

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**A ESCOLARIZAÇÃO E O MODO DE SER GUARANI:
DESAFIOS E ANSEIOS NA TRAJETÓRIA DISCENTE NO
PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
GUARANI MBYA EM ANGRA DOS REIS, RIO DE JANEIRO**

ENILZE ALVES FERREIRA DE LUCENA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A ESCOLARIZAÇÃO E O MODO DE SER GUARANI: DESAFIOS E
ANSEIOS NA TRAJETÓRIA DISCENTE NO PROJETO DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS GUARANI MBYA EM ANGRA
DOS REIS, RIO DE JANEIRO**

ENILZE ALVES FERREIRA DE LUCENA

Sob a Orientação da Professora

Dr^a Eulina Coutinho Silva do Nascimento

e coorientação do Professor

Dr. José Roberto Linhares de Mattos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Março de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L935e LUCENA, ENILZE ALVES FERREIRA DE, 1965-
A ESCOLARIZAÇÃO E O MODO DE SER GUARANI: DESAFIOS
E ANSEIOS NA TRAJETÓRIA DISCENTE NO PROJETO DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS GUARANI MBYA EM ANGRA
DOS REIS, RIO DE JANEIRO / ENILZE ALVES FERREIRA DE
LUCENA. - 2018.
68 f.

Orientadora: Eulina Coutinho Silva do Nascimento.
Coorientador: José Roberto Linhares de Mattos .
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação de Jovens e
Adultos Guarani Mbya. 3. Escolas diferenciadas. I.
Nascimento, Eulina Coutinho Silva do, 1961-, orient.
II. Mattos , José Roberto Linhares de , 1958-,
coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA. IV. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ENILZE ALVES FERREIRA DE LUCENA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/03/2018

José Roberto Linhares de Mattos, Dr. UFF

Ronaldo Malheiros Gregório, Dr. UFRRJ

Gabriela dos Santos Barbosa, Dra. UERJ

Aos meus alunos Guarani Mbya, mais do que a motivação desta pesquisa, grandes amigos com quem aprendi mais do que ensinei.

*Guyra'i porai
xe mbovy'a arapy
xe mboveve merami
yvotyby rupi.
Heaguã ma xerete re
ojopy pa.*

*Yvy'ã re ikuai yvyra
yvyra ma ojopy yvyty
yvyty re teko'a vy'a.*

*Xee areko peteî oo raî gua'i
kyri'î va'e,
va'eri ha'epy ma
ija parã yvy ha'e javi.*

*O canto dos pássaros
me alegre o dia
me faz voar pelos campos
cheios de flores.
E o perfume alimenta a alma.*

*Na montanha há muitas árvores
que carregam o vento.
E no vento há vida
para se alegrar.*

*Eu tenho uma casinha
bem pequena,
mas dentro dela
cabe o mundo*

*Franciane Kerexu (Poema produzido
em 2014 na aula de Língua Portuguesa)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me trouxe até aqui, força e cuidado sempre presente nessa caminhada.

Ao meu marido, Pedro, pelo amor e companheirismo nos sonhos e nas realizações, nas angústias e dificuldades enfrentadas até o fim do trabalho. Esta conquista é sua também!

Aos meus filhos Pedro, Sara, Daniel, Lucas e Lorraine, por esse amor que me impulsiona!

À minha família pelo incentivo e apoio incondicional sempre: mãe, pai, irmã e irmão. Vocês são meu porto seguro!

Ao amigo Fabiano Avelino pela alegria, otimismo e fervor pelo estudo que me contagiou.

À amiga Norielem Martins que me motivou, orientou, corrigiu, ouviu e acreditou junto comigo que era possível. Obrigada pela amizade sempre solícita, pela serenidade e confiança!

Ao professor Dr. Domingos Nobre, pelas aulas essenciais à minha docência, pela paciência e disposição sempre que precisei; seu empenho na luta pelos Guarani me inspira!

À professora Dr^a Aline Abonizzio pela simpatia e doçura; obrigada pela leitura e sugestões do trabalho.

Aos professores da EJA Guarani, pela parceria nos erros e acertos dessa tão diversa experiência.

Aos assessores com os quais tanto aprendi, sempre disponíveis e solidários nas dificuldades: Gabriela Barbosa, Ingrid Weber, Celso Sanches.

Ao professor Algemiro Karai Mirim, por sempre me surpreender com seus ensinamentos tão simples e profundos ao mesmo tempo.

À direção das escolas onde desenvolvi esta pesquisa: E. M. Prof. Francisco de Assis de Oliveira Diniz e C. E. I. Karai Kuery Renda, por todo apoio ao projeto.

Aos alunos da EJA Guarani, pela dedicação ao estudo, pelo esforço e interesse que me empolgavam a cada aula, pela amizade que desenvolvemos ao longo dessa trajetória e para a vida toda.

À amiga Rosângela Carneiro, pela compreensão e suporte; este Mestrado não seria possível sem o seu apoio.

Aos professores e coordenação do PPGEA, e aos colegas da turma Demanda Social 2015, pelos bons momentos que passamos juntos!

À querida Elis, que me presenteou com sua amizade, pela força e pelas longas conversas.

Ao meu coorientador, Dr. José Roberto Linhares de Mattos, pela leitura atenta ao meu texto e as valiosas sugestões.

À minha orientadora, Dr^a Eulina Coutinho Silva do Nascimento, que não me deixou desistir em meio a tantos obstáculos e me incentivou a “continuar a nadar” sempre!

RESUMO

LUCENA, Enilze Alves Ferreira. **A escolarização e o modo de ser guarani: desafios e anseios na trajetória discente no projeto de educação de jovens e adultos Guarani Mbya em Angra dos Reis, Rio de Janeiro.** 2018. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

A educação escolar indígena tem conquistado legalmente o direito a uma escola intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, mas em muitos estados do país esses direitos não são garantidos. Os Guarani, no Estado do Rio de Janeiro, ainda não usufruem de políticas públicas que lhes assegurem uma educação escolar diferenciada proposta pelo Estado e nem de ações colaborativas que possam proporcionar recursos e materiais necessários à autonomia da comunidade indígena na gestão de sua escola. A partir da análise do desenvolvimento da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro, este trabalho se propõe a descrever a trajetória discente no projeto inédito de Educação de Jovens e Adultos Guarani Mbya em Angra dos Reis, Rio de Janeiro. O curso EJA Guarani – 2º segmento na modalidade Ensino de Jovens e Adultos presencial, intercultural, diferenciado e específico, foi realizado numa parceria entre a Secretaria de Educação do Município de Angra dos Reis, a Universidade Federal Fluminense e outras universidades via projetos de extensão entre 2012 e 2014. Assim, o objetivo central desta pesquisa é investigar a importância desse projeto na formação e no modo de ser dos alunos Guarani Mbya da Aldeia Sapukai de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, as dificuldades encontradas durante o curso e os desafios para a continuação dos estudos após a conclusão do Ensino Fundamental. Através de entrevistas aos egressos do curso, foi possível observar a relação entre o modo de ser guarani e as dificuldades encontradas pelos alunos no percurso do projeto, e discutir as tensões da continuidade da formação do aluno guarani diante da realidade da educação escolar indígena no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos Guarani Mbya, Escolas diferenciadas.

ABSTRACT

LUCENA, Enilze Alves Ferreira. **The schooling and the guarani way of being: challenges and longings in the student trajectory in the project of education of young people and adults Guarani Mbya in Angra dos Reis, Rio de Janeiro.** 2018. 68p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The indigenous school education has conquered legally the right to a differentiated, specific, bilingual and intercultural school, but in many states of our country these rights aren't guaranteed. The Guaraní people, at Rio de Janeiro state, doesn't have public policies to ensure them a differentiated school education offered by the state neither collaborative actions that give them resources and materials necessary for the autonomy of the indigenous community in the management of their school. Based on the analysis of the development of indigenous school education in the state of Rio de Janeiro, this work intends to describe the student trajectory in the unprecedented project of Education of Young and Adults Guaraní Mbya in Angra dos Reis, Rio de Janeiro. The EJA Guarani course - 2nd segment in the Youth and Adult Education, presential, intercultural, differentiated and specific, was carried out in a partnership between the Education Department of the Municipality of Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense and other universities through extension projects from 2012 to 2014. Thus, the central objective of this search is to investigate the importance of this project in the formation and the way of being of Guaraní Mbya students from the Sapukai Village of Angra dos Reis, Rio de Janeiro, the difficulties encountered during the course and the challenges for the continuation of studies after concluding Elementary School. Through interviews with the graduates of the course, it was possible to observe the relationship between the way of being Guaraní and the difficulties encountered by the students in the course of the project, and to discuss the tensions of the continuity of the Guaraní student's education in the face of the reality of indigenous school education in Rio de Janeiro.

Key words: Indigenous School Education, Guarani Mbya Youth and Adult Education, Differentiated Schools.

RESUMEN

LUCENA, Enilze Alves Ferreira. **La escolarización y el modo de ser guaraní: los desafíos y deseos en la trayectoria de los estudiantes en el proyecto de la Educación de Jóvenes y Adultos Guaraní Mbya en la ciudad de Angra dos Reis, estado de Río de Janeiro.** 2018. 71p. Disertación (Maestría en Educación Agrícola). Instituto de Agronomía, Universidad Federal Rural del Estado de Río de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

La educación escolar indígena, tiene conquistado el derecho legal a una escuela intercultural, bilingüe, específica y diferenciada. Pero, en muchos estados del país, estos derechos no son garantizados. Los Guaraní, en el estado de Río de Janeiro, aún no utilizan de políticas públicas que les aseguren una educación escolar diferenciada propuesta por el estado y ni acción colaborativas que puedan proporcionar recursos y materiales necesarios para la autonomía de la comunidad indígena en la gestión de su escuela. Desde la análisis del desarrollo de la educación escolar indígena en el estado de Río de Janeiro, este trabajo propone a describir el trayecto que estudia en el proyecto inédito de la Educación de Jóvenes y Adultos Guaraní Mbya en la ciudad de Angra dos Reis, en el estado de Rio de Janeiro. La carrera EJA Guaraní – 2 ° segmento en la modalidad Enseñanza de Jóvenes y Adultos presencial, intercultural, diferenciado y específico, fue realizado en convenio con el Ministerio de Educación de la ciudad de Angra dos Reis, con la Universidad Federal Fluminense y otras universidades, por proyecto de extensión entre los años de 2012 a 2014. Así que, el objetivo central de esta investigación, es la importancia de este proyecto en la formación y en la manera de ser de los alumnos Guaraní Mbya de la Aldea Sapukai en la ciudad de Angra dos Reis, en el estado de Rio de Janeiro, las dificultades encontradas durante la carrera y los desafíos para el seguimiento de los estudios después de concluir la secundaria. A través de entrevista con los egresados de la carrera, fue posible observar la relación entre la manera de ser un Guaraní y las dificultades vista por los alumnos en el trascurso del proyecto y discute las tensiones del seguimiento y la formación del alumno delante de la realidad de la educación escolar indígena en el estado de Rio de Janeiro, Brasil.

Palabras-clave: Educación Escolar Indígena, Educación de Jóvenes y Adultos Guarani Mbya, Escuelas diferenciadas.

LISTA DE ABREVIACÕES

AIS – Agência Indígena de Saúde
AISAN – Agência Indígena de Saneamento
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEEI – Conferência de Educação Escolar Indígena
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOU – Diário Oficial da União
E EI – Educação Escolar Indígena
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETIS – Escola Técnica Izabel dos Santos
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis
INDL – Inventário Nacional de Diversidade Linguística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPHAN – Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISA – Instituto Socioambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEIO – Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar
MEC – Ministério da Educação
MPF – Ministério Público Federal
NEI – Núcleo de Educação Escolar Indígena
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
RCNEI – Referencial Curricular para as Escolas Indígenas
SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SEF/MEC – Secretaria de Educação Fundamental
SIL – Summer Institute of Linguistics
TEE – Território Etnoeducacional
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escola Indígena Guarani Karai Kuery Renda na Aldeia Sapukai.....	17
Figura 2. Avaliação da EJA Guarani - Aldeia Sapukai, 2014.....	23
Figura 3. Avaliação da EJA Guarani - Aldeia Sapukai, 2014.....	23
Figura 4. Formatura da EJA Guarani.	23
Figura 5. Formatura da EJA Guarani.	24
Figura 6. Formatura EJA Guarani no centro da Aldeia Sapukai, 2014.....	25
Figura 7. A dança do Xondaro. Aldeia Sapukai, 2015.....	28
Figura 8. Um jovem com seu <i>petygua</i> . Aldeia Sapukai, 2015.	28
Figura 9. Mulher Guarani da Aldeia Sapukai, 2014.....	30
Figura 10. Venda de artesanato na Aldeia Sapukai, 2015.....	31
Figura 11. Viagem Sociocultural – Foz do Iguaçu, PR, 2014.....	36
Figura 12. Mostra Fotográfica, Casa Larangeiras. 2014.	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Aldeias indígenas guarani no Rio de Janeiro	16
Quadro 2. Escolas indígenas em aldeias Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro	19
Quadro 3. Grade Curricular da EJA Guarani - Etapa II	35

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Caminhos da Pesquisa - Objetivos e Metodologia.....	4
1.2	Estrutura do Trabalho.....	5
2	ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO...6	
2.1	Educação Indígena/ Educação Escolar Indígena.....	6
2.2	Breve Histórico d Educação Escolar Indígena	9
2.3	A Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro	15
2.4	A EJA Guarani	20
3	NHANDEREKO: O MODO DE SER GUARANI	26
3.1	A Organização Social Guarani Mbya.....	27
3.2	O Tempo e o Trabalho no <i>nhandereko</i> Guarani.....	30
4	A TRAJETÓRIA DISCENTE NO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS GUARANI MBYA EM ANGRA DOS REIS, RIO DE JANEIRO.....	33
4.1	O Projeto EJA Guarani e a Identidade Cultural dos Guarani Mbya.	33
4.2	A Trajetória Discente antes do Projeto EJA Guarani.....	40
4.3	O Projeto EJA Guarani: Dificuldades Enfrentadas e Superadas (?)	41
4.4	A EJA Guarani/Escolarização e o <i>nhandereko</i> : Anseios e Desafios	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
6	REFERÊNCIAS	50
7	ANEXOS	55

1 INTRODUÇÃO

Desde que comecei a dar aulas de Língua Portuguesa no projeto de Educação de Jovens e Adultos Guarani Mbya, no município de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, senti a necessidade de ler, estudar e pesquisar sobre a história, a cultura e a língua desse povo indígena com o qual passava a ter um contato mais próximo.¹ Esse contato foi despertando um desejo ardente de me envolver cada vez mais, como um fogo que começa pequeno num capim, vai se alastrando e pode queimar uma floresta inteira. Lembro-me do conto do escritor uruguaio Eduardo Galeano, “O mundo”:

Um homem da aldeia de Negu, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. — O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO, 2002, p.10)

A convivência com os alunos guarani da Aldeia Sapukai, com suas lideranças e com outros colegas que trabalhavam com as questões indígenas, fez aumentar a vontade de conhecer a força desse povo em manter viva a sua cultura e a sua língua mesmo depois de mais de 500 anos de contato com os não indígenas.

Isso me levou a refletir sobre a necessidade de a escola contribuir para o fortalecimento da língua e da cultura guarani mantendo sempre uma relação entre os diversos saberes, valorizando o modo de ser de cada povo.

A Constituição Federal, (BRASIL, 1988), garantiu aos indígenas o direito à diferença protegendo suas manifestações culturais, assegurando o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Cumprindo as determinações da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) esclarece as responsabilidades e especificidades da educação escolar indígena, sobressaindo a preocupação com o ensino bilíngue e intercultural. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas também reconhece o caráter multiétnico do Brasil, a autonomia indígena e “relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado” (BRASIL, 1998, p. 24).

Diante do exposto, a questão que norteia esta pesquisa é: quais as dificuldades encontradas pelos jovens e adultos da Aldeia Sapukai na trajetória do curso EJA Guarani, e os desafios para dar continuidade aos estudos?

A partir desse questionamento, pretendo dar enfoque ao papel da escola na formação do jovem e adulto Guarani Mbya da Aldeia Sapukai em Angra dos Reis, e apontar as dificuldades encontradas pelos alunos no curso e os desafios para a continuidade de sua formação após a conclusão do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa se propõe a revisar o que já foi escrito sobre os projetos de educação de jovens e adultos indígenas no Rio de Janeiro: seus avanços e contribuição para a escolarização

¹ Optei por usar a primeira pessoa na introdução deste trabalho, pois ela conta como cheguei a este projeto através do contato com o povo guarani.

do povo guarani que habita o estado; e descrever a experiência dos alunos Guarani Mbya da Aldeia Sapukai no projeto específico da Prefeitura de Angra dos Reis em parceria com a Universidade Federal Fluminense.

Justifica-se esta pesquisa por fomentar estudos relativos à educação indígena, especificamente, no Rio de Janeiro, pois ainda é pouca a literatura produzida sobre esse assunto. Apesar de contar com um número considerável de famílias indígenas guarani distribuídas em sete aldeias do estado, pouco se tem avançado na oferta de escolarização desses cidadãos.

É difícil precisar o número total de habitantes dessas aldeias por causa do processo migratório tradicional entre o povo guarani que está sempre em movimento, conforme descreve Pissolato (2007), utilizando o conceito de mobilidade² entre esses povos. Entretanto, nas aldeias existentes, estima-se que cerca de 800 pessoas, atualmente, habitem as comunidades guarani do Rio de Janeiro, segundo informação oral dos próprios moradores. A Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, segundo o próprio cacique, Seu João, à época em que se iniciou esta pesquisa, abrigava mais ou menos 450 indígenas sendo a maior aldeia guarani do estado. Em todo o estado do Rio de Janeiro, existem duas escolas municipais nas aldeias de Maricá e uma escola estadual na Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, o Colégio Estadual Guarani Karai Kuery Renda, com mais três salas de extensão nas aldeias Itaxi-Paraty Mirim, Araponga e Rio Pequeno, todas no município de Paraty.

Essa realidade é desafiadora para o conhecimento dos anseios, dificuldades e necessidades desses jovens e adultos indígenas e a reflexão sobre como os direitos desses cidadãos têm sido garantidos.

Uma escola implantada em área indígena precisa considerar as especificidades culturais do povo dessa área e os seus processos próprios de aprendizagem, mas o que se assiste, na prática, é a presença de um currículo, práticas e conteúdos das escolas dos não indígenas, impostos nas aldeias, embora a legislação e as políticas governamentais sobre a educação escolar indígena puguem o contrário. Desde a ocupação colonial, tenta-se educar o indígena a partir de um modelo europeu. E isso pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de 800 línguas, segundo Freire (2002). Desde os tempos de colonização, as políticas educacionais têm sido de integração e assimilação desconsiderando as especificidades dos povos indígenas e desvalorizando a diversidade de saberes e outras formas de conhecimento em favor de uma cultura nacional brasileira.

Dessa forma, o que se apresenta não é uma educação escolar indígena baseada em processos próprios de aprendizagem propostos por cada povo valorizando a cultura e sua própria língua. Ao contrário, o que se vê é uma escola feita para o indígena que estabelece “a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior” de acordo com Melià (1979, p.53).

No longo período de 1500 a 1988, o que havia era uma escola para o indígena que objetivava a assimilação da cultura nacional, pois os processos educativos baseavam-se nos interesses dos brancos. Somente a partir da Constituição Federal, em 1988, pode-se falar em uma escola indígena, agora com o propósito de promover a cultura e a tradição que antes foram perseguidas e negadas. A conquista desses direitos garantidos por lei demandou muita luta e muito tempo.

A educação escolar indígena avançou bastante no campo das leis, mas ainda continuam os desafios para solucionar antigos problemas como falta de estrutura das escolas,

²Pissolato utiliza o conceito de mobilidade, proposto por Garlet (1997), que amplia o sentido da migração em busca da “terra sem mal” para uma diversidade de motivos além do religioso, como visita entre parentes, exploração dos recursos ambientais, etc.

falta de formação para professores indígenas e organização da escola segundo os princípios de uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

A escola deve ser um lugar de valorização da cultura. Por isso, a escola indígena necessita ser bilíngue. No Brasil, o sistema de educação é sempre pensado na língua oficial e as escolas só ensinam o português. Toda língua está vinculada a uma cultura e quando ela se extingue, perde-se muito conhecimento acumulado (MURANO, 2012).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, elaborada em Barcelona, Espanha, em 1996, com o apoio da Organização das Nações Unidas Para Educação e Cultura (UNESCO) e com a representação de diversas comunidades linguísticas do mundo inteiro, cada língua é o resultado de múltiplos fatores político-jurídicos, ideológicos e históricos, demográficos e territoriais, econômicos e sociais.

Recentemente, o Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por meio do Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), reconheceu a língua Guarani Mbya como referência cultural brasileira. A aprovação ocorreu em reunião realizada no início de setembro de 2014 na sede do IPHAN. Isso é importante para manter a diversidade que caracteriza um país como o nosso de pluralidade cultural e linguística.

Nobre (2012, p. 5) levanta uma questão muito interessante: “Se queremos uma escola bilíngue intercultural, de qual interculturalidade estamos falando?”. Ele propõe um debate sobre a qualidade da escolarização em relação às formas de produção e transmissão dos conhecimentos indígenas. Não se pode implantar um ensino só com professores não indígenas e apenas em língua portuguesa sem pensar nas necessidades reais de formação da comunidade.

O modelo de interculturalismo da escola bilíngue ainda enfrenta problemas com relação à formação dos professores e isso interfere na sua prática pedagógica.

É preciso pensar que qualquer oferta de ensino aos indígenas deve levar em conta as condições de acesso, permanência e compromisso de retorno às aldeias. Seja no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, é imprescindível que se discuta a elaboração dos cursos com a participação dos indígenas em seu planejamento, execução e avaliação.

O Plano Nacional de Educação, (BRASIL, 2001), definiu a criação da categoria “escola indígena” e a responsabilidade de sua manutenção pelo Governo do Estado. Em 2003, as escolas diferenciadas Guarani Mbya, no Rio de Janeiro, foram reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação através do Decreto nº 33.033/2003.

É importante buscar a história do que já foi realizado em relação à educação escolar indígena no Rio de Janeiro, em particular a educação de jovens e adultos, e a partir de qual conceito os projetos políticos foram idealizados. É preciso pensar e repensar criticamente os caminhos da educação escolar entre os povos indígenas. Essa educação deve abrir um espaço de autonomia que leve ao desenvolvimento próprio de cada cultura e de cada povo.

O texto de Gerssem Baniwa³ traduz muito bem isso:

O tamanho dos avanços depende fundamentalmente do tamanho de autonomia que o Estado garantirá aos povos indígenas [...], pois é disso que os povos precisam para por em prática suas ideias, seus projetos e seus sonhos de uma educação escolar que atenda suas realidades, demandas e interesses. Estes sonhos possíveis já estão garantidos na lei, [...] direitos já conquistados com muito suor e sangue indígena. (BANIWA, 2010, p. 16)

A Educação Escolar Indígena, no Brasil, ainda está longe de ser o que a lei já garante como direito e bem distante do que os indígenas desejam: uma educação adequada e de

³ O autor se utiliza de sobrenomes diferentes para referenciar seus textos. Assim, será respeitada a referência apresentada em cada texto: ora Baniwa, ora Luciano.

qualidade oferecida e garantida pelo Estado brasileiro.

1.1 Caminhos da Pesquisa - Objetivos e Metodologia

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a importância do projeto de Educação de Jovens e Adultos Guarani na formação e no modo de ser (*nhandereko*) dos alunos Guarani Mbya da Aldeia Sapukai de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, as dificuldades na trajetória do curso e os desafios para a continuação dos estudos. Para atingi-lo, os objetivos específicos são: historicizar a educação de jovens e adultos Guarani Mbya no Rio de Janeiro; observar a relação entre o modo de ser guarani e as dificuldades encontradas pelos alunos no percurso do projeto da EJA Guarani; e discutir as tensões da continuidade da formação do aluno guarani diante das (im)possibilidades em relação à oferta de educação escolar indígena no Rio de Janeiro.

Para o desenvolvimento deste projeto, foi utilizada a pesquisa qualitativa, uma vez que se pretende trabalhar, principalmente, com significados e valores, a partir da vivência dos alunos indígenas da Aldeia Sapukai, no curso oferecido para conclusão do Ensino Fundamental para jovens e adultos Guarani Mbya do Rio de Janeiro. De acordo com Minayo (2009, p.21), a pesquisa qualitativa se ocupa de “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes.”

A primeira fase da pesquisa foi um levantamento bibliográfico sobre o tema, a partir de marcos legais da educação escolar indígena no Brasil e o seu desenvolvimento no Estado do Rio de Janeiro – o que foi feito na oferta de escolarização para a população indígena do Estado até os dias atuais.

O segundo momento é de descrição do Curso EJA Guarani numa análise crítica da participação de todos os atores envolvidos no projeto e da elaboração de sua estrutura. Também há a necessidade de se conhecer um pouco da cultura e do modo de ser guarani para fazer uma relação com as dificuldades e as tensões enfrentadas na construção de um curso específico com um currículo diferenciado.

Os procedimentos utilizados para a análise do projeto foram diferentes atividades como entrevistas, reuniões, análise de documentos, as aulas filmadas e material produzido no Curso EJA GUARANI - 2º Segmento do Ensino Fundamental, na modalidade Ensino de Jovens e Adultos presencial, intercultural, diferenciado e específico, ministrado pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis e realizado na Escola Municipal Professor Francisco de Assis de Oliveira Diniz, Sertão do Bracuí, sob a coordenação da equipe da Gerência de Educação Comunitária e de EJA, em parceria com a Universidade Federal Fluminense e outras universidades via projetos de extensão, para os jovens Guarani Mbya das aldeias do Rio de Janeiro, no período de outubro de 2012 a dezembro de 2014.

Além da análise do Curso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os alunos concluintes do Ensino Fundamental através desse projeto, objetivando descobrir as experiências vividas por eles, no período de estudo, suas dificuldades e seus anseios quanto à continuidade de sua formação. Apesar de 25 alunos terem concluído o curso, nem todos participaram da pesquisa, uma vez que o guarani, por tradição, está sempre em movimento. Alguns foram morar em outras aldeias, visitar parentes, fazer cursos.

Os locais da pesquisa são a Aldeia Sapukai, o Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda, que fica na aldeia, e a Escola Municipal Professor Francisco de Assis de Oliveira Diniz, situados no Sertão do Bracuí em Angra dos Reis.

A análise dos resultados permite traçar um perfil do aluno guarani concluinte do Ensino Fundamental quanto ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, através dos

obstáculos enfrentados e superados e suas perspectivas atuais em relação à continuidade de sua formação escolar. Além disso, esta pesquisa objetiva à reflexão sobre a educação escolar indígena no Rio de Janeiro, seus avanços e desafios, sob a perspectiva da preservação e fortalecimento da língua e da cultura guarani.

1.2 Estrutura do Trabalho

O texto desta dissertação está estruturado em quatro partes, sendo a primeira delas o relato da trajetória que levou a essa pesquisa, o objeto de estudo e a metodologia que orientou o presente trabalho.

A segunda parte traz um levantamento bibliográfico sobre a educação escolar indígena no Brasil e, em especial, no Estado do Rio de Janeiro, traçando um breve histórico através dos marcos legais. Essa parte traz ainda uma caracterização do Curso EJA Guarani fazendo uma análise da documentação do curso, sua elaboração e estrutura.

A terceira parte descreve o modo de ser Guarani o *nhandereko*, falando do povo dessa etnia presente no Rio de Janeiro, seus costumes, tradições e as relações com e na *Tekoa* (aldeia).

Na quarta parte, é feita uma análise dos dados das entrevistas com os egressos do Curso EJA Guarani, procurando relacionar a escolarização com o modo de ser Guarani, apontando as dificuldades advindas dessa relação e os anseios desse povo de conquistar direitos já garantidos pela legislação brasileira.

A conclusão deste trabalho é que o curso oportunizou aos jovens e adultos guarani possibilidades de desenvolvimento e mudanças pessoais, sociais e profissionais. Ainda que enfrentando muitos obstáculos, eles conseguiram avançar nos seus objetivos e continuam persistindo na luta por direito à educação de qualidade, específica e intercultural.

O que se pode perceber, através das entrevistas, é que a escolarização não os afastou da aldeia, de sua tradição e de sua língua, mas, ao contrário, levou-os a refletir sobre as necessidades de sua comunidade e como eles poderão aproveitar as novas perspectivas que se abrem diante deles para trazerem melhorias para si e para seu povo.

2 ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO

“Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito!”⁴

A criação de um sistema específico para a educação escolar indígena faz-se necessária a partir da observação da diversidade cultural dos povos indígenas, com dinâmicas próprias de organização social, política e econômica, o que mostra a impossibilidade de uma padronização das políticas educacionais.

Segundo dados do Censo 2010, os registros foram de um total de 896,9 mil indígenas divididos em 305 etnias e falando 274 idiomas. A maior etnia era a Tikuna, com 6,8% da população indígena. Além disso, foram também identificadas 505 terras indígenas, representando 12,5% do território brasileiro (106,7 milhões de hectares). Dessas terras, somente seis abrigavam mais de 10 mil indígenas, 107 tinham entre mais de mil e 10 mil, 291 tinham entre mais de cem e mil e em 83 residiam até cem indígenas. A terra com maior população indígena era a Yanomami, no Amazonas e em Roraima, com 25,7 mil indígenas.

Apesar da taxa de alfabetização, em 2010, ter crescido em relação ao Censo 2000, o nível educacional da população indígena ainda era mais baixo comparado ao da população não indígena.

O Instituto Socioambiental (ISA), com registros atualizados⁵, enumera 714 Terras Indígenas em diferentes fases do procedimento demarcatório, sendo 113 em identificação (terras em estudo por grupo de trabalho nomeado pela FUNAI), 42 já identificadas (terras com relatório de estudo aprovado pela presidência da FUNAI), 74 declaradas (terras declaradas pelo Ministro da Justiça) e 485 homologadas e reservadas (terras homologadas pela Presidência da República, adquiridas pela União ou doadas por terceiros), perfazendo um total de 13% do território nacional.

Uma simples observação desses números confirma a necessidade de uma educação escolar que respeite as diferenças e especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

2.1 Educação Indígena/ Educação Escolar Indígena

A natureza, e não o homem, é a fonte de todo o conhecimento. Cabe ao homem desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la. (LUCIANO, 2006, p. 171)

A educação, num sentido mais amplo, é uma prática espontânea da humanidade em resposta às necessidades de conservação e de autorreprodução. Mesmo sendo uma exigência simples, a reprodução e a conservação de uma identidade social requerem processos complexos para a preservação da cultura, valores e hábitos criados pela própria sociedade. Assim, a educação objetiva o desenvolvimento saudável da pessoa nos aspectos físico, emocional, intelectual e psicológico, bem como a aprendizagem de competências, conhecimentos e habilidades, com vistas à inserção desse indivíduo na sociedade.

Desse modo, é equivocado pensar que os povos indígenas não possuem educação, uma vez que

⁴ Esse é um grito de guerra dos indígenas em manifestações, encontros, congressos, num movimento de luta por uma educação específica, diferenciada, intercultural e de qualidade.

⁵ Os dados foram obtidos em acesso ao site <https://terrasindigenas.org.br> em 03 de março de 2018.

Os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social. (LUCIANO, 2006, p.130)

Os povos indígenas mantêm sua identidade através da educação que é praticada por eles, o que lhes permite transmitir e preservar suas culturas de uma geração a outra. Muitos até já perderam sua língua, mas suas culturas e o modo de ser próprio de cada povo subsistem através dos tempos. E o modo de ser é o resultado da busca de um ideal de vida que tem a ver com o que é bom para o indivíduo e para a sua comunidade.

De uma forma geral, de acordo com Luciano (2006, p. 131), a educação indígena é a forma como são transmitidos aos mais jovens os conhecimentos sobre a vida e o mundo e como eles se relacionam. O que caracteriza cada um dos povos indígenas é o modo como se vive essa relação: “o território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação.” (LUCIANO, 2006, p.131)

Diferente dos modos de vida das sociedades europeias, sempre baseados em conflito, dualismo, como o bem e o mal, o bom e o ruim, a visão cosmológica do indígena está fundamentada na construção de uma relação de equilíbrio e harmonia com a natureza e a sociedade.

A territorialidade é o espaço que vincula a identidade do povo indígena à natureza, numa relação expressa através da tradição oral e da experiência vivida nas suas festas e rituais. A transmissão dos conhecimentos e valores é a base para a formação da consciência moral, social e religiosa de cada povo.

A educação tradicional dos povos indígenas tem seus processos próprios de produção e transmissão de conhecimentos que, em muito, diferem da educação escolar oferecida pelo Estado brasileiro desde os tempos da colonização.

A escola, até pouco tempo atrás, foi e, em alguns casos, até hoje, é vista pelos indígenas como um meio de aculturação e, por isso mesmo, rejeitada e criticada, por não valorizar nem respeitar a educação tradicional e sua prática.

Scanduzzi (2009), em seu livro *Educação Indígena X Educação Escolar Indígena - uma Relação Etnocida em uma Pesquisa Etnomatemática*, fala da importância de se “reconhecer a produção científica e educacional dos povos indígenas (produção esta milenar) como uma entre tantas outras produzidas por diversos grupos sociais diferenciados.” (SCANDIUZZI, 2009, p. 23)

A escola não pode ignorar o conhecimento transmitido através de processos próprios nas comunidades indígenas ou estará contribuindo para o enfraquecimento de suas culturas.

A partir do reconhecimento de que há uma produção tanto científica como educacional dos povos indígenas, faz-se necessário ressignificar a instituição escola que sempre foi um espaço de homogeneização, integração e assimilação.

A escola indígena deve ser um espaço de transmissão e produção de conhecimentos, tanto indígenas como não indígenas, seguindo diretrizes de interculturalidade, bilinguismo, especificidade e diferenciação.

O conceito de Educação Escolar Indígena surge de movimentos indígenas e indigenistas, em meados dos anos 70,

[...] como direito, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola / sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. (I CONEEI, 2009, p.2)

Os povos indígenas devem ser os protagonistas de uma educação escolar que se adéque à realidade de suas comunidades com currículos e programas específicos, professores indígenas, material didático adequado estabelecendo uma relação com a educação tradicional a fim de contribuir para o fortalecimento de culturas e identidades, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos universais do mundo moderno.

A luta de professores e lideranças, nos últimos anos, conquistou direitos legais importantes para a educação escolar indígena e o desafio posto, desde então, é “Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores?” (BANIWA, 2013, p.1)

O objetivo desse diálogo intercultural deve ser o reconhecimento e a valorização do outro e de seu modo de ver o mundo e viver nele. Conhecer a si mesmo e ao outro é condição fundamental para as relações humanas. Mas não só conhecer e tolerar, é necessário aprender a conviver, compreender e aceitar as diferentes ideias e projetos de vida de cada povo com base em sua cultura e tradições. Promover esse diálogo é tarefa da escola indígena intercultural.

A escola também precisa ser bilíngue como forma de fortalecimento da identidade de cada povo. A língua é a forma de expressão da cultura, dos costumes, do modo de vida, da história não só de cada indivíduo, mas também da coletividade.

O Parágrafo 2º do Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, diz que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988, p. 124)

Não faz sentido um modelo de escola indígena onde o ensino se dá apenas em língua portuguesa e com professores não indígenas. A escola bilíngue ainda enfrenta os desafios da formação de professores indígenas e de um modelo de bilinguismo que realmente seja um instrumento de valorização da identidade cultural de um povo.

A linguista Ruth Monserrat tem vários estudos em que conceitua Política Linguística e discute se há uma política do Estado brasileiro voltada para as línguas indígenas. Para Monserrat, o Estado brasileiro não tem uma política linguística específica para as sociedades indígenas. Apenas, no nível do discurso, ele apresenta uma política de educação escolar indígena “bilíngue, intercultural, específica e diferenciada” (MONSERRAT, 2001, p.137).

Embora passadas quase duas décadas dessa declaração, pouca coisa mudou em relação à educação bilíngue para os povos indígenas. É bem verdade que há experiências bem sucedidas e avançadas em alguns estados brasileiros, mas, no Rio de Janeiro, local desta pesquisa, ainda se luta por uma educação bilíngue com livros didáticos na língua materna, professores guaranis e um currículo diferenciado.

Sobre a questão do bilinguismo, D’Angelis faz referência a três modelos de ensino bilíngue:

a) "Bilingüismo de Transição" para a língua majoritária, onde a língua minoritária é usada apenas inicialmente para depois ser completamente substituída pela língua majoritária;

- b) "Bilingüismo de Manutenção ou de Resistência", onde a língua minoritária é estimulada e empregada efetivamente em todo o ensino escolar;
- c) "Bilingüismo de Imersão", onde o convívio total com a língua majoritária (ou a língua alvo) leva ao desuso da língua minoritária. (D'ANGELIS 2001, apud NOBRE, 2009, p. 18)

A escolha do modelo de bilingüismo vai determinar os objetivos dessa escola e o valor dado à língua indígena. Adotar o Bilingüismo de Manutenção ou Resistência fortalece essa escola que reivindica ser autônoma, específica e diferenciada. D'Angelis defende a necessidade da língua indígena escrita com o objetivo de fortalecê-la.

A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes, e, possivelmente, umas das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma política indigenista de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura (D'ANGELIS, 2005, p. 15).

A língua indígena precisa ocupar o espaço da escola mostrando que é capaz de assumir a função a que se propõe, formando escritores e leitores em sua própria língua.

Queremos defender que o desenvolvimento de uma tradição escrita nas línguas indígenas é um instrumento poderoso de vitalização e fortalecimento das línguas. E o melhor espaço para realizá-lo, ainda é a própria escola indígena, até aqui responsável por pressões e experiências prejudiciais às línguas autóctones (D'ANGELIS, 2012, p. 187).

O desafio principal da escola indígena é que ela seja realmente diferenciada, que ela seja específica; diferenciada porque existe uma enorme diversidade cultural dos povos indígenas e específica porque é preciso atender às demandas dessa especificidade cultural e linguística.

A conquista de uma escola autônoma nos seus processos educativos passa pela participação dos povos indígenas na criação de suas próprias instituições de ensino bem como na preparação e execução de seus programas de educação. O respeito a esses direitos garantidos em lei ainda não se evidencia, haja vista os impasses constantes para que eles se realizem.

Entre eles podemos citar: - a não criação das escolas indígenas; a não realização de concursos específicos para professores – índios; a não produção de material didático específico; a exigência de projetos políticos pedagógicos adequados a modelos padronizados pelas redes de ensino; a não capacitação do pessoal técnico-administrativo que atendem as escolas indígenas; a não transparência do financiamento para a educação escolar indígena dentre outras dificuldades. (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p.12)

A prática pedagógica, a construção de currículos adequados ao contexto dessa escola, a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos respeitando a realidade sociocultural e a linguística específicas de cada povo, são uma busca constante dessa escola indígena objetivando uma identidade própria.

2.2 Breve Histórico d Educação Escolar Indígena

As ações voltadas a uma educação escolar indígena sempre existiram desde o início da história do Brasil. D'Angelis (2012), propõe uma divisão da história da educação escolar indígena no Brasil em três períodos: o primeiro, que vai de meados do século XVI a meados do século XVIII, é a Escola de Catequese; as Escolas de “Primeiras Letras” e Projeto Civilizador compreendem o período que vai de meados do século XVIII a meados do século XIX; e, da década de 1970 até o século XXI, temos o período do Ensino Bilíngue.

No primeiro período, os padres jesuítas organizaram escolas com o objetivo de converter os nativos ao cristianismo. Muitos materiais foram produzidos em línguas indígenas, mas eles tinham a intenção de substituir a língua materna pela língua nacional.

O período das Escolas de “Primeiras Letras” e Projeto Civilizador teve como marco inicial um documento elaborado pelo Marquês de Pombal, Diretório dos Índios ou Diretório Pombalino, que instruiu as escolas a não permitirem que os alunos indígenas falassem em outra língua que não fosse a portuguesa como forma de civilizar aqueles que os conquistadores consideravam povos bárbaros sem educação e civilidade.

O processo de Ensino Bilíngue teve seu início, no século XX, com programas que, embora usassem a língua indígena, objetivavam a transição para a língua nacional. Desse modo, essas ações, conduzidas pelo Summer Institute of Linguistics (SIL) em acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), não valorizavam e nem visavam ao fortalecimento das línguas indígenas.

A escola, com sua origem no ocidente europeu, era baseada na ideia de que só os povos europeus possuíam cultura, ciências e valores. Por isso, não havia a possibilidade de aceitarem a convivência com outra cultura. Na visão dos colonizadores, os indígenas não possuíam cultura nem saber algum, eram povos sem civilização. Assim, os saberes indígenas, sua religião, seus valores foram desprezados e até negados, mesmo sendo usados pelos colonizadores no início do processo colonial.

A visão de que os povos indígenas eram povos atrasados e não tinham nem mesmo humanidade, prevaleceu durante muitos séculos. Mas aos poucos essa ideia foi mudando, conforme descreve Baniwa:

Essa visão predominante ao longo do processo colonial, imperial e republicano brasileiro foi aos poucos sendo minada abrindo espaço para outros povos e culturas humanas portadores de outros horizontes socioculturais, cosmológicos e epistemológicos. Mas somente a partir da Constituição Federal de 1988 essa possibilidade pode se tornar realidade concreta, ao reconhecer a capacidade civil indígena e com ela o reconhecimento de seu patrimônio imaterial e material. Com isso os saberes, as tradições e os modos de vida indígena foram reconhecidos, portanto, merecendo proteção e promoção do Estado agora denominado pluriétnico e multicultural. (BANIWA, 2010, p.4-5)

Essa mudança de pensamento deu força aos povos indígenas e à sociedade, de modo geral, para lutar por uma escola diferenciada e cobrar do governo políticas públicas que promovessem a participação do indígena na concepção dessa escola que valorizasse a diversidade cultural e trabalhasse com as especificidades de cada povo.

A atual Constituição Federal, promulgada em 1988, mudou a forma de relacionamento entre os povos indígenas e o Estado ao reafirmar a pluriétnicidade e o multiculturalismo da sociedade brasileira. Os indígenas passam de incapazes, que necessitam ser tutelados, a sujeitos de direitos. Ainda assim, não houve grandes avanços quanto à criação de políticas públicas adequadas e de qualidade nas diversas áreas de serviços públicos como saúde, educação e segurança territorial.

O artigo 210 da Constituição (BRASIL, p.124), no 2º parágrafo, já citado anteriormente, quando assegura que os indígenas utilizem suas “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, inicia um processo de ressignificação da escola que passa a valorizar as

línguas e os conhecimentos indígenas, garantindo a cada povo o direito a uma autonomia política e pedagógica.

Esse reconhecimento das especificidades cultural e linguística está presente também no artigo 231 da CF (BRASIL, p.133): “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições...”

A partir da Constituição, muitos outros dispositivos legais vão reafirmar os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada com escolas autônomas política e pedagogicamente, mas, ainda hoje, essa escola permanece em conflito com o que é garantido por lei e a autonomia que (não) lhes é “permitida”.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em sua Convenção nº 107 de 1957, transformada em lei em 1966, reconhece direitos mínimos dos povos indígenas. Entre eles podemos destacar: a universalização do direito dos povos indígenas à educação formal (art. 21); a consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas (art. 22); a indicação da educação bilíngue com modelos de alfabetização em língua materna (art. 23); o combate ao preconceito contra os povos indígenas, através da adoção de medidas educativas (art. 25); o reconhecimento das línguas indígenas como instrumentos de comunicação dessas minorias (art. 26). (BRASIL, 1966)

A Convenção nº 169, chamada Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, de 1989, diferente da Convenção anterior, vai reconhecer o direito dos povos indígenas decidirem quais as suas prioridades e de participarem dos programas de governo que lhes digam respeito. A Convenção nº 169 “prevê a participação dos povos indígenas (nos) programas de educação, o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizarem suas crianças em sua própria língua e na língua oficial do país em que vivem.” (BRASIL, 2004, p.35)

Embora tenha sido adotada pelo Brasil apenas em 2004, quando se tornou lei, através do Decreto Presidencial 5.051, a Convenção nº 169 foi muito importante para reforçar o direito dos povos indígenas de serem autônomos nos seus processos educativos.

Uma conquista importante, através do Decreto Presidencial nº26/ 1991, em seus artigos 1 e 2, foi a transferência da responsabilidade da coordenação da Educação Escolar Indígena para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e da sua execução para os estados e municípios. Antes do Decreto, essas ações eram desenvolvidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A partir dessa mudança, uma nova política nacional de educação escolar indígena começa a ser formulada tendo como principal orientação a formação de professores indígenas (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p. 7).

Ainda em 1991, a Portaria Interministerial nº 559 define como o MEC irá assumir as novas funções e estabelece a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena no âmbito nacional e os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação.

A especificidade, a diferença, a interculturalidade e o uso das línguas maternas no processo de aprendizagem são princípios estabelecidos para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural, nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994.

A Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é o instrumento jurídico de maior importância da educação brasileira, pois estabelece normas para o Sistema de Ensino Brasileiro desde a educação infantil até a educação superior. No 3º parágrafo do artigo 32, a LDB confirma o que fora previsto na Constituição, como o direito ao uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem. O artigo 78 reafirma a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo-lhes acesso aos conhecimentos valorizados pela sociedade com uma educação que respeite seus valores e preservando suas identidades. O artigo 79 propõe um regime de colaboração das agências federais para ofertar

aos povos indígenas um ensino bilíngue e intercultural, prevendo, para isso, formação de pessoal especializado, currículos e programas específicos e material didático também específico e diferenciado a fim de garantir o acesso às informações.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, foi elaborado por pesquisadores, assessores, professores indígenas e não indígenas e serve como um instrumento importante para a discussão da educação específica e diferenciada porque se propõe:

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas,
- b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras,
- c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (BRASIL, 1998, p.13)

O RCNEI está organizado em duas partes: a primeira, destinada a gestores e professores que devem atender a culturas diversas e adequar suas práticas a diversos contextos sociais, traz fundamentos legais, históricos e antropológicos; a segunda parte trata das práticas pedagógicas, formação de professores indígenas e os contextos das escolas indígenas.

O Referencial, ao conceituar as características da educação escolar indígena, apresenta-se como uma base importante de reflexão sobre esses atributos.

Comunitária:

Porque produzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, concepções e princípios. Isto se refere tanto ao currículo, quanto ao modo de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, a pedagogia, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

Intercultural:

Porque deve reconhecer a diversidade cultural e linguística, promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Bilíngue/ multilíngue:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua 36 de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Específica e diferenciada:

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena. (BRASIL.1998. p.24,25)

Em 1999, a Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena através do Parecer 14, cujo objetivo foi assegurar o direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade valorizando os saberes tradicionais. O Parecer indica a criação das categorias: escola indígena e professor indígena. A Resolução 03/99 normatizou as indicações do Parecer 14, fixando diretrizes para o funcionamento da escola indígena, com “normas e ordenamento jurídico próprio”.

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

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172. 2001) trata a Educação Escolar Indígena como modalidade de ensino e, no capítulo 9, estabelece diretrizes, objetivos e metas que até hoje não foram atingidas plenamente. O capítulo está dividido em três partes: na primeira, há um diagnóstico sobre a oferta da educação escolar aos povos indígenas; na segunda, estão as diretrizes para a educação escolar indígena; e na terceira parte, descrevem-se os objetivos e metas a serem atingidos a curto e em longo prazo. Mais uma vez, destaca-se a garantia da autonomia para as escolas indígenas, em relação aos projetos pedagógicos, aos recursos financeiros e à participação dos indígenas.

Após dois anos de estudos e reuniões envolvendo professores indígenas, consultores e especialistas de diversas universidades, coordenadores de programas de formação, técnicos de secretarias de educação e representantes de órgãos governamentais e não-governamentais, o MEC publica os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC/2002). O documento trata da responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação em executar Cursos de Formação que promovam uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas. (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p. 10)

Com o avanço dos direitos conquistados na EEI, cresce a demanda pela continuação dos estudos nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio e, com isso também, a necessidade de formação de professores em nível superior. Atendendo a essa demanda, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 010/2002, que trata da formação de professor indígena em nível universitário.

Algumas ações importantes para destacar, nos anos seguintes, são: a criação, no ano de 2004, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) ligada ao MEC e composta por representantes de organizações de professores indígenas e representantes de organizações indígenas regionais, além de contar com representação indígena no CNE; e a aprovação da Declaração de Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007.

O Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009, institui os territórios etnoeducacionais (TEEs) que darão base para a organização e a execução da educação escolar indígena. A divisão do território etnoeducacional se dá pelas relações políticas, de parentesco e culturais que os povos indígenas compartilham independente dos limites das fronteiras políticas e geográficas do país. Assim, é garantida uma nova forma de constituição do sistema educacional no TEE:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngüe ou multilíngüe, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. (BRASIL, 2009, p. 23)

Ainda em 2009, a 1ª Conferência de Educação Escolar Indígena (CONEEI) reuniu cerca de 50.000 pessoas entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do Poder Público.

O Ministério da Educação, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, realizou a I CONEEI de 16 a 20 de novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO. Lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada discutiram as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social.⁶

A Conferência teve como principais objetivos:

- I - consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;
- II - discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- III - propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- IV - pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.

O documento final da CONEEI é dividido em três partes e, na primeira, que fala da organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil, é proposta a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e a implantação dos Territórios Etnoeducacionais já instituídos pelo Decreto Presidencial nº 6.861/2009.

Outro dispositivo legal, que apresenta conquistas importantes ao estabelecer a estrutura das escolas indígenas com normas e ordenamento jurídico próprio, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, que fazem parte de um documento mais abrangente, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado e publicado no DOU de 15 de junho de 2012. No parágrafo único do Art. 1º diz que as Diretrizes Curriculares Nacionais “estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. (BRASIL, 2012, p.2)

É importante destacar dois artigos dessa Resolução: o 4º, em que o CNE institui a centralidade dos TEEs para a organização da escola indígena e destaca a valorização das línguas indígenas e o respeito à diversidade sociocultural e linguística de cada povo; e o parágrafo 5º do Art. 14 que propõe que a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas conte com a participação da comunidade e professores indígenas.

Art. 4º– Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

⁶ DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em 24/10/2017.

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo.

Art. 14 § 5º – Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

Ainda no Artigo 27, parágrafo 3º, destaca-se o regime de colaboração na elaboração do plano de educação:

§ 3º - Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas, pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

Nos últimos anos, houve um aumento do investimento público na educação escolar indígena, por conta da demanda, da pressão dos indígenas e também pela força das leis que obrigam estados e municípios a investirem no Ensino Fundamental, inclusive dos indígenas. Mas, ainda assim, esses recursos não são suficientes para atender a uma educação diferenciada com processos didáticos e pedagógicos específicos: a formação, qualificação e contratação de professores indígenas para que o ensino bilíngue não se restrinja aos anos iniciais; a produção de materiais didáticos específicos que tratem das mitologias, etnomatemáticas, etnociências, etnogeografias; a compra de merenda não industrializada, respeitando os hábitos alimentares dos indígenas; entre outros.

Segundo dados do Censo Escolar feito pelo INEP, em 2016, há 3.115 escolas de Educação Básica em terras indígenas com 233.711 alunos matriculados em todo o território brasileiro.

Cada vez mais cresce o número de escolas indígenas, alunos e professores indígenas e a produção de material didático específico, mas esse número ainda está muito longe do ideal.

2.3 A Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro

O tratamento específico e diferenciado continuará a ser uma luta primordial do movimento indígena no âmbito das políticas públicas, como condição de efetividade da pluriculturalidade do Estado brasileiro, tendo como perspectiva a instauração de uma cidadania diferenciada ou cidadania no plural. (LUCIANO, 2006, p. 169)

Por todo o Estado brasileiro tem crescido a oferta do Ensino Fundamental e o acesso ao Ensino Médio e Superior para os povos indígenas. No entanto, essa não é a realidade do Rio de Janeiro que, embora tenha um grande número de indígenas habitando seu território, ainda não oferece um ensino de qualidade em todos os níveis e modalidades a esses cidadãos.

A legislação propõe uma ação colaborativa entre União, Estados e Municípios, mas o que se vê são ações isoladas e entraves burocráticos na realização dessa tarefa.

Há, no estado do Rio de Janeiro, cerca de 16 mil pessoas que se autodeclaram indígenas de acordo com o Censo de 2010, dos quais aproximadamente 800 são da etnia Guarani.

Atualmente, são sete as aldeias do Estado do Rio de Janeiro: Sapukai, no bairro Bracuí, a 25 km do centro da cidade de Angra dos Reis; Araponga, no bairro Patrimônio, a 20 km do

centro de Paraty; Itaxi, no bairro Paraty Mirim, a 17 km de Paraty; Rio Pequeno (Tekoha Jevy) e Saco do Mamanguá (Arandu Mirim), localizadas em Paraty; e as aldeias Itaipuaçu e Ka'aguy Hovy Porã, em Maricá.⁷

Em Maricá, existem duas aldeias: a mais recente, localizada em Itaipuaçu, é formada por um grupo de guarani do Espírito Santo com, aproximadamente, 30 pessoas e, a mais antiga, Ka'aguy Hovy Porã composta por famílias que vieram de Paraty Mirim, nos anos 2000, e que se deslocaram, inicialmente para Niterói, no bairro de Cambinhas. Devido a conflitos territoriais, a ocupação em Cambinhas teve que ser abandonada e uma nova aldeia foi construída no Município de Maricá, há cerca de dois anos, com o apoio da Prefeitura Municipal, que doou o terreno. (MARTINS, 2016, p. 46)

A aldeia Sapukai é a maior aldeia do Rio de Janeiro, com 2.000 hectares de território, onde vivem aproximadamente 450 pessoas, e foi a primeira a ter sua área demarcada e reconhecida pelo Governo em 1995. Mais outras duas aldeias possuem suas terras homologadas: a Aldeia Itaxi/Paraty Mirim com 79 hectares e 171 pessoas; e Araponga, com 213 hectares que abriga 40 habitantes. A aldeia de Rio Pequeno/ Tekoha Jevy, com 2.000 hectares e 32 habitantes, recentemente, em 2017, teve sua terra identificada.⁸

O quadro a seguir mostra a situação das aldeias do Rio de Janeiro.

Quadro 1. Aldeias indígenas guarani no Rio de Janeiro

Aldeia	Localização	Habitantes	Situação Territorial	Atividade Escolar
Sapukai	Angra dos Reis	**450	Homologada	Sim
Itaxi/Paraty Mirim	Paraty	*171	Homologada	Sim
Araponga	Paraty	*40	Homologada	Sim
Rio Pequeno/ Tekoha Jevy	Paraty	*32	Identificada	Sim
Arandu Mirim (Saco do Mamanguá)	Paraty	*28	Em Identificação	-
Tekoa Ka'aguy Hovy Porã	Maricá	***40	Território doado pela Prefeitura	Sim
Aldeia de Itaipuaçu	Maricá	***28	Território doado por terceiros	Sim

*Segundo dados do ISA (Instituto Sócio Ambiental - <http://pib.socioambiental.org/pt>)

** Segundo informação oral dos moradores da comunidade.

*** Segundo dados da Prefeitura Municipal de Maricá, 2015 (<http://www.marica.rj.gov.br/?s=print&n=5045>)

Desde os anos 80, quando se estabeleceram na Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, os Guarani já reivindicavam a construção de uma escola na comunidade. Em 1995, “um projeto de EEI inicia suas atividades na Aldeia Sapukai, com apoio da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Indigenista Missionário – CIMI.” (MARTINS, 2016, p.59)

A única escola indígena do Rio de Janeiro não foi construída por iniciativa do Estado, mas foi uma ação que resultou da parceria entre lideranças Guarani e organizações não-

⁷ O prefeito de Maricá cedeu, em 2009, parte da restinga de Maricá para ser habitada pelos indígenas que estavam em Cambinhas, Niterói, mas só em 2013 os Guarani se estabeleceram nessas terras.

⁸ Os dados foram obtidos no site do Instituto Sócio Ambiental - <http://pib.socioambiental.org/pt>.

governamentais. Conforme descreve Nobre (2001), em 1997, “debaixo de um pé de maracujá, o professor indígena Algemiro Karai da Silva iniciou na aldeia Sapukai aulas com cerca de 10 crianças.” Mais tarde os Guarani buscaram o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Pastoral Indigenista para a construção de um prédio para a realização das aulas.



Figura 1. Escola Indígena Guarani Karai Kuery Renda na Aldeia Sapukai.

Fonte: Autora

A categoria educação escolar indígena, no âmbito da Educação Básica, foi incorporada ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro através do Decreto nº 33.033/2003 do Conselho de Educação do Estado. A deliberação CEE nº 286/2003, estabelece normas para autorização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas, para a oferta da Educação Escolar Indígena.

A escola da aldeia Sapukai, até então, funcionava na modalidade de escola comunitária com mais autonomia e participação da comunidade indígena. Em 2005, a Equipe de Acompanhamento e Avaliação da Coordenadoria da SEEDUC/RJ visitou a escola e dando parecer favorável para a oficialização da Escola Indígena, criando a Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda e duas Salas de Extensão, a Guarani Tava Mirim (na aldeia Itaxi, Paraty) e Guarani Karai Oka (aldeia Araponga, Paraty). A princípio, apenas a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental seriam oferecidas.

A partir do processo de estadualização/ institucionalização da escola indígena estadual, um projeto de organização técnico-administrativo e pedagógico foi apresentado a SEEDUC RJ, conforme orientação da Deliberação CEE nº 286/03 - o primeiro PPP da Escola Indígena - coordenado pelo prof. Domingos Nobre, tendo como corpo administrativo e pedagógico os próprios indígenas. Durante este processo de “migração” da escola comunitária para Estadual, foram cumpridos todos os trâmites burocráticos, no âmbito da SEEDUC RJ, para que fosse possível a implementação da escola, conforme estavam descritos na Deliberação. Porém, o processo só se efetivou em 2005, quando foi enviada uma agente do Estado para compor a direção da Escola-Polo e demais salas de extensão, desconsiderando todo o movimento realizado, até então, pelas comunidades e a legislação da EEI, na insistente tentativa de adequá-la ao sistema Estadual, quando a lei determina que se faça o contrário. (MARTINS, 2016, p. 68)

A Deliberação CEE nº 286/2003 diz, no Artigo 11, que a Escola Indígena deve ser dirigida e administrada, “exclusivamente”, por educadores indígenas, o que foi ignorado pelo Estado ao enviar uma *juruá* – não indígena – para dirigir a escola e as salas de extensão.

Atualmente, a situação da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda continua a mesma, com direção e professores do 2º segmento *juruás*.

Para suprir a demanda de contratação de professores indígenas formados para assumirem a EEI, o Ministério da Educação, no período de 2003 a 2010, promoveu o Protocolo Guarani – Curso de Formação para Professores Indígenas Guarani das regiões Sul e Sudeste – ministrado em Santa Catarina, que contou com a participação dos professores indígenas das aldeias do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo e São Paulo.

Em 2004, teve início o Projeto EJA Guarani com o objetivo de suprir a demanda da conclusão do Ensino Fundamental de Agentes de Saúde e de Saneamento do Rio de Janeiro. O projeto surgiu antes da criação da primeira escola Guarani do estado e foi regulamentado, em 2007, antes mesmo de a modalidade de Educação de Jovens e Adultos ter sido implantada no Sistema de Ensino do Município de Angra dos Reis. O próximo ponto deste trabalho discorrerá sobre o ineditismo da EJA Guarani no Rio de Janeiro.

No sentido de cobrar do Estado o atendimento educacional garantido por lei, no início de 2014, algumas reuniões envolvendo SEEDUC/RJ, Secretarias Municipais de Educação de Paraty e Angra dos Reis, universidades, FUNAI, ONGs e professores indígenas, resultaram em uma Carta de Recomendação do Ministério Público do Rio de Janeiro (MPF nº07/2014) exigindo da SEEDUC/RJ as seguintes ações:

- a) criação de cargos de professor indígena nos quadros do Estado do Rio de Janeiro e a posterior realização de concurso público para seu provimento, objeto do Processo nº E-03/001/8740/2013;
- b) a implementação do curso de magistério indígena (formação, capacitação e treinamento dos professores indígenas), através de celebração de convênio entre a SEEDUC/RJ e a Universidade Federal Fluminense, cujas tratativas já estão em andamento, as quais devem ser finalizadas de modo que as aulas sejam iniciadas em agosto de 2014;
- c) implementação do EJA Guarani em todos os segmentos faltantes nas aldeias de Angra dos Reis e Paraty/RJ, mediante a adoção de todas as medidas necessárias para tanto;

Também se recomenda que os Municípios de Angra dos Reis e Paraty

- a) se disponham a atuarem em regime de colaboração com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), a fim de que sejam adotadas todas as providências necessárias para garantir o funcionamento das escolas em aldeias indígenas e a participação dos indígenas dos Municípios de Angra dos Reis e Paraty, em todos os segmentos do ensino fundamental e do ensino médio, até que haja a efetiva implementação por parte da Secretaria Estadual do que acima recomendado;
- b) se disponham a atuarem em regime de colaboração com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), a fim de que sejam adotadas todas as providências necessárias para garantir o funcionamento das escolas em aldeias indígenas e a participação dos indígenas dos Municípios de Angra dos Reis e Paraty, em todos os segmentos do Ensino de Jovens e Adultos – EJA Guarani, até que haja a efetiva implementação por parte da Secretaria Estadual do que acima recomendado;
- c) realizem, no mês de junho de 2014, reunião com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para que sejam acertadas as medidas a serem adotadas por cada ente federativo a fim de que seja viabilizada a implementação da oferta do ensino regular nas aldeias em todas as suas diferentes etapas e modalidades e EJA - Guarani, até a efetiva implementação pela SEEDUC/RJ, entidade que possui obrigação legal de prover o acesso à educação para as comunidades indígenas;

A Resolução SEEDUC nº 5227, publicada no DOU em 06 de março de 2015, transforma a Escola Indígena em Colégio Indígena, agora autorizado a implantar o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e também o Ensino Médio, cuja implementação encontra-se em tramitação desde 2012.

A partir daí, a SEEDUC RJ realizou, em 2015, o processo de mobilidade interna de professores não indígenas para atuarem nos anos finais do ensino fundamental no Colégio Indígena Karai Kuery Renda.

O fato de o Estado ser responsabilizado pela Educação Escolar Indígena fez o Município de Angra dos Reis se isentar de oferecer qualquer modalidade de ensino para a população indígena, o que faz com que os indígenas sofram ainda mais com a falta de continuidade das políticas públicas do Estado e as dificuldades de diálogo entre os Entes Federados.

O quadro seguinte mostra a situação da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro com dados de 2016/2017.

Quadro 2. Escolas indígenas em aldeias Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro

Aldeias	Escolas	Alunos	Professores	Responsabilidade
Sapukai	Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda	1 45*	04 indígenas e 08 não- indígenas	Estadual
Itaxi/Tekoha Jevy	Sala de Extensão Guarani Tava Mirim	2 4*	02	Estadual
Araponga	S E Guarani Karai Oka	0 4*	01	Estadual
Rio Pequeno	S E Nhembo'ePorã	0 7*	01	Estadual
Ka'aguy Hovy Porã	Escola Municipal Indígena Pará Poty Nheeja	1 2**	01	Municipal / Maricá
Itapuaçu	Escola Municipal Indígena Kyringue Arandua	0 6**	01	Municipal / Maricá

*Dados obtidos na Secretaria do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, 2017

** Dados obtidos em contato direto com professores responsáveis por essas escolas, 2016

As aldeias de Maricá não são atendidas pelo Estado, mas o Município tem suprido a demanda da educação escolar nas duas aldeias. Martins (2016) expõe em seu trabalho mais detalhes dessa situação.

As aldeias de Maricá são recentes, com apenas dois ou três anos de instalação e ainda não possuem atendimento pelo Estado nem edificação escolar. A aldeia Ka'aguy Hovy Porã está sendo atendida pelo Município de Maricá, em um container alugado, com uma sala de aula, que atende a uma turma multianual dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, dispõe de 1 professor juruá e 1 professor indígena contratado. Os materiais escolares são doados pela Prefeitura e a merenda escolar tem o cardápio diferenciado. Na aldeia mais recente de Maricá, em Itapuaçu, iniciou-se uma atividade escolar com um professor indígena contratado, mas a mesma não possui nenhuma estrutura de atendimento. Algumas iniciativas de Universidades têm sido realizadas nestas aldeias para a formação dos professores indígenas e a produção de materiais didáticos específicos. (MARTINS, 2016, p.74)

Os Guarani, no Estado do Rio de Janeiro, apesar de terem seus direitos garantidos legalmente, ainda não usufruem, na realidade das escolas, de políticas públicas que lhes assegurem uma educação escolar diferenciada proposta pelo Estado e nem de ações colaborativas que, articuladas, possam proporcionar recursos e materiais necessários à autonomia da comunidade indígena na gestão de sua escola.

2.4 A EJA Guarani

Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação. (MELIÀ, 1999, p.16)

O ser humano, em toda a sua existência, está sempre buscando melhores condições de vida num processo contínuo de aperfeiçoamento de conhecimentos e técnicas de trabalho.

É verdade que alguns povos indígenas optaram por não interagir com a sociedade nacional, por isso a escola não lhes faz falta, ela não lhes interessa. Porém, para outros povos a escola é um desejo, uma necessidade e reivindicam o direito à educação escolar em todos os níveis e modalidades. Esse desejo, no entanto, tem gerado um abandono das aldeias em busca de escolarização por parte de jovens e adultos, em muitos lugares do Brasil, levando a problemas sérios como o esquecimento da língua e de alguns traços da cultura.

Avaliando a realidade do Estado do Rio de Janeiro, cuja população indígena conta com cerca de 800 pessoas, é imprescindível um olhar mais atencioso do governo, através da Secretaria de Educação, para pôr em prática os direitos garantidos por lei a esses cidadãos.

Em Angra dos Reis, onde está localizada a única escola indígena estadual, a situação é crítica, pois o prédio, que não foi construído pelo estado, mas pela comunidade, precisa de reformas urgentes e alguns acréscimos e os professores indígenas sofrem com o sistema de contratação, já que ainda não há concurso para essa categoria. Isto para citar apenas dois dos problemas enfrentados na escola.

Desde a sua implantação até 2015, a Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda atendia apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e só depois de muita pressão da população indígena e apoiadores, audiências públicas e a intervenção do MP, é que ocorreu a abertura das turmas de 6º ano.

Então, a necessidade da conclusão do Ensino Fundamental era uma demanda antiga dos jovens e adultos Guarani Mbya do Rio de Janeiro. Com o objetivo de garantir o acesso desses jovens e adultos ao Ensino Médio, a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis elaborou um projeto específico em parceria com várias entidades para atender essa demanda.

No ano de 2003, a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis tomou conhecimento da necessidade da conclusão do Ensino Fundamental de um grupo de agentes de saúde e de saneamento indígenas. Muitos desses agentes tentaram concluir essa fase da escolaridade em escolas regulares fora da aldeia, mas não obtiveram êxito por uma série de razões com respeito à diferença e especificidade que deve pautar a educação escolar indígena como dificuldade de acesso, barreira linguística e demandas de subsistência.

Com base na necessidade de desenvolver projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, articulados ao conhecimento não indígena, surge o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Guarani Agentes de Saúde e de Saneamento do Rio de Janeiro. Para atender às necessidades específicas dos jovens e adultos Guarani das aldeias Sapukai, de Angra dos Reis, Itaxi, Araponga e Rio Pequeno de Paraty, as Secretarias Municipais de Educação de Angra dos Reis e Paraty em parceria com o Programa de Estudos dos Povos Indígenas (Pró-Índio/UERJ), o laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar (Leio/UFF), a Escola Técnica de Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (Etis), a

Associação dos Rondonistas de Santa Catarina e a Funasa/RJ, realizaram um projeto diferenciado com a construção de um currículo intercultural num diálogo entre os saberes Guarani e *Juruá*.

Para a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis, tem sido uma experiência sem precedentes fazer parte de um movimento em parceria com tantas instituições em torno de uma ação que ainda não havia sido realizada em nenhum outro município do nosso país, com um modelo proposto de forma inédita nesta modalidade de ensino. Nosso trabalho neste projeto envolveu também uma parceria decisiva com o Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis, no que se refere ao acompanhamento pedagógico para a regulamentação da turma no Sistema de Ensino Municipal de Angra. Para se ter uma ideia real do ineditismo do Projeto, quando o mesmo teve início, em 2004, não havia se concretizado a criação da primeira escola Guarani do estado. Além disso, no momento em que se deu a regulamentação do Projeto, em 2007, não havia ainda sido implantada no Sistema Municipal de Ensino de Angra dos Reis a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nem mesmo para atender aos estudantes não indígenas. (CARVALHO e PIMENTA, 2012, p. 17)

A princípio, o curso atenderia aos Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e de Saneamento (AISAN), mas acabou incorporando também os professores Guarani em formação e as lideranças – pajés, parteiras, caciques. Assim, o Projeto EJA Guarani foi se aperfeiçoando com a colaboração de todos os agentes envolvidos no processo de sua construção.

Muitas foram as dificuldades para que o cronograma de encontros mensais e de visitas se cumprisse da melhor forma: transporte dos professores, disponibilidade de horário dos mesmos, confluência das atividades escolares com as referências de serviço dos Agentes de Saúde e de Saneamento, entre outras coisas. O primeiro ano do Projeto foi muito difícil, principalmente para as comunidades mais distantes, como Rio Pequeno e Araponga (Paraty) que muitas vezes foram prejudicadas. (CARVALHO e PIMENTA, 2012, p. 20)

De 2005 a 2007, a primeira turma da EJA Guarani se reunia semanalmente com a monitoria de professores e pedagogos para estudos dirigidos propostos para os alunos em assessoria mensal de professores das universidades parceiras no Projeto. Nesses encontros, os monitores utilizavam Cadernos Paradidáticos preparados pelos assessores numa proposta curricular que tinha como princípio a transversalidade cujo eixo Saúde-Educação permeava todas as disciplinas.

O material produzido no curso, organizado em eixos transversais, foi concebido e produzido com uma estrutura curricular integrada incorporando os campos de conhecimento: Línguas (Guarani e Português), História, Geografia, Ciências, Matemática e Educação Artística. “O projeto baseou-se na concepção e produção de materiais paradidáticos bilíngues e a partir das necessidades locais levando em conta a interculturalidade e o caráter interinstitucional da proposta.” (SILVA, 2012, p. 171)

Amparado pela Resolução CME nº 001/2007, a EJA Guarani certificou uma turma de 20 alunos em 2008 e incluiu, na segunda turma, professores indígenas em formação que foram certificados em 2010. O projeto que, ao todo, formou 35 alunos recebeu a Medalha Paulo Freire (2010) do Ministério da Educação – MEC, por ser inovador. Esse Projeto, de acordo com a antropóloga Maria Betânia Duarte, “conferiu aos índios um sentido especial para o aprendizado, na medida em que o conteúdo do currículo se ancorava no atendimento às demandas da sua realidade”. (DUARTE, 2012, p.90)

Após a conclusão desse projeto, não houve uma continuidade das ações para oferecer aos jovens a conclusão do Ensino Fundamental. Insatisfeitos com a situação da educação escolar, os professores indígenas e ativistas interessados nessa causa acionaram o MPF e, a

partir daí, a Procuradoria da República no Município de Angra dos Reis começa a fazer reuniões com os indígenas, a SEEDUC/RJ, as Secretarias Municipais de Educação de Paraty e Angra dos Reis, as universidades, FUNAI e ONGs para resolver questões relativas à educação escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro.

No início de 2011, a SEEDUC/RJ e a faculdade de Educação da UFF, campus Angra dos Reis, começaram a firmar um convênio para oferecer o curso de Magistério Indígena em nível de Ensino Médio com o apoio do Colégio Estadual Dr. Artur Vargas e em parceria com a Secretaria de Educação do município. Entretanto, para iniciar esse curso, era necessário que houvesse alunos concluintes do Ensino Fundamental. Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis ofereceria o curso de EJA Guarani em paralelo com o curso de nível médio. “Os alunos que o desejassem poderiam, inclusive, participar concomitantemente dos dois cursos – EJA e Magistério – tendo em vista a urgência de solução de problemas relativos à formação de professores indígenas e o desejo de que os profissionais sejam indígenas” (DUARTE, 2012, p.89). Pelo menos, essa era a intenção à época.

A Resolução nº05 de 12 de dezembro de 2012, da SECT de Angra dos Reis, dispõe sobre as Diretrizes da Educação no Campo no município, possibilitando a ampliação de atuação no âmbito da Educação Escolar Indígena.

Art. 1º A Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino, compreende a Educação Básica em suas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental incluindo as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, destina-se ao atendimento às populações rurais em suas variadas formas de produções de vida – agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Assim, em 2012, teve início o Curso EJA GUARANI para a conclusão da 2ª etapa do Ensino Fundamental, na modalidade Ensino de Jovens e Adultos presencial, intercultural, diferenciado e específico, ministrado pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis. O curso teve as aulas ministradas na Escola Municipal Professor Francisco de Assis de Oliveira Diniz, Sertão do Bracuí, com professores da rede municipal, sob a coordenação da equipe da Gerência de Educação Comunitária e de EJA, em parceria com a Universidade Federal Fluminense, via projetos de extensão, para os jovens Guarani Mbya das aldeias do Rio de Janeiro.

No desejo de iniciar o quanto antes o curso e não deixar passar a vontade política de realizar o projeto, uma vez que no ano seguinte uma nova gestão assumiria o Governo Municipal, em outubro de 2012, começaram as aulas, e tiveram sua finalização em dezembro de 2014.

Diferente das outras duas turmas de EJA Guarani, esse curso tinha aulas diárias e, semanalmente, uma aula com assessoria de professores da Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Essa formação também estava garantida na Resolução da SECT nº 05/2012:

Art. 2º - O município deverá assegurar aos professores formação continuada apropriada à Educação do Campo oferecendo subsídios para o planejamento e execução de ações pedagógicas, tendo como princípio a unidade na diversidade, proporcionando uma qualidade do ensino.

Parágrafo Único - Para atuação em classes que atendam a alunos indígenas ou quilombolas, deve ser garantida aos professores, a formação continuada em serviço, em parceria ou cooperação técnica com Universidades nestas áreas.

As aulas aconteciam no período da manhã, mas as aulas assessoradas, uma vez por semana, compreendiam também o turno da tarde e, como não havia sala disponível para esse turno, o espaço usado era a casa de Eunice Pereira, agente do CIMI, ou ainda a Aldeia Sapukai. Algumas aulas de Ciências e de Língua Guarani também foram realizadas na Aldeia.

As figuras abaixo mostram os alunos e o cacique, Seu João, em uma das reuniões de avaliação do curso feitas no centro da Aldeia Sapukai.



Figura 2. Avaliação da EJA Guarani - Aldeia Sapukai, 2014.

Fonte: Autora



Figura 3. Avaliação da EJA Guarani - Aldeia Sapukai, 2014.

Fonte: Autora

Quando a turma iniciou em outubro de 2012, havia 32 alunos matriculados, o que demonstrava a grande demanda para esta terceira turma de EJA Guarani. Ao final, 25 alunos concluíram o curso.



Figura 4. Formatura da EJA Guarani.

Fonte: <https://www.angra.rj.gov.br>



Figura 5. Formatura da EJA Guarani.

Fonte: https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/rio-de-janeiro.html

As duas figuras acima foram retiradas de notícias publicadas no site da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis e do jornal online O Dia sobre a formatura da primeira turma indígena em ensino fundamental presencial no estado do Rio de Janeiro.

A Resolução SECT nº 005 de 27 de junho de 2014, publicada no Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis nº 509, regulamentou a EJA Guarani tendo como referência as orientações do RCNEI e baseada na concepção da EEI – específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Art. 2º - A EJA Guarani será organizada sob o regime específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, tendo como referência as orientações do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para educação Indígena) e respeitando:

- 1- o calendário escolar, que prevê diferentes formas de organização dos espaços-tempos acadêmicos;
- 2- a natureza dos conteúdos que está baseada em componentes curriculares conforme a grade curricular apresentada no ANEXO 1;
- 3- a avaliação, que exige diferentes formas de acompanhamento e registro no sistema da SECT de Angra dos Reis, tendo como referência a Resolução SECT nº 03 de 12 de setembro de 2011.

O desejo de todos os envolvidos nesse projeto era que, a partir dessa iniciativa, a colaboração entre União, Estado e Município se concretizasse e seguisse adiante com o Estado e Município disponibilizando recursos humanos e materiais e as Universidades oferecendo formação continuada para os docentes. Porém, embora ainda houvesse demanda para a formação de jovens e adultos Guarani, no Estado, a SEEDUC RJ, responsável pela EEI, não deu andamento a essa modalidade e nem viabilizou a realização do Magistério Indígena aprovado desde 2011, num projeto de parceria com a UFF e a SECT.

O programa constitui-se num conjunto de três ações extensionistas que visam colaborar na implementação de políticas públicas de promoção da Igualdade Racial através de educação escolar indígena com habilitação em magistério, aumento de escolaridade básica e produção cultural para fortalecimento da identidade étnica de jovens e adultos Guarani Mbya do Estado do Rio de Janeiro. Está baseado em: Produção de material didático no âmbito de um Curso de Extensão para habilitação em Magistério Indígena de Nível Médio; Produção de material didático no âmbito de um Curso EJA Guarani 2º Segmento; Produção de um filme no âmbito de um Curso de Produção de Vídeo. As ações são realizadas em parceria com a SEEDUC-RJ e a SECT de Angra dos Reis e constituem-se na confecção de 3 produtos que potencializam as ações numa primeira etapa anual, de um Programa de Extensão já organizado para 2011/2015 pelas instituições parceiras (UFF, SEEDUC-RJ e SECT Angra) e que está interrelacionado com Ensino e Pesquisa numa perspectiva de promover igualdades de condições socioculturais às comunidades indígenas Guarani

Mbya dentro de um viés de preservação e fortalecimento da identidade cultural indígena, num contexto de interculturalismo crítico.
http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=78767

Por outro lado, a SECT de Angra dos Reis resolve não dar continuidade ao EJA Guarani, posto que a responsabilidade da EEI é do Estado.

Por conta disso, após a conclusão da turma de 2014, a insatisfação e a decepção, pela espera da continuidade dos estudos, levaram os Guarani a buscarem ajuda para cobrar o cumprimento das leis e a implementação de políticas públicas que lhes garantam o acesso a escolarização. O MPF em Angra dos Reis, em fevereiro de 2015, ajuizou ação civil pública contra a União e o Estado do Rio de Janeiro, a fim de que ofereçam o ensino médio diferenciado, bilíngue e intercultural aos indígenas, proporcionando às comunidades e povos, “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e garantir o acesso às informações [...]”. A nota denuncia ainda a precariedade da situação com relação aos professores indígenas: contratação temporária para os professores habilitados; não há concurso público para essa categoria; e falta de formação específica para o magistério indígena. O procurador da República Felipe Bogado, diz que “a situação chegou a um ponto intolerável” e pede “a estipulação de multa diária no valor de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais), a ser revertida em favor do Povo Indígena Guarani Mbya” em caso de descumprimento.⁹

O diálogo interinstitucional parece cada vez mais distante entre SEEDUC RJ, Secretarias de Educação dos municípios e Universidades, os entraves burocráticos e a falta de políticas públicas específicas atrasam a oferta de uma educação de qualidade para os indígenas do Estado, e, dessa maneira, fica difícil enxergar possibilidades de avanço nas ações colaborativas no Rio de Janeiro.

A antropóloga Maria Betânia Duarte, que trabalha como perita em Antropologia no MPF desde 1995, acompanhando as reuniões feitas com os grupos indígenas e registrando suas reivindicações, faz uma declaração em 2012 que, após cinco anos, continua atual: “o processo educacional diferenciado indígena no Estado [do Rio de Janeiro] é um dos mais incipientes do Brasil”. (DUARTE, 2012, p. 90)



Figura 6. Formatura EJA Guarani no centro da Aldeia Sapukai, 2014.
Fonte: Autora

Essa figura mostra a turma dos formandos da EJA Guarani, cuja cerimônia de formatura foi realizada na Aldeia Sapukai, contando com a presença da Secretária de Educação e vários

⁹ Notícia publicada no site do MPF RJ. Acessado em 23/10/2017.

integrantes da Secretaria Municipal de Educação, professores da turma e alguns assessores que participaram do projeto, além da comunidade.

3 NHANDEREKO: O MODO DE SER GUARANI

No mundo guarani, por exemplo, a pessoa é uma “palavra” única e irreduzível, cuja história será uma espécie de hino de palavras boas e belas, uma história de palavras inspiradas, que não podem ser aprendidas nem memorizadas e, portanto, também não podem ser, a dizer a verdade, ensinadas. Cada um é a sua palavra recebida e dita com propriedade, e essa palavra é criada ao mesmo tempo em que é dita, como uma energia que se desabrocha em flor. Essas são as metáforas com as quais os guaranis se pensam e se dizem. (MELIÀ, 1999, p. 12-13)

A diversidade cultural do mundo é reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) como patrimônio comum da humanidade, através da UNESCO. A Convenção 169 da OIT, reconhecida como Lei no Brasil em 2004, considera patrimônio da humanidade a diversidade cultural indígena ou das populações tradicionais ou tribais.

No site do Instituto Socioambiental (ISA), pode-se visualizar o Mapa Guarani Continental 2016, que é resultado do trabalho de mais de 200 colaboradores, entre comunidades guarani, indigenistas e acadêmicos, o qual apresenta a área de ocupação atual do povo Guarani na América do Sul (Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai) com mais de 280.000 pessoas unidas por uma língua e cultura comuns. O Mapa é acompanhado por um livro, editado pelo antropólogo Bartomeu Melià, que traz informações sobre a situação atual do povo Guarani. Sendo um dos povos indígenas de maior presença no continente americano, os Guarani estão distribuídos por 1.416 comunidades, aldeias, bairros urbanos ou núcleos familiares, do litoral do Atlântico até a região pré-andina. A maior parte da população Guarani – 85 mil pessoas – vive no Brasil, 83 mil na Bolívia, 61 mil no Paraguai e 54 mil na Argentina e está em processo de crescimento, por causa do alto nível de fecundidade e a queda do nível de mortalidade nos últimos 20 anos.¹⁰

Desde a chegada dos europeus ao continente americano, tem-se notícia da presença dos Guarani ao longo da costa sul e sudeste do Brasil, através dos cronistas e viajantes da época.

Os Guarani formam um conjunto com vários grupos que falam a mesma língua e têm um modo de ser muito semelhante, com sua cultura e tradições. De acordo com a região onde vivem e a família a que pertencem, eles se autodenominam de forma diversa. No território brasileiro temos os Mbya, Kaiowá e Guarani (ou Nhandeva) que habitam os estados do Sul, do Sudeste, o sul do Mato Grosso do Sul e o sul do Pará. Os Guarani (Nhandeva) e Kaiowá estão, principalmente, no Mato Grosso do Sul.

Apesar de formarem um só povo, os Guarani diferem no modo de falar o idioma, de praticar a religião e se relacionar com a natureza. Entretanto, a cosmovisão do Povo Guarani é a mesma em relação ao modo de ser (*nhandereko*) na *tekoa* – seu território –, lugar onde vivem suas tradições através de seus mitos e rituais.

Embora haja uma estimativa de que cerca de 800 Guarani vivam no Estado do Rio de Janeiro, é difícil contabilizar essa população por causa da sua grande mobilidade e intercâmbio entre aldeias.

Há registros da presença Guarani no Estado do Rio de Janeiro desde meados do século XX, quando algumas famílias extensas vieram dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do

¹⁰ Informações obtidas no site do Instituto Socioambiental em 25/11/2017 através do link <https://www.socioambiental.org/pt-br/mapas/mapa-guarani-continental-2016>

Sul e Paraná para se estabelecerem entre Paraty Mirim e Bracuí, guiadas pelos seus chefes em busca de um lugar bom para se viver.

3.1 A Organização Social Guarani Mbya

A estrutura social Guarani Mbya é baseada na família extensa ou “joapygua”¹¹ composta de pais, filhos solteiros, filhas casadas, genros, avós e agregados, envolvendo dimensões territoriais, consanguíneas, sociais e políticas.

A noção de *joapygua* é ampla e envolve relações de consanguinidade, afinidade, reciprocidade e fatores sociais e políticos, implicando a conformação de novas territorialidades entre os moradores de uma mesma aldeia e membros das várias *joegua'i* (famílias nucleares). Uma *joegua'i* é uma família nuclear ligada por laços consanguíneos de parentesco.

Entretanto, um *joapygua* não é um conjunto de *joegua'i*, pois aquele é atravessado por relações de afinidade, reciprocidade, relações sociais e políticas que superam os limites da consanguinidade e da localização espacial física. Assim, mobilidade e multilocalidade são outras noções importantes para se compreender a estrutura da organização social guarani. (NOBRE, 2009, p. 162)

Por esse motivo, o caminhar entre aldeias é constante. A mobilidade é uma característica inerente ao Povo Guarani. A busca da “terra sem males”,¹² segundo Pissolato (2007), vai além do motivo religioso para que o Guarani caminhe. Na verdade, o que eles buscam é um lugar bom para se viver. Esse lugar é aquele onde as matas são boas para se caçar, para extrair material para a construção das casas e para o artesanato, para colher ervas para os remédios. Além disso, também são bons lugares para se viver, aqueles em que se pode estar perto dos parentes e onde se pode reproduzir o modo de vida (*nhandereko*) Guarani.

Viver com dignidade significa ter o suficiente para a prática da reciprocidade vivida na festa, na dança, na reza, no trabalho e na caminhada. A ‘divina abundância’ é resultado da partilha, não da acumulação. O mundo moderno conspira contra esse ‘modo de ser guarani’ (teko). O tekoha, o ‘lugar onde se dão as condições para ser guarani’, e o tekokatu, o ‘ser autenticamente guarani’ estão ameaçados. (SUESS, 2002, p.1)

O *nhandereko* só é possível no *tekoa*. A palavra *tekoa/tekoha* significa o lugar onde os Guarani encontram condições para viver sua cultura, suas tradições, sua religiosidade.

¹¹ Embora esta denominação não seja utilizada ou sofra variações nas diferentes comunidades guarani mbya.

¹²Hélène Clastres (1978) diz que, para os povos Tupi-Guarani, a sociedade com suas regras: o trabalho, as leis, as obrigações – tem um grande peso e é maléfica. Alcançar a “Terra sem Mal” é a possibilidade de superar essa condição. Nesse momento os Guarani se transformariam em homens-deuses, e se tornariam capazes de viver sem ter que trabalhar, eternamente jovens e felizes, numa terra esplêndida. A “Terra sem Mal” é um local a ser buscado em vida; daí a necessidade de migrar, caminhar.



Figura 7. A dança do Xondaro. Aldeia Sapukai, 2015.

Fonte: Autora



Figura 8. Um jovem com seu *petygua*. Aldeia Sapukai, 2015.

Fonte: Autora

Aliás, a religiosidade é um traço marcante da cultura Guarani. A casa de reza (*opy*) ocupa um lugar central na aldeia e é para onde todos se dirigem, no início da noite, para cantar, dançar, rezar e ouvir as palavras dos líderes espirituais. Ali, os jovens tocam o violão (*mbaraka*) e cantam, e a fumaça dos cachimbos (*petygua*) enche toda a casa enquanto rezam e ouvem os ensinamentos do pajé.

A Opy, construída geralmente no espaço central da aldeia, é o local em que os conhecimentos tradicionais da cultura são perpassados e as cerimônias religiosas da comunidade como o batismo e a consagração do milho são realizados. O Batismo é um ato muito importante para os Guarani, pois é o momento em que se descobre o verdadeiro nome e clã ao qual pertence a criança através do Opyrigua (líder espiritual, pajé) que entra em contato com Nhanderú (Deus). Sendo assim, os guarani mbyá têm dois nomes, um revelado pelo pajé na Opy (casa de reza) e o outro de juruá (não indígena). (MARTINS, 2016, p. 53)

Com relação às cerimônias religiosas, algumas aldeias permitem a presença de não indígenas em seus rituais, outras realizam cerimônias fechadas à participação externa. Na Aldeia Sapukai, por exemplo, não é permitida a entrada de *juruá* nos rituais religiosos.

O principal ritual dos Guarani é o *nhemongara'i*, cerimônia da nomeação das crianças, que acontece entre janeiro e março. Para o povo Guarani as pessoas já nascem com seus nomes, as almas (*nhe'ẽ*) são enviadas do cosmos pelos verdadeiros pais e cabe ao líder espiritual (*xamã*) descobrir o verdadeiro nome da pessoa. No entanto, toda interpretação do que os juruá ouvem deixa a desejar em relação à profundidade do sentido de uma cultura

milênar. A Guarani Sandra Benites, em seu trabalho de conclusão de curso, fala sobre a frieza do registro feito pelos pesquisadores.

Estranhamos não apenas algumas traduções feitas pelos *jurua kuery*, mas também a frieza do registro escrito. Quando os *xamõi kuery* nos falam sobre o *nhe'ẽ*, eles se emocionam. Porque *nhe'ẽ* está ligado ao sentimento, ao nosso *py'a*. *Xamõi kuery oenduopy'are* - eles sentem com o coração. Não há palavras que exprimem e que traduzem esse sentimento, essa emoção. Não se trata apenas de traduzir, para o português, o espanhol ou qualquer outra língua, *nhe'ẽ* como “palavra-alma”. Isso seria, além de um equívoco, simplificar demasiado o conhecimento, o fundamento da vida, da pessoa Guarani. Quando escrevemos, colocamos no papel *nhe'ẽ*, parece que é uma simples palavra, mas não é. Quando pronunciamos *nhe'ẽ*, estamos nos referindo a todo o nosso pensamento, conhecimento, nos conectamos com o nosso mundo espiritual. (BENITES, 2015, p. 12-13)

Por isso, a nomação é um ritual muito importante porque, “diferente de *jurua kuery* os nossos nomes têm função, implicam responsabilidades e cuidados”, explica Sandra Benites (2015, p. 19).

A palavra, para o Guarani, é inspirada, divina, sua língua é dada por *Nhanderu*, e seus ensinamentos, passados de uma geração a outra, também são sagrados.

Para o guarani, a Palavra é tudo, tudo para ele é palavra. E a palavra nunca é a de um só. Portanto, é uma educação comunitária e ao serviço da comunidade, embora haja também uma palavra própria, poética, que chega pela inspiração, mas é colocada ao serviço de todos, especialmente nas celebrações rituais. Pelo que observei, o menino e a menina são socializados desde muito pequenos não só pelos pais e pelas mães, mas eles são postos em condições para que possam estar abertos às palavras que receberão por meio dos relatos que escutam no pátio da aldeia ou em sua casa, mas sobretudo por meio dos cantos rituais. Toda essa atividade é feita em um ambiente de tranquilidade e paz, sem gritos, nem golpes. Chama a atenção como os pais de crianças de dois, três ou quatro anos as fazem raciocinar com paciência quando fizeram algo incorreto. O ambiente é de grande liberdade. A história de um guarani é a história de suas palavras, palavras escutadas e palavras ditas, palavras inspiradas e palavras rezadas, palavras pronunciadas em uma assembleia e palavras apenas sussurradas na vida íntima. (MELIÀ, 2010, entrevista a IHU On-Line)

Os saberes indígenas são construídos através das observações e das experiências vividas e compartilhadas e são esses conhecimentos que garantem a preservação de seu modo de vida específico. Suas crenças, valores e tecnologia vêm de um conhecimento prático da realidade.

Os principais saberes indígenas estão ligados à percepção e à compreensão que eles têm da natureza, e se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até na língua, que tem sempre um significado cosmológico primordial.

[...]

O método preferencial das ciências indígenas é a visão da totalidade do mundo. O indivíduo deve buscar compreender e conhecer ao máximo o funcionamento da natureza, não para dominá-la e controlá-la, mas para seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua própria vida enquanto ser preferencial e privilegiado na criação. O saber é mais do que querer criar ou saber dizer, é saber fazer, baseado em conhecimentos acumulados no decorrer da vida. (LUCIANO, 2006, p. 170-171)

É a percepção da natureza que define a relação com o tempo e o trabalho na visão de mundo dos guarani.

3.2 O Tempo e o Trabalho no *nhandereko* Guarani

Mas essa abundância de vida, buscada por todos os povos do mundo, para os povos indígenas passa necessariamente pela manutenção dos seus modos próprios de viver, o que significa formas de organizar trabalhos, de dividir bens, de educar filhos, de contar histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva. (LUCIANO, 2006, p. 18)

O tempo é marcado de uma forma diferente para os Mbya. Dividido em dois ciclos: o tempo novo, de setembro a março, é o tempo dos dias longos e quentes, é o tempo das plantações; o tempo antigo, de abril a agosto, é o tempo dos dias mais frios e curtos. No primeiro ciclo é o tempo dos rituais, ligado à colheita do milho, que é o alimento dado pelos deuses e que distingue os Guarani dos outros povos. Eles receberam de *Nhanderu* (deus) a semente do “milho verdadeiro” (*avaxiete'i*) que é compartilhada com os parentes em suas visitas. Os Guarani plantam e colhem o milho na estação própria, assim como batata doce e mandioca. É tarefa das mulheres o processamento do milho, com o qual fazem uma bebida (*kagui'jy*) e um bolo pequeno (*mbojape*) para o ritual do *nhemongara'i*. Os homens caçam, e coletam o mel e as ervas na mata.¹³

A fabricação do artesanato, antes usado apenas para as necessidades cotidianas, atualmente, é uma fonte de renda para os Guarani. Tanto homens quanto mulheres produzem o artesanato. Seguindo padrões regulares, o grafismo Guarani é uma forma de embelezar todo o trabalho artesanal. Esse grafismo está presente nos detalhes da cestaria, dos arcos e flechas, dos instrumentos e das esculturas em madeira. A matéria-prima para o artesanato é extraída da mata como a embira, a taquara e o tronco da palmeira. Também são recolhidas sementes para confeccionar cocares, pulseiras, colares e ainda cabaças para fabricarem os chocalhos.



Figura 9. Mulher Guarani da Aldeia Sapukai, 2014.

Fonte: Autora

¹³ Informações obtidas em aulas, rodas de conversa, reuniões de coordenação do curso, palestras, registradas em Diário de campo de 2012-2014.



Figura 10. Venda de artesanato na Aldeia Sapukai, 2015.

Fonte: Autora

Hoje em dia, com a venda dos artesanatos nos centros dos municípios, em eventos dentro e fora da aldeia e nas visitas constantes de *juruá*, muitos materiais como miçangas e pedrarias são comprados no comércio da cidade.

O trabalho é um modo de aprendizado também. Os jovens participam das atividades da aldeia para aprender com os mais velhos.

Na verdade, eles são convidados a participarem das atividades no *tekoa*, de acordo com a capacidade deles. Os meninos trabalham nos mutirões, na roça plantando, cortando lenha. Eles sempre trabalham com os mais velhos, responsáveis pela transmissão dos conhecimentos. Os mais velhos ensinam a eles como fazer as coisas e os jovens começam a praticar esses saberes. É trabalhando que eles vão escutando as histórias de vidas dos mais velhos, ouvem conselhos sobre vários assuntos: casamento, família, aprendem como tratar as mulheres, falam sobre bebidas, o que fazer quando tem filhos, etc.

Nessas horas é que os mais velhos contam as histórias da origem do *nhandereko*, narram os mitos sagrados, as narrativas tradicionais. Os conselhos, os conhecimentos são transmitidos na *Opy*, mas é trabalhando, praticando que eles aprendem. Por isso é que os *xeramoí* sempre convidam os rapazes para as atividades - é ouvindo e praticando que eles aprendem. Se os meninos devem se movimentar, as meninas devem permanecer no resguardo, num lugar específico. (BENITES, 2015, p. 20)

Em Sapukai, bem como nas outras aldeias do Rio de Janeiro, os Guaraní vivem uma realidade difícil em termos de captação de recursos financeiros para a sobrevivência, uma vez que o contato com a cultura do branco e a diminuição de seu território os obrigaram a mudar seus hábitos, contrariando seu *nhandereko*. “Hoje, nós caçamos no supermercado” é uma fala recorrente dos Guaraní quando indagados sobre seus hábitos alimentares.

A maior parte da renda dos Guaraní de Sapukai vem do Bolsa Família - ajuda que recebem do Governo -, das vendas dos artesanatos e das verbas de Projetos com bolsas para os que deles participam. Mesmo assim, em 2013, segundo a Secretaria de Ação Social do Município de Angra dos Reis, a renda per capita de cada família era em média 70 reais.¹⁴

A necessidade de formação para os jovens e adultos Guaraní Mbya da Aldeia Sapukai vem não só do desejo de adquirir recursos financeiros com um trabalho para a sobrevivência da família, mas também de ajudar a comunidade com os conhecimentos adquiridos na escola

¹⁴ Segundo dados da Secretaria de Ação Social do Município de Angra dos Reis em palestra realizada em 2013.

e que dão condições de lutar pelo bem estar de todos, a partir da conquista dos direitos já assegurados pelas leis. Esse anseio pela escolarização, a despeito de todos os obstáculos encontrados, pode ser destacado na análise de dados da pesquisa, proposta neste trabalho, que veremos no capítulo seguinte.

4 A TRAJETÓRIA DISCENTE NO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS GUARANI MBYA EM ANGRA DOS REIS, RIO DE JANEIRO

A proposta deste capítulo é analisar a trajetória dos egressos do Curso EJA GUARANI - 2º Segmento do Ensino Fundamental, na modalidade Ensino de Jovens e Adultos presencial, intercultural e diferenciado, ministrado pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis e realizado na Escola Municipal Professor Francisco de Assis de Oliveira Diniz, Sertão do Bracuí, em parceria com a Universidade Federal Fluminense e outras universidades via projetos de extensão, para os jovens Guarani Mbya das aldeias do Rio de Janeiro, no período de outubro de 2012 a dezembro de 2014.

O total de concluintes do curso foi de 25 alunos, mas alguns já não estavam mais morando em Sapukai à época desta pesquisa. Os dados das entrevistas feitas com 13 egressos darão base para responder a questão que foi proposta neste trabalho: quais as dificuldades encontradas pelos jovens e adultos na trajetória do curso EJA Guarani e os desafios para dar continuidade aos estudos?

Assim, neste capítulo, descrevendo a experiência dos alunos Guarani Mbya da Aldeia Sapukai, nesse projeto específico, pretende-se dar ênfase ao papel da escola na formação do aluno jovem e adulto Guarani em Angra dos Reis, apontar obstáculos e dificuldades encontradas no curso bem como os anseios e os desafios para a continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Fundamental.

As questões reproduzidas abaixo serviram de base para as entrevistas.

- 1 - Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?
 - 2 - Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?
 - 3 - Quais as dificuldades encontradas no período em que realizou o curso?
 - 4 - Qual a sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?
 - 5 - Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?
 - 6 - Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?
- Todas as perguntas foram respondidas oralmente em visitas à Aldeia.

4.1 O Projeto EJA Guarani e a Identidade Cultural dos Guarani Mbya.

Em síntese, o Brasil começa o século XXI com uma legislação, em suas linhas gerais, sobre educação escolar indígena avançada. Contudo, os efeitos são ainda tímidos no panorama atual das comunidades indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 156)

O Curso EJA GUARANI - 2º Segmento do Ensino Fundamental, na modalidade Ensino de Jovens e Adultos, buscou seguir uma proposta de ensino intercultural, diferenciado e específico. Contando com a parceria da UFF e outras universidades na formação através de assessorias, o curso teve um diferencial ao construir seu currículo de forma coletiva e colaborativa, o que é o anseio da educação escolar indígena há muito tempo.

Os desafios atuais da educação indígena no Brasil giram em torno de duas grandes questões: a) implementação de programas adequados baseados em metodologias específicas de aprendizagem, por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e

as demandas das comunidades e dos alunos, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos e b) garantias de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 155)

Na construção do currículo do curso, levaram-se em consideração várias questões que eram levantadas no grupo de pesquisa Formação de professores e escolarização indígena Guarani Mbya do Estado do Rio de Janeiro, onde as aulas filmadas eram analisadas pelo coordenador Domingos Barros Nobre e os integrantes do grupo.

Esse projeto de pesquisa tinha como base o acompanhamento pedagógico, através de pesquisa-ação participante, dos: a) Curso de Magistério Indígena Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro, oferecido pela UFF, para 07/2013 a 07/2016, em parceria com a SEEDUC-RJ (através da Diretoria de Integração Educacional, do CEAV - Colégio Estadual Artur Vargas - e da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda; b) Curso de EJA GUARANI - 2º Segmento do Ensino Fundamental, na modalidade EJA presencial, intercultural, diferenciado e específico, ministrado pela SECT de Angra dos Reis e realizado na Escola Municipal Professor Francisco de Oliveira Diniz, Sertão do Bracuí, sob a coordenação da equipe da Gerência de Educação Comunitária e de EJA da SECT de Angra dos Reis, em parceria com a UFF.¹⁵

Em uma das reuniões de avaliação, nesse grupo de pesquisa, o professor Domingos falou sobre alguns pontos positivos das aulas: a preocupação com um currículo diferenciado; o respeito com o tempo de aprendizagem de cada aluno; a garantia de um espaço para que se expressem em sua própria língua e discutam o conteúdo de qualquer disciplina; a relação do conteúdo com algo que tenha significado em seu cotidiano e sua cultura; e o desenvolvimento na língua portuguesa. (Diário de campo, 2014)

A educação escolar em todos os níveis e modalidades é uma necessidade e um desejo atual dos povos indígenas. Essa busca cada vez mais ampla pela escolarização e por novas oportunidades de vida melhor tem promovido, em várias terras e comunidades indígenas do Brasil, o êxodo para as cidades, o que gera problemas sociais de toda ordem, além de reforçar o esquecimento da língua materna e de outros aspectos da cultura indígena por parte dos jovens estudantes. Há a necessidade de formulação de cursos e de projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, sempre articulados ao conhecimento científico que permite o registro desses saberes por meio da produção do material didático. Esse material tem como base a realidade da região e deve estar vinculado a projetos que possam promover o desenvolvimento social, cultural, político e econômico das comunidades, apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência e reforçando a identidade étnica e cultural dos povos indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 149)

A valorização dos saberes tradicionais e da identidade cultural de cada povo demonstrada no seu modo de viver as relações com a natureza, com o tempo, o espaço e com os outros indivíduos, é fator preponderante na educação escolar indígena.

A partir da grade curricular proposta e aprovada na Resolução da SECT nº 005/2014, procurou-se desenvolver um trabalho que pudesse contribuir para o fortalecimento da língua e da cultura Guarani por meio do conhecimento e valorização do *nhandereko* Mbya.

A seguir, pode-se observar a grade curricular da EJA Guarani, segunda etapa, com as disciplinas e carga horária aprovada pela Secretaria de Educação de Angra dos Reis.

¹⁵ Informações retiradas do LATTES do professor Dr. Domingos Barros Nobre. Acesso em 24/10/2017 ao link <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4739516H1>

Quadro 3. Grade Curricular da EJA Guarani - Etapa II

Área do Conhecimento	Disciplina	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
Linguagens e Códigos	Língua Indígena (1)	6	6	6	6
	Língua Portuguesa (2)	6	6	6	6
	Arte	3	3	3	3
	Educação Física	3	3	3	3
	Língua Estrangeira Moderna *	3	3	3	3
Ciências Humanas	História	3	3	3	3
	Geografia	3	3	3	3
Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3
Matemática	Matemática	6	6	6	6
CH semanal:		36	36	36	36
CH semestral:		720	720	720	720
CH Total:		2880			

* parte diversificada

Resolução SECT nº 005 de 27 de junho de 2014, publicada no Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis nº 509.

No desenvolvimento do curso EJA Guarani, a prioridade era trabalhar os conteúdos sempre dentro de uma perspectiva intercultural, levando em consideração os conhecimentos dos alunos como colaboração e o interesse por determinados conteúdos que eles mesmos sugestionavam.

As disciplinas procuravam fazer um trabalho interdisciplinar integrando conteúdos e exercícios e as aulas assessoradas também percorriam esse caminho de integração. Como exemplo, vale lembrar uma aula de Português em que a assessora de Matemática, professora Gabriela Barbosa, propôs uma aula de uma disciplina nova que chamou de “Portumática”, pois a intenção era mostrar a comunicação do texto com os números, da interpretação com o raciocínio lógico. Os alunos produziram textos a partir de figuras e problemas a partir dos textos sempre dentro do contexto da realidade da aldeia e da vida dos alunos.¹⁶

Uma ação que trouxe uma experiência muito rica para alunos e professores foi a Viagem Sociocultural e Pedagógica no percurso inverso das migrações históricas dos Guarani Mbyá, pelas aldeias do Rio de Janeiro até Misiones - Argentina, realizada pela UFF, através do IEAR (Instituto de Educação de Angra dos Reis) sob a coordenação do professor Domingos Barros Nobre, por meio do programa da CAPES promovido pelo MEC. Foi uma viagem de pesquisa interdisciplinar entre diferentes áreas curriculares de ensino da EJA-Guarani. Participaram da viagem 25 alunos da turma de EJA Guarani, 12 professores e coordenadores, 8 bolsistas e estagiários da UFF em visita a 9 aldeias que resultou na produção de materiais didáticos específicos e diferenciados para a escola indígena: 4 vídeos de curta metragem com as pesquisas dos alunos nas áreas de Linguagens, Ciências, Matemática, Geografia e História, e 1 filme longa metragem que registrou toda a caminhada.

O projeto também realizou a exposição fotográfica: “Viagem Sociocultural Guarani Mbya Aldeia Sapukai à Argentina”, na Casa Larangeiras em Angra dos Reis, com o objetivo de mostrar o registro de todo o percurso da viagem e o modo de vida de outros “parentes” nas diferentes aldeias visitadas.

O objetivo principal do programa era pesquisar as condições atuais de sobrevivência e resistência cultural dos indígenas Guarani Mbya para produzir materiais de estudo. Os alunos

¹⁶ Aula assessorada com a professora Dr^a Gabriela dos Santos Barbosa, UERJ, em 28/08/2014. (Diário de campo).

se dividiram em 4 grupos de trabalho, cada um responsável por um tema de pesquisa, sob supervisão de seus professores da seguinte forma:

Maino'i – Encontros e despedidas, a linguagem além das palavras. (Língua Portuguesa – Professora Enilze Lucena; Língua Guarani – Algemiro Karai Mirim)

Ka'aguy Porã – O caminho e a história Guarani Mbya (História e Geografia – Professoras Kátia Zéphiro e Ana Carla)

Xondaro – Famílias e Arquitetura (Matemática – Professora Ana Cristina)

Tape Kua'a – Jogos e brincadeiras tradicionais guarani e alimentação tradicional e atual (Ciências – Professor Ezequiel Thuller)



Figura 11. Viagem Sociocultural – Foz do Iguazu, PR, 2014

Fonte: Autora



Figura 12. Mostra Fotográfica, Casa Larangeiras. 2014.

Fonte: Autora

Outro diferencial do curso foram as aulas de Língua Guarani ministradas em conjunto com as de Língua Portuguesa que trouxe um ganho maior em relação ao entendimento do Português e ao desenvolvimento da escrita do Guarani. Na maioria das atividades que envolviam produção textual, eram feitas as traduções para o Guarani, procurando exercitar a escrita de ambas as línguas. O trabalho, na perspectiva de produção textual, conhecimentos linguísticos, leitura e interpretação, mostrou que é possível utilizar a língua portuguesa em conjunto com a língua indígena materna com o objetivo de fortalecer, preservar a língua e a cultura Guarani.

A seguir, serão reproduzidos alguns poemas escritos pelos alunos, nas duas línguas, num exercício de produção textual baseado nas características da linguagem poética e dos elementos que a compõem, dando atenção, principalmente, à linguagem conotativa.

Todos os poemas aqui reproduzidos foram escritos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e depois traduzidos para o Guarani, e são fruto de um trabalho que durou cerca de quatro aulas no total entre agosto e setembro do ano de 2014. Embora houvesse intervenção da professora, ela era mínima, de modo geral, sempre em relação à pontuação e à organização dos versos.

Os poemas mostram, além das características textuais bem aplicadas, o

desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem através do diálogo entre as culturas, trazem reflexões sobre o papel de cada um dentro da comunidade e ressaltam fatores culturais dos Guarani Mbya importantes na preservação de suas tradições, valores, crenças, saberes.

ALDEIA SAPUKAI

A sua beleza
me fez querer viver
cada dia mais ao seu lado.
O dia passa,
a noite chega.
O sol nasce e me renova.

Cada vez mais caminho
lentamente em seu espaço
esperando a noite chegar,
sabendo que o sonho
mostraria como cultivar
todas as plantas
que a mãe natureza
plantou para seus filhos.

NATUREZA

Aldeia e natureza brilham.
A mata é muito bonita!
Eu estou muito feliz na aldeia.
Lá tem muito pássaro cantando.
Para sempre quero ouvir
Pássaros cantando!

LUGAR MARAVILHOSO

Deus criou esse lugar
tão maravilhoso
onde o sol nasce,
os pássaros cantam,
os rios fazem barulho.
À noite, estrelas iluminam
como lâmpadas.
O dia amanhece.
O sol ilumina de azul o céu.
Isso me deixa encantado!
Eu nunca sairia desse lugar.

TEKOA SAPUKAI

*Neporãá
Xemoôgo xe riae
Ko'êmbô nhavo ndeyvy'iry
Ko'ê oaxa ramoe
Pytûdju ovaê
Kuaray oêvy xemomyi.*

*Aguata riae'i ma
reikoa rupi
aro pytu ovaê
ha'etei aikuaapy adjexa ra'urã
oexaukarã mba'eixa pa nhandhotû
ha'edjavi ma'ety
ka'ka'aguy dja'i onhoty raka'e
ndera'y kuery pe.*

KA'AGUY RUPA

*Tekoa a'e ka'aguy rupa
Overa rei'i iporã vy ka'aguy!
Xee avy'a tekoa py.
Ha'epy ikuai heta guyra'i.
Oporai riae aendu xe
Guyra'i oporai ramo!*

TEKOA PORÃ

*Nhanderu ombojera tekoa
petei iporã va'e
mamogui kuaray oê,
guyra'i kuery onhe'ê,
yakã revovo.
Pyavy jaxytata omoêxaka
tatá rendy rami.
Ko'emba.
Kuaray omoexaka heravy yvate
ovyare.
Kova'e ma xembovy'a vaipa!
Ni xee ndajape'airã apygui.*

Nesses três poemas, a relação com a *tekoa*, a harmonia com a natureza e a felicidade de estar num lugar onde o *nhandereko* do Guarani Mbya pode ser estabelecido, são aspectos destacados e valorizados pelos alunos. Também se pode destacar o trabalho com a linguagem conotativa no exercício da escrita desse gênero textual observando suas características.

Os poemas a seguir, mostram outro aspecto interessante da cultura Guarani que é a importância que se dá ao sonho e ao ato de sonhar.

NÃO PARO DE SONHAR

Sonho dia-a-dia.
Todos os dias,
o sol vem e traz o dia
maravilhoso.
Cada dia é o mais importante
da minha vida.
A vida segue o caminho
do meu sonho.
E o sonho está cada vez
mais perto.
Nunca paro de sonhar...

MEU SONHO

Eu sou apenas
Um guaranizinho,
mas um dia vou realizar
o meu sonho!
Eu quero ser professor
e agente de saúde.
Um dia,
eu tenho certeza,
vou realizar
o meu sonho!

MBY'A GUY NDOIVEI

*Ko'ê-ko'ê mby'a reko.
Ko'e nhavõ,
kuaray ou vy ogueru ara
porã.
Ko'ê nhavõ iporã
xerekope.
Xereko ma oó tevoi tape
mby'a rupi.
Ha'e'i vema tape mby'a reko.
Xepy'a gui ndoiveima...*

AEXARA'U

*Xee mã aiko
petê mbya'i,
va'eri petê ara avaê ta
aexara'u haguepy!
Aikoxe nhombo'ea
ha'e nhopoanoa.
Petei ara,
Areko anhetegua
avae hagua
aexara'u haguepy!*

Os sonhos fazem parte da natureza dos Guarani. É através do sonho que *Nhanderu* revela a sabedoria para os Mbya. E, para receberem essa sabedoria, “é preciso estar em sintonia entre os dois mundos e, para tanto, manter o corpo e a alma íntegros, livres das imperfeições e tentações do mundo terreno.” (LADEIRA, 2007, p.32). De acordo com Ladeira, é desse saber que “advém a capacidade de sonhar”.

Karai Mirim (2013) diz que “os sonhos com *Nhanderueté* são sempre realizações” e que “*Nhanderueté* continua conversando com os Guarani Mbya”. Sandra Benites, em seu trabalho, também se refere aos sonhos como revelação e/ou direção para a vida.

Nós não temos horário para aprendermos e tampouco um lugar específico e apenas uma pessoa para nos ensinar. Levantamos, nós adultos e jovens, bem cedo – somente as crianças podem acordar mais tarde. Iniciamos o nosso dia tomando chimarrão, fazendo a nossa primeira refeição, sentados em volta da fogueira e ali conversamos sobre nossos sonhos. Os mais velhos sempre nos aconselham, dão as nossas tarefas, nos ensinam constantemente. (BENITES, 2015, p.30)

Ainda mais um poema será transcrito, dessa vez contando da luta pela sobrevivência e preservação da identidade do povo indígena.

RESISTÊNCIA INDÍGENA

Os índios viviam numa ilha,
xondaros andavam pela mata
ouvindo o som da natureza,
crianças brincavam nos rios.

Um dia chegou um objeto gigante
flutuando pelo mar.
Chegaram os homens estranhos
que têm cabelo na boca.

Com a chegada dos estranhos,
a terra fica vermelha,
os rios se enchem de lágrimas
derramadas.
Destruíram os índios
como derrubaram as árvores.

Mas esqueceram de derrubar uma.
Essa árvore deu frutos,
as sementes foram espalhadas pelos
pássaros
e assim os índios resistiram.

MBYA KUERY IMBARAETE

Mbya kuery ikuai raka'e yy pa'û py
Xondaro kuery oguata ka'aguy rupi
oendu ka'aguy revovo
kyringue onhovaga yakã rupi.

Peteî ara ovaê mba'emo tuvixa va'e
ovevui ouvyy yy rupi
ovaê avakue oexa va'ety he'y
ijurupy hi'a va'e.

Oexa va'ety he'y ovaê rire
yvy pytamba
yy typypa texay onheê va'ekue gui
omomba mbya kuerype
yvyra oake'opa harami.

Hexarai vy ndoake'oi peteî yvyra
ha'eva'ekue yvyra hi'anhoju
ha'yigue mã guyra'i kuery
omboja'opa
ha'erami vymã mbya kuery ndopai.

É interessante notar como o aluno mostra domínio da língua portuguesa e de suas regras, bem como do uso das figuras de linguagem na elaboração do texto. A partir da construção de significados, ele vai descrevendo a trajetória de seu povo diante da luta com os invasores e sua resistência.

4.2 A Trajetória Discente antes do Projeto EJA Guarani

Os dados de identificação dos alunos são a informação do sexo e da idade. Dentre os entrevistados, duas são mulheres e onze são homens. A idade varia entre 18 e 34 anos. Os entrevistados foram referenciados por um sobrenome escolhido aleatoriamente, assim como as letras que se referem ao nome foram colocadas em ordem alfabética de acordo com a ordem em que as entrevistas eram realizadas.

As perguntas iniciais investigam a formação anterior dos alunos e a entrada no curso. De acordo com as respostas, percebe-se que a maioria concluiu a primeira etapa do Ensino Fundamental, mas não conseguiu dar continuidade aos estudos para, dentro da idade certa, terminar a segunda etapa.

Já tinha feito o 1º segmento na Escola da aldeia. (SANTOS, C. 2017)
Estudei até o 5º ano na aldeia, não foi muito fácil. (SANTOS, E. 2017)
Fiz o 1º segmento em Tenondé Porã (SP). Continuei numa escola não indígena de São Paulo. (SANTOS, F. 2017)
Fiz o 1º segmento na E. E. Karai Kuery Renda. (SANTOS, G. 2017)
Estudei em São Paulo até a 4ª série. (SANTOS, H. 2017)
Eu estudei no Colégio da Aldeia. (SANTOS, I. 2017)
Estudei até o 5º ano na escola da aldeia. (SANTOS, J. 2017)
Fui alfabetizado em Itariri, SP, numa Escola Indígena. Depois, mudei para Mongagua e estudei até a 4ª série. Fiz prova de amparo na Escola do Bracuí. (SANTOS, K. 2017)
Eu estudei em São Paulo até a 5ª série. (SANTOS, L. 2017)

A dificuldade de continuar os estudos se dá por causa da falta de escolas indígenas de 2º segmento e Ensino Médio nas aldeias. Estudar em uma escola regular onde a primeira língua não é sua língua materna, com professores *juruás*, dentro de uma cultura diferente, não é uma tarefa fácil. Por isso, muitos nem tentam sair de sua aldeia para estudarem e, quando tentam, necessitam de muito esforço para não desistirem no meio do caminho.

Alguns dos alunos entrevistados encontraram dificuldades para iniciar os estudos e concluir a formação dos anos iniciais.

Fiz até a 3ª série no colégio da aldeia Sapukai e depois parei. (SANTOS, B. 2017)
Fiz o Brasil Alfabetizado. (SANTOS, D. 2017)

Outros nem frequentaram a escola antes de ingressarem no curso EJA Guarani.

Vim de Araponga – Paraty e não tinha formação nenhuma antes do curso. (SANTOS, A. 2017)
Eu não tinha estudado em nenhum lugar. Aprendi a ler e escrever sozinho. (SANTOS, M. 2017)

Esses alunos tiveram ainda maior dificuldade com a leitura e escrita tanto do Guarani quanto do Português. Era necessário um projeto que levasse em conta a falta de domínio de uma segunda língua em que todos os conteúdos eram apresentados.

Ainda assim, o esforço para superar esse desafio da escrita da língua materna e do Português foi muito grande e todos os alunos com matrícula ativa tiveram êxito, pois

concluíram o Ensino Fundamental. E ainda alguns, que buscaram ingressar no Ensino Médio, conseguiram acompanhar, como relata, por exemplo, M. Santos: “Estou no segundo ano do Ensino Médio na escola indígena da aldeia de Rio Silveira em São Paulo...”

Em todas as entrevistas pode-se observar que, mesmo encontrando dificuldades, os alunos sempre buscaram a escolarização e se dispuseram a enfrentar os obstáculos que surgiam.

A primeira pergunta era: Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo? As respostas sobre a divulgação do curso são bem diversas, mas nas respostas sobre a decisão de ingressar na EJA, o que prepondera é o desejo de estudar.

A diretora da escola Francisco Diniz comentou sobre o curso e eu me interessei porque nunca tinha estudado. (SANTOS, A. 2017)

O Lucas que falou pra mim. Quis fazer porque não tinha certificado dos estudos e ia conseguir no curso. (SANTOS, B. 2017)

Um amigo que estava fazendo o curso me chamou para fazer. Queria estudar porque aqui não tinha como estudar direito. (SANTOS, D. 2017)

O professor Algemiro falou do curso e eu sabia que o estudo seria importante pra mim. (SANTOS, F. 2017)

O Algemiro chamou para fazer. Quando me convidaram para participar do curso, fiquei muito feliz porque já tinha parado de estudar há muito tempo, não tinha condições de estudar naquela época. Quando soube do curso, achei muito interessante. (SANTOS, H. 2017)

O colega Adriano me chamou para fazer o curso e eu me interessei em fazer. (SANTOS, I. 2017)

Meu pai falou do curso. Eu decidi fazer porque queria me formar professor. (SANTOS, J. 2017)

O professor Domingos Nobre falou sobre o curso. Eu estava fazendo na escola do Bracuí, mas eu faltei muito e ia ficar como desistente. Aí mudei para a EJA Guarani. (SANTOS, K. 2017)

Eu soube pelas lideranças da aldeia que falou para nós que ia ter a EJA. Entrei por vontade de estudar. (SANTOS, L. 2017)

Foi um amigo que me falou. Eu quis fazer porque eu estava parado e queria estudar. (SANTOS, M. 2017)

Através das respostas, pode-se inferir que o que motivou os jovens e adultos guarani a se matricularem no curso foi o desejo de seguir em frente nos estudos por saberem que era útil e importante para desenvolver a comunicação em Português e assumirem algumas tarefas/trabalhos necessários a sua comunidade.

A seguir, serão descritas as dificuldades apontadas pelos alunos e como foi lidar com cada uma a fim de superá-las.

4.3 O Projeto EJA Guarani: Dificuldades Enfrentadas e Superadas (?)

Por se tratar de um curso presencial, houve muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos. Durante o curso, nas reuniões de avaliação, que quase sempre eram realizadas na aldeia, ouvindo as lideranças, além dos professores e alunos, essas dificuldades eram apontadas: o fato de terem que deixar o trabalho para o sustento da família e ir para a escola; o aprendizado da língua portuguesa; o difícil acesso até a escola, entre outras.

Numa das reuniões de conselho de classe, um dos alunos disse: “É difícil para os pais de família frequentarem às aulas, pois a aula é de dia e nós temos que trabalhar para sustentar nossas famílias.”¹⁷

Outro aluno, também nessa reunião, declarou:

Estou aprendendo agora a língua portuguesa e não está sendo fácil, mas tenho aprendido bastante. Nós precisamos aprender a língua porque hoje temos muito contato com os *jurua's* e sua cultura e é importante por causa dos projetos e também para ajudar a aldeia. (Diário de campo, 2014)

Esses apontamentos podem ser confirmados nas respostas dos entrevistados às perguntas de número 3 e 4: ‘Quais as dificuldades encontradas no período em que realizou o curso?’ e ‘Qual a sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?’

Em relação à dificuldade da frequência durante os dias de aula, muitos alunos reclamaram de ter que descer da aldeia todos os dias ou por causa do acesso ou pela necessidade de trabalhar para o sustento da família.

Tive dificuldade de descer e subir a pé. Muito calor ou muita chuva. Também tive muita dificuldade com as matérias, mas o Lino me ajudava. (SANTOS, D. 2017)
[...] dificuldade com o acesso, a subida era pior. (SANTOS, A. 2017)
Eu estava casado e com família, é mais difícil, mas eu me interessava bastante e fiquei feliz de ter a oportunidade de estudar. Descer todo dia para estudar também era complicado. Eu tinha que fazer o artesanato para sustentar minha família, mas achei muito importante. (SANTOS, H. 2017)

Entretanto, alguns alunos, ainda que destacando os problemas enfrentados com o acesso e o fato de ser um curso presencial, falaram da importância da continuidade das aulas e do contato diário com as disciplinas e os professores.

Tive muitas dificuldades pessoais, como perda de familiares. Também tive um pouco de dificuldade em relação ao Português. Mas a presença todos os dias me ajudou na aprendizagem. E também a ajuda do professor de Guarani. (SANTOS, F. 2017)
Eu estudava à noite na Áurea Pires e lá tinha muitas dificuldades: a distância, porque, às vezes, tinha que caminhar para a escola com muita chuva; ser Guarani entre os *jurua's*; e muitas palavras difíceis do Português. Melhorou bastante por ser uma turma só de Guarani e ser diurno. Além disso, tinha um professor Guarani que facilitava o aprendizado. (SANTOS, K. 2017)

Ainda que o acesso e a frequência fossem um desafio para os alunos, a maioria dos entrevistados apontou o entendimento da Língua Portuguesa como o maior problema encontrado no curso. Além do Português, também apontaram a dificuldade de lidar com os números na disciplina de Matemática.

Tive bastante dificuldade como falar em público em Português, porque eu não entendia bem o Português. Também tive muita dificuldade com as disciplinas (...). (SANTOS, A. 2017)
A dificuldade era entender o Português. (SANTOS, B. 2017)
O curso foi mais ou menos difícil. A maior dificuldade pra mim foi a matemática. (SANTOS, C. 2017)
O que eu achei difícil foi Português e História. (SANTOS, E. 2017)
A Matemática era muito difícil, muitos números. (SANTOS, G. 2017)

¹⁷ Conselho de classe realizado na E. M. Professor Francisco de Assis de O. Diniz em 16/07/2014. (Diário de campo, 2014)

Achei difícil falar e escrever em Português. Mas eu aprendi no curso a falar e escrever o Português. (SANTOS, I. 2017)
Não achei difícil fazer o curso. Foi tranquilo. Apenas o português foi difícil, porque eu não sabia falar direito. (SANTOS, J. 2017)
Eu não achava nada difícil. Só tive dificuldade na Matemática. (SANTOS, M. 2017)

Para os alunos, enfrentar uma escola com muitos conteúdos ainda de um modelo tradicional e com professores não indígenas, era um desafio muito grande, principalmente para aqueles que pouco tinham frequentado a escola.

Ainda assim, mesmo com todos os desafios e obstáculos, os alunos declararam que a forma como o projeto foi realizado teve bom resultado.

Achei muito bom, porque melhorou muito pra mim. O curso foi bom no formato que foi feito. (SANTOS, A. 2017)
Achei o curso muito bom, mesmo com as dificuldades. (SANTOS, B. 2017)
O projeto foi bom para mim. (SANTOS, C. 2017)
Acho que o projeto foi muito bom do jeito que foi. (SANTOS, D. 2017)
Foi bom mesmo. (SANTOS, E. 2017)
O projeto deu certo porque me levou a ser professor. (SANTOS, F. 2017)
Foi muito legal, aprendi muito com o curso. (SANTOS, G. 2017)
Achei muito bom e queria estudar mais, foi divertido. Eu sinto muita falta. (SANTOS, I. 2017)
Achei o projeto bom. (SANTOS, J. 2017)
Graças a esse projeto, estou dando aula na escola da aldeia. O projeto foi bom, porque o conteúdo dado foi o essencial e a metodologia foi específica. (SANTOS, K. 2017)
Tanto o estudo quanto o trabalho exigem esforço. Foi bom o modo que foi feito para os adultos terem oportunidade de estudarem. Se continuasse, era melhor. (SANTOS, L. 2017)
Eu gostava do projeto. Eu achei bom, porque eu aprendi muita coisa. Do jeito que era estava bom e não precisava mudar nada. (SANTOS, M. 2017)

O que os jovens e adultos guarani esperam da escola e o que ela pode oferecer? O modelo de escola apresentado vai ao encontro dos anseios desses cidadãos? De que forma a escolarização interfere no *nhandereko* guarani ao integrar conhecimento formal e informal? São questões que serão analisadas no próximo ponto desta pesquisa.

4.4 A EJA Guarani/Escolarização e o *nhandereko*: Anseios e Desafios

A Educação de Jovens e Adultos tem como principal característica a flexibilidade na construção de um currículo que considere não só as diferenças individuais, mas principalmente os conhecimentos adquiridos pelos alunos em suas vivências diárias e também no mundo do trabalho.

O conceito de EJA, no qual se assentam as políticas públicas voltadas aos jovens e adultos, está fundamentado na perspectiva de educação e aprendizagens ao longo da vida, (...). Neste sentido, compreende-se como essencial, não apenas a elevação de escolaridade nos processos formais de educação, com o acesso às turmas de alfabetização e continuidade nos demais segmentos, mas as experiências e vivências em contextos não formais e informais, pois contribuem para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, ampliando sua capacidade de leitura de mundo e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2011, p.8)

O curso EJA Guarani procurou levar em consideração as especificidades da cultura guarani e valorizar os saberes e experiências que proporcionaram a cada aluno o

desenvolvimento necessário para o entendimento do mundo e, a partir daí, ampliar o conhecimento formal para, através do pleno exercício da cidadania, auxiliar sua comunidade. O que se percebe nas entrevistas é que a conclusão do curso contribuiu para a mudança não só pessoal como também da coletividade.

Por suas características na flexibilidade do currículo e na valorização do conhecimento adquirido nas vivências diárias, pode-se pensar na modalidade EJA como uma possibilidade para a Educação Escolar Indígena.

Ler é entendimento, é conhecimento. Leitura de mundo diz respeito a descobrir significados, fazer associações com o que já foi vivenciado e experimentado. São as vivências e experiências que ajudam a entender o mundo.

O texto a seguir é uma narrativa sobre o *mãino'i*– beija-flor – escrito por uma aluna na aula de Língua Portuguesa.

Meus avós contaram pra mim que o beija-flor tem sabedoria. Ele traz alegria quando passa na sua porta dançando com a asinha dele. É lindo! É amigo do sol porque o sol, dentro da barriga da mãe brincava com flor. Assim conta a história do meu avô. (Produção textual em 20/02/2014 – aula de Língua Portuguesa)

A partir da leitura desse texto e o trabalho com os símbolos e significados, foi possível introduzir vários conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, como a linguagem poética, denotação e conotação, e algumas figuras de linguagem.

A escola necessita estar integrada com a comunidade, interagir com seus conhecimentos informais, com a cultura e o modo de vida dos indivíduos que a compõem. Só assim, ela faz sentido e pode causar alguma mudança dentro e fora de seus espaços.

Em resposta a pergunta de número 5 – Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso? –, poucos alunos declaram não ter tido mudança alguma em sua vida.

Não melhorou nada. (SANTOS, C. 2017)
Ainda não mudou, porque estava esperando o Ensino Médio que não veio. Por isso vou me mudar para Maricá. (SANTOS, D. 2017)

A maioria dos entrevistados ressalta a importância da comunicação com os não indígenas e, por isso, dão ênfase ao aprendizado da Língua Portuguesa como a mudança mais imediata em sua vida.

Acho que melhorou, hoje ensino os meus sobrinhos que estão na escola. O estudo ajuda muito. (SANTOS, A. 2017)
Melhorou muito o entendimento, porque eu aprendi a ler e a escrever. Pra estudar em outra escola eu teria dificuldade de entender. (SANTOS, B. 2017)
Mudei, sim. Evoluí na Língua Portuguesa e isso me ajudou bastante a entender mais o Português e outros temas. (SANTOS, E. 2017)
Depois do estudo, eu aprendi a ler e a escrever melhor, o que é muito importante para mim. Também tive mais facilidade na comunicação. (SANTOS, G. 2017)
Mudou muito, porque quando era criança eu estudava, mas o que fiz era muito pouco (até a 4ª série). Depois do curso, aprendi muito: aprendi ler e escrever. (SANTOS, H. 2017)
Fiquei muito feliz, porque aprendi muitas coisas. (SANTOS, I. 2017)
Aprendi a falar melhor o Português. (SANTOS, J. 2017)
Entrar na EJA me fortaleceu muito. Na época do curso, aprendi a estudar em grupo. Estudava sozinho em São Paulo. (SANTOS, L. 2017)
Minha vida ficou melhor porque aprendi melhor escrever e ler. Profissionalmente ainda não mudou, mas assim que terminar o Ensino Médio, eu acredito que tudo vai ficar melhor. (SANTOS, M. 2017)

Após a conclusão do curso, dois dos alunos egressos foram chamados para dar aulas na escola da aldeia Sapukai, o Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda, e isso causou uma mudança significativa tanto na sua vida profissional quanto pessoal.

Antes do curso era diferente do que é hoje. Houve mudanças na minha vida profissional, porque hoje sou professor. Agora, penso mais em como conseguir melhorar a vida dos jovens e crianças das aldeias. (SANTOS, F. 2017)

A escolarização faz diferença na vida. Serviu de base para eu trabalhar na escola. Na vida pessoal, melhorou o relacionamento com os não-índios. (SANTOS, K. 2017)

Diante da dificuldade, já exposta em capítulos anteriores, de se ter uma escola indígena com um currículo diferenciado e que respeite as especificidades de cada povo, é um grande ganho para a escola da aldeia Sapukai ter professores indígenas que alfabetizem e ensinem os conteúdos das disciplinas na língua materna.

Ainda aguardando a formação específica na área pedagógica, esses profissionais têm suprido a falta de pessoal especializado para a atuação na escola.

E esse é um dos maiores anseios da comunidade guarani: que haja mais indígenas atuando nas mais diversas áreas profissionais necessárias em todo grupo social. Isso pode ser identificado nas respostas à última pergunta da entrevista: Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

A maior parte das respostas mostra uma preocupação em ensinar os outros, ser professor, talvez porque vislumbrem com mais facilidade e rapidez a implantação do curso de Magistério em nível de Ensino Médio.

Quero ensinar às crianças a importância do estudo. Ano que vem, vou voltar a estudar. Quero ser professora. (SANTOS, A. 2017)

Eu quero muito estudar mais, ser professor de matemática. (SANTOS, B. 2017)

No ano que vem, vou pra São Paulo estudar e já combinei com meu primo. Meu sonho é ser professor de Língua Portuguesa. (SANTOS, E. 2017)

Hoje em dia, é preciso estudar, melhorar a socialização com os estudos. A comunicação fica mais fácil. Com certeza, quero ser professor, fazer o Magistério Indígena e depois faculdade de Pedagogia ou Licenciatura. (SANTOS, F. 2017)

Quero muito estudar. Estou esperando o Ensino Médio: o Magistério. (SANTOS, G. 2017)

Com certeza, espero continuar a estudar. Estava pensando em sair daqui e ir pra outra aldeia para dar continuidade aos estudos, quando surgir a oportunidade de trabalhar. Guarani não pensa muito “pra frente”. Mas agora, diante dessa oportunidade, estou pensando em seguir com a carreira de professor. O guarani não pensa em trabalhar fora da aldeia, mas o conhecimento traz a possibilidade de defender os direitos indígenas. (SANTOS, K. 2017)

Queria continuar a estudar, porque foi prometido continuar com o Magistério, mas não aconteceu. Penso em trabalhar, porque tenho filho e preciso sustentá-lo. Mas se abrirem o Magistério Indígena, eu pretendo fazer. (SANTOS, L. 2017)

Alguns ainda não decidiram se vão seguir uma carreira profissional ou qual será, mas reconhecem a necessidade do estudo para conseguirem um trabalho remunerado.

Eu parei de estudar depois do Ensino Fundamental. Agora voltei a estudar. Estou no segundo ano do Ensino Médio na escola indígena da aldeia de Rio Silveira em São Paulo, mas os professores são *jurua's*. Eu ainda não sei direito o que vou fazer depois. (SANTOS, M. 2017)

Penso em continuar os estudos para poder trabalhar; pode ser no mercado, agente de saúde, ter um trabalho pelo menos. (SANTOS, C. 2017)

Quero estudar mais ainda, fazer outros cursos. Se tiver oportunidade, vou estudar mais pra melhorar a minha vida. (SANTOS, I. 2017)

Outros sabem exatamente onde querem chegar e de que forma podem se utilizar da escolarização e da apreensão do conhecimento formal para desenvolver um papel social específico na vida presente e futura das comunidades.

Vou mudar para Maricá para fazer o Ensino Médio. Estava pensando em ser médico para ajudar a aldeia. (SANTOS, D. 2017)
Gostaria de continuar os estudos para fazer faculdade para me tornar advogado. (SANTOS, J. 2017)

Mesmo tendo o desejo de avançar nos estudos, alguns ficam divididos entre a vontade de continuar e o compromisso com a comunidade mais a responsabilidade com a família. A declaração de H. Santos exemplifica muito bem isso.

Queria estudar mais. Eu penso muito sobre isso: Será que vou sair da aldeia, deixar a família, só para estudar? Alguns alunos, que estudaram comigo, saíram para estudar mais e perguntam por que não vou também. Estou pensando em fazer o Ensino Médio aqui na minha cidade. Hoje em dia, é difícil sem estudo conseguir emprego. Muitos pensam em sair, mas o Algemiro diz para esperar que vai sair o Ensino Médio. (SANTOS, H. 2017)

Em relação ao Ensino Médio, são muitos os entraves que impedem a abertura do curso, mas o maior deles é a vontade política. Outro ponto importante é o fato de ser da competência do estado a oferta do Ensino Médio, o que torna mais fraca a pressão da comunidade por ser uma instância mais distante. Essa luta pela abertura do Magistério Indígena no Rio de Janeiro está relatada na segunda parte deste trabalho.

Embora o estado tenha se esforçado para ampliar a oferta do Ensino Médio, as demandas indígenas ainda continuam sendo bem maiores do que o número de cursos oferecidos. Mas o maior problema do Ensino Médio e o que mais preocupa é a qualidade do ensino, pois, muitas vezes, as escolas indígenas são instaladas sem a reflexão necessária sobre o seu papel social na vida das comunidades. Elas acabam seguindo o modelo das escolas regulares centradas nos conhecimentos dos brancos e no ensino profissionalizante, o que pode levar o jovem indígena para uma vida fora da aldeia tanto no sentido espacial quanto sociocultural. Essa é uma fase decisiva na vida e muitos não querem deixar a aldeia e a família para estudarem longe de casa, mas também sabem que sem estudo não conseguirão emprego. Esse é um grande desafio para o jovem e adulto indígena que quer dar continuidade aos seus estudos.

Após a formatura da turma de EJA Guarani, os alunos têm aguardado ansiosos pela abertura do Magistério Indígena para ingressarem no Ensino Médio. Como já se passaram três anos, muitos foram para outros lugares a fim de continuarem estudando e alguns se mostram bem desanimados, mas seguem acreditando que um dia poderão estudar sem precisar sair de sua comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da escola estão todas as diferenças!

O século XXI se inicia com uma legislação avançada em relação à educação escolar indígena no Brasil, mas, infelizmente, não se consegue ver esse avanço nas ações práticas do Estado nas comunidades indígenas em todo o nosso território.

O estado do Rio de Janeiro está caminhando muito lentamente rumo a uma educação escolar indígena de qualidade. São poucos os avanços conquistados até aqui. E a luta para garantir que a lei saia do papel para uma aplicação prática é muito grande e árdua. Cada vez que uma nova gestão assume o governo do estado, começa toda a caminhada novamente, como se partissem do zero. Até que recém-chegados assessores e autoridades responsáveis pela área da educação indígena tomem conhecimento do que já foi feito por seus antecessores, o tempo passa e daqui a pouco outra equipe toma o lugar da anterior recomeçando mais uma vez, num ciclo que aparentemente nunca vai se fechar.

O curso de EJA Guarani foi uma conquista importante para os jovens e adultos da aldeia Sapukai que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental na idade certa, por falta de oferta na escola indígena da comunidade. Essa trajetória foi descrita, neste trabalho, mostrando todos os caminhos percorridos e todos os obstáculos vencidos até se chegar à formatura de 25 alunos da primeira turma indígena presencial no Rio de Janeiro. Todos os envolvidos nesse projeto enfrentaram barreiras para alcançar os objetivos desejados e propostos para concretizar esse sonho: oferecer uma escola diferenciada com currículo específico construído coletivamente com alunos, professores, assessores, coordenadores e lideranças indígenas.

Obstáculos físicos foram enfrentados, como a dificuldade de acesso, a distância entre aldeia e escola, as chuvas ou o sol forte que atrapalhavam a mobilidade de alunos e professores.

Houve também obstáculos econômicos que tiveram que ser superados para o desenvolvimento do curso: falta de infraestrutura, recursos humanos e financeiros. Aqui também podem ser incluídos os obstáculos políticos cuja burocracia e processos legais impediram a continuação do projeto com a criação de uma nova turma.

Talvez, os maiores obstáculos vencidos foram os de ordem sociocultural. A falta de domínio do idioma em que as disciplinas eram apresentadas foi uma barreira que se interpôs fortemente ao progresso dos alunos. O contato com os *jurua's* estabelecendo relações sociais diferentes das vividas na comunidade e a diferença entre os saberes indígenas, sua cultura e tradição e os conhecimentos trazidos pelos brancos, também foram dificuldades que tiveram que ser superadas. Por essa razão, a timidez e o medo de não conseguirem vencer todos os desafios que se apresentavam, foram motivos de algumas desistências no início do curso.

No entanto, foi possível presenciar a cada dia, a cada aula, desafios sendo vencidos, barreiras sendo ultrapassadas e espaços conquistados pelo esforço e empenho cooperativo.

A convivência com os guarani, não somente em sala de aula, mas também em vários momentos na comunidade, além da viagem sociocultural realizada com a turma, permitiu uma visão mais detalhada da sua cultura e de como é importante a manutenção de suas tradições. A escola não pode desrespeitar as diferenças culturais e linguísticas desse povo, pois estará também desrespeitando cada indivíduo.

A identidade se constrói com a língua que se fala, os valores que se aprende, as histórias ouvidas e as experiências vividas. Cada traço da cultura guarani precisa ser levado em consideração numa escola que pretende atender esse povo. Não se pode fazer de conta que há

uma metodologia específica e um currículo diferenciado apenas porque se misturam conteúdos de conhecimentos tradicionais com conteúdos próprios da escola *juruá* que são trabalhados sem conexão com a realidade indígena.

É imprescindível saber exatamente qual a função da família, da comunidade e o papel da escola na educação desses alunos. É preciso trabalhar com a colaboração de todos nessa escola que pretende dar autonomia aos indígenas na sua gestão.

Esse foi o diferencial do curso EJA Guarani: um currículo construído com a participação de professores *juruás* e indígenas, assessores das Universidades parceiras, alunos e lideranças da aldeia Sapukai; uma metodologia que procurou trabalhar com os saberes trazidos para a sala de aula sempre num diálogo intercultural buscando ajudar os alunos a valorizar cada vez mais seu *nhandereko* e preservá-lo; uma pedagogia de incentivo à transformação da realidade individual e coletiva, através do conhecimento das possibilidades e oportunidades que se abrem para os alunos.

A modalidade EJA pode ser uma excelente alternativa para os jovens indígenas que ocupam papéis sociais definidos muito cedo (pai, mãe) e que sobrevivem de sua produção, portanto produzem conhecimento diário, e modalidades como a EJA podem atender a estes jovens/adultos.

A partir das entrevistas, percebe-se o desejo desses jovens e adultos de continuar os estudos, ingressando no Ensino Médio e posteriormente numa Universidade, sempre com a preocupação de utilizar seus avanços e conquistas em benefício da aldeia, da comunidade Guarani.

O Ensino Médio já prometido, autorizado e cobrado pelo Ministério Público, até a conclusão deste texto, ainda não havia sido implantado no Rio de Janeiro. Por várias vezes, os egressos do curso EJA Guarani se prepararam para essa nova etapa da escolarização, mas ela não se iniciou. Em roda de conversa com os alunos, um deles me disse: “Por que eles mentem para nós? Por que prometem e o Magistério não acontece? Nós, guarani, só prometemos aquilo que podemos cumprir...”¹⁸

A preocupação maior em relação ao Ensino Médio é que essa fase representa um momento importante e decisivo na vida de todo jovem. É uma etapa de preparação tanto para a vida profissional quanto para o Ensino Superior. Para o jovem indígena, pode significar uma passagem da vida na aldeia para a vida na cidade. Nesse aspecto, é importante que os avanços metodológicos alcançados no Ensino Fundamental, com uma educação específica e diferenciada, continuem no Ensino Médio através de um processo educativo que esteja a serviço dos projetos socioculturais que interessam à comunidade indígena. Para que isso aconteça é necessário, pelo menos, um diálogo entre professores e lideranças da comunidade, já que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a conquista de uma autonomia indígena na gestão da escola na maioria dos estados brasileiros.

Se, no sistema educacional brasileiro atual, para todo cidadão, o processo de exclusão começa pelo Ensino Médio, o que dizer, então, do Ensino Superior?

Embora várias universidades já possuam políticas de inclusão dos indígenas permitindo a participação nos processos seletivos, ainda existe a dificuldade de passar pela seleção do vestibular. Esse acesso deveria ser diferenciado assim como deve ser a educação escolar indígena. Se o Ensino Fundamental e, às vezes, o Ensino Médio são oferecidos atendendo aos critérios estabelecidos pela legislação de uma educação específica, bilíngue e intercultural, por que o acesso ao Ensino Superior vai penalizar aqueles que frequentaram uma escola diferenciada? Se os indígenas têm seus sistemas próprios de educação, deveriam ter vagas oferecidas pelas universidades aos interessados em ocupá-las. Os cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as licenciaturas

¹⁸ Conversa com os alunos em visita à Aldeia Sapukai em agosto de 2017. (Diário de Campo)

interculturais, já dão conta da formação de um bom número de indígenas, mas em todo o país ainda é pouco, principalmente em relação aos Guarani Mbya.

Felizmente, a educação escolar indígena tem conquistado espaço nas reflexões acadêmicas e nos congressos onde se discute a educação, o que é importante para se repensar o papel da escola para esses povos através do tempo. Mas essas reflexões e debates precisam se transformar em ações práticas.

Ainda é um grande desafio ter um sistema educacional embasado na interculturalidade, visto que este é um país de pluralidade étnica e, por essa razão, faz-se necessário criar mecanismos que facilitem a implementação de escolas indígenas autônomas pedagogicamente para que sejam realmente diferenciadas em relação à educação regular.

Existem várias questões a serem resolvidas em relação a políticas públicas para que se chegue a uma educação escolar indígena de qualidade. A primeira delas e, certamente, a mais importante, é a questão da autonomia pedagógica. É urgente e primordial que se garanta autonomia dos povos indígenas na gestão dos projetos educacionais que contemplem os anseios e necessidades definidas por eles mesmos. Uma escola de qualidade para o indígena passa pela efetiva participação em todos os momentos do processo educacional a fim de se construir uma política pública articulada de forma intercultural com o modo de vida dos povos indígenas da atualidade.

As outras questões estão diretamente ligadas à autonomia pedagógica. Se não há uma articulação do Estado com o movimento indígena, dando atenção aos seus interesses e necessidades, mas ao contrário, estabelecendo para a escola na comunidade o mesmo modelo do sistema educacional brasileiro, também não haverá interesse em gastar recursos com formação específica para professores indígenas e não indígenas, e nem com material didático próprio para essa escola que deveria ser diferenciada.

A capacitação de profissionais que irão atuar na educação escolar indígena é prioridade na luta por um ensino menos discriminatório, excludente e de isolamento cultural. É uma equipe qualificada que vai ser capaz de elaborar projetos educacionais adequados a cada povo, cada cultura. É também esse profissional, indígena ou não indígena, que vai trabalhar na produção de material didático com conteúdos que valorizem os conhecimentos e as formas de vida indígena além dos conteúdos universais.

O que se espera para um futuro muito próximo é que mais indígenas ingressem no Ensino Médio e Superior, e que os jovens guarani do Rio de Janeiro não encontrem tanta dificuldade para dar continuidade aos seus estudos. Que haja professores guarani participando da gestão da escola, capacitados para atuar nas funções pedagógicas como escolha de metodologias específicas, construção de currículos diferenciados, e na produção de material didático capaz de atender às necessidades e interesses próprios da comunidade com o objetivo de oferecer ao aluno uma educação de qualidade.

Transformações, mudanças, fazem parte do desenvolvimento de cada ser humano. Algumas trazem consequências não tão agradáveis, mas a maioria torna mais fortes e corajosos aqueles que estão sempre dispostos a enfrentar as batalhas da vida.

Ao final desse trabalho, fica o desejo de que prevaleça a vontade de aprender e lutar por um mundo onde não desapareçam as diferenças, mas todas elas sejam respeitadas, e que as mudanças e transformações sofridas ao longo da vida ocorram sempre na busca por um mundo melhor no presente e para as gerações futuras.

Que este trabalho sirva de incentivo para outras lutas, que ele tenha continuidade na pesquisa da formação do docente indígena guarani através do acompanhamento do curso Magistério Indígena.

Que Nhanderu mantenha sempre desperto o *Xondaro* (espírito guerreiro) dentro de cada um!

6 REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Territórios etnoeducacionais**: um novo paradigma na política educacional brasileira. Brasília, Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010

BANIWA, Gersem. **Os saberes indígenas e a escola**: É possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural? Texto apresentado na XV ENDIPE 2010 – UFMG/Belo Horizonte, MG.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

BENITES, Sandra. *Nhe'ẽ, rekoporã rã: nhemboea oexakarẽ*. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de conclusão de curso. 2015. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto 58824/1966**. Transforma em lei a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1957. 1966.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Estado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. CNE. **Resolução CEB 3/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58, por ter saído com incorreção do original.

BRASIL. Governo Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto 5051/2004**. Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

BRASIL. **Decreto nº 6.861/2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 28/5/2009, página 23.

BRASIL. MEC. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. 2012.

CARVALHO, L. H. M.; PIMENTA, S. M. S. T.. O projeto EJA Guarani: uma experiência de parceria institucional no Rio de Janeiro. In: BARROS, A. M.; SANTOS, F. M.; BARBOSA, G. S.. (Org.). **EJA GUARANI - O registro de uma história e perspectivas atuais**. Ied. Rio de Janeiro: E- papers, 2012, v. II, p. 16-22.

CLASTRES, Helène. **Terra sem mal: o profetismo Tupi-Guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Programas bilíngues, diglossia e língua indígena na escola. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. 1ª. ed. Campinas; Brasília: Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB; Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, v., p. 117-121, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Disponível online:
http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
Acesso em 18 de maio de 2017.

DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Goiânia, 2009. Disponível online.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf Acesso em 20 de julho de 2017.

DUARTE, Maria Betânia P. G. Guerra. Caminhos da política educacional para os povos indígenas no estado do Rio de Janeiro. In: BARROS, A. M.; SANTOS, F. M.; BARBOSA, G. S.. (Org.). **EJA GUARANI - O registro de uma história e perspectivas atuais**. I ed. Rio de Janeiro: E- papers, 2012, v. II, p. 81-90.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Fontes Históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. In. **Revista Tellus**, Campo Grande: UCDB, ano 2, nº 3, outubro de 2002, p. 87-98.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**; tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 33.033/2003**. Disponível online em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/140395/decreto-33033-03> Acesso em 20 de julho de 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE nº 286/2003**. Disponível online em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d286.pdf> Acesso em 20 de julho de 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC nº 5227/2015**. Publicada no DO de 11/03/2015. Disponível online em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=a6f6a723-916b-42f0-9c2e-aeedd6c4c4e2&groupId=91317 Acesso em 20 de julho de 2017.

IBGE. **CENSO 2010: Características Gerais dos Indígenas** – Resultados do Universo. Disponível online: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia> Acesso em 25 de maio de 2017.

INEP. **DADOS DO CENSO ESCOLAR.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em 11 de outubro de 2017.

KARAI MIRIM, Algemiro da Silva. **Mboapy nhanderuvixa tenondé guá'i oexara'ú va'é kuery Tekoa Sapukai py guá: kaxo yma guare, nhe'ë ngatu, nhembojera** (Três sonhadores do Tekoa Sapukai: história, oralidade, saberes). Trabalho de conclusão de curso. 2013, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

LADEIRA, Maria Inês. **O Caminhar sob a Luz: Território m'bya à beira do oceano.** São Paulo: UNESP, 2007.

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

MARTINS, Norielem de Jesus. **Educação escolar indígena Guarani no Estado do Rio de Janeiro: tensões e desafios na conquista de direitos.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

MEC. **Parecer CNE/CP 010/2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf> Acesso em 05 de maio de 2017.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** Edições Loyola. São Paulo, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MELIÀ, Bartomeu. **A história de um guarani é a história de suas palavras.** Entrevista por Patricia Fachin a IHU online. Tradução de Moisés Sbardelotto. Edição 331/31 maio 2010.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. “Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o Espaço e o Futuro das Línguas Indígenas”. In: VEIGA, Juracilda & SALANOVA, Andrés. (Orgs.) **Questões de Educação Escolar Indígena: da Formação ao Projeto de Escola.** Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

MURANO, Edgar. As línguas indígenas e as línguas hegemônicas. In: MARTINS, Andérbio & CHAMORRO, Graciela. (Orgs.) **Língua, arte e lazer: uma contribuição à formação de professores e professoras indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

NAKAMURA, Rafael. **Língua guarani mbya reconhecida como referência cultural brasileira.** Disponível online: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/noticia>. Acesso em: 18 de maio de 2017.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. **Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação.** Disponível online: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf Acesso em 24 de outubro de 2017.

NOBRE, Domingos Barros. **Processos de Construção de Políticas em Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro.** In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001.

NOBRE, Domingos Barros. **Letramento ou Escolarização?** Escola e Projeto de Sociedade. Texto apresentado no VII Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas - ELESÍ. 16º Congresso de Leitura - COLE. Campinas, 2007.

NOBRE, Domingos Barros. Educação de Jovens e Adultos, Organização Social Indígena e Projetos de Futuro. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. (Orgs.). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 153 - 170.

NOBRE, Domingos Barros. **De que bilinguismo falamos na formação de professores?** IEAR- Instituto de Educação de Angra dos Reis - UFF Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa:** mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora da UNESP, 2007. 446p.

PMAR. **Resolução CME 001/2007.** Publicada na Edição 073 do BO do Município de Angra dos Reis em 29/03/2007, p. 4. Disponível online em: <http://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-073em29-03-2007.pdf> Acesso em 24 de outubro de 2017.

PMAR. **Resolução SECT 005/2012.** Publicada na Edição 412 do BO do Município de Angra dos Reis em 21/12/2012, p. 3. Disponível online em: <http://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-412-cardernoI-em21-12-2012site.pdf> Acesso em 24 de outubro de 2017.

PMAR. **Resolução SECT 005/2014.** Publicada na Edição 509 do BO do Município de Angra dos Reis em 04/07/2014, p. 3. Disponível online em: <http://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-509-em04-07-2014.site.pdf> Acesso em 24 de outubro de 2017.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação Indígena X Educação Escolar Indígena- uma Relação Etnocida em uma Pesquisa Etnomatemática** - Ed.UNESP, 2009.

SILVA, Fabiano Avelino. Considerações sobre uma experiência de educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro. In: BARROS, A. M.; SANTOS, F. M.; BARBOSA, G. S.. (Org.). **EJA GUARANI - O registro de uma história e perspectivas atuais.** I ed. Rio de Janeiro: E- papers, 2012, v. II, p. 169-185.

SUESS, Paulo. **Encontro e desencontro na busca da ‘terra sem mal’**. Reflexões para o IV Encontro de Teologia Índia ‘Em busca da Terra sem Mal’, Assunção (Paraguai), 6 a 10 de maio de 2002.

Sites visitados:

<http://www.cimi.org.br/pub/DF/porantim370.pdf>

<https://www.socioambiental.org/pt-br/mapas>

<https://www.socioambiental.org/pt-br>

<https://terrasindigenas.org.br>

<http://www.prrj.mpf.mp.br/frontpage/noticias/mpf-requer-direitos-de-indios-guarani-mbya-a-educacao> Site acessado em 20/10/2017

<http://www.forumeja.org.br/ei/files/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%20GENA%20E%20A%20DIVERSIDADE%20CULTURAL%20NO%20BRASIL.pdf>

7 ANEXOS

ENTREVISTAS

DATA: 24/07/2017

SEXO: FEMININO

IDENTIFICAÇÃO: A. SANTOS

IDADE: 22 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

A diretora da escola Francisco Diniz comentou sobre o curso e eu me interessei porque nunca tinha estudado.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Vim de Araponga – Paraty e não tinha formação nenhuma antes do curso.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

Tive bastante dificuldade como falar em público em Português, porque eu não entendia bem o Português. Também tive muita dificuldade com as disciplinas e dificuldade com o acesso, a subida era pior.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Achei muito bom, porque melhorou muito pra mim. O curso foi bom no formato que foi feito.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Acho que melhorou, hoje ensino os meus sobrinhos que estão na escola. O estudo ajuda muito.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Quero ensinar às crianças a importância do estudo. Ano que vem, vou voltar a estudar. Quero ser professora.

DATA: 24/07/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: B. SANTOS

IDADE: 27 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

O Lucas que falou pra mim. Quis fazer porque não tinha certificado dos estudos e ia conseguir no curso.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Fiz até a 3ª série no colégio da aldeia Sapukai e depois parei. (SANTOS, B. 2017)

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

A dificuldade era entender o Português.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Achei o curso muito bom, mesmo com as dificuldades.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Melhorou muito o entendimento, porque eu aprendi a ler e a escrever. Pra estudar em outra escola eu teria dificuldade de entender.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Eu quero muito estudar mais, ser professor de matemática.

DATA: 24/07/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: C. SANTOS

IDADE: 25 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

O Lucas que falou do curso. E resolveu fazer o curso junto com os amigos.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Já tinha feito o 1º segmento na Escola da aldeia.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

O curso foi mais ou menos difícil. A maior dificuldade pra mim foi a matemática.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

O projeto foi bom para mim.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Não melhorou nada.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Penso em continuar os estudos para poder trabalhar; pode ser no mercado, agente de saúde, ter um trabalho pelo menos.

DATA: 24/07/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: D. SANTOS

IDADE: 19 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

Um amigo que estava fazendo o curso me chamou para fazer. Queria estudar porque aqui não tinha como estudar direito.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Fiz o Brasil Alfabetizado. Não tive dificuldades.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

Tive dificuldade de descer e subir a pé. Muito calor ou muita chuva. Também tive muita dificuldade com as matérias, mas o Lino me ajudava.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Acho que o projeto foi muito bom do jeito que foi.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Ainda não mudou, porque estava esperando o Ensino Médio que não veio. Por isso vou me mudar para Maricá.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Vou mudar para Maricá para fazer o Ensino Médio. Estava pensando em ser médico para ajudar a aldeia.

DATA: 24/07/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: E. SANTOS

IDADE: 18 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

Thiago chamou para fazer o curso e ele foi.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Estudei até o 5º ano na aldeia, não foi muito fácil.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

O que eu achei difícil foi Português e História.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Foi bom mesmo.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Mudei, sim. Evoluí na Língua Portuguesa e isso me ajudou bastante a entender mais o Português e outros temas.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

No ano que vem, vou pra São Paulo estudar e já combinei com meu primo. Meu sonho é ser professor de Língua Portuguesa.

DATA: 24/07/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: F. SANTOS

IDADE: 29 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

O professor Algemiro falou do curso e eu sabia que o estudo seria importante pra mim.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Fiz o 1º segmento em Tenondé Porã (SP). Continuei numa escola não indígena de São Paulo.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

Tive muitas dificuldades pessoais, como perda de familiares. Também tive um pouco de dificuldade em relação ao Português. Mas a presença todos os dias me ajudou na aprendizagem. E também a ajuda do professor de Guarani.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

O projeto deu certo porque me levou a ser professor.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Antes do curso era diferente do que é hoje. Houve mudanças na minha vida profissional, porque hoje sou professor. Agora, penso mais em como conseguir melhorar a vida dos jovens e crianças das aldeias.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Hoje em dia, é preciso estudar, melhorar a socialização com os estudos. A comunicação fica mais fácil. Com certeza, quero ser professor, fazer o Magistério Indígena e depois faculdade de Pedagogia ou Licenciatura.

DATA: 24/07/2017

SEXO: FEMININO

IDENTIFICAÇÃO: G. SANTOS

IDADE: 25 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

Meu pai falou do curso e eu quis estudar.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Fiz o 1º segmento na E. E. KaraiKuery Renda.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

A Matemática era muito difícil, muitos números.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Foi muito legal, aprendi muito com o curso.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Depois do estudo, eu aprendi a ler e a escrever melhor, o que é muito importante para mim. Também tive mais facilidade na comunicação.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Quero muito estudar. Estou esperando o Ensino Médio: o Magistério.

DATA: 29/09/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: H. SANTOS

IDADE: 34 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

O Algemiro chamou para fazer. Quando me convidaram para participar do curso, fiquei muito feliz porque já tinha parado de estudar há muito tempo, não tinha condições de estudar naquela época. Quando soube do curso, achei muito interessante.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Estudei em São Paulo até a 4ª série.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

Eu estava casado e com família, é mais difícil, mas eu me interessava bastante e fiquei feliz de ter a oportunidade de estudar.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Descer todo dia para estudar também era complicado. Eu tinha que fazer o artesanato para sustentar minha família, mas achei muito importante.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Mudou muito, porque quando era criança eu estudava, mas o que fiz era muito pouco (até a 4ª série). Depois do curso, aprendi muito: aprendi ler e escrever.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Queria estudar mais. Eu penso muito sobre isso: Será que vou sair da aldeia, deixar a família, só para estudar? Alguns alunos, que estudaram comigo, saíram para estudar mais e perguntam por que não vou também. Estou pensando em fazer o Ensino Médio aqui na minha cidade. Hoje em dia, é difícil sem estudo conseguir emprego. Muitos pensam em sair, mas o Algemiro diz para esperar que vai sair o Ensino Médio.

DATA: 29/09/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: I. SANTOS

IDADE: 20 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

O colega Adriano me chamou para fazer o curso e eu me interessei em fazer.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Eu estudei no Colégio da Aldeia.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

Achei difícil falar e escrever em Português. Mas eu aprendi no curso a falar e escrever o Português.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Achei muito bom e queria estudar mais, foi divertido. Eu sinto muita falta.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Fiquei muito feliz, porque aprendi muitas coisas.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Quero estudar mais ainda, fazer outros cursos. Se tiver oportunidade, vou estudar mais pra melhorar a minha vida.

DATA: 29/09/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: J. SANTOS

IDADE: 20 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

Meu pai falou do curso. Eu decidi fazer porque queria me formar professor.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Estudei até o 5º ano na escola da aldeia.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

Não achei difícil fazer o curso. Foi tranquilo. Apenas o português foi difícil, porque eu não sabia falar direito.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Achei o projeto bom.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Apreendi a falar melhor o Português.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Gostaria de continuar os estudos para fazer faculdade para me tornar advogado.

DATA: 29/09/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: K. SANTOS

IDADE: 28 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

O professor Domingos Nobre falou sobre o curso. Eu estava fazendo na escola do Bracuí, mas eu faltei muito e ia ficar como desistente. Aí mudei para a EJA Guarani.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Fui alfabetizado em Itariri, SP, numa Escola Indígena. Depois, mudei para Mongaguá e estudei até a 4ª série. Fiz prova de amparo na Escola do Bracuí.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

Eu estudava à noite na Áurea Pires e lá tinha muitas dificuldades: a distância, porque, às vezes, tinha que caminhar para a escola com muita chuva; ser Guarani entre os *jurua's*; e muitas palavras difíceis do Português. Melhorou bastante por ser uma turma só de Guarani e ser diurno. Além disso, tinha um professor Guarani que facilitava o aprendizado.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Graças a esse projeto, estou dando aula na escola da aldeia. O projeto foi bom, porque o conteúdo dado foi o essencial e a metodologia foi específica.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

A escolarização faz diferença na vida. Serviu de base para eu trabalhar na escola. Na vida pessoal, melhorou o relacionamento com os não-índios.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Com certeza, espero continuar a estudar. Estava pensando em sair daqui e ir pra outra aldeia para dar continuidade aos estudos, quando surgir a oportunidade de trabalhar. Guarani não pensa muito “pra frente”. Mas agora, diante dessa oportunidade, estou pensando em seguir com a carreira de professor. O guarani não pensa em trabalhar fora da aldeia, mas o conhecimento traz a possibilidade de defender os direitos indígenas.

DATA:18/12/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: L. SANTOS

IDADE: 20 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

Eu soube pelas lideranças da aldeia que falou para nós que ia ter a EJA. Entrei por vontade de estudar.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Eu estudei em São Paulo até a 5ª série.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

Eu não encontrei dificuldades... quando estava mal nas aulas era porque não tinha vontade de estudar. Tanto o estudo quanto o trabalho exigem esforço.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Tanto o estudo quanto o trabalho exigem esforço. Foi bom o modo que foi feito para os adultos terem oportunidade de estudarem. Se continuasse, era melhor.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Entrar na EJA me fortaleceu muito. Na época do curso, aprendi a estudar em grupo. Estudava sozinho em São Paulo.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Queria continuar a estudar, porque foi prometido continuar com o Magistério, mas não aconteceu. Penso em trabalhar, porque tenho filho e preciso sustentá-lo. Mas se abrirem o Magistério Indígena, eu pretendo fazer.

DATA: 18/12/2017

SEXO: MASCULINO

IDENTIFICAÇÃO: M. SANTOS

IDADE: 21 ANOS

1. Como você soube do curso EJA Guarani e por que decidiu fazê-lo?

Foi um amigo que me falou. Eu quis fazer porque eu estava parado e queria estudar.

2. Qual a sua formação antes de entrar no curso? Como ela se deu?

Eu não tinha estudado em nenhum lugar. Aprendi a ler e escrever sozinho.

3. Quais as dificuldades encontradas no período em que se realizou o curso?

Eu não achava nada difícil. Só tive dificuldade na Matemática.

4. Qual sua opinião sobre esse projeto e a forma como ele foi desenvolvido?

Eu gostava do projeto. Eu achei bom, porque eu aprendi muita coisa. Do jeito que era estava bom e não precisava mudar nada.

5. Em sua opinião, houve alguma mudança no seu modo de vida pessoal e/ou profissional após a conclusão do curso?

Minha vida ficou melhor porque aprendi melhor escrever e ler. Profissionalmente ainda não mudou, mas assim que terminar o Ensino Médio, eu acredito que tudo vai ficar melhor.

6. Você gostaria de dar continuidade aos estudos? Se sim, de que forma?

Eu parei de estudar depois do Ensino Fundamental. Agora voltei a estudar. Estou no segundo ano do Ensino Médio na escola indígena da aldeia de Rio Silveira em São Paulo, mas os professores são *jurúas*. Eu ainda não sei direito o que vou fazer depois.