



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:
TENSÕES E DESAFIOS NA CONQUISTA DE DIREITOS**

NORIELEM DE JESUS MARTINS

Sob a Orientação do Professor

Prof. Dr. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares.

Seropédica, RJ

2016

371.829808153

M386e

T

Martins, Norielem de Jesus, 1980-
Educação escolar indígena Guarani no
Estado do Rio de Janeiro: tensões e
desafios na conquista de direitos / Norielem
de Jesus Martins. - 2016.
96 f.: il.

Orientador: Aloísio Jorge de Jesus
Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2016.
Bibliografia: f. 91-95.

1. Índios da América do Sul - Educação
- Rio de Janeiro (Estado) - Teses. 2.
Índios Guarani - Educação - Rio de Janeiro
(Estado) - Teses. 3. Educação
multicultural - Rio de Janeiro (Estado) -
Teses. 4. Educação e Estado - Rio de
Janeiro (Estado) - Teses. I. Monteiro,
Aloísio Jorge de Jesus, 1957- II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

NORIELEM DE JESUS MARTINS

**“EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI NO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO: tensões e desafios na conquista
de direitos”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 10/06/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro - UFRRJ (Orientador)

Profª. Drª. Aline Cristina de Oliveira Abbonizio - UFRRJ

Profª. Drª. Vera Lucia Teixeira Kauss - UNIGRANRIO

*Ao Povo Guarani das sete aldeias
do Litoral do Estado do Rio de Janeiro,
amigas e amigos queridos,
com quem muito aprendi.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha pequena família: Pedro e Lucas, por todo amor que me alicerça e a minha família extensa: avós, pai, mãe, irmão, sobrinhos, por toda a ajuda e carinho; a Nhanderu (Deus), grande e inseparável-força, sempre presente amparando minha mente e coração; ao amigo Fabiano Avelino, principal motivador para meu ingresso no mestrado e para a minha permanência nele. Valeu a pena! À amiga Enilze Lucena pelo carinho, amizade, pela alegria e pelo apoio nas horas difíceis; às amigas e companheiras de estrada, de militância, de anseios, lágrimas, sorrisos, previsões astrológicas e cosmológicas: Katia Zephiro e Roseléa Oliveira, força sempre!; aos colegas do PPGEduc/ UFRRJ das turmas de 2014 e 2015 e professores com os quais convivi neste período, em especial à colega M^a da Conceição e ao Professor Luiz Fernandes Oliveira. Ao professor Domingos Nobre, por todo conhecimento compartilhado, pela motivação e disposição de estar sempre no chão da aldeia, atuando e militando com os guarani e que, junto com Rita, sua companheira, acolhem aqueles que chegam para somar. Obrigada! Às queridas Kelly Russo, Mariana Paladino, Gabriela Barbosa, pessoas com quem vale a pena aprender e conviver; ao querido Celso Sánchez, pela espirtuosidade de sempre e por guaranizar a todos nós; a toda a equipe da EJA Guarani, professores, alunos, escola, bolsistas, por toda aprendizagem coletiva e vivências que proporcionou laços de amizade sincera; à equipe e todo o coletivo do Colégio Indígena Estadual Karáí Kuery Rendá e Salas de Extensão, por compartilhar de grandes angústias e partilhar pequenas conquistas; aos colegas da SECT de Angra dos Reis, especialmente da Gerência de Educação Comunitária, de todas as fases e equipes com quem atuei nos últimos anos; ao professor Algemiro da Silva Karai Mirim, grande mestre, a minha eterna gratidão; às mulheres guarani, guerreiras e referenciais na luta pelos direitos indígenas; ao meu orientador Aloísio Jorge, pelo axé; às queridas, Aline Abbonizio e Vera Kauss, que conheci nesse processo, e que contribuíram, para a conclusão deste trabalho; à Eunice Pereira, que nos ensina com sua simplicidade, determinação e cultivo de flores; ao querido Armando Barros (In Memoriam) sempre presente na minha memória, ainda me ensinando; à equipe de apoiadores/colaboradores da EEI no RJ que contribuíram diretamente para esta pesquisa.

Imensa é a gratidão ao povo guarani, pela transformação da minha mente, coração, alma e espírito a cada discurso, a cada tempo de convivência.

Imensa é a minha gratidão a todos os companheiros guaranizados por essa rede de trocas, militância, angústias, conquistas e saberes compartilhados... São muitos gestos, abraços, palavras, leituras e aprendizagens que tenho a agradecer.

Espero contribuir sempre para o fortalecimento da tessitura dessa rede, rizoma, teia.... Que só é possível no coletivo.

Há'evete!

Conversando com Nhanderu Eté...

Antes da minha pesquisa eu pensava que nós Guarani Mbyá não sonhávamos mais. Pensava assim em função de tudo que li, estudei, das minhas caminhadas entre os Juruá. Eu realmente coloquei em dúvida a nossa capacidade de sonhar, de conversar com Nhanderu Eté. Pois eu não acreditava mais nas minhas conversas com ele [...]

Os sonhos com Nhanderu Eté são sempre realizações. Mas, mas é preciso acreditar. Eu estava aprendendo a sonhar a partir do mundo dos Juruá. Os sonhos dependem dos lugares. Hoje eu sei disso. Porque antes quando sonhava com as coisas do Juruá, eu pensava que o mundo tinha mudado, pensava na tecnologia e que os guarani tinham os mesmos sonhos que eu. Mas isso não significava que não sonhávamos mais e que os sonhos não são importantes. Após a minha pesquisa, percebi que nós sempre sonhamos e que Nhanderu eté continua conversando com os Guarani Mbyá.

Algemiro da Silva Karai Mirim

RESUMO

MARTINS, Norielem de Jesus. **Educação Escolar indígena Guarani no Estado do Rio de Janeiro: Tensões e Desafios na Conquista de Direitos**. 2016. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) PPGEduc, Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Compreendendo a educação escolar como uma prática cultural que se impôs aos povos indígenas, podemos refletir sobre o nosso desconhecimento ou negligência sobre as formas de educar destes povos, que envolvem processos civilizatórios próprios, linguagens, concepções diversificadas de território e pertencimento. As políticas públicas de Educação Escolar Indígena no Brasil são recentes, e embora muitos direitos tenham sido conquistados no campo educacional, ao longo das últimas décadas, alguns não se efetivam plenamente. Apesar dos princípios da especificidade, diferença, interculturalidade e bilinguismo que fundamentam a Educação Escolar Indígena, identificamos, ainda, uma forte influência colonial nas políticas públicas da Educação Nacional, dificultando o diálogo e a implementação de direitos indígenas. Apesar destes impasses, novas políticas vêm se constituindo em uma perspectiva intercultural, respeitando as territorialidades indígenas. No Estado do Rio de Janeiro, esta política começa a se estruturar a partir da ação colaborativa entre Estado, Municípios e Governo Federal. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é analisar a situação das atuais políticas públicas de educação escolar indígena Guarani no Estado do Rio de Janeiro, identificando caminhos possíveis para a garantia do direito à educação, na perspectiva da ação colaborativa. Para sua realização, privilegiamos a abordagem qualitativa, a observação participante e entrevistas efetuadas no período de 2014-2015. Nosso campo de estudo são as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro, realizadas pelo Governo Estadual, Municípios onde estão localizadas as aldeias Guarani e Universidades Públicas. Analisando o regime colaboração entre entes federados a partir da política dos Territórios Etnoeducacionais, percebemos que é necessário investir em um plano de ação que contemple as especificidades de cada aldeia e que possibilite maior autonomia que a do modelo de gestão atual, possibilitando a garantia de efetivação dos direitos conquistados.

Palavras Chave: Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Território Etnoeducacional. Políticas Públicas.

RESUMEN

MARTINS, Norielem de Jesus. **Educación Escuela Indígena Guaraní en el Estado de Río de Janeiro: tensiones y desafíos en derechos de conquista.** 2016. 96 p. Disertación (Maestría en Educación, Contextos y Demanda Popular Contemporánea) PPGEduc, Universidad Federal Rural del Estado de Río de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

La comprensión de la educación como una práctica cultural que se impone a los pueblos indígenas, podemos reflexionar sobre nuestra ignorancia o negligencia de formas de educar a estas personas, lo que implica propios proceso de la civilización, los idiomas, las diversas concepciones del territorio y pertenencia. Las políticas públicas para la educación indígena en Brasil son recientes, y aunque se han conseguido muchos derechos en la educación en los últimos decenios, algunos no actualizan completamente. A pesar de la especificidad de los principios, la diferencia, la interculturalidad y el bilingüismo que apoyan la educación indígena también identificó una fuerte influencia colonial en las políticas públicas de Educación Nacional, el diálogo y dificulta la implementación de los derechos indígenas. A pesar de estos callejones sin salida, las nuevas políticas han ido constituyendo en una perspectiva intercultural, respetando la territorialidad indígena. En el estado de Río de Janeiro, esta política comienza a tomar forma a partir de la acción de colaboración entre el Estado, los municipios y el gobierno federal. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es analizar la situación de las políticas públicas actuales de la educación indígena guaraní en el Estado de Río de Janeiro, la identificación de las posibles formas de garantizar el derecho a la educación con miras a la acción colaborativa. Para su realización, nos centramos en el enfoque cualitativo, observación participante y las entrevistas realizadas en el periodo 2014-2015. Nuestro campo de estudio son las políticas públicas para la educación indígena en Río de Janeiro llevadas a cabo por el Gobierno del Estado, los municipios donde están ubicados los pueblos guaraníes y universidades públicas. El análisis de los acuerdos de cooperación entre las entidades federales de la política de los territorios Etnoeducacionais, nos dimos cuenta de la necesidad de invertir en un plan de acción que responda a las particularidades de cada pueblo y que permite una mayor autonomía que el actual modelo de gestión, lo que permite la ejecución de las garantías los derechos alcanzados.

Palabras clave: Educación Indígena. Interculturalidad. Etnoeducacional Territorio. Políticas Públicas.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Aldeia Sapukai. 1999	13
Imagem 2	I Encontro de Educadores Indígenas Guarani. 2000.....	14
Imagem 3	Construção de Livro Paradidático. 2002.....	14
Imagem 4	Seminário Nacional UCDB. 2003.....	14
Imagem 5	Turma da EJA Guarani 2014.....	14
Imagem 6	Aldeia Sapukai. 2015.....	16
Imagem 7	Aldeia Itaxi 2014	44
Imagem 8	Aldeia Araponga 2015	44
Imagem 9	Aldeia Rio Pequeno 2016	44
Imagem 10	Aldeia Itaipuaçu 2015.....	45
Imagem 11	Aldeia Ka'agua Hovy porã 2015.....	45
Imagem 12	Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda 2016	70
Imagem 13	Sala de Extensão Tava Mirim. 2015	70
Imagem 14.	Sala de Extensão Karai Oca 2016.....	70
Imagem 15	Rio Pequeno 2016	70
Imagem 16	Itaipuaçu 2015.....	73
Imagem 17	Ka'agua Hovy Porã 2015.....	73
Imagem 18	Mural Colégio 2015.....	77
Imagem 19	Formatura 2ª turma de EJA Guarani. 2002	80
Imagem 20	EJA Guarani. Foz do Iguaçu. 2014.....	83
Imagem 21	EJA Guarani. Tenondé Porã. SP. 2014.....	84
Imagem 22	Escola Indígena – Ilha da Cotínga. 2014.....	85
Imagem 23	EJA Guarani 2014.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Panorama das Aldeias no Rio de Janeiro	46
Quadro 2 Estrutura de atendimento no Litoral Fluminense.....	71
Quadro 3 Aldeia Sapukai	71
Quadro 4 Aldeia Itaxi	72
Quadro 5 Aldeia Araponga.....	72
Quadro 6 Aldeia Rio Pequeno.....	73

LISTA DE SIGLAS

CEDAC - Centro de Ação Comunitária
CEEI-RJ- Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CONEEI- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
DESEI- Distrito Sanitário de Saúde Indígena
EEI- Educação Escolar Indígena
EJA- Educação de Jovens e Adultos
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
IEAR- Instituto de Educação de Angra dos Reis
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MOVA - Movimento de Alfabetização de Adultos
MPF- Ministério Público Federal
NEI - Núcleo de Educação Indígena
PNE- Plano Nacional de Educação
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECT – Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
SEEDUC- Secretaria Estadual de Educação
SEPE- Sindicato dos Profissionais da Educação
SESAI- Secretaria Especial de Saúde Indígena
SME- Secretaria Municipal de Educação
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
SPI- Serviço de Proteção aos Índios
TEE's- Territórios Etnoeducacionais
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UERJ- Universidade Estado do Rio de Janeiro
UFF- Universidade Federal Fluminense
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	12
1.1. <i>Che Jeguatá</i> – Meu caminho	12
1.2. Estrutura da dissertação.....	17
1.3. Objetivos e caminhos metodológicos.....	18
II. A INVISIBILIDADE INDÍGENA NO MUNDO COLONIAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	23
2.1. A invisibilidade indígena no mundo colonial e o diálogo intercultural.....	23
2.2. Para além das fronteiras geopolíticas.....	30
2.3. Política Indigenista e Educação Escolar Indígena: da tutela à autonomia?.....	32
2.4. Perspectivas de organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais, por meio da ação colaborativa entre os entes federados.....	35
III. A PRESENÇA GUARANI NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	40
3.1. Povo Guarani, Grande Povo.....	40
3.2. Os Guarani no Estado do Rio de Janeiro.....	41
3.3. As sete aldeias no Litoral Fluminense.....	43
3.4. Multiplicidade de espaços e relações no <i>tekoa</i>	46
3.4.1. Dialogando com interlocutores: aspectos de diferenças e semelhanças entre as aldeias.....	47
3.4.2. Guaranzando o modo de ser <i>jurua</i>	51
3.4.3. Relações entre saúde, trabalho e lazer no <i>Tekoa</i>	54
3.4.4. Caminhando pelas aldeias.....	55
IV. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO DE JANEIRO: TENSÕES E DESAFIOS NA CONQUISTA DE DIREITOS.....	57
4.1. Trajetória I: Escola Indígena Comunitária.....	57
4.2. Trajetória II: Escola Indígena Estadual.....	66
4.3. Panorama das escolas e movimentos educacionais nas aldeias.....	70
4.3.1. Angra dos Reis e Parati.....	70
4.3.2. Maricá.....	71
4.4. A situação atual da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro: Tensões e Desafios na Conquista de Direitos.....	73
4.5. Projetos diferenciados no âmbito da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro: a experiência da EJA Guarani enquanto ação interinstitucional.....	79
4.5.1. Conhecendo outras realidades – De Sapukai à Argentina.....	83
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE	96

I- INTRODUÇÃO

1.1- *Che Jeguatá* – Meu caminho¹

A história é uma longa tessitura coletiva que nos proporciona, entre uma costura e outra, encontros marcados no tempo. Entrelaçando o universo indígena aos meus dias, fui formando uma imensa colcha de retalhos, a partir do encontro com a cultura guarani, no final dos anos 90.

Esta dissertação é mais um fruto dessa trajetória, motivada pela necessidade de estimular o olhar da universidade para a educação escolar indígena no Brasil. Embora estejamos no ano de 2016, considero importante situar o leitor nessa caminhada pessoal que passa por momentos de apropriação de saberes, enfrentamentos e desafios que ultrapassam o âmbito desta pesquisa.

Sendo assim, como cheguei aqui?

Durante a graduação em Pedagogia, conheci a Aldeia Sapukai. Na ocasião, em meados de 1999, estava em um grupo de estudantes da graduação em Pedagogia, realizando uma pesquisa de campo, cujo objetivo era conhecer os índios de Angra dos Reis. Até então, eu e os demais estudantes ali presentes, não tínhamos conhecimento algum sobre a cultura guarani, tampouco sabíamos que existiam escolas indígenas ou professores indígenas.

No centro da Aldeia, acontecia uma reunião do Núcleo de Educação Indígena (NEI), cuja pauta foi apresentada pelo professor guarani Algemiro da Silva Karai Mirim:

1. Regularização da Escola Comunitária.
2. Contratação Coletiva de Educadores.
3. Criação do Curso de Magistério Indígena.
4. Ampliação da Escola.

¹ Nesta apresentação utilizarei o verbo na primeira pessoa, pois estarei narrando a trajetória pessoal que antecede este trabalho e que motivou a realização do mesmo.



Imagem 1: Aldeia Sapukai – 1999. Fonte: Autora

A partir desta experiência inicial, procurei buscar mais elementos para compreender aquela realidade e o motivo daquelas reivindicações. Sendo assim, comecei a acompanhar o trabalho do professor Armando Martins de Barros (In Memoriam) que, na época, discutia junto às Universidades a formação de professores Guarani no Litoral Sul Fluminense e desenvolvia projetos nas aldeias.

No desdobramento destas discussões, pude participar de alguns momentos e espaços importantes na trajetória da EEI: O I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani (2000), do grupo de pesquisa “Memória e história, práticas discursivas do olhar” e do projeto: “Memória e temporalidade Guarani Mbyá: construção de livro paradidático²” (2002), ambos coordenados pelo professor Armando, e também do I Seminário Nacional “Fronteiras Étnico Culturais e Fronteiras da Exclusão - O Desafio da Interculturalidade e da Equidade” (2003), na Universidade Católica Dom Bosco, em Mato Grosso do Sul, no qual pude conhecer também um pouco da realidade dos Guarani Kaiwoá daquela região.

² Projeto de extensão “memória e temporalidade Guarani Mbyá: construção de livro paradidático”, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2002.



Imagem 2: I Encontro Nacional de Educadores Guarani. Aldeia Sapukai. 2000. Fonte: Autora



Imagem 3. Construção de Livro Paradidático. Aldeia Itaxi. 2002. Fonte: Autora



Imagem 4. I Seminário Nacional. UCDB. 2003. Fonte: Autora

Sobre essa trajetória inicial, realizei o trabalho de conclusão do curso da graduação: “A resignificação da escola no contexto Guarani Mbyá no Litoral Sul Fluminense” (Martins, 2004), orientado pelo professor Dr. Armando Martins de Barros. Neste percurso, aprendi alguns caminhos possíveis para a educação escolar indígena em uma perspectiva autônoma,

diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, que tanto ouvíamos falar na época, sem saber como seria de fato. Desenhando nas paredes das pequenas escolas indígenas de Angra e Parati e ouvindo os longos discursos em guarani, na escrita dos diários de campo, fui me formando educadora.

No decorrer destas experiências, percebi que havia ampliado, a partir da cultura Guarani, a minha concepção de educação, de mundo e de cultura. Pude compreender as relações culturais enquanto em transformação permanente e ver refletida a minha própria diferença no olhar do outro. Entretanto, continuava com muitos questionamentos e dúvidas:

- Qual seria o papel da escola nas comunidades indígenas? Seria a escola diferenciada, apenas uma adaptação para aprender o português, ou seria um grito histórico: - “nós somos capazes!?”, na construção de uma nova concepção de educação e de professor? Quem formaria os professores? Qual seriam as metodologias privilegiadas? Quem determinaria as metodologias? Os indígenas? Os apoiadores/ colaboradores não indígenas? Quantas respostas seriam possíveis a estas questões? Acredito que muitas, tendo em vista a diversidade dos povos indígenas no Brasil que, embora unidos pela luta, são diferentes em práticas, necessidades e interesses em suas comunidades.

Posteriormente, em 2012, realizei uma releitura desta trajetória, com base em outras leituras e novas perspectivas possibilitadas pelo curso de pós-graduação *latu-sensu* na Universidade Federal Fluminense: *Diversidade Cultural e Interculturalidade: Matrizes Indígenas e Africanas na Educação Brasileira (2011-2012)*. A partir de um olhar mais distante e amadurecido que o dos anos de acompanhamento direto com a experiência de educação escolar diferenciada guarani, escrevi a monografia de conclusão de curso: “Trajetórias da Educação Escolar Indígena Guarani Mbyá no Rio de Janeiro – A Ressignificação da Escola pelos Guarani Mbyá” (Martins, 2012), orientada pela prof.^a Dr.^a Mariana Paladino. Nesse trabalho, pude constatar, com muito pesar, que a pauta de reivindicações apresentada pelo professor guarani, Algemiro da Silva Karáí Mirim, em 1999, continuava atual.

No ano de 2013, em mais um encontro marcado no tempo, retomei a atuação na escolarização indígena, como coordenadora na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra do Reis - SECT, atuando na coordenação pedagógica do Projeto de Educação de Jovens e Adultos Guarani - EJA Guarani.



Imagem 5: Turma da EJA Guarani. Aldeia Sapukai, 2014. Fonte: Autora

Retomar as discussões sobre escolarização indígena foi um grande desafio, pois há seis anos eu atuava como professora alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos regular do Município, na Escola Municipal Áurea Pires da Gama, no bairro Bracuí. Essa escola está situada entre a comunidade Quilombola de Santa Rita do Bracuí e a Aldeia Sapukai. A opção por lecionar no bairro do Bracuí não foi por acaso. A experiência junto aos Guarani, como relatada anteriormente, transformou meu olhar, minha prática educativa e minhas escolhas.

Na SECT, as coisas não foram tão simples como na sala de aula. Durante a execução do projeto EJA Guarani, no período de 2013 a 2014, amarguei muitos dos meus dias por não conseguir encaminhar situações simples, que facilitariam a vida dos alunos indígenas como, por exemplo, atendê-los em sua comunidade. No entanto, é necessário destacar que, mesmo com as limitações enfrentadas, a concretização dessas ações foi viabilizada por políticas públicas consolidadas no Município de Angra dos Reis, construídas ao longo de muitas gestões, pelo trabalho articulado no âmbito da SECT, por meio do Núcleo de Ações e Políticas Interculturais, em que atuei, construindo também planos de formação continuada para professores não indígenas para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares.

Podemos considerar como um desafio para qualquer educador a persistência guarani, pois, ainda são atuais as palavras do professor Algemiro da Silva (1999) que ouvi em minha primeira visita a sua Aldeia – Sapukai: “estamos há 500 anos ao lado do homem branco e ele ainda vem até aqui perguntar como o índio come e como o índio dorme”. - Sim, professor! Após séculos de contato, ainda é um desafio realizar políticas públicas contínuas e articuladas com as comunidades indígenas. No Estado do Rio de Janeiro, a pauta de reivindicações guarani ainda é quase a mesma da década passada. A cada nova reunião, novos pesquisadores

curiosos e entusiasmados, fazem as mesmas perguntas incipientes. Poucos se dispõem a compreender o caminho percorrido e a colaborar. - Vocês respondem com uma paciência histórica.

No entusiasmo por esta temática, decidi ingressar no mestrado em uma linha de pesquisa que parecia ter tudo a ver com o que eu precisava no momento: uma rede de pessoas/profissionais dispostos a colaborar com a melhoria da qualidade de vida dos Guarani no Rio de Janeiro. Procurei, então, o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na UFRRJ, tendo êxito na minha primeira tentativa de seleção.

Inicialmente, a temática que motivou a pesquisa foi a relação intercultural na EEI na turma da EJA Guarani (2012-2014), porém, com a sua conclusão em 2014, após uma árdua jornada dos guarani e colaboradores, foi possível constatar que as ações significativas para a EEI no Rio de Janeiro estavam acontecendo em momentos pontuais, sem garantia de continuidade, e que muitos destes projetos pautavam-se em iniciativas de militância e ou de apoiadores/ colaboradores das aldeias guarani e não enquanto política pública estruturada.

Essa inquietação nos levou a rever o direcionamento da pesquisa rumo ao estudo das tensões e os desafios na implementação da EEI no Estado, na perspectiva do regime de colaboração entre Estado, Município e Governo Federal.

1.2- Estrutura da dissertação

Estruturamos o texto em quatro partes: a primeira discorre sobre o percurso vivenciado, por meio da narrativa reflexiva, a descrição do objeto de estudo e as metodologias que orientaram a pesquisa e dialogando com os teóricos: Bamecha (2002), Machado e Paludo (2007), Ercket (2008), Freire (1999, 2000, 2014), Barros (2003), Orlandi (1984). Ressaltamos que alguns fragmentos desse texto são releituras de escritos já publicados pela autora e ressignificados por novas leituras e diálogos na orientação deste trabalho.

A segunda parte apresenta uma problematização sobre a invisibilidade indígena no mundo moderno/ colonial e as relações interculturais entre os povos indígenas em uma perspectiva crítica. Abordamos alguns aspectos da territorialidade indígena e as influências da colonialidade nas atuais políticas públicas de Educação Escolar Indígena. Para isso, traçamos um panorama das principais políticas indigenistas e dos avanços no campo do direito educacional e da política dos etnoterritórios educacionais, na perspectiva do regime de

colaboração na EEI. Neste capítulo, consideramos as legislações específicas e os teóricos: Walsh (2001, 2005, 2006), Quijano (2005), Torres (2007), Oliveira (2015), Masolo (2009), Santos (2009), Spivak (2010), Meliá (1995, 1999, 2002), Collet (2003), Bergamaschi (2012), Paladino e Czarny (2011), Bessa Freire (2002), Luciano (2006) e Baniwa (2010).

A terceira parte, trata do Povo Guarani e da sua presença no Rio de Janeiro, traçando um panorama das sete aldeias que compõem o Litoral Fluminense. Compreendendo a multiplicidade de espaços e relações no Tekoa, abordamos as diferenças e semelhanças entre as aldeias, por meio do diálogo das entrevistas realizadas em campo e dos estudos de: Freire, Bessa (2010), Pissolato (2007), Ladeira (1994), Benites (2015) e de Karai Mirim (2013).

A quarta parte traz um panorama da trajetória da Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro, dividido em duas partes: o período da escola comunitária e o período da escola estadual, analisando a situação da Educação Escolar Indígena no Estado, a partir das tensões e desafios atuais e identificando possíveis caminhos para a garantia de direitos dos Guarani. Para esta análise, utilizamos os diários de campo, documentos, legislações, entrevistas e os teóricos: Barros (2001, 2003), Nobre (2001, 2005) e Duarte (2015).

Por fim, buscamos identificar caminhos possíveis para a efetiva implementação da educação escolar indígena no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia, do protagonismo indígena e da colaboração efetiva entre os entes federados no território etnoeducacional Guarani do Litoral Fluminense.

1.3 – Objetivo e Caminhos Metodológicos

O objeto desta pesquisa são as atuais políticas públicas de EEI no Rio de Janeiro na perspectiva do regime de colaboração entre Governo Estadual, Governo Municipal e Governo Federal. Nosso objetivo é analisar a situação efetiva destas políticas nas aldeias Guarani do RJ, compreendendo o percurso realizado na EEI do Estado, e identificando caminhos possíveis para a garantia do direito à educação, na perspectiva da ação colaborativa, conforme orienta a legislação atual, fundamentada no conceito de Territórios Etnoeducacionais (TEE's).

O trabalho de campo compreende o período de 2014 a 2015 e foi realizado em visitas nas aldeias: Sapukai, em Angra dos Reis; Itaxi, em Parati e nas aldeias Itaipuaçu e Ka'aguy Hovy Porã, em Maricá. Devido ao curto período da pesquisa, não foram visitadas as aldeias de Araponga, Rio Pequeno e Saco do Mamanguá (Arandu Mirim) neste momento, porém,

foram coletadas informações sobre as mesmas por meio de conversas com seus moradores e/ou profissionais que atuam na área.

Embora existam outros grupos étnicos no Rio de Janeiro e indígenas de diferentes etnias que vivem nas cidades, esta pesquisa se limita a EEI entre os Guarani Mbyá e Nhandeva que vivem nas sete aldeias guarani no Rio de Janeiro. Atualmente, as duas maiores aldeias – Sapukai e Itaxi, são compostas pelos Guarani Mbyá, mas existem também Mbyá e Nhandeva em menor quantidade nas demais aldeias, portanto, como o foco desta pesquisa não é a construção de uma etnografia Mbyá ou Nhandeva, ao longo deste trabalho, nos referiremos aos grupos no Estado apenas como Guarani ou como Guarani Mbyá, por se tratar do grupo com maior representatividade no Estado, embora reconheçamos as especificidades de cada subgrupo.

O que buscamos observar em cada aldeia foram as atuais políticas de EEI na perspectiva da ação colaborativa entre os Entes Federados: Estado, Municípios e Governo Federal.

Além das observações realizadas nas visitas às aldeias, foram enviados por e-mail ou presencialmente (de forma oral), um questionário, para os professores e apoiadores/colaboradores que atuam ou atuaram na efetivação de políticas públicas na EEI RJ, no período de 2014-2015. As questões levantadas foram³:

Nome:

Instituição:

Tempo de atuação na área de Educação Escolar indígena:

1- Na sua opinião, existem aspectos que diferenciam as aldeias guarani no Estado do Rio de Janeiro? Quais?

2- Em relação aos pontos de semelhança entre essas comunidades, quais você considera importante destacar?

3- Como você avalia a situação atual da educação escolar indígena no RJ?

4- Na sua concepção, quais os caminhos possíveis para a garantia do direito dessas comunidades a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, na perspectiva da autonomia?

Foram respondidos 18 (dezoito) questionários de diferentes apoiadores/colaboradores dentre eles: Secretaria Municipal de Parati (1), UERJ Caxias (1), UNIRIO (1), UFRRJ (1), UFF (1), IEAR/UFF (2), Professores do Colégio Indígena Karai Kuery Rendá e Sala de

³ Ver APENDICE A, em anexo

extensão Tavá Mirim (5), professores que atuaram na EJA Guarani (4), CIMI (1), MPF (1). Destes, dois foram respondidos oralmente, sendo gravados e transcritos posteriormente.

Algumas das pessoas com as quais conversamos e ou enviamos os questionários são pesquisadores e/ ou autores conhecidos no meio acadêmico por sua atuação na área da EEI. Entretanto, optamos por não identificar os autores dos depoimentos, utilizando apenas siglas alfabéticas e quando necessário, situando o local de onde falam.

A efetivação de políticas públicas na EEI tem sido ainda pouco documentada, sendo assim, consideramos relevante trazer à tona essa discussão analisando seus impactos nas comunidades Guarani. Desta forma, pretendemos identificar alguns caminhos possíveis para a garantia do direito à educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, na perspectiva da autonomia e esperamos contribuir para a efetivação destas políticas, no campo educacional, refletindo sobre as especificidades de cada aldeia, suas trajetórias de lutas e conquistas, contextualizadas aos processos atuais de EEI no Brasil.

Tecemos aqui algumas considerações sobre as metodologias utilizadas, que fomentarão esta discussão, nos auxiliando na sistematização dos conhecimentos adquiridos nos estudos e no campo de pesquisa. Segundo Bamechea (2002):

A sistematização é uma forma de valorizar o saber e o processo de gestão desenvolvido pelos autores no seu cotidiano, ressaltando-se que o importante não é apenas o resultado atingido, mas especialmente, o caminho através do qual se chega a esse resultado. (Apud: IPA. 2013.p. 7)

Machado e Paludo (2007. p.12), definem a sistematização de experiência enquanto processo reflexivo-crítico-narrativo e instrumento da educação popular:

(...) a sistematização possibilita a implementação de uma epistemologia que viabiliza a vivência da metodologia do trabalho popular e, portanto, permite a recriação do método, na direção da articulação entre a teoria e a prática, porque está fundada na práxis humana, possibilitando o diálogo freireano e as rupturas necessárias à qualificação das práticas.

No nosso caso em particular, buscamos ouvir as vozes dos professores guarani e de seus apoiadores no campo da luta pela educação (Secretarias Municipais e Estadual de Educação, Universidades), trazendo para o texto algumas de suas expectativas, saberes e reflexões. Contudo, devido ao limite de tempo ao qual estamos submetidos, o texto foi produzido com auxílio de outros instrumentos metodológicos como a pesquisa bibliográfica,

documental e teórica, conversas informais e entrevista estruturada realizada com estes profissionais durante o período da pesquisa de campo. Compreendemos que este texto se define enquanto uma pesquisa qualitativa, em um processo reflexivo e crítico de pesquisa-ação participante devido ao envolvimento da pesquisadora, no período da pesquisa, como coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, atuando diretamente na EEI.

Ressaltamos que o lugar na gestão de políticas públicas nos traz algumas limitações, pois pode estar permeado de concepções que refletem as ideologias de uma gestão. Porém, este também é o lugar que nos traz possibilidades mais abrangentes de participação e de análise das atuais políticas devido ao contato direto com os sujeitos das diferentes aldeias, alunos, professores e apoiadores da EEI.

Ainda sobre a sistematização de experiência, destacamos que segundo Eckert (2008) essa é uma prática que vem sendo amplamente utilizada na América Latina e cada vez mais utilizada pelos diversos organismos de desenvolvimento do mundo inteiro.

Para Machado e Paludo (2007.p.22), a sistematização se relaciona com a concepção de Educação Popular, pois:

a) é sempre realizada a partir do compromisso da transformação; b) visa à produção de conhecimento coletivo a partir da experiência e da qualificação da prática; c) busca incidir na particularidade, isto é, na experiência e na totalidade do trabalho popular; c) põe em movimento a lógica metodológica que parte do contexto concreto – problematização – contexto teórico e volta ao contexto concreto, num movimento contínuo e d) principalmente, quem a realiza são os próprios participantes da experiência.

Sobre a compreensão do conceito de educação popular, apoiamos-nos em Paulo Freire (2014), que a conceitua no âmbito da educação progressista, como um fazer que reconhece a capacidade humana de decidir, optar, mesmo que submetida a condicionamentos, que vão além da explicação mecanicista da história, assumindo uma posição crítica e otimista, porém não ingênua, vislumbrando a história como possibilidade em que a responsabilidade individual e social humana nos configura como sujeitos históricos e não como objetos de uma história dada. Em suas palavras:

Nessa altura da reflexão, me parece importante deixar claro que a educação popular posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. (FREIRE, 2014, p. 118)

É nessa perspectiva que segue a nossa metodologia de pesquisa bibliográfica, documental e teórica, complementando nossa tese com o que Barros (2003.p.21) compreende como uma gnose que considere a temporalidade guarani mbyá no processo investigativo enquanto “ a forma como as sociedades demarcam, constroem, e formulam suas noções de tempo (e, delas derivadas, suas noções de memória, de história, de lembranças, de esperanças sobre um futuro) relacionando instâncias objetivas e subjetivas”.

Neste contexto, Orlandi (1984.p.24), em uma breve análise do discurso autoritário da escola, nos atenta para a necessidade de transformá-lo em discurso pedagógico crítico, pois este se dispõe à reversibilidade e a saber ouvir. Na perspectiva do aluno seria como tomar a palavra para si. Nas escolas não-indígenas é predominante ainda o “discurso pedagógico autoritário, onde são impostos conhecimentos muitas vezes distantes da realidade dos alunos, dificultando a possibilidade da fala” (tomar a palavra) e a aprendizagem significativa. Contudo, há uma busca histórica para que esta realidade seja superada e transformada, a prova disto tem sido inúmeras iniciativas individuais ou de grupos escolares que partilham das mesmas perspectivas de mudança.

Neste trabalho, consideramos como nossa referência a perspectiva da educação progressista, segundo a concepção de Paulo Freire (1999, 2002) da educação como prática libertadora.

Na perspectiva de Freire, a educação é um instrumento de mudança e emancipação não necessariamente econômica, mas sobretudo, dos sujeitos, da construção da autonomia e como prática libertadora para os diferentes povos. (Freire. 2002. p.54).

Contudo, concordamos com o que recentemente, alguns pesquisadores da América Latina, como Walsh (2005) e Torres (2007), têm conceituado como a necessidade de uma Pedagogia Decolonial. Sobre o conceito de colonialidade discorreremos posteriormente.

II – A invisibilidade indígena no mundo colonial e suas influências na Educação Escolar Indígena

Neste capítulo falaremos sobre a invisibilidade dos povos indígenas no Brasil e as suas influências na Educação Escolar Indígena, dialogando com os conceitos de: interculturalidade, modernidade/ colonialidade.

No primeiro momento, refletiremos sobre a invisibilidade indígena no contexto do mundo moderno/colonial e a necessidade da construção de políticas interculturais críticas no âmbito educacional. Em seguida, traçaremos um panorama das principais políticas indigenistas no Brasil, buscando compreender suas possíveis influências nos atuais impasses na implementação das políticas públicas de Educação Escolar Indígena no Brasil.

2.1. A Invisibilidade Indígena no mundo colonial e o diálogo intercultural

Quando nos referimos aos Povos Indígenas da atualidade no deparamos com alguns questionamentos acerca do que identificaria estes povos como tal, tendo em vista a miscigenação brasileira. Em outras palavras: O que é ser índio nos dias atuais? O que diferencia o indígena dos não indígenas? O que diferencia os conhecimentos indígenas dos conhecimentos considerados universais/ científicos?

Segundo o autor Boaventura de Souza Santos (2009), o pensamento do mundo moderno é um pensamento abissal. Segundo esta lógica, existe uma distinção entre os saberes visíveis e os saberes invisíveis, porém, ambos os lados (visível e invisível) estão separados por linhas que distinguem o saber dominante dos saberes incompreensíveis pelo saber dominante. Santos (2009) ressalta que no pragmatismo do mundo moderno tendemos a buscar nas consequências as explicações que deveriam estar fundamentadas nas causas dos problemas. Na análise de Santos, sobre a distinção entre saberes visíveis e invisibilizados, buscamos desconstruir o discurso hegemônico que insiste em afirmar que as diversidades no Brasil estão misturadas, diluídas, não específicas, pois são fruto de uma mistura de variações genéticas e socioculturais fundamentalmente brasileiras.

Em outras palavras, se somos fruto de uma mistura, qual o sentido em investir em políticas específicas/ diferenciadas? Que princípio de igualdade é este que tende a incorporar sujeitos outros à cultura dominante, impossibilitando outras formas de ser e estar no mundo? No pensamento de Wash (2009.p.6) podemos compreender melhor as origens destes conflitos:

(...) o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação, que aponta não à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora fazendo “incluir” os grupos historicamente excluídos ao seu interior. Sem dúvida a onda de reformas educativas e constitucionais dos 90 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os povos indígenas e afrodescendentes – são parte desta lógica multiculturalista e funcional, simplesmente adicionam a diferença ao sistema e modelo existentes.

No Brasil, os indígenas parecem ser aqueles que estão fadados a viver em tensão permanente com o discurso da modernidade, que exclui o que não é considerado novo. Masolo (2009) em sua reflexão sobre os conhecimentos universais, em uma perspectiva étnica, nos dá algumas pistas sobre estas tensões entre o que é “ser” indígena e o estar no mundo que nega esta condição:

Em oposição àquilo que é estranho, estrangeiro ou alheio, a hipótese do adjectivo indígena antes da caracterização ou do nome de qualquer conhecimento serve para reivindicar para o adjectivo a desejabilidade da autonomia, auto-representação e auto-preservação. (MASOLO. Apud: SANTOS & MENEZES. 2009. p. 512)

A tentativa de destacar o que é conhecimento indígena dos ditos “saberes universais” parece representar o desejo pela autonomia da própria identidade no sentido de não se fragmentar, de não se tornar o outro, o discurso do outro, o saber do outro. Ou seja, resistir para continuar existindo.

A tensão entre o discurso da tradição e da modernidade pode ser observada nos estudos de Giddens (1991.p.11) nos quais ele afirma que “modernidade se refere ao estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Para tanto, desenvolve sua análise fundamentado no que ele chama de “interpretação descontinuista do desenvolvimento social moderno”, que compreende que as instituições sociais modernas são, em alguns aspectos, diferentes de outros tipos da ordem tradicional.

Em Giddens (1997.p.80) “a tradição, digamos assim, é a cola que une as ordens sociais pré-modernas”. Sendo assim, para ele, a tradição está associada ao controle do tempo. “Em outras palavras, a tradição é uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem

uma pesada influência ou, mais precisamente, é constituído para ter uma pesada influência para o presente”.

Considerando que o pensamento de Giddens (1991, 1997) está fundamentado em uma lógica centro-europeia, em que a modernidade é vista como um fenômeno nascido na Europa, e os demais saberes são considerados “mitos e tradições”, ou seja, não-modernos, podemos compreender melhor a preocupação de Masolo (2009) no que se refere à autoafirmação dos “saberes indígenas ou dos etnosaberes”, pois esta demarcação de fronteiras parece ser resultado da própria exclusão destes sujeitos do pensamento “moderno”, ou seja, a identificação que possuem entre si enquanto “povos indígenas” para a lógica do pensamento “moderno” significa aqueles que estão fora da perspectiva do pensamento da “modernidade”, invisibilizados pela colonização do poder, do ser e do saber.

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina tem sido um tema muito abordado, presente nas políticas públicas, reformas educativas e constitucionais importantes. Segundo alguns teóricos latino americanos, como Torres (2007) e Walsh (2005), na América Latina e nos locais que sofreram o processo colonizador, permanecem a colonialidade do poder, do ser e do saber. Segundo Oliveira (2015.p.2), uma das principais proposições epistemológicas deste grupo de autores que abordam os paradigmas da modernidade/colonialidade “é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade”, por tanto, um dos primeiros desafios desta corrente teórica é o de difundir o mito da fundação da modernidade:

A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de um despertar interno europeu que saiu da auto emancipação ou de uma saída da imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretenso novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009) afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. (OLIVEIRA. 2015.p.3)

Nesta perspectiva, embora o processo colonizador tenha chegado ao fim, a colonialidade perpetua-se em nossas formas de organizar e distribuir o poder, de construir o saber, relações e representações socioculturais. Torres (2007.p.131) ressalta que o processo de colonização terminou, mas que a colonialidade continua. A colonialidade pressupõe o eurocentrismo como pensamento hegemônico, em que as relações intersubjetivas se orientam através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Sendo assim, colonialidade se

mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos colonialidade na dita “modernidade” cotidianamente.

Ao falarmos da colonialidade do saber, enquanto um conceito apontado por Quijano (2005), podemos entender o processo de inferiorização e negação do legado cultural dos povos indígenas no Brasil como um movimento histórico de desvalorização de seus saberes, considerados primitivos, irracionais e de menor valor cultural. Esta lógica incorporada à educação reflete diretamente nas escolas indígenas, quando o atendimento é precarizado. Na relação escola-saberes indígenas, estes são quase sempre tratados como saberes menores e não científicos, folclorizados, irrelevantes. Na colonialidade do saber, a interculturalidade não passa de discurso, uma vez que os manuais didáticos, o currículo, a metodologia e as avaliações seguem as normas e regras das escolas regulares, negligenciando os saberes dos povos indígenas.

Na colonialidade do ser, segundo Walsh (2006), negamos o que somos para nos tornarmos o que esperam de nós, ou como o discurso hegemônico nos diz que devemos ser. Este pensamento nos remete a uma aula da EJA Guarani (2014) em que a professora solicitou aos jovens guarani um autorretrato. A maioria deles se auto desenhou de arco e flecha nas mãos. Ao indagar a turma sobre suas representações, os mesmos chegaram à conclusão de que estavam se autorretratando como a sociedade de modo geral fazia e não como de fato viviam, ou seja, estavam com roupas contemporâneas, celular, óculos, relógio e viviam próximo à cidade, onde a caça não é tão abundante. Talvez fosse a caneta e o papel o instrumento mais usual naquele momento e não o arco e a flecha, mas esta imagem “tribal” transmitia a eles, em seu imaginário, uma identidade indígena, que embora genérica, está impressa na colonialidade do ser.

Na colonialidade do ser, os elementos identitários não valorizados pelo poder dominante, são negados e inferiorizados, induzindo os sujeitos à absorção dos padrões mais esteticamente valorizados. De acordo com esta lógica, a música, a linguagem, as danças e demais expressões “do Sul” tendem a ser vistas como primitivas, exóticas e com menor valor cultural, em detrimento do que se consolidou como o padrão a ser seguido. Porém, as expressões do Sul podem ser aceitas e ou apropriadas como uma espécie de *souvenir* cultural, desde que permaneçam exóticas e primitivas e não ousem ultrapassar as fronteiras de poder.

Desta maneira, a apropriação dos modelos culturais dominantes funciona como uma espécie de “passaporte” para uma ascensão às benesses do grande capital, em que outras formas de identificação com os saberes – neste caso, indígenas e afro-brasileiros –, são invisibilizadas ou negadas pelos próprios sujeitos. A desvalorização das diversas formas de ser e saber resultam nos conflitos étnico-raciais e na violação dos direitos humanos. Portanto, um interculturalismo crítico, bem como uma pedagogia decolonial faz-se urgente nas discussões dos educadores indígenas e não indígenas.

Dialogando com o pensamento de Walsh (2001.p.10-11), a interculturalidade que buscamos é:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

-Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

-Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

- Uma meta a alcançar.

No campo da EEI, especialmente na experiência com o Povo Guarani, tomamos como referência os estudos Bartomeu Meliá, tendo em vista a sua grande contribuição teórica e prática para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Para Meliá “nem todas as culturas são culturas da diversidade, as culturas das Américas têm sido monopólicas” e o discurso da igualdade muitas vezes é ponte para uma integração absorvente.

Ele conceitua, ainda, diferentes formas de diálogo cultural através da diferença entre as relações de intraculturalidade e interculturalidade, exemplificadas a partir de uma palavra Guarani: o *nhande* (nós, em português).

Para Meliá, na língua Guarani existem duas formas de dizer a palavra “nós”, uma inclusiva: “nós com os outros” e outra exclusiva: “nós apenas entre nós”. Portanto, a intraculturalidade seria entre nós: as comunidades indígenas. E a interculturalidade, nós com os outros: os não indígenas. (Meliá. 2002. Comunicação verbal⁴)

⁴ Conferência realizada no I Seminário Nacional “fronteiras étnico culturais e fronteiras da exclusão - o desafio da interculturalidade e da equidade”. 2002. MS. Esta foi a conferência verbal do autor durante o seminário referido acima, porém o texto original da conferência publicado em espanhol (revista Tellus, ano 2, nº 3, out.2002) não traz os elementos referidos da mesma forma que em sua fala em português. Sendo assim exponho as duas fontes.

toda cultura se constituye em um nosotros doble, de inclusión y exclusión a la vez. La lengua guaraní, como otras lenguas, ha categorizado gramatical e léxicamente esta duplicidad ontológica del nosotros, que podemos considerar constitutivo de cultura, usando un plural de primera persona inclusivo; *_ande*; y otro exclusivo, *ore*". (Meliá. 2002.p.78)

Em nossa análise, tomamos como referência também os estudos da pesquisadora Collet (2003.p.60) em "interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico", neste trabalho, Collet faz uma análise das diferentes significações atribuídas nos diversos contextos políticos na Europa, Estados Unidos e América Latina sobre o conceito de interculturalidade, questionando se seria a educação intercultural libertadora ou excludente. Além de outros aspectos desenvolvidos sobre a temática, ela também diferencia os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, fazendo referência a outros autores afins:

Muitas vezes são confundidas as noções de "interculturalidade" e "multiculturalismo". Entretanto, alguns autores (Juliano, 1993; Falteri, 1998; Giacalone, 1998) fazem diferença entre elas, nos seguintes termos: "multicultural" se referiria a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem, entretanto, enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive, com referência a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas. "Intercultural", por outro lado, daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença.

Sendo assim, quando falamos da interculturalidade na EEI não estamos defendendo "uma mera transferência de conteúdo de uma cultura para outra", (Bessa, 2000. p.10), mas compreendendo-a como uma relação entre saberes.

Nas palavras do Sr. João, cacique da aldeia Sapukai em Angra dos Reis: "antigamente Deus era o professor na casa de reza, não se ouvia falar em escola. Mas escola não vai tirar a sabedoria dos guaranis" (Martins. 2004. p.12). Entretanto, para que a sabedoria Guarani seja respeitada é necessário haver equidade no relacionamento intercultural, pois estamos falando de culturas vulneráveis, subalternizadas, cujos papéis ainda não estão bem definidos nas políticas públicas interculturais:

Aliás, uma das grandes dificuldades hoje colocadas para o diálogo entre sociedades indígenas e não indígenas, tendo a escola na mediação, está relacionada ao tempo: como fazer uma escola que não cumpra os dias letivos instituídos para todas as escolas pelo Ministério da Educação? Como enfrentar os tempos escolares padronizados e controladores da vida, com um horário fixo e quase inegociável? Como vivenciar o controle escolar que exige uma assiduidade que desconhece a organização familiar e comunitária de cada pessoa ou grupo? Do mesmo modo, posso indagar acerca do espaço escolar, cujos prédios que

alojam a instituição são confundidos com a própria escola e sugerem um aprender-ensinar entre quatro paredes. Com certeza são grandes os desafios para a constituição, de fato, das escolas específicas e diferenciadas. (BERGAMASCHI, 2012. p.7)

Ou ainda, como nos alerta PALADINO e CZARNY (2011):

No entanto, a interculturalidade como política tem concepções e práticas muito distintas entre os países da região. Para alguns, a educação *intercultural* é vista como instrumento de “empoderamento” das minorias, das populações que estão à margem da cultura hegemônica. A ideia subjacente a esta visão seria a de que as minorias, por meio do domínio tanto dos seus códigos específicos, quanto dos códigos “ocidentais”, poderiam pleitear seu espaço na sociedade e na economia mundiais. (PALADINO E CZARNY, 2011. p.3)

A partir dos conceitos apresentados podemos refletir, quais caminhos possíveis para que possamos traçar a “meta a alcançar” Walsh (2001.p.10-11) É possível construir um espaço de trocas igualitárias em uma sociedade desigual? É de fato o fortalecimento das relações interculturais que estão buscando os Guarani? Ou o fortalecimento das relações “intraculturais”? O fortalecimento intracultural é uma forma de ação decolonial? O fortalecimento das relações entre as comunidades possibilita relações interculturais mais respeitadas?

Spivak (2010.p.23-30) em sua obra “Pode o subalterno falar? ”, mostra a distância entre o discurso do “intelectual bem-intencionado” daquilo que os sujeitos subalternizados de fato necessitam, sendo que, muitas vezes, o que esperam estes intelectuais é que seu próprio discurso bem-intencionado, porém repleto de suas próprias ideologias, reflita no subalterno de modo que ele passe a incorporá-lo como seu, e como seu ideal. Spivak entende como sujeitos subalternizados aqueles que historicamente tiveram suas expressões culturais inferiorizadas e direitos negados e embora nesta obra seu objetivo seja falar sobre a condição feminina enquanto subalterna, sua análise nos traz importante compreensão sobre as relações interculturais em uma perspectiva crítica.

A provocação que nos faz Spivak, nos leva a uma profunda autocrítica, no sentido de nos indagar: estamos preparados para ouvir a voz do subalterno? Neste caso, os Povos que foram invisibilizados por séculos? Estaremos dispostos a ouvi-los mesmo quando seus desejos se tornarem contrários ou menos politicamente corretos do que almejamos como ideal? Estamos preparados para dialogar, acatar, sermos apenas apoiadores/ colaboradores sem tomar-lhes a voz?

2.2. Para Além das Fronteiras Geopolíticas

As questões indígenas têm com frequência a virtude de colocar-nos em situações de fronteira, no limite. Na realidade, as sociedades indígenas não só se encontram hoje em territórios de fronteira geográfica, senão que elas mesmas são fronteira sob muitos aspectos. Os clichês e os mitos, - sim, esses falsos mitos de nossa civilização – se desvanecem ante essa outra realidade, tão próxima e ao mesmo tempo tão distanciada. Com os indígenas tudo parece igual e tudo é diferente. Entrar em contato com eles supõe dar um passo mais radical que ir a outro país, ainda que para isso não se exija passaporte (MELIÁ. 1995.p.24).

Hoje temos conhecimento da existência de, aproximadamente, 305 povos indígenas diferentes, em situações de contato diversificadas em relação à sociedade nacional e falantes de 274 idiomas (IBGE, 2010). Cada um destes povos tem uma concepção própria de suas culturas e histórias e formas de organização distintas. São mais de 800 mil indígenas, representando cerca de 0,5% da população brasileira. Eles vivem em todo o território nacional e possuem 688 Terras Indígenas demarcadas, sendo que muitas delas estão em áreas urbanas. (FUNAI, 2008)

Entre os indígenas, é comum, ao se referirem a povos distintos, utilizarem a expressão “parentes”, mesmo que estes não sejam seus consanguíneos, pois o que importa, neste caso, é a identidade indígena, configurada à priori, enquanto povos originários no Brasil.

Estes povos possuem algumas características comuns, principalmente no que se refere às lutas por direitos específicos, que os caracteriza como indígenas, mas precisamos estar atentos para a generalização presente na palavra “índio”.

Não existe “o índio” no singular, existem povos guarani, yanomami, xavante, terena, dentre tantas outras autodenominações. No entanto ainda prevalece no imaginário nacional o discurso discriminatório de que “os índios” são seres atrasados e suas culturas estão fadadas à extinção. (FREIRE, Bessa., 2002.p. 08).

Luciano (2006. p. 29-30) nos diz que mesmo as culturas que se davam por extintas vêm atravessando um processo de etnogênese e de afirmação identitária no Brasil, ressaltando ainda que o termo “índio” antes utilizado pejorativamente pelo colonizador, hoje tem sido transformado em uma marca identitária. Ou seja, ser “índio”, hoje, representa também uma categoria de luta, não no sentido do índio genérico, mas no sentido de povos originários de uma nação, que reivindicam direitos.

Alguns territórios indígenas situam-se nas fronteiras entre países e, assim, membros de uma mesma etnia/povo estão separados por limites geopolíticos definidos pelos Estados Nacionais. Sobre o conceito de geopolítica:

A palavra geopolítica não é uma simples contração de geografia política, como pensam alguns, mas sim algo que diz respeito às disputas de poder no espaço mundial e que, como a noção de PODER já o diz (poder implica dominação, via Estado ou não, em relações de assimetria enfim, que podem ser culturais, sexuais, econômicas, repressivas e/ou militares, etc.), não é exclusivo da geografia. (Geocrítica online, acesso em 17/03/2016)

Os Guarani, por exemplo, constituem uma população numerosa na Bolívia, Paraguai, na Argentina e no Brasil, e, embora possuam a nacionalidade paraguaia, argentina ou brasileira, afirmam também sua identidade Guarani. A identidade guarani os define por meio da linguagem e das práticas educativas existentes no universo cultural em que vivem.

É preciso mostrar que existimos como um grande povo. Temos o mesmo sangue, somos parentes que passamos pelo mesmo sofrimento. Não existe absurdo maior do que dizer ‘índio argentino’, ‘índio paraguaio’, ainda mais ‘índio brasileiro’. Para nós, as fronteiras não existem. (Zenildo. Assembleia do Grande Povo Guarani. 2007)

Desta forma, o documento de identidade nacional que os cidadãos brasileiros indígenas e não indígenas possuem, tem sentido distinto entre os Povos, pois é parte de uma identificação geopolítica, mas não geográfica e identitária, tampouco é o que define ou limita as fronteiras culturais que os povos indígenas construíram e constroem ao longo dos séculos em suas vivências e narrativas.

Povos e famílias inteiras foram separados por conta dessas divisões políticas administrativas arbitrárias do Estado. Hoje temos um povo, que fala a mesma língua, pratica os mesmos costumes, habitando mais de dois ou três estados ou pior ainda em dezenas de municípios como é o caso do povo Xavante no estado do Mato Grosso que estão espalhados ao longo de mais de 15 municípios. É bom lembrar que cada um desses entes federados – estados e municípios – goza de autonomia própria para definir e executar suas políticas. (BANIWA, 2010. P.5)

Em relação às Terras Indígenas - T.I., segundo definição do IBGE, são os espaços físicos reconhecidos oficialmente pela União, de posse permanente dos índios. O que significa que eles não são os donos da terra, mas têm o direito de usar tudo o que a área contém: fauna, flora, água, etc., sendo que a maioria das comunidades indígenas estão inseridas em reservas ambientais, onde não podem realizar atividades comerciais. Porém, com o crescimento destas comunidades, a subsistência nestas áreas tornou-se inviável. Ou seja, existe, hoje, “pouca terra

para os índios”, e mesmo onde há muita terra, ela nem sempre é produtiva. Os Povos indígenas no Brasil necessitam de meios de transporte, serviços de saúde e educação, embora, como outros povos de culturas tradicionais (chineses, japoneses, indianos) mantenham sua identidade própria no mundo “global”.

A perspectiva do Território Indígena, ultrapassa o âmbito da Terra propriamente dita, uma vez que o

Território aqui é compreendido como todo espaço que é imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possível a sua reprodução material e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto que terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. Deste modo, a terra é o espaço geográfico que compõe o território onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. (BANIWA, 2010. p. 4)

A importância das territorialidades indígenas e suas dinâmicas interculturais ainda presentes nos dias atuais se contrapõem “a visão comum de que um dos principais efeitos da globalização é a fragilização do vínculo entre um fenômeno cultural e a sua situação geográfica”, pois ao compreender as territorialidades enquanto espaços e relações é possível “transportar até à nossa proximidade imediata, influências, experiências e acontecimentos que na realidade se encontram distantes ou muitas vezes desespacializadas”. (Baniwa, 2010.p.11)

2.3. Política Indigenista e Educação Escolar Indígena: da tutela à autonomia?

Nunca nos deixaram fazer e agora dizem: - façam!
Como? Se sempre fomos tutelados?
(Rosenildo Barbosa⁵, 2015)

Para que possamos compreender a problemática da Educação Escolar Indígena é necessário que a nossa análise esteja contextualizada às questões da sociedade brasileira, na qual os povos indígenas vem sendo historicamente invisibilizados.

Desde a criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, em 1910, uma linha de trabalho assimilacionista e integracionista foi implementada no Brasil, subjugando os saberes indígenas e classificando os índios como incapazes: “sujeitos ao regime tutelar, estabelecido

⁵ Comunicação Verbal realizada em 14 de novembro de 2015, no I Congresso de Diversidade Cultural e Interculturalidade de Angra dos Reis. (IEAR/UFF)

em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país”. (Código Civil Brasileiro, 1916, art.6)

Apenas em 1934, séculos após o contato entre alguns povos indígenas e colonizadores, esboça-se o tratamento específico da questão indígena na Constituição Nacional vigente na época, atribuindo à União a competência para promover a incorporação dos indígenas à comunhão nacional: “será respeitada a posse de terras de indígenas para os que nelas se acharem permanentemente [grifo nosso] localizados”. (Câmara, 2013. p. 10).

É necessário compreendermos que as Políticas Integracionistas advindas do indigenismo governamental do início do século passado, estão profundamente enraizadas na política brasileira, principalmente no interesse de ruralistas e especuladores do grande capital, que tendem administrar seus interesses, impondo um modelo de sociedade, na qual o modo de ser indígena não está incluído, portanto, seus direitos podem ser adiados ou negligenciados.

No que se refere à educação escolar, é necessário percebermos o quanto este projeto colonial pode interferir na escola indígena, pois tende a incentivar um modelo de educação em que as práticas estão voltadas para a inserção no mercado de trabalho, ainda que sobre o discurso da criação de competências necessárias para autonomia indígena, bem como para a sua atuação em postos de trabalho remunerados nas próprias aldeias, como é o caso do cargo de professor (a), merendeira (o), zelador (a), agente de saúde, motorista, etc.

Desta forma, percebemos que, embora tenhamos avançado muito no campo da conquista de direitos na última década, é necessário compreender que o projeto de educação escolar indígena, atrelado a um projeto de sociedade que se almeja construir, estará em permanente conflito de interesses entre indígenas e não indígenas.

A Constituição Nacional de 1988, em seu art. 210, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Câmara, 2013. p. 5), caracterizando uma ruptura com a concepção, até então dominante, de integração, que implicou em processos de destruição de patrimônios e identidades dos povos indígenas.

Posteriormente, o Decreto Presidencial nº26/ 1991, em seus artigos 1 e 2, transfere as atribuições da EEI para o Ministério da Educação que, até então, eram de responsabilidade da FUNAI (Câmara, 2013. p. 6).

Embora a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559 de 1991 estabeleça “a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena” (Câmara, 2013. P. 8) e defina como prioridade a formação

permanente de professores indígenas e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando, inclusive, que os professores índios recebam a mesma remuneração dos demais professores, estamos falando em direitos conquistados há cerca de duas décadas, o que faz com que a EEI, em relação a outras modalidades de ensino, seja ainda uma novidade no âmbito da educação nacional.

Nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993, são estabelecidos os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

Posteriormente, a LDB/ 1996 em seus art. 26, 32, 78 e 79, afirma que: “a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional”, sendo que: “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (BRASIL, 2013).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) ofereceu os subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, apresentando as características da Escola Indígena:

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

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. (RCNEI.1998. p.24) ”

Como desdobramento desta discussão inicial, o parecer do CNE ° 14/1999, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressando essa especificidade, a partir da designação da Categoria: “Escola Indígena” e ressaltando que:

Através dessa categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL. 1999).

A Resolução do CNE nº 03/99, estabelece a estrutura e o funcionamento da EEI no âmbito da Educação básica: “reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Brasil.1999)

O PNE (Lei 10.172. 2001) dedica um capítulo inteiro à Educação Escolar Indígena, do qual destacamos a necessidade de criação da categoria “escola indígena” e a “universalização dos programas educacionais”, “assegurando a autonomia para a escolas indígenas, no que se refere ao projeto pedagógico, aos recursos financeiros e a participação das comunidades indígenas”. Ainda em 2001, o Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, que reunia representantes indígenas e não-indígenas que atuavam na educação indígena, foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta unicamente por professores indígenas. Neste mesmo período, são lançados os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, que sistematiza as principais ideias e práticas dos projetos e programa de formação realizados no país. (Brasil.2001. p.50).

2.4. Perspectivas de organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais por meio da ação colaborativa

O objetivo dos territórios etnoeducacionais é o de: “apoiar a implementação, avaliação e o enraizamento da Política de Educação Escolar Indígena, considerando a territorialidade das etnias, participação indígena e a articulação entre os órgãos públicos”. (BRASIL, 2016). Conforme a definição do MEC, esta política está fundamentada em três documentos: Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que institui os Territórios, a Convenção nº 169, da OIT, que fundamenta esta ação, e as Deliberações da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI, que apontam a sua criação.

Apenas em 2004, o Brasil promulga a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) via Decreto Presidencial nº 5.051. Na convenção, estão presentes uma série de princípios como o “Respeito à cultura, à religião, à organização social e econômica e à identidade própria: a premissa de existência perdurável dos povos indígenas e tribais”, em que os governos deverão assumir, com a participação dos povos, a responsabilidade de “desenvolver ações para proteger os direitos e garantir o respeito à sua integridade”. Devendo os povos indígenas e tribais “gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculo ou discriminação”. (Câmara. 2013.p.50)

As “Conferências nas Comunidades Educativas indígenas”, ao longo de 2009, realizadas em 1.836 escolas indígenas, garantiram a participação de 45.000 pessoas, com o intuito de dar voz a diferentes atores sobre o papel que a educação escolar deve assumir para o “fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena”. (I CONEEI, 2009. p.3)

Na I CONEEI, de 2009, foram apontadas duas questões que consideramos importantes destacar neste debate: a criação de um Sistema próprio Indígena de Educação Escolar e a perspectiva de sua organização em Territórios Etnoeducacionais, que foram instituídos via Decreto Presidencial nº 6.861/2009.

Mas, o que são estes Territórios – TEE’s?

Os TEEs são definidos a partir da territorialidade dos povos indígenas, ou seja, aponta que a EEI deve organizar-se a partir do modo em que os povos indígenas mantêm suas relações políticas, de parentesco, linguísticas e culturais nos seus territórios, “que necessariamente não coincidem com as divisões político-administrativas dos estados e municípios brasileiros”. (Baniwa, 2010.p.2)

Com a política dos TEEs pretende-se “fortalecer o diálogo e a articulação entre as instituições protagonistas da educação escolar indígena”. Os envolvidos na educação devem trabalhar articuladamente, definindo as responsabilidades e atribuições de cada uma das instituições que fazem parte dos Territórios, visando à qualidade da EEI. (Ibid. p.3)

Segundo Baniwa (2010. p. 6), o Decreto estabelece uma nova “racionalidade e procedimento no planejamento e gestão das políticas”, o que, em sua opinião, “gera muitas outras possibilidades de mudanças no conjunto de conceitos, normas e práticas que orientam a relação do Estado com os povos indígenas”, que para ele estão para além do Decreto, pois não atingem apenas o campo escolar, mas “todas as outras da vida dos povos indígenas”.

Deste modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativas dos estados e municípios, mas mantendo suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas.

Para Baniwa (2010.p.9), embora ainda não se tenha clareza da metodologia mais adequada para este exercício, alguns passos são considerados necessários:

- 1) Definição de quantos e quais territórios, que devem ser definidos pelos sistemas de ensino em conjunto com os povos indígenas de acordo com as atuais configurações etnoterritoriais;
- 2) Definição da coordenação do território por meio de um colegiado representativo com participação indígena e sob a coordenação do governo federal (MEC e FUNAI);
- 3) Elaboração dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais, com qualidade, precisão, coerência e factibilidade de acordo com as realidades, demandas e interesses locais e étnicas. Os planos precisam dar conta de todas as demandas e necessidades administrativas, físicas (infraestrutura e outros recursos) e pedagógicas.
- 4) Definição de recursos financeiros específicos para garantir a viabilidade e efetividade dos planos de ação de cada um dos territórios;
- e 5). Permanente diagnóstico, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos planos de ação e da qualidade dos serviços de atendimento nas escolas indígenas.

Baniwa (2010.p.14) ressalta ainda que o modo de pensar e conceber a organização da nova política “resgata a importância das relações etnoterritoriais milenares – interação orgânica homem-natureza - construídas pelos povos indígenas ao longo de milhares de anos, atropeladas pelo processo de colonização europeia” e ainda que:

povos que mantêm fortes relações com o território, mas que mostraram certa resistência à ideia dos Territórios Etnoeducacionais, por indução e pressão de agentes externos, principalmente membros do velho indigenismo tutelar, defensores de ideias já superadas como o centralismo das políticas em um órgão indigenista oficial ou a estreita visão que defende a chamada federalização da educação escolar indígena.

Elaborada já no âmbito da nova política dos TEEs, a resolução CNE nº05/2012, define as Diretrizes Nacionais para a EEI, ressaltando, mais uma vez, as características do atendimento específico, da organização dos territórios etnoeducacionais e da necessidade da ação colaborativa, porém apontando os Estados como responsáveis primordiais deste atendimento, cabendo ao Estado:

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - Ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - Estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - Implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - Prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - Instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e Pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas. (BRASIL.2012)

A resolução acima orienta ainda que a EEI seja realizada em Cooperação com os Municípios, porém, “desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas”. Do ponto de vista da conquista de direitos, tal observação parece colocar os indígenas como uma espécie de cidadãos de segunda classe, tendo em vista que ainda não há constituído no Brasil um sistema de ensino indígena e que este precede a colaboração destes, sendo assim, atribui-se primordialmente ao Estado uma responsabilidade que deveria ser efetivamente compartilhada com seus Municípios e que, se negligenciada por este, pode gerar uma estagnação entre os demais entes federados.

O parecer da resolução em questão aponta que existem, hoje, no Brasil “1.508 escolas indígenas municipais (53,17%) e 1.308 escolas indígenas estaduais (46,13%). Nessas escolas estudam 194.449 estudantes indígenas, distribuídos pelos 25 Estados da Federação que registram escolas indígenas” (dados de 2010). Sendo assim, compreendemos que tal ação colaborativa deveria ser melhor explicitada no documento, mas parece que a mesma, parte do contexto de uma realidade já dada, que é a diversidade de situações e de necessidades de cada comunidade indígena.

As muitas interpretações da legislação específica e a falta de desdobramentos legais nos sistemas de ensino para a aplicação das mesmas, facilitam ações equivocadas, como por exemplo, a omissão de responsabilidades, apesar da política etnoterritorializada apontar para um novo modelo de gestão em que: “devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais”. (Resolução CNE nº5/2012. art.27. § 2º)

Em relação aos “arranjos de desenvolvimento” pairam algumas dúvidas em relação à garantia de direitos indígenas, uma vez que a resolução CNE/CEB nº01/ 2012 dispõe sobre "a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação", em que é estimulada uma política territorializada onde atuam governo, iniciativa privada, ONGs. Se por um lado, este tipo de arranjo amplia a possibilidade de ações, também exime o Estado Brasileiro de suas responsabilidades na garantia da oferta da Educação Escolar Indígena. E o que parece ainda mais contraditório é que o Estado laico, estimule ações colaborativas com instituições privadas, inclusive de iniciativas religiosas que, valendo-se da vulnerabilidade dos povos indígenas, perpetuam a prática colonial.

No que se refere à realidade dos Guarani no Rio de Janeiro, percebemos que apesar das conquistas de direitos no âmbito legal, nas últimas décadas, na prática não há uma interação destas políticas com a escola que de fato existe nas aldeias, tão pouco foram implementadas as ações colaborativas articuladas e nem foram pactuados os territórios do Litoral. Paralelo a isto, um projeto de educação escolar diferenciado Estatal, se mantém afastado das demais políticas públicas que circulam nas comunidades indígenas, ausentes do diálogo interinstitucional.

III. A Presença Guarani no Rio de Janeiro

Neste Capítulo, adentraremos na cultura Guarani, buscando conhecer melhor este povo com o qual estamos em contato por meio desta pesquisa. Para este estudo, utilizaremos alguns referenciais teóricos, depoimentos, observações de campo e entrevistas que nos possibilitem perceber os aspectos que distinguem e unificam os Guarani enquanto povo.

Em um primeiro momento, traçaremos um panorama geral do povo Guarani e, a seguir, uma análise da presença indígena no Rio de Janeiro e da formação das sete aldeias Guarani no Estado, sobre as quais buscaremos compreender os espaços e relações comuns e também as suas especificidades, a partir do diálogo com alguns interlocutores guarani e *jurua*.

3.1. Povo Guarani, Grande Povo

“ÀQUELES QUE não entendem nossa língua, vou traduzir. O povo Guarani era como um rio que corria lentamente em seu curso quando uma pedra gigante foi lançada dentro do córrego. A água espirrou para vários cantos. E os sobreviventes estão aqui hoje reunidos” (Assembleia do Grande Povo Guarani. Anastácio Peralta, 2007)

O Povo Guarani vive em cinco países da América do Sul: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Bolívia. Não há censo que contabilize precisamente a população Guarani, mas segundo os dados coletados pelas principais organizações indígenas e indigenistas, estima-se que a população Guarani seja de cerca de 225 mil pessoas, sendo a maior população indígena do continente Sul-Americano.

Entre o Povo Guarani existem vários grupos que falam a mesma língua, têm cultura muito semelhante, mas que se autodenominam de formas diferentes, de acordo com a região e o grupo familiar ao qual pertencem. Na América Latina, segundo a Campanha “Povo Guarani, Grande Povo” as autodenominações conhecidas são: Guarani Pãi-Tavyterã ou Kaiowá, Mbyá, Aché ou Guayakí, Chiriguano, Avá Katu, Avá Guarani ou Nhandeva ou Chiripá e Guarani Ocidentais do Chaco, e a maior população Guarani está na Bolívia com cerca de 80 mil pessoas, seguida do Paraguai e Brasil com mais de 60 mil pessoas e da Argentina.

No Brasil, se autodenominam: Guarani (7.500), Guarani Kaiowá (43.401), Guarani Mbya (8.026), Guarani Nhandeva (8.596). Contabilizando cerca de 67,523 pessoas, distribuídos principalmente nas regiões Sul (RS, SC, PR), Sudeste (SP, RJ, ES) e Centro-Oeste (MS), sendo uma das maiores populações indígenas do país. (IBGE, 2010)

Nas etnografias sobre os Guarani, no Brasil, tem-se adotado a classificação dos subgrupos: Mbyá, Nhandeva e Kaiowá. Segundo informações da Comissão Pró-Índio de São Paulo (2008), esta classificação foi utilizada na década de 50 pelo antropólogo Egon Schaden, pautada, sobretudo, em suas observações sobre as diferenças no dialeto, nos costumes e nas práticas rituais entre os Guarani. Ainda segundo informações desta Comissão, o que se tem observado no Brasil é que, em alguns casos, ela não corresponde às autodenominações utilizadas pelos próprios Guarani, como, por exemplo, na região da tríplice fronteira entre Brasil (oeste paranaense), Paraguai e Argentina, em que grupos se autodenominam Avá-Guarani e, em São Paulo, grupos que se definem como Tupi.

3.2. Os Guarani no Rio de Janeiro

Seu João da Silva Werá Mirim, cacique da Aldeia Sapukai costuma nos contar algumas histórias quando fala da questão da Educação que se faz na escola, e da diferença entre a língua portuguesa e a língua guarani. Em uma tarde ensolarada, no centro da aldeia Sapukai, fomos surpreendidos com uma de suas narrativas, que nos fez refletir profundamente sobre as histórias contadas sobre os povos indígenas no Brasil. Seu João inicia sua fala nos perguntando: - Vocês sabem quem era os *Tamoio*? E continua: - Quando branco chegou em aldeia perguntou quem é esse? (apontando para um ancião) e o menino respondeu: - *Xeramo'i* (que quer dizer avô em guarani, avô de todos) então foi logo tratando de chamar *Tamoio*... E era tudo guarani, tudo parente (seu João ri) e continua: - Branco é assim, quando chega vai logo dando nome a tudo, assim como esse nome aqui de Bracuí (bairro onde está localizada a aldeia) que pra nós é *Y'racuí* (buraco de areia fina) e conclui, nossa língua é assim, tudo diferente... Branco entende tudo diferente (Werá Mirim, 2015).

Ouvindo os relatos de Werá Mirim, no auge dos seus 104 anos, podemos refletir sobre a quantidade de equívocos que a historiografia brasileira tende a reproduzir e sobre o nosso papel enquanto pesquisadores, em dar voz as histórias narradas pelos próprios indígenas.

Segundo Bessa Freire (2010.p.8), o Rio de Janeiro de 1500 era povoado por nações que falavam cerca de 20 línguas diferentes. Os Tupinambá viviam em centenas de aldeias distribuídas pelo Litoral. Os Goitacá ocupavam o Norte Fluminense. Os Guarulho viviam na Serra dos Órgãos, os Goianá na Ilha Grande, em Angra dos Reis e em Parati. Os Puri, Coroado e Coporó espalhavam-se na Serra do Mar e pelo vale do Rio Paraíba. Segundo o autor, apesar de serem etnias diferentes, esses povos tinham muito em comum: “eram alegres,

apaixonados pela música e pela dança, criadores de cerâmica e outros artesanatos e produtores de muitos conhecimentos na área da astronomia, ecologia, medicina, farmácia e agricultura”.

Bessa ressalta ainda que, durante o período republicano - século XX, os indígenas deixam de figurar no mapa da cidade e do Estado do Rio de Janeiro e na documentação oficial do Estado, reaparecendo na década de 1950, quando índios Guarani que migravam do Sul do Brasil, estabelecem aldeias em Angra e Parati. “A presença guarani Mbyá no estado do Rio de Janeiro foi detectada no século XX em diferentes momentos, desde o final da década de 1940, sendo “descobertos”, em 1972, com a abertura da Rio-Santos”. (Barros. 2001. p.23).

De acordo com o Censo de 2010, atualmente estima-se que a população indígena no Estado do Rio de Janeiro seja de 16 mil pessoas. Dentre estes, cerca de 800 são Guarani. (IBGE.2010)

No Rio de Janeiro, estudos sobre os Guarani Mbyá, no Litoral, apontam sobre a dificuldade em contabilizar os indivíduos desta população devido a uma grande mobilidade dentre os guaranis, como: visitas a parentes, rituais, intercâmbios de materiais para artesanato e de cultivos, etc. (Pissolato. 2007. 56). Na estrutura básica do Povo Guarani, cada pessoa pertence a uma família extensa e se identifica com ela. A família extensa é um grupo de pessoas que estão ligadas por laços de parentesco consanguíneo: avós, avôs, pais, mães, tios, tias, maridos, esposas, cunhados, cunhadas, filhos, filhas, sobrinhos e sobrinhas. (Campanha Povo Guarani, Grande Povo. 2007.p.10), por este motivo, o caminhar entre aldeias é constante.

Os Guarani são também famosos em toda América Latina por sua religiosidade, considerados como grandes teólogos e ou filósofos, conclamando belos discursos e narrativas. Clastres (1978), em seus estudos junto a comunidades Mbyá do Sul do Brasil, observa que a cultura Mbyá está fundamentada na religiosidade e na busca pela “terra sem males”. Segundo esta autora, a “terra sem males” seria o oposto da “terra má”, que poderia ser interpretada como um lugar ruim para se viver.

Porém, em etnografias mais recentes como a de Pissolato (2007), percebemos que o conceito da “terra sem males” apresentado por Clastres, pode estar também atrelado a uma observação com olhar impregnado de um messianismo jesuítico e nas referências dos próprios Guarani. Em Pissolato (2007), não se verifica a relação Guarani com a “terra sem males” da maneira como exemplifica Clastres. A forma como Pissolato compreende que a religiosidade Guarani Mbyá se dá no enfoque da “mobilidade”, que embora esteja vinculada ao “mito, o

ethos religioso-migrante”, não é apenas este que faz com que este Povo caminhe, pois o próprio modo de ser guarani, já compreende um *ethos* caminhante:

Esta afirmação de uma “cultura guarani” através do enfoque da mobilidade mbya aparece como um marco na bibliografia das últimas décadas. Sempre vinculado ao mito, o *ethos* religioso-migrante, nos trabalhos mais recentes tende a receber um tratamento ampliado. Não é mais ou apenas o mito da *terra sem mal* que faz com que se caminhe, como já foi observado, mas um *ethos* caminhante que estaria dado desde o início, pelos criadores dos humanos (Guarani) na Terra, que os orientaria a caminhar e reproduzir um “verdadeiro” modo de vida. Este compreende a prática de cultivar e “espalhar” sementes, um modo apropriado de convivência e uma “espiritualidade guarani”, aspectos que aparecem, em conjunto ou não, desenvolvidos nos trabalhos de Chamorro (1995 e 1998), Garlet (1997), Ladeira (1992, 2001), Ciccarone (2001), Mello (2001), entre outros¹⁶. (PISSOLATO, 2007.p.88)

3.3. As Sete Aldeias do Litoral

Atualmente, existem sete aldeias no Rio de Janeiro, são elas: a aldeia Sapukai, no bairro Bracuí, a 25 km do centro da cidade de Angra dos Reis; a aldeia Araponga, no bairro Patrimônio, a 20 km do centro de Parati e a aldeia Itaxi, no bairro Parati Mirim, a 17 km de Parati. As aldeias mais recentes são: Rio Pequeno e Mamanguá (Arandu Mirim), localizadas em Parati, e as aldeias Itaipuaçu e Ka’aguy Hovy Porã, em Maricá. Cabe registrar que, nestas comunidades, as relações entre as pessoas e grupos de parentesco estão em constante mobilidade.

A história de cada pessoa adulta, homem ou mulher mbya que vive atualmente nas aldeias no litoral sudeste brasileiro, e também em outras que se espalham pelos estados do sul do país, pode ser descrita como uma sucessão de residências por locais diversos de ocupação mbya, dos quais guarda uma impressão e, tanto quanto possível, a informação sobre o mapa da ocupação desde que tenha deixado o lugar, especialmente quando há relações de parentesco vinculando o indivíduo em questão a tais localidades. (PISSOLATO, 2007.p.105)

Os estudos realizados por Pissolato (2007) indicam que as primeiras notícias de grupos Guarani Mbyá instalados na região de Parati e Angra dos Reis, datam do final da década de 1950, quando um grupo, vindo da Aldeia Rio Silveira, no Estado de São Paulo, habitou em Parati Mirim (a 17 km da cidade de Parati) por cerca de oito anos, partindo para outra área indígena no Espírito Santo, formando a aldeia Boa Esperança.

A autora relata também que a partir dos fins da década de 1980, um grupo bastante numeroso teria migrado do Paraná para o Município do Bracuí, localizado a 25 km da cidade

de Angra dos Reis, formando a Aldeia Sapukai. Este local, de difícil acesso, situa-se no alto da Serra da Bocaina e é conhecido como Bico da Arraia. A aldeia em Parati Mirim, que estava esvaziada desde a década de 60, tem sua reocupação também neste período, por um grupo Guarani Mbyá de Boa Esperança no Espírito Santo, também oriundo do Paraná.

A aldeia Araponga foi formada na década de 70 por famílias que viviam na aldeia Sapukai e se deslocaram para o município de Parati, no bairro Patrimônio, a 18 km da cidade de Parati. Araponga é uma das aldeias com acesso mais difícil, no alto da Serra da Bocaina, em divisa com terras de proprietários rurais locais.

A aldeia Sapukai foi a primeira a ter sua área demarcada e reconhecida pelo Governo, tornando-se, então, referência para as outras aldeias do Estado. Atualmente, as três aldeias mais antigas possuem suas áreas homologadas como Terras Indígenas. A aldeia Sapukai é a maior aldeia do Rio de Janeiro, com 2.000 hectares de território e, segundo dados da própria comunidade possui uma população de cerca de 450 pessoas. A Aldeia Itaxi possui um território de 137 hectares e uma população de cerca de 200 pessoas. Já Araponga, possui 60 hectares e uma população de aproximadamente 40 pessoas.



Imagem 6. Aldeia Sapukai. 2015. Fonte: Autora.



Imagem 7. Aldeia Itaxi. 2014. Fonte: Autora



Imagem 8. Aldeia Araponga. 2016.
Fonte: Claudia Barros



Imagem 9. Aldeia Rio Pequeno. 2016. Fonte: Betânia Duarte

Entre as aldeias mais recentes estão: Rio Pequeno, localizada em Barra Grande – Parati, onde habita uma família Nhandeva, que veio do Mato Grosso do Sul, com cerca de 25 pessoas e a Aldeia do Saco do Mamangá (Arandu Mirim), em Parati. Segundo informações recebidas na Aldeia Itaxi, em Mamangá há uma família com cerca de 28 pessoas, que saíram desta aldeia, cujo cacique é filho do cacique da aldeia Itaxi.

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 Parati 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, a cerca de dois anos, com o apoio da Prefeitura Municipal, que doou o terreno. Na nova aldeia vivem, aproximadamente, 40 pessoas. Nas aldeias maiores, respectivamente: Sapukai, Itaxi e Ka'aguy Hovy Porã, podemos encontrar mais de um núcleo familiar. Nas aldeias menores, geralmente, encontramos apenas um núcleo familiar.



Imagem 10: Aldeia Itaipuaçu – 2015. Fonte: Autora



Imagem 11: Aldeia Ka'aguy Hovy Porã. 2015
Fonte: Autora

Quadro 1. Panorama das Aldeias

ALDEIAS GUARANI NO RIO DE JANEIRO 2016				
Aldeia	Localização	Habitantes	Situação Territorial	Atividade Escolar
Sapukai	Angra dos Reis	**450	Homologada	Sim
Itaxi	Parati	*200	Homologada	Sim
Araponga	Parati	*30	Homologada	Sim
Rio Pequeno	Parati	**25	Em Identificação	Sim
Arandu Mirim (Saco do Mamanguá)	Parati	*20	Em Identificação	?
Tekoa Ka'aguy Hovy Porã	Maricá	***40	Buscando Reconhecimento	Sim
Aldeia de Itaipuaçu	Maricá	***28	Buscando Reconhecimento	Sim

*Segundo dados do ISA (Instituto Sócio Ambiental - <http://pib.socioambiental.org/pt>)
 ** Segundo informação oral dos moradores da comunidade em Etapa Local de Conferência Indigenista – 2015
 *** Segundo dados da Prefeitura Municipal de Maricá 2015 – (<http://www.marica.rj.gov.br/?s=print&n=5045>)

O mapa ilustra a distribuição geográfica das aldeias Guarani no Rio de Janeiro. As aldeias são agrupadas em três regiões costeiras: Litoral Sul (Angra dos Reis e Parati), Litoral da Baía de Guanabara (Maricá e Niterói) e Litoral da Região dos Lagos (Maricá). As aldeias são coloridas de acordo com sua localização: verde para o Litoral Sul, vermelho para o Litoral da Baía de Guanabara e amarelo para o Litoral da Região dos Lagos.

Mencionamos, aqui, breves aspectos das comunidades Guarani, visto que não realizamos um trabalho etnográfico, em que fosse possível descrever com mais detalhes as características estruturais de cada aldeia, e por não ser o foco principal desta dissertação, devido a limitações de tempo e recursos para a pesquisa. Nosso intuito, com este panorama, é que, ao falarmos da especificidade da Educação Escolar Guarani, possamos apresentar parte desta realidade para dialogar com ela.

3.4. Multiplicidade de Espaços e Relações no Tekoa

Continuando nossa busca para compreender o modo de ser Guarani, trazemos à tona algumas falas daqueles que estudaram estas comunidades e daqueles que atuam e ou que são

membros das próprias comunidades. Sendo assim, utilizaremos, como eixo central, duas questões que foram respondidas por nossos entrevistados, conforme citado no capítulo da metodologia deste trabalho. No primeiro bloco de perguntas/ respostas, observamos os espaços e relações mais comuns entre as aldeias e os aspectos que as diferenciam.

Ladeira (1994, p. 8) informa que “para os Mbyá-Guarani, o conceito de território supera os limites físicos das aldeias e trilhas e está associado a uma noção de mundo que implica na redefinição constante das relações multiétnicas e no compartilhar espaços”.

Entretanto, cada aldeia compartilha das “redefinições constantes” nos espaços-tempos de seus territórios de forma singular, é sobre estas diferenças e semelhanças que discorreremos aqui.

3.4.1. Dialogando com interlocutores: aspectos de diferença e semelhança entre as aldeias

Nas entrevistas realizadas, todos os interlocutores afirmaram perceber pontos de diferença e semelhança entre as aldeias:

Como diferença destaco a localização da aldeia (se a mesma está mais próxima da cidade, dos não-índios), a liderança da comunidade, o número de hectares e as relações externas que os Guarani possuem. Esses são pequenos detalhes que diferenciam mesmo que reservadamente, as aldeias.

Acredito ser importante destacar (como pontos em comum): a prática da realização do artesanato; a casa de reza como centro norteador da comunidade; a liberdade e cuidado que os Guarani possuem com as crianças; os padrões tradicionais da família extensa e de forma mais global a resistência na preservação de sua língua e tradição. (SILVA, C. 2015)

Silva, L., atuou diretamente em projetos interinstitucionais na Educação nas aldeias do Estado, ao longo da última década, e ressalta pontos de convergência entre aldeias:

Cada uma das comunidades tem peculiaridades nas circunstâncias que as levaram a se estabelecer no estado na segunda metade do século XX. Elas são compostas por famílias que tiveram trajetórias diferenciadas e isso influencia sua organização interna e sua relação com a própria cultura e com a sociedade envolvente. Creio que seja importante destacar o que eles mesmos consideram como seus pontos de convergência, como a luta pelo reconhecimento e demarcação do seu território e outros direitos básicos de cidadania, como educação e saúde, principalmente. (SILVA, L. 2015)

Nas aldeias Guarani, geralmente, podemos perceber alguns espaços e relações comuns que fazem parte da organização sociocultural de todas as aldeias: a Opy (casa de reza), o posto de saúde e ou atendimento específico, a escola, a relação com as crianças e com os mais

velhos, a relação entre aldeias, a relação com o trabalho e o lazer, com a vizinhança, com a cidade, com os apoiadores/ colaboradores (instituições) e com os demais visitantes (igrejas, grupos de turismo).

Em Sapukai a comunidade é mais fechada, vão pouco a cidade. Rio Pequeno é Nhandeva, as casas são de alvenaria, falam pouco na língua materna. Parati-Mirim tem mais contato com a cidade e turistas. Araponga são mais isolados e mais tradicionais, por estarem em menor número e a aldeia ser de difícil acesso. Em comum todos querem melhorias na Educação, precisam do bilinguismo e que os professores sejam guarani e respeitam à religião tradicional. (SILVA, J. 2015)

Compreender a diversidade entre aldeias é um exercício que nos propomos realizar, no intuito de compreender a dinâmica milenar dos Guarani e a sua territorialidade. Neste sentido, o depoimento de Silva, D., que atua na EEI no RJ e em demais regiões do Brasil há mais de 20 anos, nos auxilia a compreender também alguns aspectos de tensão no território:

Sapukai diferencia-se de todas as demais pelo número de famílias e população total: é uma das exceções no conjunto de aldeias Mbya do litoral sul-sudeste. São mais de 400 moradores em torno de 8 famílias extensas que fazem alianças entre si, mas demonstram um elevado nível de disputas internas por poder e recursos externos. Consegue alocar muitos projetos e distribuí-los principalmente entre as 2 principais famílias, mas com divergências políticas. As demais aldeias são tipicamente pequenas e constituídas por uma grande família extensa hegemônica que determina os laços de aliança com membros das famílias menores, mantendo, portanto, mais estabilidade política interna do que Sapukai. (Silva, D. 2015)

Neste ponto, percebemos que as tensões são oriundas do maior número de famílias extensas nas aldeias, podendo ser observadas, também, em outros depoimentos como o de Silva, AK., que é professor indígena e morador da Aldeia Sapukai, atuante na EEI há mais de 20 anos:

Tem vários aspectos que podem diferenciar entre os Estados de modo geral. Entre o Estado aqui do Rio de Janeiro a diferença é que o Povo Guarani de Bracuí é maior, maior em numeração, mais crianças, mais professores, mais adultos e mais velhos e dá mais trabalho, mais organização, mais preocupação com os alunos. (...) Araponga nem tanto, é pouca gente, pouco aluno. Acho que a diferença é isso... aqui na aldeia entre as lideranças tem várias opiniões, não divergências, mas também tem várias opiniões sobre a educação, qual seria melhor e a gente discute também. O mais comum entre as aldeias é a diversão, o futebol, e os problemas comuns também é o território, saúde, parece que até então tem o conselho de saúde que todas as aldeias participam, que é diferente da escola, da educação, que assim tem mais discussão sobre a saúde, e as comunidades se reúnem para discutir e na educação não tem. (SILVA, AK. Comunicação verbal. 2015)

É importante destacar, no depoimento de Silva, AK., a insatisfação com a desmobilização da comunidade no campo da educação escolar.

Os desafios presentes, nas aldeias com mais de uma família extensa, sinalizam também as tensões criadas pela limitação territorial, que tem sido imposta por séculos. A forma de organização *juruá* interfere diretamente na organização das aldeias, um exemplo é disso são algumas organizações de aldeias, como por exemplo, no MS, entre os Guarani e Kaiwoá, em que as lideranças remontam o período da ditadura militar, cuja liderança, o cacique da aldeia, é chamado de capitão.

O que percebemos, na prática é que cada família extensa tem sua própria liderança na aldeia, e que o papel atribuído pelos *juruá* aos caciques remontam à forma *juruá* de organização, porém, nas aldeias, coexistem diferentes territorialidades, que podemos perceber se nos dispusermos a observar.

[...] De diferente existem as regras que cada aldeia segue, uns são mais tradicionais outros não exigem tanto, uns tem mais contato com a cidade, outros não. Nas aldeias menores tem menos conflitos, por serem da mesma família, nas aldeias maiores como Sapukai... Eu costumo dizer que são várias aldeias dentro de Sapukai. Antigamente nós conversávamos sobre a forma antiga com que os Guarani se organizavam em comunidade, onde cada família tinha o seu cacique e havia um coletivo de lideranças na aldeia. Hoje, grande parte da desmobilização em Sapukai é porque nem todas as famílias estão articuladas com as lideranças, então os problemas começam a aparecer devido à falta de entendimento entre as famílias [...] (SILVA, E., 2015. Comunicação pessoal.)

Silva, E. destaca o “coletivo de lideranças Guarani” como a forma em que os Guarani se organizavam antigamente, minimizando os possíveis conflitos territoriais. Em um momento após a entrevista, a mesma ressaltou: “ - quando me perguntam sobre as lideranças da aldeia (se referindo a aldeia Sapukai) eu costumo perguntar: de qual aldeia? ”, e conclui: “- Tem muitas aldeias dentro de Sapukai”.

O que podemos perceber é que o modelo atual de gestão da aldeia e também a falta de articulação da própria FUNAI com as lideranças, influenciam na forma com que os projetos são conduzidos:

Está em andamento um projeto: GATI – coordenado pela FUNAI, no âmbito da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, na maior aldeia do estado: a Sapukai, cujo objetivo é promover o planejamento participativo de ações de auto sustentação. Mas o quadro de divergências internas na referida aldeia, com a fragmentação das ações das lideranças e pouca capacidade coletiva de articulação das questões de auto sustentação, como as de saúde, educação e cultura, fazem relativizar o

impacto positivo que projetos desse tipo possam trazer para as comunidades. (SILVA, D. 2015)

Observamos que na fala dos Guarani entrevistados destacaram-se mais questões pragmáticas do dia a dia, indicando uma possível distância entre a lógica *jurua* e os anseios guarani. A fala da professora indígena Silva, I., que atua há cerca de 15 anos na EEI, mostra o que, na visão Guarani importa ao *Tekoa* enquanto – lugar realmente bom para se viver - e o que os unifica, independente das condições que enfrentam as aldeias.

A diferença que existe entre as aldeias é a distância, o acesso mais difícil, tem aldeia maior, mais pequena, e também com mais facilidades de convívio. Mais diferente acho que seria Araponga, porque o convívio lá e mais tranquilo, e um local de muita abundância pelas matérias primas e outros. A semelhança seria a língua, cultura, religião. (SILVA, I. 2015)

Nas narrativas dos entrevistados, percebemos a relevância dos depoimentos, proporcionados por um convívio mais ou menos intenso com as comunidades. O depoimento a seguir é de um colaborador que atuou como professor nas turmas da EJA Guarani, no período de 2009 a 2014 e destaca os pontos de diferenças e semelhança que percebe nas aldeias:

- 1). A questão familiar, por exemplo, tem forte influência nas relações pessoais e de poder nas comunidades que abrigam famílias originariamente distintas.
- 2). As uniões civis entre membros da comunidade com pessoas de fora provocam tensões em algumas aldeias, enquanto são aceitas em outras.
- 3). Os rituais religiosos e de pajelança se diferenciam de uma aldeia para outra, mesmo sendo da mesma etnia.
- 4). Existem divergências de pensamento e resistências quanto à Educação Infantil delineando diferenças internas em uma mesma aldeia tanto quanto entre aldeias diferentes.

São importantes pontos de semelhança entre essas comunidades:

- 1). O interesse pela Educação de Jovens e Adultos.
- 2). A garantia dos seus direitos à saúde, às suas culturas e, principalmente, o direito à terra. (SILVA, F. 2015)

Como elementos de semelhança entre as aldeias destacam-se: a base econômica, a língua, a religião e o “modo de ser guarani”, que parece motivar os apoiadores/colaboradores neste envolvimento mais engajado nas aldeias, sendo também consenso, a precariedade a situação da EEI no Estado.

O perfil das lideranças também dá um ritmo diferente para o cotidiano dessas aldeias e sua relação com o entorno. Acho que de semelhante eu vejo a precariedade das políticas públicas voltadas para o atendimento dos direitos básicos dessas comunidades e também a base econômica de todas

elas, pautado basicamente na venda de artesanatos e nas roças familiares. (SILVA, KL. 2015)

Existem mais pontos em comum do que diferenças que, a meu ver, são de ordem política como demarcação de território, atuação do governo em cada município onde está localizada a aldeia, acesso às políticas públicas, etc. Acho que é importante destacar (como ponto em comum) a luta dos guarani pelos direitos já conquistados, mas ainda não garantidos de fato. Também considero importante no povo guarani a força de manter vivas sua língua e cultura. (SILVA, E. 2015)

A quantidade de população, o tamanho do território, as características ambientais e possibilidades de uso dos recursos naturais, infraestrutura escolar e presença (ou não) de posto de saúde, o contato e proximidade com a cidade, entre outros. A centralidade do parentesco e a autoridade e prestígio das lideranças tradicionais (karai); a *opy* como espaço de reunião, religiosidade e cura e a produção de artesanato como fonte de renda. (SILVA, M..2015)

A preocupação com a relação entre a cultura guarani e *jurua* esteve presente em muitas falas de apoiadores e colaboradores. Acreditamos que este cuidado indica a tentativa de fazer diferenciado na EEI apesar das dificuldades, pois ainda existem poucos materiais que contemplem a proposta pedagógica diferenciada, sobressaindo o desafio de tentar “guaranizar” as metodologias de ensino *jurua*.

O nível de contato sociocultural com os *jurua* interfere distintamente entre as tekoa do Estado considerando aspectos geográficos, políticas públicas municipais e resistências culturais defendidas por lideranças indígenas. Quanto a semelhança, considero destacar a língua, a religiosidade, a alimentação tradicional (mesmo prejudicada por diversos fatores), os cânticos e as danças. (SILVA, A. 2015)

Vejo diferenças em vários aspectos, costumes, comportamento, e principalmente no uso da língua. Em Paraty Mirim, aldeia localizada próxima a estrada, percebo uma influência maior dos valores e cultura *jurua*. Os alunos falam sempre em português na sala de aula, e mesmo quando pedimos para discutirem em guarani algumas questões continuam falando em português [...] Vejo também que há um número maior de guarani trabalhando fora da aldeia, em comparação com Sapukai. A aldeia de Araponga é mais distante geograficamente e parece ressentir a ausência de uma escola guarani. Em compensação, a aldeia mantém o calendário cosmológico e a prática do *nhemongaraí*. (SILVA, AA. 2015)

3.4.2. Guaranizando o modo de ser *jurua*

Alguns depoimentos destacam a *Opy* (casa de reza), como aspecto comum e essencial na cultura Guarani: “mais importante para mim é que todas as aldeias têm a casa de reza como

parte central de sua vida. Isso demonstra que a religião guarani mantém a cultura e o convívio entre eles” (Silva. AA, 2015). Ou ainda: “Vejo semelhanças no sorriso, no jeito de ser e na vontade de conquistar e garantir seus direitos”. (Silva, AC. 2015)

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 guaranis mbyá tem dois nomes, um revelado pelo pajé na *Opy* (casa de reza) e o outro de *juruá* (não indígena).

Em Itaipuaçu não há *Opy*, a questão que se coloca, será uma aldeia então? Outro caso de diferença marcante: o Avaxi - Nhemongaraí de Araponga é motivo de orgulho desta aldeia por atrair Guarani de outras aldeias, pois a presença de Seu Agostinho garante o Nhandereko eté, tradicional, antigo. Lá, durante essa celebração as mulheres têm de estar de saia por exemplo, não podem ir com calça de jeito nenhum. Juruá, só se for chamado. (SILVA, CS. 2015)

Segundo Augustinho, cacique da Aldeia Araponga, cada *Opy* tem um jeito de rezar e passar os ensinamentos, o que, de fato, podemos perceber na relação entre as aldeias. Algumas, como Araponga, realizam cerimônias abertas de batismo, ou seja, permitem a presença de não índios durante o ritual. Já aldeias como Sapukai e Itaxi não permitem o acesso de não índios aos rituais religiosos. Para Augustinho “todos somos filhos de *Nhanderu* por isso não há problemas na participação dos *juruá*.”

Existem alguns aspectos filosóficos na cultura guarani que só é possível compreender *in loco*, vivenciando-a. O contato com os Guarani transforma, significativamente, o modo de ser, perceber e construir o conhecimento dos colaboradores/ apoiadores *juruá*. Daí a importância de, no fazer da EEI, os mediadores/ interlocutores do processo conheçam, de fato, a realidade das aldeias, que visitem as comunidades, que ouçam as lideranças, jovens e velhos, que vejam as crianças brincar, que vejam e vivenciem a cultura Guarani e não se contentem apenas em ler ou ouvir dizer.

Cada aldeia é um Tekoa diferente, possui um ñe’e distinto. Uso provocativamente as categorias epistemológicas do Guarani, pois penso ser a melhor forma de falar de território, territorialidade, lugar e espaço que conheço(...) A função social de Paraty-mirim, Itaxi, como uma espécie de consulado, de posto avançado, de ponto de passagem, de embaixada Guarani, é notável a aldeia se especializou em receber juruás e de criar o contato, enfim tudo isso pra mim mostra que a territorialidade Guarani é uma expressão da pluralidade do território das aldeias, espaços socialmente

construídos, onde a memória biocultural emerge de ancestralidades indizíveis, comunicáveis apenas pela experiência e pelo vivenciar. (SILVA, CS. 2015)

Alguns pesquisadores como Cadogan (1945), Meliá (1979), Pissolato (2007), conceituam *nhe'e* como uma espécie de “alma-palavra” Guarani. Porém, nos estudos de Benites (2015. p. 13) “Isso seria, além de um equívoco, simplificar demasiado o conhecimento, o fundamento da vida, da pessoa Guarani”. Sandra Benites é pedagoga indígena Guarani, e sua pesquisa nos permite dialogar com fatos, que até então, a etnografia, a partir de um olhar “do outro”, jamais seria capaz de traduzir. “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”.

Nos estudos realizados por Sandra Benites, aprendemos também sobre o modo Guarani de se relacionar com a criança:

As crianças são muito importantes para nós Guarani e estamos sempre cuidando delas. Estou dizendo isso porque além de *ã* – que sempre está conosco – nós temos *angue* – que dependendo da personalidade da pessoa, pode ser bom ou ruim. Diferente de *ã*, *angue* pode nos deixar (mesmo quando estamos vivos) e ficar no ar, um tempo; os mais velhos dizem que onde nós passamos o *angue* sempre fica um pouquinho, depois ele volta a nos acompanhar novamente. (BENITES. 2015. p.11)

A criança guarani não está apenas aprendendo a ser um adulto, como os *jurua* costumam vê-la, mas sim aprendendo a ser criança, brincando, alegre. Certa vez, em conversa com o professor Algemiro Karai Mirim, ele nos disse que “a criança guarani era como o sol, que precisava ser cuidada, adorada”, e em uma de suas apresentações sobre a infância guarani, ele nos exemplifica esta relação:

nós povo guarani sempre cuidamos, gostamos e respeitamos as nossas crianças, aliás cuidamos muito antes do nascimento, desde a partir da gestação. Nós acreditamos que quando a criança guarani nasce ela deve ser adorada e precisa receber o nome em guarani, porque para nós o nascimento de uma criança é um anúncio de uma nova vida. Quando nasce a criança Deus (Nhanderüete) manda espírito descer junto (alma=*nhe'ê*). (ALGEMIRO, 2015. Comunicação verbal⁶)

⁶ Comunicação Oral realizada no 1º Congresso de Diversidade e Interculturalidade de Angra dos Reis. Realizado no IEAR UFF em Angra dos Reis, nos dias 11, 12 e 13 de novembro de 2015.

3.4.3. Relações entre saúde, trabalho e lazer no *Tekoa*

No cotidiano das lutas diárias dos guarani, a sobrevivência é uma preocupação constante. Segundo o Cacique João da Silva Werá Mirim, da Aldeia Sapukai: “Para manter *nhadereko*, precisa de *teko*, para produzir *teko* é preciso que no *tekoa* as pessoas nasçam e permaneçam vivas”. (Karai Mirim. 2013.p.4).

A partir de seu João, trazemos aqui duas palavras que significam muito para a cultura Guarani: *Tekoa/ Tekoha* e *Nhandereko*.

A palavra *Tekoa* ou *Tekoha* é geralmente a forma com que os Guarani se referem a seus territórios tradicionais. *Teko* significa: “natureza, condição, temperamento, caráter, conduta, proceder, estilo” e *Tekoa/Tekoha* é “o lugar onde se dão as condições para ser Guarani. Viver com dignidade significa para o povo Guarani ter o suficiente para a prática da reciprocidade vivida na festa, na dança, na reza, no trabalho e na caminhada”. Já o *Nhandereko* traduz-se como: “nosso modo de ser”, ou seja, o modo de ser Guarani. (Assis 2008.p.373)

O atendimento de saúde ainda não existe em todas as aldeias. Há um posto de saúde na Aldeia Sapukai onde o atendimento é realizado pela Prefeitura Municipal de Angra dos Reis em parceria com a SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena). No Polo Base da SESAI, localizado a cerca de 60 km da Aldeia Sapukai, existem técnicos que fazem o acompanhamento dos indígenas dos Municípios de Angra dos Reis, Parati e Maricá. A Coordenação do Polo Base no Rio de Janeiro está ligada ao DSEI (Distrito Sanitário Especial Indígena) Litoral Sul, cuja atendimento compreende o Sul e Sudeste do Brasil tendo sua coordenação central em Curitiba-PR.

Em algumas aldeias, um carro da SESAI é mantido à disposição da comunidade para o transporte no atendimento de saúde. O Conselho de Saúde Indígena é ativo nas comunidades, e as funções de agente de saúde indígena, agente sanitário e motorista são, geralmente, ocupadas pelos membros da aldeia. Segundo dados da Ação Social do Município de Angra dos Reis (2013), a taxa de mortalidade infantil entre as crianças Guarani é a mais levada neste Município, e a renda per capita de cada família é a menor (na época em torno de 70 reais, atribuídos ao programa bolsa família).

Apesar da dura realidade, a relação com o trabalho e o lazer parece estar intrinsecamente ligada entre os guarani. O trabalho não parece um fardo, mas mais uma forma de alegrar-se no tempo. A venda de artesanato na cidade é, ao mesmo tempo, trabalho e a

aventura de estar na cidade, o que nem sempre é compreendido pelos *juruá*, que os vê como pedintes ou mendigos por estar na rua vendendo/ pedindo, em um espaço tempo outro que o do ponteiro ocidental.

O contato com a vizinhança, para os Guarani, é uma relação que precisa ser estabelecida para a própria subsistência. É comum ver os comerciantes locais levando seus produtos às aldeias. Um exemplo interessante é o do local que costumamos tomar por referência como “ponto de encontro” para as visitas à aldeia Sapukai; nela, o Sr. José nos conta as histórias da aldeia, fala das visitas recebidas pelos Guarani, das desventuras da aldeia, mas sobretudo da saudade que sente das lideranças antigas ou dos que já faleceram, dos “amigos” Guarani. Percebemos, nesta vizinhança, uma relação de curiosidade, estranhamento, porém de muito entusiasmo com a presença dos guarani, que são, geralmente, alegres e bons compradores.

3.4.4. Caminhando pelas aldeias

Na aldeia de Itaxi, rodeada de empreendimentos turísticos, encontramos algumas famílias vendendo seus artesanatos em suas casas na própria aldeia e também em um quiosque próprio para a venda na entrada do local, porém é comum que transitem entre a cidade, a praia de Parati-Mirim e a aldeia com suas crianças. As aldeias de Araponga, Rio Pequeno e Mamanguá (Arandu Mirim), estão mais distantes da cidade, mas também é comum, por exemplo, encontrar os guarani de Araponga na Vila de Trindade vendendo seus artesanatos, pois é um lugar turístico localizado próximo ao bairro de Patrimônio, onde está situada esta aldeia.

Em Itaipuaçu, a aldeia está circundada por pequenos sítios e um vilarejo, apesar do pouco tempo de existência, no comércio local e no vilarejo, foi fácil encontramos referências para chegar até a mesma. O mesmo acontece na aldeia Ka’aguy Hovy Porã, onde, inclusive os jovens, têm um grupo musical que se apresenta na cidade nos fins de semana. O relacionamento das aldeias de Itaipuaçu e Ka’aguy Hovy Porã no Município de Maricá parece estimular mais o contato com visitantes que nas demais aldeias.

As aldeias guarani recebem visitas frequentes de apoiadores/ colaboradores das Universidades, ONGs, e ou Secretarias Municipais/ Estadual. É comum que apenas algumas lideranças, geralmente masculinas, os recebam e sirvam de canal de comunicação com os demais membros da comunidade. A procura de tais instituições é constante e acaba por transformar os *juruá*, mais próximos ou conhecidos em um tipo de “embaixadores” das

aldeias, ou seja, em pessoas que tornam mais fácil o acesso aqueles que nunca tiveram contato com a comunidade e desejam estabelecer alguma relação de trabalho e ou pesquisa, poupando os membros da comunidade de algumas situações embaraçosas. Os visitantes das aldeias, são sempre vistos, a priori, como mais uma possibilidade de trabalho.

Os demais visitantes como as igrejas e ou grupos turísticos são geralmente recebidos nos fins de semana em caráter “cultural”. Recentemente, presenciamos um dilema em Sapukai, devido a uma igreja que estava realizando um trabalho missionário há anos na aldeia. Nesta ocasião, uma liderança da comunidade relatou a sua preocupação em “como contar” a eles (a igreja) que não iriam se converter. Ou seja, depois de tanto apoio social (alimentos, vestimentas, festas) que haviam recebido, como contariam que continuariam a ser eles mesmos e que seu templo continuaria a ser a Opy?

Os encontros entre aldeias possibilitam a articulação das lutas por melhorias e em defesa de seus territórios, da educação escolar específica e diferenciada, da manutenção das línguas maternas nas comunidades, dentre outros. Constantemente, os parentes se visitam “entre aldeias” para jogar futebol, participar de festas, lutas, etc. Atualmente, com a tecnologia do celular e computador, as distâncias têm ficado menores, facilitando que continuem a caminhar por seus territórios também virtualmente.

Os Guarani são modernos e sempre contemporâneos, não testemunhas de um mundo passado, mas sim memória de futuro. Daí que sua vida nos fascina, sobretudo quando pudemos compartilhar seus dias e noites, seus trabalhos e caminhos, seus cantos e danças, até nos identificarmos com esse projeto de vida e nos sentirmos sintonizados com ele. (MELIÁ. Apud: PISSOLATO. 2007.p.18)

Parece que, de forma geral, a cultura local acaba interferindo de alguma forma no Reko (tempo/ modo de ser) guarani, pois embora pertencentes a um universo guarani mbyá global, estão inseridos no local e dialogando com ele, no tipo de vegetação e animais que enredam suas histórias, alimentação, vestimentas, na forma com que os não indígenas estabelecem relações com a aldeia, na maneira em que se veem refletidos dentro da cidade onde vivem e na qual também deixam suas influências e constroem seu *Nhandereko* (modo de ser guarani).

IV. Educação Escolar Indígena Guarani no Estado do Rio de Janeiro: Tensões e Desafios na Conquista de Direitos

Neste capítulo, faremos uma breve análise da trajetória dos Guarani, no Rio de Janeiro na conquista de direitos indígenas à educação escolar específica, em seus territórios, traçando um panorama sobre este percurso e seus desafios no campo educacional. Faremos, também, uma análise situacional das políticas públicas em curso e de experiências no âmbito das ações colaborativas no Estado. Para esta elaboração, utilizaremos os referenciais teóricos, diários de campo, legislações, documentos e entrevistas com professores indígenas e não indígenas, apoiadores/ colaboradores atuantes na Educação Escolar Indígena no Estado.

4.1. Trajetória I – Escola Indígena Comunitária

As experiências educacionais nas aldeias da região Sul Fluminense do Rio de Janeiro, ocorrem desde a década de 80, a partir de iniciativas, projetos e da confluência de ações entre Secretarias de Educação dos Municípios de Angra dos Reis e Parati, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, das Universidades - UERJ, UFRJ, UFF e do apoio de órgãos não governamentais como o Conselho Indigenista Missionário – CIMI. (Barros, 2001).

No início dos anos 90, o projeto de uma escola indígena específica começa a se fortalecer juntamente com o movimento indígena em nível nacional, propondo uma escola aberta a contatos interculturais, porém com o aprendizado em língua materna e com professores indígenas. Surge então a preocupação com a formação deste profissional indígena e a escola começa a ganhar espaço entre estes povos, a partir da perspectiva da autonomia cultural. Teoricamente, a escola indígena teria o papel de substituir gradualmente o modelo educacional integracionista das escolas para os índios, por uma concepção interacionista, da escola dos índios. Porém, a formação inicial dos professores indígenas, nas últimas décadas, realizou-se majoritariamente em escolas regulares e por missões religiosas, devido a omissão do Estado.

Em Angra dos Reis, no final dos anos 80, a primeira aldeia guarani – Sapukai, estava se estabelecendo no RJ, e com isso demandava sua pauta de reivindicações, na época à FUNAI:

Aos vinte e sete dias do mês de julho de mil novecentos e oitenta e oito, no pátio da Aldeia Indígena Guarani do Bracuí, no Município de Angra dos

Reis, estado do Rio de Janeiro, reuniram-se sob a ordenação do senhor Nilo Paulo de Moraes, o Cacique da Aldeia senhor João da Silva, o Vice Cacique senhor Luís Euzébio, o senhor Nelson Antônio de Mello, administrador substituto ARBA, o senhor Francisco Witt, chefe do posto indígena Bracui e os demais representantes da comunidade indígena (...) Desta forma passou a palavra ao senhor João da Silva sugerindo a este que apresentasse as reivindicações de sua comunidade (...) Em seguida citou que a sua comunidade gostaria de ver construída em sua aldeia uma escola e que seu filho Algemiro seria o professor e que o mesmo estava estudando na Missão de Rio das Cobras para ser professor bilíngue. (...) Em seguida citou que a superintendência poderia enviar o material necessário para a construção da escola, mas que achava melhor e mais bonita a construção de uma escola semelhante a que haviam construído na Ilha da Cotinga, de pau-a-pique, mas com cobertura de palha. Acrescentou que caso a Missão não pudesse pagar o professo, a superintendência enviaria uma ajuda de custo para o mesmo. (ATA FUNAI. 1988)

Conforme verificamos no documento, na Ata da primeira reunião entre FUNAI e comunidade, na Terra Indígena de Bracuí, já constava o pedido da construção de uma escola e da contratação de professores indígenas.

Desde os anos 80, em nível nacional, já ocorriam iniciativas de diferentes povos indígenas, em situações de contato específicas, no processo de codificação escrita de suas línguas maternas, mostrando resultados bem-sucedidos também no início dos anos 90. Com o domínio da escrita em língua materna, paulatinamente novas vozes indígenas vêm adentrando no cenário nacional, ao contrário da simples codificação para tradução e integração que ocorria no período colonial do Brasil. A escrita autoral dos povos indígenas nos anos 90 permitiu um outro olhar sobre a literatura, até então conhecida e, conseqüentemente, vem permitindo outras versões da história brasileira no que se refere à história e cultura dos povos indígenas.

No Rio de Janeiro, 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. Em arquivos desta Secretaria, encontramos relatórios, com propostas de atuação entre SECT/ CIMI. Considerando a relevância do documento para a nossa discussão atual, embora se refira ao período em que a perspectiva da escola era a da educação comunitária, destacamos alguns trechos, que mesmo passados 20 anos, continuam atuais em alguns aspectos.

O relatório (SECT/Angra dos Reis. 1992-1993) inicia traçando um panorama sobre a experiência do CIMI na EEI no MS e do êxito da formação de professores indígenas nesta

região, cuja proposta vinha sendo construída em parceria com as próprias organizações de lutas indígenas, dentre elas, a *neeboaty guasu*⁷.

Em 1991, a Prefeitura de Angra dos Reis solicitou ao Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas – Sepeei⁸/ UFRJ, esclarecimentos sobre a cultura Guarani e como poderiam encaminhar uma proposta de educação. Na ocasião, a prefeitura organizou um seminário interno com a presença das Secretarias envolvidas com a questão indígena, técnicos e lideranças indígenas. Neste encontro o Sepeei pôde colocar a sua proposta de educação ampliada, ou seja, uma escola que não está fixada apenas nos conteúdos regulares das demais escolas formais, mas está dialeticamente atrelada a uma concepção indígena de educação e a tudo que for útil ao índio para conviver e ser respeitado na sociedade nacional (agricultura, artes, saúde, comércio, etc.).

Após descrever como seria a proposta de ensino diferenciado, o relato segue falando da necessidade de construção de materiais específicos para a EEI:

Em agosto, concretizou-se a ideia de produção inicial de materiais específicos. Uma oficina de textos mobilizou toda a aldeia na confecção de dezenas de histórias e desenhos, que são parte da primeira cartilha, em guarani, de Bracuí. Depois deste incentivo, a comunidade escolheu mais três professores, sendo um deles membro da Neeboaty, os demais eram lideranças que já haviam participado de reuniões específicas de educação e organização. Com a definição dos novos docentes, imediatamente foi realizada uma reunião entre eles e a assessoria, na qual os professores colocaram a necessidade de uma formação ampliada com orientações pedagógicas, mais subsídios de guarani, português e matemática aplicada.

Em relação à proposta de trabalho presente no relatório, verifica-se que a mesma está voltada às sugestões e reivindicações da comunidade, tendo como objetivos:

- Possibilitar e viabilizar a capacitação de professores indígenas.
- Possibilitar a confecção de material didático em língua indígena e portuguesa nos diferentes níveis.
- Fornecer um modelo que preserve as características da comunidade indígena e introduz concepções curriculares calcadas em teorias sócio psicolinguísticas adequadas.

Com o intuito de garantir a realização desses objetivos sugere-se o modelo pluralista para a educação indígena, pois ele não só reconhece e valoriza as culturas e línguas indígenas, como também visa autonomia dos povos

⁷ Emergiu na década 80 um movimento político pouco conhecido no restante do país, a grande assembléia guarani e kaiowá, Aty Guasu. O objetivo foi o de fazer frente ao processo sistemático de etnocídio, a expulsão e dispersão forçada das famílias extensas indígenas do seu território tradicional. Das Aty Guasu participam hoje centenas de lideranças Guarani-Kaiowá. Durante esses eventos, ao mesmo tempo em que ocorrem discussões políticas, se realizam também rituais para o fortalecimento da luta. É das Aty Guasu que partiram nas últimas décadas as reivindicações de demarcação de terras, além de denúncias e sugestões sobre possíveis soluções para o problema dos Guarani-Kaiowá. Depoimento de Tônico Benites. In: atyguasu.blogspot.com.br/2012/11/historia-da-aty-guasu-guarani-kaiowams.html, acessado em 23/04/2016

⁸ Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas – UFRRJ – Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ruth Monserrat.

indígenas, os seus estabelecimentos enquanto nações e sua dimensão sócio histórica e política, como parte e constituintes de um país pluriétnico e multilíngue. Longe de se constituir um modelo que encare a autonomia como dada, alienada, considera os índios como agentes essenciais desse processo, através de sua práxis, da sua reflexão crítica sobre a realidade e de sua atuação sobre ela.

Relendo este documento constatamos que, embora ele tenha sido escrito em 1992, já sinalizava a necessidade da ação colaborativa e de um plano de ação.

O descaso governamental com a EEI, principalmente no que se refere à falta de apoio e infraestrutura já demonstrava impasses, sendo viabilizado quase sempre via pedidos, doações de missões, ações humanitárias e não enquanto política pública.

O CIMI vem construindo seu trabalho desde meados de 1992 absolutamente sozinho. Tudo que a equipe do CIMI realizou, no ano de 92, com os índios obedeceu às reivindicações da comunidade e foi elaborada orientando-se em propostas educacionais que vêm dando certo em dezenas de escolas do resto do país. Para operacionalizar o trabalho indigenista, o CIMI recebe recursos basicamente de doações de congregações religiosas europeias. Atualmente, essas congregações têm priorizado a reconstrução do Leste Europeu, seus conflitos internos e outros países do terceiro mundo. **A América do Sul e seus índios estão isolados este ano, apesar de 93 ser o ano internacional das nações indígenas.** Surgem muitas dificuldades para ampliar e melhorar o acompanhamento da nação guarani de Bracuí, no seu projeto de educação por falta de recursos. **Acredita-se que a Prefeitura, que tem se mostrado sensível a questão indígena, possa finalmente contribuir com uma parcela de seu orçamento para o trabalho indigenista proposto.** [grifo nosso]

A seguir, o relato prossegue com quais seriam as atribuições do CIMI e da Prefeitura de Angra dos Reis, o orçamento necessário e o desenho da escola, que é a atual edificação do colégio indígena estadual na Aldeia Sapukai, construído pela comunidade, com os recursos deste projeto de há mais de 20 anos.

Entre 1997 a 1999, a aldeia Sapukai continuava sendo atendida pela Prefeitura de Angra em parceira com o CIMI, desta vez, com o projeto MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos). Ttal projeto, que antecedeu a atual modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, visava oferecer a alfabetização em Língua Portuguesa, respeitando os saberes tradicionais e para isso contava com o apoio de uma monitora não indígena.

Segundo depoimentos da Sr.^a Eunice Pereira, que atua como agente do CIMI desde os anos 80 e acompanhou todo o processo, havia uma discordância interna na própria comunidade entre o que deveria ser de fato a educação escolar indígena, e a maioria

compreendia que eram os próprios professores indígenas que deveriam lecionar na aldeia e não os *juruá* (não indígenas). Sendo assim, o projeto Municipal findou suas ações, ficando a cargo da SECT apenas o apoio de parte da infraestrutura para o funcionamento da escola comunitária, que se manteve gerida pelos guarani, com apoio, principalmente, do CIMI e do Centro de Educação Comunitária – CEDAC/RJ, na figura do professor Dr. Domingos Barros Nobre. Este movimento perdurou até a Estadualização da escola, em 2003.

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 foi construído um prédio com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Pastoral Indigenista para a realização das aulas. Acredita-se que tenham estabelecido contato com estas instituições a partir da própria organização dos Guarani. Em 1995, o CEDAC – Centro de Ação Comunitária, através do Programa de Educação e Cidadania, e professores e lideranças indígenas fundaram a escola indígena Kyringue Yvotyty, na aldeia Sapukai em Angra dos Reis. A escolarização contemplava os anos iniciais do Ensino Fundamental e a escola era comunitária, não havia nenhum órgão na época que se responsabilizasse pela remuneração desses professores (NOBRE, 1996).

Sobre o período da escola comunitária, ouvimos ainda hoje expressões saudosas dos guarani que puderam vivenciar esta experiência, pois pelo que relatam, havia mais autonomia e participação. Segundo o professor Algemiro da Silva (2015), que foi um dos primeiros professores a atuar na educação escolar indígena do Estado, a escola comunitária era mais organizada e articulada com a comunidade, a comunidade participava da escola. “- Hoje não é mais assim”, lembra, consternado. Verificando alguns documentos e a intensa discussão que antecedeu a estadualização da escola, podemos perceber alguns fatores que geram o atual descrédito e pesar dos guarani na EEI Estadual, pois muitas de suas reivindicações ainda não foram atendidas.

Ainda neste período da escola comunitária, em 1999, foi criado o NEI-RJ (Núcleo de Educação Indígena). Em uma de suas reuniões na aldeia, da qual pudemos participar, os professores guarani de Angra dos Reis e Parati solicitavam às instituições e colaboradores, formação específica para os professores guarani e a regularização e construção das escolas indígenas: “regularização da escola comunitária/ Contratação coletiva dos educadores/ Criação do curso de magistério indígena/ Ampliação e reforma das escolas/ Renovação do convênio de merenda escolar” (Diário de Campo. Aleia Sapukai. 1999).

Nobre (2001) relata, a partir das de memórias do NEI-RJ, a definição de ação e objetivos do Núcleo:

Definição: Fórum interinstitucional estadual de diferentes agentes que atuam na área de educação indígena no Estado do Rio de Janeiro. ” Objetivo: Potencializar as ações de assessoria em educação indígena; Promover ações cooperativas e coordenadas com mesmos objetivos; Evitar superposição e/ou fragmentação de ações na área; Discutir processo de legitimação e legalização dos Projetos Educativos Guarani no Estado (Processos de reconhecimento e autorização para funcionamento junto ao CEE - RJ); Programa de Formação de Educadores/as Indígenas; Programa de Construção Curricular; Elaborar projetos para captação de recursos (NOBRE, 2001, p.9)

Dentre as ações do NEI, destacamos o I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani, no ano de 2000, que possibilitou a formação e articulação de professores Guarani de diferentes Estados. Consideramos relevante trazer à tona algumas dessas memórias, contidas em diários de campo desta ação, devido à relevância das questões suscitadas naquele encontro para os dias atuais.

No I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani no RJ, reuniram-se educadores de diversas aldeias localizadas em diferentes estados do país e atravessando situações muito diferenciadas de convívio em suas localidades. Na comissão organizadora do evento estavam: Eunice Pereira da Silva (CIMI), Domingos Barros Nobre (CEDAC) e Algemiro da Silva Poty (Escola Indígena Guarani Kyringue Yvotyty). Como colaboradores, estavam: Wilmar D’angelis (linguista – UNICAMP), Juracilda Veiga (antropóloga), Paulo Borges (historiador), e demais participantes: representantes das Secretarias Municipais de Educação de Paraty, Angra dos Reis e Lídice, representantes da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo, representantes da FUNAI, representantes do Projeto Memória Viva Guarani, da UERJ nas figuras de Helena Cardoso e Valéria Luz, Ruth Monsserat (UFRJ), Armando Martins de Barros e Norielem de Jesus Martins (UFF), Helga Monteiro e Fernando Monteiro (Museu do Índio), representantes do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e representante da Procuradoria Geral da República.

Dentre os professores Indígenas, estavam presentes: Algemiro, Celso, Lucas e Renato (Aldeia Sapukai -RJ); Sérgio (Aldeia Itaxi -RJ); Márcio (Aldeia Krurutu – SP); Mariano e Fernando (Aldeia Rio Silveira - SP); Sônia (Aldeia Barragem - SP); Luís, Sílvio e Basílio (Aldeia Itaoca – SP); Poty Porã (Aldeia Jaraguá – SP); José (Aldeia Boa Vista – SP); Mauro (Aldeia Boa Esperança – ES); Afonso e Cláudio (Aldeia Massiambú – SC); Aldo e Sílvio (Aldeia karai – SC); Vanderlei (Aldeia Biguaçú – SC); Timóteo (Aldeia Cachoeira – SC);

Silo (Aldeia Pontal do Sul – PR); Jair (Aldeia Ilha da Cotonga – PR); Rosenildo e Anastácio (Aldeia Teykue – MS); Casemiro (Aldeia Amambai – MS).

O objetivo do encontro foi discutir a formação do professor indígena guarani e o sentido da escola para estas comunidades, utilizando as diversas experiências ali presentes entre os grupos de outros Estados, além de proporcionar um espaço de formação continuada para professores presentes, buscando identificar qual o sentido da escola para essas comunidades. (Diário de Campo. Aldeia Sapukai. 2000)

Dentre as diversas questões que surgiram neste movimento, destacamos aqui algumas falas que nos ajudam a perceber quais as expectativas e os pressupostos que consolidaram esse movimento no Rio de Janeiro. Uma das primeiras questões levantadas pelo Grupo de *jurua* presentes foram: “o que é uma escola? Por que ter escola guarani? Por que não ter escola?”

-Se só houvesse comunidades indígenas, não haveria motivos para ter escola, pois não sofreriam influências de outras comunidades; hoje não há motivos para não ter escola. Sérgio, aldeia Itaxi.

-Antigamente havia ensinamentos orais (na casa de reza), que ensinavam a moral e a cultura. Escola branca não serve, pois destrói a cultura do índio. Não há motivos para não ter escola Guarani, pois ela ajuda a preservar a cultura. Poty Porã, Aldeia Jaraguá.

-A escola surgiu da necessidade da comunidade, o princípio básico sempre é decisão da comunidade. O processo muda rapidamente devido às experiências do professor e do aluno. A escola é o espaço onde jovens, crianças e adultos podem aprender e entender as diversidades culturais que existem (branca e de outras etnias indígenas também); é onde se mantém e se resgata a cultura, porque hoje devemos aprender nossa cultura e outras culturas. Pensamos em transformar todo o material didático somente em guarani, mas não deu certo, agora vemos que precisamos aprender outras culturas para podermos refletir. Tínhamos o projeto de aprender artesanato na escola, mas percebemos que isso a comunidade já dava, eles precisavam aprender na escola era ler, escrever.

A formação do professor é muito variada, como a maioria dos professores indígenas diz essa formação de capacitação não vale muito, pois não é reconhecida pelo branco, mais a capacitação é importante, pois eles aprendem coisas novas. Na aldeia, o mais importante é a formação cultural (praticada dentro da aldeia). Não temos muitos problemas em relação ao estado e ao município, a relação com o município é boa, ainda precisam se relacionar melhor município/ estado, mas o processo é muito lento. Algemiro da Silva, Aldeia Sapukai. (DIÁRIO DE CAMPO. Aldeia Sapukai. 2000)

Algemiro nos contou, nesta ocasião, que havia estudado até a antiga quinta série do ensino fundamental, e que adquiriu algum conhecimento da língua portuguesa e nos fala da escola comunitária:

O grupo do Bracuí quando vivia em Santa Catarina, tinham uma escola, mas era uma escola construída pela FUNAI, não guarani, então eles não tinham ideia de como seria a escola. O CIMI junto com a comunidade conseguiu pensar melhor o conceito de educação. Conseguimos fazer alguns cursos de aprendizados básicos, também de português para aprender a se relacionar com os brancos, com o cotidiano dos brancos, tentar entendê-los. Algemiro, Aldeia Sapukai. (Ibid)

Embora tenham se passado dezesseis anos, podemos perceber a atualidade dessas questões trazidas por Algemiro:

Às vezes existe um pouco de dificuldade na relação com as crianças, elas gostam muito de ir à escola, principalmente na parte do aprendizado em guarani, mas tem dificuldade em entender o português. A comunidade apoia a escola, mas não são todos, a escola não é obrigatória, os professores conhecem os alunos e os problemas da comunidade. A terra é improdutiva, por isso hoje a comunidade precisa aprender novas técnicas, como: tipos de adubos orgânicos, etc, para melhorar o desenvolvimento da comunidade. O professor é uma pessoa que está relacionada à comunidade, portanto é um pesquisador, sem estar invadindo a vida das pessoas, pois têm uma vida em comum. Ele se preocupa em conscientizar as crianças da luta, do quanto foi difícil reconquistar suas terras e como zelar pelo seu espaço. (Ibid)

Seguimos com o depoimento do professor Sergio, da Aldeia Itaxi, em Parati Mirim, que, na época, destaca o bom relacionamento da escola com a Secretaria Municipal de Parati:

A escola foi criada através da comunidade e das lideranças. Comecei a trabalhar em 1997, a convite do Cacique da Aldeia. A escola começou na aldeia sem infraestrutura alguma e continua da mesma forma. O que mudou foi o relacionamento com as crianças, alguns já começaram a escrever. A escola é o local onde colocamos para as crianças as experiências para que elas possam no futuro passar para as outras que estão crescendo. É um espaço para mostrar as atividades que eles estão produzindo. Sérgio. (Ibid)

Podemos perceber, na fala dos professores indígenas, a necessidade de estruturar uma escola com as mesmas condições estruturais da escola não indígena. Em suas falas, demonstram a preocupação não apenas com a forma de aprendizagem diferenciada, mas também com o reconhecimento desta aprendizagem pelos *jurua* e a preocupação em conhecer o que o não índio conhece, não apenas os saberes tradicionais indígenas, pois esse é um papel da comunidade.

De acordo com as falas suscitadas acima, juntamente com as dos demais professores guarani presentes no encontro, analisamos que, quando eles referiam-se aos conhecimentos “do branco” (não indígenas), na verdade falavam dos conhecimentos universais como as estruturas da linguagem, a matemática, as ciências, história universal, geografia física e política, etc. Nos discursos dos professores indígenas, percebemos constantemente a

necessidade da apropriação destes saberes, como se a escola passasse a ser um instrumento de empoderamento social.

Concordamos com Monte (1996.p.45) quando diz que procura evitar uma “abordagem romântica ou triunfalista, em que a escola é entendida como local de pura criação e liberdade da ação humana”, pois estes enfoques ignoram o caráter histórico e dinâmico das relações de dominação entre a sociedade nacional e as sociedades indígenas. Monte nos aponta a perspectiva de que são “nos conflitos e tensões entre as estruturas de dominação exercidas sobre os grupos indígenas e a ação humana transformadora nascida dos próprios grupos, é que a escola e o currículo indígena poderão ser repensados” (Ibid. p. 46).

Em sua análise, a autora refere-se aos grupos indígenas Kaxinawá, no Acre, região norte do país, que, apesar de possuírem uma realidade diferente dos Guarani do Rio de Janeiro, procuram construir uma escola diferenciada indígena com o mesmo objetivo, de apropriação dos conhecimentos universais através da escola, de forma que possam compreender a complexidade da sociedade interagindo com ela de forma autônoma.

Retomando à trajetória da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro, compreendemos que o que estes professores indígenas defendiam há dezesseis anos, era esta escola autônoma e específica, bilíngue e aberta a contatos interculturais, por meio do diálogo com os saberes tradicionais, porém qual seria o entendimento do Governo Estadual sobre estas especificidades? Será que a institucionalização da Escola atendeu aos anseios dos guarani?

Nas palavras de Nobre (2007.p.8) sobre a eminente institucionalização da EEI no Brasil, segundo dados do senso escolar do INEP/MEC 2006:

Eram 93.037 alunos indígenas em 1999 e foram 174.255 em 2006, o que significou um aumento de 86% em 07 anos! São 2.422 escolas indígenas funcionando hoje e nos últimos dez anos 9.100 professores foram formados ou estão em formação. Aumentou consideravelmente o número de escolas indígenas que oferecem o Ensino Médio: eram apenas 18 instituições em 2002 e passam a 99 escolas em 2006, num crescimento de 455%, com 7.900 alunos matriculados! Esses dados quantitativos refletem apenas a velocidade com que o processo de escolarização vem se dando nas aldeias. É preciso refletir, entretanto: com que qualidade isso vem se dando? Que escola bilíngue, intercultural, diferenciada e autônoma é essa que está sendo construída?

Em outras palavras: “para que serve a escola? ”:

Buscar o conhecimento do branco/ Manter a cultura/ Construir a leitura e escrita em guarani/ Aprender a falar português/ Educar-se/ Tirar a ideia de que o índio não tem educação/ É o futuro, sem a escola não é nada/ Fazer a

criança gostar de ser índio/ Na escola diferenciada não tem castigo e a criança participa mais/ A escola deve ser autônoma, crítica e criativa/ Formar lideranças da cultura/ Não é só ler e escrever, é também atividade cultural, história oral/ Lugar da alfabetização/ Aprender seus direitos/ Lugar onde tem uma parte do processo de educação concentrado/ Local de trabalho onde o professor passa a experiência para as crianças/ Espaço de aprendizado para as crianças, jovens e adultos. (DIÁRIO DE CAMPO, Aldeia Sapukai. 2000)

Ao analisar estes discursos, que nos remetem ainda ao tempo da escola comunitária, percebemos que muitos ainda são atuais. No depoimento: “tirar a ideia de que o índio não tem educação”, percebemos as consequências da colonialidade, reproduzindo tentativas de dominação das relações na produção e hierarquização do sujeito como mais ou menos importante, como mais ou menos “civilizado”.

Nas memórias revisitadas aqui, no período da escola comunitária, podemos perceber as diferentes opiniões relacionadas com a realidade de cada aldeia, na qual intervêm diversos fatores, como trajetórias pessoais e escolares dos professores, conflitos e disputas de parentesco e políticas. Isto sinaliza que, embora estejamos falando de um mesmo grupo étnico, pensar a escola diferenciada significa pensar cada escola de acordo com a sua realidade local, vinculada à história de seus sujeitos. Porém, estas particularidades de aldeia para aldeia, não são primordiais em detrimento de uma identidade étnica que os unifica, pois é através desta unidade e mobilidade guarani que este povo tem se mantido resistente por séculos.

Percebemos também que, neste período, as ações interinstitucionais estavam muito articuladas, uma vez que não havia um poder central externo instituído. A centralidade era a própria aldeia e isso possibilitava o diálogo com diferentes interlocutores. Ousaríamos dizer que, neste período, quando a legislação específica era embrionária, se praticavam as ações colaborativas em uma perspectiva etnoterritorial, e a EEI específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

4.2. Trajetória II: Escola Indígena Estadual

As escolas diferenciadas Guarani Mbyá no Rio de Janeiro foram reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação, em 22 de abril de 2003, após um trabalho articulado entre os professores indígenas, lideranças das comunidades e colaboradores.

A deliberação CEE nº 286, de 09 de setembro de 2003, estabelece normas para autorização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas, no âmbito da Educação Básica, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, para a oferta da Educação Escolar Indígena, em que, no

Art. 8º. O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada Sistema de Ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades, de órgãos governamentais e de organizações não governamentais (ONGs). (CEE, nº 286/2003)

Destacamos, nesta Deliberação, que: “a direção e a administração de cada Escola Indígena serão exercidas, **exclusivamente**, por educadores indígenas, indicados pelas respectivas comunidades, com prazo de mandato também definido por elas” (Ibid. art.11). Em relação ao regime de colaboração na EEI:

Art. 32 Na elaboração de políticas e na execução de ações inerentes à Educação Escolar Indígena, para as Escolas Indígenas que integram o Sistema Estadual de Ensino e os Sistemas Municipais de Ensino, **deverão ser ouvidos os Núcleos de Educação Indígena, viabilizando a participação de demais representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais e não governamentais, em regime de colaboração. [grifo nosso].** (Ibid)

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.

No caso das comunidades indígenas Guarani do Rio de Janeiro e do Brasil, a opção pela estadualização das Escolas Indígenas, conforme destaca-se no primeiro Projeto Político

Pedagógico⁹ da escola (2003-2005), teve como um de seus objetivos, minimizar os impactos socioculturais da instituição escolar nestas comunidades, tendo em vista os sistemas de avaliação em comum, assim como planos de carreiras e salários dentro da mesma categoria institucional.

Durante o período de 2003 a 2010, o Ministério da Educação promoveu a participação dos professores indígenas das aldeias do Rio de Janeiro no Curso de Formação para Professores Indígenas Guarani das regiões Sul e Sudeste, intitulado Protocolo Guarani, ministrado em Santa Catarina de 2003 até 2010.

O protocolo Guarani envolveu os guarani originários de aldeias dos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. Durante o curso, que foi realizado na perspectiva da alternância, os professores se ausentavam por longos períodos e as escolas das aldeias ficavam sem professor e não havia quem suprisse suas ausências.

Em 2010, após concluído o Protocolo Guarani e o curso de EJA para formação de agentes de saúde e saneamento indígenas promovido por um *pool* de universidades, em conjunto com a FUNASA, houve um momento de paralisação das ações de educação escolar que gerou grande insatisfação. O MPF passou a ser acionado para que ocorressem mudanças nesse cenário. A partir desse chamado, a Procuradoria da República no Município de Angra dos Reis, com a assessoria antropológica do órgão, passou a organizar reuniões periódicas para resolver questões relativas à educação. Participaram dessas reuniões representantes da Procuradoria da República no Estado do Rio de Janeiro, da SEEDUC/RJ, Secretarias Municipais de Educação de Paraty e Angra dos Reis, universidades, FUNAI, ONGs, professores indígenas e demais interessados na construção da agenda de educação para os povos indígenas do Estado do Rio de Janeiro. (DUARTE. 2015. p.5)

De janeiro a maio de 2014, após quatro reuniões SEEDUC/RJ, Secretarias Municipais de Educação de Paraty e Angra dos Reis, universidades, FUNAI, ONGs e professores indígenas, para resolver os impasses no atendimento educacional as comunidades, foi emitida a Carta de Recomendação MPFnº07/2014. Na carta, exigia-se o cumprimento das ações, pela SEEDUC RJ, no prazo máximo de 30 dias, dentre elas:

- 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

⁹ Projeto Político Pedagógico. RJ. 2003-2005. Construído com o coletivo de educadores das aldeias guarani e coordenado pelo Prof. Domingos Barros Nobre.

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;

E aos Municípios de Angra dos Reis e Paraty que:

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;

A partir deste movimento ocorrido ao longo de 2014, no início de 2015, realizou-se a mobilidade interna de professores não indígenas, no âmbito da SEEDUC RJ, para atuar nos anos finais do ensino fundamental no Colégio Indígena Karáí Kuery Rendá, mas em relação à recomendação não houve avanços. Em fevereiro deste mesmo ano, o Ministério Público Federal publicou a seguinte nota em seu site oficial:

[...] a situação chegou a um ponto intolerável. Muitos indígenas concluem o ensino fundamental e não têm mais chances de darem continuidade aos estudos. Assim, se perpetua o quadro de insuficiência de professores habilitados ao magistério indígena". A ação tem caráter de urgência e, em caso de descumprimento, o MPF 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. (Site do MPF RJ. Acessado em 03/03/2015)

Como forma de pressionar ainda mais o poder público para a implementação imediata do Magistério Indígena, um grupo guarani matriculou-se no ensino médio regular de formação de professores, em uma escola central, na cidade de Angra dos Reis - o Colégio Estadual Dr. Arthur Vargas (CEAV), porém, a tentativa não teve êxito, pois a interpretação equivocada da justiça que avaliou o caso, compreendeu que os mesmos não necessitavam de educação escolar específica, uma vez que estavam inscritos no ensino regular. Sendo assim, a Procuradoria Geral da República teve que recorrer ao caso novamente, solicitando a abertura do ensino médio específico.

No decorrer do ano de 2015, diferentes ações foram realizadas na tentativa de publicizar a problemática da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro. Em Angra dos Reis e Parati, as Secretarias Municipais de Educação viram-se contempladas na resolução da SEEDUC RJ que, teoricamente, abarcou toda a escolarização indígena, mas que, na prática, não se efetivou. O resultado foi a descontinuidade do projeto EJA Guarani Municipal, em razão da nova atribuição do governo Estadual.

As ações fragmentadas e descontínuas realizadas pela SEEDUC RJ dificultam o diálogo interinstitucional, que vislumbra poucas possibilidades de avanço dentro da perspectiva das ações colaborativas no Rio de Janeiro, principalmente enquanto não forem garantidos os espaços de diálogo para que isso aconteça. Neste caso, o Conselho Estadual de EEI.

4.3. Panorama das escolas e movimentos educacionais nas aldeias

4.3.1. Angra dos Reis e Parati



Imagem 12. Colégio Indígena Karai Kuery Renda Aldeia Sapukai. 2016. Fonte: Autora



Imagem 13. Sala de Extensão Tava Mirim Aldeia Itaxi. Parati Mirim. 2015. Fonte: Autora.

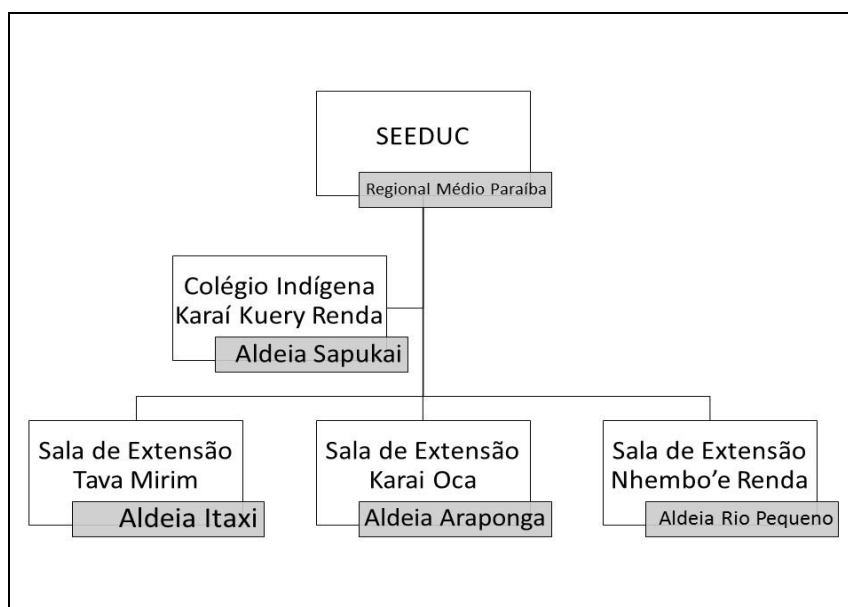


Imagem 14. Sala de Extensão Karai Oca. Araponga. 2015. Fonte: Claudia Barros.



Imagem 15. Rio Pequeno. 2016. Fonte: Bethânia Duarte

Quadro 2- Estrutura de atendimento Litoral Fluminense



Quadro 3 – Aldeia Sapukai

Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Rendá – 2015 Alunos matriculados - 120		
ESTRUTURA DE ATENDIMENTO ↓	FUNCIONAMENTO ↓	DEMANDA ↓
Prédio Escolar	Sim	Sim
Salas de aula	Sim – 2	Sim
Educação Infantil	Não	Sim
Educação Especial (Formação/monitores)	Não	Sim
Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	Sim	Sim
Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	Sim	Sim
EJA	Não	Sim
Ensino Médio	Não	Sim
Equipe Administrativa	Sim *	Sim
Equipe Pedagógica	Sim *	Sim
Conselho Escolar	Não	Sim
Professores indígenas – anos iniciais	Sim- 4	Sim
Professores indígenas – anos finais	Não	Sim
Professores não indígenas – anos iniciais	Não	Não
Professores não indígenas – anos finais	Sim- 8	Não
Funcionários de apoio	Sim- 2	Sim
Ação colaborativa do Governo Federal (Universidades)	Sim	Sim
Ação colaborativa do Município	Sim	Sim

Fonte: A autora, 2015

* A equipe administrativa e pedagógica é a mesma nas quatro Unidades: 1 diretora, 1 auxiliar e 1 coordenador pedagógico. Não há relatos de atividade escolar na aldeia Arandu Mirim – Saco do Mamangá.

Quadro 4 – Aldeia Itaxi

Sala de Extensão Tava Mirim – 2015 Alunos matriculados - 60		
ESTRUTURA DE ATENDIMENTO ↓	FUNCIONAMENTO ↓	DEMANDA ↓
Prédio Escolar	Sim	Sim
Salas de aula	Sim – 2	Sim
Educação Infantil	Não	-
Educação Especial (Formação/monitores)	Não	-
Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	Sim	Sim
Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	Sim	Sim
EJA	Não	Sim
Ensino Médio	Não	Sim
Equipe Administrativa	Sim *	Sim
Equipe Pedagógica	Sim *	Sim
Conselho Escolar	Não	Sim
Professores indígenas – anos iniciais	Sim- 2	Sim
Professores indígenas – anos finais	Não	Sim
Professores não indígenas – anos iniciais	Não	Não
Professores não indígenas – anos finais	Sim - 8	Não
Funcionários de apoio	Sim- 2	Sim
Ação colaborativa do Governo Federal (Universidades)	Sim	Sim
Ação colaborativa do Município	-	-

Fonte: A autora, 2015

Quadro 5 – Aldeia Araponga

Sala de Extensão karai Oca – 2015 Alunos matriculados - 6		
ESTRUTURA DE ATENDIMENTO ↓	FUNCIONAMENTO ↓	DEMANDA ↓
Prédio Escolar	Sim	Sim
Salas de aula	Sim – 1 sala	Sim
Educação Infantil	Não	-
Educação Especial (Formação/monitores)	Não	-
Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	Sim	Sim
Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	Não	Sim
EJA	Não	Sim
Ensino Médio	Não	Sim
Equipe Administrativa	Sim *	Sim
Equipe Pedagógica	Sim *	Sim
Conselho Escolar	Não	Sim
Professores indígenas – anos iniciais	Sim- 1	Sim
Professores indígenas – anos finais	Não	Sim
Professores não indígenas – anos iniciais	Não	Não
Professores não indígenas – anos finais	Não	Sim
Funcionários de apoio	Não	Sim
Ação colaborativa do Governo Federal (Universidades)	Sim	Sim
Ação colaborativa do Município	-	-

Fonte: A autora, 2015

* A equipe administrativa e pedagógica é a mesma nas quatro Unidades: 1 diretora, 1 auxiliar e 1 coordenador pedagógico. Não há relatos de atividade escolar na aldeia Arandu Mirim – Saco do Mamangá.

Quadro 6- Aldeia Rio Pequeno

Sala de Extensão Nhembo'e Renda- 2015 Alunos matriculados - 6		
ESTRUTURA DE ATENDIMENTO ↓	FUNCIONAMENTO ↓	DEMANDA ↓
Prédio Escolar	Não	Sim
Salas de aula	Sim – 1	Sim
Educação Infantil	Não	-
Educação Especial (Formação/monitores)	Não	-
Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	Sim	Sim
Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano	Não	Sim
EJA	Não	Sim
Ensino Médio	Não	Sim
Equipe Administrativa	Sim *	Sim
Equipe Pedagógica	Sim *	Sim
Conselho Escolar	Não	Sim
Professores indígenas – anos iniciais	Sim – 1	Sim
Professores indígenas – anos finais	Não	Sim
Professores não indígenas – anos iniciais	Não	Não
Professores não indígenas – anos finais	Não	Sim
Funcionários de apoio	Não	Sim
Ação colaborativa do Governo Federal (Universidades)	Sim	Sim
Ação colaborativa do Município	-	-

Fonte: A autora, 2015

* A equipe administrativa e pedagógica é a mesma nas quatro Unidades: 1 diretora, 1 auxiliar e 1 coordenador pedagógico. Não há relatos de atividade escolar na aldeia Arandu Mirim – Saco do Mamangá.

4.3.2. Maricá



Imagem 16. Aldeia Itaipuaçu. Maricá. 2015.
Fonte: Autora



Imagem 17: Aldeia Ka'agua Hovy Porã.
Container - escola Maricá. 2015. Fonte: Autora

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'agua 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 Itaipuaçu, 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. Uma das atividades que pudemos acompanhar, foi a produção dos alunos da UERJ Caxias, orientados pelas professoras Kelly Russo e Gabriela Barbosa. O material produzido pelos alunos se referia ao ensino nas áreas de ciências, geografia, história e matemática, trazendo sugestões de atividades e materiais elaboradas com os professores Guarani.

4.4. A Situação atual da educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro – Tensões e Desafios na Conquista de Direitos

Para traçar esta análise, utilizaremos o segundo bloco de entrevistas realizadas com os professores, apoiadores/colaboradores da EEI no RJ, em diálogo com os documentos e legislações afins. Desta forma, pretendemos trazer à tona, a opinião daqueles que vem atuando como protagonistas e ou interlocutores na conquista de Direitos na EEI no Estado. Nossa problematização parte de duas questões centrais, que compõem o segundo bloco da coleta de dados:

- ❖ **Pergunta 3-** Como você avalia a situação atual da educação escolar indígena no Rio de Janeiro?
- ❖ **Pergunta 4-** Na sua concepção, quais os caminhos possíveis para a garantia do direito dessas comunidades a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, na perspectiva da autonomia?

A situação das aldeias, hoje, em relação ao atendimento da educação escolar é uma grande preocupação para a comunidade indígena e para os que atuam nela, como mencionamos algumas vezes durante esta dissertação. É ampla a conquista de direitos nos últimos anos, mas na prática, as aldeias continuam desassistidas. As estruturas são velhas ou inexistentes, causando indignação aos Guarani, apoiadores e colaboradores. Em nossa análise por meio das entrevistas sobre a atual situação da EEI no RJ, uma das respostas mais

recorrentes foi: “precária”, ou ainda: “fora dos padrões solicitados pelos Guarani e pelo legislativo”. (Silva, AS. 2015)

Em relação à infraestrutura: “a situação é crítica, de crise, pois só há prédio escolar construído, (não pelo Estado) em 4 aldeias: Sapukai, Parati-Mirim, Araonga e Rio Pequeno. Nas demais aldeias o atendimento educacional é precário e improvisado”. (Silva, D. 2015)

“Completo abandono que em Maricá é suprido pela rede municipal, na qual as escolas da aldeia de Maricá acontecem em containers e na aldeia de Itaipuaçu a céu aberto, não há container, nem prédio”. (Silva, K.2015)

“Em Paraty Mirim, enquanto houve aula do terceiro ano, nós professores trabalhamos com as turmas do sexto e sétimo ano juntas. E no próximo ano, quando teremos sexto, sétimo e oitavo anos? Como ficará a situação desses alunos?” (Silva, AC. 2015)

“É importante o investimento na estrutura física das escolas com ampliação e reforma das salas de aula, sala para secretaria, campo de futebol ou local apropriado para a prática de esportes, banheiro, saneamento básico, cozinha e refeitório”. (Silva, B. 2015)

Para elaborar políticas públicas que justifiquem a ampliação da escola (e das salas de aula) a base é o Sistema Conexão. Entretanto, pelos dados desse Sistema não há necessidade de mais salas de aula. Além do mais, esse modelo de uma escola principal e salas de extensão em outras aldeias sacrifica a Diretora e os professores não indígenas do segundo segmento, que precisam se deslocar cerca de duas horas para ir de uma sala de aula para outra. No Sistema Conexão isso também não aparece e, com isso, os gestores que se encontram longe da realidade das aldeias podem entender que eles precisam apenas de cinco minutos para sair de uma sala de aula para outra. (SILVA, B. 2015)

Podemos afirmar que a atual estrutura de atendimento da SEEDUC RJ não contempla a especificidade da EEI, fato que podemos observar nos relatos ansiosos por melhorias. “A SEEDUC não tem uma visão de como são as aldeias e suas especificidades. É necessário que se faça um planejamento de ações junto com as comunidades atendendo as necessidades de cada uma delas”. (SILVA, J. 2015)

Desde que o processo de regulamentação das escolas indígenas no sistema estadual teve início, há mais de 13 anos, a SEEDUC/RJ não conseguiu colocar em prática quase nada do que está estabelecido pelo CEE (Del. 286/2004), no que se refere à educação diferenciada, intercultural, bilíngue e específica, em todos os níveis e modalidades. (SILVA, L.2015)

É necessário o desenvolvimento de cursos de formação para os profissionais/técnicos representantes dos Governos (estadual e municipal) que atuam no setor, para que exista um corpo de funcionários que entendam melhor a questão e que possa permanecer mesmo com a mudança de Governo. (SILVA, KL.2015)

O que há hoje é um jogo de empurra entre os entes da federação que não se comprometem, investem, realizam e consultam as comunidades para a elaboração de uma política pública séria e longa para educação escolar indígena. (SILVA, K. 2015)

Até o ano de 2015, o Colégio Indígena Estadual era reconhecido apenas como Escola, sendo transformado em Colégio pela resolução SEEDUC RJ nº 5.227 de 06 de março de 2015. A modificação da categoria para Colégio ocorreu também em função da implementação do ensino médio, que se encontra em tramitação desde 2012.

Ainda não foi implementado o Ensino Médio até hoje, tendo um projeto, elaborado pelo IEAR/UFF – Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, já sido aprovado pelo CEE-RJ, com aval da SECADI/MEC e com recursos financeiros ainda do PAR de 2009 assegurados pelo FNDE. Em 2010 a UFF apresentou proposta de execução do Curso. Novamente em 2013, mas como os recursos não foram executados, (apenas algo em torno de R\$ 200.000,00) o dinheiro restante foi devolvido ao MEC em 2014. (SILVA, D. 2015)

É necessária maior vontade política e maior transparência dos gestores da SEEDUC a respeito de que recursos de programas de governo acessam para a educação indígena, através de reuniões com a comunidade, ensejando a sua participação, a respeito de que programas são esses e como estão sendo empregados os recursos. (SILVA, B. 2015)

A escola que, até então estava autorizada a ofertar apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano), a partir de 2015, obteve autorização junto à SEEDUC RJ para a oferta, na própria comunidade, de todas as modalidades de ensino, inclusive para o funcionamento da EJA, assim como suas salas de Extensão.

A abertura das turmas somente ocorreu depois de algumas audiências públicas e de um termo de ajustamento de conduta feito no ministério público estadual em Angra dos Reis. Considerando a forma como o estado do Rio de Janeiro tem sucateado as escolas e dificultado a implementação de práticas pedagógicas consistentes, com sua burocratização, corte de verbas, atraso de salários dos profissionais, há de se fazer uma reflexão se o ensino oferecido aos indígenas atualmente tem sido específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e comunitário, conforme previsto em lei. (SILVA, AC., 2015)

A partir desta mudança, a SEEDUC RJ realizou, no início do período letivo de 2015, um processo de mobilidade interna, que permitiu remanejar professores não indígenas, dentro do quadro permanente da SEEDUC RJ, para atuar nos anos finais do ensino fundamental. Dois destes professores selecionados haviam atuado na EJA Guarani Municipal e possuíam a experiência de dois anos de trabalho; os demais não tinham nenhuma formação específica.

Ambos participaram da formação inicial específica ministrada pelo prof. Dr. Domingos Nobre (IEAR/UFF) ao longo de 2015, cujo objetivo foi o de construir coletivamente uma proposta curricular dos anos finais do ensino fundamental para o Colégio.

No âmbito da formação de professores indígenas e não indígenas, destacamos que ainda: “não há política de formação continuada para os profissionais que atuam na educação escolar indígena e o diálogo entre a escola e a comunidade é frágil e às vezes conturbado” (Silva, K. 2015), além do que, “a atuação da educação no RJ encontra-se isolada, no plano pedagógico, das experiências educacionais com os Mbyá de outros estados, não há um intercâmbio ou contato” (Silva, AL. 2015), destaca-se como necessário:

Consolidar/institucionalizar a parceria com as universidades, com os cursos de Pedagogia e de Licenciatura de nosso estado também é uma medida importante, para que essa aproximação - universidade, governo e aldeias - deixe de ser o desejo e o esforço pessoal de algumas pessoas, para ser um compromisso institucional relacionado com o desenvolvimento de uma política pública. (SILVA, KL. 2015)

No atual ensino fundamental de anos finais oferecido pela SSEDUC RJ nas aldeias Sapukai e Itaxi, ainda não existe a figura do professor de língua Guarani, embora a disciplina seja parte essencial do currículo, também não há formação inicial básica em língua guarani para os professores não indígenas, equipe diretiva e coordenação pedagógica, o que faz com que a comunicação entre *juruás* (não indígenas) e indígenas, aconteça predominantemente em língua portuguesa, como podemos verificar no quadro de aviso a seguir, do Colégio Indígena Estadual Karaí Kuery Rendá. O aviso fixado no mural da escola pela direção do Colégio destinava-se à comunidade.

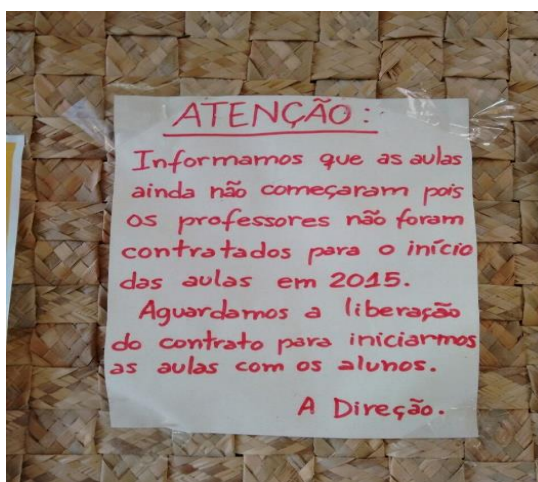


Figura 18. Mural Colégio. 2015. Fonte: Autora

Os entraves burocráticos no âmbito do governo estadual, continuam inviabilizando a contratação dos professores indígenas:

Não foi criada, no sistema estadual de ensino, a categoria “Professor Indígena” e, portanto, não foi realizado até hoje Concurso Público. Todos os professores que atuam nas aldeias são contratados, trazendo insegurança e interrupção nos contratos. (SILVA, D. 2015)

Há uma descontinuidade perversa, que prejudica inclusive o ano escolar e os profissionais que contam com os recebimentos para viverem. A necessidade da criação do cargo de professor indígena, no Rio de Janeiro, ajudaria bastante nesse aspecto de garantia da continuidade de trabalho e formação aos professores. (SILVA, AA. 2015)

Na educação indígena do RJ seria ainda necessário flexibilizar algumas questões. Por exemplo, a contratação de professores. Esse entrave dificulta muito a continuidade do processo pedagógico pois a cada dois anos é imperativo para a SEEDUC trocar de professor em função das contratações temporárias. Assim, aquele professor que muitas vezes estava passando por um processo de formação em serviço, envolvido com o magistério, tem que deixar de ser professor de uma hora para outra. Aí entra outro e começa tudo de novo, às vezes do zero e sem assessoria pedagógica suficiente por parte da SEEDUC. Os maiores prejudicados são os alunos. (SILVA, B. 2015)

A ausência da oferta de ensino médio desmobiliza os alunos que concluíram o ensino fundamental por meio da EJA Guarani e desejam dar continuidade aos estudos e ainda existe demanda reprimida de EJA para anos iniciais e finais, especialmente nas aldeias de Parati, onde as comunidades não foram atendidas com o projeto da EJA Guarani Municipal, no período de 2012 a 2014.

Uma medida urgente é a implantação imediata do Curso de Ensino Médio, com habilitação em Magistério Indígena. O Curso é necessário e urgente, pois além de oferecer Ensino Médio aos jovens que concluíram o Ensino Fundamental vai habilitar em magistério para docência nas escolas indígenas das aldeias. É importante que professores da própria etnia lecionem para as crianças indígenas, pois além de serem usuários da Língua Guarani são detentores da cultura Guarani Mbya. (SILVA, D. 2015)

Para além dos horizontes das escolas, temos um espaço necessário de lutas, já instituído, mas que, até o momento, não iniciou suas atividades. O Decreto de autorização do CEEEI RJ foi publicado em Diário Oficial do Estado, desde agosto de 2014 e até o momento, apesar das cobranças feitas por seus membros indicados, a primeira reunião não aconteceu.

Faz-se necessária a efetivação do Conselho estadual de educação indígena com poderes autônomos de decisão, a articulação séria e comprometida das comunidades e poderes públicos (federal, estadual e municipal) para

organização de um projeto com aporte financeiro dos poderes públicos para investimento, tanto na infraestrutura, como na questão pedagógica. (SILVA, K. 2015)

É importante destacar que o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do estado do Rio de Janeiro (CEEEI-RJ), criado através do Decreto N° 44.896 de 04 de agosto de 2014, tem competência deliberativa sobre as políticas públicas de EEI para o estado e que terão assento neste Conselho as Universidades Públicas (UERJ, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO e IEAR/UFF), as Secretarias Municipais dos locais onde estão as aldeias (Angra dos Reis, Paraty e Maricá), a FUNAI, CIMI, MP e a SEEDUC-RJ. Sendo que 50% destes assentos serão dos Guarani das sete aldeias.

Desta forma, o espaço do CEEI-RJ, será essencial para a efetivação da ação colaborativa e fortalecimento de uma proposta de território etnoeducacional do Litoral Fluminense.

A implementação de um território etnoeducacional, com a atuação conjunta e parceira de diferentes órgãos governamentais, não governamentais, as universidades e os representantes indígenas vislumbravam-se como uma possibilidade interessante nesse caminho. (SILVA, M. 2015)

Diante da realidade apresentada, compreendemos que seria essencial, no âmbito da SEEDUC RJ, um Núcleo central e específico para o atendimento da EEI de forma articulada no Estado, pois o formato atual, divide o atendimento às aldeias em diferentes Regionais administrativas, o que dificulta e fragmenta o atendimento a estas comunidades.

Outra questão essencial que precisa ser discutida e implementada é a composição de um conselho escolar indígena nas unidades escolares. Atualmente, a direção e coordenação das escolas é exclusivamente composta por não índios e é necessário garantir a participação das comunidades no planejamento e gestão das escolas.

Por todos os fatos explicitados, o Estado do Rio de Janeiro, com morosos avanços, em relação a outros Estados brasileiros, infelizmente ainda pode ser considerado um dos mais atrasados em relação à EEI, realidade que esperamos superar.

4.5. - Projetos diferenciados no âmbito da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro: a experiência da EJA Guarani enquanto ação interinstitucional

No período de 2003 a 2010, devido às demandas de escolarização no Ensino fundamental para agentes indígenas de saúde e de saneamento, contratados pela então

Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, realizou, em parceria com este Órgão, Universidades (UFF, UERJ, UNIRIO, UFRJ), FUNAI e Fundação Rondonistas de Santa Catarina, o Projeto EJA Guarani, que atendeu indígenas das comunidades de Angra dos Reis (Sapukai) e Paraty (Itaxim, Araponga, Mamanguá e Rio Pequeno), formando duas turmas, num total de 35 alunos.

Tal projeto, pela sua inovação, foi premiado com a Medalha Paulo Freire (2010) do Ministério da Educação – MEC e amparado pela resolução CME nº 001/2007.



Figura 19. Formatura da 2ª turma do Projeto EJA Guarani. 2010.
Fonte: Divulgação PMAR

Nesta ocasião, alguns professores indígenas, como o professor Algemeiro da Silva, tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental. Posteriormente, alguns destes professores, como o próprio Algemeiro, cursaram o magistério indígena, no projeto intitulado de “protocolo guarani¹⁰” que iniciou em 2003, finalizando em 2011 e conferindo a certificação de nível médio em magistério a alguns educadores guarani do RJ.

No ano de 2011, o projeto em nível médio “Magistério Indígena¹¹” foi aprovado pela UFF no RJ em parceria com a SEEDUC RJ, porém, como não havia oferta do Ensino

¹⁰ Projeto do Ministério da Educação em parceria com as Universidades do Sul e Sudeste do Brasil para atender à formação específica de professores indígenas. Realizado de 2003 a 2011, em caráter de alternância.

¹¹ 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 inter-relacionado com Ensino e Pesquisa numa perspectiva de promover igualdades de condições sócio-culturais 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 – acessado em 20/05/2015)

Fundamental do 6º ao 9º para indígenas na Rede Estadual, para os jovens e adultos que desejavam cursar o ensino médio, a SECT assumiu o compromisso de continuar a oferta da EJA Guarani, que deveria então acontecer concomitantemente ao ensino médio com habilitação em Magistério.

No ano de 2012, a SECT de Angra dos Reis, através da resolução nº05 de 12 de dezembro de 2012, dispõe sobre as Diretrizes da Educação no Campo em Angra dos Reis, que dão margem a uma ampliação de sua atuação no campo da Educação Escolar Indígena, embora saibamos que as especificidades desta modalidade de Ensino ultrapassam as limitações da atual política de Educação do Campo:

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.

Em seu Artigo 2º, a resolução fala da especificidade de formação nesta modalidade, com atenção especial ao parágrafo único, que dispõe sobre as comunidades indígenas:

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.

A resolução apresenta, ainda, o funcionamento das escolas do Campo, suas especificidades em relação ao calendário, planejamento pedagógico comunitário e acessibilidade, que deve ser garantida, sempre que possível, na comunidade de origem, ou possibilitando o acesso à escola através do transporte municipal, conforme o artigo 7º: “o município garantirá transporte no percurso, residência-escola, para o educando quando não puder oferecer escola na própria comunidade”.

No Censo Escolar da EJA da Rede Municipal de Angra dos Reis, ano de 2012, constavam declarados 18 estudantes indígenas em escolas fora da comunidade. Muitos destes jovens enfrentam uma jornada perigosa entre a aldeia e a escola no turno da noite para estudar

e, raramente, conseguem concluir o ano letivo. Sendo assim, é necessário que Municípios, Estados e Governo Federal cooperem efetivamente entre si, para assegurar a estes Povos o que lhes é de direito.

No período de 2012 a 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, formou mais uma turma de anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Essa turma atendeu a 25 Jovens e Adultos da Aldeia Sapukai, e teve suas aulas ministradas em regime de ensino presencial na Escola Municipal Professor Francisco de Assis de Oliveira Diniz, localizada no Sertão do Bracuhy, próximo à aldeia.

A turma iniciou suas atividades em outubro de 2012 com 32 alunos matriculados e com previsão para o término de suas atividades em dezembro de 2014. Durante todo o período de 2012 a 2013, as aulas realizadas, também no contraturno, aconteciam na casa da Sr.ª Eunice Pereira, agente do CIMI, pois a Escola Municipal não dispunha de salas livres no período da tarde. Algumas aulas, principalmente as aulas de língua guarani e de ciências, foram realizadas na Aldeia Sapukai.

A proposta da EJA Guarani fundamentou-se na concepção da EEI, diferenciada, intercultural e bilíngue, apoiada nos RCNEIs, bem como na produção coletiva de materiais paradidáticos bilíngues, a partir das necessidades locais, tendo em vista a interculturalidade da proposta e seu caráter interinstitucional, congregando a esfera Federal (Universidade Federal Fluminense – UFF/ UERJ, UNIRIO, UFRRJ) e a esfera Municipal (Secretaria de Educação do Município de Angra dos Reis).

Na implementação da, então, terceira turma de EJA Guarani, a expectativa era de que, finalmente se consolidasse a parceria União-Estado-Município, em que as Universidades seriam responsáveis pela formação docente, o Estado pela estrutura física e condições de acesso à escola e o Município seria responsável pelos docentes, a coordenação pedagógica/administrativa e a certificação do curso. Porém, devido aos entraves burocráticos no âmbito da SEEDUC RJ e a falta de estrutura física da escola da aldeia, tal parceria não se consolidou, restando ao Município a oferta da escolarização na escola citada anteriormente, pois esta era a mais próxima da aldeia. A turma iniciada em 2012 representou mais uma demanda reprimida pela falta de EEI específica.

Nesta última turma, inicialmente, foram matriculados 32 alunos, havendo já algumas desistências no início de 2013, chegando ao 2014 com 25 alunos. A diferença entre as demais turmas de EJA e a turma formada em 2012 é que esta última não era apenas um projeto interinstitucional, mas uma turma regular de EJA anos finais, da Escola Municipal Professor

Francisco de Assis de Oliveira Diniz. Como EJA Regular em curso, a EJA Guarani possuía todas as características organizacionais da mesma e nosso desafio, enquanto apoiadores/colaboradores atuantes na EJA, era de, junto às Universidades parceiras, torná-la específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, dentro do sistema Municipal de ensino, que veio a ampará-la por meio da Resolução SECT nº5 de 2014.



Imagem 20. EJA Guarani. Foz do Iguaçu-PR. 2014. Fonte: Autora.

4.5.1. Conhecendo outras realidades – De Sapukai à Argentina

Durante a execução da terceira turma de EJA Guarani, participamos da Viagem Sociocultural e Pedagógica ao percurso migratório histórico Guarani Mbyá, pelas aldeias do Rio de Janeiro até a Argentina, por meio do programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) promovido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e realizado pela UFF (Universidade Federal Fluminense), através do IEAR (Instituto de Educação de Angra dos Reis) sob a coordenação do professor Domingos Barros Nobre. Participaram do Programa, os alunos da turma de EJA Guarani, 12 professores e coordenadores, além de 8 bolsistas e estagiários da UFF. Vistamos oito aldeias Guarani Mbyá nos estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e uma aldeia em Misiones – Argentina. No total, foram percorridos 5.548 km em dois ônibus, durante 12 dias de viagem.

O objetivo maior deste trabalho foi a produção de materiais didáticos específicos e diferenciados para a escola indígena. O resultado desta jornada foi a produção de 4 vídeos com as pesquisas dos alunos referentes às áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências, História, Geografia e Matemática) e 1 filme longa metragem falando da caminhada. Também

foi realizada uma exposição fotográfica itinerante com as imagens do percurso. Toda a produção foi realizada pelos alunos, orientada pelos professores e coordenada pela equipe da UFF/ IEAR, com o apoio da equipe docente e da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis.



Imagem 21. EJA Guarani. Aldeia Tenondé Porã-SP. 2014.
Equipe da Viagem Intercultural. Fonte: Autora.

Neste percurso , pudemos conferir presencialmente o que já nos apontavam os estudos, sobre o atraso do Estado do Rio de Janeiro em relação às políticas públicas de educação escolar indígena. Mesmo nas aldeias de difícil acesso, no interior de São Paulo e Paraná, havia escolarização diferenciada até o nível médio. E todos os depoimentos das aldeias que passamos, nos foram relatadas as lutas, conquistas e anseios, pela escola indígena, todos os relatos, até em Missiones, Argentina, a tão sonhada “autonomia” indígena era a questão central da maior parte dos problemas, pois tem que ser “do nosso jeito”, frase que ouvimos mais de uma dezena de vezes de diferentes professores indígenas ao longo desta nossa caminhada.

Ao participar da viagem sociocultural com os guaranis da aldeia Sapukai por algumas aldeias da região sudeste e sul do Brasil e uma aldeia da Argentina, próximo à fronteira com o Brasil, percebemos que a escolarização escolar indígena, em Angra e Paraty, está bem “atrasada” em relação aos outros estados visitados do Brasil e muito aquém da forma prevista em lei. (SILVA, AC.,2015)

A última aldeia visitada neste percurso foi a da Ilha da Cotinga, em Paranaguá - PR. Lá, encontramos a escola, cuja Ata da 1º reunião entre a comunidade de Sapukai e FUNAI, faz-se referência, em 1988, conforme consta no início deste capítulo. A escola de pau-a-pique na Ilha da Cotinga, em Paranaguá - PR, possui hoje uma ampla construção edificada, totalmente acessível, contando com profissionais habilitados e com um diretor da Secretaria

Estadual de Educação diariamente na comunidade. Cabe ressaltar que, na Ilha, residem cerca de 70 pessoas. Paralelo a isto, a maior aldeia do Estado do RJ, com mais de 400 habitantes, em duas décadas, não conseguiu adquirir mais que duas salas precárias para o atendimento escolar. Além disso, divide uma direção com uma escola e quatro salas de extensão, sendo uma em Angra e quatro em Parati. Realidade esta que não observamos em outras localidades do país.

Apesar de toda a precariedade, algumas ações diferenciadas têm se consolidado em parceria com os Municípios e Universidades, dentre elas a EJA Guarani, projeto o qual esperamos que o Estado possa assumir o quanto antes, com responsabilidade e de forma interinstitucional



Imagem 22. Escola Indígena. Ilha da Cotinga.
Paranaguá. 2014. Fonte: Autora



Imagem 23. EJA Guarani.
Aldeia Sapukai. 2013. Fonte: Autora

IV- Considerações Finais - Caminhos possíveis

Apesar dos muitos esforços dos movimentos sociais em estabelecer políticas de igualdade racial, os povos indígenas vivem ainda uma realidade conflituosa com a sociedade global, principalmente no que se refere ao direito a suas territorialidades. As políticas públicas atuais pouco incentivam o desenvolvimento autônomo destes povos, ao contrário, promovem o confinamento territorial que estimula o racismo, a segregação e a inferiorização.

É sabido que se estabeleceu por força de leis (10.639/03 e 11.645/08), o ensino da história e cultura dos povos indígenas, africanos e dos afro-brasileiros nos currículos escolares. Ainda assim, estas leis são implementadas com resistência por muitos educadores, provocando tensões, principalmente de cunho religioso em muitas escolas. Logo, como estudar a história e a cultura daqueles que se acredita não ter educação, história e cultura?

Os materiais produzidos acerca da história dos povos indígenas ainda são pouco divulgados nas escolas. Em alguns casos, como no Rio de Janeiro, existem pessoas que sequer sabem da existência de aldeias indígenas no Estado.

Muitos gestores, responsáveis diretamente por políticas essenciais que facilitariam a vida dos indígenas, ainda lançam olhares de espanto ao ouvir falar de escolas indígenas, professores indígenas e educação diferenciada. É um eterno retroceder, a cada mudança de gestão política. Um eterno recomeçar, a cada vez que tentamos exemplificar que os indígenas são povos distintos e como qualquer outro povo tem suas especificidades.

No Brasil, falar dos povos indígenas ainda é novidade. É necessário maior investimento em recursos humanos e financeiros na formação de educadores e na gestão político-educacional.

Entretanto, o que objetivamos trazer à tona com esta pesquisa são as causas da estagnação das políticas públicas no campo da EEI no Rio de Janeiro, mesmo após uma rica trajetória de lutas e conquistas e apontar possíveis caminhos para superar o cenário atual.

As causas que aqui apresentamos, fundamentadas pelo racismo epistêmico e pela colonialidade nas práticas institucionais, configuram uma violação de direitos de mais de duas décadas.

Como possibilidade de diálogo e garantia de direitos, abordamos as ações colaborativas entre os entes federados na EEI, na perspectiva da gestão etnoterritorializada, uma vez que por esta via é possível fortalecer a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil, conforme os anseios apontados na I CONEEI (2009).

Nas aldeias, as situações cotidianas envolvem uma multiplicidade de aspectos, sendo assim, é totalmente fora de contexto pensar a EEI de forma independente ou isolada.

A formação específica e continuada é necessária para garantir o fazer diferenciado, bem como a valorização das línguas maternas nos currículos escolares e nos materiais didáticos. Por isso é fundamental que as Universidades participem do processo. Além disso, é necessário pensar as licenciaturas interculturais no Estado e garantir a formação em nível superior.

Quanto ao Estado, é urgente a necessidade de implementação do ensino em nível médio e, ainda mais necessária, a habilitação em magistério, uma vez que há grande carência de profissionais capacitados para atender às escolas das comunidades.

Os Municípios estão mais próximos, conhecem melhor a realidade das aldeias, contemplam em seus sistemas a educação infantil e o ensino fundamental, na medida em que o Estado se programa para abandonar a modalidade do ensino fundamental até mesmo nas escolas regulares. É necessário que os Municípios participem, que atuem com responsabilidade, visando a ação colaborativa, tendo como foco a comunidade e suas especificidades e não apenas os seus programas de governo ou as demandas pontuais do Governo Estadual.

É fundamental que o estado formalize as parcerias, que convoque para o debate, rompendo com a forma mecanicista com que vem tratando a educação. A EEI não cabe no Sistema Conexão do governo Estadual. É necessário que haja adequações, concessões, equipes preparadas, que conheçam de fato as aldeias e suas necessidades.

Recentemente, o SEPE RJ, incluiu na pauta da greve Estadual, as reivindicações dos professores indígenas, sendo a mobilização dos professores tem sido essencial na conquista de direitos. É necessário superar as diferenças entre as aldeias e nas aldeias, lutar por todas elas. É necessário ouvir a voz dos Guarani.

As demandas das aldeias são conhecidas, mas nem sempre são respeitadas ou encontram consonância nas políticas locais/ globais. Em Angra dos Reis, na última Conferência de Elaboração do Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis, realizada em maio de 2015, foi proposto pelo delegado representante da aldeia Sapukai, professor Algemiro da Silva, a implementação da Educação Infantil nas escolas indígenas.

Na ocasião, pudemos perceber esta demanda como sendo motivada por diferentes fatores, que não apenas a necessidade de uma de educação escolar voltada para as crianças, mas também motivada pela falta de articulação entre escola e comunidade. Ou seja, como impedir os pequenos de circular no ambiente escolar junto com seus irmãos? Como garantir

merenda escolar para todos, diante de um quantitativo limitado de “matriculados”? Como desconsiderar o fato da insegurança alimentar na comunidade indígena e a necessidade da ampliação da função social da escola?

Outro fator apresentado pelo professor Algemiro é que as mulheres da aldeia trabalham, porém muitas vezes o *juruá* (não índio) não considera o que elas fazem (se referindo à confecção de artesanatos) como trabalho. Não foi sem estranhamento dos não indígenas presentes que tal solicitação foi acatada. Muitos ainda não compreendem que somente os próprios indígenas podem definir suas prioridades.

Durante a I Conferência de Política Indigenista (etapa local), realizada na aldeia Sapukai em julho de 2015, diversas aldeias do Litoral Sul (São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro) se reuniram para propor mudanças na política indigenista brasileira. Nessa conferência foi reafirmado pelos Guarani presentes a proposta de implementação da Educação Infantil nas escolas indígenas como uma necessidade, reforçando as palavras do professor Algemiro sobre o trabalho das mulheres, que precisam de um espaço adequado, para o cuidado de suas crianças, ressaltando a importância de que essa modalidade seja discutida pela comunidade, não seguindo os padrões de idade/ ciclo da educação infantil regular e sim a perspectiva Guarani.

Na região Sul Fluminense, os Municípios ainda não iniciaram esta discussão. Em Maricá, há hoje, uma iniciativa Municipal de Escolarização nos anos iniciais, ainda incipiente, tendo em vista que as aldeias são recentes, mas existem projetos e parece que há também boa vontade política.

Esperamos que, a partir da efetivação do curso de magistério indígena, o Governo do Estado do Rio de Janeiro encontre subsídios para ampliar o projeto educacional nas aldeias, através da criação de concursos específicos para professores indígenas, mantendo o diálogo com estas comunidades para a possibilidade de formação de professores indígenas em diferentes áreas do conhecimento, que atuem em todas as etapas de formação em suas escolas.

Consideramos importante também a articulação das Universidades com a SEEDUC RJ e Municípios para que outras habilitações, além do magistério, possam ser ofertadas em nível médio nas aldeias, de acordo com a realidade/ necessidade local.

Além disso é necessário voltar o olhar para os alunos especiais das aldeias. Em Sapukai, existem dois alunos surdos, um ainda criança, outro já adulto, porém com uma série de problemas em relação a sua identificação com a aldeia, pois este cresceu frequentando a Escola de Surdos Regular Municipal, o que foi um grande vínculo estabelecido fora da aldeia.

Hoje, embora esteja adulto, esta situação provocada pela ausência de políticas neste âmbito, dentro do atendimento indígena estadual, o tem levado à marginalização nos dois mundos: dentro e fora da aldeia.

A equipe Municipal de Saúde e da Escola de Surdos procura, frequentemente, a SECT de Angra dos Reis e Colégio Indígena com a preocupação de que o aluno mais jovem que frequenta a escola, não venha a passar pelos mesmos problemas. Os primeiros passos de ação, neste caso, poderia ser a formação continuada para os professores da aldeia e o início de uma discussão para a inclusão dos alunos especiais, além da contratação de monitores de educação especial e ou intérpretes para atuar junto com o professor.

Sabemos que as condições de infraestrutura são precárias, mas até quando?

Sabemos, também, que existe uma pedagoga indígena que vem abordando esta questão da surdez entre os Guarani e Kaiowá no MS, precisamos de vontade política e de recursos. Onde estão os recursos da EEI?

Mais de uma década se passou após a criação da categoria de escola indígena e o Governo Estadual sequer criou a categoria: “professor indígena”, impossibilitando a realização do concurso público e ou a contratação adequada para suprir as necessidades das escolas. Além disso, o processo do Magistério Indígena em curso, em parceria com a UFF, que estaria previsto para iniciar em 2012, ainda está sendo avaliado pela SSEDUC RJ, após 4 anos!

Se o magistério alimentar as escolas com os professores indígenas, que hoje atuam sem formação, caso seja imediatamente aprovada a categoria de professor indígena e o seu concurso, alguns daqueles vem atuando nas escolas das aldeias sem formação docente, revezando-se entre um contrato e outro, não poderiam concursar.

Esperamos que, a partir da implementação efetiva do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, estas situações possam ser discutidas e solucionadas neste Fórum, bem como uma construção do Plano de Ação para uma possível pactuação etnoterritorial enquanto território etnoeducacional do Litoral Fluminense.

Quando falamos de autonomia, precisamos lembrar que durante séculos os povos indígenas, principalmente os Guarani Mbyá, viveram sobre regimes de tutela. Sendo assim, é comum que sintam dificuldade em lidar com a administração do tempo *juruá*.

Algumas demandas pontuais surgem nas aldeias, possibilitando a incorporação de novas concepções de formação, certificação e de trabalho, mas que também lhes são

conferidas no seio da própria cultura, por meio da educação indígena e possuem igual importância.

É através da resistência que movimentos indígenas de diferentes correntes ideológicas que surgem, hoje, no Brasil, vêm buscando reconhecimento de seus saberes e territórios ancestrais, o que configura uma base das tensões entre os projetos do governo brasileiro e o que, de fato, necessitam os povos indígenas.

Nesse sentido, o protagonismo indígena é também fruto da resistência contra o processo de subalternização, mas em que medida é possível o diálogo intercultural entre concepções divergentes sobre o passado, presente e futuro dos povos indígenas no Brasil?

A realidade dos Povos indígenas no mundo atual nos remete a uma antiga lenda grega sobre o “enigma da esfinge”¹² que persuadia os viajantes que ousavam atravessar suas fronteiras: decifra-me ou te devoro. É fato que os indígenas sabem hoje que serão devorados, caso não se apropriem de ferramentas que os possibilitem lutar por seus direitos. Nosso anseio é que além de decifrar os enigmas do mundo contemporâneo, possam eliminar as fronteiras e transitar dentro da sua própria lógica de territorialidade.

¹² Diz uma antiga lenda grega que a deusa Hera enviou a Esfinge (uma besta com cabeça de mulher, asas e corpo de animal) para atormentar os moradores da cidade de Tebas. A Esfinge cruzava o caminho de todos os que se aproximavam da cidade e formulava um enigma para o viajante. Quem errava o enigma era devorado pelo monstro. Um dia, Édipo cruzou com a Esfinge, que lhe propôs o seguinte enigma: “O que durante a manhã tem quatro pernas, ao meio-dia tem duas e à noite tem três? ” Édipo respondeu corretamente e a Esfinge ficou tão furiosa que se lançou num precipício. (Fonte: domínio popular)

REFERÊNCIAS

BARROS, Armando Martins de. Educação, interculturalidade e democracia: a escola diferenciada indígena e a formação dos professores Guaranis no Rio de Janeiro. In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro: UERJ – Faculdade de Educação, 2º sem., 2001a.

_____. Políticas públicas e ações não governamentais para a educação patrimonial na Baía da Ilha Grande: caminhos, histórias e memórias. In: *Revista do curso de pedagogia de Angra dos Reis, Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia de Angra dos Reis, ano I, n.2, 2001.*

_____. O tempo como Temporalidade Episteme e Sociabilidade. In: *Breves notas ao ensino de história da educação*. E-Papers. Rio de Janeiro: 2003.

BENITES, Sandra. *Nhe'ẽ, reko porã 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.

BERGAMASCHI, María Aparecida. “Práticas pedagógicas en la aldea y recreación de la escuela desde La cosmología Guaraní”. In: GARCÍA y M. Paladino (Comp.) *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007. p 215 – 230

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Cadernos SECAD 3)

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 1998

_____. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Educação escolar indígena: gestão territorial e afirmação cultural. Brasília: CONEEI, 2008. 89

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

CLASTRES, Hélène. Capítulo V: Justiça do Homem. In: *A terra sem Mal. O profetismo Tupi-Guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.p 92-108.

COHN, Clarisse. Educação Escolar Indígena: Para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.23, nº2, p.485-515. Jul/ Dez. 2005

COLLET, Celia Leticia Gouvea. *Interculturalidade e Educação escolar indígena: Um breve histórico*. In: Cadernos de Educação Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.2, nº1, 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. *Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro. 2ª edição*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

_____. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. In: *Revista Tellus/NEPPI*, ano 2, n. 3. Out. 2002. Campo Grande/ MS: UCDB, 2002.

_____. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*. Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33.

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

LUCIANO, Gersem 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.

MEC. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/ SEF: Brasília: 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, Norielem de Jesus. *Educação Indígena: A ressignificação da Escola no Contexto Guarani Mbyá no Litoral Sul Fluminense*. Monografia de graduação em Pedagogia. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2003.

_____. *Trajetórias da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro – A ressignificação da escola pelos guarani mbyá*. Monografia de especialização. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2012.

_____. Diário de Campo. Aldeia Sapukai. 2000.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. Edições Loyola. SP. 1979.

_____. Elogio de la Lengua Guarani. *Educação indígena e Escola*. CEPAG. Paraguai. 1995. Trad. Wilmar R. D'Angelis – (para uso em encontro nacional de professores Guarani/ Angra dos Reis, 28/02 a 06/03/2000).

_____. Diversidade cultural e educação intercultural. In: *Revista Tellus/ NEPPI*, ano 2, n. 3. Out. 2002. Campo Grande/ MS: UCDB, 2002.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Para um autêntico bilingüismo. In: Por uma educação indígena diferenciada. Brasília: Projeto interação. C.N.R.C; FNPM, 1987.

_____. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. In: *Em aberto*. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

MONTE, Nietta L. Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado; diários de classe de professores Kaxinawá. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

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

NOBRE, Domingos Barros. Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

_____. (Org.) Projeto Político Pedagógico. Escola Indígena Karáí Kuery Rendá. Angra dos Reis, 2002. Mimeo

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.* vol.26 no.1 Belo Horizonte Apr. 2010. In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002. Acesso em 01/07/2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Algumas considerações discursivas sobre a Educação Indígena. In: *Em aberto*. Brasília, ano 3. n° 21. abr/jun. 1984.

_____. *Análise do discurso* - princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999. p.22.

PALADINO, Mariana. *Educação escolar Indígena no Brasil Contemporâneo: Entre a "Revitalização Cultural" e a "Desintegração do Modo de Ser Tradicional"*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Museu Nacional UFRJ. Rio de Janeiro. 2001

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. "Interculturalidade, conhecimento Indígena e Escolarização". Em: *Povos indígenas e escolarização. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Editora Garamond. 2012 (in prelo).

PISOLATO, Elizabeth. A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. 2009.

SILVA, A. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, AA. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, AC. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, AK. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, AL. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, AS. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, B. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, C. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, CS. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, D. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, E. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, F. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, I. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, K. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, KL. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, L. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, J. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

SILVA, M. Entrevista concedida a Norielem de Jesus Martins. Angra dos Reis, em novembro de 2015.

WALSH, Catherine. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; 2007.

APÊNDICE – Roteiro para Entrevistas

	QUEM	QUANTOS	Nº de perguntas
Estado	Professores Indígenas	2	4
	Professores Não Indígenas	2	4
	Gestão	1	4
Governo Federal/ Universidades	Universidades	6	4
	Gestão	1	4
Municípios	Professores	4	4
	Gestão	1	4
ONG	Agente	1	4
TOTAL	18	18	-

Perguntas:

1º Bloco: Identificação

Nome:

Instituição:

Tempo de atuação na área de Educação Escolar indígena:

2º Bloco: Aspectos de diferença e semelhança entre as aldeias

1- Na sua opinião, existem aspectos que diferenciam as aldeias guarani no Estado do Rio de Janeiro? Quais?

2- Em relação aos pontos de semelhança entre essas comunidades, quais você considera importante destacar?

3º Bloco: Desafios e Perspectivas na EEI atual no RJ

3- Como você avalia a situação atual da educação escolar indígena no RJ?

4- Na sua concepção, quais os caminhos possíveis para a garantia do direito dessas comunidades a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, na perspectiva da autonomia?