele ainda ressalta:

A escola é a única que tem o PPP garantindo isso. Tanto é que há uma discussão. Eu já conversei com vários diretores para que pudéssemos unificar essas questões, mas é uma discussão muito ampla, muito ampla mesmo, e, por isso, demorada. (Diretor E, 2024).

A unificação a que o Diretor E se refere diz respeito à importância de estar garantida, no PPP da escola, a obrigatoriedade de que a etapa da Educação Infantil seja ministrada por professores alfabetizadores fluentes na língua materna. Caso o documento institucional não traga explicitamente esse reconhecimento e valorização, a escola perde o respaldo legal para recusar a contratação de professores não indígenas. Assim, ao não constar no PPP a exigência do ensino na língua materna, o processo de contratação segue sem considerar essa especificidade fundamental.

A partir dessa observação do Diretor E (2024), torna-se evidente a necessidade de flexibilização por parte do sistema de ensino, tendo em vista as políticas que asseguram o direito ao bilinguismo nas escolas indígenas. A efetivação desse direito está diretamente ligada ao fortalecimento do comunitarismo nas gestões escolares, que, por sua vez, deve orientar e sustentar as relações educacionais com base nas necessidades da comunidade.

O Diretor A também destaca, em sua fala, a escassez de vagas nas instituições e a precarização do trabalho docente, evidenciada pela superlotação das salas de aula. Segundo ele, a Secretaria Municipal de Educação impõe à escola a obrigação de efetuar matrículas além da capacidade física dos espaços, comprometendo a qualidade do ensino.

Essa realidade contraria o que está previsto em Brasil (1999), documento que reconhece às escolas indígenas a autonomia para definir sua organização interna. No entanto, conforme a fala

do Diretor A, essa autonomia não se concretiza na prática, uma vez que as orientações permanecem verticalizadas e desconsideram as particularidades de cada comunidade indígena.

A estrutura da sala é boa, só que a sala de aula não vai suportar toda essa quantidade de alunos. E aí, quem pressiona é a Secretaria de Educação. Eles fazem esse controle, verificando se há vagas disponíveis ou não, né? Envia os alunos, e a escola tem que fazer a matrícula, mesmo extrapolando a capacidade da sala de aula (Diretor A, 2024).

Dessa maneira, conforme o Diretor A expõe, as escolas indígenas não são respeitadas como deveriam. A SEMED, enquanto órgão gestor do município, impõe determinações sem consultar previamente a comunidade escolar e sem oferecer espaços efetivos para o diálogo. Essa ausência de escuta e participação compromete os princípios da gestão democrática e da autonomia escolar. O Diretor A (2024) enfatiza sua indignação diante dessa realidade:

A escola acaba perdendo a autonomia de definir a quantidade adequada de alunos. É uma escola diferente. Fala-se tanto que a escola indígena é diferenciada, com calendário específico, processos próprios de aprendizagem e aspectos culturais, né? Então, isso deveria ser assegurado (Diretor A, 2024).

A partir da fala do Diretor, compreendemos que os gestores, bem como as escolas indígenas, enfrentam dificuldades na implementação da autonomia prevista na legislação.

O Diretor A (2024) complementa: “Precisamos de apoio, de um suporte efetivo da Secretaria de Estado. Seria necessário promover uma discussão e criar uma legislação específica para atender às escolas indígenas, de modo que essa lei fosse, de fato, cumprida”.

É responsabilidade dos Estados e Municípios oferecer apoio às comunidades indígenas no processo educacional. No entanto, os dados coletados demonstram que os gestores vivenciam esse descaso em sua rotina administrativa. A gestão escolar indígena sofre com a ausência de diálogo institucional e com a limitação de autonomia para atuar de forma coerente com as necessidades locais.

4.4 A Escola Indígena e sua especificidade na RID

Conforme já assinalado, a especificidade da escola indígena reside no reconhecimento dos valores culturais dos povos originários, considerando a valorização de suas culturas no contexto

escolar. A gestão das escolas indígenas, assim como a educação que nelas se desenvolve, está relacionada a essa primazia: intercultural, bilíngue e comunitária. De acordo com o artigo abaixo, do CNE/CEB (2012):

Art.79. A união apoiará técnica financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. §1 os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. §2 os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos Nacionais de educação, terão os seguintes objetivos. I- Fortalecer as práticas socioculturais e as línguas maternas de cada comunidade Indígenas. II. manter programas de formação de pessoal especializado, destinado a educação escolar Indígenas. III. desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes respectivas comunidades. IV. elaborar e publicar sistematicamente material didáticos específicos e diferenciado (Brasil, 2012, p. 5)

A escola indígena deve estar sempre comprometida em atender às necessidades de sua comunidade de forma clara e objetiva. De acordo com Fernandes (2023, p. 61), essas instituições “devem estar alinhadas com os objetivos, demandas e planos societários dos povos aos quais atende ou atenderá”. No caso específico das escolas situadas em Dourados, cabe destacar a responsabilidade de atender às particularidades dos povos Guarani, Kaiowá e Terena, cujas cosmovisões e formas de organização apresentam distinções significativas.

O que torna a gestão e a escola indígena específicas, segundo a LDB (Brasil, 1996), é a “diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade”. Assim, toda a estrutura de gestão deve se constituir e consolidar com base nessas características. No entanto, apenas esse reconhecimento legal não é suficiente para torná-la uma escola efetivamente diferenciada. É fundamental que a instituição assegure formas próprias de transmissão de conhecimento – aspecto central que será abordado neste tópico.

De acordo com Fernandes (2023, p. 68) e Paula (1999), o conceito de interculturalidade refere-se à relação entre indivíduos de diferentes culturas que interagem em condições de igualdade, aprendendo mutuamente. Trata-se de um processo em que, embora as culturas possuam elos históricos, mantêm-se dinâmicas, em constante ressignificação e reconstrução.

No que se refere ao princípio comunitário, Fernandes (2023) o compreende como um conceito que se aproxima da definição apresentada no dicionário Aulete, no qual “comunitarismo” diz respeito à “ciência ou prática de governo que privilegia o que é comunitário, coletivo ou

resultante da participação do agrupamento”. Nas comunidades indígenas, é princípio essencial a tomada de decisões mediante a escuta e o diálogo com todos os seus membros.

Referenciados nesses conceitos que distinguem a escola indígena das demais, passamos à análise das entrevistas com os gestores. Quando questionados sobre o que diferencia a escola indígena em relação às demais instituições escolares, os três diretores entrevistados apontaram a dimensão cultural como o principal fator. O Diretor A afirmou: “A escola indígena tem um público diferente, porque tem cultura diferente”. Já o Diretor E ponderou:

Olha, no nosso entendimento, a educação, e posso até dizer, a educação urbana, a educação que já veio da colonização, é uma só. É uma educação que busca nos unificar. Ou melhor, né? É uma educação colonizadora, e nós não a compreendemos como uma educação adequada para nós. Por quê? Porque a questão indígena é muito rica. É de uma riqueza abundante. Valorizamos muito isso, mas muito mesmo (Entrevista Diretor E, 2024).

O Diretor F (2024) destaca a relação de identidade como elemento que diferencia as escolas indígenas das demais. Assim, compreendemos que, de modo geral, as escolas indígenas se pautam pela valorização dos saberes dos povos inseridos em seus contextos educacionais. Nesse sentido, Paula (1999) observa que, ainda no século XX, as escolas indígenas enfrentavam imposições do sistema educacional com características ocidentais. Dessa forma, mesmo apresentando traços identitários indígenas, essas instituições acabam também sofrendo influências externas.

As escolas da RID, como ocorre em outras regiões, buscam trabalhar com a cultura dos povos envolvidos, mas também acabam incorporando elementos da cultura ocidental em suas práticas. Paula (1999) afirma que “a dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena”. Ou seja, não basta afirmar que há diferenciação cultural; é preciso concretizá-la por meio da valorização das cosmovisões de todos os povos que compartilham o espaço escolar.

De acordo com Fernandes (2023, p. 62), “a cultura tem papel central na elaboração subjetiva, identitária e social dos sujeitos, regulando as ações e práticas através de normas, classificações e regulações”. Os costumes de cada povo constituem seu referencial cultural. Por isso, é essencial que os gestores escolares promovam o diálogo e a valorização desses saberes, especialmente considerando que os moradores da RID vivem em proximidade com a zona urbana

de Dourados. Trata-se, portanto, de uma população que não vive em isolamento, mas sofre forte influência do processo de urbanização em seus territórios.

Diante dessa influência ocidental que incide diretamente no campo educacional, um dos diretores ressaltou que, para enfrentar essa realidade, é fundamental garantir, no PPP, a presença do ensino na língua materna desde os primeiros anos de escolarização.

É a partir dessa consciência e da perspectiva de uma educação não colonizadora que a escola indígena deve atuar. O Diretor E (2024) refletiu sobre essa questão, frequentemente debatida nas discussões sobre educação escolar indígena, ao enfatizar a importância de valorizar a cultura local e o bilinguismo. Nesse sentido, ele afirmou que, na escola em que atua, todos os professores responsáveis pela alfabetização devem ser falantes da língua materna, como forma de facilitar o ingresso das crianças que chegam pela primeira vez ao ambiente escolar.

E os professores da equipe da Lacuí, né? Eles são conscientes. Isso porque é uma riqueza tão grande que os colonizadores querem acabar com esse tipo de educação, né? Para eles, logicamente, não há fundamentos. Não querem que nós tenhamos vínculo, que tenhamos crescimento. É uma educação colonizadora. Então, vejo o quanto é importante a criança saber, o quanto é rica essa questão cultural. Se todas as pessoas brasileiras compreendessem isso... né? (Diretor E, 2024).

O Diretor E (2024) demonstra que sua instituição se diferencia das demais, pois a escola conseguiu garantir, em seu PPP, a permanência exclusiva de professores alfabetizadores falantes da língua materna, excluindo, para a etapa da Educação Infantil, profissionais não indígenas. O Parecer CNE/CEB nº 14/1999 ressaltava, em seu artigo 2º, a relevância de que o professor seja falante da língua materna.

O Diretor A também constata, com base em sua experiência de dez anos na EEI, a importância do ensino na língua materna. Ele afirma: “A gente percebe nas crianças que elas têm habilidade, conseguem ser alfabetizadas na língua portuguesa, imagina se fosse na língua, isso adiantaria bastante as crianças na habilidade delas” (Diretor A, 2024). Revelando sua percepção de que o uso da língua materna no processo de alfabetização poderia potencializar o desenvolvimento das crianças, evidenciando, por outro lado, que tal prática não tem sido efetivada na escola.

Souza (2015), em pesquisa com diretores de uma escola indígena no Amazonas, corrobora esse entendimento. Uma das entrevistadas aponta que a ausência da língua materna no processo educativo compromete a aprendizagem das crianças, considerando que elas são, em sua maioria,

falantes da língua indígena. Dessa forma, percebe-se que essa problemática não é exclusiva da realidade de Dourados, sendo identificada em outros contextos, como o amazônico, onde há uma clara supressão linguística, com o predomínio da alfabetização em língua portuguesa.

A fala do Diretor E evidencia sua compreensão de que a gestão escolar deve atuar como agente de transformação, estimulando mudanças nas concepções de alunos e pais quanto ao papel da escola. Ele afirma: “Porque a educação colonizadora colocou na cabeça de toda a sociedade que ela seria o melhor” (Diretor E, 2024). Para ele, é necessário que a escola deixe de ser um espaço de reprodução de valores ocidentais e se torne um local de reflexão crítica, no qual se pense que tipo de sujeitos se deseja formar: sujeitos que ocultam suas raízes históricas ou protagonistas na valorização cultural de seu povo.

Fernandes (2023) contribui com esse debate ao destacar a importância de as instituições incorporarem as línguas maternas como princípio estruturante da EEI. A língua materna funciona como instrumento de fortalecimento dos valores ancestrais das comunidades indígenas, contribuindo para que as crianças valorizem cada vez mais sua identidade linguística e cultural.

Do ponto de vista normativo, essa garantia já existe. A Resolução CNE/CEB nº 3/1999 estabelece, entre outras, a necessidade de criação de programas para fortalecer as práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, bem como a manutenção de programas voltados à formação de pessoal especializado. Porém, tais ações ainda não ocorrem com a regularidade necessária na região de Dourados, comprometendo o trabalho dos gestores escolares.

O Diretor A (2024) também contribui com esse debate, afirmando que, embora tenham existido projetos de fortalecimento linguístico nas escolas indígenas de Dourados ao longo do século XX, atualmente não há iniciativas em curso, tampouco discussões sobre sua retomada. Como ele mesmo ressalta, trata-se de uma pauta que deve ser amplamente debatida com a comunidade: “Deve ser conversado para ver se os pais vão aceitar, ou se os pais não vão aceitar, ver se eles são conscientes da importância da língua, aqui na Tengatui”.

O Diretor E (2024) destaca a importância de caminhar junto com a escola e comunidade para que não perca a essência da cultura Indígena. “A educação escolar indígena anda de mão dadas, né? Então a gente não podemos perder a essência e nem podemos perder a qualidade”. Essa essência no qual o diretor se refere é o essencial cultural que o povo Guarani/ Kaiowá carrega,

tendo em vista em específico a comunidade que a escola atende em suas relações social seja ela linguística e cultural, o povo guarani e kaiowá são:

são povos que têm histórias e memórias próprias e específicas, que muitas vezes não seremos capazes de apreender porque pertencemos a um outro universo cosmológico, porém esse é o momento em que devemos nos deixar afetar e criar condições para aprender como organizam seus conhecimentos (Soratto; Nascimento; Viera, 2024, p. 126).

Cada povo tem suas especificidades e nisso se destaca o povo Guarani Kaiowá, a educação posta na contemporaneidade imposta pelo sistema de ensino é uma educação que desvaloriza os saberes tradicionais, Diretor E (2024) reforça essa percepção “o nosso pensar, porque a educação é, eu posso até colocar assim a educação urbana. Educação, né, que já veio da colonização, é uma. Educação que veio fazer com que nós sejamos unificadas”. O gestor compreende que o sistema impõe um tipo de ensino, mesmo assim ele vê a importância de protagonizar uma educação diferenciada.

Seguindo essa especificidade do ensino, Machado (2016, p.55) que é uma pesquisadora Indígena que mora na RID, e fez um estudo na RID voltado para a educação infantil, e a autora traz o modo do povo Guarani/ Kaiowá de aprender que é “é transmitido no dia a dia, nas brincadeiras e nas imitações dos mais velhos, nos afazeres das roças, no cuidado com irmãos menores e nas rodas de história com a família e amigos”.

Dessa forma a gestão deve promover o contato diário com a comunidade externa para repassar esses saberes aos menores. Brasil (1999) destaca que os anciões, rezadeira, pajés entre outros devem fazer parte da comunidade escolar. Sobre tudo em nenhum momento os diretores no momento da conversa citaram sobre a participação dos mais velhos no ambiente escolar.

Portanto, todo o processo de ensino do povo que reside na RID é a oralidade, pois os três povos vivem em comunhão no mesmo local de ensino, possibilitando a interculturalidade de saber entre si, repassando seus saberes de acordo com sua vivência. No próximo tópico trataremos da autonomia pedagógica que as escolas exercem.

4.5 A visão dos gestores frente às avaliações internas e externa nas escolas da RID

Neste tópico, abordamos as avaliações externas e em larga escala aplicadas nas escolas indígenas, bem como a forma como os gestores lidam com sua imposição no ambiente escolar. Considerando esse tema, utilizamos como referência o RCNEI (1998) e o Parecer CNE/CEB nº 14/99 (Brasil, 1999), os quais destacam que as próprias escolas deveriam formular suas avaliações, de modo que estas contribuam efetivamente para a formação das crianças indígenas. No entanto, os referidos documentos não especificam quais tipos de avaliação estão sendo considerados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam: a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos (Brasil, 1999, p. 3).

Partindo da perspectiva nacional, temos como documento normativo da educação básica a BNCC, que organiza o ensino em âmbito nacional e também se faz presente na educação escolar indígena. De acordo com Militão (2022, p. 00), “a BNCC interfere no planejamento do ensino, na esfera micro”. Essa interferência, como destaca a autora, impacta diretamente a prática pedagógica nas escolas da RID.

Quanto às avaliações, a própria comunidade escolar deve construir seus instrumentos de avaliação, de modo a promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso não implica o abandono dos conhecimentos ocidentais, mas sim a realização de adaptações que dialoguem com os saberes tradicionais e contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos.

Considerando a relevância das avaliações internas no contexto atual, destacamos a fala do Diretor A (2024), ao comentar sobre a distinção entre avaliações internas e externas: “é planejada de acordo com a realidade da escola e do aluno, o que é trabalhado aqui, e aquelas que vêm de fora às vezes não têm relação com a realidade daqui, né”. Essa fala evidencia a valorização dos saberes das crianças e o esforço da gestão em adaptar os processos avaliativos à realidade local.

Esse recurso traz uma noção de como estão os conhecimentos dos estudantes durante o período letivo, permite identificar as dificuldades as potencialidades e dá suporte ao professor para construir um plano para ajudar na aprendizagem dos estudantes. Também leva o professor a refletir sobre sua ação docente referente a

um ou mais conteúdos e repensar e construir outros meios para que os estudantes com dificuldades possam se apropriar dos ensinamentos (Gomes, 2022, p. 120).

Gomes (2022) reflete sobre o ato de avaliar os alunos, destacando que, a partir desse processo, o professor deve compreender o nível de conhecimento em que o estudante se encontra e, com base nisso, pensar em novas metodologias pedagógicas que contribuam para aprimorar continuamente sua prática docente.

O Diretor A (2024) estabelece relação entre o processo avaliativo e as avaliações externas, em especial as avaliações em larga escala, as quais têm como objetivo aferir o ensino ofertado pelas escolas e qualificar a gestão com base em critérios de eficiência. No entanto, ambos os gestores apontam as dificuldades que tais avaliações impõem à comunidade escolar, especialmente no que diz respeito ao respeito às especificidades culturais e pedagógicas das escolas indígenas.

Às vezes, o aluno não consegue acompanhar, né? Não consegue se adaptar às avaliações que vêm de fora. É uma realidade diferente, e ele encontra dificuldades. Cada escola tem seu ritmo, né? Por isso, essas provas externas deveriam ser planejadas pelas próprias escolas, e não vir prontas, como acontece conosco. Deveriam ser elaboradas aqui, para que, no final, a escola não seja prejudicada (Diretor A, 2024).

Segundo Militão (2022, p. 47), a padronização do currículo e das avaliações enfraquece a autonomia pedagógica das escolas: “a definição de um currículo padronizado e controlado pelas avaliações externas e em larga escala colide com a autonomia pedagógica da escola”. Essa perspectiva crítica em relação às avaliações externas é compartilhada pelos gestores entrevistados.

O Diretor A (2024) observa que as avaliações externas aplicadas nas escolas indígenas não se adaptam à realidade dos estudantes, o que pode prejudicar a imagem da instituição diante dos resultados obtidos. Segundo o gestor: “às vezes, com aquela avaliação, o aluno não consegue, e aí muitas vezes a nota geral das escolas acaba ficando lá embaixo”.

As avaliações em larga escala acabam contribuindo para o ranqueamento das escolas, posicionando-as em lugares de prestígio ou não, conforme os resultados obtidos. O Diretor E (2024) reforça essa crítica ao afirmar: “as escolas indígenas deveriam estar garantindo o seu direito. Porém, ainda, infelizmente, precisam de muita discussão”.

O “direito” mencionado pelo gestor refere-se à necessidade de uma avaliação adaptada à realidade linguística e cultural dos estudantes, especialmente nas instituições que garantem a alfabetização na língua materna.

Já aconteceu aqui, nas provas do SAEB, na Provinha Brasil, de haver tradução. Aí sim, a gente realiza essas avaliações, desde que a própria Secretaria Municipal de Educação faça as traduções para a língua materna. Agora, quando o material vem de lá sem essas adaptações, a gente rejeita. Por quê? Porque é uma avaliação externa, no dito popular, “fora da casinha”, né? Sem nexos, sem conotação nenhuma (Diretor E, 2024).

O Diretor E (2024) ressalta a dificuldade enfrentada pelos estudantes que não dominam a língua portuguesa, enfatizando que a escola não aceita mais avaliações que não sejam traduzidas para a língua materna. A instituição deixa de aparecer nas comparações de desempenho baseadas nos dados dessas avaliações externas. Compreendemos que essa postura revela um posicionamento pedagógico coerente com a proposta da educação escolar indígena, pois a escola demonstra estar mais comprometida com a formação cidadã das crianças do que com a eficiência mensurada por instrumentos alheios à sua realidade sociocultural. Essa decisão representa também um importante grau de autonomia, ao recusar a aplicação de provas de proficiência inadequadas ao seu contexto.

A Diretora F (2024) compartilha posicionamento semelhante em relação à Escola Municipal Indígena Agostinho, relatando que a escola enfrenta o mesmo impasse quanto às avaliações externas: “nós decidimos não fazer mais aquela SAEMS¹³”. Ela explica que tais avaliações são padronizadas para todas as escolas da rede, desconsiderando as especificidades da escola. Assim, a decisão de não participar desse processo partiu da própria comunidade escolar.

A diretora compreende que a avaliação prejudica a escola, pois é aplicada de forma igual para todas as instituições. Ela entende que as crianças não são iguais e exerce sua autonomia ao recusar as avaliações impostas pelo sistema educacional.

Os três diretores observam que as avaliações externas em larga escala não contribuem para a formação cidadã das crianças indígenas, tendo em vista a falta de vínculo com a realidade dessas crianças. Eles mencionam que tais avaliações poderiam agregar pontos positivos se fossem planejadas em conjunto com a comunidade.

¹³ O Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) tem como objetivo analisar os graus de desenvolvimento da educação públicas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Considerando essa relação com a busca por eficiência nos resultados, observa-se uma perspectiva de gestão gerencial, cujo viés é oferecer resultados mensuráveis, dentro de uma lógica de mercado. No entanto, esse não é o objetivo da escola indígena, cujo foco é formar cidadãos críticos, capazes de atuar em sua comunidade e fora dela.

De acordo com o Diretor E (2024): “Ela tem que se adequar porque essas adequações para as escolas indígenas são fundamentais.” O Diretor A comenta sobre a inadequação das avaliações: “É ruim no sentido de não ser planejada em conjunto com a realidade das escolas.” Segundo os diretores, as avaliações são prejudiciais justamente por não considerarem a especificidade do contexto em que as crianças estão inseridas.

O Diretor E (2024) também expressa, em sua fala, a falta de compreensão por parte dos órgãos superiores. Ele explica que, na escola 2, o ensino ocorre na língua materna Guarani/Kaiowá, de modo que as crianças não compreendem o que é solicitado nas provas de larga escala e, por isso, acabam não realizando as avaliações. O Diretor ressalta a importância do diálogo.

Nós sempre passamos essas informações, né? Já aconteceu aqui, nas provas do SAEB e na Provinha Brasil, de haver tradução. Aí sim, realizamos essas avaliações, desde que a própria Secretaria Municipal de Educação faça as traduções para a língua materna (Diretor E, 2024).

Já o Diretor A (2024) ressalta: “E aqui nós não temos alfabetização na língua”. O gestor explica que, na escola 1, a alfabetização não ocorre na língua materna; ou seja, o processo de ensino se dá em língua portuguesa. Por esse motivo, a escola aceita participar das avaliações externas. No entanto, ele também observa que, nas escolas onde a alfabetização é realizada na língua materna, há prejuízos, pois os alunos não realizam as provas, já que não compreendem os enunciados. Mesmo em sua escola, onde o ensino ocorre em língua portuguesa, os resultados das avaliações não correspondem às expectativas, pois os conteúdos exigidos nas provas não dialogam com a realidade das crianças.

Ao abordarmos a questão da participação nas avaliações, o Diretor A (2024) esclarece que apenas as escolas que alfabetizam em português costumam realizar essas provas: “Vem nas escolas que ensinam no português, mas a escola que tem a língua materna não faz, por eles não se enquadrarem, né, e acabam não fazendo”.

Esse cenário evidencia o caráter excludente do sistema de ensino, pois, ao não se enquadrar nos critérios padronizados, a escola é desconsiderada e, sob a ótica ocidental, ainda corre o risco de ser rotulada como ineficiente ou de baixa qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação de Mestrado em Educação teve como objetivo principal compreender como se dá a prática da gestão escolar indígena no estado de Mato Grosso do Sul. Buscou-se, especificamente, investigar a atuação dos sujeitos responsáveis pela gestão das escolas indígenas, tendo como participantes diretores de três instituições que se organizam a partir de princípios de ensino diferenciado, voltadas a um público igualmente específico.

Partimos de uma pesquisa documental e bibliográfica para analisar os principais marcos legais que fundamentam a educação escolar indígena. Entre os documentos analisados, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), os pareceres do CNE e os documentos orientadores como o RCNI (1998), a Resolução de 1999, o Parecer de 2012, e a Resolução de 2015, que trata da formação de professores indígenas.

Esses normativos indicam que as escolas indígenas devem se organizar a partir dos princípios da gestão intercultural e bilíngue, com valorização dos saberes tradicionais e a participação efetiva da comunidade nos processos escolares – o que caracteriza a chamada gestão comunitária. Embora essas diretrizes sejam essenciais para o reconhecimento da escola indígena como um espaço diferenciado, apenas sua existência legal não garante a implementação efetiva nas realidades locais. É necessário que haja meios concretos – estruturais, financeiros e pedagógicos – para viabilizar tais práticas.

Com base nas análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa, procurou-se responder à pergunta norteadora: *como se dá a especificidade da gestão nas escolas indígenas?* Ao longo do estudo, consideraram-se os aspectos históricos e normativos da educação escolar indígena, bem como as concepções de gestão reveladas nas entrevistas com os gestores escolares.

Os dados coletados nas entrevistas de campo indicam que, infelizmente, os normativos legais não vêm sendo plenamente cumpridos, especialmente no que diz respeito à efetivação de um ensino intercultural e bilíngue, conforme previsto desde 1999. Os diretores relataram a escassez de professores habilitados para atuar com as línguas indígenas, agravada pela diversidade étnica presente na RID, o que dificulta a oferta regular de ensino na língua materna.

Constatou-se também que as escolas da RID enfrentam sérias limitações devido ao abandono por parte do poder público, que não garante subsídios financeiros e pedagógicos suficientes para cumprir o que está previsto em lei. Soma-se a isso a instabilidade provocada pelas

constantes mudanças de gestão governamental, o que compromete a continuidade das políticas educacionais.

Os diretores relataram que não possuem autonomia suficiente para gerir a escola de acordo com as especificidades culturais dos povos que atendem. Em muitos casos, as orientações são centralizadas pelas secretarias de educação, obrigando as escolas a se adequarem a diretrizes nacionais e municipais que não consideram as particularidades locais. Como destacou um dos entrevistados, o Diretor E (2024): “Escolas indígenas não mudam, mas quando há gestão, mudam. Mudam totalmente, padecendo e sofrendo.”

No contexto da RID, observamos um hibridismo entre a concepção de gestão democrática e elementos da gestão gerencialista. Conforme apontam Perboni e Oliveira (2021), os diretores ainda conseguem, em certa medida, incluir a comunidade escolar nas decisões pedagógicas, característica da gestão democrática. No entanto, percebe-se uma forte presença de características gerencialistas, com foco em resultados e desempenho em avaliações externas, como exigido pela SEMED. Tal cenário reforça a busca por eficiência, mas enfraquece os princípios comunitários e interculturais da educação escolar indígena.

É importante destacar que, em nenhum momento das entrevistas, os diretores mencionaram diretamente o princípio do comunitarismo – elemento fundamental das escolas indígenas –, o que indica que, apesar das dificuldades, a gestão ainda tenta incluir a comunidade externa nas decisões escolares, mesmo que de forma limitada.

Apesar das décadas que se passaram desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda não se consolidou o ensino verdadeiramente diferenciado. As escolas continuam sofrendo pressões por resultados mensuráveis, em detrimento da qualidade e da valorização da cultura indígena. O ensino bilíngue, quando presente, aparece de forma fragmentada, muitas vezes limitado a disciplinas isoladas.

Embora existam projetos de ensino diferenciado sendo implementados, observa-se que os valores dominantes da cultura não indígena continuam sendo reproduzidos. Assim como qualquer outra escola, as instituições indígenas estão submetidas às exigências do Estado quanto à organização curricular, ao calendário escolar urbano e aos indicadores de desempenho. Dessa forma, os princípios da especificidade e da interculturalidade acabam sendo tratados superficialmente.

Constatamos, portanto, que a prática dos gestores em relação à perspectiva intercultural e bilíngue ainda é limitada por falta de autonomia e apoio institucional. A gestão escolar indígena segue condicionada ao modelo das escolas urbanas, o que evidencia a necessidade urgente de mais investimentos financeiros, suporte pedagógico e formação continuada específica para os professores indígenas. Tais medidas são fundamentais para que as escolas cumpram seu papel transformador e contribuam, de fato, para o enfrentamento dos problemas que afetam as comunidades indígenas.

Diante da pergunta norteadora desta dissertação – *Como se dá a especificidade da gestão nas escolas indígenas?* –, concluímos que essa gestão, na prática, ainda não se apresenta como específica. Apesar do respaldo legal, as escolas indígenas continuam integradas a um sistema que tende à padronização, dificultando a construção de uma gestão escolar verdadeiramente intercultural, bilíngue e culturalmente sensível às realidades dos povos Guarani, Kaiowá e Terena do Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. A gestão educacional nos planos de educação: do nacional ao municipal, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 719-734, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13345>. Acesso em: 6 jul. 2025.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. *Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses*. Dourados: Editora da UFGD, 2014.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. *Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses*. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

BAYER, Mariana Ferreira; FLORENTINO, Olivia Pereira Moraes; ORZECOWSKI, Susana Trindade. Educação Escolar Indígena. *Revista Espacialidades*, [S. l.], v. 16, n. 1, 2020.

BENITES, Eliel. *Tekoha Ñeropu'ã: aldeia que se levanta*. *Revista Nera*, [S.l.], n. 52, p. 19-38, 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. *Agora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Coordenação de Luiz Fernando Dourado; colaboração de João Ferreira de Oliveira; Catarina de Almeida Santos. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Seção 1, p. 7.

BRASIL. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 391–403, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5001. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5001>. Acesso em: 6 out. 2025.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 139-156, 2011.

CASTRO, Lilianne Borba *et al.* A participação social como fundamento da gestão democrática da escola: confluências entre princípios e autonomia. *Educação*, Santa Maria, v. 48, e64881, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64881>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE), Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (Esp.), p. 921–946, out. 2007.

FIALHO, Maria Helena Sousa da Silva. *Do Araguaia ao Planalto: uma autoanálise da gestão de políticas públicas em educação escolar indígena*. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

GIROTTTO, Ricardo Luiz. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. *Tellus*, Dourados, n. 11, p. 77–103, 2014. DOI: 10.20435/tellus.v0i11.106. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/106>. Acesso em: 27 jul. 2025.

GOMES, Alline Gonçalves Proença. *Gestão e organização da escola indígena na construção do currículo intercultural, interdisciplinar e multilíngue*. 2022. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2022.

LELIS, C. R. S.; SILVA, G. S. A gestão escolar em uma escola indígena do Rio Grande do Norte: concepções e práticas. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 20, n. 4, p. 405–414, 2019. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/6057>. Acesso em: 27 jul. 2025.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Ensino, Pesquisa e Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51–64, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2425>. Acesso em: 27 jul. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. *Ensaio para a construção de uma terminologia em Administração da Educação no Brasil: fazendo conversar os conceitos*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3434--Int.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MACHADO, Micheli Alves. *Educação infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados*. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Dourados, 2016.

MANZINI, E. J. Entrevista semi estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 1., 2004, Bauru. *Anais [...]*. Bauru: USC, 2004. v. 1, p. 1–10.

MATOS, Maristela Bortolon. *As culturas indígenas e a gestão das escolas da Comunidade Guariba, RR: uma etnografia*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 67-88, ago. 2001.

MILITÃO, Andréia Nunes. *A complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades*. 2015. 320 f., graf. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.

MILITÃO, Andréia Nunes. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1–17, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20938.047. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20938>. Acesso em: 6 jul. 2025.

NETO, Antonio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jun./set. 2018.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 19, n. 49, p. 76-91, dez. 1999.

PERBONI, Fábio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. *Hibridismo na gestão escolar: percepções dos diretores escolares da cidade de Dourados (Mato Grosso do Sul)*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-26, e22747, jan./mar. 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n59ID22747. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22747>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PEREIRA, Carlos Luis. *O ensino de ciências na educação escolar indígena brasileira* [livro eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2025.

PERES, Cristiane Pereira. *Educação e religiosidade na Reserva Indígena de Dourados/MT (1929-1969): práticas, representações e apropriações*. 2022. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Dourados, 2022.

PERRUDE, M. R. S.; CZERNISZ, E. C. S. A política da educação escolar indígena e a gestão escolar: o que dizem os documentos. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 15-30, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/tpe/article/view/43809>. Acesso em: 27 jul. 2025.

QEDU. *Censo Escolar de 2022: município de Dourados (MS)*. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5003702-dourados/censo-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2025.

QEDU. *Censo Escolar de 2023: município de Dourados (MS)*. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5003702-dourados/censo-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2025.

REAL, Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira (org.). *A UFGD na memória científica: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Dourados: UFGD, 2020.

SANDER, Benno. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, 2005. DOI: 10.26512/lc.v11i20.3215. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3215>. Acesso em: 5 out. 2025.

SANTIAGO, Ana Elisa. *Entre papéis, pessoas e perspectivas: etnografia da gestão da educação escolar indígena em Altamira-PA*. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos. *Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá*. 2006. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2006.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016.

SILVA, Luis Fernando Moreira da. *A gestão das escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná: dilemas e resistências*. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Administração, Maringá, 2019.

SORATTO, Marinês; NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Caminhos metodológicos para uma pesquisa decolonial: pensar “desde” e “com” os povos Guarani e Kaiowá. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 120–135, 2024. DOI: 10.22456/1982-6524.140763. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/140763>. Acesso em: 6 out. 2025.

SOUZA, Aguilera de. *Tenondê Porãrã: sabedoria indígena para a boa educação das crianças na Reserva Indígena de Dourados (RID) – MS*. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) — Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Dourados, 2021.

SOUZA, Angelica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Funcamp*, Campinas, v. 20, n. 43, p. 64–83, 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65–87, mar./abr. 2018.

VANDERLEY, Simone Maria dos Santos. *Gestão escolar indígena no território Wassu Cocal*. 2023. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ANEXO A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE EXCLARECIDO

Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A especificidade da Gestão Escolar Indígena: Um Estudo nas Escolas da Reserva Indígena de Dourados.

Pesquisadores: Vanessa Maciel Reginaldo e Prof^o Dr. Fábio Perboni.

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos: compreender como se dá o processo de gestão nas escolas Indígenas

Participantes da pesquisa:

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que a pesquisadora realize entrevista. Por esse instrumento serão explorados os seguintes itens: formação inicial; e atuação no cargo de diretor/a escolar. A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

1. **Sobre o instrumento de coleta de dados:** a entrevista será realizada em horário e local de escolha do diretor (a), garantindo-se tempo adequado para ser respondido.
2. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
3. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão divulgados em seu conjunto, sem identificação dos participantes.
4. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre a função que o diretor escolar exerce, contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.
5. **Pagamento:** a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que se seguem. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Dados do participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Dourados-MS, 18 de Outubro de 2024

Assinatura do Participante da Pesquisa

Vanessa Maciel Reginaldo

Assinatura da Pesquisadora

Pesquisadora: Vanessa Maciel Reginaldo. **Telefone:** 67 996890633 **E-mail:** vanesa.5@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Fábio Perboni

Telefone: 67 8212-1851 **E-mail:**

fabioerboniufed@gmail.com

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

Questionário de Identificação. Do Direto

- 1.1.Nome.
- 1.2.Qual é sua formação?
- 1.3.Qual é a sua etnia?
- 1.4.Você é falante da língua materna?
- 1.5.Quanto tempo já está na docência?
- 1.6.Quanto tempo atua nesta escola?
- 1.7.Qual foi o ano do seu primeiro mandato?
- 1.8.Quantos tempo está na direção escolar?
- 1.9. Possui alguma formação específica na área de gestão?
- 1.11. para você qual é a função do diretor na escola? E qual é o seu papel aqui na escolas.
- 1.12. o que você como diretor pode decidir em relações as questões pedagógicas?
- 1.13. E sobre as relações administrativas?
- 1.14. e sobre as decisões financeira?
- 1.15. Como é o processo de avaliações na escola?
- 1.16. Você como diretor acha que está bom do jeito que caminha as situações?