

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO PARTICIPATIVA NA EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO NA ALDEIA SAGARANA – BAIJA DA COCA (RO)

## CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF PARTICIPATORY MANAGEMENT IN THE IMPLEMENTATION OF LAW 11.645/2008 IN INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: A CASE STUDY IN THE SAGARANA INDIGENOUS LAND - BAIJA DA COCA (RO)

Joely Coelho Santiago<sup>1</sup>  
Rosália Aparecida Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo objetiva discutir os desafios e possibilidades da gestão participativa na implementação da Lei 11.645/2008 na educação escolar indígena, utilizando a aldeia Sagarana como um estudo de caso. A aldeia está localizada no Vale do Guaporé, no aflente Baía da Coca, no estado de Rondônia – Amazônia Sul-Occidental Brasileira. A análise baseia-se nas políticas de ações afirmativas que tratam da Educação Indígena, a partir de um estudo bibliográfico. De tal forma, considerando o que determina a LDB de 1996, sobre diversidade e pluralidade étnico-racial e, assim, visa uma educação diferenciada e intercultural na política da educação, no contexto da docência brasileira. Considera-se, ainda, a Lei 11.645/08 que altera a Lei 10.639/03 e torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino. Para o estudo, utiliza-se os conceitos teóricos especialmente de Quaresma e Ferreira (2013); Hilário (2017); Libâneo (2007); e Abdian (2012). Os materiais estudados instigam, também, para a necessidade de problematização de outras questões para além da educação e gestão escolar indígena. Há uma atualidade em meio a discursos contrários, como invasão de terras e assassinatos de lideranças indígenas. De forma que as famílias étnicas sobrevivem em meio a processos afins em que terras são invadidas pelo agronegócio e projetos governamentais de desenvolvimento. Dito isto, acredita-se que este estudo contribui para a discussão sobre a temática e o reconhecimento de uma educação intercultural na Aldeia Sagarana (RO).

**PALAVRAS-CHAVE:** Aldeia Sagarana. Educação Escolar Indígena. Lei 11.645/2008.

### ABSTRACT

This study aims to discuss the challenges and possibilities of participatory management in the implementation of Law 11.645/2008 in indigenous school education, using the indigenous land of Sagarana as a case study. The land is located in the Guaporé Valley, on the Baía da Coca tributary, in the state of Rondônia - South-Western Brazilian Amazon. The analysis is based on affirmative action policies that deal with Indigenous Education, based on a bibliographic study. In

<sup>1</sup> Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). Mestra em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Graduada em Licenciatura em Letras e suas respectivas Literaturas pela Unir. Graduada em Licenciatura em História pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). E-mail: joely.santiago@sou.ufac.br

<sup>2</sup> Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Jornalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). E-mail: rosalia.silva@ifro.edu.br

this way, considering what the LDB of 1996 determines about diversity and ethnic-racial plurality and, thus, aims at a differentiated and intercultural education in education policy, in the context of Brazilian teaching. Also considered is Law 11.645/08, which amends Law 10.639/03 and makes the study of indigenous and Afro-Brazilian history and culture compulsory in educational institutions. The study uses the theoretical concepts of Quaresma and Ferreira (2013); Hilário (2017); Libâneo (2007); and Abdian (2012). The materials studied also instigate the need to problematize other issues beyond indigenous education and school management. There is a current trend of opposing discourses, such as land invasions and murders of indigenous leaders. Ethnic families survive in the midst of similar processes in which land is invaded by agribusiness and government development projects. That said, we believe that this study contributes to the discussion on the subject and the recognition of intercultural education in Sagarana Indigenous land (RO).

**KEYWORDS:** Sagarana Indigenous land. Indigenous School Education. Law 11.645/2008.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é o de discutir elementos e avanços sobre educação e gestão escolar, a partir de levantamento bibliográfico, tendo por referência a aldeia Sagarana, está localizada no Vale do Guaporé, na confluência dos rios Mamoré e Guaporé, em um afluente nomeado Baía da Coca, no estado de Rondônia, na Amazônia Sul-Occidental Brasileira. A Aldeia foi constituída por famílias indígenas Oro Nao e Oro Mon desde a década de 1960. Nessa época, missionários da religião dominante iniciaram trabalhos missionários e assistencialistas para cura de epidemias diversas, como tratamento de sarampo e malária que assombavam a saúde das famílias indígenas da localidade citada.

Na perspectiva deste estudo, compreende-se que a educação escolar é um dos direitos humanos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Educação escolar e direitos humanos caminham lado a lado. De acordo com o Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”<sup>3</sup>.

É oportuno mencionar que as populações tradicionais repassam seus ensinamentos de acordo com suas criações e visões de mundo, governados pelos ciclos das florestas e dos rios. A exemplo disso, no caso das sociedades indígenas, as experiências e ensinamentos são repassados por pessoas idosas no dia a dia, na prática. Desta forma, compreende-se que crianças e adolescentes indígenas aprendem no interior de escolas indígenas uma educação escolar durante os anos letivos, pois: “dentro do contexto educacional indígena, a educação informal é chamada de educação indígena e a formal, de Educação Escolar Indígena” (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 235).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso 11 de dezembro de 2022.

De tal maneira, uma complementa a outra e, assim, poderiam ser mais bem fomentadas pelas políticas públicas.

Memórias e experiências de pessoas idosas são vistas como um recurso para validação de dados históricos, até então, desconhecidos e/ou pouco registrados nos arquivos em contexto brasileiro. As culturas dos povos e a oferta da educação escolar dentro das comunidades indígenas têm movimentado diversos pesquisadores e pesquisadoras interessado/as em estudar essa temática, causando um processo de descolonização nos currículos escolares.

Krenak (2020, p. 36) reflete sobre os ensinamentos dos povos indígenas aos não indígenas: “[...] comecei a visitar as florestas do Acre, de Rondônia, e, por todos os lados, os pajés diziam: ‘Vocês precisam tomar cuidado porque o mundo dos brancos está invadindo a nossa existência’. Invadindo”. A destruição de florestas e rios, a ganância do agronegócio exaurindo a natureza, e tudo que o sistema agrofinanceiro traz ao ambiente não reflete somente à geografia local, mas a todo planeta. Para manter as variadas formas de vida seria necessária uma nova aprendizagem: “Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar” (KRENAK, 2020, p. 47).

Posto isto, o “emergir contemporâneo” de leis e uma educação escolar diferenciada, devido a diversidade pedagógica e cultural dos povos indígenas, é visto sob outras óticas, a partir do trabalho de reconhecimento, demarcação e titulação das comunidades indígenas, pelos órgãos governamentais. Todavia, é preciso respeitar o conhecimento ancestral dos diversos povos.

Com a finalidade de exemplificação, lembrando sobre seu avô, Munduruku (2017, p. 11) escreve que “era um sábio conhecedor dos saberes da floresta. Era ele quem curava o corpo e a alma dos meus parentes. Era ele quem anunciava os acontecimentos vindouros. Era ele quem fazia as previsões do tempo”. Há um conhecimento inerente ao saber popular, que é negado frente à modernidade criada sob os interesses ocidentais. Corroborq Kambeba (2021, p. 12) quando afirma: “Minha avó era uma indígena forte, que sabia impor respeito”. Entretanto, o saber acumulado por povos afro e povos indígenas, sobretudo práticas produzidas pelas mulheres, foram vistos como inferiores diante da cultura “letrada” e “intelectualizada” criada como moldes modernos.

Apesar de toda a movimentação em reconhecimento dos direitos indígenas a uma educação escolar diferenciada, sobretudo após a promulgação da Lei 11.645/2008, observa-se uma necessidade de garantir a participação efetiva da comunidade indígena na construção de um currículo escolar e das temáticas indígenas que valorizem culturas e tradições, e ao mesmo tempo, possibilitem ser trabalhadas nas modalidades educacionais, pois esta Lei estabelece o ensino afro-brasileiro e indígena em todas as modalidades de educação. Percebe-se uma disputa de poder

proferida por alguns políticos que não reconhecem a luta e a importância dos povos indígenas no Brasil.

Discursos esses que nos mostram a necessidade de serem realizadas mais discussões para que, de alguma maneira, minimize/elimine discriminações e conceitos que insistem classificar povos indígenas. Nas palavras de Munduruku (2017, p. 9) é preciso estreitar laços entre indígenas e não indígenas, de forma geral, pois sabe-se, ainda muito pouco sobre os povos indígenas, suas culturas e subjetividades: “[...] não sabemos, de fato, que é o índio e quais são suas especificidades culturais”.

Desse modo, acredita-se que proceder registros que enalteçam vozes indígenas e toda a sua diversidade contribuem, também, para a compreensão de aspectos histórico-geográficos de populações indígenas e perspectivas sobre educação escolar indígena da/na aldeia Sagarana, Amazônia Sul-Occidental brasileira.

## **2 ALDEIA SAGARANA: BREVE REGISTRO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO**

A área habitada pelas famílias indígenas de Sagarana tem uma história que remota à década de 1960. Essa aldeia, Sagarana, está situada nas margens do Vale do Guaporé a uma distância de 266 Km do município de Guajará-Mirim-RO. Nessa época, esse território indígena foi pertencente à Prelazia da Igreja Católica do citado município. Destinado ao tratamento de saúde para atender algumas famílias Oro Nao do Rio Pacaás Novos e Oro Mon da região Igarapé Ribeirão vítimas de epidemias de sarampo e malária. Nesse trabalho de caridade e assistencialismo, os missionários eram bastante atuantes na região, dentre eles, o frei Luiz Gomes de Arruda e o padre Alexandre Bendoraitis (SENILLE, 2017).

O serviço social em famílias indígenas, no que posteriormente seria nomeado Sagarana, era realizado de maneira provisória em um barco, às margens do Vale do Guaporé. Nesse tempo, nas terras de Sagarana havia apenas a edificação de uma pequena casa construída em palha onde os enfermos chegavam e se alojavam até recuperarem a saúde. O local foi crescendo, e inicialmente nomearam-no “Grupo de Recuperação do Elemento Humano” e só mais tarde recebeu o nome “Sagarana”, oficializado como Associação Indígena de Sagarana.

No tratamento de saúde, os doentes na medida em que recuperavam suas forças, iam abrindo roças e construindo casas em torno do espaço onde atendiam os missionários. E assim, Sagarana foi conquistando as famílias indígenas que buscavam por algum tipo de ajuda. Vale mencionar que o Vale do Guaporé abriga famílias Oro Wari<sup>2</sup>, quilombolas e ribeirinhas, no lado brasileiro. Por se tratar de uma região fronteira há, também, a presença de famílias bolivianas,

portanto um espaço formado pela diversidade de culturas onde as práticas socioculturais das famílias, sobretudo os mais idosos/as, se materializam no cotidiano com os mais jovens. Vivências, lutas e histórias carregadas por simbologia e ancestralidade que rememora outros tempos (SENILLE, 2017).

No interior das comunidades tradicionais, há uma expressiva divisão de trabalhos entre homens e mulheres, sendo que no caso das mulheres é muito comum elas realizarem atividades feitas pelos homens, pois além de cuidarem dos serviços domésticos e dos serviços extrativistas, as mulheres estavam ativas no corte de seringa, na coleta da castanha, na fabricação de potes e cestos e assim por diante. Não obstante, são respeitadas por desenvolverem ações sociais, no tratamento e cura de perturbações que afetam o silêncio e o desequilíbrio físico e psíquico das famílias. Dentre essas funções, incluídas as da área religiosa e médica, numa relação estabelecida com preceitos diversos marcados pela presença de religiosidades afins entre povos indígenas e não indígenas em contato com o cristianismo. Isso desde o século XVI, quando missionários jesuítas, espanhóis e portugueses iniciaram o trabalho de catequização aos povos nativos da região (SENILLE, 2017).

Em dias atuais, o povoado de Sagarana conta com posto de enfermagem e a escola multisseriada sob a gestão da Secretaria da Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO). Num setor específico dentro dessa Secretaria, a liderança é de uma professora indígena, responsável pelo controle do educador no espaço escolar de Sagarana. Ressalta-se a importância de um gestor indígena para gerenciar didáticas e metodologias em escolas indígenas, neste caso, Sagarana. Entretanto, é oportuno mencionar que apesar disso, a escola passa por sérios problemas, incluindo a escassez de materiais e de professores indígenas para atuar junto com as turmas.

Sagarana conta com serviços de eletricidade, encanamento, atividades de subsistência e pequenas criações de vacas leiteiras. Atividades artesanais são produzidas pelas famílias, dentre elas, fabricação de cestos com fibras naturais e bijuterias a partir de sementes naturais, compartilhados entre as mulheres. As famílias são das etnias Oro Wari': Oro At, Oro Nao', Oro Waram Xijein, Oro Kao Oro Waje, Oro Eo, Oro Waram e Oro Mon, além dos Kanoê, Jaboti, Makurap, Kassupá e Aruá. Logo, o aproximado de quatrocentos moradores constituídos por cerca de oitenta e cinco famílias (CIMI, 2015).

### **3 METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, serão realizados alguns apontamentos metodológicos e de fundamentação teórica. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, em que foram utilizados os estudos de Rodrigues (1986); Iglesias (2008); Quaresma e Ferreira (2013); Hilário (2017); Senlle (2017),



Libâneo (2007); Abdian (2012), dentre outros/as. O aporte teórico foi eleito a partir de uma inquietação norteada pela problematização: quais os desafios e as possibilidades da aplicabilidade da Lei 11.645/2008 na educação indígena na aldeia Sagarana, e como ela contribui na construção de temas e temáticas voltadas para as questões indígenas?

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida, especificamente, no período de 2022/2023, no qual foi possível revisão bibliográfica e análise sobre a constituição da identidade escolar na aldeia Sagarana. Nessa direção, ampara-se na metodologia fundamentada por Laurence Bardin (2010) e seus estudos sobre análise de conteúdo. Para Bardin, conduções de estudos podem ir desde a organização de análise, codificação, categorização, tratamento dos resultados, inferência à interpretação dos resultados para interpretar os dados, que por sua vez, foram anotados (dados e informações de cunho informal) em um diário de campo (MINAYO, 1993).

O estudo sobre essa temática pode colaborar com uma interpretação acerca de desafios e possibilidades na aplicabilidade da Lei 11.645/2008, na aldeia Sagarana, assim como a compreensão de relações culturais e linguísticas estabelecidas entre indígenas e não indígenas, visto que a região está localizada em uma área de fronteira internacional. Além disso, contribuir com um banco de dados sobre elementos históricos e geográficos de Sagarana, assim como seus modos de vida visando a memória social da Comunidade.

Relembra-se, inicialmente, que os grupos indígenas, a partir do contato com a elite colonizadora (europeia) na Amazônia Sul-Ocidental Brasileira, estavam sob vigilância rigorosa e submetidos a castigos físicos de toda a sorte aos diversos trabalhos em que seus corpos eram explorados. Houve todo um trabalho de conquista no qual os indígenas, geralmente, durante seus trabalhos de caça na Mata, eram surpreendidos e levados à força pelos colonizadores para locais improvisados, onde missionários e desbravadores construíram estratégicas moradias. Nesses locais, o indígena recém-capturado recebia “bons” cuidados, alimentação e presentes (facões, terçados, espelhos, etc.) durante um prazo que variava entre dois e três meses até que o indígena “amansado” pudesse acompanhar a elite colonizadora até as outras famílias nos trabalhos de expedições futuras (IGLESIAS, 2008).

Nesta direção, observa-se o projeto civilizatório movido por interesses da elite colonial que invadiu territórios indígenas e impôs a sua língua (notadamente quando impuseram a língua portuguesa como a oficial), a sua religião (quando impuseram o cristianismo católico), suas vestimentas e visões de mundo àqueles que já estavam em solo brasileiro, embora eles (indígenas) resistissem das mais diversas formas ao regime escravocrata, sendo comum, a fuga de escravizado/as para locais de difícil acesso, no interior da Amazônia. Paralelo a esse processo de “amansamento” e/ou “domesticação” aos povos nativos, aquilo que se entende por modernidade

e, que junto com ela, o conceito de raça, progresso (educação escolarizada, modos de vida europeus e etc.), discriminação e genocídio.

Munduruku (2017, p. 20-22) faz uma comparação de quantos povos viviam no território no século XVI e a quantidade de línguas existentes na época: aproximadamente 900 povos (população estimada de 5 a 8 milhões de pessoas) e em torno de 1.100 línguas e dialetos. Enquanto em 2010 eram estimados no país menos de 897 mil pessoas indígenas, vivendo em aldeias ou cidades, e 274 línguas e dialetos falados atualmente. O dado numérico e a resistência através do tempo também são lembrados em Krenak (2019, p. 31): “A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos”. São, portanto, povos plurais, vivendo em uma sociedade que por seu lado também não é heterogênea, mas sob a tutela de um sistema que tenta moldar a todos homogeneamente.

A imposição dos colonizadores aos indígenas resultou um processo de reorganização de culturas e, sobretudo a aprendizagem na educação formal de Língua Portuguesa. Os ensinamentos nos colégios eram ministrados, inicialmente, por membros da religião dominante que também direcionava os indígenas na catequese e no batismo. Nesta perspectiva, a tradição oral dentro das comunidades tradicionais é uma das formas ancestrais de repassar conhecimentos aos mais jovens, contudo, desvalorizada pelos grupos hegemônicos que levam em consideração apenas um tipo de educação, a dita “formal”, repassada nas escolas.

As práticas curriculares do ensino ofertado nas escolas (educação básica) representam uma expectativa para continuidade de agenciamento daquilo que é repassado nas salas de aulas, a exemplo disso, a Lei 11.645/08<sup>4</sup>, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nela se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, visando incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É importante mencionar que a Lei é uma ampliação específica da Lei 10.639/03 e que ambas realizam a normatização ao disposto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Entretanto, apesar dos avanços ainda é notório a resistência de secretarias escolares (municipais, estaduais), escolas e professores/as:

a falsa percepção de ser a sociedade brasileira um exemplo de convivência e inclusão entre os diferentes tem produzido dificuldades para sairmos do estágio da escola que temos para a escola que precisamos criar para educar cidadãos que vivam e convivam com respeito a diversidade em todas as suas manifestações (HILÁRIO, 2017, p. 222).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em 14 de dezembro de 2022.

Apesar de serem encontrados leis e estudos acadêmicos que valorizam povos indígenas, assegurando direitos que discriminam discursos racistas e preconceituosos, e não mais admitem perpetuação de silenciamento e perda da língua, em um contraponto sobre direitos culturais e educacionais indígenas: “é provável que, na época da chegada dos primeiros europeus [...], o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje” (RODRIGUES, 1986, p. 19). Da mesma maneira, Quaresma; Ferreira (2013, p. 237) corroboram ao dizer que:

A cultura de uma sociedade é expressa por meio da língua, essa por si só já é um elemento cultural; se a língua desaparece, torna-se difícil aos participantes dessa sociedade expressar suas formas culturais, pensamentos, filosofias etc., podendo esses elementos virem a se perder com o tempo.

A educação básica precisa mover o currículo de formação de sua equipe pedagógica e executora como um todo, de maneira que possam problematizar e propor mecanismos e alternativas pedagógicas e didáticas para as múltiplas sociedades no que tange a identidade cultural brasileira como uma educação permanente e plural. Ao dizer isso, a proposta aqui não é doutrinar e nem sobrepor uma cultura sobre outra e, sim, o respeito com a diversidade a partir de textos de autores/as indígenas que abordam possibilidades de abordagem educativa.

Nessa direção, é oportuno ressaltar que a educação formal foi instituída dentro de comunidades tradicionais, a partir do contato com os primeiros colonizadores, que, como dito anteriormente, impuseram sua língua e todos seus costumes brancos, embora os povos tradicionais tivessem formas peculiares de transmissão de conhecimentos, como a oralidade: “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo” (KRENAK, 2019, p. 30).

A tentativa de apagamento, sobre o valor que as comunidades recebem de ensinamento durante a educação familiar, envolve um leque de conhecimentos ancestrais. Para Munduruku (2017, p 42): “foi assim que aprendi a vida do meu povo: ouvindo histórias. Assim eu descobri que todos os povos contam sua história de um jeito todo seu, mas a história da humanidade – ou como os homens chegara a dominar tudo – segue uma linha”. Os conhecimentos ancestrais são respeitados justamente porque os idosos são respeitados e valorizados como memórias vivas de cada povo:

mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espeço, é de direito que o mais velho



responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000, p. 92 *apud* SIMAS; FERREIRA, 2010, p. 06).

Como se vê, a educação indígena acontece no convívio cotidiano, durante as atividades realizadas pelas famílias no interior da moradia, na mata, no rio, na roça e, os idosos são vistos como transmissores de culturas, de educações. Sobre o conceito de educação indígena, de acordo com o Parecer de 14/99 do Conselho Nacional de Educação: “diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência dos índios com suas comunidades” (BRASIL, 2007, p. 94).

A educação indígena e sua transmissão não se esgotam/limitam dentro da sala de aula, pois é realizada diariamente, no chão de qualquer espaço entre a coletividade e qualquer tipo de relação social entre os membros da comunidade, portanto “assassinar a cultura de um povo é o mesmo que assassinar um povo, e a isso chamamos etnocídio” (KAMBEBA, 2021, p. 136). São questões que estão ligadas ainda à vida, à natureza e ao direito a diferença entre todos os povos.

Sobre o conceito de gestão, os estudos de Garay (2011, p. 33) afirmam que ela é o processo de digerir a organização e tomar decisões a partir do contexto e dos recursos disponíveis em determinado ambiente. Para o autor, gestão está relacionada com processo administrativo: “ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa para que os objetivos sejam alcançados”, pois gerenciar projetos é uma arte junto com alguma metodologia.

Nesta perspectiva, uma gestão escolar depende muito da administração, do gestor e da equipe pedagógica. O sucesso ou fracasso de uma má gestão não é apenas responsabilidade do gestor, e sim, de todos que compõem aquele ambiente. A importância de uma gestão escolar participativa em que o gestor conhece os anseios do ambiente escolar, principalmente no caso de escolas indígenas em que a metodologia e a didática, devem ser diferenciadas e levadas em consideração.

O compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola, de acordo com Santos Filho (1998), é de forma hierarquizada e fragmentada baseada no poder e na autoridade. Para Bordignon e Gracindo (2000, p. 29), “gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e as relações internas e externas”, em que o processo de gestão deve coordenar a dinâmica da política de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico.

Libâneo (2007, p. 324), autor que trabalha com concepção sociocrítica de gestão escolar, afirma que ela “é engendrada como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político nas formas democráticas de tomada de decisões”. Como se vê, ele não pensa a questão

restrita ao pedagógico, mas sendo interno e externo à escola, importa também onde está sediada a instituição e todo o contexto que a rodeia. Nesta perspectiva, Luck (2007) afirma:

Deve estar compromissado com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados (LUCK, 2007, p. 123).

Ambos os autores, Libâneo (2007) e Luck (2007), estão fazendo seus estudos com a perspectiva de trabalho ampliada no qual não apenas o gestor decide, sobretudo, deve firmar compromisso democrático, onde o conjunto dos demais atores da comunidade escolar participam e buscam alcançar resultados juntos. Estão, portanto, abertos para discutir a necessidade diferenciada que uma escola em área indígena necessita. “A educação na aldeia não segue os padrões de sala de aula, é um aprender sem pressa, na calma e sem tempo de relógio. Ensinar a pescar, a remar, a fazer a roça, a produzir a farinha, a construir a casa, a tecer a palha [...]” (KAMBEBA, 2021, p. 135). Há um contínuo aprender ler e escrever, por exemplo, um saber integral que também deve constar no currículo escolar.

#### **4 CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR**

Este estudo oportunizou-nos a complexidade do reconhecimento de facetas outras a fim de analisar e registrar a realidade de uma gestão, da educação indígena e educação escolar em Sagarana, na Baía da Coca/Vale do Guaporé/Amazônia Sul-Occidental Brasileira, numa região de fronteira com a Bolívia. Conforme problematizado neste estudo, não há apenas uma etnia no território amazônico e, sim, uma diversidade ocasionando uma maior necessidade de que a educação seja intercultural e de respeito aos conhecimentos de cada comunidade em que estão localizadas as salas de aula de educação escolar. Mais de 500 anos depois da chegada de outros povos não os indígenas que já estavam nestas terras, o que se vê é a continuidade da invasão e massacre de culturas. Muitas áreas continuam sendo reduzidas e não demarcadas enquanto territórios indígenas.

Diante da atual realidade, a escola indígena é uma instituição envolta por um cenário de enfrentamentos, pois é perceptível o quanto há de atuação contra a diversidade e a valorização dos povos indígenas na constituição da sociedade brasileira. A exemplo desse dado, a imaginação humana tem se materializado na divisão dos territórios tradicionais que lutam por essa demarcação em meio a um discurso “novo”: o marco temporal. Projeto esse que considera os indígenas com

direito à terra apenas se tivessem nela a partir de 05 de outubro de 1988. Retrocesso que muito corrobora para a lentidão nos processos de demarcações para recebimento/entrega de títulos definitivos, assim como terras invadidas, casas incendiadas e lideranças assassinadas. Atos que perpetuam derramamento de sangue e violações enfrentadas ao longo dos anos, agravadas ainda mais pela discriminação constante, veladas ou não, nas áreas rurais e urbanas do país.

A história dos povos indígenas continua aprisionada em uma colonização que começou em 1500 e, a complexidade do reconhecimento das diferenças é importante para articular culturas e das diversas populações em solo brasileiro. Neste caso, estão fortemente relacionadas às populações indígenas, afro-brasileiras e quilombolas resistentes para continuar lutando e existindo na sociedade brasileira, especificamente no Vale do Guaporé-Rondônia, formado a partir dessa multiplicidade de línguas, identidades, culturas, cores, sabores, cheiros e geografias. Sagarana é participante de tudo isso, ainda mais diante de sua localização geográfica em área de contato internacional. Logo, o trânsito de culturas e etnias que sobem e descem as águas propicia esse contínuo compartilhamento de saberes e modos de vida uns com os outros.

Para toda a educação escolar, acredita-se ser necessário (re)organizar os currículos escolares à luz da diversidade dos contextos constituintes entre formas de educação levando em consideração a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 que altera a Lei 10.639/2003 para incluir no currículo da rede de ensino público e privado a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Não obstante, ainda é possível observar, no contexto escolar, o indígena lembrado apenas no dia 19 de abril, ao mesmo tempo em que alunos e alunas participam, durante essas “homenagens” com movimentos na boca, o rosto pintado com tinta guache, penas na cabeça e tudo aquilo que estereotipa o indígena na floresta, em alusão à data que celebra a herança e cultura indígena no Brasil.

Também, ainda se observa, o não indígena questionando o indígena que mora na cidade, usa aparelhos eletrônicos e/ou tem Carteira Nacional de Habilitação. Ou ainda, assustando-se em saber que em muitas aldeias há internet, transportes movidos a combustível, eletrodomésticos, eletrônicos, calçados e vestimentas. Parece-nos que, para a finalidade do discurso da sociedade, é estabelecido um modo de ser indígena “de verdade”. Este deveria ser visto na parede, pintado em quadro a óleo, distante da atual realidade.

Nesta direção, enfatizamos a diversidade cultural. Vivemos em um ambiente escolar, aliás, numa sociedade, que, infelizmente, abre as portas por pressão de políticas públicas de universalização. É necessário escutar os povos indígenas nos diferentes espaços acadêmicos e da

sociedade, pois suas vozes ainda são discriminadas. Independente da aprovação ou não do não indígena, pois, os indígenas não precisam de nenhuma validação para existirem.

Percebe-se uma dimensão por detrás de tudo isso, de certos grupos dominantes contrários à realidade dos povos indígenas, e isso ainda deve ser levada com mais rigor pelas instituições jurídicas responsáveis a fim de garantir uma educação que valorize a história e a cultura indígena, não apenas dentro das aldeias oportunizando o indígena como protagonista de sua própria história, não apenas em datas comemorativas, tal qual como estabelece a Lei 11.645/2008.

Desta maneira, é de extrema relevância os currículos escolares serem revisados, assim como materiais didáticos e metodologias dos professores e professoras e da equipe gestora para desse modo levar para a sala de aula histórias e culturas outras, assim como uma transmissão de conhecimento para além da escrita, comumente utilizada pelas populações indígenas e africanas. E que coloquem na prática a pedagogia que enxerga o contexto, o qual está localizada a escola quando se tratar de uma educação nas diversas comunidades existentes em todo o País, bem como incluam, não apenas nas escolas indígenas como em todas as demais, a leitura e apreciação de autores e autoras indígenas para debates e aprendizados ampliados.

Neste caso, a educação indígena precisa ser realmente realizada com ênfase na gestão escolar democrática, considerando aquilo que estabelece a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada em 1996 (BRASIL, 1996), sobretudo a Lei 11.645/08 que altera a Lei 10.639/03 e torna obrigatório o estudo de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nas instituições de ensino. Logo, é preciso conhecer e disseminar a compreensão do quanto somos múltiplos enquanto nação e que cada realidade precisa ser respeitada em seu direito de existir.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviane Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Formação e função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola** – Caderno SECAD 3. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei n. 9.394/96, 20 dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Panewa Especial**. Porto Velho/RO, 2015.

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

HILÁRIO, Rosângela Aparecida. Educação. Pluralismo cultural, formação de professores e a Lei 11.645/08: reflexões sobre práticas de inclusão na escola de educação básica. In: AMARAL, Gustavo Gurgel do. (Org.) **Cultura indígena, ciência e arte: exercício de hibridismo cultural**. 1. ed. Temática Editora. Porto Velho / RO, 2017.

IGLESIAS, Marcelo Manuel Piedrafita. **Os Kaxinawá de felizardo: correrias, trabalhos e civilizações no Alto Juruá**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro - Museu nacional. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2008.

KAMBEBA, Márcia Wayna. 1. ed. **O lugar do saber ancestral**. São Paulo: UKA, 2021.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: Sobre vivências, piolhos e afetos** – Roda de conversa com educadores. 1. ed. Lorena: UKA Editorial, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 30 de março de 2023.

QUARESMA, F. J. P; FERREIRA, M. N. O. Os povos indígenas e a Educação. **Revista Práticas de Linguagem**. V. 3. N. 2. 2013.

RODRIGUES, A. **Línguas brasileiras** – para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SENLE, Marília; SANTOS, Tiago Moreira dos. **Nós, os Wari' de Sagarana: levantamento Socioambiental da terra indígena Sagarana.** (Org.) 1ª ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2017.

SIMAS, H. C. P; FERREIRA, R. C. M. Desafios da educação escolar indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro. Nº 11, ano 2010;

**Enviado em: 31/03/2023**  
**Aceito em: 23/06/2023**