

Uma organização que atravessa dois mundos: aprofundamentos sobre o hibridismo da Educação Escolar Avá-Guarani

*An organization that crosses two worlds: deepening the
hybridity of Avá-Guarani schooling*

Luis Fernando Moreira Silveira¹

Márcio Pascoal Cassandre¹

Wagner Roberto do Amaral²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.710>

Resumo: Dentre as diversas organizações formais/burocráticas presentes nas sociedades modernas, há uma de extrema importância: a escola. No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação escolar indígena é assumida como modalidade educativa, sendo a escola indígena formalmente reconhecida. A escola indígena é compreendida nesse trabalho pelo seu hibridismo que carrega o traço étnico de cada população nela implicada. Nesse sentido, acredita-se que encarar-la apenas nos aspectos burocráticos que a constitui não seja adequado. Por isso, ela poderia ser entendida como uma multiplicidade de processos entre estabilidade-instabilidade e desconstrução-construção. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o hibridismo da educação escolar Avá-Guarani, propondo entender rupturas e aproximações com o conceito de burocracia. A pesquisa é de natureza qualitativa/interpretativista e o campo são as escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná. Como principal resultado, afirma-se que a escola Avá-Guarani pode ser compreendida como local de aprendizagem, instrumento político pela luta da demarcação dos territórios indígenas, espaço afetivo e local de afirmação/ressignificação de conhecimentos. A escola como um espaço híbrido deve ser entendida para além da dicotomia conhecimento tradicional e não indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; escola indígena; Avá-Guarani; organização híbrida; burocracia.

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

Abstract: Among the various formal / bureaucratic organizations present in modern societies, there is one of extreme importance: the school. In Brazil, with the National Education Guidelines and Bases Act of 1996, indigenous school education is assumed as an educational modality, and the indigenous school is formally recognized. The indigenous school is understood in this work by its hybridism that carries the ethnic trait of each population involved in it. In this sense, it is believed that looking at it only in the bureaucratic aspects that constitute it is not appropriate. Therefore, it could be understood as a multiplicity of processes between stability-instability and deconstruction-construction. This article aims to reflect on the hybridity of Avá-Guarani school education, proposing to understand ruptures and approximations with the concept of bureaucracy. The research is of a qualitative / interpretative nature and the field is the Avá-Guarani schools in western Paraná. As a main result, it is stated that the Avá-Guarani school can be understood as a place of learning, a political instrument for the struggle to demarcate indigenous territories, an affective space and a place for the affirmation / reframing of knowledge. The school as a hybrid space must be understood beyond the traditional and non-indigenous knowledge dichotomy.

Keywords: Indigenous School Education; indigenous school; Avá-Guarani; hybrid organization; bureaucracy.

1 INTRODUÇÃO

Na esfera dos estudos organizacionais, existe a caracterização de organizações como formais, ou seja, aquelas consideradas associações orientadas por objetivos determinados, racionalidade no estabelecimento de ações, utilitarismo como unidade de cálculo entre meios e fins, cujo objetivo é atender a um grupo ou coletividade humana (BOEHS, 2018).

Elas também são conhecidas como organizações burocráticas. Essa denominação surge por meio dos estudos de Max Weber sobre os modos de organização do trabalho no capitalismo. Etimologicamente, o termo se forma pela junção das palavras *bureau* (Francês) – escritório – *kratos* (grego) – poder. Sendo assim, a expressão burocracia pode ser entendida como o poder exercido em escritórios (NUNES, 2007 *apud* CASTRO, MEIRA; SILVA, 2014).

As organizações burocráticas são parte fundamental da vida em sociedade. Nascer, crescer, morrer e outras tantas atividades do dia a dia de um ser humano são permeadas por ao menos uma dessas organizações. Schein (1982) explica que o indivíduo é incapaz de satisfazer suas necessidades e desejos individualmente.

Para isso, é necessário que diversas atividades sejam coordenadas. Criar e manter organizações constitui pré-requisito para que um grupo de indivíduos seja capaz de atingir um objetivo em comum (SCHEIN, 1982).

Dentre as diversas organizações formais/burocráticas presentes na sociedade, uma desempenha papel central: a escola. Segundo Tragtenberg (2018), em uma sociedade culturalmente ocidentalizada, a estrutura burocrática torna-se princípio fundamental para a organização das instituições, sejam elas públicas ou privadas. A escola está inserida nesse contexto; seu objetivo e, portanto, a forma como é organizada estão ligados às bases da burocracia nascida no seio da produção capitalista.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e as legislações específicas dispõem sobre diversas modalidades de ensino, dentre elas, a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação profissional e a educação escolar indígena.

Meliá (1989) argumenta que a educação escolar indígena é um produto híbrido do contato entre populações tradicionais e colonizadores. A própria composição da expressão “escola indígena” é formada pela junção de dois mundos, primeiramente o indígena (expressão genérica que abarca centenas de grupos étnicos no Brasil), em que a educação segue modelos tradicionais e a escola, que é uma organização fabricada e desenvolvida historicamente por sociedades não indígenas, marcada nos dois últimos séculos por influências e interesses capitalistas.

A aproximação entre pesquisador e a educação escolar indígena ocorreu por meio da pesquisa de campo para a obtenção do título de mestre em um programa de pós-graduação em Administração. Durante a coleta de dados, ele pôde presenciar, em alguma medida, o funcionamento de diversas escolas pertencentes a comunidades Avá-Guarani do oeste do Paraná.

Os Avá-Guarani consistem em uma parcialidade do povo Guarani, sendo parte do seu território tradicional compreendido no que hoje se caracteriza geograficamente como municípios pertencentes a região oeste do Paraná, como Foz do Iguaçu, Diamante do Oeste, Santa Helena, Terra Roxa e Guaíra, região de fronteira com o estado do Mato Grosso do Sul e o Paraguai.

O contato com a educação escolar Avá-Guarani possibilitou a percepção desse hibridismo apresentado por Meliá (1989). Além disso, foi possível perceber um movimento de ressignificação da burocracia escolar, em seus modos

de organização diários e nas formas do próprio entendimento do que significa escola.

Couto, Honorato e Silva (2019) entendem organizações como uma multiplicidade de processos ligados à história, o que configura uma possibilidade fluída de compreender a estabilidade-instabilidade e desconstrução-construção de espaços organizacionais, sem a pretensão de buscar um modelo universalista de descrição das organizações, respeitando a localidade e as características sócio-simbólicas de uma comunidade de indivíduos.

Seguindo Cavalcanti e Alcadipani (2013), essa compreensão sobre a realidade mutável das organizações, mais próxima de seu dia a dia não enfraquece os estudos do campo da Administração, mas auxilia em uma caminhada na contramão de modelos amplos, que, muitas vezes, não atentam a detalhes da construção organizacional.

Este artigo, portanto, tem como objetivo refletir como o hibridismo da educação escolar Avá-Guarani ocorre, propondo entender rompimentos e aproximações com o conceito de burocracia.

Nesse sentido, não se quer demarcar diferenças, como se a escola estivesse em um local de fronteira intransponível, mas partindo da concepção de Sahlin (1997) em que a cultura é caracterizada como a significação simbólica de um grupo. Essa significação muda com o passar do tempo, se combina com outras, apaga algumas questões enquanto fortalece outras.

O artigo é composto por seis partes para além desta introdução. Uma seção metodológica; em seguida, a apresentação sobre o modo de ser dos Avá-Guarani; posteriormente, um breve histórico sobre a educação escolar indígena; aspectos teóricos sobre a burocracia; a análise dos resultados e as considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa alinhada ao paradigma interpretativista (SACCOL, 2009). A coleta dos relatos apresentados neste artigo realizou-se durante a etapa em campo para a produção de uma dissertação. Para a coleta, foram utilizadas técnicas como a observação não participante e o registro escrito dos acontecimentos que levaram a *insights*. Durante toda inserção em campo, o pesquisador permaneceu de posse de um diário de campo, procurando registrar

os acontecimentos ocorridos. Em seguida, esses registros, que podem ser entendidos como registros de campo, foram transformados em uma narrativa única, denominada diário de campo. Esses diários foram criados nos dias que se seguiam à saída de campo.

Este artigo é uma análise prévia, apresentando acontecimentos, fatos e situações que ocorreram em diversas terras indígenas Avá-Guarani situadas na região oeste do Paraná. Esta pesquisa pode ser considerada uma pesquisa exploratória, pensando especificamente na realidade das escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná.

A coleta se deu em três momentos distintos, cada um deles consistiu em uma ida à determinada região geográfica, dividindo as terras indígenas presentes no oeste do Paraná, de modo que o acesso às aldeias fosse facilitado. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 10 professores indígenas e 2 diretores não indígenas, como pode ser visto no quadro 1. Os profissionais faziam parte do quadro das escolas: Escola Estadual Indígena *Teko Nemoingo*, localizada na Tekoha Santa Rosa do Ocoy; Escola Estadual Indígena *Arandu Renda*, localizada na Tekoha Indígena Yva Renda; Escola Estadual Indígena *Teko Mbo E Guarani*, localizada na Tekoha Yv A Renda Pot; Escola Estadual Indígena *Araju Porã*, localizada na Tekoha Itamara e Escola Estadual Indígena *Kuaa Mbo*, localizada na Tekoha Anetete.

Quadro 1 – Relação de entrevistados

NOME	GÊNERO	ETNIA	CARGO	MICROREGIÃO
Taturi	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Micro região 1
Poha Renda	M	Avá-Guarani	Professor de Ciências	Micro Região 2
Marangatu	M	Avá-Guarani	Professor de Guarani	Micro Região 2
Tajy Potã	M	Não indígena	Diretor	Micro Região 2
Porã	M	Avá-Guarani	Cacique e professor de guarani	Micro região 3
Yhovv	M	Avá-Guarani	Professor de Guarani	Micro região 3
Jevy	M	Avá-Guarani	Professor de Educação Física	Micro região 3
Mirim	M	Avá-Guarani	Professor de Educação Artística	Micro região 3
Korumbei	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Micro região 3
Nhaboté	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Micro região 3
Aty Miri	M	Avá-Guarani	Professor de Guarani	Micro região 3
Araguju	F	Não indígena	Diretora	Micro região 3

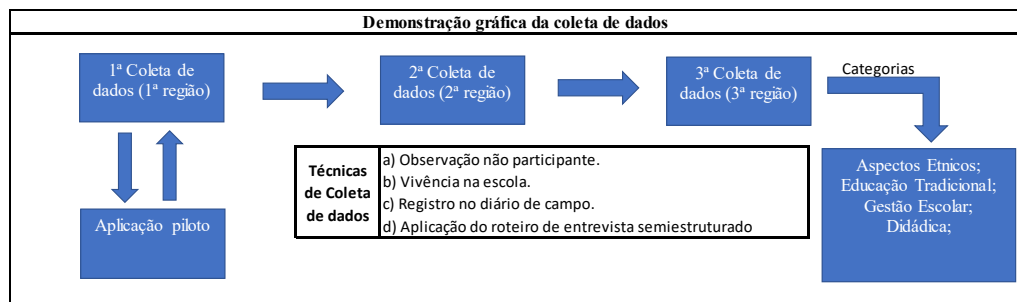
Fonte: elaborado pelos autores.

Roteiros de entrevista semiestruturados foram utilizados com o intuito de compreender o dia a dia da escola, do ponto de vista pedagógico e administrativo, associado ao objetivo da pesquisa.

Buscou-se estruturar durante a análise, parágrafos com excertos retirados de entrevistas, observações dos ambientes escolares, diálogos durante as visitas à casa de reza³. Neste artigo, a intenção é alocar informações relativas ao entendimento do que é escola para os Avá-Guarani, deixando para futuros escritos relações específicas ou provocações que possam levar a outras possibilidades teóricas.

Para aplicação dos roteiros de entrevista um primeiro contato foi necessário, para testar o tempo médio de entrevistas (importante, pois havia pouco tempo para a coleta de dados), possíveis ambiguidades e vocabulário adequado. Isso foi feito no dia inicial da primeira entrada em campo. Não houve nenhum prejuízo e poucos ajustes ocorreram. Em seguida, a coleta dos dados foi feita, usando como base um roteiro com vinte e quatro perguntas-chave, que poderiam incorrer em questionamentos secundários.

Figura 1 – Demonstração gráfica da coleta de dados



Fonte: elaborado pelos autores.

São categorias teóricas do trabalho a escola indígena, seus aspectos étnicos, sua gestão, a didática empregada e os aspectos tradicionais da educação Avá-Guarani, para que a análise pudesse se realizar. A pesquisa consiste em um processo comparativo entre os aspectos da burocracia weberiana, que serão apresentados em seção posterior e os aspectos encontrados no campo. Além

³ A casa de reza, em guarani, *opy* é o local em que tradicionalmente os processos de ensino-aprendizagem ocorrem. É o local em que se aprende o *nhandereko* (modo de ser dos Avá-Guarani).

disso, ela está devidamente autorizada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), conforme Autorização de Ingresso em Terra Indígena n. 40/AAEP/PRES/2018 processo 08620.003941/2018-47.

Para compreender a análise, faz-se necessário a apresentação de como os Avá-Guarani entendem seus modos de ser e pertencer, uma breve explicação sobre o que é escola indígena e abreviada conceituação sobre burocracia, temática já mais desenvolvida na área de Administração.

3 OS AVÁ-GUARANI NO OESTE DO PARANÁ

No que hoje é compreendido como o território brasileiro, muito antes da colonização portuguesa, povos originários já haviam desenvolvido sistemas econômicos, artes, religiões, bem como noções de um território ao qual assimilavam sua origem (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Um desses povos é o Guarani que, historicamente, tem vivido na Bolívia, Paraguai, Argentina e Brasil, inclusive no que hoje é o Estado do Paraná com datação arqueológica mais antiga de cerca de 80 d.C. (BORGES, 2011).

Os Guarani que, segundo Carvalho (2013), ocupam, tradicionalmente, desde tempos imemoriais, as bacias dos Rios Paraguai, Paraná, Uruguai e seus afluentes, ou seja, a grande Bacia do Prata. Antes de 1500, época marcada pelas grandes navegações espanholas e portuguesas, os Guarani já formavam um conjunto de povos com a mesma origem e idioma, além disso, mantinham uma estrutura histórica e social focada na memória dos anciãos (FUNAI, 2016)

O território Guarani é denominado *tekoha*, o lugar físico, o espaço geográfico onde os Guarani são o que são, onde se movem e onde existem (FUNAI, 2016). O pertencimento a um território específico, no caso dos Guarani, é um dos fatores que delimitam a existência e o pertencimento a esse grupo. É possível identificar um modo de ser que os caracteriza como grupo. Esse modo de ser se denomina *ñande reko*.

Segundo Meliá (1981), ao pesquisar os escritos coloniais que descreveram os Guarani no século XIV, XV e XVI, é possível compreender que havia um modo ser, uma espécie de tradição que os mais velhos passavam para os mais novos como sendo o modo correto de ser, de pertencer à comunidade Guarani.

Meliá (1981) demonstra que a expressão *ñande reko* pode ser traduzida para o português como “nosso modo de ser”, frisando que o termo não se restringe ao seu significado literal. Outro termo importante quando se trata do modo de ser dos Guarani é *teko* que significa “ser, estado de vida, condição, hábito”.

Um ponto importante para compreender esse modo de viver Guarani reside na importância da fala e no conteúdo das palavras. Essa relação é sagrada, portanto, tem expressão religiosa para eles. Meliá (1989) explica que, para os Guarani, tudo é palavra, portanto, a palavra explica a vida e a vida está na palavra. Quando um Guarani nasce, é uma palavra que vive, que se põe de pé, o *ava ñe’ë* (ava: homem, pessoa Guarani; ñe’ë: palavra que se confunde com alma) ou fala, linguagem, que define identidade na comunicação verbal (ALMEIDA; MURA, 2003).

A palavra sagrada se denomina *nhembo’e*, significa algo como aprendizado, aprender com o ritual. Esse aprendizado se dá no dia a dia, contudo, há um local específico em que o Guarani aprende por meio de histórias, danças cerimônias e orações. É na *opy* (casa de reza), onde a palavra sagrada é proferida e repassada aos mais jovens (MELIÁ, 1989).

A religião tem papel fundamental na visão de mundo dos Guarani, até mesmo quando se pensa nos processos de migração. Há um conceito central na crença Guarani denominado “a terra sem mal”. Dessa ideia surge toda a cosmovisão desse povo.

A condução dos Guarani até a terra sem males é uma tarefa encarregada aos *chamoy*, que devem reproduzir rituais religiosos, regras de vida que conduzam esses sujeitos ao encontro desse lugar mítico, em que a abundância jamais falta e a terra pode se confundir com o paraíso (CLASTRES, 1978).

É possível notar que esta seção trata do povo Guarani. No entanto, durante todo o trabalho, tratou-se dos Avá-Guarani, que são uma parcialidade do povo Guarani, sendo as outras três presentes em território nacional: *kaiowá*, *mbya* e *ñandéva*. Embora cada etnia se proclame por um nome, a base histórica, linguística e cosmológica de ambas é a mesma, apresentando pequenas variações.

Na próxima seção, apresenta-se um breve entendimento sobre a educação escolar indígena no Brasil.

4 ASPECTOS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

É importante que se pense em dois conceitos para entender o atual panorama da educação escolar indígena. Primeiramente, a educação Guarani tradicional, que tem base oral, acontece entre familiares, no fazer cotidiano, na organização do trabalho, dentro das casas de reza, por meio de histórias, lendas e cerimônias (PACKER, 2013).

Outro conceito é o de educação escolar indígena, direito adquirido a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seus artigos 231 e 232, reconhece aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens, bem como o direito dos indígenas, suas comunidades e organizações como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1998).

Pensar em uma educação escolar Guarani hoje significa não produzir uma escola para o indígena, ou seja, uma escola pensada pelos agentes públicos, sem a participação da comunidade, e que não contempla as realidades e necessidades dessas comunidades. Na verdade, deve-se buscar uma escola pensada pelas comunidades indígenas, construída conjuntamente por representantes do poder público.

O contato com os povos indígenas fez com que os colonizadores portugueses também impusessem o contato com constructos da sociedade europeia como escolas, hospitais, empregos e salários (MELIÁ; TEMPLE, 2004). Não se pode desvincular o processo de tomada de território dos povos indígenas de algum processo de formatação do conhecimento.

Tommasino (2003) explica que a escola foi uma imposição dos colonizadores com intuito de “domesticação” político-religiosa-cultural. Portanto, um processo violento não só fisicamente, pelo fato de muitas aldeias terem sido destruídas no processo, mas ideológica em uma tentativa de torná-los catequizados e preparados para o trabalho.

A construção do conceito da escola indígena se deu historicamente pelo esforço e luta desses povos, principalmente a partir dos anos 1990. Segundo

Santos e Lima (2014), diversos grupos indígenas na década de 1970 passaram a participar da luta em promoção de mudanças sobre como o Estado brasileiro lidava com a educação escolar dessas populações.

Santos e Lima (2014) explicam que, a partir do engajamento desses grupos indígenas, várias conquistas foram aos poucos sendo alcançadas. Primeiramente, o Ministério da Educação (MEC) passa a assumir a responsabilidade pela política da Educação Escolar Indígena no Brasil, que até o início da década de 1990 era de responsabilidade da FUNAI. Isso levou a criação da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), em 1991, responsável pela elaboração e publicação de regras, diretrizes e conteúdos próprios para essa escola, extinta em 2019 pelo governo federal.

A educação escolar indígena no Brasil, portanto, deve ter caráter diferenciado, intercultural, bilíngue e pode ser organizada a partir de territórios etnoeducacionais (PARANÁ, 2012). Segundo a legislação nacional, o projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser 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, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades (BRASIL, 2012).

Além disso, os projetos políticos-pedagógicos dessas escolas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, e com os próprios estudantes de todos os níveis e modalidades da educação escolar indígena – contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil (BRASIL, 2012). Dessa forma, a escola indígena deve ser entendida como um movimento político coletivo, criado a partir da interação das comunidades indígenas e dos gestores da política pública de educação estatal. Esse diálogo deve ter como foco o desenvolvimento de um sistema de gestão escolar que possibilite uma pedagogia própria, alinhada ao modo de ser dos Guarani.

No Brasil, a educação escolar indígena é uma realidade que recebe suporte legal e é discutida entre diferentes povos indígenas e agentes não indígenas de

diversas áreas (antropólogos, linguistas, educadores, indigenistas) com ela envolvidos, muito embora, na prática, esse modo de organizar a educação passe por sérias dificuldades estruturais (CIARAMELLO; VESTENA, 2013).

Não há uma fórmula capaz de ser reproduzida para o estabelecimento da educação escolar indígena, nem mesmo para gestão e organização da mesma, mas que fatores importantes para a composição dessas formas de organizar são o contexto histórico do povo indígena a qual se refere, com a realidade do lugar e das relações com a sociedade não indígena, com as políticas de implementação e gestão, entre outros (CIARAMELLO; VESTENA, 2013).

Pensar a escola Guarani significa pensar o modo de ser dos Guarani. Se a escola produz reflexões sobre a condição desses povos, sobre sua história, o valor da terra, dos antepassados e das lutas de resistência, então, uma instituição que não seria para os indígenas, mas dos indígenas, feita por eles e com eles. Pensar o território na escola significa entender as diversas problemáticas geradas pelas incursões colonizadoras a esses povos, ao mesmo tempo em que se pode pensar coletivamente em formas de retomada, de resistência e de gestão desses territórios.

Por outro lado, pensar a escola Guarani também significa incluir no cotidiano das escolas signos, conhecimentos e práticas que são externos à cultura dessa etnia. A escola, como visto anteriormente, é uma fronteira, um espaço em que se pode viver em duas realidades distintas. Essas características da escola indígena favorecem o surgimento de novos conhecimentos e a apropriação de outros que podem ser de grande utilidade para essas populações.

Segundo Ciaramello (2005), a educação escolar indígena continua um sonho, muitas escolas ainda são “para índios” e não escolas indígenas. Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição daqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas (BRASIL, 1998).

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão. (FERREIRA *apud* FREIRE, 2004, p. 28).

Observando a formação da escola pública no Brasil, é possível verificar a presença de aspectos oriundos da burocracia. A escola regular assemelha-se à fábrica, apresenta hierarquia rígida, os alunos têm hora de entrada e saída, as aulas são divididas, assim como acontece na divisão do trabalho. Se a escola indígena, como já se observou anteriormente, na concepção de Meliá (1989) é movimento híbrido entre a escola (invenção europeia) e o Guarani, que tem sua educação tradicional baseada na oralidade e no cotidiano das famílias na casa de reza), pode ser que se encontrem diversas características que não pertencem aos Avá-Guarani em suas escolas.

Pensar em uma escola amarrada ao que é considerado ser Avá-Guarani não é um caminho assertivo. Como explica Tassinari (2001), a escola é um local híbrido, em que novos conceitos são assimilados e ressignificados, portanto há que se ter um misto entre o étnico e o externo, entre o conhecimento milenar e o convencionalmente escolar. Por isso, dinâmicas aparentemente opostas como uma criança indígena inserida em uma dinâmica de sala de aula, a burocracia presente na legislação e a flexibilidade de tempos, horários e espaços, a casa de reza, a oralidade e a escrita podem se relacionar, produzindo um espaço que instigue os sujeitos para as lutas de seus direitos e de sua condição enquanto indígenas.

Ou seja, a escola pode ser um lugar de resistência, em que a cultura local encontra força para se opor à cultura dominante por meio da ressignificação. Esse processo, explicado por Sahlins (1997), demonstra que a cultura não termina, não se encerra e, por isso, se ressignifica. Nesse sentido, a presença da escola nos territórios tradicionais não consiste em desmonte do que é ser indígena, mas em uma apropriação de uma estrutura estrangeira por cada povo originário.

Conforme deliberação do Plano Nacional de Educação (2001-2010), a educação escolar indígena no Brasil deve ser estadualizada, possibilitando maior articulação entre níveis e modalidades de ensino nas escolas indígenas. No Paraná, essa

modalidade de ensino foi reconhecida e estadualizada por meio da Deliberação 006/2002 do Conselho Estadual de Educação que dispõe sobre criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no Estado do Paraná, tornando a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) a mantenedora das escolas estaduais indígenas no estado.

5 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE BUROCRACIA

Weber (1991) associa a burocracia ao nascimento do estado moderno e ao surgimento e expansão do capitalismo como forma de arranjo econômico das sociedades, cuja ênfase se encontra na maximização da eficiência para obtenção do lucro. Para tanto, o foco desse modelo de organização estaria voltado a assegurar a continuidade das instituições, tornando seu governo menos pessoal, mais racional, focando em objetivos e no princípio da eficiência.

É a forma mais racional do exercício de dominação, porque nela se alcança o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade e disciplina, rigor, confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas. Toda a nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro. (WEBER, 1991, p. 145).

Observando a obra de Weber (1991) pode-se dizer que as principais características da burocracia são: caráter legal de normas e regulamentos, todos os regulamentos devem ser aprovados pela legislação do território a que pertencem; caráter formal das comunicações, que deve ser feita de forma escrita, utilizando canal oficial; caráter racional, para buscar a eficiência; divisão de trabalho, para garantir velocidade de produção; impessoalidade nas relações, significando que as pessoas devem formatar-se segundo o cargo e que a prerrogativa é sempre do cargo e não das pessoas; hierarquia de autoridade, em que todos sabem a quem responder e obedecer; rotina e procedimentos padronizados, ou seja, todos os processos internos devem ser estruturados de forma que qualquer um possa fazê-lo, a capacidade das pessoas torna-se limitada quanto maior a padronização; competência técnica e meritocracia, as promoções, contratações e demissões são feitas por meio de critérios objetivos de desempenho; especialização da administração, em que há gestores profissionais à frente das organizações em detrimento de outras formas de chefia como a carismática; profissionalização

dos participantes, que devem ser assalariados e completa previsibilidade do funcionamento, como um sistema fechado em que é possível controlar todas as variáveis que envolvem a organização por meio da racionalidade.

A educação escolar, segundo Melo Júnior (2010), sendo pública ou privada, é considerada um serviço destinado à parcela da população, com objetivos específicos sujeitas às características da burocracia. Melo Júnior (2010) diz que a educação escolar objetiva atender as demandas da sociedade moderna, que exige a divisão do trabalho e a especialização do trabalhador. Portanto, a educação escolar pode ser considerada como uma organização burocrática.

A educação escolar molda-se à necessidade de gerar mão de obra para o trabalho, hierarquiza as relações sociais nas organizações por meio dos diplomas. Há uma disputa instaurada, em que os sujeitos são levados a profissionalização, aqueles com maior titulação terminam por ocupar cargos elevados nas estruturas organizacionais. A obtenção dos diplomas ocorre pelo reconhecimento do aprendizado técnico/científico em detrimento a outros, como o senso comum, por exemplo (MELO JÚNIOR, 2010).

A educação escolar indígena, por sua vez, está inserida em um contexto específico como sugere Meliá (1989). Ela carrega consigo aspectos da educação escolar inserida no contexto moderno da burocracia ao mesmo tempo em que carrega consigo aspectos étnicos da população que a compõe. Por isso Tassinari (2001) considera a escola um espaço híbrido.

Para Tassinari (2001), a escola indígena é um espaço de encontro entre dois mundos em que se têm a confluência de dois modos de saber e conhecer. De um lado encontra-se o modo de conhecer baseado no conhecimento e tradição ocidental, de outro a tradição indígena. É por isso que Tassinari (2001, p. 47) afirma “[...] ser fértil, considerá-la, teoricamente, como fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”.

Rosa (2011) comenta que Barth (1969) entende como “fronteiras” as características étnicas de um povo, essas características demarcam quem pertence a determinado grupo. Tassinari (2001) afirma que, enquanto fronteira a escola indígena não é uma instituição totalmente alheia, contudo também não está completamente inserida na cultura indígena da comunidade a qual pertence.

Ao observar a legislação própria que rege os fundamentos da escola indígena, é possível perceber que a escola é vista como um lugar em que há uma ação de demarcar o que é pertencer à determinada etnia indígena, ao mesmo tempo em que ensina o que está além dessa cultura. Portanto, não se pode pensar na escola Avá-Guarani como uma fronteira que sumariamente exclui e segmenta, mas em algo que apresenta fluidez. Nas palavras de Tassinari (2001, p. 50): “Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas”.

Por isso, é importante analisar de forma mais profunda como a educação escolar Avá-Guarani é produzida. Entender seus rompimentos, aquilo que é tradicional e aquilo que é importado, os novos significados para as características históricas do modelo burocrático podem colaborar para que modos específicos de se fazer escola sejam incentivados.

Não se pode, no entanto, dizer que a escola demarca essas diferenças. Na verdade, ela une em algo novo. Este algo novo não deixa de ser Avá-Guarani, ao contrário, pois potencializa a resistência cultural desse povo. Ou seja, a mudança e adaptação não podem ser vistas como a homogeneização e a morte das culturas tradicionais, mas como pontos de resistência em que toda a sua história é mantida viva, junto com aspectos como a língua, os símbolos, a religião, dentre outros.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo deste artigo consistiu em refletir como o hibridismo da educação escolar Avá-Guarani ocorre, propondo entender rompimentos e aproximações com o conceito de burocracia. Nesse sentido, o conceito de educação escolar indígena, assim como o da concepção de escola não estão dados e podem ser ressignificados com o passar do tempo pela experiência daqueles que convivem naquele espaço (COUTO; HORONATO; SILVA, 2019).

A escola para os Avá-Guarani é entendida para além da relação ensino-aprendizagem. A escola é um local de segurança. Nas palavras de uma professora indígena entrevistada, “[...] a escola ajuda pela demarcação. Quando abre uma escola é difícil de tirar a gente da terra” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Em outro momento, três professores indígenas, durante uma discussão, disseram: “É muito difícil estudar fora da aldeia. Eu mesmo, repeti muitos anos. O professor não

tem paciência, o pessoal branco⁴ maltrata a gente, bate na gente” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A escola, portanto, oferece certa segurança jurídica em casos específicos em que o Ministério Público determinou a construção de escolas em terras indígenas não demarcadas, no entanto a maioria dos estudantes Avá-Guarani são atendidos pelas escolas públicas não indígenas. Ela também oferece segurança pessoal aos indígenas, já que mantém as crianças que, muitas vezes, não sabem falar o português, próximas de seus pais. Protege a criança do assédio dos colegas de sala e até mesmo garante sua integridade física.

Pode-se dizer que a escola, originalmente pensada como uma instituição para a formação profissional, é resignificada primeiramente em uma instituição de acolhimento. Ela também representa uma extensão das famílias às crianças. Nas palavras de um jovem professor Avá-Guarani: “[...] *aqui a gente cuida bem das nossas crianças, o pai e a mãe vêm quando precisa, a gente conversa com os pais, eles ajudam. Quando a criança está meio doentinha, a gente leva para a casa de reza*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A escola Avá-Guarani é, portanto, um local de afeto em que os professores podem cuidar das crianças de perto. Muitos entrevistados mostraram-se preocupados com a quantidade de jovens que tem recorrido ao suicídio. Muitos relataram que a falta de perspectiva para o futuro, a dificuldade em estudar e arranjar emprego e a violência praticada por parte da população não indígena em relação aos Avá-Guarani, constituem motivos cada vez mais contundentes para a elevação no número de casos de suicídio entre a população jovem.

A religiosidade tradicional é outro aspecto presente na escola. O *chamoy*⁵ é de suma importância. Ele representa a ancestralidade de um povo, sua medicina, religião, rituais, danças, conhecimentos, lutas. Nas palavras de um diretor não indígena: “[...] *o chamoy vem à escola quando quer, estamos sempre abertos para ele. Não tem como pensar em escola indígena sem a presença dele aqui*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

⁴ É o modo como alguns Avá-Guarani se referem aos não indígenas, de modo geral.

⁵ Consiste no ancião, pode ser entendido como avô. É o detentor do conhecimento cultural do povo e, muitas vezes, é o rezador/curandeiro da aldeia.

Por isso, a escola Avá-Guarani carrega um aspecto cosmológico com ela. A presença do *chamoy* é a afirmação milenar de uma história que não pode deixar de existir. Há uma intersecção entre a religião tradicional e a escola, tendo em vista os aspectos que caracterizam e afirmam a identidade e a cosmologia Guarani.

Pensando nos aspectos burocráticos que rondam a escola quanto ao caráter legal de normas e regulamentos (WEBER, 1991), é possível dizer que, em grande parte, a organização está em conformidade com o que se espera legalmente. No entanto, para os indígenas, isso é visto como problema. Falas como:

Deveríamos ter um calendário só nosso.

[...] a coordenadora que cuida dessa parte da papelada, é muita coisa que temos que mandar para a Secretaria de Estado da Educação-PR (SEED-PR).

Não podemos fazer tudo o que queremos, tudo precisa de autorização, até para levar as crianças para a casa de reza. Bom, a gente leva elas mesmo assim, às vezes dá um jeito, faz fora do horário de aula, traz o chamoy aqui, pedimos para os pais irem juntos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Além disso, é perceptível o descontentamento com a obrigatoriedade da comemoração de certas datas. Por exemplo, o “descobrimento” do Brasil, para eles significou mais de quinhentos anos de violência simbólica e material. Nesse sentido, há o abandono dessas datas e a busca por dar maior visibilidade à datas históricas que realcem a luta e a cultura Avá-Guarani.

Destaca-se pelos estudos bibliográficos realizados e a relação com os sujeitos pesquisados, que a resistência histórica Avá-Guarani se efetiva pela sua significativa tradição oral (MELIÁ, 1989). Geralmente, quando eles se reúnem na casa de reza, sob a presença de *chamoy* e do cacique, naquele ambiente sagrado discutem, deliberam e tomam decisões. Um processo amplo, místico de certa forma, pautado pela religiosidade de todos. O próprio Avá-Guarani se entende como uma palavra manifestada pelos deuses. Outra questão importante é que geralmente os mais velhos não sabem ler e escrever, restringem-se à fala. Portanto, confiar na formalidade da comunicação na escola não é de todo positivo para eles, que estão inseridos em uma lógica de sociedade com forte tradição oral.

Existem duas formas distintas de comunicação, a primeira é interna; percorre a direção, professores indígenas, alunos e comunidade, que é oral, em alguns momentos escrita, coisas que eles preferem evitar, como dito por um professor

“Meu negócio é conversar, falar guarani, ensinar as palavras, escrever já não é muito comigo”. Por outro lado, há a comunicação oficial com órgãos governamentais formalmente estabelecidos, cuja forma utilizada é a escrita, nos preceitos da burocracia weberiana (WEBER,1991). Nesse aspecto, um funcionário não indígena na escola pode ajudar, nas palavras de um diretor

Eu entendo o lado deles, mas aqui eu tenho que fazer o meio de campo, sou um funcionário do estado. A gente tem que se virar, fazer uma escola que seja do jeito deles, mas ao mesmo tempo atentar para as regras e processos da SEED-PR. Dificulta um pouco, mas não tem o que fazer. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Outro ponto importante é a busca pela formação de profissionais que saibam lidar com a papelada e os processos que dependem da escrita. Na fala de um cacique que também é professor *“[...] precisamos de enfermeiros, de médicos, professores e advogados indígenas. A gente precisa que o jovem conheça a linguagem do não indígena para que a gente consiga lutar. Como vamos lutar se não sabemos o que eles estão falando e fazendo”.*

Quanto à racionalidade da divisão do trabalho e a impessoalidade nas relações (WEBER, 1991), pode-se dizer que a escola Avá-Guarani é difusa. Primeiramente, para poder exercer cargos em escolas indígenas do Paraná, é preciso que se tenha assinatura do cacique em afirmativa. Essa regra, do ponto de vista não indígena, pessoaliza as relações dentro da escola, pois entraria em cena as relações afetivas e preferências entre os membros da aldeia. No entanto, culturalmente, a escolha pelo diretor não é vista dessa forma, sendo inclusive caracterizada como uma vitória, já que o cacique, representando a comunidade, escolhe quem está apto para exercer a função de professor e de direção da escola.

Idealiza-se que todos os cargos da escola sejam Avá-Guarani com formação, no entanto a realidade não é essa, como explica um professor:

Seria bom se todos fossem Guarani, não sei se é possível, acho que vai demorar muitos anos se acontecer. Não é que não pode ter gente não indígena na escola, mas seria bom se mais de nós pudéssemos trabalhar na escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Um diretor complementa *“Eu estou aqui de passagem, eles precisam ocupar esse espaço”* (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A escola está na comunidade, então, ocorre que os professores, muitas vezes, ensinam seus parentes mais novos, isso gera confiança, já que os pais acreditam que os filhos serão bem tratados na escola por essa proximidade. Além disso, a escola representa a subsistência de algumas famílias, porque garante alimentação para as crianças, proveniente dos programas estaduais de alimentação escolar e também provê salários para os professores. Saber falar o Guarani para os anos iniciais de ensino é fundamental. Sem isso, o processo educativo das crianças é bastante prejudicado.

Em relação à hierarquia da autoridade (WEBER, 1991), ocorre a centralidade da gestão da escola no cargo de diretor(a). No entanto, a autoridade a que se referem sempre os indígenas é do cacique apoiado pela comunidade. Todos os entrevistados asseguraram que os professores têm autonomia para exercerem suas funções, que eles são respeitados, que o cacique ajuda no que é preciso e que a comunidade está sempre presente. No entanto, a comunidade aparece muitas vezes nas falas dos entrevistados. Essa comunidade é mais evidente quando observamos o papel do pai e da mãe, sempre indo à escola e fazendo parte de seu cotidiano.

Quanto às rotinas padronizadas (WEBER, 1991), é possível dividir em dois momentos: as atividades administrativas e as atividades educativas. As atividades administrativas seguem as normas e procedimentos vigentes em lei, já as estratégias educativas são mais livres, os professores têm maior autonomia para avaliações, aplicação de métodos de ensino.

Essa divisão pode ser explicada por algumas questões. Primeiro porque as atividades administrativas são costumeiramente conduzidas por não indígenas, acostumados à estrutura da SEED-PR. No entanto, os agentes educacionais podem ser indígenas contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), questão que ainda não é uma realidade tão comum.

Ao longo do trabalho de campo, observamos que nas escolas Avá-Guarani os alunos têm maior liberdade de trânsito, conversam entre si e aparentam maior liberdade, diferentemente das escolas não indígenas em que, costumeiramente, há regras de silêncio e atenção voltada ao professor. Além disso, ocorrem adaptações. Nem todos os materiais são garantidos pelo MEC, já que diversos professores alegaram que falta material didático.

Alguns professores relataram práticas para o ensino das disciplinas. Um professor de ciências relatou o uso de arco e flecha para ensinar distâncias e a metragem. O professor de artes disse que ensina às crianças a produção de pigmentos naturais, os desenhos tradicionais e a pintura do corpo para abordar sobre cores. Um outro relato é o do professor de educação física que, além do futebol e de esportes não indígenas, procura inserir as brincadeiras, o arco e a flecha e a corrida com troncos aos alunos.

Embora os Avá-Guarani tenham relatado que preferem a fala à escrita, uma das professoras informou que o ensino da gramática guarani é uma estratégia para que os mais jovens não esqueçam a linguagem e não passem a utilizar apenas o português. A maioria dos materiais didáticos são próprios, elaborados pelos próprios professores.

A semana cultural também é algo significativo nos relatos, servindo como uma celebração para a comunidade e também uma oportunidade de abrir a aldeia para os não indígenas, a fim de que preconceitos sejam desmistificados. Nessa semana são realizadas atividades dentro e fora das terras indígenas com o objetivo de apresentar a cultura dos Avá-Guarani.

Além disso, “malabarismos” orçamentários são necessários, não no sentido de irregularidades, mas no sentido de manter a escola funcionando bem, já que o orçamento não é suficiente para tudo que se deseja fazer. É preciso “dar um jeito”, contar com o Ministério Público que em alguns momentos, por meio de judicialização tem exigido que o Estado do Paraná arque com reformas necessárias, estar associado a instituições como as universidades públicas da região que possam colaborar não apenas financeiramente, mas em relação a apoio institucional, auxiliando na divulgação de sua realidade.

Existem regiões, no entanto, que o apoio não indígena é inexistente, segundo relatos de diretores os quais se apresentaram coagidos, com medo de ataques por parte de fazendeiros, demonstrando a generalizada falta de apoio institucional de prefeituras e órgãos do governo. Atualmente existem seis escolas Avá-Guarani bilíngues no oeste do Paraná para alfabetização das crianças e para a sua escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. Nenhuma delas possui ensino médio ou anos finais do ensino fundamental.

Os entrevistados disseram que não há acompanhamento para desenvolvimento de carreiras por parte do Estado do Paraná desde o ano de 2011, ou seja,

o estado atualmente não fornece cursos de formação continuada para atender as necessidades gerais das escolas Avá-Guarani do Paraná e seus professores indígenas e não indígenas. Além disso, há precariedade nos contratos de trabalho dos profissionais que atuam nas escolas estaduais indígenas do Paraná uma vez que todos eles estão vinculados a regimes de Processo Seletivo Simplificado (PSS) com contratos temporários, exceto os diretores dessas unidades.

O item profissionalização dos participantes está relacionado com o anterior (WEBER, 1991). Existe um plano de carreiras vigorando no Paraná, o que ocorre é que a formação de professores para lidar com a realidade da aldeia é deficitária, em que inexistem os cargos específicos de diretor, pedagogo, professor e agentes educacionais indígenas. Muitos cargos ainda são ocupados por não indígenas, muitos deles sem conhecimento de aspectos fundamentais sobre a cultura Guarani, destacando ainda que nenhuma escola estadual indígena no oeste do Estado possui diretor com pertencimento Avá-Guarani.

Evidencia-se pelas falas dos entrevistados que a escola Avá-Guarani é vista como instituição de importância central para a aldeia. Ela funciona como um “porto seguro”. A escola oferece ao jovem Avá-Guarani conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que oferece conhecimentos produzidos e socializados vindos por universos não indígenas. Ela se encontra na confluência entre dois mundos e é por esse espaço que os Avá-Guarani podem acessar os mundos não indígenas de forma segura. É por ela que eles poderão acessar à universidade, formando os profissionais necessários para o cuidado com a aldeia, corroborando com as ideias de Tassinari (2001).

As ideias de isolamento num extremo ou aculturação em outro não devem ser aplicadas, e o exemplo disso é a escola. Nela, o que vale são os significados e como os Avá-Guarani lidam com eles. Uma parte deles é mantida, outra é modificada, adentram-se novos significados que eles aprendem a exercer e entender.

Novidades como a emergência de cacicas (mulheres que assumem a liderança nas aldeias), tipos musicais como o rap começam a ser usados para retratar a realidade na aldeia, novos cultos cristãos que associam a dança e a tradição aos ensinamentos bíblicos, uso de câmeras fotográficas e filmadoras para registrar a vida e a linguagem são algumas das possibilidades que encontramos durante as visitas em cada terra indígena. Evidencia-se pela pesquisa de campo nas escolas

Avá-Guarani o que Tassinari (2001) defende como fronteiras fluidas, que permitem a troca e a ressignificação de conceitos.

Portanto a escola pode ser entendida como um local de preservação e ressignificação em que diversos conhecimentos estão em contato, produzindo novas ideias, usos de ferramentas tecnológicas, em consonância com o que descreve Sahlins (1997) sobre a resistência de culturas locais contra a globalização e a internacionalização. A escola Avá-Guarani é rica em possibilidades nesse sentido.

Após comparar o que se espera de uma escola com o que pode ser diferente em uma realidade indígena específica, como no caso dos Avá-Guarani, conclui-se que tentar separar o que é indígena e o que é não indígena, nesse movimento de construção vivido durante a coleta de dados, na escola, é algo profundamente desafiador. A escola torna-se um constructo histórico próprio desse grupo étnico ao se apropriar desse espaço e assumir os riscos de resignificá-lo. É preciso entender que os Avá-Guarani têm desenvolvido estratégias para sua sobrevivência e que parte desse desenvolvimento perpassa por assimilar conteúdos e formas que não são originais, na medida em que conseguem resignificá-los.

Resignificar, no entanto, não consiste em abandonar ou deixar de ser. A apropriação é uma estratégia de fortalecimento. Quando os Avá-Guarani assumem a escola como um espaço seu, o estão fazendo integralmente. Não interessa apenas o que é indígena, mas o que foi apreendido da convivência com o não indígena.

Durante as entrevistas, eram muito comuns falas como “[...] *o professor da nossa escola tem que ser indígena, mas precisa estudar, aprender coisas novas para nos ajudar*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). “*Eu acho que um dia todos serão indígenas na escola, eu estou acabando meu curso em ciências biológicas, tem uns se formando em administração, medicina*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018), “*Hoje em dia não dá mais para você ficar só com o que é tradicional, a gente precisa de coisa nova, mas não pode esquecer nossa cultura, tem que manter*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Essas falas centralizam o papel da escola Avá-Guarani, os novos conhecimentos não são para esquecer os antigos, mas para aprender a lidar com o não indígena. Uma liderança relatou “[...] *o branco escreve as coisas em leis, nós temos que ter alguém que entende disso, se não como vamos demarcar terras?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Em outro momento, um professor indicou a importância da tecnologia dizendo:

[...] olha os celulares, a internet, hoje tem tudo. Tem como filmar, tirar foto, colocar nossas histórias para as pessoas verem, isso é importante, nós mudamos, não somos mais os índios de antigamente quando os brancos invadiram nossas terras. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Portanto, a escola toma um papel político pela luta de demarcação e nas estratégias de sobrevivência dos povos Avá-Guarani. Ela ainda é uma ferramenta para o mercado de trabalho, no entanto ela também se presta a manter a memória, a língua e a oralidade. Os professores podem modificar as aulas, contar aos alunos as dificuldades que os mais velhos sofreram, podem ensinar danças tradicionais, manter o idioma materno vivo. A escola pode levar os jovens a acessar a universidade a se formarem. Embora pareça um processo individual e de certa forma esperado, essa ascensão ao ensino superior e o contato com conhecimentos não tradicionais é fruto de uma preocupação coletiva pela manutenção do *ñande reko* dos Avá-Guarani.

A conclusão a que se chega é a de que a escola indígena, enquanto um espaço híbrido, deve ser entendida para além da dicotomia conhecimento tradicional e conhecimentos escolares não indígenas, integrando o aspecto político e o afetivo. A escola Avá-Guarani se constitui como um local de preparação para as lutas que essas populações enfrentarão localmente e nacionalmente, ao mesmo tempo em que asseguram melhor qualidade de vida para as crianças e os jovens.]

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar Avá-Guarani evidencia o hibridismo, propondo entender rompimentos, aproximações e ressignificações em relação à escola tradicional. Pode-se dizer que o hibridismo verificado nas escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná oferece a possibilidade de uma ressignificação do que pode ser entendido por escola, para além de seus aspectos burocráticos e de seu objetivo de formação profissional.

Nesse sentido, verificou-se que educação escolar indígena realmente tem caráter diferenciado, bilíngue, intercultural e com especificidades étnicas, isso não é produzido totalmente pela via da racionalidade burocrática. Evidente que há um desejo e um planejamento das lideranças Avá-Guarani acerca da escola indígena, todavia, esse entendimento sobre a escola e como deve ser pode ocorrer

de forma mais fluída, no dia a dia da organização, em que os sujeitos envolvidos dão direcionamento de acordo com a realidade que se apresenta.

Há mais problemas estruturais que pedagógicos nessas escolas, não há livros, estruturas estão fragilizadas, banheiros precários, falta material didático próprio para a realidade linguística Avá-Guarani. Em relação à responsabilidade governamental há descaso. Nesse sentido, ainda há dificuldade para se pensar a escola indígena mais profundamente. Existem etapas que se misturam, pensar em uma escola que rompa com a burocracia é algo difícil de se fazer, no entanto se entende possível buscar a via da ressignificação, como os Avá-Guarani e os demais povos originários adaptaram a burocracia a seu favor.

Compreender o que é ser Avá-Guarani está para além disso, uma etnografia talvez ajudasse no entendimento de mais aspectos étnicos presentes nas organizações de tais espaços educativos. Conviver com o dia a dia da escola poderia ser um indicativo para futuras pesquisas.

Pensar uma gestão escolar Avá-Guarani é algo que exige árdua investigação, já que esse é um termo também importado, como se poderia exercer uma gestão indígena da escola indígena? Seria possível criar uma nova expressão “gestão indígena” de modo análogo à “escola indígena”? Essas são duas provocações que poderiam aproximar a área da Administração de populações tradicionais.

Por fim, pode-se dizer que este artigo atingiu seu objetivo. As escolas Avá-Guarani ajudam na compreensão de uma organização cosmologicamente construída, que está para além do simbólico ou do religioso, ela conclama a pensar na possibilidade de uma organização que reafirme origens, trabalha com aspectos tradicionais e das memórias de resistência ao mesmo tempo em que ajuda um povo a se projetar para o futuro.

Também pode ajudar no entendimento do papel do administrador, seja ele um profissional indígena ou não indígena. Qual é ele? Servir ao capital, gerando lucro aos acionistas de grandes organizações? Um profissional indígena a frente de uma escola indígena provavelmente caminharia para outros objetivos, essa poderia ser uma modalidade do trabalho do administrador, tornando-o mais rico em possibilidades de ação, ampliando e diversificando a relação entre administrador, gestão e resultados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D.; MURA, F. *Guarani Kaiowa e Nandeva*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003.

BARTH, F. *Ethnic Groups and Boundaries: the social organization of culture difference*. Bergen / Oslo: Universitetsforlaget. London: George Allen & Unwin, 1969. P. 9- 38.

BOEHS, C. G. E. (2018). Para além dos limites da organização formal como objeto: a discussão de referências renegadas. *Farol: Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 13, p. 592-637, 2018.

BORGES, P. H. P. Terra e memória: os territórios Guarani no Oeste do Paraná. *Perspectiva Geográfica*, Marechal Cândido Rondon, v. 6, n. 7, p. 1-17, 2011.

BRASIL. *Resolução n. 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998.

CARVALHO, M. L. B. D. *Das terras dos índios a índios sem terras, o Estado e os Guarani do Oco'y: violência, silêncio e luta*. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

CASTRO, S. P. N.; MEIRA, J. N. G.; SILVA, M. A. Burocracia e educação: análise da implantação do par em Pirapora/MG. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 135-55, 2014.

CAVALCANTI, M. F. R.; ALCADIPANI, R. Organizações como processos e Teoria Ator-Rede: a contribuição de John Law para os estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 556-68, 2013.

CIARAMELLO, P. R. *Educação Escolar Indígena: um olhar desde a Pedagogia*. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2005.

CIARAMELLO, P.; VESTENA, C. L. B. *Povos Indígenas: movimentos, educação e territorialidade*. In: JORNADA LATINO-AMERICANA DE HISTÓRIA, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS, 1., 11 abr. 2013, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2013.

CLASTRES, H. *Terra sem mal: o profetismo tupi-guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

COUTO, F. F.; HONORATO, B. E. F.; SILVA, E. R. Organizações outras: diálogos entre a Teoria da Prática e a Abordagem Decolonial de Dussel. *Revista de Administração Contemporânea*, Maringá, v. 23, n. 2, p. 249-67, 2019.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, F. L. (Org.). *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO [FUNAI]. História e cultura guarani. *Funai*, [s.l.], 2016. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/ascom/1947-historia-e-cultura-guarani>. Acesso em: 1 maio 2018.

MELIÀ, B. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, L.; MONSERRAT, R. (Org.). *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MELIÀ, B. El “modo de ser” guaraní en la primera documentación jesuítica (1594-1639). *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 24, p. 1-24, 1981.

MELIÀ, B.; TEMPLE, D. *El don, la venganza y otras formas de economía guaraní*. Asunción del Paraguay: CEPAG, 2004.

MELO JÚNIOR, A. C. Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. *Pensamento Plural*, Pelotas, v. 6, p. 147-64, 2010.

OLIVEIRA, J. P. O. F.; FREIRE, C. A. R. *A presença indígena na formação do Brasil*. UNESCO, 2006

PACKER, I. *Violações dos direitos humanos e territoriais dos Guarani no Oeste do Paraná (1946-1988): subsídios para a Comissão Nacional da Verdade*. [S.l.]: CTI, 2013.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Relatório sobre o estabelecimento de ensino escolar indígena no âmbito da educação básica*. Curitiba: SED, 2012.

ROSA, H. P. *Memória e oralidade compoem a História da escola da aldeia Guarani*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 1., Florianópolis, SC, 2011. *Anais [...]*. Florianópolis: UDESC, 2011. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/stpi/paper/view/370/292>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-69, 2009.

SAHLINS, M. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I e II). *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1-2, p. 103-50, 1997.

SANTOS, J. P.; LIMA, M. N. M. Educação escolar indígena: trajetórias históricas e momento atual no Brasil e na Bahia. *Pontos de Interrogação*, Alagoinhas, v. 4, n. 2, p. 147-60, 2014.

SCHEIN, E. H. *Psicología de la Organización*. Hoboken: Prentice-Hall International, 1982.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. S.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 45-70.

TOMMASINO, K. A educação escolar indígena no Paraná. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 71-98, 2003.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 39, n. 14, 2018.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: EdUnb; Lua Nova, 1991.

Sobre os autores:

Luis Fernando Moreira Silveira: Mestre e Graduado em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professor de Gestão Mercadológica da Faculdade Eficaz. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Escolar Indígena, Avá-Guarani, Interculturalidade, Organização Híbrida, Gestão Específica. **E-mail:** luisfmsmoreira@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7644-9515>

Márcio Pascoal Cassandre: Pós-doutor em *Learning, Innovation and Sustainability in Organisations* pela Aarhus University, Copenhagen. Doutor em Administração pela Universidade Positivo, com período sanduíche pela University of Helsinki. Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Marketing pelo Instituto de Ciências Sociais do Paraná (ICSP); e

em Responsabilidade Social e Organizações do Terceiro Setor pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Graduado em Administração pela UNESPAR. Professor adjunto no departamento de Administração da UEM, ministrando disciplina na área de Gestão de Pessoas, e no programa de pós-graduação em Administração. Líder do tema Conhecimento e Aprendizagem da divisão acadêmica Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (GPR) na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Avaliador do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC-INEP). **E-mail:** mcassandre@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9415-4315>

Wagner Roberto do Amaral: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professor associado do departamento de Serviço Social e docente pesquisador do programa de pós-graduação em Serviço Social e Política Social da UEL. Atualmente, é membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) da UEL e do Paraná. Docente no Programa Iniciativa para Erradicação do Racismo na Educação Superior, coordenada pela Universidad Nacional Trés de Febrero (UNTREF). **E-mail:** wramaral2011@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8555-5915>

Recebido em: 20/06/2020

Aprovado para publicação: 24/05/2021