



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

**ESCOLA INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**E RACISMO INSTITUCIONAL**

MARIZE VIEIRA DE OLIVEIRA

*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

2018

305.8098153  
O48e  
T

Oliveira, Marize Vieira de, 1985-  
Escola indígena no Estado do Rio de Janeiro :  
políticas públicas e racismo institucional / Marize  
Vieira de Oliveira - 2018.  
254 f. : il.

Orientador: Aloisio Jorge de Jesus Monteiro.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares.  
Bibliografia: f. 156-165.

1. Relações raciais - Teses. 2. Relações étnicas  
- Teses. 3. Índios - Educação - Rio de Janeiro (RJ)  
- Teses. 4. Educação multicultural - Teses. 6.  
Professores - Formação - Teses. I. Monteiro,  
Aloisio Jorge de Jesus, 1957-. II. Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Luiz Fernando C. da S. Cavalcante (CRB7/4693)

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

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

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

**MARIZE VIEIRA DE OLIVEIRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/08/2018.

---

Prof. Dr. Aloisio Jorge de Jesus Monteiro  
UFRRJ  
(Orientador)

---

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira  
UFRRJ

---

Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos  
UFRRJ

---

Prof. Dr. Tonico Benites  
FUNAI

## ***DEDICATÓRIA***

Primeiramente à **Nhanderu** que me guia, inspira e protege.  
Aos meus parentes **Guarani M'bya , Kayowá e Nhandeva** que tanto me ensinaram e com sua paciência e carinho me acolheram e aceitaram contribuir para esta pesquisa.  
Aos **meus filhos**, meus portos seguros que estabelecem muitas vezes meu equilíbrio;  
A todos os **meus parentes das 305 etnias originárias aldeados e em contexto urbano** desta terra que resistem e lutam pelo direito de existirmos protegendo: natureza, animais e nossa Mãe Terra. **Às crianças indígenas**, nosso futuro e esperança de continuar lutando.  
Há'eveté

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Nhanderu, meu Deus, meu guia, meu conselheiro maior. Quero registrar aqui o meu mais profundo agradecimento às minhas ancestrais indígenas: tanto materna quanto paterna, que de alguma forma fizessem com que eu refletisse minha condição de indígena em contexto urbano e buscar dentro da minha família identificar os fragmentos desta cultura e valorizá-los como parte importante de minha construção como ser humano, de minhas raízes, de buscar fazer o “longo e difícil caminho de volta pra casa”, provando o que é racismo a partir de então.

Agradecer ao Professor Dr. Aloísio Monteiro por ter me aprovado, desta forma pude entrar no mestrado.

Quero também humildemente agradecer aos meus pais de criação: Antonio Liporachi (In Memoriam) e Maria da Conceição Vieira Liporachi, tia-mãe (In Memoriam), que ensinaram-me a ser perseverante, lutar pelo que quero, transpor os obstáculos e lutar pelo que creio. Aprendi com eles a respeitar os mais velhos, ouvi-los sempre, crer nas pessoas e lembrar sempre do bem que te fazem, nunca o mal. E que eu deveria estudar, crescer e após dar meus frutos, compartilhá-los com a humanidade.

Agradecer aos meus filhos David, Maria Carolina e Victor Hugo, que sempre me encorajaram a lutar pelas minhas convicções, que de certa forma valorizaram minha pequena contribuição para a construção de uma sociedade justa, igualitária.

Um agradecimento especial ao meu filho Victor Hugo, que me dizia sempre: “mãe você precisa fazer o mestrado e escrever, precisa estar nos espaços de construção do conhecimento, porque o que você pensa e vivencia, tem que ser compartilhado com os outros”, que sem seus conselhos e companheirismo, nesta fase final da dissertação, eu não teria conseguido.

Gostaria de ressaltar que o que me fez escolher este tema, é o fato de que os direitos no Brasil estão muitas vezes garantidos por leis, mas entre as leis e os direitos concretizados em ações, existe muitas vezes, uma distância abissal, portanto, é importante abriremos este debate com a sociedade que vivemos, mas para que isto aconteça, é fundamental que existam indígenas que aceitem trocar impressões com os pesquisadores, neste sentido, eu agradeço

profundamente os componente do Tekoá Mboyty<sup>1</sup>, que hoje ao ser transferida para Maricá tornou-se Tekoa Ka' Aguy Ovy Porã<sup>2</sup> na pessoa de Lydia e Darcy Tupã que aceitaram que eu pudesse iniciar esta coleta de dados em 2013 e agora e aos parentes que aceitaram compartilhar seu pensamento comigo. Agradecer à Ivanildes Kerexu que foi professora de Itaxin (Paraty-Mirim) e sua filha Ara'í, aluna desta aldeia, Eva vice-cacique e professora de Itaxin e o professor agradecer ao Lino de Sapukai e Katia Zephiro que me dava força para que seguisse em frente.

Agradecer a Tônico Benites por suas orientações e Sandra Benites pelas conversas sobre as escolas indígenas e nossas preocupações com a falta de políticas públicas que também foram muito importantes na fase de elaboração desta dissertação.

Pelo trabalho que desenvolvemos em grupo como **Movimento Tamoio dos Povos Originários, Instituto dos Saberes dos Povos Originários Aldeia Jacutinga e AIAM** (Associação Indígena dos Povos Originários), ao qual hoje sou presidente, Twry, Kamayurá e Patxiá da etnia Pataxó, Paula Aponé Kariri Xocó, Dhoetyró (Tukano), à Teçá Anambé e Ylmarana Guajajara que junto comigo vêm buscando o diálogo nas escolas da Educação Infantil ao Ensino Médio, inclusive nas Universidades na busca da construção de um novo olhar sobre as populações indígenas, que contribuem todos ao dias para que eu perceba a importância de estarmos aprofundando as pesquisas sobre nossos parentes aldeados, para que juntos possamos pensar coletivamente uma solução para a grave situação de abandono e de negação de direitos por parte do Estado do Rio de Janeiro e também pelo Governo Federal que atinge o povo Guarani no Estado do Rio de Janeiro. A estes parentes, amigos e familiares o meu muito obrigado. Há'eveté.

---

<sup>1</sup> Escrito em Guarani, no idioma Português quer dizer, Aldeia de Sementes.

<sup>2</sup> Aldeia Mata Verde Bonita.

*[...] “Quando a terra-mãe era nosso alimento, quando a noite escura formava o nosso teto, quando o céu e a lua eram nossos pais, quando todos éramos irmãos e irmãs, quando nossos caciques e anciãos eram grandes líderes, quando a justiça dirigia a lei e a sua execução, aí outras civilizações chegaram. Com fome de sangue, de ouro, de terra e de todas as riquezas, trazendo em uma mão a cruz e na outra a espada, sem querer conhecer ou aprender os costumes de nosso povo... Entretanto não puderam fazer nos eliminar e nem fazer esquecer o que somos... E mesmo que nosso universo inteiro seja destruído nós sobreviveremos por mais tempo que o império da morte.” (TRECHO DA DECLARAÇÃO SOLENE DOS POVOS INDÍGENAS. ESTA TERRA TINHA DONO, P. 164).*

## **Resumo**

Este trabalho analisa os direitos indígenas no que se refere ao acesso e permanência dos alunos nas escolas diferenciadas (escolas indígenas) e o Racismo Institucional que negam à eles direitos garantido na Constituição Federal. O recorte da pesquisa possui referências no grupo étnico indígena guarani M'bya dos Tekohá: Sapucaí, Itaxin e Ka' Aguy Ovy Porã situados na Costa Verde e Maricá no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo consiste em identificar as principais dificuldades vivenciadas por estes grupos, na questão educacional, com referência ao acesso e permanência dos alunos guarani dentro e fora da escola diferenciada indígena. Como metodologia aborda a análise das políticas públicas construídas para garantir educação a este grupo, tendo como parâmetro a Constituição Federal, que a partir de 1988 que reconheceu o direito dos povos indígenas usarem suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, instituindo a partir daí a garantia de criação de uma educação escolar indígena diferenciada, específico, bilíngue e intercultural, Tomaremos como ferramenta para este estudo a análise da Constituição Federal de 1988: Artigos 210, 215, 231, a LDB, os Planos de Educação e a I CONNEI, Decreto Presidencial nº 26 (1991); 78 e 79, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – 1998; Parecer 14/99 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, 1999; Resolução CEB 03/99; entre outras. A pesquisa é uma pesquisa documental, bibliográfica e qualitativa, por fazer um recorte histórico e das narrativas de membros destes povos. Com base nesta abordagem, busca-se entender as causas da baixa escolarização deste grupo, a partir de um estudo de campo nestas aldeias como evidências de uma política institucionalmente racista; como alternativa ao modelo institucional racista de forma coletiva, soluções para que seus integrantes possam melhorar a qualidade de sua instrução, garantindo desta forma, os direitos constitucionais que constam na nossa Constituição desde 1988.

**Palavras-chaves:** Educação indígena, acesso à educação, escola indígena guarani.

## **Abstract:**

This paper analyzes the indigenous rights regarding the access and permanence of the students in the differentiated schools (indigenous schools) guaranteed in the Federal Constitution. The research has references in the indigenous group M'bya of the Tekohas: Sapucaí, Itaxin and Ka' Aguy Ovy Porã Guarani Indigenous, located in Angra dos Reis, Paraty Mirim in the Costa Verde and Maricá of the State of Rio de Janeiro. The objective is to identify the main difficulties experienced by this group in the educational issue, with reference to the access and permanence of Guarani students inside and outside the indigenous differentiated school. As a methodology, the analysis of the public policies built to guarantee education to this group is based on the Federal Constitution, which established, since 1988, that indigenous peoples have the right to use their mother tongues and their own learning processes, from there the guarantee of the creation of an indigenous school. We will take as a tool for this study the analysis of the Federal Constitution of 1988: Articles 210, 215, 231, LDB, Education Plans and I CONNEI, Presidential Decree nº 26 (1991); 78 and 79, National Curriculum Framework for Indigenous Schools (RCNEI) - 1998; Opinion 14/99 National Curricular Guidelines for Indigenous School Education, 1999; Resolution CEB 03/99; among others. The research is a documentary, bibliographical and qualitative research, for making a historical cut and the narratives of members of this people. Based on this approach, it is sought to understand the causes of low schooling in this group, based on a field study in these villages as evidence of an institutionally racist policy; as an alternative to the racist institutional model in a collective way, solutions so that its members can improve the quality of their education, thus guaranteeing the constitutional rights set forth in our Constitution since 1988.

**Keywords:** Indigenous education, access to education, Guaraní indigenous school.



## LISTA DE IMAGENS

**Imagem 1:** Monumento em homenagem à São Sebastião onde ficava Uruçumirim.

**Imagem 2:** Associação de Moradores conta a História do milagre, preso nas grades do monumento.

**Imagem 3:** Batalha das Canoas e a aparição de São Sebastião vestido de Soldado Romano.

**Imagem 4:** Arcangel pisoteando a un demonio, Iglesia del Triunfo. Cusco, Peru.

**Imagem 5:** Relatório Figueiredo.

**Imagem 6:** Relatório Figueiredo.

**Imagem 7:** Relatório Figueiredo.

**Imagem 8:** Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda, da aldeia de Sapukai.

**Imagem 9:** Refeitório do Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda.

**Imagem 10:** I CONAE RJ. Grupo de Educação Escolar Indígena.

**Imagem 11:** Sala de Extensão Tava Mirim, da aldeia de Itaxi, Paraty Mirim, Paraty, 2016.

**Imagem 12:** Escola Kaa'guy Hovy Porã, Maricá.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** População Indígena Pré-Cabralina, Adaptado de Denevan.

**Quadro 2:** Aldeias Indígenas Guarani no Rio de Janeiro em 2015.

**Quadro 3:** População indígena e distribuição percentual por localização do domicílio e condições de indígena, segundo as grandes regiões-2010.

**Quadro 4:** Programa 2065. Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas.

**Quadro 5:** Boletim anual de mulheres e mercado de trabalho 2017.

**Quadro 6:** Tabela 6, postos de trabalhos formais por raça e sexo.

**Quadro 7:** Taxa de frequência escolar bruta/ Taxa de frequência escolar líquida.

**Quadro 8:** Distribuição das mulheres nos serviços domésticos por cor/raça.

**Quadro 9:** População Indígena no Brasil.

**Quadro 10:** Níveis educacionais básicos alfabetização/analfabetos.

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO 1:** Capítulo VIII: DOS ÍNDIOS (Constituição federal 1988).

**ANEXO 2:** Entrevistado(a) 1. Aldeia de Itaxí, Paraty-Mirim. Paraty.

**ANEXO 3:** Entrevistado(a) 2. Aldeia de Itaxí, Paraty-Mirim. Paraty.

**ANEXO 4:** Entrevistado(a) 3. Aldeia de Itaxí, Paraty-Mirim. Paraty.

**ANEXO 5:** Entrevistado(a) 4. Aldeia Tekohá Ka'agui Hovy Porã, Maricá.

**ANEXO 6:** Entrevistado (a) 5. Aldeia Sapukai, Bracuí, Angra dos Reis.RJ.

**ANEXO 7:** Entrevistado (a) 6. Aldeia de Itaxí, Paraty-Mirim. Paraty.

**ANEXO 8:** Entrevistado (a) 7. Doutorando (a) do Programa PPGAS, Curso de Antropologia. Museu Nacional.

**ANEXO 9:** Iglesia Del Triunfo Cusco.

**ANEXO 10:** Audiência pública sobre Educação Indígena, no Estado do Rio de Janeiro, realizada pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ).

## LISTA DE SIGLAS

**AI-5** – Ato Institucional número 5.

**ALERJ** – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

**AMA Glória** – Associação de Moradores e Amigos da Glória.

**ANAIs** – Associação Nacional de Apoio ao Índio.

**CEDIND** – Conselho Estadual de Direitos Indígenas.

**CEEI-RJ**- Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro.

**CIMI** - Conselho Indigenista Missionário,

**CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

**CONAE** – Conferência Nacional de Educação.

**CONEEI**- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

**CTI** – Centro de Trabalho Indigenista.

**CUT-RJ** – Central Única dos Trabalhadores do Rio de Janeiro.

**DIAP** – Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar.

**DIEESE** - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

**EEI**- Educação Escolar Indígena.

**EJA**- Educação de Jovens e Adultos.

**FUNAI** - Fundação Nacional do Índio.

**FUNASA** - Fundação Nacional de Saúde

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**ISA** – Instituto Sócio Ambiental.

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**LGBTTTT** - lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

**MEC**- Ministério da Educação e Cultura

**MOVA** - Movimento de Alfabetização de Adultos

**MPF**- Ministério Público Federal

**MS** – Matogrosso do Sul.

**NDI** – Núcleo de Direitos Indígenas.

**NEI** - Núcleo de Educação Indígena.

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho.

**ONG** – Organização Não Governamental.

**OPAN** – Operação Amazônia Nativa.

**PIB** – Produto Interno Bruto.

**PNE**- Plano Nacional de Educação.

**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

**R.I.** – Reserva Indígena.

**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

**SEEDUC**- Secretaria Estadual de Educação.

**SEPE**- Sindicato dos Profissionais da Educação.

**SESAI** – Secretaria Especial de Saúde Indígena.

**SIL** – Summer Institute of Linguistics.

**SPI**- Serviço de Proteção aos Índios.

**UFRJ**- Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**UFRRJ**- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**UNI** – União das Nações Indígenas.

## SUMÁRIO

Introdução	014
Justificativa	017
Objetivos: Geral e Específicos	023
Questões de Estudo Decorrentes dos Objetivos Específicos	025
Metodologia	026
<b>I- EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI: HISTÓRIA, TENSIONAMENTOS E RACISMO INSTITUCIONAL</b>	<b>030</b>
1.1- Recorte histórico da chegada dos povos: guarani e Tupi: tensões, controvérsias e início do Racismo Institucional	032
1.2- Analisando as origens do racismo institucional: da expropriação das terras na colônia até o racismo institucional contemporâneo	057
1.3- Educação escolar indígena hoje: direitos e controvérsias entre o que é pregado pela lei e conquistado na prática	070
<b>II - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: TENSÕES E DISPUTAS</b>	<b>085</b>
2.1- O desafio da educação escolar indígena para o povo Guarani M'bya	086
2.2- entendendo as políticas públicas de educação escolar diferenciada para o povo indígena guarani M'bya	095
2.3- O que existe na escola indígena do Rio de Janeiro?	124
<b>III - ESCOLA INDÍGENA HOJE</b>	<b>132</b>
3.1- Luta dos povos indígenas por escola: história, conflitos e resistências	133
3.2- Educação Escolar Indígena na Atualidade	141
<b>IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>152</b>
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	166

## Introdução

Esta dissertação foi escrita para o povo guarani. É também uma forma de dialogar com a academia sobre o Racismo Epistêmico que nos invisibilizam ou tratam-nos com estereótipos. Não poderia deixar de externar que a escolha deste tema está ligada a uma profunda declaração de respeito e amor aos povos indígenas ao qual eu faço parte e dizer que grande parte do que sou, de como penso e no que acredito, incontestavelmente, vem destes povos.

Na medida em que se constata que o Estado e as suas legislações, bem como projetos de sociedade, não estão divorciados do momento histórico e das relações sociais (MARX, 2006) e tão quanto, necessita considerar que o Estado possui aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1980) e entender que os aparelhos ideológicos de Estado estão marcados pela percepção colonial e eurocêntrica do mundo (SANTOS, 2009). Assim, se faz importante compreender a razão pela qual as políticas públicas para a escola indígena não funcionam e elucidar a razão pela qual o racismo institucional se encontra presente nas políticas públicas para a escola indígena.

Para o alcance desta compreensão, torna-se necessário realizar um pequeno recorte histórico do processo de extermínio e extrativismo predatório que se instaurou nessas terras a partir do século XVI com a extração do pau-brasil e em seguida os ciclos da cana, do ouro e do café e, hoje o agronegócio que, por sua vez, são responsáveis pela desapropriação das terras indígenas, inclusive o crescimento econômico deste país está muito pautado em questões agrárias, o que gerou, ao longo da história, um processo de construção de um capitalismo dependente (FERNANDES, 1981, FONTES, 2010).

É necessário compreender, a partir dos dados históricos e arqueológicos, quem foram os primeiros habitantes do território atualmente chamado de Brasil, depois dos anos de mil e quinhentos, e sua trajetória ao longo do tempo, para a construção de sua cultura e relação com a terra onde habitavam, bem como o povoamento do território e os processos de profundas rupturas que ocorreram, e ocorrem ainda, com os povos indígenas do Brasil.

Não há como falar de povos indígenas sem trazer à reflexão todo esbulho sofrido por estes povos. Toda tentativa de negar-lhes a importância na construção desta nação, todo

ostracismo aos quais estes povos vêm sendo condenados ao longo destes mais de cinco séculos. Fatos que ainda no tempo presente têm sido promovidos.

Em Brasília hoje, no Congresso Nacional e na Câmara dos Deputados Federais tramitam diversas PECs e PL para alterar os direitos indígenas conquistados em 1988, por exemplo, a PEC 215, chamada pelos povos indígenas de PEC da Morte (que retira do executivo o poder de demarcação de terras indígenas, e transfere este poder para o poder legislativo, em um contexto em que os deputados federais estão relacionados à interesses conservadores e voltados para o agronegócio e a bancada neopentecostal que, juntas, compõem 30 da bancada do congresso nacional, mas que por estarem em postos chaves do Governo Temer, negociam benesses que cooptam deputados federais de outras bancadas que votam com este grupo, tornando-se maioria em votações que os interessam), entre outras.

Além deste fato, existe uma constante e crescente auto-declaração dos povos indígenas em contexto urbano (fator que tem se tornado crescente com a inclusão da etnia indígena nas pesquisas etnográficas do IBGE), para o contexto urbano e no último censo, 2010, nas regiões consideradas fora de área indígena dos 90 municípios do Estado do Rio de Janeiro, 15.444 pessoas se autodeclararam indígenas e nas terras indígenas onde na época do IBGE compreendiam apenas dois municípios: Angra dos Reis (298) e Paraty (152) o total de indígenas aldeados era de 450 perfazendo um total de 15.894 pessoas autodeclaradas indígenas no estado do Rio de Janeiro.

Torna-se pertinente explicitar que em 2010, já haviam outras aldeias indígenas como: Rio Pequeno (Paraty), Cambinhas (Niterói) e Araçá (Paraty), portanto o número de indígenas aldeados naquela época já era maior do que foi declarado no IBGE e agora, temos aldeias: em Bracuí (Angra dos Reis), em Paraty-Mirim (Paraty), em Rio Pequeno (Paraty), em Saco de Mamanguá (Paraty), em Araçá (Paraty), em Itaipuacú e São José de Imbassá, ambas em Maricá.

Fica evidente que a população indígena é vista pelos órgãos oficiais, como algo que não tem muita importância dentro da sociedade brasileira, principalmente no Estado do Rio de Janeiro, precisamos chamar a atenção de que estatísticas são ferramentas importantes para produzirmos visibilidade e políticas públicas que construam opinião pública e pressão contra



as ausências governamentais que esta população sofre. Faz-se necessário trazer também à luz desta pesquisa a questão de como é construída pela academia a História do Brasil, onde o Estado sempre tentou dominar os povos originários a partir das atividades catequéticas, portanto: invisibilidade e falta de políticas públicas foram e ainda são instrumentos poderosos de genocídio e etnocídio que o Estado nunca abriu mão e que foi usado para desenvolver o processo de “pacificação” dos indígenas que visavam torná-los vítimas de uma dominação eurocêntrica e autoritária, sendo desrespeitadas na sua concepção de mundo, organização social, seus espaços territoriais e seus conhecimentos.

A maioria esmagadora dos indígenas hoje que vivem no Estado do Rio de Janeiro estão em contexto urbano, sem suas terras, sem visibilidade e políticas públicas e que por falta de um instrumento acadêmico que construa uma história fidedigna ou próximo a isto, sofrem os mais diversos preconceitos e discriminação.

Outro fato marcante na época é a venda dos indígenas, ou seja, a captura e venda dos nativos, chamados naquela época de “negro da terra”, aos outros colonizadores, que eram chamados de Encomiendas: Foi uma Instituição que os colonizadores da América criaram nas colônias espanholas, mas também adotada na colônia brasileira envolvendo a concessão de um indígena ou um grupo de indígenas que eram trazidos para trabalhar para um colonizador ou um grupo, sob este regime que nada mais era do que uma forma de escravidão velada. Objetivo era “pacificar” e “civilizar” através desse processo, para torna-los mão-de-obra para todos os tipos de serviços. É importante observar que as dispersões dos povos indígenas foram justamente ao momento em que as incursões bandeirantes atacavam e ameaçavam a própria existência dos indígenas nas suas terras. Por isso, com frequência ocorria a morte coletiva destes povos, luta e conflito nessa época de desenvolvimento de trabalhos e de incursões de bandeirantes. Esta foi uma política que facilitou muito a dominação do território a ser conquistado. Esta instituição durou até aproximadamente o século XVIII.

Diante desses fatos implantados pelas práticas coloniais, muitas vezes os indígenas reagiam em defesa dos seus territórios e da vida do seu grupo, por esse motivo eram considerados como índios bélicos (tapuios), infiéis e bravos e não tinham contato com a proteção legal das reduções e podiam ser dizimados, escravizados e submetidos a métodos mais duros, sob o regime de Encomiendas e escravidão.

Obviamente, estas transformações dos indígenas em mão de obra ocorreram de forma forçada. É evidente que naquele contexto histórico, desde o Século XVI, aconteceram diversas violações dos direitos indígenas e humanos que permanecem em vigor no Brasil até os dias atuais.

Desse modo, constituem-se como objeto de pesquisa, as práticas que o governo desenvolve em relação às políticas públicas que garantam a construção e manutenção desta cultura e quais políticas públicas estes políticos garantem para as escolas indígenas, bem como, tentar captar o pensamento indígena com relação a estas experiências tão novas, se considerarmos os milhares de anos desta cultura.

Esta pequena análise histórica se faz necessária para compreender a razão pela qual o Estado brasileiro é institucionalmente racista e colonial nas suas práticas na medida em que não superou o modelo de desenvolvimento agrário e de capitalismo associado (FERNANDES, 1981; IANNI, 1991) e com suas representações no poder legislativo, promovem legislações que desapropriam os povos das suas terras, em favor do agronegócio, e é neste contexto sociopolítico que se dá a crescente a ineficiência das políticas públicas para a escola indígena.

Em um momento de recrudescimento de direitos garantidos e direitos humanos, esta pesquisa possui relevância para refletir sobre o caráter das políticas públicas para a escola indígena e, a partir desta reflexão, compreender o caráter racista das ausências ou atraso em garanti-las.

### **Justificativa:**

Esta pesquisa busca compreender qual é o pensamento estabelecido pelas comunidades indígenas em relação à escola diferenciada para indígenas e as políticas públicas produzidas pelo Estado do Rio de Janeiro em relação às aldeias guarani.

Este tema possui relevância para elucidar a presença do racismo institucional presente nas políticas públicas destinadas à escola indígena bem como o seu caráter de promoção do acesso e permanência do povo guarani no ensino no Estado do Rio de Janeiro.

Com base neste objeto de análise, a pesquisa buscou entender as políticas públicas para o acesso e permanência dos estudantes indígenas no ensino e como estas políticas públicas ou ausência delas impactam as aldeias e escolas para indígenas.

Justifica-se esta pesquisa porque trata de um tema relevante para desconstrução do mito de democracia racial, visto que apesar da ideia de afirmar que supostamente no Brasil não existe racismo, é perceptível o racismo presente na escala de trabalho e no analfabetismo presente entre indígenas, na invisibilidade de pesquisas sobre violência, mercado de trabalho e analfabetismo e acesso à escolaridade por município.

Por isso se faz urgente a construção de políticas compensatórias e ações afirmativas que garantam não apenas a igualdade como também a equidade de direitos através das políticas públicas para a escola indígena.

Além destes aspectos, busca analisar a formação dos professores indígenas - e não somente indígenas que atuam nas escolas das Aldeias do RJ - e a capacitação continuada destes profissionais como um elemento importante para a compreensão das evidências do racismo institucional presentes nas escolas indígenas. Desta investigação decorrem as seguintes metas:

1) Pesquisar a estrutura das escolas e a confecção e/ou aplicação do material didático específico nas escolas diferenciadas das Terras Indígenas pesquisadas, se houverem.

2) Investigar o pensamento de estudantes e comunidade guarani nas duas aldeias do Estado do Rio de Janeiro que compõem a pesquisa com relação à escola e ao seu futuro.

3) Verificar as ações do Estado do Rio de Janeiro em garantir políticas públicas educacionais para os guarani M'bya e como estes alunos comportam-se frente a estes desafios e seus impactos nas duas comunidades.

Diante de um mundo em que o racismo institucional está presente na consolidação de um pensamento abissal (SANTOS, 2007), os saberes dos povos marginalizados e, historicamente colonizados necessitam de uma ecologia de saberes para que possam, através das suas alteridades, contribuir para as superações conceituais e transformações paradigmáticas necessárias para a decolonialidade do saber (SANTOS, 2009, 2002). Tomando esta premissa, o recorte que faço para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, faço por crer necessário elucidar a minha experiência a partir do meu primeiro contato com a educação escolar indígena M'bya em pesquisa, localizada nas aldeias: Bracuí, Paraty-Mirim e Maricá; município de Angra dos Reis, RJ. Na condição de professora de História de Escola Estadual

do Rio de Janeiro, e Municipal de Duque de Caxias e na época diretora do SEPE/RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro na pasta da Secretaria de Gênero, Antirracismo e Orientação Sexual) e Secretária Executiva da CUT/RJ (Central Única dos Trabalhadores) na pasta de Políticas Sociais.

Visitei pela primeira vez em meados de 2005 a aldeia Guarani M'bya, Itaxin, de Paraty-Mirim-RJ e foi neste período que começaram minhas indagações sobre a situação da educação escolar indígena. Nesta oportunidade observei uma escolinha de portas fechadas logo no início da aldeia sem funcionamento e um jovem chamado Darcy Tupã (hoje liderança na aldeia guarani em São José de Imbassáí, Maricá-RJ), Tekoa Ka' Aguy Ovy Porã que contou-me que a escola estava fechada. Naquela época este jovem já falava de sua tristeza e preocupação com as crianças indígenas que tinham seu direito constitucional a uma escola diferenciada negado, e que a escola que contava com apenas uma sala, tinha sido construída por uma ONG francesa. Assim nasceu minha vontade de investigar e lutar por estes direitos. O direito de fazer valer o que se encontra escrito na Constituição Federal: o direito ao acesso e permanência no ensino conforme consta no caput do Artigo 210:

“1. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. 3. SEÇÃO II – DA CULTURA Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. 1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASÍLIA, 1988)”.

Assim considero importante relatar a minha experiência como uma professora de História da escola estadual do Rio de Janeiro e do Município de Duque de Caxias, apresentando minha trajetória como professora, sindicalista, militante do Movimento Indígena e atualmente como pesquisadora da educação escolar indígena.

Já naquela época, em 2005, comecei a apresentar os meus questionamentos sobre as políticas e comprometimento do Estado do Rio de Janeiro com relação às práticas pedagógicas e o funcionamento da educação escolar indígena nesta e em outras aldeias do Estado do Rio de Janeiro. Minhas questões são: por que não funciona? Por que nestas aldeias

o nível de instrução é tão baixo? Quem é professor? Quem financia o funcionamento da escola? Que tipos de materiais didáticos são utilizados? Por que existe um histórico destas turmas começarem o ano letivo tão tarde? Como a comunidade vê esta escola? Entre outras questões.

Os jovens indígenas ao sair para estudarem fora das aldeias sofrem bullying? É possível continuar seus estudos fora das aldeias? Essas foram e são ainda as minhas questões. Seria importante saber o que acontece com os jovens indígenas que terminam as séries garantidas dentro das aldeias? Como é esta fase de transição para as escolas fora das aldeias? Qual seria o índice de evasão e, se acontece, por quê?

Como professora e militante percebo ser fundamental que se dê voz às comunidades indígenas, cuja escola impacta diretamente seu modo de viver.

Ao longo do tempo consegui algumas possíveis respostas, ouvindo diversos relatos indígenas, durante uma década, o que levou-me a entender a importância de dar voz a comunidade indígena, para saber como as políticas do Estado garantem a educação escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro, de que forma este acesso é garantido e se esta permanência é garantida para estes alunos. Esta pesquisa também investiga e se o Estado do Rio de Janeiro produz ações que podem ser entendidas como racismo institucional. Estes são os pontos de investigação de minha dissertação.

Gostaria de destacar também outra história que faz parte da minha construção enquanto pessoa e a experiência no âmbito do SEPE (Sindicato estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro). Em 1997, os questionamentos com relação à educação escolar me levaram a entrar para o SEPE e assumir a Secretaria de Gênero, Antirracismo e Orientação Sexual. , e à frente desta secretaria passei a ter contato com os debates e lutas das Mulheres, LGBTQTT e do Movimento Negro com relação à política de cotas e combate a todas as formas de discriminação.

Dentro desta secretaria, pude perceber a escola sobre outro olhar. Uma escola com profundas contradições, com várias filosofias que buscam espaços para acontecer, mas também uma escola que em vários momentos discrimina, marca as pessoas a partir de todo um mecanismo de condicionamento (FOUCAULT, 1999). Nestes espaços de discussão percebi que havia uma baixa escolaridade do povo afrodescendente, dos transexuais e

invisibilidade total dos indígenas, cujas identidades eram negadas nas cidades. Mas foi dentro do Movimento Negro, a partir dos debates sobre a construção da identidade, que me percebi na busca em dar visibilidade às questões indígenas. Busquei em vários trabalhos e notícias, os debates sobre as lutas e reivindicações do Movimento Indígena e dentre eles os debates com relação à Educação Diferenciada Indígena. Entendi que os indígenas das aldeias apresentavam índices de baixa escolaridade que é ainda maior que a da população afrodescendente, segundo o IBGE.

A partir dos debates junto ao Movimento negro e das informações reunidas com relação às questões indígenas passei a pensar na pesquisa sobre a história e a herança de minha família com avós indígenas: tanto paterna quanto materna, e com este amadurecimento, saí da condição de “parda” para assumir minha identidade indígena, já que esta é a memória e a condição de minha família, o problema é que no Brasil há muita dificuldade com relação à construção da identidade étnica específica, que é a história de muitos indígenas brasileiros, identidade étnica negada pelo Estado brasileiro, na tentativa de ignorar a memória indígena e invisibilizar a identidade étnica reassumida, denominada etnogênese, que eu chamo de “o caminho de volta pra casa” esta é a realidade de alguns povos que hoje engrossam o número de 305 povos ainda resistentes neste país que sofrem e resistem lutando nestes 518 anos de genocídio e etnocídio promovidos pelos católicos no passado e pelos neopentecostais na atualidade. Violência esta sofrida por mim a partir de minha auto-declaração.

Fazer o “caminho de volta pra casa” buscando reafirmar-se como indígena na sociedade que vivo, não foi algo fácil, sofri o escárnio (sempre em doses homeopáticas, nas brincadeiras ou em minha ausência), quando me chamavam de “índia do Paraguai”, inclusive demonstrando um preconceito contra o próprio Paraguai, colocando de forma subliminar que este país é produtor de coisas falsas. Fora de minha presença falavam que eu estava querendo “aparecer” ou tornar-me evidente a partir deste debate. Fui tratada com animosidade por algumas pessoas.

Ainda hoje, integrantes de movimentos políticos: sindical e partidário de esquerda ainda negam o meu direito de auto-declaração, colocando que eu sou “suposta índia” não percebem quão preconceituosos estão sendo e quanto do pensamento eurocêntrico ainda destilam em suas palavras. Escutei de vários professores após meus debates, conferências, curso de capacitação, que eu produzo utilizando boa parte do meu tempo livre, gratuitamente

na grande maioria das vezes, me perguntarem se sou “índia de verdade”. Indago sempre a estes professores o que é ser índio de verdade. E todos eles respondem a mesma coisa: ser índio de verdade é não ser “descendente” é ter nascido na aldeia. São nestes momentos que percebo o quão afastado do debate racial estas pessoas estão, pelo menos do debate do que é ser indígena no século XX e XXI. Até porque, muitas destas pessoas são descendentes dos povos africanos, portanto não são “puros” e se autodeclaram negros.

Existem antropólogos que defendem a teoria de que quando se sai da aldeia perde-se a cultura, perde-se o idioma. É parcialmente verdadeiro, porque ao sair da aldeia, o idioma prioritário é o português, pois é através dele que as pessoas vão ter acesso à escola e ter emprego, mas será que a cultura indígena resume-se completamente ao idioma? Claro que não. Assim como qualquer pessoa que sai de sua terra natal e vem viver no Brasil também não abre mão de sua cultura, apesar de comunicar-se em Português.

Os brasileiros devem perguntar-se por que 70% das palavras que nomeiam a fauna, flora e acidentes geográficos, influenciando ainda hoje o nome das cidades, ainda estão no tronco tupi-guarani, sem contar outras palavras que recheiam o idioma Português falado no Brasil. Cultura é isto, está sempre em movimento e basta o contato com outra cultura pra não ser mais a mesma através do processo dialógico e as contribuições da alteridade a para a construção do sujeito (BAKHTIN, 1997). Portanto, o brasileiro tem muito da cultura indígena sem, contudo saber identificar o que afirmo, pois a raiz indígena do povo brasileiro é sistematicamente negada aos brasileiros.

A partir do contato com os indígenas aldeados, pude identificar traços da cultura indígena em minha família o que me deu ainda mais segurança em afirmar-me indígena. Mas esta autodeclaração só aconteceu após minha ida à aldeia Pataxó Hã Hã Hãe, em Pau-Brasil, Sul da Bahia. Nesta visita em 2007 fiz uma entrevista na rádio comunitária da aldeia e falei sobre a ocupação do prédio do antigo Museu do Índio e nosso objetivo de fazer naquele espaço um instituto de promoção e difusão da cultura indígena convidando os parentes a estarem conosco naquele espaço. Quando o apresentador do programa perguntou-me minha etnia eu disse ser descendente do povo guarani. Quando saí da rádio, muitos pataxós vieram parabenizar-me pela entrevista. Disseram estar muito contentes com a nossa ação de ocupar o prédio que abrigou o primeiro museu indígena da América Latina. Só tinham uma observação a fazer sobre minha fala. Uma indígena disse-me: “Só tenho uma observação a fazer à sua

fala, quem é descendente está em cima do muro, você está na luta, tem que dizer que é indígena.” Ali foi o meu primeiro batismo.

O segundo batismo veio com o convite da pajé Lídia, da Aldeia em Camboinhas, Niterói, chamada de Tekohá Mbo’yty (Aldeia de sementes) que hoje foi transferida para Maricá. Foi meu Nhemongaraí, cerimônia de batismo, onde recebi meu nome guarani, nome que dá força ao meu espírito e que eu reverencio todos os dias de minha vida. O nome é recebido na hora da cerimônia pela pajé e hoje sou Pará Rete. Para, é o mar, não se domina, é amplo e muitas vezes incontrolável, dá a vida, mas também tira. Rete vem do sagrado, aquilo que vem do espiritual. O que quer dizer? Que eu sou uma guerreira que ao mesmo tempo em que luta, também cuida, protege e Nhanderu me enviou para lutar e proteger meu povo. Muito orgulho e responsabilidade este nome me trouxe.

Percebo em minhas análises que por ter sido negada a primeira raiz de construção do povo brasileiro, por ter sido esta, ao longo de cinco séculos desqualificada de várias formas, há um silêncio incomensurável do povo brasileiro em dizer a raiz indígena que a grande maioria do povo brasileiro tem. Acontece o mesmo fenômeno com a raiz africana que muitos brasileiros também são constituídos. Por ter estes dois pilares de construção negados, o que sobra? A constituição europeia deste povo e a partir deste fenômeno, acontece o complexo de vira lata que as elites brasileiras sofrem, pois querem parecer-se com os europeus, mas não são brancos como eles, esforçam-se para parecer com eles, mas nossa cultura tem os matizes de construção dos povos indígenas e africanos, portanto, eles negam estas raízes e buscam serem aceitos pelo povo que nos dominou, nos extorquiou no passado e ainda produzem políticas para que não tenhamos autossuficiência. Esta elite sem dó vende nossos recursos, negam direitos históricos aos povos que dominaram e negam qualquer possibilidade de construção da identidade brasileira, bem como a garantia de auto-declaração dos indígenas em contexto urbano garantido na Convenção 169 da OIT que o Brasil ratifica por exemplo.

Considero importante destacar que a partir do contato frequente com alguns líderes indígenas M’bya entre outros, na cidade do Rio de Janeiro e na aldeia de Paraty-Mirim, bem como o contato com diversas etnias em contexto urbano como, Pataxó, Apurinã, Tukano entre outras em 2005, ajudei a fundar o Movimento Tamoio dos Povos Originários que é um movimento composto por indígenas em contexto urbano e indígenas aldeados, e que dentre várias ações, em 20 de outubro de 2006 ocupou o prédio do Antigo Museu Nacional do Índio,



em frente ao estádio Mário Filho (Maracanã). Inicialmente chamado de sede do Movimento Tamoio, após um encontro com vários indígenas em 2007 fundamos o Instituto Tamoio dos Povos Originários, que em meados de 2011 foi apelidado de Aldeia Maracanã.

Em contato frequente com as lideranças e os professores de várias etnias em todo o Brasil, comecei a aprofundar-me e entender os motivos que levaram os povos indígenas de todo o Brasil a organizar-se e criar um Movimento Indígena Nacional articulado para reivindicar a efetivação de direitos indígenas constitucionais, dentre estes, com relação ao acesso dos indígenas a Educação Escolar Diferenciada, que foi garantida na Constituição Federal de 1988. Como fica claro neste trabalho.

### **Objetivo Geral:**

Com base nesta afirmação, a pesquisa partiu destas alegações para concretizar os seguintes objetivos, no que tange ao caráter geral e nível de abrangência desta pesquisa:

Problematizar o caráter colonizador das políticas públicas para a escola indígena através do currículo e seu aspecto superficial em relação à percepção e visibilidade dos povos indígenas, seja pela ausência de escolas indígenas, seja pelo não cumprimento das políticas públicas e legislações destinadas para a mesma.

### **Objetivos Específicos:**

Já em relação ao âmbito de pertinência e níveis específicos da pesquisa, buscou-se o seguinte:

- 1) Analisar as políticas públicas para a escola indígena e sua possibilidade de garantia do acesso e permanência dos povos indígenas no ensino, entretanto, emancipados do caráter eurocêntrico dos currículos praticados nas escolas regulares, ou seja, indagar se a escola indígena pode ser um espaço para a ecologia dos saberes e emancipação do caráter eurocêntrico do ensino.
- 2) Compreender a escola indígena como base para o acesso e permanência dos indígenas no ensino e analisar o pensamento e relações estabelecidas pela comunidade indígena sobre esta escola.

- 3) Definir a ideia de educação para o povo guarani e educação indígena para compreender o que é a escola indígena, pois existe uma diferença entre educação indígena e educação escolar indígena.<sup>3</sup>

O não funcionamento e instalações precárias das escolas, o déficit de Formação de Professores para as escolas indígenas, as salas multisseriadas e o não cumprimento, na prática, das legislações e políticas públicas para escolas indígenas revela o racismo institucional presente na construção de projetos para a escola indígena.

### **Questões de Estudo Decorrentes dos Objetivos Específicos:**

Existiu um movimento de diáspora dos povos indígenas que os forçaram a se deslocarem das suas terras, seja pelo avanço urbano, seja pelo avanço do agronegócio, os indígenas sofrem um processo de expropriação das suas terras que perdura desde a chegada dos europeus neste continente e, conseqüentemente a este fator, existiu também um sequestro cultural dos povos indígenas (RIBEIRO, 2006) que legitimou o processo de segregação, estereotipação e discriminações promovidas por todo um sistema educacional pautado em um processo de ensino-aprendizagem positivista.

Com base neste processo de diáspora, constata-se a existência da negação de identidade. Diante deste cenário se faz necessário compreender que as autodeclarações indígenas em contexto urbano representam um elemento novo para uma sociedade que até então substituía o indígena pelo “pardo”. Os indígenas em contexto urbano acabam sofrendo uma dupla discriminação: a primeira parte da questão étnica: por ser indígena, a segunda por não pertencer ao ambiente idealizado onde os indígenas deveriam viver para serem indígenas, ou seja, só é considerado indígena aquele que nasce na aldeia.

Em desacordo com a Convenção 169 da OIT que o Brasil é signatário, mas na prática não a cumpre. Esta convenção dentre outros direitos garante a autodeclaração a pessoas que não nasceram em uma aldeia. O item 2 do Artigo 1º da Convenção 169 da OIT coloca como preceito: “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser tida como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições desta Convenção”.

---

<sup>3</sup> Objetivo lecionar em sala de aula, entretanto pelo não comprometimento do Estado em garantir formação para a população guarani no Estado do Rio de Janeiro, muitos destes professores são leigos. A maioria de maneira precária, pois muitos já saem do EJA (Educação de Jovens e Adultos) diretamente para lecionar, conforme consta em relatos.

Portanto ela não define quem são os povos indígenas aldeados ou não, ela estabelece critérios para a autodefinição, único instrumento para que os indígenas se identifiquem, não cabendo a ninguém o poder de decidir quem é ou não indígena e os indígenas em contexto urbano sofrem isto tipo de discriminação, já que perdura a ideia de que só é indígena quem nasceu na aldeia.

### **Pressupostos Metodológicos**

Para desenvolver a pesquisa alguns questionamentos afloram neste estudo e norteiam este trabalho:

- A Educação Indígena está presente em todas as aldeias do Rio de Janeiro?
- Os guarani M'bya tem garantido todos os segmentos da educação nas aldeias do Estado do Rio de Janeiro?
- Como é a situação dos professores? Os direitos ao acesso e permanência dos alunos e alunas são respeitados?
- O Estado respeita o direito à escola indígena como diferenciada, como garante a Constituição Brasileira?

Desvendar estas questões pode ser relevante para compreendermos a situação do povo guarani M'bya do Rio de Janeiro e seu acesso a uma possível cidadania, garantida (ou não) pelo acesso e permanência a uma escola pública diferenciada. Para chegarmos a um conceito mais próximo da verdade se faz necessário uma pesquisa de campo. Desta forma utilizei entrevistas e registros documentais sobre o acesso e permanência dos indígenas no ensino. Portanto, é fundamental tecer este problema, para tentarmos entender este universo: O Estado do Rio de Janeiro garante políticas educacionais para o povo guarani M'bya do Rio de Janeiro?

A pesquisa partiu de uma análise bibliográfica e documental com intuito de realizar análise das políticas públicas e seus impactos na formação das escolas indígenas das respectivas aldeias pesquisadas neste texto e toma estes impactos para discutir a provável hipótese da existência de um racismo institucional presente na construção de políticas públicas para a escola indígena. Mas também há entrevistas com professores e alunos das escolas indígenas.

Partimos do pensamento que em primeiro lugar é necessário formular a diferença entre a educação guarani e a educação escolar indígena guarani. Conforme o contato que eu tive nas aldeias, percebi que a concepção do povo guarani sobre a educação é extremamente ampla, pois, para este povo, a vida constitui-se como um constante ato pedagógico, já a educação escolar é diferente, pois esta escola ainda reproduz muitos aspectos da cultura eurocêntrica e compreender a razão pelos quais muitos estudantes indígenas desenvolveram uma relação de resistência e ressalvas com esta escola.

Desenvolvi esta pesquisa tomando como filosofia Paulo Freire (2010), porque como ele, entendemos a educação como uma forma de intervenção no mundo em que vivemos, ela nunca é neutra e lançar mão dela é ter uma ferramenta que permite desmascarar a ideologia colonizadora que ainda está presente fortemente nas escolas de todos os grupos, inclusive nas escolas indígenas. Dar liberdade e não castração dos alunos é condição primordial nos dias atuais dentro e fora dos Tekohá. O modelo estrutural da escola e as diretrizes básicas para a elaboração do currículo foram pensados pelos não-indígenas sendo assim, perdura o cunho etnocêntrico que de acordo com Apple (1991) o currículo escolar ainda tem predominantemente uma origem social (burguesa), um gênero (masculino) e uma etnia (branca).

Ainda falando em currículo, cito Ladeira (1999) para buscar qual educação escolar indígena é melhor para o povo guarani M'biá do Rio de Janeiro, e que visão o Estado tem dado para o povo indígena, pois para Ladeira, a construção da educação escolar indígena só será uma realidade, quando o Estado brasileiro buscar uma concepção que possibilite aos povos indígenas, o direito de vivenciarem uma escola que garanta e respeite o modo de vida guarani, seus costumes e tradições.

- 1) Pela carência de trabalhos sobre esta temática, é importante lançar mão de uma pesquisa exploratória.
- 2) De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória por ser uma pesquisa muito específica, quase sempre assume a forma de um estudo de caso.

Desenvolver uma pesquisa tem seus entraves e obstáculos, mas antes de qualquer coisa existe uma força que a impulsiona para frente, no tocante aos objetivos de fazê-la, pois “Não é pertinente, nem justificado, formular projetos que não contribuam para melhorar as sociedades pelas quais são sustentados” (MALDONADO, 2006, p. 273).

Para conseguirmos entender a realidade da escola indígena e o que esta comunidade tem para falar sobre este tema, é fundamental entender a trajetória do Movimento Indígena, seu protagonismo e a história deste movimento e suas reivindicações.

É importante frisar que não existem muitos estudos dedicados à educação escolar indígena do estado do Rio de Janeiro, conforme pesquisado no banco de dados da CAPES e o seu respectivo banco de teses e dissertações através das palavras chave: educação indígena, racismo institucional e política educacional indígena.

Tonico Benites<sup>4</sup> (2009) realizou em sua dissertação de mestrado (PPGAS) uma pesquisa sobre os impactos da educação e interpretações indígenas a partir da escola, com relação aos Ava Kaiowá no MS, mas no Rio de Janeiro este foco é embrionário. Tais problematizações mostram a relevância que se pretende pesquisar no mestrado. Para além de tal relevância acredita-se ser uma pesquisa que contribuirá para abrir este debate na sociedade carioca, garantindo assim uma maior visibilidade das questões indígenas e da educação diferenciada neste estado.

Na tese defendida por Bicalho (2010), *Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direito (1970-2009)*. “A consciência da luta inseriu os povos indígenas do Brasil, direta e expressivamente, na opinião pública”, o Movimento Indígena começa a se organizar na década de 70, em reação a política militar na Ditadura de expansionismo, desta forma utilizei depoimentos do Relatório Figueiredo. A partir daí os grupos indígenas em todo o território brasileiro passaram a defender seus direitos. Cada vez mais, são eles que protagonizam suas lutas, falam por eles mesmos, constroem as organizações de Norte a Sul do país, para debater suas demandas e a educação e neste contexto lançarei mão da Resolução CEB Nº 3, DE 10 de novembro de 1999.<sup>5</sup> e também o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009<sup>6</sup>.

Ainda falando em protagonismos indígenas e levantando o debate sobre o currículo das escolas diferenciadas indígenas, utilizei Miguel Arroio, em seu livro: *“Currículo, território em disputa?”*, destaca não se veem apenas como aprendizes dos conhecimentos e os

---

<sup>4</sup> BENITES, Tonico. *A Escola na Ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e Interpretações Indígenas (PPGAS) UFRJ, Museu Nacional, 2009.*

<sup>5</sup> Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

<sup>6</sup> Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios Étnico-educacionais, e dá outras providências.

professores como meros transmissores de conteúdo, e sim exigem hoje o reconhecimento de sujeitos com uma bagagem de experiências sociais.

Ainda na pesquisa de campo, utiliza-se Mills (1975), pois segundo este autor existe algumas formas de estímulo da imaginação sociológica, pois os pesquisadores mesmo estando compenetrados nos problemas específicos da investigação precisaram ter um olhar atento aos imprevistos que poderão ocorrer durante a pesquisa de campo.

Precisamos estar abertos a inclusive uma mudança que podem ocorrer no decorrer da pesquisa, portanto é preciso inclusive uma maleabilidade de aceitar inclusive uma mudança na estratégia e nos objetivos que foram elaborados no início da pesquisa exploratória, devido a novas reflexões, discussões diversas e os acréscimos que acabam sendo exigidos em consequência das pistas que aparecem a partir do encontro com o objeto empírico. Porque Mills orienta que, para a pesquisa seguir uma análise mais fidedigna, devemos analisá-la de diversos ângulos, e considerar inclusive o oposto do que estamos estudando. Utiliza-se também estudos produzidos por indígenas da etnia guarani como forma de valorizar também aqueles que hoje produzem trabalhos de pesquisa do seu próprio povo, tais como: Sandra Benites e Tônico Benites.

## CAPÍTULO 1

### **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI: HISTÓRIA, TENSIONAMENTOS E RACISMO INSTITUCIONAL.**

Neste capítulo será descrita e analisada a história de ocupação do território do que hoje é o Brasil, como forma de questionamento do currículo de quem Descobriu o Brasil, a política da educação escolar para os povos indígenas no Brasil desde o Brasil Colônia. É relevante salientar que em nível nacional esta política educacional tinha como objetivo principal o de “evangelizar” e “civilizar os índios”, de modo sistemático e homogêneo, sobretudo, integrá-los à sociedade nacional, buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica.

Neste intuito, através da educação escolar, buscava insistentemente interferir no processo próprio de ensino e aprendizagens dos indígenas, numa ideologia etnocêntrica, preconceituosa e discriminante. Sendo assim, começou-se a ensinar aos indígenas como melhor opção de vida os modos de ser e de viver do povo colonizador, visando convencê-los a e se integrar à sociedade nacional.

Nesse sentido, é importante considerar a argumentação de Mariana K. L. Ferreira: “Educação escolar é pensada como um instrumento para substituir o mais depressa e radicalmente a cultura indígena pelas instituições europeias” (1992, p. 10). Traremos para o Centro do debate como o Racismo Institucional está presente neste território desde que os europeus e a Igreja chegaram a este território.

A abordagem filosófica desta pesquisa parte da concepção decolonial de compreender que os saberes europeus não são os únicos que possuem autoridade epistêmica e busca na perspectiva decolonial, alternativas para a formação dos saberes (SANTOS, 2009), também busca compreender que as ideias de uma época, na prática, são as ideias da classe dominante de uma época (MARX, 2006), portanto, compreender a ausência de eficácia nas políticas públicas para a escola indígena exige compreender qual é a concepção que os indígenas possuem sobre a educação e escola (que para estes povos são completamente distintas) e também compreender criticamente o racismo institucional como reflexo de uma sociedade que se construiu a partir de bases eurocêntricas, mas também busca entender como a cultura indígena guarani tem resistido em relação ao processo de colonização cultural que se instalou nestas terras com a chegada dos europeus (VAINFAS, 2010).

A pesquisa procurou utilizar uma abordagem decolonial, como base para a compreensão destes povos sobre educação e o racismo institucional para compreender o fenômeno da ausência de eficácia nas políticas públicas para a escola indígena.

No plano do âmbito de pertinência, esta pesquisa está relacionada com o multiculturalismo crítico (CANDAUI, 2008) em favor de uma educação que, de fato, valorize a diversidade como elemento fundante da constituição do nosso ser. Para a efetivação da análise desta problemática, recorro aos seguintes pontos de partida:

- 1) Buscou compreender como foi a instauração das escolas indígenas nas aldeias do povo Guarani M'Bya que foram pesquisadas nesta dissertação.
- 2) Buscou analisar como é a formação dos profissionais destas escolas, bem como a infraestrutura e o investimento nesta modalidade de educação.
- 3) Buscou compreender criticamente como se cumprem as políticas públicas para a escola indígena.

Em relação à fundamentação teórica deste tema, contribuem significativamente para esta pesquisa os seguintes trabalhos:

- 1) Conta com referência nos cadernos do SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC), para compreender a concepção do governo sobre educação indígena, seus aspectos, seu caráter teleológico para dar aportes para o entendimento das contradições entre os objetivos proclamados pelo Ministério da Educação (MEC) e os objetivos reais e concretos do que se passa nas aldeias em relação ao acesso, permanência e garantia da educação escolar indígena.
- 2) A dissertação de mestrado de Tônico Benites, intitulada: “a escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas” por analisar as divergências e confrontos entre a educação Kaiowá, realizada pelas famílias extensas, e a escola formal introduzida nas aldeias. Utilizando-se do conceito de “tradição de conhecimento” (BENITES, 2009). Este trabalho dá aportes para a compreensão de como os povos indígenas percebem a educação.
- 3) As legislações e marcos legais para fornecer um panorama do cenário da educação escolar indígena como mecanismo para se ter uma percepção crítica em relação à este tema.



### **1.1. Recorte histórico da chegada dos povos: Guarani e Tupi: tensões, controvérsias e início do Racismo Institucional.**

Este capítulo tem como objetivo fornecer elemento para uma análise do que foram as comunidades indígenas antes dos anos de mil e quinhentos e sua trajetória ao longo do tempo para a ocupação do território, construção de suas culturas e relação com a terra que habitavam, bem como o povoamento do território brasileiro e processos de profundas rupturas que ocorreram com os primeiros habitantes do Brasil, com a chegada dos europeus. Não há como falar das escolas nas aldeias indígenas do Rio de Janeiro sem falar de sua formação histórica, construção sociopolítica e político-econômica.

A partir desta pequena periodização histórica destes dois grandes grupos podemos entender o processo histórico desses povos: a invasão de suas terras, a diáspora sofrida por eles, o racismo institucional que foi construído desde a chegada dos portugueses à terra que era chamada Pindorama (Terra das Palmeiras), as diversas formas de violência praticadas contra os povos originários deste país que vão desde a negação de seus direitos até o estupro físico e cultural destes grupos étnicos, e a partir daí poder entender porque na atualidade os povos indígenas lutam por demarcação de seus territórios ancestrais, pela saúde e educação diferenciadas e por leis que garantam aos povos indígenas seus direitos constitucionais, que também foi fruto de um amadurecimento político onde vários líderes de etnias diferentes se uniram para dialogar com os deputados constitucionais sobre os direitos e garantias que deveriam estar na nova Constituição Federal do Brasil de 1988. É claro que nem tudo pôde ser negociado, mas o capítulo Dos Índios foi escrito.

Em primeiro lugar, é fundamental desconstruir a História oficial que coloca a História do Brasil iniciando com a chegada de Pedro Álvares Cabral, cuja versão é de que ele “Descobriu o Brasil”. Ninguém descobre o que tem dono, portanto, inicio esta dissertação com a proposta de discutirmos o Descobrimento do Brasil, não mais sobre a ótica eurocêntrica, mas a partir da visão de seus primeiros conquistadores: as 1.400 etnias (NIMUENDAJU, 1981) , compreendendo 5 milhões de pessoas (DENEVAN) vivendo neste solo, que hoje segundo o IBGE são 305 etnias resistindo para não desaparecer.

As pesquisas da Arqueóloga Ana Roosevelt (1992) registram o início de povoamento na Amazônia por grupos paleoíndios há 12 mil anos atrás, eles eram caçador-coletores. Com relação ao quantitativo de população há uma série de teorias como podemos ver abaixo:

1 - Julian Steward, no *Handbook of South American Indians* calculou o montante de indígenas habitantes do Brasil em 1.500.000 (Steward,1949), (Pacheco de Oliveira,2006),

2 - William Denevan projetou o quantitativo de habitantes indígenas na região denominada Grande Amazônia entre 5,1 a 6,8 milhões de indígenas antes da chegada dos europeus ao Continente Americano, mas depois rejeitou seus cálculos como mostram abaixo, por acreditar poder usar o parâmetro de densidades médias para estabelecer o quantitativo populacional no Brasil, já que havia uma variabilidade populacional em cada habitat, mas também rejeitava os critérios estabelecidos por Hemming 3.2 milhões e Steward 1.1 milhão, porque seus cálculos não levam em conta os grupos extintos no Brasil, portanto, Denevan coloca que o critério de contagem tribo por tribo, também não daria conta de um critério fidedigno pois todos estes estudos foram feitos pós século XVI e não levaram em conta, como disse, o critério da depopulação que estes grupos sofreram no contato com os europeus, portanto, ainda não temos critérios para estabelecer de forma verídica quantos indígenas haviam no Brasil na Era Pré-Cabralina.

Mas, sabemos que nenhum critério é neutro e com relação a povos indígenas, a pressão dos povos colonizadores com relação aos colonizados é grande e que um número maior ou menor de extermínio estabelece um conceito maior ou menos de violência causada por estes povos a partir do contato com os povos originários do Continente Americano, portanto na ausência de critérios que possam ser incontestáveis, podemos sugerir que em todos os lugares do Brasil, há topônimos no tronco Tupi-Guarani e que portanto não existe um só lugar no território brasileiro que os povos indígenas não tivessem deixado marcas de sua passagem, pois até os dias de hoje estes locais continuam mantendo estes topônimos de norte a sul do país, logo, só grupos com grandes densidade demográficas e que deixam seus descendentes garantem uma influência, tão forte a ponto de perdurar por séculos. Logo, na ausência de outros dados que questionem tais teorias, sigo com os dados de Denevan.

Consequently I now reject the habitat-density method I used in the past to estimate a Greater Amazonia population in 1492 of from 5.1 to 6.8 million<sup>72</sup>. There was too much variability in densities in each habitat to be able to formulate meaningful average densities on the basis of a few sample densities. The other main methodology used is totaling tribe-by-tribe counts plus estimates based on various criteria, as done by Steward to obtain 1.1 million and by Hemming to obtain 3.2 million<sup>73</sup>, both for all of Brazil<sup>74</sup>. This is just as unreliable as habitat-density calculations because the counts used are often well after the sixteenth century, because recent populations are assumed to represent maximum possible populations and hence past populations, because known numbers are not systematically projected back to initial contact to account for depopulation, and because many groups which became extinct are not considered at all. DENEVAN (2003, p.186)

Como a maior parte da Grande Amazônia é constituída pelo território brasileiro e ele deixa fora desta contagem 21% do território brasileiro, o total de indígenas em território brasileiro para Denevan seria de aproximadamente 5,5 milhões de indígenas como mostra o quadro abaixo<sup>7</sup>.

**Quadro 1** *População indígena pré-cabralina, adaptado de Denevan*

	Área km <sup>2</sup>	Densidade hab/km <sup>2</sup>	Habitantes
Várzea amazônica	80012	14,6	1 168 175
Terra firme amazônica	3 920 611	0,2	784 122
Litoral (do norte até RJ)	105 000	9,5	997 500
Interior do Nordeste	477 500	0,5	238 750
Cerrado	2 178 000	0,5	1 089 000
<i>Total parcial</i>	<i>6 761 123</i>		<i>4 277 547</i>
Falta calcular	1 786 280		
<i>Superfície total do Brasil</i>	<i>8 547 403</i>		

Estimou também uma população de aproximadamente 56.000.000 de indígenas para o Continente Americano. (Denevan, 1992, p. 28).

A partir das discussões elencadas acima, constata-se que não há unanimidade entre os teóricos sobre estes dados.

De acordo com o Mapa do etnológico Curt Nimuendaju os indígenas eram organizados em torno de 1.400 povos<sup>8</sup>, portanto, 1.400 línguas e culturas.

Segundo (OLIVEIRA E FREIRE, 2006) existem várias correntes científicas que hoje questionam a chegada destes povoamentos apenas pelo Estreito de Behring<sup>9</sup> a partir da migração asiática como podemos constatar com o texto abaixo:

Inúmeras pesquisas arqueológicas assinalam a ocupação do território brasileiro por populações paleoíndias há mais de 12 mil anos. Os pesquisadores acreditam hoje que houve várias etapas nesse processo de dispersão humana, pois as novas descobertas arqueológicas questionam os dados que cercam antigas interpretações do povoamento americano, como a migração asiática pelo Estreito de Behring (v. Funari e Noelli, 2005). Pesquisas dirigidas pela arqueóloga norte-americana Ana Roosevelt (1992) na Amazônia apontam registros de sociedades complexas, sofisticadas no desenvolvimento tecnológico (cerâmicas) e na organização social (cacicados). As investigações posteriores, se não mantêm um acordo completo, questionam as antigas hipóteses de povoamento, baseadas na pressuposição de existência de sociedades pequenas e simples, de caçadores e coletores,

<sup>7</sup> DENEVAN, In: MELATTI, Julio Cezar. Índios do Brasil, p. 46. EDUSP.2007.

<sup>8</sup> (vide anexo)

<sup>9</sup> V. Funari e Noelli, 2005.

caracterizadas por uma alta mobilidade e o uso de materiais perecíveis, como cestarias. (pp. 21, 22)

Eles acreditam haver outros processos ao longo do tempo que contribuíram para a formação destes primeiros habitantes do Brasil, que no entender das populações indígenas atuais, são os verdadeiros descobridores da América e, portanto, também do Brasil.

Os povos indígenas dispersaram pelo atual território brasileiro, seguindo suas necessidades básicas, quer seja na obtenção de alimentos, quer seja na sobrevivência do grupo contra outros grupos, e com o passar de séculos estabeleceram, as diversas etnias e seus territórios, que influenciaram a construção de cada cultura.

“Com relação aos povos Tupi, existem várias hipóteses para a sua dispersão no território brasileiro. Uma das hipóteses defendidas por um grupo de arqueólogos, dentre eles Francisco Noelli, que defendem o modelo desenvolvido por Donald Lathrap e José Brochado, é que as rotas de expansão estiveram vinculadas a um centro de origem localizado na ‘região junto à confluência do Madeira com o Amazonas.’” (NOELLI, 1996, p. 31).

A partir do modelo citado acima, o que podemos perceber é que a expansão para o sul do Brasil se deu em duas colunas: o povo Tupinambá veio pelo Baixo Amazonas até o litoral nordestino e dali até São Paulo, após este período, desceram mais ao Sul chegando até o Rio de Janeiro, onde uma das aldeias mais famosas era Uruçumirim, do grande líder da Confederação dos Tamoios: Aimberê.

Quando os europeus chegaram a essas terras, estabeleceram uma colônia de exploração que custou o extermínio físico de diversas etnias que existiam, o fato de existir 1.400 povos no século XVI e atualmente este número se reduzir à 305 demonstra o caráter ideológico colonizado da construção do Estado brasileiro e o mito da ideia de democracia racial de Gilberto Freyre (2005)<sup>10</sup>. Apesar do Gilberto Freyre não tocar diretamente na questão indígena, serve como panorama para a crítica da ideia de democracia racial porque este Estado não foi somente expropriador dos negros, mas também dos povos originários que viviam nestas terras chamadas hoje de Brasil.

Com a chegada dos europeus às terras que, mais tarde se chamaram de “Brasil” e em um cenário de necessidade de novas rotas comerciais, posto que a rota com o oriente estivesse dominada pelos turcos otomanos, a coroa portuguesa e espanhola, aliada à burguesia e a nobreza, precisava de mercados e matéria prima para seguir com sua fome voraz de ouro, e

---

<sup>10</sup> Casa-Grande e Senzala. Gilberto Freyre. 2005, 51ª edição. Ed. Global. SP.

riqueza. A Igreja que também passava por um processo de crise com a reforma protestante e precisava de mais adeptos para a manutenção da sua hegemonia, portanto, estes dois poderes se aliaram na colônia, para que juntos conseguissem garantir seus objetivos estabelecendo uma relação de ajuda mútua, com o objetivo de garantir a manutenção do crescimento econômico do mercantilismo que florescia na Europa durante o século XVI.

De acordo com a visão de Aylton Quintiliano (2003) que em seu livro “Guerra dos Tamoios” afirma que desde a chegada dos portugueses, os povos indígenas foram tratados não como donos da terra, mas como selvagens, no pior significado da palavra, um entrave que deveria ser eliminado pelos interesses econômicos dos portugueses com relação a colônia recém ocupada.

Primeiro eles utilizaram a mão-de-obra indígena como escravo, e nas incursões ao interior, quem não conseguia fugir era feito escravo. Assim, os portugueses obtinham a mão de obra necessária para o plantio e outros afazeres e também garantir posse das terras tão cobiçadas por eles.

Os tamoios<sup>11</sup>, estavam acostumados com o tratamento dispensado à eles pelos franceses, que ao contrário dos portugueses, não queriam suas terras e estabeleciam uma relação de troca pelos produtos indígenas, portanto esta relação era amistosa. Quando o grupo de portugueses chegou ao território deste povo, eles foram até o grupo de estrangeiros antevendo a troca de pau-brasil por enfeites e utilidades. Os portugueses, entretanto, colocaram em prática os mesmos métodos aplicados no Oriente. Ou seja, se houvesse um rei, faziam os acordos diretos com o soberano, cabendo à ele a decisão sobre o trabalho de seus súditos mas onde não houvesse rei, os nativos eram submetidos ao trabalho forçado. Como os portugueses tinham a visão de que estas terras não pertenciam à ninguém e estavam tomando posse delas para o rei de Portugal, por associação à esta lógica, os indígenas deviam obediência à Coroa, e não querendo “colaborar”, seriam aprisionados e levados como escravos; se resistissem seriam mortos sem piedade. (QUINTILIANO, 2003).

Na verdade o célebre pensamento de Maquiavel no seu livro “O Príncipe” (2000) o lema “*dividir para reinar*” foi posto em prática com a aliança dos Guaianazes e portugueses

---

<sup>11</sup> Tamoios nunca foi uma etnia foi aportuguesado de *Tamuya* que significa avô, portanto a revolta dos Tamoios quer dizer a revolta dos originários da terra.

contra o povo Tupinambá, percebendo que estes eram inimigos. Para desenvolver esta tática, João Ramalho, braço direito do governador de São Vicente, casa Brás Cubas, com a filha do cacique dos Guaianazes, Tibiriçá. Este casamento faz nascer uma aliança entre portugueses e Guaianazes contra as outras nações indígenas inimigas. Sendo, o principal alvo, o povo Tupinambá. Deste modo, a reação foi que ao ser atacada por estes, a nação Tupinambá reage sobre as ordens de seu líder: Cunhambebe, que como retaliação investe contra propriedades portuguesas na região.

Enquanto isto, mais investidas são feitas e Brás Cubas segue escravizando indígenas e em uma destas investidas contra os Tupinambá, consegue aprisionar um chefe: Cairuçu e seu filho Aimberê. Devido aos maus-tratos Cairuçu morre e seu filho organiza uma fuga em massa das propriedades de Brás Cubas. Assim, Aimberê junta-se aos outros líderes e inicia assim a Grande Confederação dos Tamoios, que foi chamada pelos tupinambá de Tamuya, que em tupi-guarani quer dizer avô, o mais velho, o mais antigo, sendo a palavra aportuguesada pelos portugueses que a chamaram, Confederação dos Tamoios.

Nesta grande reunião, feita em Ubatuba, no litoral paulista, que nesta época tinha o nome de Yperoig, Aimberê propôs o nome de Cunhambebe, líder da região onde hoje é Angra dos Reis, para ser o chefe supremo e foi ovacionado estrondosamente. O grande morubixaba<sup>12</sup> emocionado deu seu comando com um grito de guerra: “Perós!”<sup>13</sup> junto com Coaquira, Pindobuçú, Saravaia, Araraí e Aimberê resolveu decretar guerra aos portugueses. A partir daí os tupinambá aliam-se também aos franceses da França Antártida, que fornecendo armas a Cunhambebe, garantiu sua permanência no Rio de Janeiro.

Aimberê – Um dos fundadores da Confederação dos Tamuya, a maior resistência indígena que o país viu. Era cacique da aldeia de Uruçumirim, como dito anteriormente, cuja extensão ia da Glória ao Flamengo, no Rio de Janeiro. Foi o responsável pela unificação dos povos inimigos de São Vicente, compreendido do litoral de São Paulo, a Cabo Frio, no litoral fluminense. Sua legenda de grande guerreiro só é superada pela de Cunhambebe, o maior líder indígena dos anos quinhentos, que foi cortejado por Villegagnon como chefe de Estado e rei do Brasil.

---

<sup>12</sup> Em Tupi, morubixaba quer dizer Cacique, chefe.

<sup>13</sup> Em Tupi significa, ferozes!

Em 1557, Cunhambebe morreu de varíola, doença trazida pelos europeus, não só ele, mas muitos indígenas pereceram com doenças infecto contagiosas, pois não tinham anticorpos contra elas. O sucessor natural de Cunhambebe era Aimberê, que passou a comandar a Confederação. Ele morreu lutando na batalha final do Rio de Janeiro em 1567. Uma luta inclusive insuflada pelo padre considerado, o Embaixador de Portugal no Brasil, José de Anchieta. Eloquente, ele conseguia convencer chefes indígenas mais exaltados a não entrarem em guerra contra os portugueses. A batalha em que Aimberê morre, foi insuflada por José de Anchieta, que não o suportava. Ele foi de São Vicente à Bahia, Capital da colônia na época e que, portanto, era residência do Governador-Geral do Brasil, Mem de Sá, convenceu-o de que era preciso liquidar de vez “*a brava e carniceira nação, cujas queixadas ainda estão cheias do sangue dos portugueses (Torres, 2000)*”<sup>14</sup>.

Com a morte de Cunhambebe, 1557, vitimado por uma estranha epidemia levada pelos europeus, Aimberê passou a comandar a Confederação dos Tamoios. E morreu lutando, na batalha final do Rio de Janeiro, em 1567. Essa batalha, aliás, foi insuflada por José de Anchieta, que foi de São Vicente à Bahia, para convencer Mem de Sá, então o governador-geral do Brasil, a liquidar de vez com “*a brava e carniceira nação, cujas queixadas ainda estão cheias do sangue dos portugueses*”. E foi uma carnificina. Os soldados de Mem de Sá e de seu sobrinho Estácio enlouqueceram com a vitória e avançaram sobre a praça da guerra, cortando as cabeças dos cadáveres e enfiando-as em estacas. Essa praça era uma enorme área, onde estão hoje dois famosos bairros do Rio de Janeiro, o Flamengo e a Glória, a glória das cabeças cortadas. Morreram todos, inclusive uns 30 franceses que haviam aderido ao sistema de vida tribal, entre eles o genro de Aimberê, marido de sua filha Potira, de nome Ernesto, que o sogro chamava de papagaio louro. (TORRES, 2000)

Após mais de 10 anos de resistência indígena, os portugueses conseguiram vencer a batalha contra os Tupinambá, mas não se deram por satisfeitos, era necessário exterminar, todo e qualquer rebelde indígena. Avançaram violentamente sobre a praça da guerra, cortando a cabeça dos cadáveres e enfiando-as em estacas. Desse modo, a presença francesa sobreviveu informalmente na Guanabara, vindo a ser erradicada apenas com a expedição de Estácio de Sá (1565-67), que fundou a cidade do Rio de Janeiro em 1 de março de 1565 e culminou com a devastação dos aldeamentos paliçados de Uruçumirim (praia da Carioca, atual rua Praia do Flamengo), e de Paranapuay (ilha do Governador Martim de Sá, atual ilha do Governador), em fins de janeiro de 1567.

---

<sup>14</sup> Torres, Antônio, citando frase proferida por José de Anchieta. **Nunca fui santo (Anchieta e os índios: a propósito d’O auto de São Lourenço)**. Conferência proferida em Paris, no Amphithéâtre Poincaré – “Carré des Sciences” –, da antiga Escola Politécnica, em 17 de novembro de 2000.

Segundo TORRES, esta praça era tão grande que nos dias de hoje, constituem dois famosos bairros da zona sul do Rio de Janeiro: o Flamengo e a Glória. O último leva este nome devido à glória das cabeças cortadas do povo Tupinambá, tamanho era o ódio que nutriram contra a população dona destas terras e lutavam para proteger aquilo que sempre foi território ancestral do povo Tupinambá, mas este ódio teve um protagonista para além da cobiça dos portugueses: Padre José de Anchieta.

Essa batalha, aliás, foi insuflada por José de Anchieta, que foi de São Vicente à Bahia, para convencer Mem de Sá, então o governador-geral do Brasil, a liquidar de vez com “a brava e carniceira nação, cujas queixadas ainda estão cheias do sangue dos portugueses”. E foi uma carnificina. Os soldados de Mem de Sá e de seu sobrinho Estácio enlouqueceram com a vitória e avançaram sobre a praça da guerra, cortando as cabeças dos cadáveres e enfiando-as em estacas. Essa praça era uma enorme área, onde estão hoje dois famosos bairros do Rio de Janeiro, o Flamengo e a Glória, a glória das cabeças cortadas. Jose de Anchieta tinha um verdadeiro pavor de Aimberê, que descreveu como “homem alto, seco, de catadura triste e carregada, e mui cruel”. (TORRES, 2000)

Curiosamente a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, tem como seu padroeiro, um soldado cristão do Império Romano. Cuja história conta que Imperador Diocleciano sabendo que o comandante de sua guarda pessoal era cristão, depois de pedir que ele, Sebastião, negasse sua fé, e o vendo reafirmá-la, o condena a morrer transpassado por flechas e deixado sangrar até a morte. Vem daí a imagem imortalizada do santo, amarrado a um tronco e com o corpo perfurado por flechas. Mas ele não morre neste momento, pois é salvo e cuidado por algumas viúvas de outros soldados que morreram.

Quando Sebastião recuperou-se, foi até o imperador que não queria crer que ele estava vivo. O soldado então, afirmou que estava ali para, de público, condenar as atrocidades cometidas contra os cristãos. Deocleciano, então, ordena que Sebastião fosse levado à arena do Circo Romano, onde ele morreu açoitado por varadas, em 20 de janeiro no ano 288 da era cristã.<sup>15</sup>

Na verdade, os católicos, justificam que este santo é padroeiro da cidade do Rio de Janeiro pela história de superação que envolve a primeira tentativa de assassinar São Sebastião, expressão de milagre divino, promovido pela fé deste santo que superou todas as adversidades graças a sua devoção. Portanto ele passa a ser um símbolo de superação das

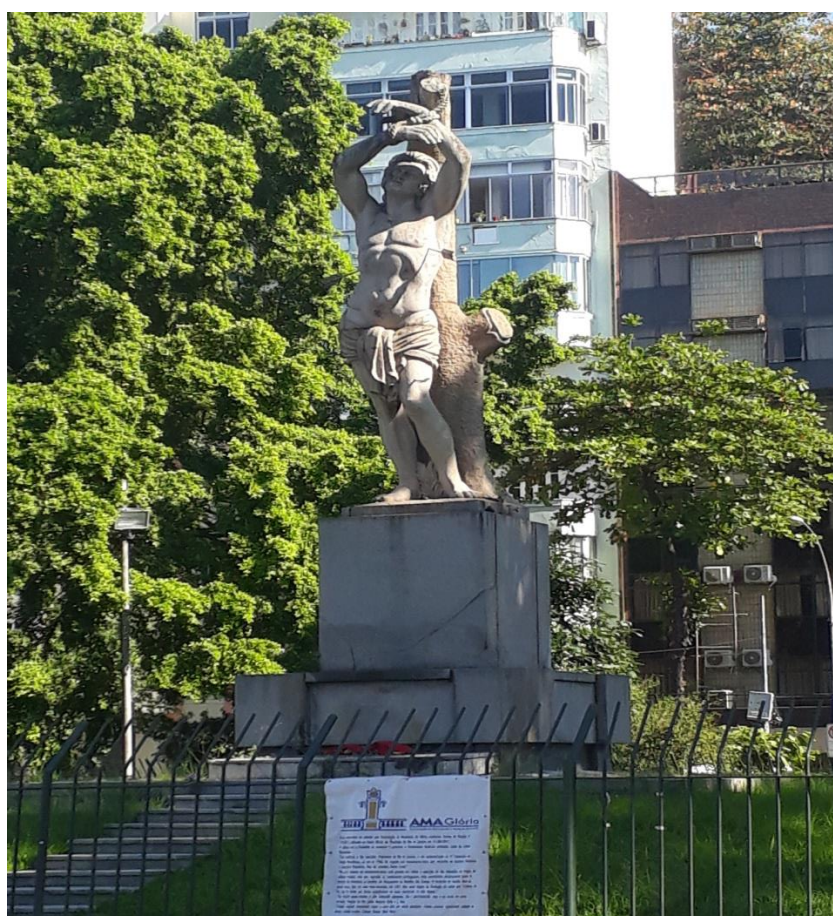
---

<sup>15</sup> Artigo: São Sebastião não morreu flechado, por Carlos Felipe Horta.



adversidades. Que adversidades os portugueses e colonos passavam neste território? A resistência do povo Tupinambá, contra o esbulho e a escravidão portuguesa. Com o objetivo de expulsarem estes colonos e suas políticas de genocídio, formou-se a grande Confederação dos Tamoios. Esta guerra foi responsável pela morte de milhares de indígenas que se uniram em defesa de seus territórios, sobrevivência e modo de vida. São Sebastião não morreu por consequência das flechas que ultrapassaram o seu corpo, ele sobrevive e após convalescência, é denunciado e morto pelos soldados romanos a pauladas, em uma época em que Roma ainda perseguia os cristãos.

O simbolismo de São Sebastião com as flechas em seu corpo faz-me supor que esteja relacionado à associação com as flechas do povo Tupinambá que, inclusive, é responsável pela morte de Estácio de Sá (morre por ter sido ferido na face com uma flecha envenenada, na guerra contra os indígenas da Confederação dos Tamoios) que é enterrado na Igreja de São Sebastião.



**Imagem 1: Monumento em homenagem à São Sebastião onde ficava Uruçumirim. Crédito: Marize V. Oliveira.**



Imagem 2: Associação de Moradores conta a História do milagre. Crédito: Marize Vieira de Oliveira

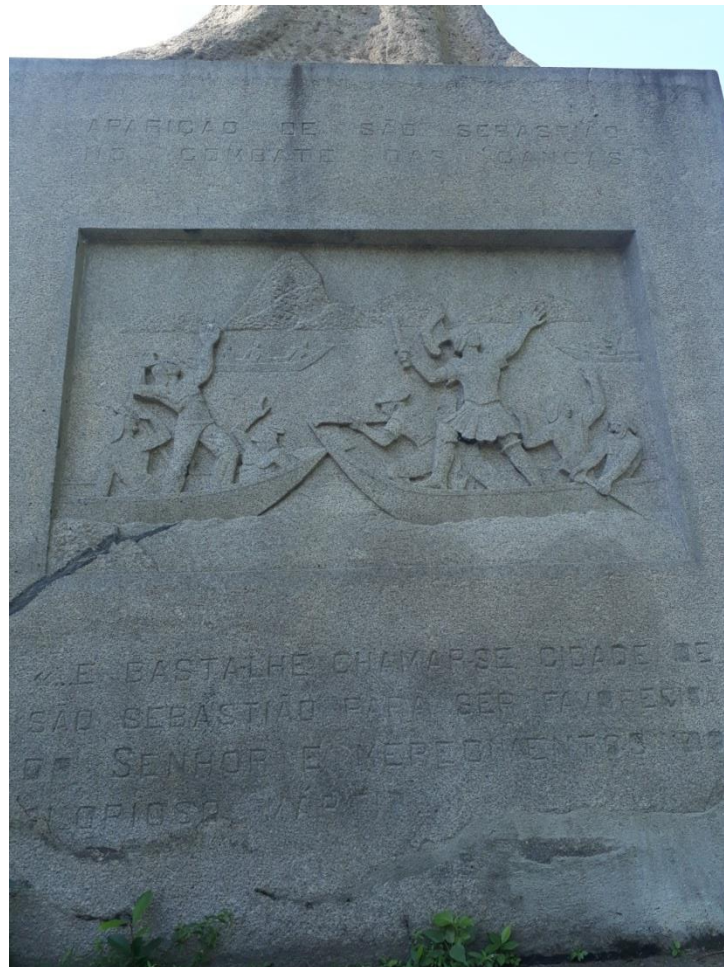
No terceiro parágrafo do texto está escrito:

“Na parte traseira do monumento-altar está gravado a aparição de São Sebastião, em trajes de soldado romano, fato que, segundo os combatentes portugueses, teria contribuído decisivamente para a derrota dos franceses na Batalha de Uruçumirim ou Batalha das Canoas. O desfecho da batalha deu-se nesta praça, que era uma mini-enseada, em 1547<sup>16</sup>, dois anos após a fundação da cidade por Estácio de Sá, que foi ferido por flecha transfixante no rosto, morrendo 16 dias depois.” (AMA Glória<sup>17</sup> 2017)

Esta é uma lenda que inclusive justifica que este santo seja o padroeiro da cidade do Rio de Janeiro. Segue abaixo a foto do Baixo-relevo situado atrás do monumento. Em primeiro plano São Sebastião vestido de soldado romano na canoa dos portugueses dando-lhes ânimo para poderem vencer a batalha desigual. Na canoa da esquerda, em primeiro plano, um francês aliado do povo Tupinambá, o que nos chama atenção é que em número o povo Tupinambá era infinitamente maior que os franceses, pois só alguns se mantiveram no Brasil, pois tinha constituído família e viviam como indígena, mas a visibilidade dada aos poucos franceses nesta guerra é desigual. Chama atenção também como, do Flamengo até a Glória, situação geográfica da aldeia de Uruçumirim, não há nenhum vestígio de sua presença por séculos neste local.

<sup>16</sup> Na verdade a data correta foi julho de 1567.

<sup>17</sup> Associação de Moradores e Amigos da Glória.



**Imagem 3: Batalha das Canoas e a aparição de São Sebastião vestido de Soldado Romano.**

**Crédito: Marize Vieira de Oliveira.**

Há também na Catedral Metropolitana do Rio de Janeiro, Avenida Chile, o Baixo-relevo de Humberto Cozzo, referindo-se à Batalha das Canoas, em 9 de julho de 1556. As datas são controversas, mas o fato em si da aparição de São Sebastião está em todas as fontes. A imagem acima explica a relação de São Sebastião e sua escolha como padroeiro do Rio de Janeiro. Mas há um apagamento proposital da história do povo Tupinambá e a Confederação dos Tamoios que não é mencionada nem pela Associação dos Moradores da Glória no banner preso no Monumento em homenagem à São Sebastião, tampouco em trabalhos acadêmicos que apenas se referem à contenda como guerra para expulsão dos franceses da França Antártida que tinham como aliados os Tamoios. O baixo-relevo situado na parte traseira do monumento evidencia o processo de ostracismo construído em relação aos indígenas em questão pois esta guerra, foi não entre franceses e portugueses a contenda é chamada de Guerra das Canoas ou Guerra de Uruçumirim, sem contudo explicar que esta era a maior

aldeia conhecida no Rio de Janeiro pelos portugueses no Rio de Janeiro e que mesmo tendo os Tupinambá na canoa que aparece em primeiro plano um francês, não são citados e que ainda dão à São Sebastião em uma intervenção divina a vitória dos portugueses.

A mesma ação sobrenatural ocorre na Iglesia del Triunfo em Cuzco, Peru, onde aparece um Arcanjo (São Miguel Archanjo) pisoteando um demônio vermelho (cor atribuída aos indígenas “pele vermelha”). Este relato explicando a construção do templo deixa explícito a construção da imagem em questão.

“Estando ya los indios para arremeter contra los cristianos, se les apareció en el aire Nuestra Señora con el Niño Jesús en brazos, con grandísimo resplandor y hermosura, y se puso delante de ellos. Los infieles, mirando aquella maravilla, quedaron pasmados: sentían que les caía en los ojos un polvo, ya como arena, ya como rocío, con que se les quitó la vista de los ojos que no sabían dónde estaban. Tuvieron por bien volverse a su alojamiento antes que los españoles saliesen a ellos. Quedaron tan amedrentados que en muchos días no osaron salir de sus cuarteles” (Inca Garcilaso de la Vega, Historia General del Perú, Libro II, Capítulo XXV).

Es así que se encontraban los resistentes en Cusco hacinados en el Suntur Wasi o galpón que se encontraba en la actual plaza de armas del Cusco, se dice que los incas incendiaron las edificaciones aledañas a este prendiendo fuego en los techos de paja y que el mismo no se encendía dicen algunos por que habría empezado una copiosa lluvia o como dicen algunos cronistas por que la Virgen del Triunfo con los ángeles y el Patrón Santiago aparecieron a los indios y los cegaron salvando así la vida de sus súbditos, cuya vida estaba casi perdida ya que Pizarro en Lima también estaba sitiado y se habían perdido mil hombres que fueron enviados a salvar a los españoles que estaban en Cusco. (Texto completo em anexo)

A História sobre este templo também é uma história de guerras entre os europeus cristãos e os indígenas, donos legítimos das terras em litígio. Igual ao episódio da grande Confederação dos Tamoios que foram derrotados e em ambas as estátuas que remetem a esta vitória, fazem alusão a uma vitória garantida pela intervenção divina. Portanto o gentio pagão é o mal que precisa ser combatido.

A questão é que a Igreja em ambos os casos, coloca a interferência do divino para justificar o genocídio com armas desiguais cujo objetivo era demonizar os indígenas e colocar como os escolhidos por Deus, os europeus em ambas as batalhas. Este pensamento tem sua justificativa sinalizada onde colocaram a imagem de São Sebastião, exatamente no local onde ficava Uruçumirim, onde inclusive aconteceu a batalha cujo objetivo era exterminar o povo Tupinambá em uma das mais sangrentas batalhas da História do Brasil-Colônia e garantir as terras para os colonizadores. Segue estátua do Anjo Gabriel pisoteando um diabo.



**Imagem 4:** Arcangel<sup>18</sup> pisoteando a un demonio, Iglesia del Triunfo. Cusco, Peru.  
Crédito: Marize Vieira de Oliveira

O mesmo simbolismo que ocorreu no Rio de Janeiro, também ocorreu em Cusco com o mesmo processo de guerra contra o povo indígena do local. A Igreja em ambas as situações apoiou a investida do Estado contra o povo originário que não aceitou a catequização, portanto é importante percebermos que há um simbolismo muito forte nas duas imagens que leva a concluir que os indígenas que não aceitaram a catequese e escolheram sua cultura e seu modo de vida, cujo território é essencial para a continuidade da cultura destes povos, foram visto como inimigos do Estado e como “personas non gratas” inclusive tendo o genocídio justificado pela própria igreja, contudo é necessário construir-se um conceito que justifique o genocídio. Portanto São Sebastião seria o padroeiro ideal para esta construção já que fora atacado por flechas na tentativa de mata-lo e flechas eram as armas também dos povos indígenas junto a isto o fato da suposta aparição do Santo na Batalha das Canoas, onde sua aparição foi fundamental para a vitória dos portugueses, em Cusco a luta entre os Incas e os espanhóis tem o mesmo significado. Os cristãos são salvos por Nossa Senhora, cuja aparição cega os Incas que batem apavorados em retirada.

Esta breve história serve como aporte para a discussão de como o Racismo Institucional é reflexo de uma consolidação histórica de determinados valores e pensamentos que constituíram a formação do Estado brasileiro, junto-se a isto o fato de que a Igreja foi no caso da colonização brasileira o “braço-direito” do Império Português para que seus objetivos de colonização fossem viáveis, vendo nos povos indígenas a possibilidade de garantir seguidores para sua religião, tão questionada no Velho Mundo onde estava acontecendo a

---

<sup>18</sup> São Miguel Arcanjo.

Reforma Protestante e braços para o trabalho gerando riqueza para a Coroa Portuguesa. Neste sentido, havia duas classes de povos originários: os que aceitavam a catequização e transformavam-se em mão-de-obra e cristão e aqueles que resistiam à ela, neste contexto, aqueles que não aceitavam o evangelho deveriam ser exterminados pois eram alvos de demonização pelos santos padres, nasce com a chegada dos cristãos no Continente Americano, já que para eles havia apenas uma religião: o Catolicismo.

Portanto podemos concluir que a Intolerância Religiosa é um conceito que tipifica a violência que ocorre com grupos que professam outra fé diferente da fé do colonizador deste país. A questão é que este conceito não dá conta do grau de violência e de seus impactos na vida de uma comunidade indígena e neste contexto trago para o centro do debate a afirmação de alguns teóricos que é necessário discutirmos o conceito de raça para explicar tais violências e defendem que a intolerância religiosa é uma vertente do racismo estrutural arraigado no Brasil (SILVA Jr. 2007, SILVA 2009; GUALBERTO, 2011), embora não utilizem diretamente o conceito de Racismo Religioso. Tal conceito é pertinente aos povos indígenas já que o assédio que inicia com os católicos e perdura hoje com os neopentecostais, tem um objetivo bem explícito de que é necessário exterminar a cultura a partir da destruição de sua religiosidade. Ela que é o pilar de sustentação da cultura indígena. Matar suas almas para inseri-los no padrão eurocêntrico presente na cultura brasileira e finalmente tirar-lhes todo o território que ainda resta nas mãos destes povos.

A concepção que os europeus tinham acerca dos povos que eram originários das terras que eles tomavam, dizendo que “descobriam” eram na verdade o processo de dominação dos povos que em suas concepções eram inferiores, já que acreditavam serem superiores, tanto em conhecimento quanto em religiosidade, portanto os relatos históricos demonstram que as leis que produziam, demonstravam toda a visão distorcida que tinham sobre estes povos de norte a sul do continente americano e também o apagamento da História dos povos originários deste território que foi chamado pelos não indígenas de Brasil. Por conta desta invisibilidade, muitos indígenas hoje ao serem expulsos de seus territórios tradicionais, acabam silenciando sua história, por conta da violência, do racismo e da discriminação, negando às suas futuras gerações o direito de suas raízes.

Muitas das leis para melhoria dos povos indígenas nunca foram cumpridas, e isto vemos até os dias atuais o que pode justificar a razão pela qual as políticas públicas para a

educação escolar indígena são ineficazes. Pois, chegamos ao século XXI e encontramos um mundo dividido entre países ditos de primeiro mundo e países de terceiro mundo e alguns poucos emergentes, como no caso do Brasil. Neste cenário, o racismo epistêmico e científico estão presentes na hegemonia de pensamento do Norte Global em relação aos saberes do Sul Global (MENESES, SANTOS, 2009) que, por sua vez, sofreram com processos de expropriação e colonizações predatórias, muito diferentes da colonização de povoamento conforme aconteceu nos Estados Unidos.

Na contemporaneidade, estes povos se dispersaram pelo país e muitos se viram forçados a tentar a vida longe das suas aldeias ou nasceram de descendência indígena, mas não são reconhecidos pelo Estado como indígenas. Os dados absolutos sobre a população guarani na América do Sul é uma estimativa, já que não existe um CENSO absoluto que fizesse uma contabilidade exata da população guarani na América do Sul, estes dados foram contabilizados a partir de informações de organizações indigenistas e indígenas, chegando a um total da população guarani de aproximadamente 225.000 pessoas, que habitam os países da América do Sul, citados neste capítulo. A nação Guarani está difundida de forma irregular pelo território de várzeas do rio Paraguai, segundo o Censo Nacional Indígena de 2002, contabiliza a população indígena guarani em 43.080 pessoas, entre os: Pai Tavyterã/ Kaiowá, 12.946; Nhãndeva, 15.229 e M'bya, 14.887. Na Bolívia, país considerado com o maior número de Guarani, conta com 80.000 pessoas, seguido pelo Uruguai com o número de 53.400 guarani, que vivem no Leste do país. Na Argentina, existe o povo Guarani Nhãndeva, estimado em 1.000 pessoas (CTI/G. Grünberg, 2008), e a população M'bya que é a maior população dos grupos guarani neste país, concentrados na província de Las Misiones em grande parte. Ainda segundo a FUNAI, o povo Guarani encontra-se em toda a Região Sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Na Região Sudeste em: São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo (região de Aracruz) são em torno de 7.000, e na Região Centro-Oeste: no Mato Grosso do Sul, há também um grupo de Guarani M'bya em uma aldeia no Pará que não aparece nas pesquisas. Em 2008 a população guarani aumentou para 51.000 pessoas. Segundo Schaden (1974), os Kaiowá correspondem ao único grupo, que não usa a qualificação Guarani até hoje. O grupo Guarani constitui sua organização social segundo a organização de família extensa e família nuclear. Geralmente as comunidades guarani constroem suas casas para acomodar sua família nuclear, o conjunto de famílias nucleares forma a família extensa. O povo Guarani está presente também no planalto da Patagônia, e Paraguai.

Geralmente as aldeias Guarani são divididas em três espaços claramente distintos: casas que inclui a Opy<sup>19</sup>, a escola, em alguns locais a casa de artesanato, o espaço de reuniões da comunidade e as casas das famílias nucleares, que se organizam com outras casas da mesma família extensa, muito próximas umas das outras. Plantações e florestas quando existem. O retorno do povo Guarani M'bya no Estado do Rio de Janeiro é datado da década de 1940. Onde pequenos grupos de Guarani em sucessivas ondas migratórias, provenientes do vale do rio Paraná, se estabeleceram em uma área cortada pelo rio Paraty-Mirim, na região denominada Alto da Serra da Bocaina, no litoral sul do Estado do Rio de Janeiro. A primeira aldeia a ser construída foi a de Sapukai (Bracuí-Angra dos Reis), mas ao contrário do que o senso comum afirma, a memória guarani demonstra que o povo guarani sempre esteve nesta região como relato de Verá Nhamandu Mirí<sup>20</sup> do Tekoa Itaxí, Paraty Mirim, RJ.

Muito tempo atrás, já tinha guarani aqui e depois eles saíram, abandonaram este local. Isso aconteceu porque eles tinham mais liberdade, podiam sair ou ficar se quisessem, mas com o passar do tempo isso foi ficando difícil para os Guarani, por causa dos posseiros. Passaram trinta a quarenta anos e os Guarani voltaram, por isto é que existe esta aldeia de novo. A aldeia é menor do que era. Começaram a vir as famílias de outras comunidades e as famílias foram aumentando. As lideranças começaram a se organizar e discutir várias questões, como saúde e educação, mas a questão era como conseguir quem ajudar os Guarani. Foi quando eu cheguei...Então eles confiaram em mim e me colocaram na área da educação, e por isso estamos aí trabalhando, já temos uma escola. Isso é um pouco da nossa história. (Verá Nhamandu Mirí, 2003, p.129)

A descoberta do povo Guarani só aconteceu no período da abertura da estrada Rio-Santos, em 1970. A população Guarani M'bya nesta região é de estimados 700 indivíduos em seis aldeias<sup>21</sup>, compreendidas entre Angra dos Reis e Parati e também, mais novas, as aldeias de Maricá e Itaipuaçu. São elas:

- \* Aldeia Sapucaí – Angra dos Reis,
- \* Aldeia Itaxin – Paraty Mirim,
- \* Aldeia Rio Pequeno – Paraty,
- \* Aldeia Araponga – Paraty,
- \* Aldeia Mamanguá – Paraty ,
- \* Aldeia - Tekoa Ka' Aguy Ovy Porã- Maricá,
- \* Aldeia Ará Hovy- Itaipuaçu.

---

<sup>19</sup> Casa de reza.

<sup>20</sup> Seu nome quer dizer Relâmpago Sol Pequeno.

<sup>21</sup> Hoje há em Iriri, Paraty, uma aldeia Pataxó.



### **Quadro 1 - Aldeias Indígenas Guarani no Rio de Janeiro em 2015**

<b>Aldeia</b>	<b>Localização</b>	<b>Habitantes</b>	<b>Situação Territorial</b>	<b>Atividade Escolar</b>
Sapukai	Angra dos Reis	*379	Homologada	Sim
Itaxi	Parati	*171	Homologada	Sim
Araponga	Parati	*40	Homologada	Sim
Rio Pequeno	Parati	**	Em Identificação	Sim
Arandu Mirim (Saco do Mamanguá)	Parati	*28	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>)<sup>22</sup>

\*\* 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>)<sup>23</sup>

A partir da chegada e descobrimento pelas autoridades, dos grupos de Guarani nas regiões de Angra e Paraty, no Estado do Rio de Janeiro, passam a fazer parte da História deste Estado novamente os aldeamentos indígenas.

Esta pesquisa está sendo apresentada em 2018, portanto oito anos após a coleta de dados do último processo de recenseamento. Sabemos que ao escrever estes dados, eles já estarão defasados, mas isto é inevitável em um país de dimensões continentais que faz seu censo apenas a cada 10 anos.

No Censo 2010, o IBGE aprimorou a investigação sobre a população indígena no país, investigando o pertencimento étnico e introduzindo critérios de identificação internacionalmente reconhecidos, como a língua falada no domicílio e a localização geográfica. Foram coletadas informações tanto da população residente nas terras indígenas (fossem indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que servem de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam “indígenas” de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados. “Também foram identificadas 505 terras indígenas, cujo processo de

<sup>22</sup> Instituto Sócio Ambiental 2015 (<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya>)

<sup>23</sup> In: Zephiro, Kátia Antunes. Processo de Construção do Currículo para/da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial. 2017,p.44.

identificação teve a parceria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no aperfeiçoamento da cartografia”. (IBGE 2010).

Segundo Luciano (2006. p. 28) no livro, O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje<sup>24</sup>, a partir da última década do século passado, vem ocorrendo um fenômeno chamado de “etnogênese” ou “reterritorialização” que é a reassunção ou recriação das suas tradições indígenas. Este movimento pode ser explicado pelo afrouxamento das pressões sofridas pelos povos indígenas no passado, seja pelos grupos religiosos, interesses políticos ou econômicos que para obter seus interesses proibiam os povos indígenas de assumirem sua identidade, muitas vezes para inclusive garantir sua vida ou empregos. Estes grupos foram despojados de suas terras, sofreram o estigma de serem indígenas e por estes motivos, muitos grupos esconderam ou negaram suas identidades tribais como uma estratégia de sobrevivência.

Ainda existem entraves para a construção real da identidade brasileira no quesito indígena, já que os mecanismos construídos pelo Censo do IBGE, para que uma pessoa seja colocada na estatística como índio, é necessário que a pessoa não só se declare indígena, mas tenha um vínculo com o seu grupo étnico como podemos perceber na declaração de Santos, para o IBGE 2010, com relação ao Crescimento Populacional, o que descumprimenta a Convenção 169 da OIT.

“Os resultados do Censo Demográfico 2010 revelaram, em relação a 2000, um ritmo de crescimento anual de 1,1% para a população indígena. Na área urbana, o incremento foi negativo, correspondendo a uma redução de 68 mil indígenas, sendo a maioria proveniente da Região Sudeste. Essas pessoas que deixaram de se classificar como indígenas na área urbana podem não ter nenhuma afinidade com seu povo de origem e a inclusão dos quesitos referentes ao pertencimento étnico e à língua falada no domicílio pode ter sido um fator de influência quanto à declaração de ser ou não indígena”. (SANTOS; TEIXEIRA, 2011, s/p, CENSO. IBGE). Ainda sobre crescimento populacional “A área rural cresceu 3,7% ao ano e esse crescimento é observado entre os povos indígenas, variando de 3% a 5% ao ano. A área urbana da Região Norte revelou crescimento da ordem de 2,9% ao ano. Nas áreas rurais, com exceção da Região Sudeste, o crescimento foi significativo, destacando-se a Região Nordeste,

---

<sup>24</sup> Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes nº1.

que apresentou o maior ritmo de crescimento, 4,7% ao ano. Em magnitude, as taxas de crescimento do período 2000/2010 diferem sensivelmente daquelas calculadas para o período 1991/2000<sup>25</sup>. (PAGLIARO e AZEVEDO. 2005, p.12).

População indígena e distribuição percentual, por localização do domicílio e condição de indígena, segundo as Grandes Regiões - 2010

Grandes Regiões	População indígena e distribuição percentual				
	Total	Localização do domicílio			Fora de terras indígenas
		Terras indígenas			
		Condição de indígena			
Total	Declararam-se indígenas	Não se declararam, mas se consideravam indígenas			
Brasil	896 917	517 383	438 429	78 954	379 534
Norte	342 836	251 891	214 928	36 963	90 946
Nordeste	232 739	108 142	82 094	24 048	126 597
Sudeste	99 137	16 904	14 727	1 177	83 233
Sul	78 773	39 427	35 599	3 828	39 346
Centro-Oeste	143 432	104 019	91 081	12 938	39 413
Brasil	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte	38,2	48,7	49,0	46,8	24,0
Nordeste	25,9	20,5	18,7	30,5	33,4
Sudeste	11,1	3,1	3,4	1,5	21,9
Sul	8,8	7,6	8,1	4,8	10,4
Centro-Oeste	16,0	20,1	20,8	16,4	10,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A importância deste registro é mostrar que estas terras já tinham donos, e que eram aproximadamente 5,5 milhões de almas, que a depopulação indígena no Brasil e em todo continente americano foi provavelmente o maior genocídio acontecido no planeta, mas que mesmo após o desaparecimento de vários povos, muitos topônimos<sup>26</sup> nomeados pelos povos Tupi-Guarani perduram até os dias de hoje, o que torna inverossímil o Descobrimento do Brasil pelos portugueses. Portanto trabalhar com a visão eurocêntrica da chegada do “descobridor” que ao aportar “toma posse” das terras para Portugal, desconsiderando os povos que aqui já viviam há milhares de anos, de sua riqueza e pluralidade cultural e tecnológica, é insustentável nos dias atuais, assim como ao silenciar toda a violência sofrida por estes povos pelo objetivo colonizador de Portugal é negar todo reflexo negativo que culminou no desaparecimento de centenas de povos originários deste território, que sofreram não só um processo de genocídio, bem como uma diáspora que não está nos livros didáticos, mas presente até hoje na memória de muitas etnias que povoavam o litoral deste país e hoje vivem de norte a sul do Brasil fora de suas terras originárias.

<sup>25</sup> Os indígenas no Censo Demográfico 2010 primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. IBGE, 2012.RJ.

<sup>26</sup> 70% dos topônimos em todo Brasil estão no Tupi-guarani sem exceção.

Ao todo, como lembra Raquel F. A. Teixeira, em artigo no livro *"A Temática Indígena na escola (MEC, Mari/ Unesco, Brasília, 1995)*, 70% do vocabulário do português brasileiro sobre animais plantas provém do tupi-guarani que tem vasta influência no nome de cidades e acidentes geográficos no país.

O processo de interiorização destes povos foi uma necessidade de sobrevivência fugindo das doenças e violências múltiplas que assolaram estes povos.

É o caso do povo Xavante (MT) que segundo relato de Aniceto Tsudzawere Xavante, seu povo veio povoar a terra dentro de uma cobra grande, a terra que eles chegaram era à beira de uma grande lagoa de água salgada que eles deram o nome de Iterô que na língua dos Auwê Uptabi<sup>27</sup> "Iterô" significa - MINHA TERRA - como os portugueses não entendiam os indígenas, virou Niterói. O cacique Tsudzawere, e várias outras lideranças indígenas a convite nosso, estiveram conosco em 2013 no Encontro entre nós da Aldeia Maracanã e a Secretaria de Cultura para discutirmos o relatório produzido pelos grupos de trabalho, a partir do recuo político do então governador do Estado do Rio de Janeiro de destruir o prédio da Aldeia Maracanã, e destiná-lo para a Secretaria de Cultura sobre a direção da então Secretária Adriana Rattes, que convocou os indígenas para dizerem o que esperavam fazer com aquele prédio. Neste evento Aniceto, nos contou esta história que é o mito de criação do seu povo. Infelizmente esta grande liderança nos deixou no anoitecer de domingo do dia 22 de fevereiro de 2015 aos 87 anos. O Cacique Aniceto foi uma importante liderança Xavante, pela luta territorial, pelas denúncias de descaso na saúde e tantas outras lutas indígenas. Sua história reforça a teoria do deslocamento de vários povos indígenas do litoral para o interior fugindo do esbulho, da violência das guerras, dos estupros e doenças desconhecidas pelos povos indígenas.

A questão é que o Estado e as Universidades negam estes fatos, na medida que não há uma proposta de mudança no currículo das Universidades nos dias atuais, não há incentivo para que a história deste país seja pesquisada e os livros didáticos contam muito mais sobre a Europa do que sobre a história de nossos povos, de nosso próprio país. Estas duas instituições, portanto, ao continuarem desenvolvendo este tipo de política, incorrem em dois tipos de racismo: O Racismo Institucional e o Racismo Epistêmico.

Os povos indígenas e toda a população brasileira descendente de várias etnias, cuja riqueza destas terras foram extraídas primeiro pelo braço dos povos originários, enriqueceram

---

<sup>27</sup> Nome verdadeiro do povo Xavante.

famílias nobres e burguesas de Portugal e do Brasil. A partir da sua força, seus corpos seu sangue viabilizaram a economia brasileira (Gorender, 1995, p.205-207), no projeto de colonização do Brasil, o ventre das mulheres indígenas pariram os primeiros brasileiros e na atualidade, no processo de construção econômica do Brasil e na cultura brasileira, muitos dos valores indígenas perduram, silenciados pelo racismo epistêmico.

Para além da força bruta, os povos indígenas brasileiros sofreram outro refinado tipo de violência: a cultural. Violência essa produzida a partir da ação educativa implementada pelos poderes constituídos pela recente nação e, principalmente, empreendida pela Igreja Católica (PINHEIRO, 2010, p.13).

Ao destruir a cultura, destroem-se valores, estrutura de pensamento e ação, e em qualquer época nestes cinco séculos esta forma de assédio continua a ser praticado. No início eram os padres que incutiam no pensamento dos seus pupilos indígenas que aquele modo de vida praticado e passado como conhecimento tradicional, responsável pelo modo de vida de cada etnia era “selvagem”, “bárbaro”, que sua fala era a “fala do Diabo”, sua religião era a “religião do Demônio” e que o “Pajé era o próprio Demônio”.

Cabe ressaltar que apesar de todos estes esforços de banir a cultura indígena deste país, ainda existem 274 idiomas indígenas no Brasil (IBGE 2010) e que o português falado no Brasil está cheio de palavras do tronco Tupi-guarani. Mas este assédio praticado até hoje, agora pelas igrejas neopentecostais foram responsáveis pelo desaparecimento de 31 línguas indígenas e outras tantas que estão em processo de extinção. As línguas: Apiaká, Diahói, Kaixána, Arikapu, Aurê-Aurá, Baré, Guarasu, Kujubim, Kuruáya, Poyanawa, Puruborá, Salamã, Xipáya, Sabanê, Cocama-Cocamilla, têm menos de cinco falantes (UNESCO).

Uma língua é muito mais do que um meio de comunicação; é a própria condição da nossa humanidade. Nossos valores, nossas crenças e a nossa identidade estão incorporadas nela. É por meio da língua que nós transmitimos nossas experiências, nossas tradições e o nosso conhecimento. A diversidade das línguas reflete a riqueza incontestável da nossa imaginação e dos nossos modos de vida. Audrey Azoulay (UNESCO)<sup>28</sup>

É a partir deste pensamento que podemos estabelecer o questionamento pelo ostracismo que os povos indígenas foram e ainda são submetidos até os dias atuais, quer seja nas pesquisas de mercado, nos locais onde existiam grandes aldeias como Uruçumirim na Cidade do Rio de Janeiro e em todo o Brasil, bem como os topônimos existentes de norte a sul deste país, sem que a população saiba sobre estas raízes, nas lutas com corte racial

---

<sup>28</sup> Diretora-geral da UNESCO, por ocasião do Dia Internacional da Língua Materna, 21 de fevereiro de 2018.

promovida pelos sindicatos e instituições, políticas públicas que o Estado não desenvolve apesar das lutas indígenas para garanti-las e as que existem, hoje os governos em sua grande maioria, tentam retirar. Por causa dos interesses econômicos do Estado promove políticas de negação dos direitos humanos aos Povos Indígenas.

Em um cenário onde crescem emendas que ferem diretamente os direitos e marcos legais indígenas alcançados pela Constituição Federal de 1988, ganham destaque:

- 1) Proposta de Emenda Constitucional 215/2000. O projeto tira do Executivo a competência de aprovar as demarcações e transfere o processo ao Congresso. Na visão de indigenistas, se aprovado, não haverá novas demarcações de terras indígenas no país. O governo de Dilma Rousseff disse ser contrário à iniciativa e a considera inconstitucional, o que não ocorre com o governo Michel Temer (2016 – 2018). No fim de 2013, foi instalada uma comissão especial para analisar a PEC. No colegiado, a maioria é de deputados ruralistas.
- 2) PLP 227/2012 Dispõe sobre a demarcação de Terra Indígena, Regulamenta o §6 do art. 231, da CF de 1988 definindo os bens de relevante interesse público da União para fins de demarcação de Terras Indígenas.
- 3) PLP 260/1990 Trata da exploração de recursos naturais e dispõe sobre a exploração das riquezas materiais do solo, dos rios e dos lagos em Terras Indígenas.

Para além destes projetos de lei, existem mais 25 propostas (PLs e PECs) que ameaçam diretamente os direitos constitucionais garantidos aos povos indígenas. Com base nestes marcos de retrocessos, torna-se compreensível a razão pela qual as políticas públicas para as escolas indígenas não funcionam.

Após quinhentos e dezoito anos da chegada do europeu nessas terras, da educação do ensino básico ao universitário, passando pela mentalidade do Estado e também dos gestores de instituições de todas as modalidades de ensino, a visão é de invisibilidade dos povos originários, relegando a estes a exclusão de um lugar que é seu por direito: o lugar de responsável por boa parte das raízes culturais do povo brasileiro.<sup>29</sup> É com este tipo de política

---

<sup>29</sup> Apesar da Lei 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história africana e indígena em todas as séries, ainda não é tratado de forma devida, posto que em pesquisa desenvolvida por mim sobre uma coleção

que podemos perceber a negação do lugar que os povos originários devem por direito ocupar: o de compor as diversas modalidades do Ensino Formal das escolas, contada a partir da visão destes povos e não pela educação eurocêntrica que ainda hoje é difundida nas escolas pelos mais variados livros didáticos.

Analisando uma coleção de História de 2010 do Ensino Médio<sup>30</sup>, que foi escolhida no colégio que leciono, pude perceber a seguinte realidade: No primeiro volume (1º ano), cinco páginas sobre a questão indígena em um livro de 248 páginas. No segundo volume (2º ano), oito páginas em um livro de 300. No terceiro volume (3º ano), em um livro de 274 pg. Apenas uma citação de duas linhas sobre o Exército Zapatista de Libertação Nacional, que em momento algum foi colocado uma linha sequer que é composto por uma maioria indígena de várias etnias. Outro volume analisado é o livro intitulado “história do mundo ocidental”<sup>31</sup>, o livro conta com 16 páginas sobre o mundo muçulmano, 19 páginas sobre idade média e renascimento e somente 4 páginas sobre o continente Americano antes da chegada dos europeus. Também merece destaque o livro intitulado “História”<sup>32</sup>. Neste livro existem 397 páginas, sendo que somente 11 mencionam superficialmente a história dos povos indígenas. Detalhando esse livro didático percebe-se: 20 páginas sobre o mundo grego, 25 páginas sobre Roma, 73 páginas falando sobre a Idade Média, 44 páginas sobre o descobrimento dos portugueses e diversidades africanas; entretanto conta com apenas 2 páginas sobre os indígenas brasileiros, 7 páginas sobre os impérios Astecas, Incas e Maias e 1 página sobre os indígenas da América do Norte. Constata-se que o currículo estabelecido pelo MEC gasta muito tempo com temas europeus e fala muito pouco sobre a temática da América Latina, e o tema dos indígenas fica sendo visto e tratado de maneira superficial e como matéria extracurricular.

Portanto, ainda perdura no currículo brasileiro a visão eurocêntrica, onde estudamos em História apenas conceitos europeus, muito mais a história da Europa do que, por exemplo, a história da América Latina e Brasil. Não defendo uma ruptura do currículo atual, mas que

---

de História geral (VICENTINO), sobre as lutas indígenas neste continente, a visibilidade indígena em uma coleção de ensino médio, de 900 páginas divididas em 3 volumes é de apenas 13 páginas.

<sup>30</sup> VICENTINO, Cláudio e Dorigo, Gianpaolo. *História Geral do Brasil, Ensino Médio*, vol. 1,2 e 3. 1ª edição São Paulo: Ed. Scipione, 2011.

<sup>31</sup> CARVALHO, Yone; LIMA, Lizânias de Souza; PEDRO, Antônio. *História do mundo ocidental*, vol. Único. São Paulo: Ed. FTD, 2005.

<sup>32</sup> FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina; VAINFAS, Ronaldo. *História vol. 1*. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

tenhamos muito mais possibilidade de conhecermos nosso país e os países limítrofes ao nosso. Precisamos construir nossas raízes latino-americanas, nos identificarmos com nosso continente e não estarmos o tempo todo com nossos olhares voltados para a Europa ou para os Estados Unidos da América, na esperança de sermos olhados por eles como iguais.

Mesmo com toda esta carga de preconceito e discriminação que os povos originários deste país sofreram e ainda sofrem, consequência da formação de valores eurocêntricos que o povo brasileiro recebe nas escolas, que a mídia oficial difunde patrocinada pelos políticos e empresários do agronegócio, há uma grande mobilização e resistência destes povos que vêm garantindo na luta, os direitos escritos na Constituição de 1988 de educação escolar indígena, saúde diferenciada, demarcação de terras e outros direitos conforme está presente no Art. 231 da Constituição Federal de 1988.

Primeiramente é necessário entendermos o que é o conceito de colonialidade do poder, cujo poder se estrutura na dominação que os europeus submeteram os povos da América Latina, a África e a Ásia depois de conquistar estas regiões. Este conceito tem a ver com a inserção do discurso colonizador objetivando a destruição do imaginário do colonizado. Como afirma abaixo Aníbal Quijano, quando propõe o conceito de colonialidade do poder com o objetivo abrir o debate sobre a relação de poder que o colonizador com suas políticas desenvolvem no colonizado de naturalização da substituição do conhecimento do outro colocando em seu lugar os valores e conhecimento daquele que subjuga.

A colonialidade é um dos elementos construtivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007,p. 93).

Portanto é fundamental que entendamos que ao naturalizarmos a continuidade destes conceitos e valores alienígena em nosso currículo, continuamos mantendo a Colonialidade do Saber. Ou seja, o movimento naturalizado de repressão de outras formas de produção de conhecimento de povos tradicionais, que no caso são os indígenas e africanos, reprimindo suas formas de produção de conhecimento ancestral (OLIVEIRA e CANDAU 2010). Que muitas vezes lhes roubaram estes conhecimentos, sem, contudo confessar que o fizeram<sup>33</sup>, reduzindo estes povos à categoria de povos primitivos e sem sabedoria e pertencente à outra

---

<sup>33</sup> O fato da biopirataria de ervas e venenos de cobra que hoje fazem parte da medicina alopática, cujo princípio ativo é patenteada por laboratórios europeus.



“raça”. Esta hegemonia epistemológica da modernidade europeia é definida por Grosfoguel (2013) como Racismo Epistêmico: “A epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35)

Portanto, é fundamental que entendamos o que foi o processo de invasão deste território e suas consequências, para tal, voltamos nosso olhar para os povos que construíram esta nação desde seus primórdios e emprestando todo o seu conhecimento milenar para não só a sobrevivência dos invasores, mas também para a construção do *modus vivendi* do povo brasileiro que, no seu cotidiano, vive uma boa parcela da cultura indígena sem saber que a ela pertence ou desqualificar esta cultura que está presente na cultura brasileira e em grande parte dos topônimos de norte a sul do Brasil, é neste ponto do debate que devemos entender o conceito de Colonialidade do Ser, proposto por Walter Mignolo.

Um dos traços que distingue o processo de descolonização das Americas em fins do século XVIII e início do século XIX é, como apontado por Klor de Alva (1992), o fato de que a descolonização estivesse nas mãos dos ‘criollos’, e não dos ‘nativos’, como ocorrerá mais tarde, no século XX, na África e na Ásia (MIGNOLO, 2003, 41).

O que Mignolo traz para o centro do debate é o processo de afirmação das elites criollas como “raça” superior oriunda dos povos português e espanhol, portanto europeus, no período do processo de Independência da América Latina, conceituando este processo como “colonialismo interno”, apropriando-se do conceito de América Latina, ligada à sua descendência europeia e que portanto superior aos povos originários e que por hierarquia étnica, são os legítimos herdeiros do poder na formação dos Estados Nacionais no processo de descolonização da América, reproduzindo assim o processo de colonialidade do poder

É partir da mudança de paradigmas que estamos propondo, que quero afirmar não ser mais possível seguir com a visão e interpretação da história na educação, em harmonia com a epistemologia do colonizador, do opressor, desconsiderando a cultura, a ciência e a filosofia dos povos que já existiam aqui há milhares de anos. Neste sentido, esta dissertação visa realizar uma pesquisa de campo e um mapeamento das formas de funcionamento da escola indígena, das políticas educacionais do estado para estas escolas, da estrutura e do projeto político pedagógico da educação escolar indígena.

La modernidad misma con su apego a lo nuevo contra lo antiguo, y más aún contra lo primitivo, establece una jerarquía de valores basada en una ontología colonial que

propone al ser como algo homogéneo pero a la vez diferenciado, en el sentido de que mientras el ser lo abarca todo y nadie puede librarse de él, los grados y las formas de ser son distintas, aún entre humanos, quienes son vistos con más y menos posibilidades de ser. He ahí el carácter ontológico del racismo, a lo que se le puede llamar la colonialidad del ser. (MALDONADO, 2007, p. 2).

## **1.2 Origens do racismo institucional: da expropriação das terras ao racismo institucional contemporâneo.**

O racismo institucional se manifesta na ausência de eficácia nas políticas públicas para a educação escolar, saúde e entre outros gastos sociais para com as necessidades básicas destas populações que historicamente foram marginalizadas e excluídas. Segundo Dubet (2004), é necessário uma política compensatória que possa dar equidade e igualdade de acesso para as oportunidades respeitando as diferenças socioculturais de cada povo. De acordo com Quijano (2009) o pensamento hegemônico da modernidade que, inclusive é entendido como:

Racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno. (p. 74).

Com base neste pensamento, pode-se compreender o não-lugar que foi imposto para os povos indígenas por mais de cinco séculos de invasão e expropriação das suas terras e, conseqüentemente, os estereótipos, naturalização de preconceitos e a ausência de políticas públicas que garantam o seu acesso ao ensino. É com base nesta perspectiva que pode-se compreender porque as políticas públicas para a escola indígena não funcionam já que o processo de construção do Estado brasileiro se deu a partir do processo de supressão cultural e expropriação das terras dos povos que aqui existem.

O racismo institucional é reflexo do processo de consolidação do racismo científico onde se justifica e se impõe todo um processo de naturalização de um pensamento abissal, que segundo Santos (2007):

O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais cabais do pensamento abissal. Dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de modo diferenciado, são interdependentes. Cada uma cria um subsistema de distinções visíveis e invisíveis de tal modo que as últimas se tornam o fundamento das primeiras. No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não científicas. Já

que a validade universal da verdade científica sempre é reconhecidamente muito relativa — pois só pode ser estabelecida em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos —, de que modo ela se relaciona com outras verdades possíveis que até podem reclamar um estatuto superior, mas que não podem ser estabelecidas conforme o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa? Essas tensões entre a ciência, de um lado, e a filosofia e a teologia, de outro, vieram a se tornar altamente visíveis, mas todas elas, como defendo, têm lugar deste lado da linha. Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia, que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (pp. 72,73)

Na medida em que os conceitos ocidentais entram em crise (MENESES, SANTOS, 2009) se torna necessário construir uma sociologia que valorize a emergência dos saberes que outrora foi esquecido pelo processo de hegemonização do pensamento por parte do Norte Global. Neste sentido, é necessário ressaltar que:

O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica. O que é que existe no sul que escapa a dicotomia Norte/Sul? O que é que existe na medicina tradicional que escapa a dicotomia medicina moderna/ medicina tradicional? O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem? É possível ver o que é subalterno sem olhar à relação de subalternidade? Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há uma produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartado de um modo irreversível. (SANTOS, 2002, p. 246)

É a partir deste pensamento que podemos estabelecer o questionamento pelo ostracismo e invisibilidade que os povos indígenas foram e ainda são submetidos até os dias de hoje, quer seja nas pesquisas de mercado onde indígenas nunca estão, nas lutas com corte racial promovida pelos sindicatos e instituições que nunca citam os povos indígenas em seus textos de combate à discriminação racial com raríssimas exceções, políticas públicas que o Estado não desenvolve apesar das lutas indígenas para garanti-las e as que existem, hoje os governos em sua grande maioria tenta retirar já que o Estado hoje representa os interesses do agronegócio e que só não avança mais com o desmatamento graças à uma pequena parcela de

cidadão e cidadãs que se mobilizam trazendo à tona os descabimentos do Governo de Michel Temer. Por causa dos interesses econômicos do Estado promovem políticas de negação dos direitos humanos dos Povos Indígenas. E aqueles que nos invisibilizam nas mídias alternativas ou em suas pesquisas, contribuem para o genocídio que hoje acontece em todo Brasil com estes povos, porque estatísticas são elementos para produzirem juízo de valor e políticas públicas, sem visibilidade não há opinião pública, portanto não há pressão e sem isto não há avanço nos direitos ou a resistência para que estes não sejam retirados.

Em um cenário onde crescem emendas que ferem diretamente os direitos e marcos legais indígenas alcançados pela Constituição Federal de 1988, ganham destaque:

- 4) Proposta de Emenda Constitucional 215/2000. O projeto tira do Executivo a competência de aprovar as demarcações e transfere o processo ao Congresso. Na visão de indigenistas, se aprovado, não haverá novas demarcações de terras indígenas no país. O governo de Dilma Rousseff disse ser contrário à iniciativa e a considera inconstitucional, o que não ocorre com o governo Michel Temer (2016 – 2018). No fim de 2013, foi instalada uma comissão especial para analisar a PEC. No colegiado, a maioria é de deputados ruralistas.
- 5) PLP 227/2012 Dispõe sobre a demarcação de Terra Indígena, Regulamenta o §6 do art. 231, da CF de 1988 definindo os bens de relevante interesse público da União para fins de demarcação de Terras Indígenas.
- 6) PLP 260/1990 Trata da exploração de recursos naturais e dispõe sobre a exploração das riquezas materiais do solo, dos rios e dos lagos em Terras Indígenas.

Para além destes projetos de lei, existem mais 25 propostas (PLs e PECs) que ameaçam diretamente os direitos constitucionais garantidos aos povos indígenas. Com base nestes marcos de retrocessos, torna-se compreensível a razão pela qual as políticas públicas para as escolas indígenas não funcionam.

[...] “Quando a terra-mãe era nosso alimento, quando a noite escura formava o nosso teto, quando o céu e a lua eram nossos pais, quando todos éramos irmãos e irmãs, quando nossos caciques e anciãos eram grandes líderes, quando a justiça dirigia a lei e a sua execução, aí outras civilizações chegaram. Com fome de sangue, de ouro, de terra e de todas as riquezas, trazendo em uma mão a cruz e na outra a espada, sem querer conhecer ou aprender os costumes de nosso povo... Entretanto não puderam fazer nos eliminar e nem fazer esquecer o que somos... E mesmo que nosso universo inteiro seja destruído nós sobreviveremos por mais tempo que o império da morte.”

(DECLARAÇÃO SOLENE DOS POVOS INDÍGENAS. ESTA TERRA TINHA DONO, 1975 p. 164).

Desde a década de 1970, os povos indígenas iniciaram suas organizações na busca por uma vida coletiva mais digna, dentre as reivindicações indígenas, está a luta por uma educação diferenciada, ministrada pelos indígenas para os indígenas.

Foi na década de 1970, que especialistas de várias áreas, pedagogos, antropólogos e linguistas, assessorando os indígenas na elaboração de projetos alternativos em escolas indígenas, passaram em conjunto com os indígenas a reivindicar de forma mais ampla, o reconhecimento de seus direitos, dentre eles, o direito de uma educação diferenciada que foi respaldada em primeiro lugar na Assembleia Constituinte de 1988 quando o Movimento Indígena e seus pares fazem com que artigos específicos que garantem direitos diferenciados dos indígenas fossem aprovados.

Dentre os artigos aprovados na Constituição Federal de 1988, está o artigo 210 (Capítulo III, DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO, Seção I: Da Educação), que assegura no §2º que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Após a mobilização dos grupos indígenas e a elaboração da Constituição Federal, onde existem vários itens falando de seus direitos a cultura, saúde diferenciada, demarcação das terras indígenas e outros direitos, o Estado Brasileiro foi chamado à sua responsabilidade com estes grupos étnicos e passou a ter um interesse maior com relação a eles. Inclusive passou a entender, graças ao debate aberto pelos povos indígenas, a necessidade de uma escola que garantisse a preservação da cultura indígena e a percepção por parte da criança e do jovem que sua cultura é importante e precisa ser valorizada.

Portanto, a luta indígena para garantir este e outros direitos foi fundamental para que alguns dispositivos importantes de garantia de direitos e instituir a Educação Indígena fossem elaborados: A Constituição Federal, o Decreto 26/91 | Decreto nº26, de 4 de fevereiro de 1991, que Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, a LDB e o Sistema Nacional de Cultura, assim como também na Constituição Federal:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASÍLIA, 2016)<sup>34</sup>

Ao inserir na Constituição Federal um capítulo específico para os Índios, o Estado brasileiro a partir desta data, passa a reconhecer aos indígenas o direito à alteridade cultural, o respeito às diferenças, quebrando uma visão de homogeneidade, na formação do povo brasileiro, instituída desde 1822, ano em que foi instaurado o Estado Nacional brasileiro.

Passados trinta anos da promulgação da Constituição Federal, ainda existem muitas terras tradicionais em litígio. Terras que na ditadura militar principalmente, foram retiradas dos povos indígenas e ofertadas a grandes empresas de capital misto, internacionais e latifundiários. Terras que comprovadamente eram indígenas, mas que o grande capital acaba tendo um peso diferente na hora de serem julgados os méritos. O Relatório Figueiredo é composto de mais de sete mil página e foi construído em plena Ditadura Militar (1967/1968)

“O Relatório Figueiredo deixa sua marca por se tratar de uma documentação que identifica e reconhece as violências cometidas contra os índios a partir da década de 1950, em que o Estado brasileiro aparece ora como autor direto de crimes, através de seus agentes, ora indireto, por omissão diante dos ataques de fazendeiros, grileiros, madeireiros, seringalistas, assim como na convivência destes com políticos e poderes locais” Elena Guimarães<sup>35</sup>

Podemos citar uma pequena parte deste relatório que até o presente momento não surtiu nenhuma mudança para a população indígena que luta por sua terra e direitos Institucionalmente negados, que se mantém indiferente à grilagem e invasão de suas terras, como podemos ver na imagem abaixo o relatório que provou que os povos indígenas continuaram a ser espoliados, tratados como escravos, pior do que animais pelo serviço que deveria dar-lhes proteção:

---

<sup>34</sup> Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 93 de 15/12/2016. Artigo na íntegra em anexo.

<sup>35</sup> Elena Guimarães é mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio e graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Atualmente, trabalha no Núcleo de Biblioteca e Arquivo do Museu do Índio/Fundação Nacional do Índio – Funai.

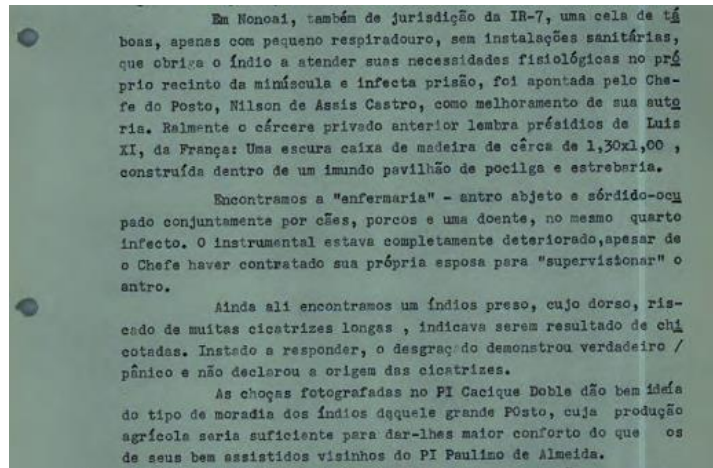


Imagem 5: Relatório Figueiredo.

Abaixo cito mais uma das páginas do mesmo relatório cuja investigação, elenca os crimes que o Estado na figura do SPI promoveu aos povos indígenas dentro das terras indígenas. A Instituição que deveria dar proteção aos povos indígenas que naquela época eram tratados como povos sem discernimento, onde ainda existia a tutela e que, portanto deveriam ser protegidos pelo Estado.

Esta Instituição impôs aos povos indígenas um suplício só visto neste país no período da escravidão. Atentando contra a pessoa e o patrimônio indígena. Dilapidando seu patrimônio sem que ninguém se levantasse em sua defesa. Nem durante, tampouco depois dos crimes praticados.

Abaixo segue o resumo dos crimes cometidos que são esmiuçados em aproximadamente nove mil páginas do referido relatório, onde podemos comprovar o Racismo Institucional contra os povos indígenas no Brasil.

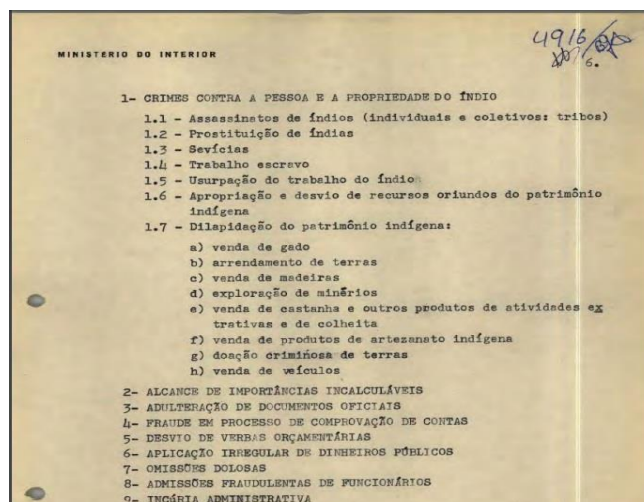
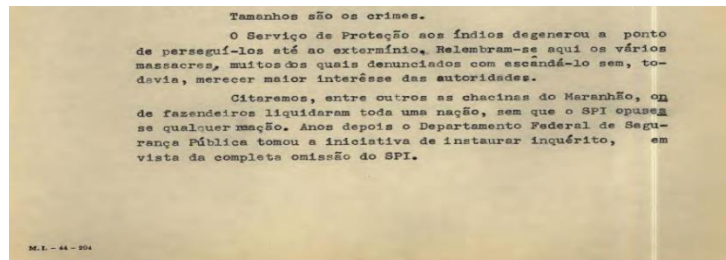


Imagem 6: Relatório Figueiredo



**Figura 7: Relatório Figueiredo**

A investigação foi paralisada com a instauração do AI-5 e depois supostamente perdido, vindo a ser descoberto no porão do Museu do Índio, dentro de uma caixa esquecido. Mas sabemos que desde a chegada dos europeus até hoje, a violência contra os povos indígenas não parou, pelo contrário, vem aumentando sistematicamente. Depois do período da Ditadura Militar, o ascenso da bancada ruralista (109 Deputados Federais e 17 Senadores), evangélica (75 Deputados Federais e 3 Senadores) e do armamento (22 Deputados Federais). Estas três bancadas votam em bloco muitos projetos e por isto foi apelidada de maneira vulgar de “Bancada BBB” ela tem 40% do Congresso Nacional, mas facilmente conseguem formar um bloco com maioria de votantes aliando-se a outras bancadas como afirma André Luís dos Santos, do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap):

“Eles não têm dificuldade para angariar apoio de outros blocos, até por ocuparem postos-chave na estrutura de poder da Casa.” (Carta Capital 11/08/2018). Disponível: <https://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html>.

Portanto podemos afirmar que os Três Poderes e o Governo Federal fizeram deste momento o período mais perigoso pós Ditadura. Por estas razões o racismo institucional está presente nas políticas públicas para todos os direitos indígenas inclusive a educação escolar indígena na medida em que o próprio Poder Legislativo encontra-se hegemonizado por estas elites.

Elena Guimarães afirma:

O mais trágico é chegarmos à conclusão que tais crimes não são pontuais. É necessária uma Comissão da Verdade Indígena que investigue a fundo a história de resistência destes povos, desde 1500 até a atualidade. Convivemos até hoje com a violência contra o índio, o assassinato de indígenas em diversos estados, como ocorre hoje com os Guarani-Kaiowá em Mato Grosso do Sul; os Tupinambá, no sul da Bahia; os Tenharim, no Amazonas; e tantos outros, que convivem com o preconceito e discriminação, corroborados pelo tratamento dado pela grande mídia. Por um lado, tivemos de 2012 a 2014 a Comissão Nacional da Verdade investigando as violações de direitos contra os índios, por outro lado, no mesmo período, é constatado um aumento da violência contra populações indígenas, assim como das ofensivas da bancada ruralista no Congresso, na tentativa de aprovar os projetos de emenda constitucional, assim como do Legislativo, através da decisão do Supremo Tribunal Federal – STF em estipular como marco temporal para a demarcação de terras, aquelas ocupadas em 1988. (Idem).



Mais uma vez recorro à História para podermos refletir a estratégia do Marco Temporal, em 1988 estávamos em processo de abertura política, uma fase de transição entre a administração dos militares para um projeto de Democracia. O Relatório Figueiredo e muitas outras fontes inclusive a retomada de territórios pelos povos indígenas num processo que estes povos chamam de “Retomada”, um movimento de ocupação de fazendas que antes eram terras de seus povos e que foram tomadas em vários períodos da História inclusive no período da Ditadura Militar: portanto, como podemos entender um Marco Temporal que não leva em conta um período que imperava o terror, o assassinato de quem questionasse o Regime? Porque sabem que precisam institucionalizar o esbulho que esta bancada praticou ou aqueles que os elegeram. Mas não podemos deixar de reafirmar que a década de 1980 foi realmente a década de ouro dos movimentos sociais e foi neste período de construção da Constituição Federal que o Estado brasileiro mudou sua estratégia de “inclusão” dos povos indígenas à sociedade brasileira, para respeito às diferenças, garantindo direitos para estes povos continuarem a viver nas suas terras tradicionais, vivenciando sua cultura diferenciada, e tudo mais que esta cultura inclui, as demarcações das terras indígenas deveriam ser garantidas automaticamente e terminada suas demarcações em 3 anos, mas os interesses do empresariado e dos políticos que compõem as três esferas do Poder brasileiro, fala mais alto, a ponto de rasgarem muitas vezes a Constituição brasileira, que deveria assegurar estes direitos, existem terras há décadas paradas no STF. Não esquecer, que muitos destes políticos e juízes representam os interesses do agronegócio brasileiro ou são os próprios empresários.

Por este motivo proliferam leis anti-indígenas com relação à Demarcação de Terras, a direitos garantidos na Constituição Federal, e na Convenção 169 da OIT e outras leis.

Importante perceber que o território é elemento fundamental para a manutenção da cultura indígena e sem ele o Estado não garante escolas, tampouco qualquer política pública.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012) § 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se

pelos seguintes princípios: Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012. (BRASÍLIA, 2016)<sup>36</sup>

A Constituição Federal apesar de ter sido um marco no que se refere ao direito dos povos indígena, pois ela garantiu o direito do uso da língua materna e que esta seria ministrada por processos de aprendizagem próprios aos indígenas, passando a partir deste capítulo garantir o direito à alteridade cultural à estes povos. Mudando a partir desta nova conjuntura, a mudança do status de “índios” em vias de extinção, cuja responsabilidade deste genocídio foi da política disseminada desde a colônia de “integração do índio”, para a categoria de povos, cujo Direito estabelece a responsabilidade do Estado em garantir que os povos indígenas tenham sua cultura, crenças, costumes, língua, religiosidade e saúde diferenciadas. Sabemos contudo que este mesmo Estado que deveria zelar por estes direitos , se omite em fazer valer as leis que garantem aos povos indígenas o usufruto de todos os direitos conquistados a partir da Constituição Federal de 1988, como por exemplo o usufruto de terras incontestavelmente ancestrais, as demarcações de terras paralisadas há décadas no STF, garantindo que seu partido político e aliados produzam leis que ferem a Constituição, desta forma o Estado produz o incentivo à violência contra estes povos, principalmente nas áreas em litígio.

Os Parlamentares Constituintes, ao incorporarem as propostas apresentadas, através de emendas populares, do movimento indígena e indigenista, inaugurou um relacionamento inédito no Brasil entre parlamentares e indígenas e indigenistas, reconhecendo o direito à diferença e estabelecendo uma interlocução com as comunidades indígenas e grupos de apoio, mas na conjuntura atual, os Deputados Federais em sua grande maioria são inimigos dos povos indígenas.

Outra ação que aumentou de forma qualitativa os direitos indígenas, foi a inserção na LDB do Capítulo: “ Da Educação para Comunidades Indígenas”. Pois este capítulo passa a assegurar que a educação diferenciada possa ser uma realidade nas aldeias. Como nos diz a entrevistada abaixo:

**Entrevistadora:** O que você acha de não terem livros no idioma de vocês?

**Entrevistado(a) 1:** Acho que deveria ter pra gente aprofundar o idioma guarani.

**Entrevistadora:** Os seus professores são guarani? Ou falam em guarani?

**Entrevistado(a) 1:** Não, eles são jurua e falam português.

**Entrevistadora:** Você acha que os alunos tem dificuldade com isto?

---

<sup>36</sup> Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016

**Entrevistado(a) 1:** Eles têm dificuldades e acabam falando menos e alguns ficam calados.

**Entrevistadora:** Os professores do Ensino Fundamental do 1º segmento falam Português?

**Entrevistado(a) 1:** Os professores a partir do 4º ano dão Português, escrevem e leem o que está escrito no quadro, mas explicar a matéria é em Guarani.

Mas a questão é que entre a lei e a realidade existe uma distância abissal como demonstra ainda a fala do(a) Entrevistado(a) 1, aluno(a) da aldeia de Itaxí, Paraty-Mirim:

(...) não temos todos os professores, sinto vontade de chorar, tristeza, que ao invés de você ter direito à saúde e educação você não tem né? Igual quando eu vou vender artesanato e o pessoal pergunta: o que você tá fazendo aqui vendendo artesanato se você tem tudo na aldeia? Se o governo paga salário pra vocês? Isso é o que eles falam e não sabem. (entrevista em anexo).

Da mesma forma, o Sistema Nacional de Cultura, estabelece como lei o reconhecimento à diversidade das expressões culturais. Entretanto ao se analisar os gastos, por exemplo, de 2014 e 2015, temos os seguintes gastos no quadro III:

#### QUADRO III

Total destinado pelo Governo Federal em âmbito nacional em 2014 - Aplicações Diretas:		R\$ 1.860.961.397.464,20
Programa 2065 - Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas:		R\$ 670.474.357,74
Função	Sub-função	Total em R\$
Cultura	Patrimônio Histórico, Artístico e Arqueológico	4.243.320,79
Cultura	Patrimônio Histórico, Artístico e Arqueológico	42.006,99
Direitos da cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	439,18
Direitos da cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	1.456.649,80
Direitos da cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	932,40
Direitos da cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	2.817,88
Direitos da cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	25.949,42
Direitos da cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	2.503,00
Direitos da cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	31.511.320,81
Direitos da cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	7.295,00
Direitos da cidadania	Normatização e fiscalização	25.121.479,17
Direitos da cidadania	Normatização e fiscalização	18.510,40
Direitos da cidadania	Preservação e conservação ambiental	3.838,91
Gestão ambiental	Preservação e conservação ambiental	44.195,38
Saúde	Assistência aos povos indígenas	576.712.097,60

**Tabela 1**

Total destinado pelo Governo Federal em âmbito nacional em 2015 - Aplicações Diretas: R\$
---

<b>1.906.706.918.048,62</b>		
<b>Programa 2065 - Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas: R\$ 697.970.651,67</b>		
<b>Função</b>	<b>Sub-função</b>	<b>Total em R\$</b>
Cultura	Patrimônio Histórico, Artístico e Arqueológico	4.797.341,79
Direitos da Cidadania	Administração Geral	185.979,61
Direitos da Cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	55.770,70
Direitos da Cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	24.418.581,04
Direitos da Cidadania	Assistência aos Povos Indígenas	32.948,00
Direitos da Cidadania	Normatização e Fiscalização	17.310.411,69
Gestão Ambiental	Preservação e Conservação Ambiental	67.745,90
Saúde	Assistência aos Povos Indígenas	601.636.472,36
Saúde	Assistência aos Povos Indígenas	15.635,52
Saúde	Saneamento Básico Rural	49.449.765,06

**Tabela 2.** Fonte: Portal da transparência: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acessado em 19/01/2018.

Como podemos perceber os gastos em assistência com estes povos são extremamente poucos e irrisórios em nível de um país continental como o nosso. Todos esses dados corroboram com o fato de que os indígenas continuam passando por um processo de marginalização na medida em que não existe nenhum reconhecimento da sua cultura e nenhum compromisso prático do Estado para com a garantia das condições básicas para a sua existência como saúde e educação. Apesar das leis garantirem o acesso às necessidades básicas, incluindo a educação escolar, percebe-se que o governo tem um gasto mínimo com esse departamento, esses dados evidenciam o caráter deste Estado bem como serve como forte indício para corroborar a ideia de que o racismo institucional está presente nesta prática, pois o próprio Estado brasileiro se origina de um processo de supressão cultural, de consolidação de uma política neoliberal vinculada ao agronegócio como reflexo das políticas de capitalismo dependente e associado (FERNANDES, 1981, FONTES 2010, IANNI, 1991) que, por conta deste vínculo com interesses das elites agrárias, enseja em confrontos com indígenas.

Em 2010, houve em Brasília a I CONAE (Conferência Nacional de Educação Básica do MEC). Ainda não havia a CONEEI (Conferência Nacional de Educação Indígena), portanto muitos professores indígenas estiveram presentes à esta Conferência e no documento final muitas foram as contribuições dos professores indígenas para o acesso e permanência dos alunos em suas respectivas escola das aldeias, mas também professores indígenas do

contexto urbano também garantiram debates com relação à visibilidade da temática indígena nas escolas fora das aldeias<sup>37</sup>. No EIXO III - DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO ESCOLAR, foi aprovada e consta no relatório final da Conferência a seguinte proposta:

**A demanda social por educação pública** implica, pois, produzir uma instituição educativa democrática e de qualidade social, devendo garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade, por meio da construção de conhecimentos críticos e emancipadores a partir de contextos concretos. Para tanto, considerando sua história, suas condições objetivas e sua especificidade, as instituições educativas e os sistemas de ensino devem colaborar intensamente na **democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos/às estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida** (CONAE 2010. Relatório final p.63)

Como podemos perceber, oito anos depois da I CONEEI, o acesso à educação diferenciada e de qualidade nas aldeias do Rio de Janeiro mudou pouco. Cito que esta entrevista foi feita no dia 3 de agosto de 2018 e que, portanto estes alunos tem uma defasagem de professores de várias matérias há quase dois anos, no tempo presente, mas computando o tempo de uma década, os meses entre o término do contrato e instauração de outro.

A troca de responsabilidade entre Prefeitura e Estado, como responsável pela educação indígena, bem como alterações de contratos, fazem piorar esta dura realidade de falta de qualidade da educação escolar indígena. Como fica claro neste relato:

**Entrevistadora:** Que série você está fazendo agora, e me conta como foi sua experiência estudando do 6º ao 9º ano na escola indígena de Paraty-Mirim?

**Entrevistado(a)1:** Quando eu entrei na escola no 6º ano de 2015 o quadro de professores estava todo completo, em 2016, a escola do 1º ao 5º ano não tinha professores, pois os contratos não tinham sido renovados, eu fazia o 7º ano e também, houve uma série de problemas<sup>38</sup>, a merenda era insuficiente e para nós só havia 3 professores, no 8º ano (2017), houve mudança de diretoria, o Governo tirou a gratificação dos professores que vinham de Angra e eles não conseguiriam vir, a escola do 6º ao 9º ano só tinham 3 professores: História, Artes e Ciências. Este ano de 2018. (Entrevista em anexo)

---

<sup>37</sup> Fui uma das delegadas a I CONAE e escrevi junto com Chiquinha Pareci uma Moção de Apoio e Solidariedade à Instauração da I CONEI, pois já tinha sido aprovada, mas não saía do papel. Foi aprovada em Plenário por unanimidade.

<sup>38</sup> Aproveitando a greve da rede estadual, o SEPERJ (na pessoa de Gesa Linhares Correa) encaminhou uma audiência com a Comissão de Educação, pois esta situação das escolas indígenas, por várias vezes foi debatida em Assembleia da Rede Estadual e encaminhada por votação da Assembleia para que a diretoria do SEPE pedisse audiência com a participação de representantes das aldeias para falar com a Comissão de educação sobre uma audiência pública e que por vezes não foi encaminhada pela Coordenação Geral deste sindicato..

**Entrevistadora:** E do sexto ao nono ano? Eles estudam de tarde ou de noite? Quantas turmas são?

**Entrevistado(a)2:** Estudam de tarde. São quatro turmas e três sala-de-aula, uma de cada série.

**Entrevistadora:** Se tem quatro turmas e três salas-de-aula, não tem como acomodar todo mundo. Como é isto? E os professores, são guarani ou juruá?

**Entrevistado(a)2:** As turmas são multisseriadas. Sexto com sétimo ano e oitavo com nono ano. Os professores são Juruá.

**Entrevistadora:** Quantos professores? E matérias?

**Entrevistado(a)2:** Cinco: Um de Educação Física, Artes, História, Ciências e Geografia.

**Entrevistadora:** Mas Ciências e Geografia chegaram agora né? Porque só tinham três professores.

**Entrevistado(a)2:** Sim, chegaram no início de agosto<sup>39</sup>.

Ainda com Entrevistado(a) 1 pergunto-lhe sobre seus sentimentos com relação às políticas educacionais que o Estado do Rio de Janeiro implementa:

**Entrevistadora:** O que você acha de tudo isto?

**Entrevistado(a) 1:** Péssimo, porque desde o ano passado até hoje nós só temos estes três professores, o ano está acabando e eu desde o ano passado só tenho 3 professores, a gente já está terminando o Ensino Fundamental. Mesmo passando a gente não vai passar em concursos.

**Entrevistadora:** O que você acha da política do Estado do Rio de Janeiro?

**Entrevistado(a) 1:** Triste né, não só pra gente, mas pra todos os alunos da rede pública do Estado que passam pela mesma coisa. Em vez de eles investirem nas escolas, na educação eles acho que roubam, não sei o que acontece.

**Entrevistadora:** Quantas turmas você tem em sua sala?

**Entrevistado(a) 1:** Na minha sala tem 8º e 9º ano. E na outra, 6º e 7º ano. Artes a professora dá pra todas as séries juntas porque ela disse que pode dar para as 4 turmas, mas as outras séries não pode porque outros avanços. Um professor pra duas turmas. A diretora falou uma vez que tem vaga mas é que os juruá é que não querem dar aula na aldeia. Eu tenho um amigo que é professor e ele disse que queria trabalhar como professor na aldeia, depois eu encontrei com ele e ele disse: “nossa Flavia, como é difícil dar aula na aldeia, eu fui no Rio, aí eles falaram que tinha que ir em Barra Mansa, aí eu fui e eles falaram que o quadro estava completo”. Então é mentira, acho que eles não queriam gastar dinheiro.

**Entrevistadora:** Você acha que isto é um ensino de qualidade?

**Entrevistado(a) 1:** É diferente, porque a gente tem que ficar esperando o pessoal de 8º ano terminar e a gente fica esperando, esperando. Seria bom uma série pra cada turma.

**Entrevistadora:** Você acha que está perdendo alguma coisa? Como você sente como aluna e cidadã que tem direitos?

**Entrevistado(a) 1:** Tô. Porque não temos todos os professores, sinto vontade de chorar, tristeza, que ao invés de você ter direito à saúde e educação você não tem né?

Olhando a história no Rio de Janeiro, com relação à Educação escolar indígena, muitas vezes estas aldeias estiveram sem professores. Mas a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro exige 200 dias letivos, esta conta não fecha com relação às aulas das escolas

---

<sup>39</sup> Enquanto Ara'í estava no Rio no evento dos Parque Lage dias 4 e 5 de agosto dando esta entrevista, ainda não sabia que estavam chegando dois professores em sua escola.

guarani de Costa Verde. Em meio a isto tudo tem a Secretaria Estadual de Educação e a FUNAI, órgão responsáveis pela garantia de políticas públicas para estes alunos. Esta questão é tão séria que vai desde a falta ou atraso na contratação de professores, garantindo os duzentos dias letivos que não são respeitados, passando pelas aulas multisseriadas por falta de professores (e que a maioria são professores leigos, já que o Estado do Rio de Janeiro nunca se preocupou em instaurar o curso de formação de professores indígenas esperado por anos do aval da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro).

### **1.3 – Educação Escolar Indígena hoje: direitos e controvérsias entre Leis e Conquistas.**

O modelo educacional foi implementado sempre tentando impor o modo de viver e de educar do povo ocidental, isto é, introduzindo através de materiais didáticos as noções de higiene, vestimenta, hábitos comportamentais, regras de organização da vida escolar e crenças religiosas, desrespeitando as culturas, tradições de conhecimento e os métodos educativos próprios dos indígenas. Além disso, os missionários ensinavam através da utilização de trechos bíblicos, e aplicavam os conteúdos de forma coercitiva, seguindo um regimento próprio da igreja. Com relação aos horários de ensino, eles eram totalmente alheios à realidade cotidiana de cada povo indígena. Em muitos lugares esta prática de opressão e assédio dos cristãos aos povos indígenas continua, agora com uma segunda onda de evangelização de várias igrejas neopentecostais que promovem uma verdadeira guerra contra os pajés das aldeias em um processo de demonização que exclui e faz com que novas gerações não sejam preparadas para esta prática espiritual, responsável pela salvaguarda da cultura de seu povo.

Muitos são os grupos que resistem à este assédio e veem na sua cultura a força que os impulsionam a buscar outras formas de resistência como o conhecimento. Estes povos passaram a exigir que a escola seja um espaço de resistência e preparação de novos líderes na resistência de seus princípios e territórios, bem como seus direitos garantidos a partir da Constituição Brasileira de 1988. Como afirma Ferreira.

“A finalidade do estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta”. (Ferreira, 2002, p. 71).

No final da década de 1980 e durante a década de 90, esse modelo de escola eurocêntrica e integracionista foi discutido intensamente em inúmeros encontros de pesquisadores das universidades, apoiadores, lideranças e professores indígenas em várias regiões do Brasil. Como pretendo relatar neste capítulo. A Constituição Federal de 1988 foi um marco para o reconhecimento do direito à identidade dos povos indígenas, assim como o reconhecimento da sua alteridade no que tange ao fato de que a Constituição prevê:

**Art. 216-A.** O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012). § 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios: I - diversidade das expressões culturais; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012.

A Constituição Federal foi a pedra fundamental que marca os direitos amplamente reivindicados pelos povos originários do Brasil, dentre eles os artigos que reconhecem o direito destas etnias à sua cultura, reconhecendo que o país é de uma diversidade imensa e que precisa ser respeitada, a questão é que o eurocentrismo que ainda é cultuado como cultura de elite, dentro deste país faz com que a cultura indígena que na verdade iniciou este processo dentro deste território é olhada ainda como periférica, “não-cultura”, não enriquecedora ou alienígena no processo de construção da cultura brasileira. O capítulo que trata da cultura, garante aos povos originários o direito à alteridade cultural, mudando a partir deste marco o status de suas manifestações, como cultura inerente aos grupos étnicos. Desta forma, o Sistema Nacional de Cultura, estabelece como lei o reconhecimento à diversidade das expressões culturais. Portanto, pensar de forma decolonial é também entender e aprender a identificar as raízes indígenas que deram origem à muitas formas de expressões culturais do país, como por exemplo o Carimbó.

Para nós, o registro do Carimbó como bem cultural de natureza imaterial significa um importante passo para garantir sua preservação e seu reconhecimento como patrimônio de nossa cultura, elemento essencial e definidor de nossa identidade. O registro se faz necessário diante do acelerado processo de desagregação social e homogeneização cultural que atinge a região amazônica, onde as culturas nativas e tradicionais vêm sendo velozmente atropeladas pelos produtos culturais da modernidade capitalista, o que ameaça a diversidade e as identidades próprias dos povos desta região. (LOUREIRO, 2012 apud Fuscaldó)

Os Parlamentares Constituintes, ao incorporarem as propostas apresentadas, através de emendas populares, do movimento indígena e indigenista, inaugurou um relacionamento



inédito no Brasil entre parlamentares e indígenas e indigenistas, reconhecendo o direito à diferença e estabelecendo uma interlocução com as comunidades indígenas e grupos de apoio. Outra ação que aumentou de forma qualitativa os direitos indígenas, foi a inserção na LDB do Capítulo V: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. TÍTULO VIII: Das Disposições Gerais. Pois este capítulo passa a assegurar que a educação diferenciada possa ser uma realidade nas aldeias. Garantindo o bilinguismo, o fomento à cultura indígena e reafirmação étnica, bem como a valorização de suas ciências e acesso à informações sobre conhecimentos técnicos e científicos da sociedade brasileira de outras sociedades. Mas para que isto se torne realidade é preciso que os recursos para uma escola de qualidade aconteça nas aldeias Estado do Rio de Janeiro.

**Art. 78.** O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A escola da civilização ocidental foi estruturada como um local para ministrar o ensino de saberes e práticas, para as novas gerações, mas isto tão significa que esta estrutura tenha que ser levada para outros contextos culturais. Ou seja, uma coisa é o propósito de “escolarizar” em determinadas áreas do conhecimento ou prática, a outra é a “escolarização” realizada através de uma estrutura predeterminada, que neste caso é a escola. Na tradição ocidental, a visão é que os dois processos se unam. Para muitos teóricos a aprendizagem só se dá com a desordem e ordem daquilo que já existe dentro de cada sujeito. É necessário obter contato com o difícil, com o incômodo para desestruturar o já existente e em seguida estruturá-lo novamente, com a pesquisa e também motivações tanto intrínseca como extrínseca para obter a aprendizagem, ressaltando que a motivação intrínseca é mais importante porque o sujeito tem que estar interessado em aprender, sendo que a junção dos dois (intrínseca e extrínseca) formam importantes aliados para a melhor aprendizagem do sujeito (PIAGET, 1973).

Portanto, a junção destes dois processos de aprendizagem se dá na visão ocidental de educação, que é uma construção social que reflete uma determinada lógica. Logo, o que é necessário problematizar não é o ato de “escolarizar”, mas a estrutura implícita na escola, ordenada sob os parâmetros da vida e do pensamento ocidentais. (CORTES,1996;

MONTE,2000; SILVA,2000) . É este modelo que embasa a construção pelos não indígenas a Escola Indígena.

“Meu pai era cacique, ele ensinava na aldeia - naquele tempo quase não se via um branco. Então nós vivia assim no meio da mata. Meu pai ensinava a fazer armadilha pra pegar bicho, como é que faz. Porque antigamente tinha professor já cedo que ensinava tudo: caçar, ponhar armadilha... Agora tem que estudar, escrever bem e falar bem português.” (João da Silva Vera Mirim, 2010)

É importante que percebamos a diferença de educação indígena e educação escolar indígena. Elas são duas formas de educação completamente diferentes. A educação indígena já parte do aprendizado da criança em toda a sua trajetória de formação. Ela aprenderá com a família nuclear<sup>40</sup> e com sua família extensa<sup>41</sup> na prática, no cotidiano da aldeia, no seu cotidiano.

Outra figura importante para o seu aprendizado, como ser pertencente a uma cultura, a um grupo étnico é o tamõy<sup>42</sup>. Ele na Opy Guaçu<sup>43</sup> o ajudará nos ensinamentos básicos e também os mais complexos do que é ser um guarani. É por isto que para muitos professores Guarany, o tamõy é uma personalidade importante no processo de aprendizagem das crianças durante toda a vida e a Opy Guaçu é um espaço que alguns professores defendem que as crianças visitem com seus professores, sendo para estes professores uma processo que complementa a educação escolar, no processo de ensino e aprendizagem da criança guarani.

Quando eu falei que o aluno precisa aprender com o pajé, não é o pajé ir pra escola, mas, o aluno vir pra casa-de-reza. Porque a gente já tivemos essa discussão entre nós, entre os parentes, pra gente levar o pajé pra escola, mas isso no nosso ponto de vista não seria legal né, porque na nossa cultura a nossa casa-de-reza é o lugar onde se passa o conhecimento, então em vez do pajé ir pra escola, o aluno vem à procura do pajé, o que é o normal a gente sempre procura o pajé pra eles passarem o conhecimento. Entrevistado(a) (vide anexo da entrevista).

Em conversa com o então cacique, do Tekoá M'boyty<sup>44</sup> em 2013, em Camboinhas, Niterói, uma das preocupações dele é o impacto que a escola pode causar à comunidade

---

<sup>40</sup> Família nuclear é composta pelos pais e filhos.

<sup>41</sup> Família extensa é constituída pelo casal, seus irmãos, filhos, genros e netos. Cada família extensa é liderada por um tamõi (avô) ou uma jari (avó) cada vez mais comum entre os M'bya a figura feminina em posto de liderança.

<sup>42</sup> Ou Txeramõy. Líder religioso.

<sup>43</sup> Casa de reza guarani.

<sup>44</sup> Este grupo quando eu fiz esta entrevista, morava em Camboinhas, hoje eles estão em S. José de Imbassai, Maricá e a aldeia que construíram lá chama-se: Tekoá Ka'aguy Owy Porã ,(Aldeia Mata Verde Bonita).

guarani. Faz sentido suas preocupações já que no passado, este modelo foi implantado nas aldeias com a visão assimilacionista dos indígenas à cultura brasileira, onde os povos indígenas deveriam assimilar inclusive o trabalho nos moldes da economia brasileira, portanto, este foi um modelo implantado com o objetivo de impor a cultura branca, sem levar em conta a cultura indígena.

Eu me preocupo que por causa da escola, as crianças esqueçam da importância de ir à Opy, ou não queiram mais ir. Por isto eu acho que nosso Xeramõy e os professores devem trabalhar juntos, que a Opy seja construída bem perto da escola e que nosso líder espiritual vá até a escola conversar com as crianças. Fico preocupado, pois existem aldeias guarani no Paraná que as Opy (Casas de Reza) não existem mais, e para mim isto é um elemento perigoso para se perder o modo de vida da comunidade guarani, a nossa cultura. (TUPÃ, 2013)

A educação escolar indígena, diferente da educação indígena, é uma invenção do povo não indígena que desde o seu contato com o povo indígena, passou a submetê-lo a esta educação, primeiro com o objetivo de mudar sua forma de ser, sua forma de pensar, sua maneira de se comunicar e de vestir. A partir da organização indígena, já que devido às mudanças do mundo que viviam, seria inviável negar a importância da educação, passaram a exigir uma escola diferenciada, ministrada de forma bilíngue e com conteúdos pertinentes ao povo que nela fosse instalada. O grande problema da escola indígena é o modelo que ela está embasada. Esta escola está ligada a um pensamento de determinada cultura, conhecimento, infância, aprendizado e disciplina que não é indígena e por mais que as intenções sejam boas, ela continua sendo alienígena dentro da Aldeia, negando a acultura e a forma de ser indígena.

A merenda escolar indígena, lá no Estatuto fala que a merenda também tem que ser diferenciada, mas só que na verdade não é isso que acontece. Quando a gente fala assim: a gente vai fazer um Typá (pão guarani frito), que é uma comida tradicional guarani, a gente vai fazer o typá, vai fritar, o Estado diz: Não! Frito não pode! Você não pode fritar, mas como pode comer um biscoito, um suco? Porque como eu sei, biscoito tem açúcar, tem muita coisa nele que é prejudicial à saúde, então porque o biscoito é permitido e o typá que já vem muito tempo atrás, que é consumido pelos mais velhos, que a gente vai consumindo este typá, como é que agora ele é proibido? Então vem na discussão pra gente, por que isso pode e aquilo não pode? E a gente sabe muito bem, o que pode também é prejudicial. (Entrevistado(a)3), vide entrevista em anexo)

Portanto ela é pensada pelos não índios, com uma forma organizacional não indígena que ainda elaboram as diretrizes básicas (texto base) para a elaboração do currículo, deixando apenas a cargo dos professores os adendos, algumas supressões para elaboração dos planos de curso e de aulas. Depois de produzidos, este documento é remetido para as secretarias de educação, para serem aprovados. Em muitos lugares, estes currículos acabam também tendo a participação, para além das universidades, as Secretarias de Educação, diretores das escolas,

que no Rio de Janeiro, por exemplo, são todos jurua<sup>45</sup>, o que nos faz novamente pensar: Mas onde está a autonomia dos povos indígenas?

Quando os povos indígenas afirmam que a Educação Escolar Indígena é um grande desafio, a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos, ou de conteúdos curriculares, mas sim o fato de que a lógica de organização da escola contraria a lógica de vida destas culturas. É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre professor e aluno – e torná-la adequada às culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades. (CIMI, 2017, p.15)<sup>46</sup>

Tanto o relato do(a) Entrevistado(a)<sup>3</sup>, quanto a afirmação do CIMI, demonstram que na prática, no dia-a-dia, estas leis estão longe de serem cumpridas e que este é um dos entraves que precisa ser transposto, pois os administradores, não são formados para ter um olhar que respeite a diversidade, a forma destes gestores administrarem é de padronização. Portanto, se nas escolas fora das aldeias a lei é proibir alimentos fritos, nas escolas indígenas também não pode, mesmo sendo o *typa*<sup>47</sup> um alimento tradicional do povo guarani comido há tempos imemoriais. Outra questão que precisa ser lembrado é que povos indígenas culturalmente vivem em coletividade, não havendo competitividade e seleção dos melhores, a relação de trabalho é harmoniosa e a terra é comunal. Como Sonia Guajajara sempre coloca em seus discursos, a terra é nossa mãe e mãe a gente não vende, tampouco toma posse. Este, aliás, é um pensamento que é comum em qualquer povo indígena em todo continente americano.

A Educação tem sido uma luta constante entre o que os povos indígenas querem com a educação escolar indígena e o que o Estado e os políticos oferecem. Em várias aldeias de norte a sul do Brasil vemos o descompromisso do Estado com relação recursos econômicos, materiais didáticos específicos, construções de escolas e criação do cargo de professor indígena o que causa a descontinuidade das aulas quando acabam os contratos. A política estatal de descumprimento das leis garantidas para a educação indígena não param por aí sendo comum os casos de imposição de um currículo não construído pela comunidade

---

<sup>45</sup> Não indígenas.

<sup>46</sup> Por Uma Educação Descolonial e Libertadora :Manifesto Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. CIMI- Conselho Indigenista Missionário. Nov. 2017.

<sup>47</sup> Até o ano de 2016, o *typa* era proibido por ser frito, hoje ele é oferecido algumas vezes na merenda, mas a grande maioria dos dias, é servido biscoito.

indígena, padronização do calendário e políticas educacionais com relação aos alunos indígenas e não indígenas

Mais recentemente foram surgindo diferentes experiências de organização da Educação Escolar Indígena em várias regiões do Brasil, no esforço de se construir projetos educacionais adequados à realidade social e histórica desses povos, respeitando suas culturas e seus projetos de vida. No entanto, muitas dessas experiências são fragmentadas e descontínuas e a oferta oficial de Educação Escolar Indígena, em estados e municípios, ainda é marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas, manifestando, em grande parte dos casos, a falta de vontade política para fazer respeitar os direitos constitucionais destes povos. Frente a estes e a tantos outros desafios, os povos indígenas assumem a escola como uma instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. Se pararmos para escutar as palavras indígenas, em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto o lugar político da escola está delimitado. Há expressões, utilizadas correntemente, que mostram um entendimento de que esta instituição só tem sentido se estiver subordinada à luta política pela garantia plena de seus direitos. “Escola formadora de guerreiros”, “escola para aprender a ler um documento”, “escola específica e diferenciada”, “a serviço da comunidade”, “uma escola indígena e não uma escola com peninhas”, “escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores...”, “para não depender mais dos brancos”, “para não sermos mais explorados”, “escola inserida na luta pela terra”, “escola na retomada” e “escola para aprender a língua” são algumas expressões dos ecos de muitos encontros de professores indígenas que ocorrem país afora. Sendo assim, se faz necessário contextualizar a intrincada relação historicamente estabelecida entre o Estado e os povos indígenas para que se possa obter uma melhor compreensão de todos os liames políticos que estão diretamente implicados nesse complexo relacionamento. Por razões econômicas, políticas e étnicas, os povos originários continuam a ser considerados como um problema para o Estado brasileiro que, lamentavelmente, mantém práticas discriminatórias que já ocorriam desde quando o Brasil era colônia de Portugal. (CIMI, 2017. p.16-17.)

A partir do que afirma o CIMI, podemos afirmar que a política de descomprometimento que acontece no Estado do Rio de Janeiro é uma política nacional onde o objetivo dos governantes ainda continua sendo o domínio dos povos indígenas, o assimilacionismo e a oferta de uma educação muito aquém das expectativas destes povos. Percebe-se estes objetivos na morosidade em que tudo que os indígenas conseguem caminha a passos muito lentos para sua concretização é o que mostra, por exemplo a demora em concretização das deliberações da I CONEEI que foi realizada há nove anos atrás.

Mesmo depois da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (1ª CONEEI), realizada em 2009, as deliberações ainda não foram totalmente implantadas na totalidade do território Nacional. Neste sentido cito os objetivos construídos nas diversas regiões onde houveram conferências e referendadas na Conferência Nacional.

Os objetivos da I CONEEI foram:

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

Mesmo assim, passados nove anos, faltam muitas ações para que estes objetivos sejam implementados em todo Território Nacional. A situação da saúde e educação indígena recebe poucos investimentos. Podemos perceber isto a partir da situação do povo guarani no Estado do Rio de Janeiro.

Foram feitas entrevistas com indígenas das aldeias: Tekohá M'boy ty<sup>48</sup>, Itaxin e Bracuí. Das quatro aldeias guarani da Costa Verde: Araponga, Rio Pequeno, Itaxin e Sapukai, apenas uma: Sapukai em Bracuí, é Colégio, as outras, são salas de extensão.

Em 2013 colhi algumas impressões dos guarani que passo a relatar: Na Aldeia de Itaxin, Paraty- Mirim, faltam professores, porque os que davam aula foram para São Paulo. Os jovens que se propõem a dar aulas, estão fazendo o EJA<sup>49</sup> esperando que o curso de Formação de Professores para Indígenas, que a UFF em Angra Construiu com as lideranças guarani e outras Universidades, possa iniciar e assim, preencher esta lacuna na formação dos professores guarani, mas por causa do descompromisso do poder público está emperrado há mais de um ano.

---

<sup>48</sup> Hoje: Ka'aguy Hovy Porã, cujo grupo guarani transferiu-se para São José de Imbassá, Maricá.

<sup>49</sup> Educação de Jovens e Adultos.

Para dar conta da demanda de alunos, um professor dá aulas para duas, até três séries na mesma sala, são as chamadas salas multisseriadas.

As condições são precárias, o salário é baixo e a mão de obra é terceirizada (contrato) que por uma série de fatores, nem sempre eles são contratados. No ano de 2017, por exemplo, a escola das aldeias cujo Governo do Estado ministra, só começou o ano letivo em julho. O reflexo disto é que estes professores acabam indo procurar melhores condições de trabalho e possibilidades de instrução em outros estados, mais estruturados com governos que pagam melhor e que contratam todos os anos.

O contrato dos professores foi feito pelo município de Niterói<sup>50</sup>. No início quem era o professor fui eu, depois o professor Vicente (guarani), e eu tivemos que parar de dar aulas neste ano, porque para dar aulas com contrato, o tempo máximo de contratação é de até 3 anos. Neste ano de 2013, a escola está parada por falta de professor. Falta de acesso à escola, preconceito contra os alunos e falta de responsabilidade do poder público que não garante esta educação, faz com que o número de analfabetos na aldeia seja alto e o índice de guarani que tenha o 2º grau pra além de mim e do Vicente, não existe. O número de meninas fora da escola é maior e isto acontece devido ao fato das mulheres casarem cedo, elas acabam deixando de estudar para cuidarem de sua família e filhos. (Entrevistado (a)4 2013)

Portanto esta situação de descontinuidade dos anos letivos é algo que as aldeias do Estado do Rio de Janeiro vivem em toda sua história de luta por educação dentro deste estado.

Não só o salário é baixo no Estado do Rio de Janeiro, mas a relação de trabalho, pois nunca existiu um concurso público diferenciado para as escolas indígenas do segundo estado mais rico do Brasil, porque ainda não foi criado o cargo de professor indígena e neste período não existia nem ensino fundamental do segundo segmento nas aldeias e tampouco o Ensino Médio. Portanto, ou os alunos após o quinto anos saíam da aldeia para estudar fora e vivenciar todo preconceito que eles mesmos contam ou não estudava. O Estado que recebe o maior percentual de Royalty do Brasil, não tem uma política de acesso e permanência para estes alunos, para os professores que conseqüentemente geram instabilidade para toda a comunidade guarani da Costa Verde.

O Rio de Janeiro, por exemplo, é creditado em aproximadamente 70% de toda a distribuição de royalties do país. Por mais que esses royalties sejam concedidos como uma forma de externalidade negativa, e que os maiores campos de exploração de petróleo se encontram, até o momento, no estado do Rio de Janeiro, os valores

---

<sup>50</sup> Nesta época a aldeia Tekoá M'Boy Ty (Aldeia de sementes), ficava localizada em Camboinhas, Niterói, agora este grupo estabeleceu-se em São José de Imbassaí, Maricá, cuja aldeia tem o nome de Tekoa Kaaguy Hovy Porã ( Aldeia Mata Verde Bonita).

recebidos são astronômicos e a falta de controle abre as portas para corrupção, desvios e péssimos investimentos (CARTA CAPITAL, fev.2013).

Mesmo sendo uma reivindicação indígena hoje, desde o seu primeiro contato com a escola até os dias atuais, por mais que tenha havido importantes avanços para a autonomia do currículo e das escolas indígenas, onde muitos indígenas que lutaram por esta escola, pensaram esta luta com o objetivo de garantir possibilidades de sobrevivência (já que hoje viver exclusivamente da terra é impossível), o que devemos avaliar é a importância destes povos em construir através da escolaridade formas de luta e resistência contra este racismo epistêmico, que estas comunidades sofrem e que Grosfoguel (2007) afirma: “A epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico.” (p.35).

Portanto os povos indígenas que sofreram e ainda sofrem todo o racismo institucional que o Estado brasileiro lhes impõe, estão lutando para garantir direitos hoje, por perceberem que precisam adquirir conhecimentos que lhes permitam fazer resistência à cultura que explora e domina os povos indígenas e em especial o povo guarani do Estado do Rio de Janeiro. Onde todo este ataque que várias gerações dos povos indígenas e do povo guarani sofrem pode ser chamado de racismo institucional.

Podemos perceber este racismo na falta de políticas públicas que garantam acesso dos jovens às escolas diferenciadas sem interrupções por falta de concurso, por falta de uma política de estado em garantir cursos diferenciados para assegurar formação educacional a nível de ensino médio para formar professores, agentes de saúde e outras profissões fundamentais para que os direitos construídos por estes povos que constam como direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988 possam ser assegurados.

“O racismo institucional atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Aponta-se que, para sua desconstrução, é preciso a implementação de políticas públicas que provoquem um processo de desracialização, assim como gerar reflexões acadêmicas de como operam esses mecanismos (CRI, 2006, p.22).<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Guia de enfrentamento do racismo institucional.



Neste sentido é importante lembrar a carta do Cacique Seattle (1977, p.15), onde ele denuncia a sua dificuldade em entender o pensamento do homem branco, muito pertinente ao momento em que vivemos e o movimento dos povos indígenas hoje, organizados e exigindo seus territórios e suas escolas diferenciadas como forma de poder resistir em pé de igualdade com o homem branco.

Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um torrão de terra é igual a outro. Porque ele é um estranho que vem de noite e rouba da terra tudo necessita. A terra não é sua irmã, mas sim sua inimiga, e depois de exauri-la, ele vai embora. Deixa para trás o túmulo dos seus pais, sem remorsos de consciência. Rouba a terra dos seus filhos. Nada respeita, esquece as sepulturas de seus antepassados e o direito de seus filhos. Sua ganância empobrecerá a terra e vai deixar atrás de si, desertos. A vista de suas cidades é um tormento para os olhos índios. Mas talvez isso seja assim por ser o índio um selvagem que nada compreende (...) Não se pode encontrar paz nas cidades dos homens brancos. Nem um lugar onde se possa ouvir o desabrochar da folhagem da primavera ou o tinir das asas de insetos. Talvez por ser um selvagem um selvagem que nada entende, o barulho das cidades é uma afronta contra os ouvidos. E que espécie é aquela em que o homem não pode ouvir a voz do corvo noturno ou a conversa dos sapos no brejo, à noite? Um índio prefere o suave sussurro do vento sobre o espelho da água e o próprio cheiro do vento, purificado pela chuva do meio dia e com aroma de pinho. O ar é precioso para o índio porque todos os seres vivos respiram o mesmo ar (...) O homem branco vai desaparecer, talvez mais depressa do que as outras raças. Continuarás poluindo a tua própria cama e hás de morrer a noite, sufocado pelos teus próprios desejos(...) Talvez compreenderíamos se conhecêssemos com o que sonha o homem branco, se soubéssemos quais as suas esperanças que transmite a seus filhos nas longas noites de inverno, quais as visões de futuro que oferece às suas mentes para que possam formar os desejos para o dia de amanhã. Mas nós somos selvagens.

A partir do contato inevitável com a sociedade não indígena e na busca por respostas, os povos indígenas, acabaram trazendo pra dentro do seu mundo sérios problemas de cunho social e cultural.

Podemos citar no mesmo contexto brasileiro o que são estes impactos nas comunidades tradicionais quando a igreja em conjunto aos interesses do Estado iniciaram o processo de catequização dos povos indígenas, como o Entrevistado 9 relatou:

Nós chegamos na aldeia e não tínhamos mais como praticar a nossa cultura. Houve um êxodo muito grande, ou você ia pra Manaus, ou você ia pra Venezuela ou Colômbia. Nós aprendemos a falar Português, a cultura dos brancos e a cultura de nossos pais era desvalorizada. Houve uma perda muito grande, houve muita discriminação, fomos marginalizados, chegando em Manaus éramos olhados como mão-de-obra barata. Na aldeia éramos olhados como nada, sem valor. Hoje dizem que temos que manter a cultura, mas como manter a cultura se eles mataram tudo? Esta foi uma das maiores lutas minha e hoje eu estou reduzido ao Rio de Janeiro. Hoje não temos mais aquele passado, minha geração e a última geração que conhece aquele passado, falam a língua, mas o passado do povo Tukano acabou com minha geração.

No passado ela serviu para desagregar estruturas sociais que sobreviveram por muitos séculos e em seu lugar impor uma estrutura europeia que serviu para desestruturar as sociedades indígenas e com ela impor pelo medo religioso e pela desqualificação da cultura do outro um enfraquecimento da resistência à cultura do outro, ao poder do outro à dominação do outro.

Este também é um fator de preocupação com relação à Escola Indígena, modelo alienígena no mundo indígena.

A escola, como pude identificar, é uma instituição que não dá autonomia para as crianças construírem suas identidades de acordo com os costumes, crenças, a tradição guarani. Os professores indígenas são enquadrados no sistema educacional *Juruá*. Desse modo, é difícil termos uma escola diferenciada e específica. (BENITES, 2015, P.8)<sup>52</sup>

O modelo estrutural da escola e as diretrizes básicas para a elaboração do currículo foram pensados pelos não indígenas sendo assim, perdura o cunho neoliberal, completamente antagônico a cultura indígena. “O currículo escolar ainda tem predominantemente uma origem social (burguesa), um gênero (masculino) e uma etnia (branca)”. (APPLE, 1991). Além disto, desde a estruturação arquitetônica das escolas bem como a disposição do mobiliário, nada lembra a realidade da criança indígena. Porque esta é uma realidade dos não indígenas, pensado para os indígenas na lógica do Estado de padronização da sociedade brasileira.

Algumas lutas precisam ser encampadas pelos professores indígenas no Rio de Janeiro, principalmente, para poder mudar esta realidade que ainda paira pelas escolas indígenas: construir uma visão crítica destes currículos e a partir daí propor uma revisão de tais posturas ideológicas, buscando uma teorização crítica, que leve em conta as relações sociais e históricas, os enfrentamentos contra o sistema capitalista que ataca diretamente os interesses indígenas e propor inclusive estas mudanças no próprio curso de Formação de Professores Indígenas, para que com estes subsídios poder propor outra forma de gestão da escola pública indígena.

Não podia deixar de destacar e levar em conta os costumes das crianças na escola porque vejo que a escola deixa isso de lado, não se preocupa muito com o jeito de ser guarani. Ou seja, o modelo escolar implementado dentro da maioria dos Tekohá

---

<sup>52</sup> TCC: *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ* Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Sandra Benites. Florianópolis 2015. UFSC.

não são específicas, que dirá indígena. Por isso, coloco aspas quando me refiro às escolas “indígenas” Guarani; elas são escolas indígenas com aspas, são embaixadas. (Idem)

Sabemos que desde a década de 1970, existem vários movimentos de lutas por uma escola mais autônoma, mas é impossível retirar desta escola totalmente a influência não indígena deste currículo.

A questão é saber qual dosagem do mundo e da cultura não indígena pode pertencer ao currículo das escolas indígenas, sem causar tantos danos como a escola para indígenas causou neste grupo étnico no passado.

Nas escolas fora das aldeias, o currículo permanece com a mesma realidade da aldeia, isto é, como se fosse uma embaixada dentro da comunidade escolar (BENITES, 2015). Mas tanto nas aldeias como fora delas, a comunidade escolar e os movimentos sociais unem-se pra romper esta imensa barreira eurocêntrica, produzindo leis que garantam que os Currículos praticados (BARBOSA 2002)<sup>53</sup> possam ser ministrados nas salas-de-aula, é o caso da lei 11.645/08.

Quando a Lei 11.645/08 é promulgada, há outro veto e uma nova redação na LDB que passa a referenciar-se apenas na Lei 11.645/08 como de obrigatoriedade em ministrar conteúdos afrodescendentes, africanos e indígenas no currículo, o que causou um mal-estar no Movimento Negro, pois a lei 10.639/03 foi fruto de uma grande mobilização do povo negro organizado, luta esta que o Estado não respeitou quando deixou de fazer menção à ela na LDB e o Deputado Federal Carlos Abicalil, responsável pela elaboração do projeto de lei que transformou-se na lei 11.645/08, sem consultar o Movimento Indígena, tampouco o Movimento Negro, resolveu unificar os dois grupos em uma única lei unilateralmente, ao invés de construir um projeto de Lei apenas para o povo indígena já que esta lei era nosso anseio, não levando em conta a história que a lei 10.639/03 trazia em sua construção.

---

<sup>53</sup> Currículo praticado é uma denominação para o currículo oculto. Conforme os estudos sobre educação e currículo, o currículo oculto é uma categoria de currículo que não está explícita em um documento oficial, nem em uma lei, mas que acontece no cotidiano. Entretanto, conforme as professoras da Linha de Pesquisa de Estudos do Cotidiano da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves, o currículo chamado de “oculto”, na verdade é o currículo praticado (conforme as denominações designadas por estas professoras), pois este currículo está acontecendo na prática cotidiana da escola, portanto não é oculto, mas sim um currículo em ação (praticado).

**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Mesmo com todo este histórico que foi implementado em diversas leis a partir da Constituição Federal de 1988, ainda existem muitos entraves para que estas leis possam efetivamente se consolidar no dia-a-dia das salas de aula. Nas escolas das aldeias e fora delas. Nas escolas não indígenas temos uma lei (11.645/08) que estabelece a obrigatoriedade do professor ministrar a história da cultura indígena e dos indígenas nas escolas, mas para isto acontecer, é necessário que estes professores tenham a possibilidade de capacitação para que esta lei possa ser assegurada no cotidiano das escolas. Nenhum professor trabalha aquilo que não domina, e com a pluralidade de culturas indígenas, num país que sempre buscou invisibilizar estes povos, acaba não sendo tarefa fácil trabalhar estes temas. Mesmo com estes entraves, não podemos deixar de reafirmar que a Constituição Federal de 1988 e as leis que garantem que as questões indígenas, sejam trabalhadas em sala de aula, um grande avanço, para construirmos uma sociedade que respeite as diferenças.

O Decreto 26/91, estabelece a competência do acompanhamento da Educação Indígena que ouvirá a FUNAI, mas que a coordenação das ações referentes à Educação Indígena, será de responsabilidade do MEC, bem como as ações desenvolvidas. Na verdade com este decreto, o Estado aceita e respeita a pluralidade cultural dos indígenas, mas trás pra si a responsabilidade da organização do currículo indígena, numa clara demonstração da tutela do Estado com relação aos povos indígenas. Conforme o decreto:

**Art. 1º** Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.  
**Art. 2º** As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASÍLIA, 1991)

A importância do Decreto 26/91, é que a partir dele implementou-se uma política nacional de educação escolar indígena e estabelece que os órgãos de competência em executar

estas ações serão as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em conjunto com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Portanto, o que percebemos é que leis não faltam, o problema é pô-las em prática, principalmente em um estado que recebe royalty de petróleo bem consistentes. Hoje vivemos uma crise causada pela má versação dos recursos, pela corrupção e pelo descompromisso com os serviços públicos, mas nem sempre foi assim. Houve um tempo em que os recursos eram muito altos, mas mesmo assim, a educação escolar indígena não foi beneficiada. Não porque os guarani não tenham lutado, pelo contrário, este povo tem uma história de luta em defesa da escola indígena e de seus direitos histórica. As mais recentes foram em relação à escola de formação para professores indígenas e o Conselho Estadual de Educação Indígena, como veremos no capítulo III.

Apesar dos avanços e promessas da lei, os dados concretos apontam para o contrário, visto que o analfabetismo chega a 33,4% para os indígenas de 15 anos ou mais em áreas rurais para os homens e 36,5% para as mulheres e os indígenas com 50 anos ou mais, amargam uma taxa de analfabetos maior que o número de alfabetizados. A população indígena ainda tem um nível educacional mais baixo que os outros grupos étnicos do país. Sendo a escolarização dos homens, maior que a das mulheres sempre. Tanto nas terras indígenas como na cidade os indígenas homens têm taxas de alfabetização maiores do que as mulheres. Esta situação pode ser explicada pela idade tenra do casamento nas diversas etnias e sem uma política de planejamento familiar, estas meninas logo se tornam mães, o que faz com que muitas delas abandonem as escolas para cuidar da prole.

O rendimento dos indígenas também é muito baixo, onde se detectou que 52,9% não têm qualquer rendimento, aumentando ainda mais este percentual nas áreas rurais 65,7%. Segundo o IBGE estes índices mostram que ainda é necessário modificar o olhar sobre estes povos e sua forma de trabalho, que muitas vezes é coletivo, onde a relação de trabalho e lazer não pode ser facilmente separada e que a relação com a terra tem um elo muito forte, já que esta relação é comunal. Não existe propriedade privada. A falta de compromisso do Governo Federal com a saúde indígena faz com que a expectativa de vida destes povos seja muito baixa. Onde nas terras indígenas a população é maciçamente jovem e que o número de indígenas maiores que 50 anos é pequeno, ou seja, os indígenas aldeados têm uma expectativa de vida menor que a população brasileira em contexto urbano.

A pirâmide etária indígena tem a base larga e vai se reduzindo com a idade, em um padrão que reflete suas altas taxas de fecundidade e mortalidade, bastante influenciadas pela população rural. Em 2010, havia 71,8 indígenas menores de 15 anos ou de 65 anos ou mais de idade para cada 100 ativos. Já para os não indígenas, essa relação correspondia a 45,8 inativos para cada 100 em idade provável de atividade. Na área rural, a proporção de indígenas na faixa etária de 0 a 14 anos (45,0%) era o dobro da área urbana (22,1%), com o inverso acontecendo na faixa de 65 anos ou mais (4,3% na rural e 7,0% na urbana). A pirâmide etária dos indígenas residentes fora das terras indígenas indica baixa fecundidade e mortalidade. Já para os indígenas residentes nas terras, a pirâmide etária ainda é resultante de uma alta natalidade e mortalidade. Metade da população indígena tinha até 22,1 anos de idade. Nas terras indígenas, o índice foi de 17,4 anos e, fora delas, 29,2 anos. (Censo IBGE 2010)

Esta realidade nem sempre foi assim, pois a alimentação quando haviam florestas e rios preservados, assim como o mar, oferecia uma boa qualidade de alimentação e com fartura, hoje o desmatamento no entorno das aldeias, inclusive no Xingu e também nas aldeias do Estado do Rio de Janeiro já não permitem que nossos irmãos aldeados consigam sua alimentação tradicional em abundância, adicione a isto que a sobrevivência era garantida com muito esforço físico o que garantia uma boa saúde. Hoje para que o povo sobreviva eles precisam abrir mão de sua alimentação tradicional e aceitar as cestas básicas enviadas pela FUNAI contendo açúcar, óleo, macarrão, arroz, sal, produtos industrializados e enlatados, que com este consumo povos que nunca conheceram enfarto, pressão alta, obesidade e diabetes, hoje tenham infelizmente estas doenças como realidade em suas aldeias. Estes alimentos presentes inclusive nas merendas escolares como biscoito, macarrão, enlatados, açúcar e sal, estes dois últimos itens, muitas vezes em quantidades maiores do que o necessário.

## **Capítulo II – Educação escolar indígena: tensões e disputas.**

Neste capítulo faremos uma pequena historiografia sobre a implantação das escolas para indígenas no Brasil e seus objetivos e impactos na sociedade indígena. As políticas e leis ligadas à educação para indígenas, seus objetivos, as tensões causadas e o processo de organização dos povos indígenas para construir uma educação escolar mais condizente com a cultura indígena, com mais destaque para o povo guarani.

As lutas pelo direito a ter professores e educação de qualidade às escolas de educação escolar indígena e as contradições do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa encontra sérios entraves em relação ao cumprimento do direito a educação diferenciada porque existe uma série de negligências estruturais e econômicas em relação ao fornecimento do suporte e

logística, necessárias para a efetivação deste direito constitucional que vem sendo ferido pelas práticas do Estado. Mais do que este processo, é necessário salientar que os indígenas sofrem todo um processo de invisibilidade seja na não existência de dados claros sobre o processo de alfabetização, seja pela associação dos indígenas à terminologia “parda” e uma série de outras questões que acabam legitimando o racismo institucional do Estado.

Para uma maior compreensão da razão pela qual esses direitos são tacitamente negados pelo Estado, é fundamental compreender o processo histórico pelo qual se deram a construção das leis que “amparam” estes povos. O entendimento raso e superficial das culturas nativas dessas terras acabou por reproduzir e condicionar todo um processo de estigmatizações destes povos e foi esta que gerou toda a negligência do Estado em relação às políticas públicas para as escolas diferenciadas para o povo guarani no Estado do Rio de Janeiro.

Antes de iniciarmos o tópico que traça a historiografia da Educação Escolar Indígena, é necessário que estabeleçamos o diferencial entre este tipo de educação e a Educação Indígena. São dois momentos na vida, da criança e do jovem indígena, de extrema diferença. Se a Educação Escolar é composta por ciclos, matérias compartimentadas, com currículos que durante a maioria de sua história, na vida dos povos indígenas, tinha um objetivo bem demarcado: a assimilação e a catequização bem como o processo de desindigenização dos jovens indígenas que tem um período certo para iniciar e acabar, a Educação Indígena acontece por toda a vida, onde sua cultura, seus valores e o modo de ser de seu grupo são valorizados e ensinados. Há um papel determinado para estes jovens que ao longo de seu crescimento são desenvolvidos sob a orientação de sua família extensa e do pajé, que o ensina a ser e saber de onde vem, tornando-se um homem ou uma mulher daquela etnia, reforçando sua etnia individual e coletivamente. Portanto, a educação indígena constitui um processo de transmissão e produção de conhecimentos próprios daquela etnia diferente da Educação Indígena que a partir da escola transmite o conhecimento e a produção de conhecimentos cujos valores são o dos colonizadores, portanto, uma instituição construída pelo povo que colonizou as terras que outrora eram dos povos indígenas.

## **2.1 História da educação escolar indígena no Brasil.**

Nessa sessão é apresentada brevemente a história de algumas das primeiras leis criadas e efetivadas em relação aos povos indígenas na colônia de Portugal desde 1500. Em primeiro

lugar é importante assinalar que no século XV, com a chegada dos Jesuítas em 1549 inicia-se a catequização de alguns grupos indígenas, as escolas tinham como objetivo ensinar aos indígenas noções de leitura e em conjunto ministrar a evangelização, desta forma, a igreja trabalhava em parceria com o Estado Português na conversão dos indígenas, Estado e Igreja tinham como modelo uma escola integracionista, colonizadora e civilizadora, onde segundo Ely Macuxi este modelo desrespeitava todo o processo cultural destes povos milenares para além de condensar educação escolar com evangelização, afinal de contas o povo português olhava os povos originários como povos sem cultura e sem religião (para nós espiritualidade), vistos por eles como “gentio”, ou seja, selvagens, idólatras e pagãos.

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras (...) a qual acabada se ensinarão os índios em voz alta as orações ordinárias: a saber, Padre-Nosso, Ave-Maria, Credo, Mandamentos da Lei de Deus, e da Santa Madre Igreja; e os Sacramentos, acto de contrição, e confissão, geralmente os diálogos do catecismo breve, em que se contém os mistérios da fé. Acabada esta doutrina irão todos os nossos para a Escola (...) aonde os mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever, e havendo muitos se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os ofícios divinos; e quando menos se ensinará a todos a doutrina cristã. (Pe. Antônio Vieira, Regulamento de Aldeias e de Missões, séc. XVII, apud Beozzo, 1983, p.196).

Durante quarenta e nove anos, núcleos esparsos de evangelização pelo litoral iam, embora de forma precária, mostrando aos aborígenes novos valores espirituais e morais. A partir de 1535 a criação de Paróquias nas Capitâneas significou um progresso na catequização dos nativos. (AQUINO 2018, s/p)

Em 1549 chegam à colônia os missionários jesuítas (Companhia de Jesus) na esquadra de Tomé de Souza e até sua expulsão pelo Marques de Pombal em 1759, os Jesuítas foram dos grupos evangelizadores os que desempenharam fortemente o papel de educadores e não apenas dos povos indígenas, mas de brancos, mestiços e até de crianças negras filhas de escravos (COSTA 2009).

Outras ordens religiosas chegaram à colônia como os Capuchinhos, Beneditinos e Franciscanos, cada um querendo seu quinhão de “salvador das almas dos gentios”. Na catequese os jesuítas combatiam a cultura indígena que viam como “maus modos”: a nudez, a poligamia, o amancebamento das indígenas com os colonos, a antropofagia, a cauinagem (cauim bebida fermentada alcoólica) e o Pajé, porque só combatendo a cultura, o objetivo da evangelização seria concretizado. Dentre todos estes aspectos, o mais perigoso certamente era o líder religioso, pois ele disputava as almas dos indígenas com os líderes religiosos cristãos. Estes ataques acontecem contra os pajés até os dias atuais. A estratégia usada muitas vezes era a tentativa de conversão do cacique e do pajé. (Idem)



Concomitante à catequização, etnocídio, acontecia o genocídio e em meados de 1570, na colônia portuguesa, os colonizadores instituíram uma lei que determinou “A guerra justa contra os povos nativo-indígenas”, legalizando a dizimação e dominação dos povos indígenas e, sobretudo a escravidão dos indígenas.

Seguindo o tempo, outra lei instituída em 1655 autorizou a prisão dos “índios bravos” revoltados contra a pregação evangélica. Os “índios bravos” presos à corda podiam ser entregues para ser trucidados. Assim, essa lei era para punir, massacrar e dizimar os povos originários<sup>54</sup>. Em 1647, uma das questões jurídicas marcantes surgidas na colônia portuguesa era regulamentação das sesmarias, no que diz respeito à propriedade da terra, em 1647 foi ratificada o alvará de 01.04.1680, que definia que os índios descidos do Sertão “fossem senhores” de uma parcela de terras onde podiam residir permanentemente para cultivar, que os índios não deviam pagar impostos ou tributos.

A pauta para a assimilação dos índios à ordem global compreendia o plano social e o cosmológico. O Estado monárquico considerava que educação formal para os índios era sinônimo de catequese católica. (A aberração representada pela imposição de uma religião oficial de Estado às populações indígenas será questionada pelos indigenistas somente com a República.) A ideia de assimilação, por sua vez, estava intimamente ligada à transformação dos índios em força de trabalho. (AMOROSO, 1998, s/p).

Em 1718, por meio de uma provisão, os índios eram declarados homens livres e isentos da jurisdição da coroa portuguesa, desde os Governos Gerais ocorria uma sistemática integração do indígena a sociedade civilizada, quer por meio da evangelização jesuíta quer pela prática de acordos consentâneos com os colonizadores.

Neste período os jesuítas ministravam a educação escolar para os indígenas e para além de ensinarem a contar, escrever e a ler cujo idioma foi uma adaptação de várias línguas indígenas construída pelos missionários, chamada Língua Geral, era ensinada através da escola jesuítica em várias aldeias, que tinham cultura e língua diferenciada, também lhes ensinavam a doutrina cristã. Desta forma os indígenas cristianizados, para se fazer entender pelos colonos ou por outros indígenas acabavam aprendendo esta nova língua. Ela também serviu como instrumento para o aprendizado do Português. (SECAD/MEC, 2007, p.11). A cultura e idioma de cada etnia eram rechaçados na escola jesuítica.

---

<sup>54</sup> Povos originários é o mesmo que povos indígenas.

É importante destacar que a lei do governo imperial brasileiro, naquela época era omissa a respeito dos índios e suas terras. Mas os Jesuítas faziam seu trabalho de catequese e assimilação dos povos indígenas em suas comunidades. Em 1757, a Coroa Portuguesa retira o apoio aos Jesuítas, instruído por seu Primeiro Ministro, o futuro Marques de Pombal, pois o interesse de D. José I<sup>55</sup>, rei de Portugal era o aumento da produção agrícola e, portanto por reivindicação dos colonos, era necessária a escravização dos indígenas e suas aldeias passam à categoria de vilas, como afirmado abaixo:

Os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador. A implantação do Diretório de Índios não representou mudanças significativas para as populações indígenas, pois, em linhas gerais, deu continuidade ao regime anterior de expropriação. Ressalte-se, porém, a proibição pelos Diretórios do uso de línguas indígenas em salas de aulas, inclusive da Língua Geral, e a definição da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e de seu uso. Com a implantação dos Diretórios intensificou-se a escravização dos índios para atender ao aumento da necessidade de braços para atuarem nas atividades domésticas, agrícolas e extrativistas. Os indígenas foram considerados próprios para essas funções, tanto pelo fato de estarem adaptados às condições naturais da região, quanto por serem mais baratos do que os escravos negros que já vinham sendo comercializados no Brasil desde 1580. (SECAD, 2007, p.11-12).

Em 1850 promulgou a lei das terras, regulamentada em 1854, em que as terras reservadas para os indígenas eram destinadas o seu usufruto, não podendo ser alienadas sem autorização do governo imperial. Assim, os indígenas passaram a ser tutorados pelos juízes, passando a participar do ordenamento nacional na qualidade de usufrutuários e possuidores direitos das terras que habitavam. Mas as terras eram consideradas devolutas (Lei 601/1850 art.3º):

Art. 3º São terras devolutas: § 1º As que não se acharem aplicadas a algum uso publico nacional, provincial, ou municipal. § 2º As que não se acharem no domínio particular por qualquer titulo legitimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em commisso por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura. § 3º As que não se acharem dadas por sesmarias, ou outras concessões do Governo, que, apesar de incursas em commisso, forem revalidadas por esta Lei. Art. 12. O Governo reservará das terras devolutas as que julgar necessarias: 1º, para a colonisação dos indigenas; 2º, para a fundação de povoações, abertura de estradas, e quaesquer outras servidões, e assento de estabelecimentos publicos: 3º, para a construção naval.

O Período Imperial (1808-1889) foi marcado de muitos debates acerca da educação escolar primária mantida pelo poder público pudesse atender os negros, indígenas e mulheres. Neste período, pós-Iluminismo e no período da Revolução Industrial, “a instrução popular era

---

<sup>55</sup> D. José I foi um dos Déspotas Esclarecidos.

considerada a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer país” (SECAD, 2007), portanto o debate em torno do investimento público em construção de escolas e ampliação do quantitativo de alunos atendidos era visto tanto nacional como internacionalmente com preocupação, pois era desta educação formal que seria garantido o progresso e a civilização da nação. Este debate, por conseguinte, não representou mudança alguma para os povos indígenas e em fins do Período Imperial, especialistas e autoridades que antes tinham esperança de que uma educação escolar indígena sem a intervenção religiosa pudesse ser possível, convenceram-se de que apenas com as missões religiosas esta educação poderia ser viável. Portanto, como afirma o SECAD: Até o início do século XX o indigenismo brasileiro viverá uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividirá com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela educação formal para índios.

Com o advento da República, a nova lei ou Constituição não reconheceu as terras como terras devolutas, conforme a lei das terras.

Com o Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845, que contém o Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos índios. Este Decreto considera, como escrito nos parágrafos: §1, §2 e §3, direito dos indígenas as terras das aldeias, mas obrigam estes povos sua permanência apenas se produzirem em suas terras ancestrais aquilo que a população não indígena considera “progresso”, ou seja, lavouras, produtos que possam ser comerciáveis e se no critério das autoridades forem avaliadas como decadentes (ou seja, não havendo agricultura), sofrerão a remoção das terras que para o Estado, as terras para os povos indígenas são apenas para usufruto, como é até hoje.

Nos parágrafos §18, §19 e §20 o Estado mais uma vez concede a responsabilidade das escolas para os indígenas às ordens religiosas católicas, portanto pode-se afirmar que a educação para o Estado, da colônia até o início do século XX, teve dois objetivos: o assimilacionismo e evangelizador.

No início do século XX, começou a discussão sobre as terras indígenas definidas pelo referido João Mendes de Almeida Junior, em 1912, como: “sendo terras congenitamente possuídas, não são devolutas, mas são terras dos índios,” isto é, são originariamente reservadas aos povos indígenas, na forma do Alvará de Abril de 1680. Essa lei trata-se da “posse da terra onde residam “tribos” ou mais ou menos selvagens, sendo que tal posse “passa de geração a geração, entre as tribos, ou entre membro delas”“.

Concomitante às ações da discussão sobre a terra, nos primeiros dez anos do advento da República, as missões religiosas fundam algumas escolas de regime interno para meninas e meninos associando ao ensino suplementar o ensino de ofícios para suprir as demandas locais. Desta forma os indígenas passam a produzir bens de interesse comercial para a cidade e ao mesmo tempo torna-se um consumidor do que é produzido pelos não indígenas.

O governo em 1910 cria o SPI, Serviço de Proteção ao Índio que em 1967 é substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a política de integração do indígena à sociedade para ser feita através do trabalho.

A constituição de 1967, art.4º, IV, determinou a inclusão das “terras ocupadas pelos silvícolas” entre os “bens da união”. E o art.186 assegurou aos índios a posse permanente das terras que habitam, com direito ao usufruto exclusivo. Em 1973, foi instituído o Estatuto do Índio (Lei 6001/73), alterando significativamente o conceito do índio, o qual abandona o critério de aculturação, substituindo-o pelo de dependência do civilizado (isolados, em vias de integração, integrados), nesse sentido a aculturação deixou em parte de ser vista como um propósito da política indigenista. É relevante mencionar que é nesse contexto, em meados de 1970 e 1980, começou a discussão sobre a demarcação das terras indígenas e os elementos culturais dos povos indígenas afinal, que sobrevém a Constituição de 1988.

Contudo, na região norte na década de 1970 os padres beneditinos ainda professavam a educação confessional e desagregavam sociedades indígenas inteiras como podemos perceber pelo relato do Entrevistado 9:

**Entrevistadora:** Explique o que você quer dizer com doutrinação.

**Entrevistado (a) 9:** É você impor o seu conhecimento, o seu saber de forma imperativa, mandar em você.

**Entrevistadora:** Qual era a imposição que eles praticavam com relação aos conteúdos?

**Entrevistado (a): 9:** Eles nos tratavam como pagãos, então nossos conhecimentos não tinham valor, nossos nomes foram mudados para nomes bíblicos. Isto valeu tanto para os alunos como para as aldeias. Tiraram nossas casas, tiraram tudo, nossas malocas que abrigavam várias pessoas, obrigavam a casas menores que abrigavam apenas uma família. Impuseram nossa sociedade à visão europeia de sociedade. Foi isto que eles fizeram, pra você ser um cristão pra gente ganhar o céu ou o inferno. Chamaram isto de Ação Católica, onde não podíamos mais praticar a tua religiosidade, a tua pajelança, e baniram o grande chefe, o pajé, foi isto que eles fizeram.

**Entrevistadora:** E na escola? O que eles ensinavam?

**Entrevistado(a) 9:** Ensinavam você a ser um patriota, cantar o Hino Nacional, ser educado, dar bom dia, sim senhor, pois não, rezar todos os dias, ensinavam datas como o Dia do Papa, Páscoa, Natal. No Dia da Independência nós tínhamos que ser visto como patriotas cantando o Hino Nacional. Cortaram nossos cabelos longos alegando que quem tinha que usar cabelos longos era as mulheres, então cortavam

nossos cabelos com corte militar. Ensinavam que devíamos temer a Deus, a doutrina, aos missionários e não termos mais a nossa identidade própria de Tukano, que era uma vergonha.

A década de 1970 configura o início de debates alternativos às políticas governamentais, com os debates de Direitos Humanos e da Autodeterminação dos Povos Indígenas. A partir destas mobilizações e debates, começam as construções das Instituições Indígenas, onde estes povos trabalham em colaboração com linguistas e antropólogos em defesa do reconhecimento sociocultural e linguística dos povos indígenas. Foi desta mobilização que surgiu o Movimento Indígena.

No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa rede se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios. (SECAD, 2007, p. 15).

A década de 1990 foi um marco com relação à Educação Escolar Indígena: o Ministério da Educação e Cultura assume a política da Educação Escolar Indígena, a partir do Decreto Presidencial nº 26 do ano de 1991, que transfere a responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o MEC. A partir daí é criado dentro deste órgão a Coordenação de Educação Escolar Indígena, pela Portaria Ministerial nº 559 de 1991, cujo Artigo 4º afirma que a Coordenação Nacional deverá ser constituída pelos técnicos do MEC e especialistas tanto de órgãos governamentais quanto não governamentais, cuja finalidade é de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Escolar Indígena no país.

O Parecer 14/99 do CNE/CEB historiciza a Educação Escolar Indígena no Brasil, seus avanços e retrocessos, cuja importância deste documento é a oficialização, pelo governo, de um documento que fala da existência das escolas indígenas, sua organização política e pedagógica, por consequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas - Resolução 03/99, concretizando o que o parecer 14/99 apresenta em seu texto:

O ponto de partida dos trabalhos deste Colegiado foi a consideração de que todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional. Assim, é preciso distinguir claramente dois termos: educação indígena e Educação Escolar Indígena (Parecer 14/99, CNE, p. 3).

A partir destas ações a discussão sobre a Educação Escolar Indígena ganha outra dimensão no tocante a execução de políticas para a Formação de Professores Indígenas, produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas, garantindo assim o direito que consta na Constituição Federal de 1988. As Conferências do MEC, como a CONAE, que garantiu a participação de Norte a Sul do país de Professores Indígenas cujas intervenções levaram propostas que dessem conta das demandas das Escolas Indígenas, para garantia que esta, se transforme realmente em uma escola diferenciada, intercultural, específica e bilíngue.

A Lei nº 10.172/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE estabeleceu 21 metas para a Educação Escolar Indígena.

O MEC publica em 2002, orientações para a Formação de Professores Indígenas, instruindo os estados possuidores de Povos Indígenas a ofertarem cursos de Formação inicial e continuada para professores indígenas.

Em 2004 o Governo Federal a partir do Decreto 5.051, promulga a Convenção 169 da OIT (de 7 de junho de 1989). Cujo órgão estabelece nesta Convenção

#### PARTE 1 - POLÍTICA GERAL

##### Artigo 1º

**1.** A presente convenção aplica-se:

**a)** aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; **b)** aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

**2.** A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

Outra Lei importante foi o Decreto Presidencial nº 6.891, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, e define sua organização como Territórios Etnoeducacionais — TEE.

O Parecer nº 13/2012, do CNE/CEB, ilustra o protagonismo dos professores indígenas em diferentes espaços de atuação, bem como a evolução acerca de vários aspectos da

educação escolar indígena, como por exemplo, a realização da I CONEEI, cujo objetivo foi promover novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Em 2018 aconteceu a II CONEEI, cujo documento final ainda não está disponível, mas o que podemos perceber com relação às duas Conferências é que para o Estado do Rio de Janeiro, pouca coisa mudou, pois as orientações que foram sistematizadas na I CONEEI, grande parte não foram implantadas ainda.

Podemos citar, por exemplo, a formação inicial e continuada de professores indígenas – magistério e licenciatura interculturais, que só iniciou neste ano graças à pressão articulada entre comunidade indígena, instituições não indígenas que apoiam as causas indígenas e a justiça, cujo processo penalizaria o Estado do Rio de Janeiro em multa diária caso o Curso não iniciasse, mas com restrições como a falta de sala para que ele funcione do Colégio Karáí Kuery Rendá, dentro da Aldeia Sapukai. Outro ponto é o reconhecimento da categoria de professor indígena que ainda não foi criada no Estado do RJ, bem como o concurso, também digno de registro é a questão do material didático específico inexistente nas aldeias deste Estado. A questão da autonomia administrativa e de gestão da escola indígena também é outro quesito importante de registro de não existe no Colégio Indígena, cuja alegação da SEEDUC é que para ser diretor precisa ser funcionário concursado. Estes são apenas alguns dos muitos itens que ainda não são cumpridos por este Estado. Estas são apenas alguns dos dezoito itens que constam na Sistematização das demandas de natureza Pedagógica e gerencial-Funcionamento das escolas para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena (I CONEEI, 2009, p.153).

Na Sistematização das demandas de políticas de melhoria da gestão pública, dos nove itens, apenas o item que estabelece a criação/implementação do Conselho Municipal de Educação Escolar Indígena foi cumprido, que no caso do Estado do Rio de Janeiro este Conselho é Estadual e depois de anos aguardando a publicação apenas este ano ele teve início, fruto das denúncias das comunidades indígenas e Instituições colaboradoras na Audiência Pública da Educação Escolar Indígena promovida no ano de 2017 (em anexo).

Por fim, na sistematização das demandas referentes às questões políticas, dos doze itens, dois são importantes serem mencionados por suas importâncias e pela falta de comprometimento do Governo Federal com relação a eles: Incentivo e apoio aos pesquisadores indígenas e bolsa de estudos para alunos indígenas. O Governo Michel Temer

acaba de cortar as bolsas permanência de estudantes indígenas e quilombolas, desta forma esta medida não só fará com que a maioria de alunos indígenas desista de suas formações como também será impossível fazer pesquisa, sem como poder manter-se fora da aldeia.

Apesar de a lei representar significativos avanços em relação ao direito à identidade, reconhecimento de que as terras onde estão as aldeias são terras ancestrais, a garantia de suas culturas como direitos inalienável principalmente a partir da Constituição de 1988, o direito de acesso e permanência no ensino através da educação escolar diferenciada para os indígenas, percebe-se que, tacitamente, o Estado Brasileiro vem sucessivamente negando o direito de acesso e permanência no ensino a partir dos seus investimentos irrisórios na área da educação escolar indígena e os poucos investimentos em assistência básica como saneamento básico e saúde, bem como os inúmeros processos parados no STF com relação à demarcação das terras indígenas, garantidas na Constituição Federal que seriam demarcadas em até 10 anos. É a não aplicabilidade da lei que põe em evidência o racismo institucional do Estado brasileiro já que o Estado e a sociedade são produtos do seu processo histórico (MARX, 2006).

## **2.2. O desafio da educação escolar indígena para o povo Guarani M'bya.**

Nesta sessão trata-se da educação escolar indígena nas aldeias. Este tema é relevante devido à constatação de que muitos alunos não chegam a concluir o ensino médio e nem mesmo chegam a cursar uma universidade (espaço fundamental para a construção de uma educação de qualidade nas aldeias em um Estado considerado como um dos mais ricos do Brasil como é o caso do Rio de Janeiro). Muitos professores do Ensino Fundamental do segundo segmento, nem o segundo grau possuem, porque no Rio de Janeiro não havia até julho de 2018 o Ensino Médio em um colégio de educação indígena. Lembrando que a única escola que existe na Costa Verde está em Bracuí, as outras aldeias são salas de extensão.

O povo Guarani M'bya constitui a maioria étnica dos povos aldeados no Estado do Rio de Janeiro e, por conta disso, a pesquisa busca estudar este povo pelo aspecto geográfico e quantitativo. Mas também por conta do Racismo Institucional que meu povo passa com a falta ou minimização das políticas públicas essenciais para estes grupos aldeados, tais como acesso à educação, saúde, demarcação de terras e política de redução do preconceito vivido por eles no dia-a-dia.



“O Estado nunca colocou um tijolo para construir uma escola indígena”. Domingues Benite<sup>56</sup>

Esta é a realidade do Estado do Rio de Janeiro, que mesmo sendo um dos estados mais ricos do país, nunca construiu uma escola indígena nas aldeias do Estado descumprindo os direitos constitucionais que garantem o direito à educação bilíngue e diferenciada para os povos indígenas.



**Imagem 8: Foto frontal do Colégio Indígena em Sapukai. Crédito Kátia Zephiro**

Esta é a realidade que o povo guarani vivencia com o Estado do Rio de Janeiro, depois de anos de luta a escola de Paraty-Mirim teve uma pequena ampliação e também o prédio do Colégio situado na aldeia de Bracuí.

Segundo o documento do Ministério da Educação lançado em 1998, intitulado “Painel 5 Legislação escolar indígena”. Existe uma preocupação do governo na garantia do acesso e permanência no ensino a partir da escola diferenciada (educação escolar indígena), conforme consta no documento:

O que a legislação nacional estabelece é um conjunto de princípios que, de modo geral, atende à extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos mais de 210 povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação permite a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro. Todavia, esses princípios precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normatizações estaduais que vão disciplinar o funcionamento das escolas indígenas, como unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação dos professores indígenas como profissionais contratados pelo estado ou pelo município. É aqui, portanto, no âmbito estadual, que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar vazão. É nesse âmbito que se

---

<sup>56</sup> Cacique da Aldeia Sapukai, de Angra dos Reis, na Audiência Pública sobre Educação Indígena ALERJ, 13/09/2017.

consolida o direito a uma educação diferenciada, na medida em que se implementa e se realiza o direito a uma escola própria e diferenciada. (BRASÍLIA, 1998, p. 135).

Apesar da lei e da legislação garantir os direitos de acesso e permanência, existe uma contradição no tocante ao cumprimento da mesma<sup>57</sup>, pois, tacitamente, estes direitos não são garantidos por uma série de questões e fatores imbricados na estrutura governamental e suas respectivas práticas descentralizantes e descontínuas, que abrem brechas para que este direito seja garantido de maneira precária e muitas vezes com lacunas de meses sem acesso à educação ou por não contratar professores ou porque o contrato terminou e não podem contratar os mesmos professores, pois a SEEDUC alega que a contratação é feita por período de dois anos e findo este prazo alegam não poder contratar os mesmos professores. Sem contar que por mais que os povos indígenas lutem por uma educação diferenciada de fato, ela ainda está muito longe de acontecer como podemos perceber pela fala de Ely Macuxi.

Coerentes com seus modos de vida, suas práticas sociais e reprodução cultural, os povos indígenas afirmaram suas tradições, desde os primeiros contatos com os europeus, defendendo um modelo próprio de educação, onde o saber é acessível a todos, "dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos que o fragmenta"... Diferenciando-se do modelo da educação ocidental, cuja "as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras". Porém, por circunstância imperiosa, o modelo civilizatório ocidental prevaleceu, modificando hábitos e comportamentos construídos secularmente pelos povos tradicionais que aqui viviam. (Ely Macuxi s/p)

A única forma de um aluno que terminasse o nono ano estudar o Ensino Médio era matriculando-se nos colégios estaduais da região, o que na Costa Verde quase nenhum aluno queria, devido ao preconceito, discriminação e dificuldade em acompanhar aulas em Português e as matérias devido à histórica defasagem de conteúdos por falta ou demora na contratação de professores. Mas para além de todas estas barreiras ainda tem a questão geográfica, pois Itaxin, por exemplo, foi construída quase no alto do morro de uma APA.<sup>58</sup> Portanto o acesso à estrada é complicado como coloca o professor Lino:

A dificuldade maior é que as aulas eram à noite e a distância também não ajuda, porque daqui até a pista leva cinquenta minutos a pé e não tem transporte nenhum então voltar à noite é um pouco perigoso também. (Lino, Itaxin)

(...) a gente precisa de sala e mais professores né, porque assim, a gente não quer os nossos filhos estudando fora da aldeia porque lá tem muito preconceito, então eles estudando aqui na aldeia, seria muito melhor pra gente, então por este motivo a

---

<sup>57</sup> O que configura o Racismo Institucional, já que as leis são produzidas com o objetivo de que sejam cumpridas e no RJ, a educação escolar indígena sempre foi negligenciada.

<sup>58</sup> Área de preservação ambiental.

gente estamos pedindo um colégio mesmo, que seja um colégio e que seja com salas suficientes. A diretora disse que iria ter reforma, mas a gente precisa e de construção de salas porque reforma só não vai adiantar. (Entrevistado (a)6 da aldeia Itaxí).

Sem contar a dificuldade de um aluno formar-se em professor indígena, já que não havia até julho de 2018, curso de formação de professor indígena no Estado do Rio de Janeiro, tampouco um segundo grau em alguma escola indígena deste Estado. Quem decidiu sair da aldeia e fazer o Curso de Formação Intercultural de Professores, demonstrou muita determinação para formar-se.

Sou de origem, MS, em 2000 fui para o ES, onde eu comecei a dar aula também trabalhei por sete anos como professora com os guarani M'bya, apesar de que eles não querem no ES ser chamados de M'bya, hoje eles se autodeclararam Nhandeva. Eu fiz magistério, era um protocolo Guarani que se chamava Kuambo'é, onde participaram os Guarani, que era um curso de Formação de Professores, na verdade organizado pelo MEC, que durou este curso 7 anos, começou em 2003 e terminou em 2010. Nível médio, onde participaram guarani do ES até o RS, eram guarani do Sul e Sudeste. O único estado que não participou, foi São Paulo. Onde eu conheci os professores guarani do Rio de Janeiro. Na época era o Darci Tupã, na época ele era da Paraty-Mirim, o Waldir, Algemiro de Sapukai, Angra dos Reis, Isac e Sérgio que na época eram de Paraty-Mirim (Aldeia Itaxim) e de Araponga, o único que foi era Nirio, todos concluíram do Rio de Janeiro. Era por etapa, como a FUNAI ficou responsável pelo transporte dos alunos na época, então às vezes era passagem, outras uma van, então surgiu a ideia de alugar uma van para transportar os alunos do ES para Florianópolis. Iam sete alunos do ES (Aracruz) como convidados, então ia: eu, Joana, Alberto, Márcio, Alessandro, Julinho que era uma liderança, desistiu logo no começo e o Márcio desistiu no final. Vinham até o Rio de Janeiro e pegavam os professores das aldeias do Rio que na época era Serginho, Darci Tupã e Isac, eram professores das aldeias do Rio de Janeiro. O pacote feito pela FUNAI era para levar todo mundo junto, os alunos do ES e RJ. Viajávamos Dois dias. Cada módulo era em um estado da região Sudeste e Sul, ode aconteceu mais foi em Santa Catarina, mas o tempo de viagem dependia do estado onde seria o módulo. Este curso, o principal local pra realização dele seria Santa Catarina, só que foram envolvidos vários estados: Rio Grande do Sul, Paraná Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo não entrou, então estes estado combinaram que cada etapa um estado assumiria. Mas quem assumiu mais etapas foi Santa Catarina, o Rio Grande do Sul assumiu três etapas, Paraná realizou duas etapas, **quem não assumiu nenhuma etapa foi o Rio de Janeiro**<sup>59</sup> e o Espírito Santo assumiu a última etapa, a conclusão do curso. Então foram sete anos de caminhada, então quando era no Rio Grande do Sul duravam dois dias. A gente ia pelo litoral, então era muito cansativa a gente descansava, dormia na estrada num posto de gasolina para o motorista poder descansar, dormíamos dentro da van. E no Paraná foi realizado no Faxinal do Céu onde era centro de formação dos professores que é muito bonito na verdade, duas vezes nós fomos lá, porque o Paraná também assumiu realizar este evento. (Entrevistado (a)7).

Percebe-se a partir do relato acima, a forma que o Governo do Estado do Rio de Janeiro tratou e ainda trata a formação do povo Guarani. Em um curso com as dimensões deste processo de formação, que garantiria professores indígenas formados, reduzindo assim,

---

<sup>59</sup> Grifo meu.

os professores leigos nas aldeias, de quatro estados envolvidos, foi o único que não cumpriu a responsabilidade assumida.

Entrevistado (a)4, aluno do mesmo curso em sua entrevista relembra o Curso a política do Estado do Rio de Janeiro, no quesito formação:

Nós temos os nossos sonho, viajei, fui para o Rio Grande do Sul no ano de 2006 pra 2007, participei do curso chamado Kuambo'ê: crescer e ensinar. O único curso de Magistério Guarani que aconteceu, entre sul e sudeste do Brasil. É um privilégio ter participado daquele curso e me formar professor indígena. No Estado do Rio de Janeiro, foram sete professores indígenas formados e hoje olhamos pra trás e falo: nossa! Nós tivemos a formação toda, fizemos a parceria mais difícil que talvez tenha acontecido e hoje você olha pra trás e diz, nossa! Que parceria bacana aconteceu entre os estados, as Secretarias de educação do Estado, talvez até dos municípios pra que acontecesse essa parceria pra que isto acontecesse e hoje estamos aqui praticamente abandonados, a educação escolar estadual praticamente faliu aqui no meu entender, no meu olhar. (Entrevistado (a)4, Maricá, 2018).

Em 14 de julho de 2018, iniciou-se o Curso de Magistério Indígena cuja aula inaugural aconteceu no Colégio Estadual Guarani Karáí Kuery Renda, na Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis. Este curso garantirá que mais indígenas possam capacitar-se como professores indígenas, dando fim à demanda histórica de professores leigos nas oito aldeias do Estado do Rio de Janeiro, bem como a possibilidade de implementação do primeiro concurso diferenciado para professores indígenas, uma das reivindicações do povo indígena. As lideranças das aldeias Guarani em conjunto com a Universidade Federal Fluminense de Angra dos Reis, a Comissão Guarani Yvyrupa e o Fórum das Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, travaram uma luta de quatorze anos para que este curso fosse implementado no Estado do Rio de Janeiro, dando fim à deslocamentos de até dois dias de viagem e de afastamento dos alunos de suas famílias de aproximadamente vinte dias em cada módulo.



**Imagem 9 : Refeitório do Colégio Indígena de Sapukai. Crédito Kátia Zéphiro**

Este curso, segundo a SEEDUC<sup>60</sup>, terá duração de quatro anos e também será implementado por sistema de módulos, com disciplinas comuns ao Ensino Médio regular, os conteúdos pedagógicos ministrados nos cursos de Formação de Professores também serão ministrados, bem como as matérias específicas à cultura guarani, tais como Língua Guarani, História e Memória Oral Guarani, Cosmologia Guarani e Filosofia; Libras também será uma das matérias ministradas dentre outras. Apesar do que está na página da SEEDUC, que o curso será ministrado no Colégio Karay Kuery Rendá em Sapukai, isto não acontecerá, pois como podemos perceber na fala do Professor Lino que é um dos alunos do Curso, este curso será sediado no Centro de Angra, pois não há salas suficientes no Colégio que comporte por quinze dias o curso de formação. Um Colégio que tem em sua totalidade cinco salas-de-aula e necessita atender do primeiro ao nono ano, como comportará um Ensino Médio? Esta mudança geográfica do curso seguramente causará muitos problemas de deslocamento dos alunos do curso que vêm das aldeias de Araponga, Itaxin, Rio Pequeno e Iriri (uma nova aldeia de Pataxó). Como nos diz um dos Professores:

---

<sup>60</sup> SEEDUC, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

**Entrevistadora:** A escola passou a colégio e isto que dizer que tem segundo grau, mas o curso de formação de professores indígenas vai funcionar no Centro de Angra né?

**Entrevistado (a)5:** Sim. Tem tempo escola e tempo comunidade. Aí quinze dias seria na escola fora da Aldeia, é uma aula normal assim de matéria e tempo comunidade é uma pesquisa que a gente faz com relação a cultura, da língua, do modo de vida, do cotidiano, do dia-a-dia, então é legal.

**Entrevistadora:** Mas me diz uma coisa: o que é que você acha, por exemplo, do Colégio Karáí Kueri Rendá ser um colégio só no nome? Porque não tem condições do Ensino Médio ser aí, pois para isto acontecer é necessário ter obra com aumento de número de salas, não é isto?

**Entrevistado (a)5:** Sim. É o que eu estava comentando, que a gente através do Conselho (ele se refere ao Conselho Estadual de Educação Indígena), tentar conseguir implantar ao menos o Ensino Médio normal, porque alguns alunos do segundo segmento vão se formar este ano em dezembro, mas só que até agora a gente não tem Ensino Médio. Como a gente vai fazer com esses alunos que vão terminar o ensino do segundo segmento?

A (o) ex-professora (o) do Colégio da aldeia de Sapukai, Entrevistado (a) 8, em sua entrevista abre um panorama que nos ajuda a entender as preocupações do (a) professor (a) Entrevistado (a)5 e de toda a comunidade da aldeia Sapukai com relação a política educacional do Estado do Rio de Janeiro e também com relação ao acesso deste alunos à um Ensino Médio que por conta de estrutura não pode ser feito no Colégio que de Colégio só tem o nome:

Finalmente este ano começa o Ensino Médio o Magistério, não é como se esperou, como o projeto inicial, as aulas vão acontecer num colégio chamado CEAVI no centro de Angra, o pessoal de Paraty vão ter que sair para ir para o centro de Angra estudar e serão 15 dias de aula corridos e 15 dias de tempo comunidade com alternância bem próxima, virão guarani de Maricá,, estão assim, a estrutura de módulos pedagogicamente está interessante, mas todas estas questões, há uma reivindicação dos guarani que as aulas aconteçam na aldeia mas o Estado diz que não pode e fica a questão, na aldeia não tem sala-de-aula, eles dizem que não tem como fazer uma obra agora, então assim, sempre uma questão de gastar pouco, mas acho que isto é uma vitória, não só isto mas a própria questão do Conselho Escolar Indígena e a mudança de interstício na contratação dos professores guarani isso tudo é decorrente de uma história de luta do povo guarani que ganhou uma visibilidade com a greve de 2016, uma visibilidade dentro do Parlamento na ALERJ, então acho que hoje nós temos essa situação, a gente teve em 2016 toda essa briga para que essas coisas, não digo que isso é só decorrente só da greve, os guarani sempre, sempre, sempre lutaram, tem também uma ação na justiça que foi ganha, uma ação no Ministério Público pela questão no magistério, o juiz decretou multa diária, pro Estado caso ele não fizesse o Ensino Médio então há uma série de lutas em diversas instâncias que fez com que eles hoje pudessem ter este Ensino Médio tão esperado, mas que tem ainda todo um conjunto de dificuldades para que aconteça e comece, o Ensino Médio começou agora em Julho, o primeiro módulo com algumas disciplinas pedagógicas, agora em agosto começa um outro módulo com as disciplinas de Filosofia, Geografia e é engraçado porque a SEEDUC está contratando aos poucos e os professores não indígenas serão da rede estadual, contratados por regime de GLP, mais uma vez precarizado, muito instável e estão sendo contratados aos poucos, vai ter esse primeiro módulo eles vão contratar esses professores destas disciplinas do primeiro módulo, aí quando chegar o outro módulo eles vão abrir GLP para os outros, eu acho, e isso é coisa minha tá, que isso impede que esses professores enquanto grupo de professores se encontrem, pensem um

projeto coletivo e façam reuniões coletivas pra já irem se preparando pra fazerem uma coisa séria dentro do projeto de educação escolar indígena. (Entrevistado(a)8).

A comunidade Guarani espera que nos próximos anos haja uma continuidade das matérias e contratação de mais professores, bem como a ampliação das salas-de-aulas, porque assim não haverão evasões. O que podemos constatar é que são estas condições que fazem com que jovens indígenas se vejam forçados a sair das suas aldeias para estudar e trabalhar em outros Estados como São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Estados que, inclusive, possuem altos índices de registros de racismo). Não podemos também deixar de notar na fala do (a) professor (a) Entrevistado (a)8 que o Estado, só instaurou o Ensino Médio por ter perdido como réu o processo instaurado pela comunidade Guarani de implementação do Ensino Médio. É importante colocar que o Curso de Formação de Professores Indígenas foi uma luta de doze anos. Segundo a entrevista com Ivanilde ex-professora da aldeia de Itaxim , Paraty Mirim, podemos perceber o porquê os guarani acabam migrando para outros estados:

Bom, a gente está há oito meses no estado de São Paulo, eu não participo diretamente da educação no estado de São Paulo né, mas pelo que eu ouvi e estou vendo lá né, não é tão diferente, claro que tem alguma coisa de diferente na parte de atendimento, do atendimento e o acesso à escola é mais fácil, inclusive a gente tá lá há oito meses e já tem uma van que leva as crianças pra outra escola, porque a gente falou muito , inclusive lá no bairro onde a gente mora, dali há uns vinte minutos, da aldeia pra escola que é juruá, até eles falavam: olha vocês podem levar seus filhos pra escola, aí a gente não aceitou porque a gente não quer que nossos filhos, vão pra escola do juruá, e a gente pediu para o Estado que mandasse um carro, pra levar os meninos pra aldeia que são uns quarenta a cinquenta minutos, aí a gente conseguiu com o Estado e hoje eles estão indo estudar na aldeia, eles vão e voltam. Tem uma turma de oito alunos que vão pela manhã e uma criança que vai à tarde. A van vem à tarde pra pegar uma criança só, mas vem. (Entrevistado (a) 3)

Apesar de todos os questionamentos em relação à política neoliberal do Estado de São Paulo, é notório que existe uma política mais voltada ao acesso das crianças guarani à escola indígena do que, por exemplo, o Estado do Rio de Janeiro. Este grupo lutou para que as crianças tivessem direito à educação tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro, mas suas reivindicações foram mais facilmente atendidas no Estado de São Paulo que no Rio de Janeiro.

O objetivo de pesquisar sobre a educação escolar indígena nos aldeamentos e a sua controvérsia em relação às legislações estudadas acima consiste em chamar a atenção da sociedade civil e acadêmica de que as legislações não garantem o efetivo funcionamento do processo de escolarização destes povos e, muitas vezes, ao garanti-la não promovem uma

qualidade na educação escolar, como é o caso das salas multisseriadas, a falta de políticas públicas para a garantia de todas as matérias desde o início do ano letivo nas salas-de-aula das aldeias e o fato do Governo do Estado do Rio de Janeiro, implementar apenas em 2016 o ensino fundamental do segundo segmento nas aldeias Itaxin e Sapukai.

**Entrevistado (a)5:** Então, hoje aqui na aldeia tem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, do Primeiro ao quinto ano, graças a Deus e também com muita luta a gente também conseguiu o segundo segmento, do sexto ao nono ano, então essa é uma das conquistas da comunidade daqui.

**Entrevistadora:** O sexto ao nono ano começou quando?

**Entrevistado (a)5:** Começou em 2016. Até então só tinha do primeiro ao quinto ano. Mas como eu falei agora nós brigamos e reivindicamos também que o Estado possa também assumir esta escola indígena como escola estadual então através disso conseguimos implantar esta escolarização aqui na aldeia. (Professor da Aldeia Itaxin).

Cabe também ressaltar que, apesar de várias lutas, o Estado ao não garantir o ensino médio nas referidas escolas, promove uma cisão no processo de escolarização dos Guarani M'bya. Importante trazer a este debate a questão de que só há uma escola em toda área da Costa Verde que agora virou Colégio, situado em Itaxin, as outras aldeias têm salas de extensão. Segundo a(o) entrevistada (o), as condições dos prédios educacionais das aldeias no Estado do Rio de Janeiro são precárias:

Hoje é dia 15 de abril de 2018. Meu nome Entrevistado (a) 3 [Eu trabalhei como professora por quatro anos aqui na aldeia de Paraty-Mirim e hoje, atualmente eu estou em outra aldeia que me mudei há pouco tempo, mas assim, eu sei muito bem o que aconteceu nesses quatro anos que eu trabalhei na educação e eu vou falar um pouco como ela acontecia e eu acompanhei muito bem de perto a situação e a gente sabe que ela foi registrada pelo Estado, reconhecida pelo Estado e é uma escola estadual, mas só que ela tem vários problemas né enfrentados e naquele tempo quando eu estava trabalhando lá, não só naquele tempo, mas até hoje não tem formação de professores. Em todos os estados que eu conheço tem professores formados e aqui não, aqui no Estado do Rio não tem professores formados. A gente vai até o Ensino Fundamental e às vezes nem isto o professor tem. E é fundamental pra gente tá é... dando aula é... em dois conhecimentos que é o conhecimento indígena Guarani e o conhecimento do Português que é necessário pra gente tá lutando né pelos nossos direitos. (Em anexo).

Diante dessas indagações constatam-se negligências em relação à formação dos professores da educação escolar indígena, pois existem vários problemas que vão desde a formação dos professores indígenas até a falta de manutenção e construção de salas-de-aula que atendam de forma digna alunos e professores, pois os investimentos historicamente são insuficientes para mudar a realidade destas escolas, conforme mostrado nas tabelas da sessão 1.2 disponíveis no site <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Além da falta de infraestrutura, os aldeados de Itaxim Mirim ainda enfrentam a falta de formação dos professores, segundo conta Ivanilde:



Bom, o Estado exige que o professor precisa ter o Ensino Médio, mas se não tem essas pessoas capacitadas, pessoas que têm esse ensino, pelo menos o Ensino Fundamental, mas se não tem Ensino Fundamental, aí a pessoa, o cacique escolhe, essa pessoa entra e tem a justificativa de que essa pessoa não tem este ensino, inclusive já aconteceu lá e isso prejudica bastante porque, por mais que seja uma educação diferenciada, a gente precisa estar bem alinhado na escrita principalmente, lançando a escrita lá no quadro. Então o professor tem que ter segurança na hora de ensinar também, de escrever. Então isso prejudica bastante né, quando a gente não tem assim, um nível de escolaridade. (Em anexo)

Existe, portanto, um contrassenso, pois, o currículo é extremamente colonizador e eurocêntrico nas escolas regulares, por falarem muito pouco da história dos povos indígenas, apesar da lei 11.645/2008. A lei é pouco cumprida, assim existindo uma lacuna entre os direitos proclamados e o que, na prática é conquistado. Há cerca de três décadas atrás não existia nenhuma preocupação com a educação escolar indígena diferenciada e nem mesmo com a manutenção da língua materna destes povos, somente a partir de uma série de questionamentos e protestos que este direito foi garantido pela Constituição Federal de 1988 e foi posto em prática, conforme afirma Entrevistado (a) 3:

**Entrevistadora:** E como é este currículo da escola? Este currículo que vem pra vocês darem aula né? Este currículo é montado por vocês? Ele já vem pronto da Secretaria de Educação? Como é que é isso?

**Entrevistado (a) 3:** A gente tem uma parceria com a Universidade, com a UFF, que tem um professor lá, que além de ser professor ele estudou um pouco Antropologia guarani, o Professor Domingos ele por ter esse conhecimento do lado do currículo juruá<sup>61</sup> e ter esse conhecimento do lado indígena guarani a gente tivemos parceria com ele né, com ele, com a UFF e a gente conseguimos construir um currículo voltado pra educação indígena e a gente se reuniu, todos colocaram sua proposta e isso foi aprovado, mas o problema é que a gente, o currículo pelo que eu fiquei sabendo, o currículo tem que estar sempre em circulação né, todo ano tem que estar discutindo o currículo, e por mais que ele foi feito pelo indígena, mas todo ano as coisas vai mudando, então até o currículo precisa estar se adequando em algumas coisas, então isso que gerou um pouco de problema também, porque ele foi feito uma vez só e nunca mais foi mexido. Então a gente brigou muito para que este currículo fosse revisto por nós e foi então o currículo hoje ele é feito pelos povos indígenas. (Em anexo)

Esse cenário tem contribuído para que a educação escolar indígena seja palco contínuo de resistência e luta para que paulatinamente ela vá se adequando à realidade indígena e isso está presente nos números estatísticos, pois os últimos dados oficiais divulgados em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP) indicavam a existência de 3.085 escolas em terras indígenas, das quais 2.877 de ensino fundamental nos anos iniciais, e esse número cai para 1.384 nos anos finais (Gazeta do Povo. Jun.2018), portanto há fortes indícios que em algum momento parte destes indígenas não vejam sentido na escola, é neste

---

<sup>61</sup> Juruá é uma expressão indígena utilizada para qualificar todos aqueles que não são indígenas. (grifo nosso)

momento que os alunos abandonam a vida escolar. Não é difícil entender esta realidade, porque fora da aldeia este movimento de abandono também é uma realidade. Contudo cabe maior investigação com relação a falta de Colégios que atendam o Ensino Médio posto que neste estado houve uma luta de 14 anos para implementação deste curso, portanto é importante a investigação que demonstre se há ou não por parte dos estados a oferta de vagas para o Ensino Médio.

Ainda segundo os dados, existe uma forte ambiguidade em relação ao compromisso estatal à educação escolar indígena:

O censo escolar indígena mostra também um total aproximado de 270 mil estudantes – 43,5% entram na primeira série do ensino fundamental e praticamente metade (25,2%) o conclui. Já no ensino médio esses números são mais desastrosos, com 366 escolas (11,9%) e apenas 27.451 alunos (10,4%). Segundo André Ramos, indigenista e historiador há 20 anos, há uma concentração de estudantes no ensino fundamental. “As aldeias não têm estrutura de ensino do 5º ao 9º ano. O próprio censo mostra que há uma exclusão”, diz. A responsabilidade pelas escolas indígenas cabe diretamente às Secretarias Estaduais ou Municipais dos estados. “Essa vinculação já é um problema basilar, predominando a visão colonial do sistema educacional. Para o Ministério da Educação, os 200 dias letivos devem ser necessariamente em sala de aula, mas como pode uma criança indígena não participar da tinguêjada (tipo de pescaria coletiva nas tribos)? É uma forma de conhecimento também, de aprender com os pais algo que irá ensinar aos seus filhos. A escola acaba intervindo nas práticas tradicionais, pois alguns pais não levam os filhos para que não percam aula”, complementa o historiador. Para Ramos, que também está à frente da COPE (Coordenação de Processos Educativos da FUNAI), a elaboração de currículos diferenciados é a abordagem do conhecimento – seja em ciências, em matemática, sobre as águas, sobre a natureza – a partir da visão e das necessidades dos próprios índios. “Falta uma compreensão e aceitação de que existem povos e culturas diferentes. É preciso respeitar as pedagogias dos povos”, completa. (Fonte: Gazeta do Povo).

Todos estes dados revelam que a padronização do ensino não se dá pela lei, mas sim pelo cumprimento sempre mínimo e básico do Estado em relação à educação, encarando determinadas especificidades como meramente secundárias. Outra situação importante que devemos nos perguntar é: Se a escola e esta educação foram criadas para serem diferenciadas, por que o calendário das escolas indígenas segue o calendário das escolas não indígenas, desrespeitando a cultura que precisa ser aprendida pelas crianças na prática como é vivenciada há séculos?

**Entrevistadora:** Com relação ao calendário escolar: Vocês tem datas da cultura guarani que este calendário atrapalha?

**Entrevistado (a) 6:** Bem em janeiro as crianças estão de férias e neste mês nós temos o Nhemongaraí (batizado), mas temos outras datas como abril que é o Dia do Índio, mas a gente não comemora mais, pois mataram nosso povo, então a gente fica na casa de reza, e em setembro que é feriado pra gente que é o Dia dos Guerreiros, mas a escola não respeita estas datas e tinha que respeitar, porque se é diferenciada tem que respeitar a cultura. Outra coisa: os professores guarani são contratados, então na sala-de-aula nós ensinamos as crianças pra que eles estudem pra que eles precisam estudar, porque hoje nós crescemos, mas tem muitas pessoas que não

foram estudados, então se é contratado a gente precisa seguir a regra, numa sala-de-aula e ao mesmo tempo a cultura.

A desresponsabilização do Estado com a cultura indígena e a educação gera uma contradição em que a lei afirma a garantia de direitos, entretanto, estes direitos não são cumpridos já que existe uma grande falha no investimento da educação, que acaba atingindo diretamente os povos indígenas, por não serem reconhecidos no currículo e por terem uma formação precarizada pelo mau investimento nas suas qualificações e na educação diferenciada, bem como a continuidade de padronização dos materiais didáticos que ainda acontece no estado do Rio de Janeiro. Como afirma o (a) Entrevistado (a) 3:

O material didático das escolas do estado do Rio de Janeiro, são os mesmos que as escolas não indígenas recebem. Os materiais específicos, para nós professores, vieram de São Paulo em uma relação de solidariedade e cooperação entre os professores guarani de lá para nós aqui, mas para os alunos não deu pra trazer.

O (a) professor (a) Entrevistado (a) 2 de Itaxí é um dos muitos exemplos de professor leigo nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, não por não querer estudar, mas porque o segundo segmento do Ensino Fundamental nas escolas indígenas de Bracuí e Itaxí, iniciaram apenas em 2017 e o Ensino Médio de Formação de Professores Indígenas, iniciou apenas em julho de 2018.

**Entrevistadora:** Qual é a sua formação? Você tem o curso de Formação de Professores?

**Entrevistado (a) 2:** Não, eu ainda não tenho.

**Entrevistadora:** Você tá fazendo o EJA?

**Entrevistado (a) 2:** Não, eu só vou voltar a estudar no ano que vem, porque este ano não tem mais tempo pra voltar,

**Entrevistadora:** Ano que vem você vai fazer que série?

**Entrevistado (a) 2:** Eu vou fazer o Ensino Médio.

**Entrevistadora:** Fale-me sobre os livros didáticos dos professores e alunos: é escrito em Guarani?

**Entrevistado (a) 2:** Em Guarani não tem livro aqui não.

**Entrevistadora:** Mas vocês tem produzido alguns livros em parceria com as universidades? Vocês tem tentado produzir uma proposta de livro didático em guarani com as Universidades? Alguma Universidade sentou com você pra construir uma proposta de livro pra que depois eles fossem materiais de apoio para professore e alunos em guarani?

**Entrevistado (a) 2:** Aqui não tem nenhum livro em guarani, e esta reunião aqui nunca aconteceu.

**Entrevistadora:** Fala pra mim sobre a matéria que vocês dão para os alunos, são matérias falando sobre o povo guarani? Falam sobre a questão dos Juruá? Porque se o livro que eles enviaram estão em Português falam sobre o currículo igual ao das escolas dos juruá. Me explica como você trabalha com os alunos?

**Entrevistado (a) 2:** Então, eu pego o livro em Português e explico em Guarani a matéria que está lá.

**Entrevistadora:** Quando você dá História, como fica aquela parte que o livro diz que Pedro Álvares Descobriu o Brasil? O que você fala?

**Entrevistado (a) 2:** Então, eu não gosto de História de livro, então quando eu dou História eu falo da História que foi feita aqui na aldeia que a gente sabe.

Portanto podemos entender com a fala do professor Leonardo, quão distante as academias que estudam o povo Guarani estão longe da real necessidade da escola diferenciada, bilíngue e intercultural indígena que eles necessitam. A escola diferenciada para os indígenas, conforme a lei prevê, deveria funcionar da seguinte maneira:

Apesar de o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabelecer que “desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: I. Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e II. Garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”, o que acontece de fato está longe do determinado há mais de 20 anos. Para aqueles estudantes que superam as etapas dos ensinamentos fundamental e médio e ainda almejam ingressar no ensino superior, os percalços continuam, mesmo com o sistema de cotas para o ingresso de estudantes indígenas em algumas universidades do país. Para isso, o interessado, mesmo vindo de uma situação escolar desigual, deverá participar do ENEM (Lei 12.711, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012). Além disso, há o Programa Bolsa Permanência do MEC (portaria n. 389 de 9 de maio de 2013) que garante cerca de R\$ 900,00 ao mês para que esses estudantes possam se afastar das atividades laborais das tribos e continuarem em sala de aula. (Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/saiba-como-funciona-a-educacao-indigena-ezki83jflrcy99nm44jeoadhq> Acessado em 20 de Abril de 2018).

Em junho de 2018 o Presidente Temer, suspendeu a Bolsa Permanência, o que tornará impossível muitos estudantes quilombolas e indígenas darem continuidade aos seus estudos. Foram interrompidos os pedidos de novas bolsas, que na verdade era apenas uma ajuda de custo de R\$ 900,00, o que não paga a permanência destes alunos fora de seus territórios, pois é um valor irrisório baseado em que este recurso para o aluno necessita pagar: aluguel, alimentação e materiais, mas sem esta ajuda de custo muitos irão parar seus estudos. Segundo os noticiários 2.500 alunos serão prejudicados imediatamente, mas até o final do ano este número pode chegar a 5.000 alunos.

Se falarmos na educação básica, apesar das promessas da Lei, na prática existe uma grande evasão escolar e atrasos significativos em relação à formação do alunado indígena. Este fenômeno ocorre porque existe um grande *déficit* não só na formação como também na garantia de que este direito seja cumprido, na medida em que o Estado não garante a existência de professores seja pelo fato da formação polivalente, seja pelo fato de não garantir a efetivação de concurso público, assim, os professores indígenas possuem salários baixos, não possuem um vínculo empregatício direto com o Estado, Segundo afirma Ivanildes.

Quando se fala de professor, é uma situação muito complicada também, que a gente enfrenta, porque, o professor indígena é contratado, eles não são efetivos, é contrato de dois anos, então quando completam dois anos a pessoa é dispensada, então às

vezes, quando faltam aquelas pessoas que tem o ensino pra estar dando aula, a gente fica sem professor e isso também prejudica porque a gente tem vezes que o próprio Estado também demora muito tempo pra começar o novo contrato e fica um buraco de uma ano, de um ano e pouco as crianças sem estudar então quando começa tem um professor que dá aula pra duas, três turmas ao mesmo tempo. É o multisseriado que a gente fala, inclusive eu já tive esta experiência, com duas turmas ao mesmo tempo e foi muito complicado, foi muito ruim pra mim. Até porque eu não sou uma professora formada e não tenho muita experiência, então com isso me prejudicou bastante e eu acredito que até os alunos foram prejudicados por isso, porque tinha um aluno de segundo ano, segunda série e terceiro e todo mundo junto ali eu tentei fazer o máximo de mim, tentei fazer o máximo possível pra que eles aprendessem, mas era muito complicado e a gente não conseguia então o aluno do segundo ano se sentia prejudicado e o aluno do terceiro ano também. Então a gente não sabia de que lado a gente ia. (Em anexo).

É a partir disso que constatamos que a educação escolar indígena não é criada para funcionar, pois estes problemas se repetem em diversas aldeias. Este cenário se torna basilar para a consolidação do processo de evasão e atrasos na formação do alunado segundo conta Ivanildes:

**Entrevistadora:** Quantos alunos eram por turma?

**Entrevistado (a) 3:** Os alunos de segunda série tinham doze e o de terceira série tinham oito.

**Entrevistadora:** A escola tem até que série?

**Entrevistado (a) 3:** Bom, a gente lutou bastante porque no início iria até a quinta série (quinto ano) e de lá os alunos não tinham mais pra onde ir. Então a gente... eu mesmo mandei meu filho pra cidade.

**Entrevistadora:** Como é essa situação do aluno sair da aldeia, daquela educação diferenciada e ir pra cidade. Como é isto? É fácil? Como é que é?

**Entrevistado (a) 3:** É muito triste, porque a gente: eu, as minhas irmãs e outras pessoas, a gente pensou bastante, quando os nossos filhos completaram o quinto ano dentro da escola na aldeia a gente pensou bastante, o que a gente iria fazer com aquilo se ele parasse ali ou desse continuidade do estudo e por outro lado a gente viu que não seria tão fácil, porque quando eles saem pra cidade pra outra escola, eles sofrem muito preconceito e eles sofrendo esse preconceito a gente também sofre, e também várias vezes eu me senti um pouco de culpa nisso porque eu mandei eles irem pra cidade, mas assim, a gente sempre orientava muito bem eles né, de como eles saberem lidar com aquilo lá fora, então isso acho que ajudou bastante eles. E também a gente nunca mandou ele sozinho. A gente sempre mandava uma turma de três quatro alunos juntos, pra um proteger o outro e foi indo né, mas não foi fácil não. (Em anexo)

Mas este não é um caso isolado, durante muitos anos esta foi a realidade dos alunos das aldeias do Estado do Rio de Janeiro, escolher entre esperar algum dia que sua aldeia tivesse o segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio ou sair para estudar fora da aldeia e enfrentar a defasagem de seu aprendizado em relação ao aprendizado fora da aldeia e o preconceito da sociedade do entorno.

**Entrevistadora:** Alguns alunos já foram estudar fora da aldeia o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio?

**Entrevistado (a) 5:** Sim. No Ensino Médio tinha um aluno, conseguiu terminar com muita luta e tem três ou quatro alunos que tentaram fazer o ensino fundamental, mas só que com as dificuldades eles desistiram.

**Entrevistadora:** Qual era a dificuldade?

**Entrevistado (a) 5:** A dificuldade maior é que as aulas eram à noite e a distância também não ajuda, porque daqui até a pista leva cinquenta minutos a pé e não tem transporte nenhum então voltar à noite é um pouco perigoso também.

**Marize:** E preconceito e discriminação por ser indígena

**Entrevistado (a) 5:** Olha, isso existe muito. Inclusive teve um aluno que comentou isso depois que se formou, ele até estava chorando né, porque tem alguns que falam que o índio é animal, diz que índio come gente, diz que como o índio pode estudar assim, porque se vive no mato, por que estuda na cidade?

**Entrevistadora:** E os professores?

**Entrevistado (a) 5:** Acho que os professores nem ligam, claro que eles são muito respeitosos, mas eles nem tiram satisfação com o outro aluno, mas na verdade, preconceito e discriminação a gente sofre muito. Não sei se é só para os alunos indígenas ou se dentro da escola da sociedade em geral existe entre eles.

Os dados do ministério da Educação confirmam esta precariedade, pois “Dados do Ministério da Educação revelam a precariedade do sistema, disseram os líderes. Pelo Censo da Educação Básica de 2016, há 3,2 mil escolas indígenas no País, nas quais o ensino é em português e na língua da etnia da região, com 18 mil professores e 254 mil alunos. Mas 30% delas não têm prédio próprio e ocupam espaços improvisados; 57% não têm água tratada e 48% estão sem esgoto.” (JB) <sup>62</sup> Além do dilema da precária formação e de cortes no orçamento, segundo Ivanildes, ainda são expostos aos diversos preconceitos quando são obrigados a estudar fora da aldeia, já que a escola da aldeia não oferecia todas as séries, segundo a sua fala: “**Entrevistadora:** Eles sofriam preconceito de quem? **Entrevistado (a) 3:** Dos próprios alunos<sup>63</sup>.” (Em anexo).

Diante do cenário precário e das pressões de movimentos sociais e do movimento indígena (na primeira conferência de educação básica do MEC, foram aprovadas por unanimidade em plenário, duas monções de apoio e solidariedade à construção da I Conferência Nacional de Educação Indígena engavetada há anos pelo Governo Federal). Após a Conferência, o Ministério da Educação (MEC) decide em parceria com diversos pesquisadores, antropólogos e universidades, elaborar a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) em 2009. Segundo o documento existem seis metas para serem cumpridas, são elas:

---

<sup>62</sup> (Fonte: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2017/10/17/lideres-indigenas-reclamam-de-cortes-no-orcamento-para-programas-educacionais/>. Acessado em 20 de abril de 2018).

<sup>63</sup> Dos alunos não indígenas.

1) Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena. 2) O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas. 3) Criação de uma Secretaria específica para a Educação Escolar Indígena, no âmbito do Ministério da Educação, para a gestão das políticas públicas voltadas para os povos e a articulação do Sistema Próprio, dispondo de equipes especializadas para esse trabalho, assegurando recursos financeiros para promover discussões, diagnósticos e implantação deste Sistema, com uma comissão de indígenas para trabalhar na gestão dos mesmos 4) O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, organizações governamentais e não-governamentais, com comprovada experiência na área e/ou pelas associações indígenas, para garantir a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como dos demais profissionais envolvidos com a educação escolar indígena, com o devido acompanhamento pedagógico. 5) Criação de um Fundo específico para implementar de fato a educação escolar indígena (FUNDEPI) – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas, para financiar as ações de educação escolar indígena no país, com mecanismos eficazes de gestão direta dos recursos. 6) O Sistema Próprio deverá ser implementado por meio de um fórum para discutir e definir a sua regulamentação, com ampla participação indígena. 6.1) O Sistema Próprio terá flexibilidade para atender diversos arranjos a partir da decisão autônoma de cada povo indígena. (LUZIÂNIA, 2009, p. 4, 5).<sup>64</sup>

Apesar das metas a serem estabelecidas por esta conferência de âmbito nacional, tais medidas não estão sendo cumpridas na medida em que a educação escolar indígena ainda encontra dificuldades para continuar funcionando. Além desta conferência, assim como também nas escolas fora das aldeias a questão da diversidade dentre outros temas garantidos na Conferência Nacional de Educação Básica do MEC também não são cumpridos. Segundo o documento, é necessário existir a inclusão da diversidade no currículo de acordo com:

A inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender, pensar e agir de modo a superar as relações assimétricas históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas, que envolvem fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. (BRASÍLIA, 2008, p. 66)

O reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural do Brasil foi um avanço no âmbito educacional, entretanto, não adianta realizar este reconhecimento sem o devido diálogo com os povos indígenas em relação aos seus anseios pela educação escolar

---

<sup>64</sup> Disponível no site: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf). Acessado em 21 de abril de 2018)

diferenciada. Com base nestas inquietações que os povos indígenas decidiram elaborar propostas próprias e de acordo com as suas especificidades para elaborar o documento da I CONEEI. Conforme consta no documento:

**055** - A escola intercultural tem que fazer parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas, trabalharem temas e projetos ligados ao meio ambiente e capacitar os alunos para cuidarem da Terra Indígena, dos recursos da terra e dos rios. Deverá estar voltada para os projetos societários dos povos indígenas, integrarem em suas práticas atividades e projetos como piscicultura, cultivo de sementes, hortas comunitárias e reflorestamento. Inserir na proposta curricular das escolas indígenas disciplinas voltadas para as formas tradicionais de cultivo e manejo de animais silvestres, trazendo reflexão sobre a gestão territorial e ambiental das terras indígenas. (Dourados, Nordeste II, Sul) **056** - O projeto político pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, com participação de toda comunidade e com assessoramento técnico dos órgãos de educação, valorizando os saberes tradicionais, a oralidade e a história de cada povo, contextualizadas as realidades culturais locais a fim de fortalecer principalmente a identidade étnica, a oralidade e aprendizagem dos alunos e a criação de disciplinas que contemplem os valores histórico-culturais de cada povos, em todas as etapas da educação básica. O PPP deve ser respeitado como principal documento das escolas indígenas, considerando que a carga horária se divide em aulas na escola e em contextos tradicionais, reconhecendo que todos os espaços da comunidade são fontes de saberes. (Xingu, Mato Grosso, Belém, Nordeste II, Solimões e Javari, Sul, Dourados, Roraima, Marabá, Rondônia, Tocantins/Maranhão/ Goiás, Amapá e Norte do Pará) **057** - Que o MEC, as Secretarias de Educação, com a parceria de ONGs, universidades e organizações indígenas, criem programas de assessoria especializada com suporte financeiro para a elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico de cada instituição escolar, com currículo diferenciado, incluindo a participação dos membros da comunidade (parteiras, artesãos, agricultores, pajés etc.), professores, coordenadores, diretores, supervisores e comunidade indígena. O PPP deve se articular com as 23 demandas sociais como saúde, proteção, recuperação, gestão ambiental, fortalecimento da cidadania indígena, para colaborar com a melhoria da educação escolar indígena, valorização da(s) língua (s) e desenvolvimento da autonomia da comunidade. para fortalecimento de suas raízes; (Nordeste I, Nordeste II, Alto Solimões e Vale do Javari, Xingu, Mato Grosso, Dourados, Campo Grande, Minas Gerais e Espírito Santo, Manaus e Roraima e Belém) **058** - Os professores e professoras indígenas devem se mobilizar para discutir com suas comunidades estratégias para valorização, fortalecimento, revitalização das línguas indígenas nas práticas pedagógicas e, quando necessário, garantir a criação de programas para apoio a esta iniciativa. (Nordeste II) (BRASÍLIA, 2009, p. 23, 24).

Esta contribuição dos povos indígenas para a I CONEEI se torna um marco na consolidação de políticas públicas que respeitem a diversidade e especificidade locais destes povos. Entretanto, apesar destes avanços percebe-se que o problema é ainda maior, pois não há como fazer-se cumprir estas medidas já que o próprio Estado não assume uma responsabilidade constitucional para com o financiamento da educação. Como pode existir infraestrutura e profissionais qualificados para as escolas diferenciadas se não existe nem mesmo um compromisso do Estado para com a educação e com os educadores?



## **2.2 Entendendo as políticas públicas de educação escolar diferenciada para o povo indígena guarani M'bya.**

Para analisar e entender como funciona na prática a precarização da educação diferenciada em relação aos indígenas é necessário compreender um pouco da política econômica do Estado, seus aspectos e caráter teleológico das legislações brasileiras para compreender detalhadamente a razão pela qual as políticas públicas para a educação escolar indígena não funcionam. Primeiramente é necessário frisar que o período da “redemocratização” herdou um país ambíguo e contraditório, herdou o país da conciliação em favor dos interesses privados e um Estado ineficiente nas suas esferas públicas, reflexo disso está no fato de:

O avanço dessa vinculação foi por uma inflação astronômica (que em certos períodos chegou a alcançar 30% a 40% ao mês!), uma sonegação fiscal gigantesca, facilitada pela corrupção generalizada dos órgãos fiscalizadores, e por manobras fiscais ou medidas de política fiscal/econômica dos governos. A corrosão dos valores reais provocada pela inflação foi tanta que a Lei Federal 7.348, que regulamentou a Emenda Calmon em 1985, já previa a correção dos valores devidos não aplicados nos primeiros nove meses do ano e sua compensação no último trimestre. Uma disposição semelhante foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996 que prevê uma correção em período menos: a cada trimestre. Com relação à sonegação fiscal e à corrupção endêmica no Brasil, não parece exagerado dizer que retiram da educação estatal alguns (talvez dezenas de) bilhões de reais por ano. (DAVIES, 2012, p. 33, 34)

Soma-se essa política corrupta o histórico de tradições omissas do Estado para com uma responsabilidade fixa com a educação pública e temos o cenário de sucateamento; entretanto, a maior brecha que permitiu que essas condições estruturais se consolidassem foi o somatório de uma ideologia liberal à manipulação do termo público em favor da omissão do Estado, entendendo, por sua vez, a educação como de interesse público; não necessariamente estatal. Os anos de 1980 são marcados pela ascensão das políticas neoliberais, pelo retrocesso do Estado e sua intervenção econômica e nesse contexto a educação passa a ser administrada e planejada por economistas – gerenciamento esse herdeiro da visão utilitarista da educação como capacitadora do capital humano e mão de obra –, logo essa concepção bancária da educação passa a se tornar uma política oficial que está em concomitância e que vai cumprir as exigências das transformações e reconfigurações do mercado dos meios de produção, é nesse sentido que

A lógica neoliberal para a educação, impondo-lhe ajustes e mudanças orientadas a atender exigências do mercado de trabalho, derivadas das transformações do processo produtivo, tem norteado a formação das políticas públicas em diversos países. No Brasil, o lançamento do Plano Decenal de Educação Para Todos representa uma significativa síntese desse projeto expressando de forma particular, o

novo paradigma para a educação brasileira – suas concepções e finalidades – e as ações que deverão orientá-las. (FILHO, SIMÕES, 1997, p.7)

Essa lógica neoliberal tem significativo impacto sobre a esfera educacional, assim definindo um menor papel do Estado; porém uma maior eficácia da educação, logo, cabendo ao Estado definir apenas determinadas diretrizes, assim, consolidando a lógica do baixo custo e da qualidade e eficiência, definindo que:

Fala-se muito da necessidade de diminuir o tamanho e o grau de intervenção do Estado na economia. Mas nas áreas sociais parece que o Estado super regulador e gestor direto é inquestionável. Ignora-se que é urgente também nessas áreas, como no caso a educação, diminuir o tamanho da máquina pública, descentralizar recursos e encargos para os níveis para os níveis locais e os municípios. Ao mesmo tempo, será imprescindível instituir mecanismos de controle público e de colaboração entre o Estado gestor e a sociedade civil para enfrentar a crise educacional. As administrações centralizadas devem ser menores, mais eficazes e assumir novos papéis: - avaliar resultados; delegar competência e dar autonomia para poder responsabilizar pelos resultados, em todos os níveis: escolas, municípios, delegacias e ensino; atuar na compensação das diferenças regionais e sociais para garantir equidade, por meio de assistência técnica e financeira; definir diretrizes mínimas de organização e currículo. (MELLO, 1990, p. 45, 46)

Interessante notar que existe uma tendência a descentralização, e delegação de competências e autonomia para os municípios, entretanto, essa delegação de tarefas para os municípios é feita desde a época do império. Não estaria a União consolidando, via descentralização, a responsabilização total para organismos que não possuem recursos suficientes para gerir tamanha responsabilidade e comprovando, dessa maneira, o descrédito que as elites políticas possuem em relação á educação e a colocam em um plano desfavorecido? Tal conjuntura de consolidação dessas políticas neoliberais acentuou ainda mais o caráter de omissão do Estado em relação a educação, desse modo, o Estado vem a diminuir significativamente o seu caráter de gestor da educação, deixando cada vez mais brechas para o grande empresariado transformasse a educação em um veículo de formação de mão de obra, de pessoas aptas para o mercado de trabalho. Nesse contexto surge o Plano Nacional de Educação articulado aos interesses internacionais das conferências internacionais. O fato é que:

O texto em foco acentua o recuo da União como agente direto de uma ação sistemática no âmbito dos recursos e da execução. O plano consolida a busca da racionalização e otimização dos recursos existentes dentro de discretas propostas, baseadas num aumento do Produto Interno Bruto (CURY, 1998, p. 170)

E é exatamente a consagração da supremacia do setor privado sobre o público que estamos assistindo em relação aos planos do Governo Dilma que ignora a necessidade histórica de aprovação dos 10% do PIB para a educação, e quando se mantém a política de

indiferenciação do setor público, desse modo, mantendo a omissão do Estado para com uma responsabilidade clara em relação a educação, episódio que flagrantemente marca essa continuidade se dá quando:

Uma vez enviado ao Senado, em meados de 2012, o projeto passou por três comissões: Assuntos Econômicos (CAE), Constituição e Justiça (CCJ) e Educação (CE). Já na CAE o projeto da Câmara sofreu mudanças regressivas, como a explicitação de que ampliação de vagas deveria se dar por meio de parcerias público-privadas (PROUNI, FIES etc.) e, na CCJ, em setembro de 2013, o relator, Senador Vital do Rêgo (PMDB-PB), empreendeu de modo mais sistemático, as mudanças desejadas pelo governo Dilma, em particular, indeterminando o uso das verbas públicas para a educação que, em sua versão, não continha o adjetivo pública, abrindo caminho para a indiferenciação público-privado, retirando qualquer explicitação sobre como os entes federados contribuirão para que os 10% sejam possíveis afastando a União da responsabilidade pela complementação do custo do CAQ. (LEHER, 2014, p. 3)

Também cabe ressaltar que existe uma grande exigência de qualidade e eficiência do ensino público em garantir ao jovens um ingresso num mercado de trabalho cada vez mais exigente. Tamanhas preocupações são o desdobramento das conferências de Jontiem em que os órgãos como Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estabelecem metas para a educação – daí o enraizamento cada vez maior de economistas gerindo os assuntos educacionais – e diante disso, os países em vias de desenvolvimento, incluindo o Brasil, estabelecem uma série de metas e planos de aceleração do crescimento. No caso do Brasil, o governo monta o Plano de desenvolvimento da Educação em que:

Nesse sentido, a concretização do mandamento constitucional segundo o qual a União deve exercer “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estado e Municípios”, implicou revisão da postura da União, que a partir do PDE assumiu maiores compromissos – inclusive financeiros – e colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas públicas para a educação básica (PDE, s/d p. 11).

Tais preocupações são frutos da Conferência de Jontiem<sup>65</sup>. Nesse período o mundo se depara com uma realidade chocante de quase um quarto da humanidade viver na linha da

---

<sup>65</sup> Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem em 1990, onde foram definidas as metas para a superação do analfabetismo à nível mundial, metas estas que foram estabelecidas pela OCDE (Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico) e Banco Mundial. Nesse contexto, o mundo atravessava o fim da guerra fria e, conseqüentemente, o avanço do neoliberalismo. Diante das transformações do capitalismo a nível global, de capitalismo industrial para capitalismo financeiro e pós-industrial, a mão de obra passa a ser especializada e, portanto, a concepção de educação para todos desenvolvida em Jontiem não foi uma visão humanitária, mas sim uma necessidade pragmática de especializar a mão de obra de acordo com as novas demandas do capitalismo.

miséria e completamente analfabeta. Concomitantemente a esse cenário existe uma reconfiguração dos meios de produção – que corroboram o capitalismo informacional – essa remodelação dos meios de produção exige do trabalhador uma maior flexibilização das suas habilidades e uma maior versatilidade para com os seus ofícios, o que difere substancialmente dos métodos de produção fordista que vigoraram até a década de 1960. Também há um avanço significativo nas novas tecnologias da informação – como a fibra ótica, as redes móveis de Internet, eletroeletrônica – que, por sua vez exigem uma profunda especialização técnica. Diante dessa situação, objetiva-se fazer com que a educação se ajuste ao perfil versátil do mercado, buscando maior qualidade do ensino e mais garantias de que esse ensino possa fazer com que os jovens tenham habilidade para ingressar nesse mercado de trabalho extremamente volúvel.

O Brasil, acatando o que é dito nas conferências de Jontiem, faz-se desenvolver a um cenário contraditório. Como exigir uma qualidade do ensino num país que visa economizar gastos sociais? Como exigir qualidade de uma educação que, historicamente, foi tratada como desimportante e relegada aos estados e municípios? A constituição de 1988 diz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e responsabilidade do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições e permanência na escola; II – liberdade de condições para o acesso e permanência na escola; III – pluralismo de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (BRASÍLIA, 2008, p. 136)

Apesar de tudo o que está disposto na lei, não há um plano de carreira digno para os profissionais da educação, com salários baixos e grandes espaços de tempo sem reajuste, além de não haver nenhuma obrigação dos municípios em pagar o estipulado na lei federal, também é uma falácia a lei afirmar em garantir permanência na escola e igualdade de oportunidades na medida em que os aparelhos avaliativos são excludentes e a escola não possui recursos suficientes para fazer cumprir essa permanência, justamente por não receber nenhum tipo de responsabilidade constitucional do poder público já que a letra da lei deixa muito vaga essa responsabilidade. Outro aspecto que sublinho é a coexistência entre ensino público e privado, há um princípio de liberdade dos estabelecimentos de ensino poder existir, entretanto não se menciona a prioridade do ensino público, assim, abrindo brechas para as manobras fiscais e a

omissão do Estado para com a educação pública já que o próprio termo *público* se encontra em uma esfera tão vasta de significados.

Durante os anos da redemocratização, há uma busca por uma maior universalização do ensino profissional, integrando o ensino médio ao profissionalizante, entretanto a reforma sinaliza que os governos não buscam mudanças estruturais na medida em que:

Como Partícipes ativos, ao longo de dois anos no processo de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a aprovação do Decreto 5.154/04, pudemos testemunhar tanto o poder das forças conservadoras quanto os embaraços de um governo que parece não querer reformas estruturais. Com efeito, tanto o conteúdo do novo decreto, quanto, e especialmente, a regulamentação feita às DCNs pelo Conselho Nacional de Educação, pode resultar em avanços pífios ou retrocessos. Como sempre, a direção que esta legislação vai assumir depende das forças em disputa na sociedade e do discernimento do que está em jogo. (...) O pressuposto que a fundamenta é de que, no plano histórico, nos movemos no terreno das contradições, onde há riscos e possibilidades. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 14)

Diante disso a estrutura educacional passa por toda uma crise que vai fazer com que haja uma discussão de revisão do próprio poder estatal mediante a sua legislação educacional associada aos interesses políticos desse mesmo. A conjuntura da época atribui à educação um caráter formador da estrutura social, bem como há um interesse dos pesquisadores em relação à educação e seu papel na sociedade, entretanto

No Brasil, além destes mesmos motivos, a situação de “crise” no funcionamento do ensino, em todos os níveis da escolaridade, sem dúvida alguma aparece entre os principais estímulos à análise crítica da educação escolar. Segundo uma opinião quase generalizada entre os educadores, esta situação de crise extrairia seus principais conteúdos de um processo de deterioração dos padrões de qualidade do ensino e encontraria suas raízes na rápida expansão da rede de escolas em todos os níveis. (BEIGESSEL, 2005, p. 97, 98)

Nesse cenário a educação se vê como um meio de formação e de capacitação para o mercado de trabalho. São essas responsabilidades delegadas para a educação que reproduzem o atual modelo de sociedade em que estamos. Quando se atribui um mecanismo de avaliação extremamente vertical, não levando em consideração as desigualdades locais existentes, bem como não considerando as desigualdades estruturais, regionais, de classe, de gênero, enfim, falando de igualdade em abstrato e sem nenhum caráter e equidade não é igualdade, mas sim exclusão. Essa fala de uma meritocracia ditada pelas agências internacionais – em que se atribui o mérito pela permanência nos estudos, e pelo alcance de bons resultados mediante a uma sociedade “democrática” e com “igualdade de oportunidades” – não garante nenhuma forma de justiça e nenhuma ideia igualdade de fato uma vez que

Contudo, não parece possível abandonar o modelo de uma justiça baseada no mérito, por razões de fundo. Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que

em princípio postula a igualdade entre todos, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Portanto é preciso construir esse sistema, tomando cuidado para que exista igualdade e oferta escolar, evitando as várias maneiras de “trapacear”, pela parcialidade dos encaminhamentos à trajetórias implícitas, pelas múltiplas exceções... Devemos impor frequência à escola perto de casa, ou seja, fazer a segregação por local de residência, ou é preciso proibir isso, para que cada um possa fazer sua escolha? Em qualquer caso, a situação atual é muito injusta, pois alguns podem escapar dela e outros não. É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar. Se compararmos a justiça meritocrática a uma espécie de competição esportiva, seria preciso garantir que todos os competidores conhecessem as regras do jogo, o que não é o caso da escola, em que muitas famílias as ignoram; seria preciso que o terreno fosse igual para todos, ou seja, que o sistema fosse transparente e que os juízes não fossem parciais. Ainda estamos longe disso, apesar da igualdade de oportunidades alardeada em todos os discursos. (DUBET, 2004, p. 544)

Combina-se uma meritocracia com uma exigência de qualidade de ensino de um setor historicamente desfavorecido, assim, formando o estado esquizofrênico em que se encontra a escola e as políticas públicas educacionais imersas em paradoxos intermináveis em que se exige qualidade; enquanto que a escola não possui estrutura e nem mesmo políticas públicas que aumentem uma boa estrutura para que se possa ter mais condições materiais de concretamente atender a essas exigências de qualidade do ensino público. Como exigir qualidade de ensino mediante a esse desfavorecimento histórico?

O fato é que só poderá existir uma maior qualidade do ensino quando o Estado deixar essas manipulações obscuras da letra da lei em detrimento de interesses privados e, de fato, assumir uma responsabilidade constitucional para com a escola.

Outro fator que contribui ainda mais para a desresponsabilização Estado em relação ao financiamento da educação se encontra no fato de que o termo público acaba abrindo brechas para setores privados devido a sua abrangência semântica, visto que Esse significado o ambíguo dos sentidos semânticos destas palavras que acabaram produzindo sentidos dúbios em relação às políticas públicas para a educação e, por conseguinte, abrem espaço para que as elites nacionais, vinculadas ao capital financeiro internacional, tenham participação ativa nos assuntos educacionais, no MEC e no Próprio Conselho Nacional de Educação, logo:

A palavra *público* é utilizada em diversos sentidos. O uso sem critério desse termo pode gerar incompreensões e dar margem inclusive à manipulações ideológicas. Um levantamento dos diversos sinônimos de *público* mostra a sua abrangência a tudo aquilo que pertence ao social. Os significados mais frequentes deste vocábulo são os seguintes: o que se passa fora do âmbito da família; o que é relativo ou destinado ao povo; pertencente ao Estado; que é do uso de todos; aberto a qualquer pessoa; conhecido de todos; o povo em geral; o conjunto de pessoas que executam alguma coisa em comum; o público de algum evento em particular ou o público em geral. Ao contrário dessa amplitude de sentidos, o termo *privado* é mais restrito e assume o

significado de negação em relação ao primeiro. A acepção original da palavra *privado* é a de privação, quer dizer, desprovido, carente de alguma coisa (PINHEIRO, 2005, p. 256).

É este Estado, com este tipo de caráter ambíguo que cuida dos assuntos da educação escolar indígena.

Diante deste cenário constata-se que existe um grande *déficit* em relação a formação de professores qualificados para formar o alunado indígena devido a precarização tanto do trabalho como da formação conforme consta no documento sobre as estatísticas sobre a educação escolar indígena no Brasil. Segundo o documento:

Estão em atuação nessas escolas 8.431 docentes. Como não se tratava de uma pesquisa específica, não foi possível saber quantos desses professores são indígenas e quantos são não índios. A Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECAD/MEC estima que 90% desses professores sejam indígenas. Desses docentes, 54,6% são contratados pelos Estados, 44,5% pelos municípios e 1% estão vinculados a escolas municipais. A maior parte deles, 72%, está concentrada no ensino fundamental, de 1ª a 8ª série. Uma outra parcela significativa desses professores, cerca de 14,6%, atua na pré-escola e em creches. (BRASÍLIA, 2007, P. 19)

Além destes fatores existe ainda a falta de acesso ao ensino superior, pois a maioria destes alunos, não conseguem sequer concluir o nível médio, conforme constam os dados estatísticos do referido documento:

Estudam hoje nas escolas indígenas do País 163.773 estudantes indígenas. Destes, 51,8% estão matriculados em escolas municipais, 47,6% em escolas estaduais e 0,6% em escolas particulares. Acompanhando os dados referentes à quantidade de escolas e de população indígena, é na Região Norte que se concentra a maior parte dos estudantes indígenas. Ali estão 52,5% do total dos alunos indígenas. Nesse cenário, o Estado do Amazonas se destaca dos demais por possuir 49.139 estudantes, o que equivale a 30% dos alunos indígenas brasileiros. Nas demais regiões, os estudantes indígenas se distribuem da seguinte forma: no Nordeste estão 23,2%; no Centro-Oeste, 15,5%; no Sudeste, 2,9%; e na Região Sul, 5,9%. A maior parte destes estudantes, 128.984 alunos, representando 81,2%, está no ensino fundamental de 8 e 9 anos, este último já implantando em algumas escolas indígenas do País. Nesse nível de ensino, considerando a modalidade de 8 anos, os alunos estão majoritariamente concentrados nas primeiras séries, totalizando 81,7% dos estudantes nas primeiras quatro séries, assim distribuídos: 32,8% na primeira série; 20,8% na segunda série; 15,8% na terceira série; e 12,5% na quarta série. Os restantes, 18,3%, estão distribuídos da quinta à oitava série. O ensino infantil responde por 11,06% dos estudantes, enquanto o ensino médio abriga apenas 2,6% dos alunos e o ensino de jovens e adultos, 7,5%. (Idem, p.20).

Portanto, é cabível discutir que apesar de a lei representar significativos avanços em relação ao direito à identidade, direito de acesso e permanência no ensino através da educação escolar diferenciada para os indígenas, percebe-se que, tacitamente, o Estado Brasileiro vem sucessivamente negando o direito de acesso e permanência no ensino a partir dos seus investimentos irrisórios na área da educação escolar indígena e os poucos investimentos em

assistência básica como saneamento básico e saúde. É a não aplicabilidade da lei que põe em evidência o racismo institucional do Estado brasileiro já que o Estado e a sociedade são produtos do seu processo histórico (MARX, 2006).

A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador. No entanto, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, entre as quais situamos as sociedades indígenas, "as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras" (MACUXI, s/d, p.1). Nessas sociedades, o saber é acessível a todos, "dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos que o fragmenta" (Idem), como ocorre na organização e na transmissão dos conhecimentos escolares do modelo ocidental. Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos.

A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Iniciou por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, numa estreita faixa do litoral, quando a população do território que hoje constitui o Brasil somava aproximadamente 5 milhões de indivíduos, de acordo com as estimativas feitas por estudiosos da Escola Demográfica de Berkeley (DENEVAN, 1976).

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas – centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo (FREIRE, 2000). A educação escolar indígena tem uma longa história, pois desde a chegada dos jesuítas no Brasil, existem registros sobre a educação indígena ministrada pelos jesuítas aos povos originários. A educação ministrada pelos jesuítas sempre fizeram parte do interesse do Estado Português. Este modelo tinha como objetivo a mudança do indígena, cujo modelo estabelecido pela colônia era o de “integrar” os povos indígenas à sociedade ou convertê-los ao Cristianismo. Com relação a este projeto de educação, não houve um modelo único aplicado a todos os povos. Houve casos inclusive que



se retiravam as crianças de suas aldeias, reunindo diversas etnias, com origens, língua e cultura diferentes, em um único complexo cultural escolar.

É relevante salientar que em nível nacional esta política educacional tinha como objetivo principal o de “evangelizar” e “civilizar os índios”, de modo sistemático e homogêneo, sobretudo, integrá-los à sociedade nacional, buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica. Neste intuito, através da educação escolar, buscava insistentemente interferir no processo próprio de ensino e aprendizagens dos indígenas, numa ideologia etnocêntrica, preconceituosa e discriminante. Sendo assim, começou-se a ensinar aos indígenas como melhor opção de vida os modos de ser e de viver do povo colonizador, visando convencê-los a e se integrar à sociedade nacional. Nesse sentido é importante considerar a argumentação de Mariana K. L. Ferreira: “Educação escolar é pensada como um instrumento para substituir o mais depressa e radicalmente a cultura indígena pelas instituições europeias” (1992, p. 10).

A história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases que destacamos a seguir. Conforme Ferreira, (2002). A primeira educação escolar para os índios tem início no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve nas mãos de missionários jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, e se estende à política de ensino escolar da Fundação Nacional do Índio, e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. A terceira fase vai do fim dos anos 60 aos anos 70, destacando-se nela o surgimento de organizações não governamentais: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras, e do movimento indígena. A quarta fase se delineia pela iniciativa dos próprios povos indígenas, em meados de 1980, que passaram a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação escolar indígena formal. No início de 1991, os povos indígenas entraram em cena para debater a política de escolarização indígenas e para exigir o direito a uma educação escolar indígena específica voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação escolar que respeite as diferenças e as especificidades de cada povo indígena.

É importante mencionar que até meados de 1980, nas reservas indígenas e nas terras indígenas, a maioria dos professores eram não-índios, fundamentalmente missionários e os funcionários do órgão tutor. Nas escolas eram utilizados procedimentos didáticos comuns à sociedade nacional, que não levavam em conta a diferença cultural, linguística e a tradição de

conhecimento dos povos indígenas; tampouco interessava aos seus agentes missionários compreender essas especificidades. O modelo educacional foi implementado sempre tentando se impor o modo de viver e de educar do povo ocidental, isto é, introduzindo através de materiais didáticos as noções de higiene, vestimenta, hábitos comportamentais, regras de organização da vida escolar e crenças religiosas, desrespeitando as culturas, tradições de conhecimento e os métodos educativos próprios dos indígenas. Da alimentação à língua falada nestas escolas tudo foi processo de ruptura com as aldeias que estes alunos eram oriundos.

Não foi apenas a política instituída pelo Estado português do período colonial ao Império que ministrou a educação pautada sob os valores morais cristãos. Ainda hoje, missionários evangélicos atuam com a anuência do Estado em grande parte do território nacional em projetos de alfabetização e educação escolar entre indígenas, cuja característica em comum é a intenção de salvação do indígena, identificado por estes religiosos como pagãos e, portanto, necessitam de uma intervenção religiosa para que possam ter suas almas salvas, assim a catequese é ministrada em conjunto com projetos civilizatórios, modificando assim o *modus vivendi* dos indígenas. Portanto, estes missionários em seus conceitos e preconceitos acreditam ser necessária aos indígenas a oferta de serviços educacionais para mudar o que são para serem integrados à sociedade envolvente. (COHN, 2005).

Segundo o Entrevistado (a) 9<sup>66</sup> da, Aldeia Maracanã e oriundo da aldeia do povo Tukano de Pari Cachoeira, AM. Região mais conhecida como Alto Rio Negro, relatou que os padres católicos Salesianos, tinham como objetivo, desconstruir a cultura indígena, inclusive transformá-los em católicos, na década de 1940. Eles eram os aliados mais fortes do Governo Federal e do Governo Estadual, para “integrar” o índio à sociedade brasileira, inclusive utilizando métodos de coação com os militares do exército e da aeronáutica, para que os Tukano fizessem o que eles quisessem.

O projeto educacional tinha como objetivo, não só a integração, mas também obter adeptos para a religião católica, transformar o indígena em pessoas menos resistentes aos projetos do governo com relação ao território Tukano. Com este processo, muitos não se submeteram e num tipo de resistência à estas transformações, fugiram para outros países ou

---

<sup>66</sup> Na língua Tukana quer dizer: O Nascido do Primogênito.

idades como Manaus, favorecendo a marginalização destes indígenas, que foram compor a mão de obra barata das cidades e fazendas.

Os alunos eram transferidos para o internato e durante oito meses, ficavam em tempo integral com os padres, os meninos e freiras, as meninas. Neste processo de educação, era proibido falar a língua materna, deixando os alunos Tukano, isolados de sua cultura. Desconsiderando a alimentação tradicional dos jovens na aldeia que era composta de peixe moqueado, farinha e outras iguarias, obrigavam estes alunos a comer sopa, misturado com arroz feijão e carne enlatada. Esta comida era conhecida pelos alunos como “comida do padre.” Importante frisar que os padres e freiras não comiam desta comida. Antes do café da manhã, diariamente, tinham que assistir a missão que era inclusive ajudada pelos alunos mais velhos, que eram os coroinhas.

No processo de ensino-aprendizagem, para além de aprender a ler e escrever o Português, os alunos tinham que aprender a costurar suas roupas, o ofício de carpintaria, e quem não se adaptasse, tinha que pegar na enxada ou facão para roçar e plantar. Sempre falando em Português, pois senão, recebiam castigos. Quem tirava boas notas e tinha comportamento bom, quando chegavam no 1º ano do antigo ginásial, eram enviados para outra unidade de ensino mais avançado, até o Ensino Científico ou Curso Normal. Nesta época não havia ainda a Escola diferenciada nas aldeias e muitos indígenas devido a esta visão de “integração do índio”, após este processo de aculturação, dificilmente os alunos regressavam para suas aldeias. Não foi diferente no restante do país com as outras etnias e quer os alunos ficassem em regime interno ou em regime de semi-internato, o que é importante frisar é que esta escola, não tinha comprometimento nenhum com a cultura indígena e com o projeto de luta pelo direito de existir como povo tradicional ou como escola que valorizasse os elementos culturais que os alunos tinham na sua bagagem existencial.

Além disso, os missionários ensinavam através da utilização de trechos bíblicos, e aplicavam os conteúdos de forma coercitiva, seguindo um regimento próprio da igreja. Com relação aos horários de ensino, eles eram totalmente alheios à realidade cotidiana de cada povo indígena. Na década de 1970, vários grupos construíram projetos alternativos à política nefasta oficial, inclusive o povo Tukano, já tinham suas associações cujo objetivo era organizá-los para garantir seus direitos e foi a partir desta união dos povos foi que se construiu o capítulo Dos Índios na Constituição Federal de 1988 e depois contribuíram para que os direitos indígenas estivessem em várias leis, passando assim a se configurar em uma

política de Estado. Dentro destes direitos está a luta pela escola diferenciada. O debate por direitos fez avançar naquele momento não só a educação escolar indígena, mas também a luta por demarcação de terras, saúde diferenciada e claro a educação diferenciada, mas o sentimento do não índio de tutela ainda era muito forte, exemplo disto foi a realidade vivida pelo povo Tukano, onde as suas associações, mesmo sendo organizações indígenas, com luta específica do povo Tukano, era coordenada pelos missionários. A partir da efervescência dos debates por direitos, o desgaste destes missionários foi inevitável e as mudanças começaram a acontecer. As associações já tinham uma forma mais articulada de luta em prol dos interesses da coletividade, desta forma as associações passaram para as mãos do povo Tukano. No final da década de 1980 e durante a década de 90, o modelo de escola eurocêntrica e integracionista foi discutido intensamente em inúmeros encontros de pesquisadores das universidades, apoiadores, lideranças e professores indígenas em várias regiões do Brasil.

No Alto Amazonas, foi formada uma comissão de povos que tinham os mesmos objetivos e, também vivenciando toda a ebulição dos movimentos sociais pela abertura política, se engajaram nesta luta pelas Diretas Já, junto com seus representantes indígenas das câmaras municipais, vice-prefeitos e professores que se organizaram na Comissão de negros, índios e minorias, para pensar um projeto que permitisse estes atores garantir dentro da Constituição Federal os direitos até então negados pelo Estado. Este movimento não se deu apenas no Alto Rio Negro, mas em todos os lugares onde a ação do homem branco com sua ganância, suas certezas e seus credos, estiveram presentes com o nefasto objetivo de “integrar o índio”. Na questão indígena o movimento se deu paralelamente e também em conjunto com o movimento negro.

“A finalidade do estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta”. (Ferreira, 2002, p. 71)

Dessa forma ficou evidente que em meados de 1990 a educação escolar passou a ser encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, além de um instrumento de resistência e luta dos povos indígenas. Na Lei 11.645/08, os direitos de a população indígena ter sua verdadeira história sendo contada nos livros didáticos e tornar obrigatório o ensino da história, cultura e sociedade indígena nas escolas foram garantidos a partir da mobilização do Movimento indígena em contexto urbano, que mesmo sem lei, já desenvolviam atividades nas

escolas convidadas por professores, para que seus alunos aprendessem com os povos indígenas a cultura destas etnias desta forma, passaram a mostrar na prática o quanto da cultura brasileira está imbricada com estas culturas originárias. Em todo o território brasileiro, povos indígenas buscaram dialogar com as escolas e universidades, onde podemos perceber o profundo amadurecimento destes grupos cuja década de 1970, foi o marco inicial.

### 2.3 O que existe na escola indígena do Rio de Janeiro?

Início este capítulo com a

Apesar dos avanços promulgados pela lei, os indicadores revelam uma realidade contraditória. O que existe na escola indígena hoje é um reflexo de um Estado com uma prática completamente negligente em relação ao financiamento e a manutenção destes estabelecimentos.

**Entrevistadora:** Como é o pensamento dos alunos em estudar as séries que não existem dentro da escola indígena?

**Entrevistado (a) 4:** Uma coisa que chama a atenção é o pensamento de alguns jovens que quando tem escola dentro da aldeia é pra não sair e estudar fora, mesmo quando lá não tem o resto das séries, portanto a grande maioria dos jovens, quando terminam as séries dentro da escola indígena, param de estudar e esperam que a escola da aldeia comece a ter as outras séries. Na luta pelo acesso à escola, alguns guarani de Parati-Mirim, tentaram estudar na escola fora da aldeia, mas o prefeito não deu passe livre para deslocamento dos alunos, sem contar o bullying que sofriam dos outros alunos não índios. Na verdade o que eu acho é que houve uma política de segregação, dificultar o acesso pra que estes alunos desistissem, ou seja, para deixar os indígenas longe das escolas dos brancos. Outro fator que reforça esta teoria é que, no Colégio Estadual Portugal Neves em Camboinhas onde nossa família extensa vive agora, chegou um parente de outra aldeia guarani de fora do estado do Rio de Janeiro e quando ele tentou matricular as crianças na escola, a diretora negou e ainda gritou: “índio no meu colégio não!”. O pai que tentou matricular seus filhos lá ficou tão chocado que saiu de lá chorando e foi embora para outra aldeia no Sul do país. Eu como cacique ameacei chamar o Ministério Público, ela em três dias, anexou o colégio que ela dirige à escola na aldeia, como uma extensão do Colégio Portugal Neves, assim, não precisaria aceitar meu povo lá.

. As escolas não contam com uma infraestrutura adequada e nem mesmo com o financiamento adequado visto que a municipalização e estadualização das escolas diferenciadas acabam retirando o dever da União de assegurar o direito do acesso e permanência no ensino a partir desta modalidade de ensino prevista em Lei federal: Ainda que haja essa tendência para a estadualização, em termos percentuais as escolas indígenas vinculadas aos municípios correspondem a mais da metade do total, 52,4%. Em termos absolutos, em apenas oito Estados a vinculação aos municípios é majoritária: no Amazonas são 752 escolas municipais e 12 estaduais; na Bahia, 46 municipais e 5 estaduais; em Mato

Grosso, 150 municipais e 26 estaduais; em Mato Grosso do Sul, 38 municipais e 7 estaduais; no Pará, 83 municipais e 8 estaduais; na Paraíba, 22 municipais e 5 estaduais; no Paraná, 25 municipais e 3 estaduais; e no Espírito Santo, onde todas as 7 escolas são municipais. Em todos os demais Estados da Federação predominam as escolas estaduais. (BRASÍLIA, 2007, p. 24, 25).

No Rio de Janeiro ainda há uma falta de política que garanta uma estabilização de quem é o responsável pela educação escolar indígena e o que fazer com relação à contratação dos professores, em alguns momentos algumas prefeituras tomam pra si esta responsabilidade, em outros momentos saem de cena, pois o Estado do Rio de Janeiro resolve assumir a escola das aldeias, portanto há uma grande instabilidade neste aspecto.

O contrato dos professores foi feito pelo município. No início quem era o professor fui eu, depois o professor Vicente (guarani), e eu tivemos que parar de dar aulas neste ano, porque para dar aulas com contrato, o tempo máximo de contratação é de até 3 anos. Neste ano de 2013, a escola está parada por falta de professor. Falta de acesso à escola, preconceito contra os alunos e falta de responsabilidade do poder público que não garante esta educação, faz com que o número de analfabetos na aldeia seja alto e o índice de guarani que tenha o 2º grau pra além de mim e do Vicente, não existe. O número de meninas fora da escola é maior e isto acontece devido ao fato das mulheres casarem cedo, elas acabam deixando de estudar para cuidarem de sua família e filhos. (Entrevistado (a) 4 2013).

Este é um dos exemplos que temos no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, em 2013, foi a Prefeitura de Niterói que assumiu a escola de Camboinha (Tekohá M'boy ty), atualmente, quem assume as escolas indígenas de Itaipuaçu e Maricá desde sua implantação naquele município foi a prefeitura de Maricá, há alguns anos atrás a prefeitura de Angra assumiu a escola de Sapukai e as salas-de-extensão como podemos ver pelos depoimentos abaixo.

**Entrevistadora:** Diga seu nome, profissão e sua história dentro da Aldeia de Bracuí.

**Entrevistado (a) 8:** Sou professora de História da rede municipal de Angra dos Reis e da rede Estadual a minha história junto à aldeia começou em 2013 quando eu fui convidada para trabalhar num projeto chamado EJA Guarani, que visava dar escolarização para os Guarani da Aldeia Sapukai, na Escola do Sertão do Bracuí, visando garantir esta escolarização até o nono ano para que eles pudessem cursar o Ensino Médio então desde aquela época, já havia esta promessa de que o Ensino Médio iria começar inclusive eu fui convidada e as aulas iriam acontecer ao mesmo tempo então eles iriam ter a escolarização do fundamental e do Ensino Médio concomitante e isto não aconteceu e o EJA acabou e o Ensino Médio só começou agora em 2018. Fui professora de História no EJA Guarani, era um projeto que tentava ser diferenciado, intercultural e bilíngue e contava com a assessoria da UFF e de outras Universidades então tinham os professores regentes e os professores assessores que eram especialistas na área e aí começa minha chegada na aldeia Sapukai com essa turma de estudantes, formaram 25 estudantes na EJA Guarani e

essa relação passou para além de professora-aluno que eu tenho pessoas que eu gosto muito que estão presentes na minha vida e comecei também a minha militância na questão indígena como apoiadora dos povos Guarani. Quando o EJA Guarani essa turma acabou, apesar de haver demanda para outra turma a Prefeitura de Angra não abriu com o argumento de que o Estado iria assumir o que de fato acontece em início de 2016. O Estado começa a abrir turmas do Ensino Fundamental de sexto ano no colégio da aldeia e as aulas começam a acontecer na Karáí Kuery Rendá, eu não vou lá pra dar aula porque o município não libera os professores e eu estava afastada da Rede Estadual, eu tinha abandonado a Rede, neste momento eu fiz o meu processo de reingresso na Rede Estadual, mas quando o processo foi concluído já tinha outro professor ministrando as aulas de História na aldeia, mas eu continuei acompanhando a implementação no Ensino Fundamental, como apoiadora, comecei o meu mestrado e participando do grupo de estudos e pesquisa do professor Domingos que sempre está como professor nessa parte pedagógica e eu continuo próxima, mas assim já não como professora deles. .

A descentralização das escolas diferenciadas é uma deliberação prevista na própria LDB, onde os Estados ficariam com a reponsabilidade do Ensino Médio e os Municípios preferencialmente com o Ensino Fundamental, mas para que isto ocorra no Estado do Rio de Janeiro, o governo teria que construir escolas em cada aldeia da Costa Verde, já que apenas Sapukai, em Bracuí é Colégio. Nas outras aldeias o que há são salas de extensão de fato há uma série de fatores que corroboram com o sucateamento e a desvinculação tácita da União em relação ao ensino diferenciado para os indígenas a nível Nacional.

Assim como o Estado fez com a educação pública, não é diferente em relação à educação escolar indígena. No Rio de Janeiro vão municipalizando as escolas que ministram apenas o Ensino Fundamental e as escolas que permanecem na Rede Estadual estão abandonadas pelo poder público. Não é diferente com as escolas indígenas neste estado. Nem quando não havia crise. Segundo afirma Ivanildes, a negligência e descompromisso do Estado se manifesta em:

**Entrevistadora:** Mas hoje ela mudou de Escola para Colégio. Porque quando é Colégio Estadual a gente sabe que é aquela escola que vai dar o Ensino Médio. Por que ainda não começou?

**Entrevistado (a) 3:** Eu acho que isso é falta de respeito do Estado, porque o Ensino Médio a gente já fez o projeto há uns seis, sete anos atrás se eu não me engano e este projeto tá parado no Estado, então com isto a gente vem lutando para que o ensino médio seja instalado no Colégio, pra que as pessoas possam ter acesso a esse ensino médio, mas que hoje, eu fiquei sabendo que ela tá andando aos poucos, mas bem lento ainda, mas a gente espera ainda que esse ano possa acontecer. (Em anexo).

Ainda segundo a entrevistada, não existe, na prática um compromisso oficial do Estado na medida em que:

**Entrevistadora:** Como é que você vê o Estado com relação às políticas do Estado para a educação indígena? Como você vê? Você vê de forma positiva, negativa, o que você tem pra falar sobre isso?

**Entrevistado (a) 3:** Os quatro anos que eu trabalhei dentro da escola é muito... é negativo. É claro que o currículo que a gente fizemos, a forma da gente ensinar, a forma que os caciques se envolvem com a educação indígena, o Estado não respeita. Então isso é muito negativo pra gente, porque a gente quer de um jeito, mas o Estado quer de outro e a gente tá nessa briga com o Estado apesar da gente saber que tá lá escrito que a educação escolar indígena ela tem que ser diferenciada, mas não é dessa forma que acontece lá dentro. Nós professores, a gente tenta fazer de uma forma que a gente entende, da forma que a gente foi educada. Da forma que a gente aprendeu, mas o Estado sempre questiona: não é assim, não é dessa forma. Então a gente fica ali brigando. Eu como trabalhei quatro anos na escola, como professora, como liderança e eu brigava bastante, eu sempre falava assim para o Estado, que é meu superior: Eu sempre vou estar do lado dos caciques, do lado das mães, do que ficar do lado do Estado. Se vocês quiserem que eu saia, vou sair de cabeça erguida, sabendo que eu sempre estou do lado dos meus parentes. (Em anexo).

Portanto, a luta que os povos indígenas travam hoje, em especial os povos Guarani do Rio de Janeiro, é de resistência apesar de tanto abandono, é também uma luta para obtenção de direitos garantidos e que eles sejam cumpridos e efetivados, a entrevistada ainda prossegue em seu relato:

**Entrevistadora:** Então o que você está colocando é que educação diferenciada ainda não existe então a luta é pra que ela exista. Então como seria essa educação diferenciada para a comunidade guarani?

**Entrevistado (a) 3:** A educação diferenciada pra mim, eu sempre falo assim também que ela começa dentro de casa com os pais, e pra gente, não falamos educação, a gente fala escolarização. Porque quando entrou o Estado, trazendo a... Eles falam educação, pra gente é escolarização: saber escrever, saber tudo que é necessário ali, mas a educação diferenciada seria os alunos aprendendo tudo que está ao seu redor, aprendendo com os pajé, aprendendo com seus pais ali junto e é claro, o professor fortalecendo o conhecimento deles. Porque tudo que eles aprendem não é com o professor, é com o pajé, o nosso maior professor é o pajé. Nós professores apenas vamos estar apenas fortalecendo o conhecimento deles dentro da escola e é claro, isso fazendo com que eles aprendam, fortaleçam o conhecimento e com a escrita pra eles saberem dialogar com os não indígenas, então a escola, no meu ponto de vista seria pra isto. (Em anexo).

Cabe frisar que os indígenas Guarani M'bya possuem também uma visão diferenciada da Escola, pois esperam uma escola que capacite os jovens para se empoderarem das suas raízes, origens, ancestralidade e cultura, deste modo, enfatizando ainda mais o respeito pela alteridade destes povos, assim formando uma visão polifônica de mundo e da vida (SANTOS, 2009), conforme afirma a entrevistada abaixo:

**Entrevistadora:** Você como mãe e como uma pessoa da comunidade, como é que as mães veem esta escola? Eu sei que tem comunidades Guarani que dizem que a escola não deveria existir. Como é que vocês pensam? Porque cada aldeia, cada grupo vai pensar de uma forma. Como você como mãe e as outras mães, você conversou muito com as outras mães. Como vocês veem esta escola?

**Entrevistado (a) 3:** Bom, há muito tempo atrás, quando eu era menina de doze, onze anos, a minha mãe ela proibia de eu frequentar uma escola. Ela sempre falava assim: que meu avô pediu pra ela pra eu não poder ir pra escola. Porque ele falava assim pra minha mãe que a escola ia mudar a minha cabeça, que eu ia perder minha



cultura. Então por isso a minha mãe não deixava eu ir à escola. Aí isso aconteceu lá no Espírito Santo, aí a professora de lá ia quase todo dia na casa da minha mãe, pedindo pra ela deixar eu ir à escola, e eu também com vontade de ir pra escola, eu queria e falava pra minha mãe: Mãe eu quero ir. A professora também insistindo, aí a minha mãe deixou eu ir. Aí eu fui. E era uma professora não indígena, era uma professora branca, e comecei a estudar, e depois eu fui vendo que as mães, ao longo do tempo do meu trabalho, vi que alguns não queriam que os filhos fossem né, porque os pajés mesmo alertavam isso, que se a gente fosse estudar fora, a gente ia perder uma forma de viver, a cultura, mas aí com o tempo a gente viu que... como eu falei, há necessidade, não tem como a gente não estudar, não tem como a gente correr. Então, o que a gente tinha que fazer? Adequar a escola do juruá com a nossa educação do dia-a-dia. Pra que isso tivesse equilíbrio ali dentro da aldeia, mas assim sempre a gente acompanhando, as mães, os pais, os caciques e na maioria das vezes algumas mães até não entendiam a escola. Pra que a escola serve? Até porque na verdade a escola ela foi discutido pelas lideranças, pelos caciques e quando a gente é liderança, quando você é um cacique, já pensa no amplo, a pessoa já vê a coisa lá na frente e quando a gente não tá vendo o espaço, as dificuldades, a gente não consegue ver algo lá na frente. Eu também fui assim, quando eu ficava em casa fazendo meu artesanato, ficava cuidando da criança, pra mim era tudo bonitinho né, a minha casa limpa. Então eu achava que não tinha outras coisas e quando eu comecei a me envolver nos movimentos, quando comecei a sair, quando eu comecei a ir para as reuniões, ouvir os mais velhos, ouvir os caciques, as lideranças, as dificuldades que eles estavam trazendo, aí é que eu vi que não era mil maravilhas. Não era fazer o artesanato, vender e pegar um dinheirinho e comprar um negocinho e ficava ali feliz. Porque a coisa não era tão fácil e foi isso que me fez mudar o meu ponto de vista, a forma de lutar também. Até hoje teve uns momentos que eu pensei de parar, falei assim: eu acho que eu vou voltar uns vinte anos atrás como eu vivi, mas eu não consigo, eu não consigo. Eu tenho Facebook, aí eu abro meu Face e vejo lá: um índio foi assassinado, a mulher indígena foi agredida, sei lá, isso me dói. Eu sei que não é da minha família, não tá ali na minha aldeia, pode ser até de outro estado, mas isso eu não consigo ficar de boa, de braços cruzados vendo as coisas acontecerem e eu ficar de boa ali. Daí eu falo assim: Não consigo eu vou ter que sair, vou ter que debater, eu sei que não vou estar lá, mas o meu espírito vai estar lá e eu vou estar sempre defendendo este povo, meu povo, quem precisar de mim eu estar sempre defendendo. (Em anexo)

Este empoderamento se dá pela construção de uma educação que forme os jovens para a luta pelos seus direitos e pela defesa das suas origens conforme afirma Ivanildes:

**Entrevistadora:** Então quer dizer que a escola deve estar capacitando os alunos pra essas lutas?

**Entrevistado (a) 3:** Sim. Pra essas lutas. Então, o meu objetivo como professora, foi sempre ter essa posição, dar essa posição para os alunos. Porque quando a gente fala da educação, a gente estava até conversando com Sandra um dia: o juruá prepara o aluno pra trabalhar, para o mercado (de trabalho), a gente não, a gente prepara o aluno pra vida, a gente prepara o aluno pra ele entender, o seu ambiente, o seu modo de ser. Pra entender que ele vai enfrentar as dificuldades, pra ele saber enfrentar as dificuldades, é pra ele ser firme né, então, é pra isso que a gente ensina nossos alunos, eu sempre falo isso. Quando eu trabalhei, eu tinha uns alunos de doze, nove, até treze anos e eu falava assim pra eles: eu sei que vocês não entendem nada do mundo, mas é bom já falar um pouco do que passou, passou pra que a gente esteja nesta terra, nessa aldeia, então eu falava da história da aldeia pra eles. Eu falava do começo como aconteceu. Eu falava das ameaças que a gente sofria, no começo da aldeia de Paraty-Mirim, pra eles e eles diziam: Nossa! É? Eu sei que eles são pequenos, mas isso vai fazendo com que eles vão cada vez mais aprendendo e dando valor, eu ficava muito feliz quando estava com eles na escola porque eram mais do que aprendizado era o conhecimento e ao mesmo tempo fortalecimento. (Em anexo)

Apesar de perdurar o não cumprimento, pelo Estado, das leis e orientação construídas em Congressos como a I CONAE (2010) que inaugurou debate sobre as demandas e necessidades e políticas públicas para as escolas de educação indígena e não indígena, onde também foram debatidas as necessidades, tanto a nível estadual quanto a nível nacional, as demandas do povo indígena para a educação escolar indígena em suas respectivas aldeias. No Estado do Rio de Janeiro, não foi diferente e apesar de ter havido uma tentativa de boicote para que os professores indígenas não estivessem presentes à I CONAE, mas depois de algumas movimentações e denúncias fizeram uma conferência municipal apenas para os professores das aldeias indígenas. O que para mim ficou explícito com esta tentativa de exclusão, é que há uma grande possibilidade de ter acontecido tal política devido ao fato de que estes educadores eram leigos, pois inclusive no plenário eles ficaram todos juntos com alguns representantes da SME de Angra e com o representante da SEEDUC para a questão indígena. Nesta ocasião como delegada da I CONAE tive muita dificuldade de colocar propostas e adendos no documento que foi discutido no grupo de Educação Indígena, com sucessivas interrupções da referida equipe que acompanhava o grupo de professores Guarani e só conseguindo constar como política aprovada por ter sido aceita todas elas pelo grupo de professores. Mesmo assim, estas propostas não foram postas em prática até a atualidade.



**Imagem 10: Grupo de Ed. Escolar Indígena na I CONAE RJ. Crédito Marize Vieira de Oliveira.**

Neste movimento houve também duas CONEEI, organizadas por várias instituições e dentre elas o MEC, e com relação às orientações tiradas na I CONEEI uma delas reforça a fala de Ivanilde acima. Estas propostas foram indicadas por 898 delegados na I CONEEI e consta no livro do Documento Final I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: A escola indígena é concebida para cumprir os seguintes papéis prioritários: 1) Formar líderes para lutar por seus direitos e interesses indígenas; 2) Promover a afirmação/resgate da identidade cultural; 3) Revitalizar/resgatar/preservar a língua materna; 4) Favorecer o acesso aos conhecimentos dos não índios. (I CONEEI, 2014, p. 145)

Mas apesar de todos os entraves que vemos na educação guarani, este povo não se denomina de Guarani, por um acaso Guarani quer dizer guerreiro e esta resistência que o meu povo demonstra, inclusive não deixando de falar a língua, garante a manutenção do propósito de avançar na qualidade de vida dos Guarani dentro dos Tekohá, então professores e alunos veem na educação uma forma de falar de igual pra igual com o juruá, de conseguir entender cada vez mais para garantir propostas dialogando com o poder institucional, como podemos ver no depoimento abaixo:

**Entrevistadora:** Eu quero ir até a faculdade, eu queria trabalhar na FUNAI, porque é difícil ter uma FUNAI indígena, ou delegado indígena. Minha mãe sempre diz: estuda. Porque quando você ficar velhinha você vai ver que precisava disto e mostrar pra sua filha que ela também precisa lutar. (...) a gente tem que estudar, pra gente se expressar poder falar de igual pra igual, a gente precisa saber das leis pra poder questionar, falar o que é meu direito, eu acho que o Estado é racista, mas a educação ainda é um caminho pra gente.

**Entrevistado (a) 4:** (...) meu sonho maior das minhas crianças, das minhas filhas é ter um advogado, uma médica na aldeia, eu cobro muito isso dos meus filhos. Eu quero pelo menos os meus cinco filhos ver cada um formado em alguma coisa é isso que a gente sonha e o Estado cria tantos obstáculos.

**Entrevistado (a) 7:** Este curso começou em 2003 terminou em 2010. O encerramento foi no Rio Grande do Sul em maio de 2010, foi o final do curso do magistério e aí em cima disso quando terminou este curso do magistério, surgiu outra demanda: o curso superior de licenciatura que se chamava Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica que era uma licenciatura para os professores indígenas, não só da etnia guarani, já inclui outras etnias do Estado de Santa Catarina como os Xocó, Kaingang e também Guarani. Saiu o edital para este curso superior em 2010 e fizemos o vestibular e eu passei. Começou em 2011 e terminou em 2015. Eu apresentei meu TCC em fevereiro de 2015. Eu saí do trabalho, na época eu era professora de ensino fundamental de primeiro segmento contratada para atuar na escola da aldeia, porque eu tinha muita dificuldade para escrever, estudar e trabalhar. Foi muito difícil, mas eu consegui. O curso não era contínuo, era por módulos também e do Espírito Santo passaram eu, minha filha e mais uma pessoa e a viagem na maioria das vezes era de ônibus então a gente ia até o Rio de Janeiro e de lá pegava o ônibus para o Espírito Santo durante este trajeto de idas e vindas é que eu conheci a Aldeia Maracanã. A gente ia pra lá pra descansar pra depois seguir viagem para casa.

Portanto o que podemos perceber é que apesar de grandes adversidades o povo guarani segue lutando por instrução, por uma escola onde haja mais salas e professores para que as turmas multisseriadas sejam uma lembrança do passado, que haja material diferenciado bilíngue, que os professores tenham possibilidade de se formar continuando a dar suas aulas, que possam chegar à universidade, pois o que esperam é que com seu estudo a educação possa ser cada vez mais de qualidade dentro de seus Tekohá.

Em um dos depoimentos foi expressado a preocupação com a forma que a SEEDUC, trata a educação escolar indígena e a colonialidade presentes nos conteúdos quando não é respeitado o currículo diferenciado, pois para o guarani a escola precisa fortalecer a cultura.

A luta continua e muitos indígenas hoje estão se formando, então há um diálogo, um fortalecimento, mas tá difícil ainda, é um processo lento, e há uma visão do governo como se este processo fosse o mesmo processo da assimilação, eu vejo que a escola tem um papel importante, porém também é perigoso, porque se não respeitar o diferenciado, a especificidade, a questão da língua, os costumes vai continuando a ser colonizada, a criança vai continuar a ser colonizada, porque são duas questões que estão em risco, porque a educação indígena é diferente da educação escolar indígena. Porque a educação indígena é o conhecimento que está nesse grupo e isso tem que ser respeitado, a questão escola indígena, deveria discutir esses conhecimentos que o indígena tem, só que isso não acontece, muitas vezes é o contrário, a escola chega impondo o ponto de vista dos não indígenas na comunidade indígena, esta que é a questão, então eu acho que há um conflito, porém também há uma resistência por parte dos indígenas de modo geral e também dos professores indígenas, principalmente quem se formou em uma licenciatura. Nós temos muita bagagem pra contribuir o problema é esta falta de autonomia que nós temos como professores, nós não temos autonomia pra de fato colocar em prática o que nós aprendemos na Licenciatura, pois ela abre a mente e a gente pensa com mais clareza a questão da interculturalidade, eu acredito. (Entrevistado (a) 7).

### **Capítulo III: ESCOLA INDÍGENA HOJE**

Este capítulo Pretende construir um panorama da realidade das escolas indígenas hoje, o movimento de resistência que paulatinamente avança, apesar dos percalços e ausências do poder público no que se refere ao acesso e permanência do povo guarani em suas escolas que ainda lutam para que um dia seja de qualidade e diferenciada.

Na verdade quando falamos escolas não estamos garantindo a veracidade do que são de hoje estes locais. No capítulo II explicamos a estruturação da escola indígena da Costa Verde, onde o Estado criou apenas uma escola, instalada em Sapukai, Bracuí, Angra dos Reis. As demais aldeias têm apenas salas de extensão do Colégio Karay Kuery Rendá (Sapukai), mas as comunidades cresceram e em todas elas as crianças e adolescentes, constituem a maioria do povo guarani em todas as aldeias sem exceção, portanto, esta realidade hoje, torna-se insustentável. A vice-cacique de Paraty afirma que não há como manter as crianças estudando no segundo segmento com qualidade sem que haja ampliação do prédio com mais salas de aula, na verdade o que precisa acontecer é a construção de um colégio com uma equipe diretiva para cada unidade escolar e não uma diretora para todas as aldeias que têm salas de extensão precárias que atendem turmas em espaços multisseriados com apenas um professor para dar conta de conteúdos diferenciados para alunos com processos diferenciados de desenvolvimento cognitivo.

Para além de todos estes problemas de difíceis soluções, ainda deparamos com um corpo docente que, por conta da ausência de políticas públicas para a formação de quadros do magistério indígena, são professores leigos que por mais boa vontade que tenham dificilmente conseguirão solucionar tantos problemas, que vão desde a falta de estrutura física, que geram as salas multisseriadas, esbarrando na falta de material específico na língua e na cultura guarani, até a questão financeira, pois contratos levam, na realidade indígena há meses para serem aprovados e com salários muito aquém de outros estados.

Este é o cenário da Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro, cujos reflexos negativos arrastam-se há décadas sem que o poder público se debruce de forma responsável para solucionar, de uma vez, problemas que poderiam ter sido resolvidos há muitos anos. Problemas que por conta da ausência e comprometimento do poder público, aumentam a cada ano, negando direitos humanos e constitucionais garantidos há trinta anos,

mas não implementados, criando uma geração de jovens com uma defasagem de conteúdos, que se torna impossível dimensionar os danos causados a pessoa humana.

### **3.1. Luta dos povos indígenas por escola: história, conflitos e resistências.**

Como já citamos no Capítulo II, a primeira experiência dos povos indígenas que a priori entraram em contato com os portugueses, foram impactados com o projeto assimilacionista, catequista, etnocida e “pacificador” articulado pela igreja católica com a parceria do Estado português, sendo a escolarização um mecanismo de dominação destes povos que foram escravizados para possibilitar riquezas para a Coroa portuguesa. A Igreja Matava-lhes a alma, a Coroa portuguesa matava-lhes o corpo. Uma dupla violência, pois se um era etnocida, o outro genocida.

Com a chegada do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), nada mudou com relação à visão do Estado em relação aos povos indígenas, que muitas vezes foram vítimas do próprio órgão que fora criado para dar-lhes proteção e no caso da Educação a Filosofia Educacional continuou seguindo a mesma metodologia e objetivos que no Brasil-colônia, na medida em que essas filosofias educacionais não consideram as alteridades destes povos, mantendo o currículo comum para os povos indígenas sem qualquer consideração ou reflexão acerca da cultura e das particularidades dos mesmos, ou seja, tratando de maneira igual pessoas e povos que, historicamente, foram desiguais. Conforme aponta François Dubet (2004), tratar de modo igual pessoas historicamente e materialmente desiguais implica em reproduzir a opressão contra os historicamente desiguais. O período do final do SPI e início da FUNAI, com a anuência destes dois órgãos e sob orientação do Comando Militar da Amazônia, as maiores violências contra os povos indígenas foram produzidas, que incluíam açúcar com striquinina doado para aldeia, estupro de meninas indígenas, desaparecimento de indígenas, tortura, massacres, mutilações, prisões, trabalho escravo, sequestro de bens como gado e produção agrícola, desvios de verbas dos indígenas, cárcere privado, dentre outras violências denunciadas em mais de sete mil páginas do Relatório Figueiredo. Segundo o professor José Ribamar Bessa Freire (2015):

Em um determinado momento, sim, em parceria com o Serviço de Proteção aos Índios, mas a responsabilidade era do Comando Militar da Amazônia. Egydio mostra no relatório que nessa época já não havia mais o SPI, e sim a Funai. Um ofício do Comando Militar da Amazônia, de 21 de novembro de 1974, assinado pelo General Gentil Nogueira, recomendava o uso da violência armada contra os índios. Isso foi encaminhado pelo Egydio para a Comissão Nacional da Verdade. Ou seja, era uma política de Estado que estava a serviço de interesses privado das mineradoras. (p. 4)

Após a Ditadura militar o SPI é extinto e passa a chamar-se FUNAI (Fundação Nacional de Assistência ao Índio), mas este também é um órgão do Governo Federal e como tal em toda sua existência nunca um indígena foi posto como presidente deste órgão, sendo em toda sua história um cargo cuja indicação era prerrogativa da Presidência da República e Partidos Políticos aliados.

A ação da Funai durante a ditadura foi constituída através de toda uma política assimilacionista e etnocida. O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001) aprovado em 1973, e ainda vigente, reafirmou as premissas de integração que marcam a história do SPI. Por um lado, os militares pretendiam agregar os índios em torno de pontos de atração, como batalhões de fronteira, aeroportos, colônias, postos indígenas e missões religiosas. Em contrapartida, o foco era isolá-los e afastá-los das áreas de interesse estratégico. Para realizar este projeto, os militares aprofundaram o monopólio tutelar: centralizaram os projetos de assistência, saúde, educação, alimentação e habitação; cooptaram lideranças e facções indígenas para obter consentimento; e limitaram o acesso de pesquisadores, organizações de apoio e setores da Igreja às áreas indígenas (SANTILLI, 1991).

Portanto seus representantes seguiam as ordens do Governo Federal que neste período da História, estava aliado aos interesses do capital estrangeiro como os EUA (Estados Unidos da América) e que seguiram os mesmos objetivos integracionistas, desarticuladores, etnocidas, genocidas e de tutela dos indígenas, subordinando as políticas indígenas aos planos de defesa nacional, mas agora com uma diferença, a educação escolar indígena passa a ter garantida em Lei a escola bilíngue, contudo o projeto do Governo Militar foi um projeto que não diferiu em nada dos projetos anteriores.

A década de 1970 se houve repressão, também houve o surgimento de resistência em defesa dos Povos Indígenas, este período com este espírito, surgem várias instituições em sua defesa: A Operação Amazônia Nativa (OPAN -1969); primeira organização indigenista fundada no Brasil, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário-1972); as Comissões pró-índio (CPIs): de São Paulo 1978, Acre 1979; as Associações Nacionais de Apoio ao Índio (ANAIs); o Centro de Trabalho Indigenista (CTI -1979) e as instituições: Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI) que se fundiram e fundaram o Instituto Socioambiental (ISA 1995). Estas instituições surgem em um período conturbado da pré-anistia, onde há um sentimento forte de democratização no país em que

antropólogos, indigenistas e todos aqueles que se importavam com a situação dos povos indígenas viram na criação destas instituições uma ponte entre dois mundos diferentes e que pudessem construir ações de visibilidade para que estes povos fossem reconhecidos como aqueles que habitaram estas terras primeiro e que por estarem aqui antes de qualquer grupo deveriam ter direito à terra, saúde e educação, bem como o fortalecimento de suas culturas.

Torna-se obrigatório por lei, a alfabetização em língua nativa nas escolas indígenas. Mas o grande parceiro dos projetos educacionais da FUNAI neste período foi o SIL, que transformou o bilinguismo oficial em *estratégia de dominação e descaracterização cultural* (BORGES, 1997), mantendo “os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas: *salvação das almas pagãs*”. (RCNR/Indígena, 1998) (NOBRE, s/d, p.3)

A década de 1980 foi a eclosão dos movimentos sociais, a luta pelas Diretas Já, defesa de uma Constituição que pudesse representar os anseios do povo de forma democrática e dentro deste contexto as manifestações indígenas ganharam visibilidade nacional e luta para que suas reivindicações estivessem presentes na Constituição Federal de 1988. Este processo de luta amadureceu para a construção de diversas instituições indígenas cujas organizações formais tinham bases comunitárias ou regionais, começaram em fins da década de 1970 e início de 1980. Especialistas de várias áreas como: Pedagogia, Antropologia e Linguística, assessoraram os indígenas na elaboração de projetos alternativos em escolas indígenas, passando em conjunto com os indígenas a reivindicar de forma mais ampla, o reconhecimento de seus direitos, dentre eles, o direito de uma educação diferenciada que foi respaldada em primeiro lugar na Assembleia Constituinte de 1988 quando o Movimento Indígena e seus pares fizeram com que artigos específicos que garantiam direitos diferenciados dos indígenas fossem aprovados. Como cita Clarice Cohn (2005, p. 489):

Se a educação escolar voltada para os índios é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade. Essa mobilização crescente ganha respaldo jurídico na Constituição de 1988, ou mesmo já na Assembleia Constituinte, quando índios e seus aliados fazem passar artigos específicos e que regulamentam os direitos diferenciados dos índios. Dentre eles, o Artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I) (BRASIL, 1988), que assegura no ensino fundamental “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1997) irá dedicar dois artigos às condições especiais da escola indígena, definindo, no Artigo 78 do Título VIII, que: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:



- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Foi após a promulgação da Constituição Federal que instituições indígenas proliferaram velozmente. Hoje elas contam com aproximadamente 872 instituições segundo o Instituto Socioambiental, mas percebo a ausência de seis instituições indígenas do estado do Rio de Janeiro, situadas na capital e em Duque de Caxias e que hoje compõem o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Estado do Rio de Janeiro (CEDIND). Houve uma tentativa de construir uma instituição de âmbito nacional que não existe mais, a UNI (União das Nações Indígenas), este movimento indígena surge a partir do aparecimento e fortalecimento das organizações de professores indígenas, que criam diferentes práticas educacionais indígenas, para garantir o fortalecimento de suas culturas e língua, bem como construção nas futuras gerações da resistência de seu povo contra a política de negação por parte dos poderosos às suas terras ancestrais, manutenção de sua cultura e acesso a uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue, intercultural e de qualidade com professores formados.

A dificuldade que nós tivemos com o Estado hoje foi superada com a prefeitura. Hoje as crianças têm sapatos, chinelos, bermuda, tem calça, tem blusa, camisetas, mochilas, tem material escolar, tem dentista vinculada a escola que fica toda segunda feira do lado da escola, um ônibus móvel que virou consultório de odontologia pra cuidar das crianças dando vida melhor. Então os parceiros que vem cuidando da forma que a cultura necessita. Por mais que estamos vivendo numa crise hoje você olha pra uma rede de escolas vinculadas ao Estado, não só indígena, tem muitas escolas abandonadas, eu queria que mudasse. Eu estou sendo muito sincero. (Entrevistado (a) 4 Tekohá Kaa'guy Hovy Porã. Maricá).

No dia 26/04/2016 houve uma audiência que deveria ser apenas com alguns representantes do SEPE-RJ<sup>67</sup>, (Gesa Correa e Marta Moraes), diretores do Núcleo de Angra, movimento indígena em contexto urbano (representado por mim), e representantes das aldeias, mas fizemos uma articulação e conseguimos trazer um ônibus, pago pelo SEPE com representantes de todas as aldeias: ao todo, noventa representantes guarani: professores, comunidade, estudantes, a diretoria do SEPE Núcleo Angra dos Reis. A audiência realizou-se na ALERJ<sup>68</sup>, sendo coordenada pelo deputado estadual Edson Albertassi (líder do Governo na

---

<sup>67</sup> SEPE-Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, cuja instituição tem em sua estrutura uma Secretaria de Combate à Discriminação Racial.

<sup>68</sup> ALERJ-Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

ALERJ), participaram também os deputados Flávio Serafini e Waldec , também presente Caio Castro e Claudia Raybolt representando a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro). Representando todas as aldeias guarani do Estado do Rio de Janeiro, alunos, professores e comunidade guarani perfazendo um total de 90 pessoas. Cada aldeia escolheu um representante para falar e os relatos apontavam as precariedades das escolas, são exemplos: a falta de capacitação dos professores, as salas multisseriadas, o ensino médio que não fora implementado apesar da escola de Sapukai ter se transformado em Colégio (só Colégio pode ministrar o Ensino Médio). Após elencarem os problemas, cobraram providências.

As principais reivindicações foram: melhoria da estrutura física das unidades de ensino, a Criação do cargo de docente indígena, formação específica para os indígenas (magistério indígena e ensino médio) e o Conselho Estadual de Educação Indígena.

Neste contexto, é importante tratar da alteridade destes povos como elementos significativos para a transformação do nosso futuro em prol de um mundo sustentável e mais equânime para todos e para uma cultura do diálogo e da diversidade. Diante de um mundo ameaçado pela escassez de recursos onde a ciência se vê diante da urgência de transformações paradigmáticas torna-se fundamental a ecologia dos saberes de modo a retirar esses povos e sua sabedoria da percepção abissal que foi imposta durante todos esses séculos. Dubet (2004) afirma que a justiça compensatória como, políticas de cotas, acessos prioritários e etc., configura uma discriminação positiva, que mais tarde veio a ser entendido como justiça compensatória, como um mecanismo de quitar a dívida histórica do Estado em relação a esses povos. A partir desta linha de raciocínio que Santos (2002) pensa na ecologia dos saberes e na sociologia das emergências como um modo de garantir que estes povos existam e contribuam para a transformação paradigmática da nossa percepção de mundo em uma época que esta necessidade se impõe como imperativo moral perante os desafios que o homem enfrenta diante do atual estado do mundo e a necessidade de uma cultura de sustentabilidade.

Passados um ano e meio, aproximadamente, houve outra audiência, que desta vez foi uma audiência pública, onde as aldeias do Estado do Rio de Janeiro e várias instituições, bem como o SEPE, representado por Marta Moraes, estiveram presentes. Alguns participantes fizeram uso da palavra dentre eles, o Professor Domingos Barros Nobre que apontou várias

situações que não foram cumpridas pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro em relação ao que foi denunciado na audiência anterior, onde ele cita:

A primeira grande lacuna do ponto de vista político, nosso, aqui, com os Guarani é a não instalação do conselho estadual de educação escolar indígena. Uma demanda que aparentemente havia sido atendida, o conselho foi criado e lamentavelmente até hoje não foi instalado. Os conselheiros todos foram designados, eu sou um dos membros do provável conselho quando ele se instalar, representando a universidade, isso é uma decisão política, isso é Executivo não há como protelar mais isso, já lá se vão dois anos de quando ele foi criado, três, agosto de 2014. É lamentável você criar um conselho estadual que seria um órgão de monitoramento um órgão, um órgão colegiado, horizontalizado. O nosso Conselho é até um bom exemplo do ponto de vista da elaboração jurídica. É um avanço, porque garante participação efetiva dos Guarani, maioria no assento. Os Guarani têm maioria de assento nesse conselho, o que é importante do ponto de vista jurídico. Tem todas as representações das instituições que atuam com educação. Para mim, essa é a primeira dívida histórica aqui do Estado. (p.14)

A criação da categoria Professor Indígena. O Estado criou a categoria Escola Indígena em 2003 e criou a escola estadual indígena Karay Kueri Rendá em 2004. E não fizemos mais nada. Um Estado que tem esse número de aldeias com esse número de população indígena, tanto aldeado quanto fora das aldeias, não ter ainda criado no seu sistema estadual a categoria Professor Indígena, no meu entender, fere a legislação federal. Curto e grosso: estamos violando a legislação federal em não criar, em protelar esses anos todos a criação da categoria professor indígena. E o que é mais grave: não adianta a gente achar que é por razões econômicas, que porventura possam vir a ser usados argumentos de natureza econômica, porque do ponto de vista econômico isso não vai fazer grandes alterações. Mas para as comunidades Guarani isso é muito importante. São pouquíssimos professores. Criar a categoria Professor Indígena, eu diria, não é nenhum rombo no orçamento do Estado, absolutamente. Isso seria até uma agressão.

Em consequência de não ter se criado até hoje a categoria Professor Indígena no sistema estadual de ensino, não se convocou concurso público até hoje. É uma consequência da primeira dívida histórica. Você não criando a categoria professor indígena, não existe essa categoria no sistema, eu não sou obrigado a convocar concurso público. E aí a gente vai para o terceiro, que é consequência desse, essa é uma “bola de neve” do ponto de vista da gestão da política pública. Você não cria a categoria Professor Indígena, em consequência você não convoca concurso público, em consequência você entra em regime precário de contratações. E o que temos, hoje, é um regime precário de contratações, que também fere a legislação federal. Temos professores Guarani dando aula sem conclusão do ensino fundamental. Temos professores dando aula sem habilitação alguma para isso. É um direito a comunidade indicar, mas é um dever nosso oferecer, enquanto ele está trabalhando, a formação adequada para isso (p. 14-15). Professor Domingos Nobre UFF Angra.

A SEDUC na pessoa de Claudia Reybolt reconheceu que as escolas indígenas encontravam-se em condições precárias e completou que esta situação era fruto do descompromisso de sucessivos governos e comprometeu-se a fazer o cálculo de impacto para o concurso diferenciado para professores indígenas guarani no dia seguinte. Outro representante da SEDUC, Caio Castro, afirmou não poder apresentar propostas às demandas

elencadas por ser seu primeiro dia em contato com estas demandas históricas. Segundo o SEPE Angra em sua página afirmou que:

Os deputados Albertassi e Waldeck fizeram algumas propostas emergenciais: Elaboração de projeto de lei para reduzir o interstício obrigatório entre um contrato e outro semelhante ao que S. Paulo já encaminhou; fazer o Conselho Estadual Escolar Indígena funcionar; elaborar um projeto de Lei para regularizar o Curso de formação e consultar o Conselho de Educação para conceder uma autorização provisória para que o curso funcione no CEAV em Angra conforme sugestão anterior da UFF; até 10 de maio dar retorno sobre visita da Comissão de Educação a todas as aldeias indígenas, começando com as mais distantes e em pior situação de funcionamento; o compromisso de a partir do legislativo elaborar um Projeto de Lei para encaminhar ao executivo a criação do cargo de professor indígena. Ficou agendada para a próxima terça feira nova reunião com uma comissão de 10 integrantes indicada pelos indígenas para encaminhar a pauta de reivindicação, com participação da Comissão de Educação da ALERJ, SEPLAG, SEEDUC, Gabinete Civil e SEPE. Temos de lembrar que a oferta da Educação Escolar Indígena é prerrogativa do governo do estado que nunca sequer ofereceu Ensino Médio no Colégio Indígena, implementou precariamente os Anos Finais do Ensino Fundamental apenas em 2015 e nunca construiu prédios escolares (as escolas funcionam em prédios construídos há muitos anos pelas próprias comunidades). Há apenas um colégio que atende três aldeias com salas de extensão e em duas aldeias não há escola estadual. Há uma pauta votada na assembleia do Sepe que exige: início imediato do Ensino Médio, criação do cargo de professor indígena, obras de estrutura nas escolas com criação de mais salas de aula, início do Conselho Estadual de Educação Indígena, entre outros. (SEPE ANGRA, 27/04/2016).

Após a audiência, fomos todos para a Assembleia da Rede Estadual que estava em greve. Na oportunidade denunciemos (eu, professores e alunos aldeados) as péssimas condições das escolas nas aldeias, bem como o descompromisso do Estado do Rio de Janeiro com relação inclusive da oferta de ensino para os alunos guarani.

As reivindicações de forma vagarosa vão avançando, mas muito aquém do que do que as comunidades indígenas esperam, até porque leis existem que garantam estes direitos a questão é a não aplicabilidade das mesmas e a morosidade das leis em fazer com que o Estado as cumpram. Importante darmos visibilidade às conquistas indígenas e indigenistas no campo da educação que deveriam estar sendo cumpridas desde a promulgação das mesmas tais como:

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação que em seu artigo 32 (seção III), parágrafo 3, reiterando a Constituição Federal em seu artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I), institui: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”

A LDB também dedicou dois artigos às condições especiais da escola indígena, definindo, no Artigo 78 do Título VIII, que: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”. Assim também, a Resolução CEB 3/99 define, em seu artigo 3, que: “Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: III – suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem”. Adiante, no artigo 5, assegura que “A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena”. A ligação entre a inserção do respeito aos modos próprios de ensino e aprendizagem com a formulação de uma pedagogia indígena pode ser encontrada em uma diretriz do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), quando trata da autonomia: 8. “Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola”.

O Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CEB 3/99 e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01) reafirmam, assim, essas disposições, definindo diretrizes e metas específicas para a escola indígena. Dentre elas, poderíamos destacar o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino, a ênfase na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, o reconhecimento de programas e currículos específicos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena a que se volta e a criação de condições de autonomia e auto-gestão desses projetos escolares. Cria-se, pois, as condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios. Por ela, deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas, e o

respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. E a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

Portanto, houveram muitas mobilizações dos professores indígenas e dos indigenistas parceiros dos direitos indígenas que garantiram desde a Constituição de 1988 até a II CONEEI (20 a 22 de março de 2018), leis, propostas de uma escola com currículos autônomos, eleições para diretores indígenas de suas escolas, autonomia nos currículos, proposta de pacto nacional pela qualidade do ensino nas aldeias,

A prioridade apontada pelos estudantes indígenas e todos os participantes da conferência é que fosse efetivada a situação dos professores indígenas em todo o país que trabalham de forma precária, por meio de contratos temporários. Nós temos professores indígenas que há trinta anos trabalham dessa forma. Os professores solicitam concursos para a efetivação desses profissionais, além da criação da categoria professor indígena dentro do magistério da educação básica. (Rita Potiguara, MEC)<sup>69</sup>.

Portanto esta situação dos trabalhos temporários sem a criação do cargo de professor indígena é uma política nacional, onde muitos municípios e estados desenvolvem, onde o que ainda podemos dizer é que ainda perdura a imagem de que os povos indígenas ou não trabalham ou devem ser mantidos em trabalhos precários. O que mais uma vez demonstra o racismo institucional que esta população ainda sofre.

### **3.2. Educação Escolar Indígena na Atualidade:**

Diante do quadro exposto a partir das pesquisas levantadas com relação ao acesso e permanência do povo Guarani nas escolas das aldeias e como o Racismo Institucional vem paulatinamente negando direitos históricos construídos e aprovados desde a Constituição de 1988, desconstrói uma visão muito difundida no censo comum de que os indígenas não têm por que reclamar, pois já tem tudo dentro das aldeias. Infelizmente a realidade não condiz com este pensamento, pois os postos de trabalho que os indígenas preenchem em todo Brasil com raras exceções são sub-empregos, até mesmo como professores indígenas contratados, agentes de saúde ou como motoristas da SESAI, o salário é sempre menor que aqueles que são efetivos, sem contar que em muitos estados são cargos que não podem ser ocupados por mais de dois anos.

---

<sup>69</sup> Diretora de políticas de educação do campo, indígena e para as relações étnico-raciais do MEC, Rita Potiguara

É importante que reflitamos sobre algumas situações que acontecem: onde estão as pesquisas que demonstram os postos de trabalho ocupados pelos indígenas? No primeiro quadro abaixo as mulheres indígenas não são citadas.

## Boletim Anual Mulheres e Mercado de Trabalho 2017, Base de Dados: RAIS 2015

### UCS- Universidade Caxias do Sul- OBSERVATÓRIO DO TRABALHO.

Facebook: <http://www.facebook.com/pages/Observatório-do-Trabalho-da-Universidade-de-Caxias-do-Sul>

**Manchete:** Em Caxias do Sul, no ano de 2015, cerca de 44,8% dos postos de trabalho formais eram ocupados por mulheres (4,3% a mais do que em 2005). Entre os trabalhadores com educação superior completa, as mulheres seguem tendo maior participação: 60,9%. A diferença de salários entre os gêneros é a menor na última década, mas as mulheres ainda ganham expressivos 19,6% a menos que os homens. No recorte por raça, constata-se que as trabalhadoras de cor preta e parda são menos escolarizadas que as brancas e acabam ocupando postos de trabalho com menor remuneração.

A Tabela 6 mostra o número de postos de trabalho formais em Caxias do Sul divididos por raça e sexo e a participação das mulheres no total de vínculos em 2015, último ano disponível.

**Tabela 6: Postos de trabalho formais por raça e sexo (Caxias do Sul, 2015)**

Raça/cor	Masculino	Feminino	P. Fem	Total
Indígena	76	41	35,04%	117
Branca	73.163	58.030	44,23%	131.193
Preta	2.648	1.328	33,40%	3.976
Amarela	284	187	39,70%	471
Parda	4.612	2.794	37,73%	7.406
Não identificado/ignorado	10.086	11.361	52,97%	21.447
<b>Total</b>	<b>90.869</b>	<b>73.741</b>	<b>44,80%</b>	<b>164.610</b>

Fonte: RAIS/MTPS      Tabulação: Observatório do Trabalho-UCS

Percebe-se pela tabela que a maioria dos trabalhadores e trabalhadoras formais de Caxias do Sul é de cor **branca**, totalizando 131,2 mil postos de trabalho em 2015. Em seguida aparecem os trabalhadores de cor **parda** e **preta**, com 7,4 mil e 3,9 mil vínculos, respectivamente. A linha **Não identificado/ignorado** indica que o dado para estes postos não está disponível na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Enquanto a participação das mulheres no total dos postos de trabalho da raça branca ultrapassa os 44%, para os outros grupos populacionais ela é ligeiramente menor, chegando a uma participação de 33,4% das mulheres entre os trabalhadores de cor preta.

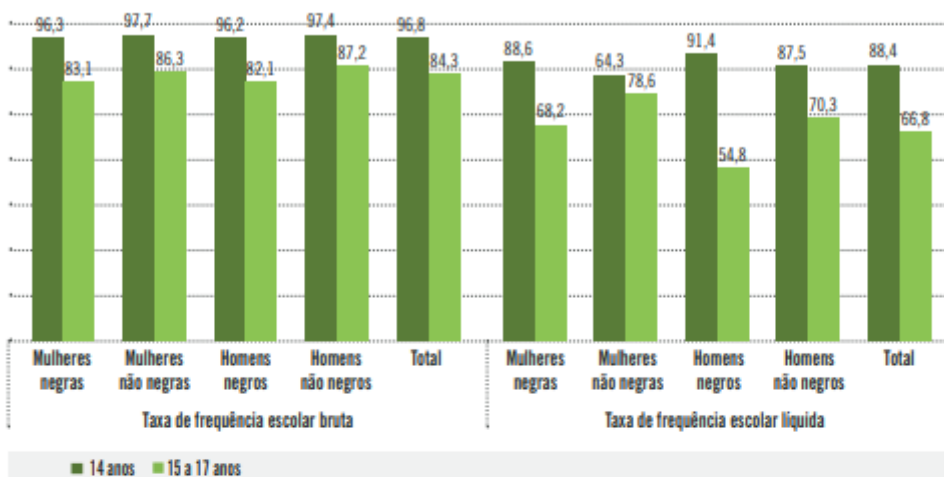
No segundo quadro acima, os indígenas constam na tabela, mas eles não são citados no estudo da Universidade.

No quadro abaixo do DIEESE, no gráfico 10: Taxa de frequência escolar bruta e taxa de frequência líquida, segundo raça/cor e sexo, continua a invisibilidade. Hoje existe um número significativo de indígenas não só em aldeias, bem como em contexto urbano, mas não

estamos nas pesquisas, inclusive na tabela 23 que quantificaram as taxas de frequência líquida por grupos de idade e nível de ensino, segundo sexo e raça/cor.

**GRAFICO 10**

**Taxa de frequência escolar bruta e taxa de frequência líquida<sup>(1)</sup>, segundo cor/raça e sexo**  
Brasil 2014 (em %)



Fonte: IBGE, Pnad  
Elaboração: DIEESE

Nota: (1) A taxa de frequência escolar líquida se refere à proporção de alunos de 14 anos que se encontram regularmente matriculados no ensino fundamental e à proporção de alunos de 15 a 17 anos que se encontram regularmente matriculados no ensino médio

58

**TABELA 23**

**Taxa de frequência líquida por grupos de idade e nível de ensino, segundo sexo e cor/raça**  
Brasil 2014 (em %)

Sexo e cor/raça	6 a 14 anos, no ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior	25 a 29 anos, no ensino superior
Mulheres negras	94,3	68,2	50,6	69,2
Mulheres não negras	94,3	78,6	74,1	78,2
Homens negros	94,9	54,8	39,3	69,5
Homens não negros	94,1	70,3	65,9	79,4
Total	94,4	66,8	58,0	74,3
Total (em 1.000 alunos)	27.486	8.888	6.808	1.730

Fonte: IBGE, Pnad  
Elaboração: DIEESE

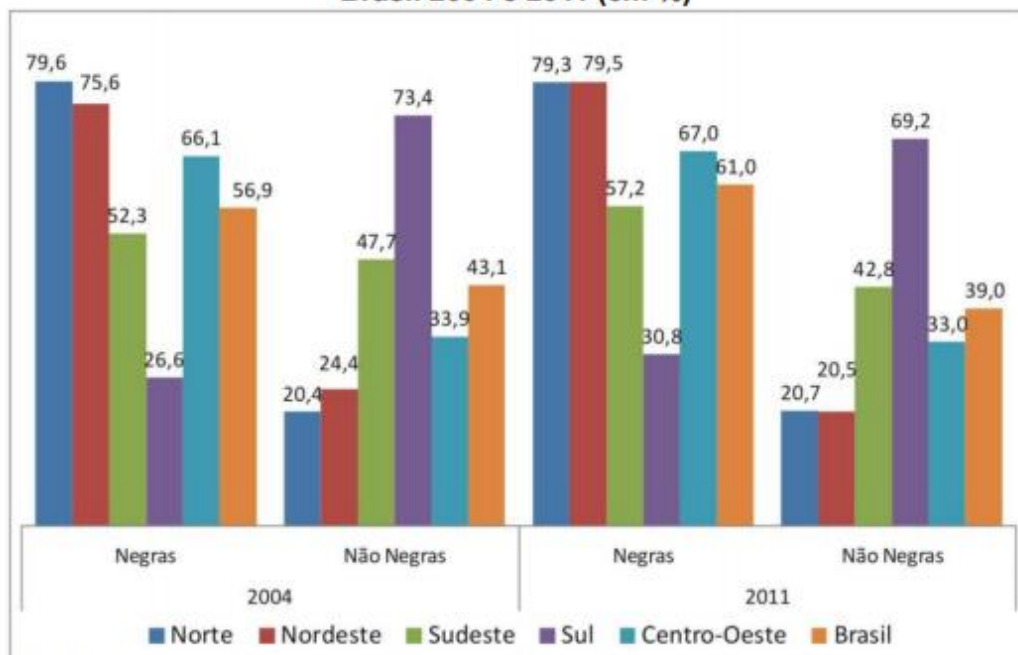
Portanto, perdura a invisibilidade indígena nas estatísticas fazendo com que não consigamos fazer estudos mais consistentes sobre a população indígena, portanto recorro muitas vezes aos jornais, para que possamos mostrar a realidade destes povos, quando alguma coisa é noticiada. Geralmente em abril.

O gráfico abaixo causa ainda mais preocupação, pois além de invisibilizar as mulheres indígenas que estão no grupo de brancas e amarelas, constroem um gráfico onde negras, é



igual à soma de pretas e pardas, o que a meu ver configura uma invisibilidade ainda maior do que é o grupo de pardo, dependendo da região que se estuda.

**GRÁFICO 2**  
**Distribuição das mulheres ocupadas nos serviços domésticos por cor/raça**  
**Brasil 2004 e 2011 (em %)**



Fonte: IBGE. Pnad

Elaboração: DIEESE

Obs.: a) Negras = Pretas e Pardas e Não negras = Brancas, amarelas e indígenas

Ainda falando em pesquisas cito a realidade do segundo maior estado em população indígena Mato Grosso do Sul, na reportagem do Campo Grande News em 10/05/2017. Cujas matérias refere-se ao preconceito que os indígenas de Mato Grosso do Sul sofre para conseguir um emprego, cujo título da matéria é: **Preconceito ainda condena índios ao limbo do mercado de trabalho:** Medo do preconceito tem obrigado indígenas a 'camuflarem' suas origens para conseguir emprego e mesmo 'disfarçados', em geral, índios só conquistam vagas mal remuneradas. (Luana Rodrigues)

Há oito meses, a índia-terena Nayara Soares Antônio, de 25 anos, acorda cedo, coloca roupa e sapato confortáveis e sai de casa na tentativa de ganhar a vida. A rotina é bem parecida com a de quem tem emprego, mas a jovem, formada em técnica de enfermagem, pelega por uma vaga. E, apesar de já ter entregue mais de 50 currículos e participado de 15 entrevistas, não consegue um trabalho. Realidade parecida vivem muito indígenas em Mato Grosso do Sul, que é o segundo Estado em população indígena do Brasil. Escravizados na época do descobrimento, os índios resistiam ao trabalho e por isso eram considerados 'preguiçosos', 'insolentes', 'selvagens'. Eco desses adjetivos, que têm mais de 500 anos, o preconceito faz parte do dia a dia dos índios e interfere diretamente na procura deles por emprego no mercado de trabalho formal.

Para além desta entrevista segue abaixo a entrevista também na mesma matéria do Cacique Daniel da Silva-MS, 2017.

Temos muitos pais e mães de família sem trabalho e também muito jovens, que acabam caindo no caminho errado por não ter o que fazer, porque muita gente pensa que não conseguimos trabalhar. No fim das contas, acabam ocupados como pedreiros, boias-frias, carpinteiros ou empregados domésticos. E tem que aceitar qualquer coisa, porque se eu não tiver uma opinião, que eu tenho que sustentar minha família, eu vou ficar amarrado.

Os povos indígenas ainda são associados a pessoas que não gostam de trabalhar e são incapazes, portanto o que resta a muitos indígenas é o sub-emprego e aqueles considerados semi-escravos, como o corte de cana. Por conta do preconceito e da visão distorcida que uma boa parcela da população citadina tem com relação aos indígenas, muitos acabam tentando a camuflagem, no corte e mudança de cor nos cabelos, e outras formas como a não utilização de apetrechos indígenas ou pinturas corporais com jenipapo que duram 10 dias para sair da pele e mesmo disfarçados eles só conseguem aqueles postos de trabalho que exigem mão de obra braçal e mal remuneração, que são as vagas que mais sobram nos bancos de emprego.

A origem do preconceito está ligada à história do Brasil e a uma política de extrema proteção ao indígena. Nas escolas, as crianças aprendem que o índio foi substituído pelo negro na escravidão porque ele era preguiçoso. Existe uma imagem central negativa, de acusação, sobre o indígena quando somos tratados como incapaz. Somos vistos como "bugres", infiel e traiçoeiro, deficiente-incapaz, violento-desordeiro e preguiçoso-vagabundo. Continuamos vivendo marginalizados, excluídos e abandonados. Em 1974, comecei a trabalhar em uma destilaria na região da aldeia. Foram 14 longos anos de trabalho sem condições saudáveis. (Wilson Matos da Silva- Coordenador do Observatório dos Direitos Indígenas do Centro-Oeste, advogado e da etnia Guarani)<sup>70</sup>.

Nestes depoimentos bem como nas pesquisas levantadas percebemos que a população indígena sofre preconceito, discriminação e invisibilidade de toda esta violência, que por não haver uma política de desconstrução da imagem produzida no período colonial e difundida até os dias de hoje, o que temos certeza é que não há mudanças nas condições de violência e discriminação sem uma política de mostrar o lado positivo e a importância, bem como as contribuições que estes povos deixaram e ainda garantem para a sociedade brasileira. Apenas contamos com o IBGE que mesmo assim, está muito aquém das expectativas que esperamos e uma realidade fidedigna de nossos povos.

---

<sup>70</sup> Ajudou a fundar a CEAI/OABMS (Comissão especial de Assuntos Indígenas da Ordem dos Advogados do Brasil, seccional de Mato Grosso do Sul), mas, lembra que também já teve de ser semiescravo para sobreviver. relembra o advogado.

Portanto, seguimos com o IBGE que há quase dez anos, produziu um estudo que mostra os índices de analfabetismo dos povos indígenas. O que demonstra que este é fruto das políticas não implementadas pelos governos nas aldeias, que deveriam ter sido instauradas há 30 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Analfabetismo chega a 33,4% para os indígenas de 15 anos ou mais em áreas rurais

Entre 2000 e 2010, a taxa de alfabetização dos indígenas com 15 anos ou mais de idade (em português e/ou no idioma indígena) passou de 73,9% para 76,7%, aumento semelhante ao dos não indígenas (de 87,1% para 90,4%). Porém, entre os indígenas, em 2010, a taxa de alfabetização masculina (78,4%) era superior à feminina (75,0%). Na área rural, a taxa de analfabetismo chegou a 33,4%, sendo 30,4% para os homens e 36,5% para as mulheres. Já nas terras indígenas, 67,7% dos indígenas de 15 anos ou mais de idade eram alfabetizados. Para os indígenas residentes fora das terras, a taxa de alfabetização foi 85,5%. Tanto dentro das terras quanto fora delas os homens tinham taxas de alfabetização superiores às das mulheres. Nas terras, as gerações mais jovens eram mais alfabetizadas que a população acima dos 50 anos, cujas taxas de analfabetismo (52,3% para o grupo entre 50 e 59 anos e 72,2% para 60 ou mais anos) eram maiores que as de alfabetização (47,7% e 27,8%, respectivamente). Fonte: IBGE 2010.

<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>

#### Níveis educacionais básicos – Alfabetização e analfabetismo

A taxa de alfabetização das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade revelou-se abaixo da média nacional, situada em 90,4%, sendo que nas Terras Indígenas 32,3% ainda são analfabetos. Esse dado demonstra que a expansão das políticas públicas na área da educação indígena constitui um desafio permanente, com destaque para a população que vive nas Terras Indígenas.

#### Distribuição percentual das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade, por localização do domicílio segundo a condição de alfabetização - Brasil - 2010

	Alfabetizados	Analfabetos
Total	76,6	23,4
Terras indígenas	67,7	32,3
Foras de Terras indígenas	85,5	14,5

Fonte: IBGE 2010

<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/caracteristica-socidemograficas-e-domiciliares>

Podemos perceber que os indígenas que saem das aldeias acabam tendo mais garantia de acesso à educação e que por consequência o índice de analfabetos cai. Neste contexto precisamos continuar denunciando e exigindo dos governos que as políticas educacionais

exaustivamente discutidas e aprovadas sejam implementadas. Abaixo o depoimento do (a) Entrevistado (a) 4 que traça um panorama de esperança e luta que nunca morre do povo guarani.

Eu acredito, vejo muito isso é realidade até hoje Marize, eu vou para as aldeias e o que eu mais vejo, é...nossa eu me emociono muito porque era o sonho do seu João, o cacique de Sapukai de quase cem anos, um dia ele teve em uma reunião que eu graças a Deus ele estava na mesma roda de conversa que eu e ele dizia assim: “Poxa, eu estou com 94 anos, eu pensei que só eu não ia saber ler e eu vou morrer e eu acredito que vocês vão lutar, vão lutar e vão ver ainda em pleno esse século que é tão avançado”. Nossa a gente é avançado em tudo no Brasil. Nosso país tem tudo pra ser um país de primeiro mundo: tem a natureza, tem a cultura e quando você fala de cultura, você fala das belezas da mata, de tudo que envolve a beleza do Brasil, nós temos verba pra dar a melhor vida para o povo brasileiro e aí nós estamos atrasados em tudo e aí eu lembro da fala do João falando: “Eu vou morrer e aí vocês vão trabalhar.” E é verdade, ele morreu, seu João morreu e nós ficamos atrás, assistindo tudo, eu tô com quarente e dois anos, entrei nessa briga com. acompanhei este grupo indígena com dezesseis, dezessete anos eu era uma criança praticamente. Hoje, no ano de 2018, aonde é... eu não sei pra que eles fazem isso é tão rico, o índio trazendo o seu sofrimento na mala vem com sua comunidade cada um apresentando a sua aldeia, seu cacique falando quando se encontra com o governo que manda ônibus, manda van e aí os caciques vem com toda sabedoria, nem dorme direito porque tem um encontro importante com o governo porque o sonho dele é simples: amanhã funciona a escola esperando o governo se responsabilizar. Nesse sentido os caciques vem da sua aldeia, fala se expressa da melhor forma possível, não só os cacique, os pajés que acompanham nossa luta.

A luta destes povos por décadas em condições tão adversas surtiram algumas vitórias importantes. O Estado não garantiu, por exemplo, a construção da escola e das salas de extensão, mas alguns amigos garantiram a verba necessária para que estas aldeias tivessem um teto onde estudar, os contratos, na luta saíram após a audiência do ano de 2017 e os jovens mesmo com salas multisseriadas estão estudando, o que demonstra a resistência de toda a comunidade guarani do Estado do Rio de Janeiro. O povo guarani sonha, é um povo guerreiro, tem sua resistência e se solidariza com o não indígena, pois percebe quanto sofrimento o povo brasileiro vem passando. Explicitado na fala do Entrevistado (a) 4.

**Entrevistado (a) 4:** O jovem sonha pra cuidar de sua aldeia nesse sentido e o jovem aqui de fora também sonha. O povo brasileiro sonha, ele quer estudar, só isso que ele quer só que nos esquecemos de uma coisa, esse Pedro Álvares Cabral... Hoje eu compartilho esse sofrimento, hoje a gente não tem direito: a segurança, não tem direito a educação, não tem direito de transporte porque você tem que pagar tudo você tem que pagar hoje, pra você ir ao banheiro você tem que pagar hoje. Eu falei essa semana para um grupo grande de umas quinhentas pessoas: tinha pai, tinha mãe, tinha filho, tinha neto. Eu falei assim ó: Hoje eu compartilho desse sofrimento, porque só eu sofria com meu povo, sem direito a educação, sem direito a saúde, sem direito a segurança, sem direito a transporte sem direito a nada. Hoje o povo brasileiro compartilha do sofrimento com os índios, porque ele também tá sentindo na pele, quando Pedro Álvares Cabral veio no Brasil roubou muita coisa e aí espalhou aqui seu parente chamado Cabral, eu acredito que ele é parente, eu acredito

que esse é parente dele também esse Cabral que tá aí agora no Rio de Janeiro, ou é a encarnação dele, então hoje eu compartilho com esse sofrimento dos índios com todo povo do Rio de Janeiro. Hoje o povo do Rio de Janeiro não tem direito à educação, não tem direito à saúde, vai no hospital morre na fila do hospital, devido a que? O Cabral, então é isso que aconteceu no estado do Rio de Janeiro. Os nossos caciques não se sabe se a gente acredita porque só eles poderão dar continuidade à nossa cultura, pois já foi embora e os mais jovens terão o nosso direito, o nosso direito é o Estado assumir com a sua responsabilidade, chega de por as pedras no meio do caminho, facilitar, porque sabemos que existe verba diretamente cada estado e a aldeia tem a sua verba e hoje a gente não vê um terço disso.

**Entrevistado (a) 5:** Eu acho que na minha opinião, pelo que eu vejo, desde que eu entrei há três anos na escola, a gente precisa mais união, primeiramente a gente precisa apoiar um ao outro. Por que é que eu falo isso? Porque até hoje na escola, da parte do juruá, às vezes eles não aceitam o que o outro fala “que não é isso”, “tem que fazer isso”, “isso não é certo”, então até na parte da administração da escola, também a gente teria que ver, do jeito que a comunidade quer e que trabalhar junto com o Estado também, e buscar melhorar a situação pra escola indígena e não só a escola indígena, a gente sabe que há problemas na escola, com todas as escolas do Estado. Mas pra escola indígena é pior, até a estrutura na verdade. Hoje temos duas salas pra mais de 120 crianças e é complicado trabalhar também, mas como eu te falei, eu tenho a esperança de que pelo menos daqui a dez, vinte anos a situação melhore um pouco também. A gente nunca vai perder a esperança.



**Imagem 11: Sala de Extensão Tava Mirim. Itaxin. Crédito Entrevistado (a) 6.**

A gente precisa de sala e mais professores né, porque assim, a gente não quer os nossos filhos estudando fora da aldeia porque lá tem muito preconceito, então eles estudando aqui na aldeia, seria muito melhor pra gente, então por este motivo a gente estamos pedindo um colégio mesmo, que seja um colégio e que seja com salas suficientes. A diretora disse que iria ter reforma, mas a gente precisa e de construção de salas porque reforma só não vai adiantar. Eva Benites.

O Estado do Rio de Janeiro ao não promover as salas de extensão à escola, vai na contramão do que os indígenas vêm apontando nas conferências de Educação. Este ano de 2018, Representantes de mais de duzentas etnias, 780 delegados e delegadas indígenas estiveram reunidos em Luziânia, em Goiás e aprovaram vinte e cinco propostas, por ampla maioria, aprovaram a criação de um sistema específico para a educação indígena, com uma secretaria própria no Ministério da Educação (MEC). Esta foi a principal proposta aprovada no encerramento da 2ª CONEEI. Dentre as outras propostas aprovadas, está a implantação de um conselho nacional de educação escolar indígena de cunho deliberativo, sendo que a função normativa da área, no entanto, continuará a cargo do Conselho Nacional de Educação.



**Imagem 12:** Escola do Tekohá Kaa'guy Hovy Porã, Maricá. Crédito: Entrevistado (a) 4.

**Entrevistadora:** O que pra você Tupã o Estado do Rio de Janeiro significa com relação as comunidades indígenas e com relação ao acesso e permanência dos Guarani nas Escolas Diferenciadas das aldeias do Rio de Janeiro?

**Entrevistado (a) 4:** Só sei que o significado de tantos anos de luta, pra mim o significado do Estado é voltarmos à escravidão, porque se hoje as escolas funcionassem nas aldeias pelo Governo pelo menos Paraty-Mirim e Angra, mesmo assim, eu já tive proposta, o Estado me procurou aqui na minha aldeia, pra vincular a escola do Estado e eu não quis.

**Entrevistadora:** Então você acha que na verdade o caminho para as escolas indígenas melhorarem seria a municipalização dessas escolas?

**Entrevistado (a) 4:** Imediatamente. Tem que ser municipalizadas, o Estado, nós índios temos que cobrar uma indenização, não estou falando de verba não, estou falando de atendimento, porque é absurdo o que está acontecendo, a gente fala em melhorar as escolas pra não ter preconceito nenhum, mas o preconceito institucional é muito grande, ela faz com que o nosso moral machuque muito, o Estado machuca

muito, prejudicou muito nós, atrasou muito a nossa vida, então o Estado vê nós como artigo. Eu acredito que a palavra do Estado é bem assim ó: O índio tá lá na sua aldeia ó, coloca ele lá na aldeia, e o papel da FUNAI não é diferente do Estado não é igualzinho assim: Coloca lá na aldeia, esquece, eles estão bem lá, eles estão bem, a educação funciona pra eles lá. Eu acredito que é desta forma que o Estado pra mim, desculpa se eu estiver errado, mas eu tenho toda certeza, pra mim, eu, pra Darci Tupã o Estado pra mim não significa mais nada, porque tá devorando a nossa cultura, poxa, as crianças hoje com tanta revolta eu falo: crianças, bom uma pessoa de quinze anos ainda é criança pra mim e uma criança de quinze anos não saber escrever é crime, isso é crime que o Estado está fazendo, isso é crime muito grande, é um crime de racismo, de moral, de direitos humanos. Eu acredito que isto tem que ser visto e os caciques tem que fazer outro encontro forte pra poder rever isto, porque continuar no que tá, olha é daí pra pior. Hoje você ainda não tem saneamento básico, uma boa moradia. Educação, pra você ter uma educação diferenciada de verdade pra funcionar, você tem que ter uma boa moradia, a família tem que dormir tranquilo na sua oca e acordar tranquilo, isso pra mim envolve saúde, o bem-estar, você fazer hoje sanitário nas aldeias isso é saúde, é educação, isso não existe, você vai para as aldeias, tem quase mil índios em Sapukai, acredito que tem setecentos índios, já não é pouco índio e a grande maioria é criança, trezentos são adultos e quatrocentos são crianças, tudo querendo estudar, com fome de caderno e aí não temos este direito mais, então eu acredito que tem que ser municipalizada as escolas. Os municípios eles funcionam melhor, eles respeitam melhor nossa cultura, eu já tive uma conversa com o pessoal de Paraty, com vereador, até o Prefeito de Paraty encontrei com ele há cinco meses porque nós somos amigos, crescemos juntos em Araponga, então eles falaram pra mim que não vão fazer a parceria, ou um ou outro. Eu acredito que com o município a gente se dá super-bem, as escolas municipais elas estão funcionando, as crianças da minha aldeia toda quinta-feira tem Educação Física, no qual elas tem brincadeiras da aldeia, toda sexta-feira as professoras e o professore de Educação Física envolvem os pais as mães, colocam eles ali pra cantar com seus filhos, sabe, fazer brincadeiras com suas crianças, então é um sonho sendo realizado e cada vez melhor aqui na nossa aldeia, graças a Nhanderu e eu quero levar esse projeto, pequenas ações né porque pra mim isso são pequenas ações quando o governo quer assumir não é um grande caso.

Pude perceber na fala de todos os entrevistados a insatisfação com relação à administração do Estado do Rio de Janeiro, a burocracia que emperra o processo, a falta de compromisso daqueles que deveriam garantir a educação, em todos os anos que ele foi responsável pela gestão educacional das aldeias guarani do Estado do Rio de Janeiro, mas algo chamou minha atenção na fala específica do Entrevistado (a) 4 que afirma que a saída para melhorar a qualidade da Educação para os indígenas seria a municipalização dos prédios transformando em Escolas Municipais o que é hoje responsabilidade do estado.

Este pode ser um caminho que as comunidades guarani devem avaliar a possibilidade e depois estabelecerem diálogos com as prefeituras, portanto, em meu entender o que seria muito interessante, é que houvesse um congresso estadual de educação e direitos indígenas para que as comunidades pudessem avaliar as necessidades e as saídas para esta situação de abandono que se arrasta em toda a história da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro.

Finalizando, acho pertinente o quadro quem vem sendo construído com luta e organização dos povos indígenas tanto em contexto urbano quanto nas aldeias: os dois conselhos estaduais indígenas: O Conselho Estadual de Educação Indígena e o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas. Neste sentido, fiz uma pergunta a Darci Tupã para saber como ele pensa em relação à estes dois conselhos.

**Entrevistadora:** Uma última pergunta pra você: eu acompanhei tua luta desde quando você era um jovem de vinte e poucos anos e lembro de você sentado na porta da escola e eu nunca esqueci disso, isto tá na minha dissertação, quando você me falou pela primeira vez que aquela escola estava fechada que até o EJA (Educação para Jovens e Adultos) tinha acabado, então a última pergunta que eu faço pra você é com relação à luta que eu sei que você é um xondaro e luta muito pela sua aldeia, mas não só pela sua aldeia, mas por toda a parentada guarani, você esteve conosco no contexto urbano, então a minha pergunta é o seguinte: O que você acha da gente ter conseguido garantir o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro e agora os nossos parentes aldeados terem conseguido o Conselho Estadual de Educação Indígena do Rio de Janeiro. Você acha que esses dois conselhos quando você fala de união que a gente tem que se unir inclusive o Conselho Estadual de Direitos Indígenas que agremia as instituições indígenas de contexto urbano e todas as aldeias do Rio de Janeiro, você acha que este é um caminho pra gente lutar em defesa da qualidade de vida para o nosso povo?

**Entrevistado (a) 4:** Eu acredito que sim, até porque se nós ficarmos esperando algo do Estado, nós vamos ficar esperando o navio passar, você vai ficar lá na beira do rio esperando o navio e ele nunca vai passar então se foi aprovado isso e foi para o Diário Oficial né e que foi que eu vi eu acredito que chegou a hora de nós fazermos barulho e balançarmos nossos chocalhos porque, só com Conselho Estadual, acredito que não só as vozes, mas a nossa imagem, a nossa luta aparecerá melhor e junto é mais forte então junta os Conselhos, nada mais melhor porque se nós não tivermos estes dois Conselhos unidos, mesmo que cada um lute pela nossa aldeia eu acredito que demorará acontecer, mas vai acontecer, mas se nós pudermos juntar desde agora, desde ontem nós vamos conseguir, o caminho é este, nunca desiste, os Conselhos unidos e nós xondaro acompanhando cobrando o Conselho, ele tem que ser respeitado, porque ele foi reconhecido, mostrado no Diário Oficial e agora os índios do Estado do Rio de Janeiro tem Conselho, por onde eles possam gritar se manifestar então eu acredito, esse é o caminho sim.

Segundo o Entrevistado (a) 4, e outros entrevistados, é necessário união. É necessário organização e que os dois conselhos se reúnam para juntos produzirem políticas para os povos indígenas porque como o mesmo em uma de suas respostas explicitou, falar de educação envolve vários temas, que vão desde a qualidade do repouso em uma casa confortável até a relação com sua comunidade, então, espero que esta dissertação sirva para um momento de reflexão por onde podemos avançar para melhorar a qualidade da educação escolar indígena como sonhou o cacique de Itaxin, Verá Mirim e que não tenhamos que esperar mais 30 anos para que possamos sorrir que finalmente temos uma educação de qualidade para nossas crianças, elas são tão preciosas quanto todas as outras crianças da face da Terra, portanto, seguindo a orientação de Darci Tupã, que possamos juntos com nossos Mbaraka Mirim fazer



barulho e mostrarmos que estamos resistindo há cinco séculos e que nossos direitos com nossa força, nossa luta e nossa união serão alcançados, com a força de Nhanderu.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na atual situação em que a sociedade brasileira vive, o Estado não garantirá organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas sem sua terra demarcada. Esta, hoje, é fundamental para assegurar estes direitos, posto que, ao não existir a garantia de terras, conseqüentemente, não haverá educação diferenciada, porque o Estado, na sua prática, nega direitos aos povos originários.

O que podemos concluir com a pesquisa desenvolvida é que mesmo com a luta do movimento indígena organizado que garantiram na Constituição Federal de 1988 um capítulo com as principais reivindicações dos povos originários deste país que ao longo do tempo deram origem a várias outras leis federais, como a escola diferenciada, bilíngue; leis que orientam ações de direitos que vão desde a demarcação de terras à saúde e educação diferenciadas, perpassando por ações de combate à discriminação racial, cuja demanda gerou a lei 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena nas escolas em todo território brasileiro. O preconceito, o racismo e as violências que ocorrem fruto desta política implementada pelo Estado estão longe de acabar.

Os índices de analfabetismo são altos e a grande maioria não tem ainda sequer o ensino fundamental do segundo segmento, o que já demonstra uma falta de comprometimento do governo do estado ao longo de décadas, que podemos chamar de racismo institucional.

Esta situação não deixa de ser violência, mas é de uma violência silenciosa, camuflada, portanto, muito perigosa e que por mais denúncias que tenhamos enquanto sociedade civil organizada, pouco avançou.

Assim, da década de 1960 até hoje, os guarani, têm escolas capengas, com poucos meses de funcionamento a cada dois anos quando vencem os contratos e que por esta situação que se arrasta ao longo de décadas, e quando existem professore, deparamos ainda hoje com classes multisseriadas, ou porque faltam professore, ou porque faltam salas ou pelas duas coisas. Portanto é praticamente impossível que estes alunos cheguem a concluir o ensino fundamental com qualidade.

A situação da formação dos professores guarani ainda é mais caótica, já que o curso aguarda apenas a liberação de funcionamento do Estado do Rio de Janeiro e apenas começou, fora da aldeia em julho de 2018. Doze anos de luta e que só começou devido a um processo que faria com que o Estado do Rio de Janeiro pagasse multa diária caso não implantasse imediatamente um curso pronto há anos e que a SEEDUC só criava obstáculos para que este fosse implantado, vide a fala do professor Domingos da UFF Angra dos Reis, na audiência pública na ALEJ sobre Educação Escolar Indígena. Desta forma é impossível formar professores e professoras guarani para as escolas manterem-se como está garantido na Constituição Federal de 1988.

É imoral que em um estado tão rico, mantenha deste tipo de política onde impera o descaso histórico com a população guarani, negando-lhes o direito humano de ter acesso à educação, descaso e falta de comprometimento com as crianças indígenas que perdura por gerações consecutivas de indígenas oriundos destas aldeias.

Desta forma, como poderão construir um olhar crítico ao currículo de sua escola? Como poderão inclusive fazer com que esta escola funcione de forma mais digna?

Este é o enigma que precisa ser desvendado na capital da cultura, que com tantas universidades conceituadas, que falam inclusive da questão indígena, tenham agido de forma tão acanhada em todas estas décadas a ponto de termos o Rio de Janeiro, como um dos piores índices de escolaridade indígena e que tristemente, apenas uma escola consta na planilha do IBGE com relação à escolarização indígena, porque é verdade, as outras são apenas salas de extensão quando já deveriam ser colégios.

Os sucessivos governos que passaram por este Estado em conjunto com a FUNAI, MEC e Governo Federal, têm uma dívida histórica com nosso povo e que agora, sabendo de como tem sido difícil a luta destes povos para garantir minimamente o direito conquistado em uma constituição federal desde 1988, cada vez mais devemos ensinar os nossos o quão perversa foi e tem sido a política colonialista, mercantilista, republicana, militar, democrática, que em cinco séculos só pensou em retirar, desmatar, poluir matar em nome do dinheiro sem se importar com a mãe terra, com as gerações que virão, como nossos filhos, nossos netos, nossa gente.

A história indígena a partir da chegada dos europeus à estas terras, é uma história de resistência em todas as áreas. Resistência para que suas terras sejam reconhecidas e

demarcadas, resistência para que não perdessem mais seus filhos para a ideologia incutida pelas escolas jesuíticas, resistência para não perder as terras demarcadas, resistência contra o desrespeito dos governos em construir hidrelétricas que acabam com os peixes, que produzem a poluição dos rios que adoecem seus filhos, Resistência para que não haja desmatamentos desenfreados que extinguem a fauna e a flora do planeta, Resistência contra a discriminação, o preconceito, a invisibilidade, a conivência das instituições que deveriam dar segurança, educação, saúde e vida digna aos povos indígenas, Resistência contra a invisibilidade nas pesquisas, Resistência contra os assassinatos de nossas lideranças que seus assassinos na maioria das vezes não são punidos, Resistência contra os estupros de nossas irmãs onde os dados da ONU colocam que 1 em cada 3 mulheres são estupradas pelo menos uma vez na vida. Precisamos nos unir, a nação indígena não tem fronteiras pois os ataques são ao mesmos e na união somos fortes.

E mesmo relutando, questionando esta escola que ainda tem muitos problemas e que podem trazer outros tantos, somos forçados a crer que a única saída para os povos indígenas, é buscar instruir-se nas escolas e nas universidades, para em um patamar de igualdade e poder breçar tanta violência e descaso.

De comum esta população indígena tem apenas a certeza de que para viver de forma mais digna neste país, precisam dominar os códigos desta sociedade, e para isto é necessário dominar os conhecimentos dos juruá, que embasam grande parte das relações, principalmente no campo do Direito. Desta forma, apropriar-se da Matemática, Geografia, História, Português, acaba fazendo parte de uma etapa inicial, mas importante, na busca de um projeto maior de efetivação de sua cidadania. Que perpassam pela sua capacidade de interpretar as leis, os documentos, os mapas, a contabilidade, para assim poderem se situar melhor e defender-se dentro desta sociedade, assim como estar capacitado para garantir os interesses de sua comunidade, sem perder o norte do que para os povos indígenas deve ser o processo de educação escolar indígena: conhecer como pensa o oprimido para fortalecermos na luta pela nosso direito de existir como indígena, com nossas crenças, nossos territórios e nossa cultura.

Concluo dizendo que existe um projeto de extermínio da população indígena como um instrumento de manutenção do domínio econômico dos Estados Unidos em relação à América

Latina, prova disso está nos documentos de Santa Fé<sup>71</sup> que deu origem ao consenso de Washington (responsável pela consolidação de toda a política neoliberal que se instaura na América Latina). Entretanto, o instrumento que considero ser mais poderoso e eficiente é, novamente, o etnocídio, de acordo com Stoll (2002) a CIA foi responsável pelo financiamento direto das missões evangélicas com o intuito de evangelizar as comunidades indígenas e se tornou um elemento cultural hostil em relação às demais culturas que existem no Brasil. Atualmente a bancada evangélica assume postos estratégicos nos centros de decisão do poder e realizam projetos de leis que ameaçam seriamente a existência das comunidades indígenas e, inclusive, da sua cultura. Esse movimento emerge em um momento em que as lutas pelas demarcações por terra, por direito a educação diferenciada começam a ser conquistadas pela Constituição de 1988. Hoje trinta anos depois da promulgação da Constituição de 1988, assistimos a assassinatos de lideranças indígenas e um completo descaso do poder público em relação a direitos previstos em Lei, assim aprofundando o racismo institucional presentes nas práticas deste Estado etnocida em sua prática.

Filho da ignorância é o preconceito, por isto é necessário que digamos aos quatro cantos do mundo quem somos, pois o preconceito, muitas vezes é silencioso ou sutil como uma gota de água na pedra, ele é como a areia que descansa no fundo de um rio. Ele aparece quando você remexe os interesses da sociedade envolvente, assim como a areia turva a água quando você caminha pisando no fundo do rio.

Basta remexer que aparece!

---

<sup>71</sup> Documentos formulados pela CIA na Cidade de Santa Fé entre os anos de 1980 e 1986 em que foram discutidas estratégias de manutenção do domínio político e econômico da América Latina, dentre estas estratégias está o apoio a intelectuais pro EUA na região, reativação da IV Frota militar na Colômbia com o pretexto de ‘combater o narcotráfico’ sendo que na prática, significa expansão do domínio político e militar na região, assim como as missões evangélicas que se iniciam nos anos de 1980.

## **BIBLIOGRAFIA:**

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3 ed. Lisboa: Editora Presença. 1980. \_\_\_\_\_ . Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 63, outubro de 2002: 237-280.

APPLE, M. W. (1991). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.

AVELINO, Fabiano da S. *Projeto EJA guarani: Um marco na História da Educação Indígenas no Estado do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. (Educação). Universidade Del Mar. Rio de Janeiro, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: 1997.

BARBOSA, Gabriela dos Santos (Org.); SANTOS, Fernanda Muniz dos; BARROS, Armando M. de. *EJA Guarani II. O registro de uma história e perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Ed. E-papers, 2012.

BELCHIOR, Elysio de Oliveira. *Conquistadores e povoadores do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira Ed., 1965. p.411.

BENITES, Sandra. (Ara Rete). *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 da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis, SC, 2015.

BENITES, Tônico, (2009). *A escolar indígena na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *NHEMBO'É: Enquanto o Encanto Permanece. Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani*. Tese de Doutorado. UFRS. Rio Grande do Sul, 2005.

BESSA FREIRE, José. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*. Nº 01 – setembro 2000. P.17-33.

\_\_\_\_\_. A representação da escola em um mito indígena. *Revista Teias*. Faculdade de Educação – UERJ. n. 03. Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Maino/ I E Axi'ja: Esboço Do Mapa Da Educação Indígena No Rio De Janeiro In: Donaldo Bello de Sousa e Lia Ciomar Macedo de Faria. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003

\_\_\_\_\_. A trajetória da educação indígena no Brasil: uma perspectiva histórica. In: IBASE. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Org.) *Educação Escolar indígena em*

Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ed. SRG Gráfica e Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. e MALHEIROS, Márcia: Os Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. Uerj/Mec./FNDE, 2009.

\_\_\_\_\_. EJA Guarani - Além E Aquém Do Bilinguismo. In: BARROS, Armando Martins e SANTOS, Fernanda Muniz e BARBOSA, dos Santos.

\_\_\_\_\_. Relatório Figueiredo: mais de sete mil páginas sobre a violência contra indígenas no Brasil. Entrevista especial com José Ribamar Bessa Freire (2015). Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/546596-relatorio-figueiredo-mais-de-sete-mil-paginas-sobre-a-violencia-contraindigenas-no-brasil-entrevista-especial-com-jose-ribamar-bessa-freire>. Acesso em: 10/03/2018.

BETHELL, Leslie, Hemming, John. A Presença Indígena na Formação do Brasil. P.130-131, 1998. Série Vias dos Saberes nº2. Coleção. Educação Para Todos, MEC- UNESCO, 2004.

BEZERRA, Karina. História Geral das Religiões. P. 4. Disponível em: <http://www.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2011/10/HISTORIA-GERAL-DAS-RELIGIOES-karina-Bezerra.pdf>. Acesso em: 20/03/2017.

BICALHO, Poliene S. dos Santos In: \_\_PROTAGONISMO INDÍGENA NO BRASIL: Movimento, Cidadania e Direito (1970-2009). Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010\\_PolienoSoaresdosSantosBicalho.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolienoSoaresdosSantosBicalho.pdf)>. Acesso: 17/10/2015.

BRAND, Antônio (“O impacto da perda da terra obre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra”. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da PUC/RS. 1997),

BULTMANN, R. Kerygma and Mythos, I, p. 22-23.

CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Multiculturalismo*, diferenças e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CESAIRE, Aimé. *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris: Présence Africaine, 1956. 2ème édition. \_\_\_\_\_. In. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Coleção Educação Para Todos. Série Vias do Saber nº2. Oliveira, João Pacheco; Freire, Carlos Augusto da Rocha.

CICCARONE, 2001; GARLET, 1997; H. CLASTRES, 1978; LADEIRA, 1992. LADEIRA 2001; MELIÀ, 1989; MELLO, 2001; MONTARDO, 2002. In: PRADELLA, Luiz Gustavo Souza - Jeguatá: o caminhar entre os guarani. UFRGS. p.120

COHN, Clarice. Notas sobre a escolarização indígena no Brasil. DCSO/UFSCar LADEIRA, Maria Elisa. Educação escolar indígena: projetando novos futuros. Brasília: CTI, 1999. Disponível em: [www.trabalhoindigenista.org.br](http://www.trabalhoindigenista.org.br).

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005

CORTES, 1996; MONTE, 2000; SILVA, 2000. In: Pérez, Andrea Lisset. Escola Indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos v.25 n. 1. <http://www.perspectiva.ufsc.br/>.

DA SILVA, Alexandrina. (M'byá) O grafismo e significados do artesanato da comunidade guarani da linha gengibre: desenhos na cestaria. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica. (Educação) Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis, 2015.

DA SILVA, Algemiro (Karaí Mirim). Algemiro da Silva Mboapy nhandervixa tenondé guá'i oexara'ú va'é kuery Tekoa Sapukai py guá: kaxo yma guare, nhe'ê ngatu, nhembojera. Três sonhadores do Tekoa Sapukai: história, oralidade, saberes. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura do Campo. (Sociologia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Seropédica, RJ, 2013.

DENEVAN, William M. The aboriginal population of Amazonia. In: DENEVAN, William M. (Ed.). *The native population of the Americas in 1492*. Madison: University of Wisconsin, 1976.

DENEVAN, William- "Native American Population In 1492: Recent Research and a Revised Hemispheric Estimate" In *The Native Population of The Americas in 1492*, second edition, University of Wisconsin Press, Madison, 1992, pp. XVII-XXIX.

DENEVAN, William M. The Native Population of Amazonia in 1492 Reconsidered. Article (PDF Available). In *Revisit de Indias* 63(227) · April 2003 with 194 Reads. P.186. Conclusion. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/47348270\\_The\\_Native\\_Population\\_of\\_Amazonia\\_in\\_1492\\_Reconsidered](https://www.researchgate.net/publication/47348270_The_Native_Population_of_Amazonia_in_1492_Reconsidered)

DUBET, François, *O que é uma escola justa?* Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Catali, École des Hautes Études en Sciences Sociales – Cadis Université Victor Egalen 2, Bourdeaux, Cadernos de Pesquisa, N° 123, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, 3 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FONTES, Virgínia. *O Brasil capital imperialismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FUNARI, Pedro Paulo & Noelli, Francisco S. *Pré-história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2005.

GALVÃO, Eduardo (1996 [1943]). "Diários Kaiowá" In Marco Antônio Gonçalves (org.), *Diários de Campo entre os Tenetehara, Kaiowá e índios do Xingu*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Museu do Índio-Funai,

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Denise Maria Cavalcante. *Cerâmica Arqueológica da Amazônia: Vasilhames da Coleção Tapajônica MAE-USP*. São Paulo: Editora Universitária de São Paulo. Fapesp: Imprensa do Estado, 2002.

GORENDER, Jacob. *O Escravismo Colonial*, 4ª Ed., São Paulo, Ed. Ática, 1995, p.205 a 207.

GOVERNO FEDERAL. Constituição Federal DE 1988. FONTE: [http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html). (BRASÍLIA 2016). Acesso em: 10/03/2018

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GUALBERTO, Marcio Alexandre M. *Mapa da Intolerância Religiosa Violação ao Direito de Culto no Brasil*. Realização *Aamap- Associação Afro-Brasileira Movimento de Amor ao próximo*. Editora eletrônica: Multiplike- Tecnologia/informação/comunicação. 2011.

\_\_\_\_\_. IBD Sesmarias que deu Estácio de Sá ao Colégio do Rio de Janeiro, Despacho do Sr. Capitão-mor in *Monumenta Brasiliae IV*, 217 apud WETZEL, Herbert Ewaldo. *Mem de Sá – Terceiro Governador Geral – 1557 – 1572*, pág. 223.

\_\_\_\_\_. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas gerais\\_indigenas/default\\_uf\\_xls.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas gerais_indigenas/default_uf_xls.shtm). Acesso em 22/10/2016.

GUIMARÃES, Elena. Entrevista ao Amazonia.com. Disponível em: <http://amazonia.org.br/2015/10/relatorio-figueiredo-crimes-continuam-50-anos-depois-entrevista-especial-com-elena-guimaraes/>, Acesso em 10/06/18.

IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IBGE, Censo 2010. Os indígenas no Censo Demográfico 2010 primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Acesso em: 20/03/2017. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf).

Instituto Sócio Ambiental (ISA). *Povos indígenas no Brasil: 2006/2010* editado por Beto Ricardo, Fany Ricardo. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=XXaFH9Y\\_z0sC&pg=PA10&lpg=PA10&dq=CTI/G.+Gr%C3%B4nberg,+2008&source=bl&ots=1xUzvoWVD1&sig=uqU9FNymRHMIpjjnHrKvjFDOBpk&hl=pt-BR&as=X&ved=0ahUKEwi\\_34ujvgpAKHQckCwoQ6AEIJzAB#v=onepage&q=CTI%20FG.%20Gr%C3%BCnberg%202008&f=false](https://books.google.com.br/books?id=XXaFH9Y_z0sC&pg=PA10&lpg=PA10&dq=CTI/G.+Gr%C3%B4nberg,+2008&source=bl&ots=1xUzvoWVD1&sig=uqU9FNymRHMIpjjnHrKvjFDOBpk&hl=pt-BR&as=X&ved=0ahUKEwi_34ujvgpAKHQckCwoQ6AEIJzAB#v=onepage&q=CTI%20FG.%20Gr%C3%BCnberg%202008&f=false). Acesso em: 10/03/2016.

Lideranças indígenas lançam manifesto contra onda de intolerância religiosa. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/liderancas-indigenas-lancam-manifesto-contr-onda-de-intolerancia-religiosa> Instituto Sócio Ambiental. Acesso em 20 de setembro de 2018.



Associações Indígenas Oficiais. Disponível em:  
[https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%93rg%C3%A3o\\_Indigenista\\_Oficial](https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%93rg%C3%A3o_Indigenista_Oficial). Atualizada em março de 2018. Acesso em 20 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

LADEIRA, Maria Inês. O caminhar sob a luz: o território M'byá a beira do oceano. 1992. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PUC-SP, [1992].

LADEIRA, Maria Inês. Relatório Antropológico para Identificação da Área Indígena de Parati Mirim. São Paulo: CTI/FUNAI.1992.

LADEIRA, Maria Elisa. Educação escolar indígena: projetando novos futuros. Brasília: CTI, 1999. <http://docplayer.com.br/11630812-Educacao-escolar-indigena-projetando-novos-futuros-maria-elisa-ladeira-cti-usp.html>. Acesso em: 02/08/2016.

LEHER, Roberto. Conspiração contra a Educação Pública. Redação Adufrj (p.3). [comunica@adufrij.org.br](mailto:comunica@adufrij.org.br). Publicado em: 23/01/14. Disponível em:  
<https://adufrij.org.br/noticia/novo-plano-de-governo-visa-consagrar-prevalencia-do-setor-privado-no-financiamento-da-educacao/>

LITAIFF, Aldo. Os filhos do Sol: mitos e práticas dos índios mbya-guarani do litoral brasileiro. Tellus, Campo Grande, UCDB, ano, v. 4, p. 15-30, 2004. Disponível em:  
< <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/76/82>>. Acesso em: 20/01/2017.

LOPES, Danielle Bastos “A negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os mbyá (Guarani)”, Tese de Doutorado. 2016-UERJ.

LUCIANO, G.dos S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, SECAD/LACED, 2006, P.227 (Coleção Educação para Todos, 12. Vias dos Saberes, nº1. Apoio Fundação FORD, ONU e UNESCO. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>> Acesso em: abr. 2016

LUCIANO, G. dos S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: abr. 2012

MACUXI, Ely. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena no Brasil. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/29549382/EDUCA%C3%87%C3%83O\\_IND%C3%8DGENA\\_E\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_ESCOLAR\\_IND%C3%8DGENA\\_NO\\_BRASIL](https://www.academia.edu/29549382/EDUCA%C3%87%C3%83O_IND%C3%8DGENA_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_ESCOLAR_IND%C3%8DGENA_NO_BRASIL).



NOBRE, Domingos Barros. Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de Formação Continuada. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2005.

\_\_\_\_\_. Processos de Construção de Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=jOmBW6yPOYxwASP8bGIDg&q=PROCESSOS+DE+CONSTRU%C3%87%C3%83O+DE+POL%C3%8DTICAS+P%C3%9ABLICAS+EM+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESCOLAR+IND%C3%8DGENAS+NO+ESTADO+DO+RIO+DE+JANEIRO+Domingos+Barros+Nobre+&oq=PROCESSOS+DE+CONSTRU%C3%87%C3%83O+DE+POL%C3%8DTICAS+P%C3%9ABLICAS+EM+EDUCA%C3%87%C3%83+ESCOLAR+IND%C3%8DGENA+NO+ESTADO+DO+RIO+DE+JANEIRO+Domingos+Barros+Nobre+&gs\\_l=psy-ab.3...1138.1138.0.4112.1.1.0.0.0.0.0.0...0...1c.2.64.psy-ab..1.0.0....0.rnjgOjttVQk](https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=jOmBW6yPOYxwASP8bGIDg&q=PROCESSOS+DE+CONSTRU%C3%87%C3%83O+DE+POL%C3%8DTICAS+P%C3%9ABLICAS+EM+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESCOLAR+IND%C3%8DGENAS+NO+ESTADO+DO+RIO+DE+JANEIRO+Domingos+Barros+Nobre+&oq=PROCESSOS+DE+CONSTRU%C3%87%C3%83O+DE+POL%C3%8DTICAS+P%C3%9ABLICAS+EM+EDUCA%C3%87%C3%83+ESCOLAR+IND%C3%8DGENA+NO+ESTADO+DO+RIO+DE+JANEIRO+Domingos+Barros+Nobre+&gs_l=psy-ab.3...1138.1138.0.4112.1.1.0.0.0.0.0.0...0...1c.2.64.psy-ab..1.0.0....0.rnjgOjttVQk). Acesso em: 10/03/2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil – Série Vias dos Saberes nº2 – Brasília, novembro, 2006. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em : 10/02/2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev.[online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em 20/10/2016.

ONU. Declaração Das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas (ONU 2007). Disponível em: [http://unicrio.org.br/docs/declaracao\\_direitos\\_povos\\_indigenas.pdf](http://unicrio.org.br/docs/declaracao_direitos_povos_indigenas.pdf). Acesso em 10/06/2017.

PEREIRA, Vicente C. Tekoa há e tetã: lugar e modo de ser guarani mbyá no estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado (Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

PÉREZ, Andrea Lisset. Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos.

PIAGET, J. A psicologia. 2. Ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. SAECULUM Revista de História, Nº 22, Jan./Jun.2010 ISSN 0104-8929. Artigo: UMA OBRA CIVILIZATÓRIA: INSTRUÇÃO E CATEQUIZAÇÃO DOS ÍNDIOS NA PROVÍNCIA DA PARAHYBA DO NORTE (1822-1865). Disponível em:

[https://www.academia.edu/22450577/Saeculum\\_-\\_Revista\\_de\\_Hist%C3%B3ria\\_-\\_no\\_22\\_-\\_Dossiê\\_História\\_e\\_História\\_da\\_Educação\\_-\\_jan.\\_jun.\\_2010](https://www.academia.edu/22450577/Saeculum_-_Revista_de_Hist%C3%B3ria_-_no_22_-_Dossiê_História_e_História_da_Educação_-_jan._jun._2010). Último acesso em: agosto de 2017.

PISSOLATO, Elizabeth. *A Duração da Pessoa: Mobilidade, Parentesco e Xamanismo Mbya (Guarani)*, São Paulo, UNESP, ISA, Rio de Janeiro, NuTI, 2007, 446 páginas.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos históricos, v.2, n.3, 1989. p.3-15.

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza- Jeguatá: o caminhar entre os guarani.UFRGS.p.120. [http://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/8059/6834&sa=U&ei=UpqTv3tOo\\_RrQfRgpTmAg&ved=0CBsQFjAFOKwC&usg=AFQjCNGheVihY\\_H2\\_TJnpsJxea4m7ntOA](http://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/8059/6834&sa=U&ei=UpqTv3tOo_RrQfRgpTmAg&ved=0CBsQFjAFOKwC&usg=AFQjCNGheVihY_H2_TJnpsJxea4m7ntOA). Acesso em 10/11/2016.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidade epostémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. P. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. Apud. SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

QUINTILIANO, Aylton. *A Guerra dos Tamoios*, 2ª Edição, Rio de Janeiro. 2003.

\_\_\_\_\_ RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999.

ROOSEVELT, Anna Curtenius. *História dos Índios no Brasil*. P.58, 2ª Edição, 1992.

SANTILLI, Márcio. 1991. “Os direitos indígenas na Constituição brasileira”. In: *Povos Indígenas no Brasil 1987/88/89/90*. São Paulo: CEDI. Pp: 11-14.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_. Para a ecologia dos saberes. *Das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. Periódico *Novos estudos*, 2007.

SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS; TEIXEIRA, 2011, s/p, CENSO. IBGE. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=2119&t=entre-1991-2010-populacao-indigena-se-expandiu-34-5-80-municipios-pais&view=noticia>. Acesso em: 23/07/2017.

SCHADEN, Egon (1974 [1954] ). *Aspectos Fundamentais da Cultura guarani*. São Paulo: E.P.U. / EDUSP, Difusão Européia do Livro, 1974.

SEATHL, Cacique. *Revista Mundo Jovem*, Porto Alegre: PUC, p. 15, 1977.

SEPE Angra dos Reis. Notícias sobre a audiência pedida pelo SEPE/RJ para debate sobre construção de uma audiência pública Educação Escolar Indígena. Fonte: [http://www.seperj.org.br/ver\\_noticia.php?cod\\_noticia=7013](http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7013), Acesso em 20/01/2018.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. O Rio de Janeiro do Século XVI. Vol.I, Lisboa. Edição da Comissão Nacional de Comemorações do IV Centenário do Rio de Janeiro, 1965, págs.119-120. In: [www.marcillio.com/rio/hifumegu.html](http://www.marcillio.com/rio/hifumegu.html). Acesso em 06/01/2017.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. O Rio de Janeiro do Século XVI. Vol.I, Lisboa. Edição da Comissão Nacional de Comemorações do IV Centenário do Rio de Janeiro, 1965, págs. 119-120. In: [www.marcillio.com/rio/hifumegu.html](http://www.marcillio.com/rio/hifumegu.html). Acesso em 06/04/2018.

-----IBD Sesmarias que deu Estácio de Sá ao Colégio do Rio de Janeiro, Despacho do Sr. Capitão-mor in Monumenta Brasiliae IV, 217 apud WETZEL, Herbert Ewaldo. Mem de Sá – Terceiro Governador Geral – 1557 – 1572, pág. 223.

SILVA Jr., Hédio. “Notas sobre sistema jurídico e intolerância religiosa no Brasil”. In: V.G. Silva (org.). *Intolerância religiosa – impactos do neopentecostalismo no campo religioso brasileiro*. São Paulo: EDUSP. 2007

\_\_\_\_\_. Intolerância Religiosa e Direitos Humanos. In: SANTOS, Ivanir dos; ESTEVES FILHO, Astrogildo (orgs). *Intolerância Religiosa X Democracia*. 1a edição. Rio de Janeiro: CEAP, 2009, p. 205-216.

STEWART, Julian H, 1949a. South American Cultures: an interpretative summary. In Handbook of South American Indians, Vol. V. The Comparative Anthropology of South of American Indians, edited by Julian H. Stewart, pp. 669-772. Bulletin 143. Bureau of American Ethnology, Smithsonian Institution, Washington, D.C.

STOLL, D. La américa latina se viuelve protestante?. California: California university press, nóduo, 2002.

STRAUSS, Lévi, C. Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro. RJ, Tempo Brasileiro, 1975.

SUSNIK, Branislava (1979-80. “Etnohistoria de los Guaraníes: época colonial”. Los Aborígenes del Paraguay, vol. II, Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.),

TEIXEIRA, Raquel F. A., artigo no livro "A Temática Indígena na escola (MEC, Mari/Unesco, Brasília, 1995), <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/500134-CAMARA-ESTENDE-DIREITO-AO-USO-DA-LINGUA-MATERNA-PARA-TODA-EDUCACAO-INDIGENA.html>.

THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem (“O projeto Kaiowa-Ñandeva: uma experiência de etnodesenvolvimento junto aos Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva contemporâneos do Mato Grosso do Sul”. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/ UFRJ. 1991),

TORRES, Antônio, citando Frase proferida por José de Anchieta. Conferência proferida em Paris, no Amphithéâtre Poincaré – “Carré des Sciences” –, da antiga Escola Politécnica, em 17 de novembro de 2000.

VAINFAS, Ronaldo. Trópicos do pecado: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VICENTINO, Cláudio e Dorigo, Gianpaolo. História Geral do Brasil, Ensino Médio, vol. 1,2 e 3. Ed. Scipione. 1º edição, São Paulo. 2011.

WORKMER, Antônio Carlos. Fundamentos da História de Direito. 2ª Ed. Ver. E ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2002. In. GONVALEZ, Everaldo Tadeu Quilici, LIMA, Gisele Laus da S. Pereira. Guerra Justa: A Pretensão Civilizatória e os Direitos Humanos na Ocupação da América Latina.

## ANEXOS:

### **Capítulo VIII: DOS ÍNDIOS (Constituição federal 1988).**

**Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Ao inserir na Constituição Federal um capítulo específico para os Índios, o Estado brasileiro a partir desta data, passa a reconhecer aos indígenas o direito à alteridade cultural, o respeito às diferenças, quebrando uma visão de homogeneidade, na formação do povo brasileiro, instituída desde 1822, ano em que foi instaurado o Estado Nacional brasileiro.

Passados vinte e quatro anos da promulgação da Constituição Federal, ainda existem muitas terras tradicionais em litígio. Terras que na ditadura militar principalmente, foram retiradas dos povos indígenas e ofertadas a grandes empresas de capital misto, internacionais e latifundiários.

Terras que comprovadamente eram indígenas, mas que o grande capital acaba tendo um peso diferente na hora de serem julgados os méritos.

Na atual situação em que a sociedade brasileira vive, o Estado não garantirá organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas sem sua terra demarcada. Esta hoje é fundamental para assegurar estes direitos.

A partir do momento em que o Estado brasileiro mudou sua estratégia de “inclusão” dos povos indígenas à sociedade brasileira, para respeito às diferenças, garantindo direitos para estes povos continuarem a viver nas suas terras tradicionais, vivenciando sua cultura diferenciada, e tudo mais que esta cultura inclui, a demarcação das terras deveria ser garantida automaticamente, mas os interesses do empresariado e dos políticos que compõem as três

esferas do Poder brasileiro, fala mais alto, a ponto de rasgarem muitas vezes a Constituição brasileira, que deveria assegurar estes direitos.

Não esquecer, que muitos destes políticos representam os interesses do empresariado brasileiro ou são os próprios empresários.

## **Seção II: DA CULTURA**

**Art. 215.** O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

**Art. 216 - A.** O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012)

§ 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios: Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012.



## ENTREVISTAS:

### **Entrevistado (a) 1, Itaxí. Paraty-Mirim.**

**Entrevistadora:** Diga a data de hoje e quem é você?

**Entrevistado (a) 1:** Hoje são 3 de agosto de 2018, eu tenho 20 anos. Desde criança eu estudava na escola da aldeia (Escola Indígena Estadual Tava-Mirim Karaí Kuery Rendá) de Itaxin em Paraty- Mirim, mas eu estudava, estudava, mas não passava de ano. Fui para o Pará e lá foi que eu estudei e mudava de série, entrei nesta escola no 1º ano. Morei uns 5 ou 6 anos lá, depois eu voltei para Parati e fui estudar na escola rural de lá eu passei para o 6º ano. Eu tive minha filha Iara, e parei de estudar por dois anos.

**Entrevistadora:** Com quantos anos você foi para o Pará? Quem dava aula?

**Entrevistado (a) 1:** Meu pai, Sergio, Isac e Darci Tupã. Acho que este período eles davam aula pra gente só para as crianças não ficarem sem fazer nada.

**Entrevistadora:** Então você foi com sua família Para o Pará, e lá que você começou a ver a escola como escola mesmo não é? Como foi isto?

**Entrevistado (a) 1:** Quando a gente chegou lá eles perguntaram: cadê o histórico? Aí a gente não sabia então a gente começou do primeiro ano mesmo e estudei lá até o quarto ano.

**Entrevistadora:** Quantos anos você tinha quando foi para o Pará?

**Entrevistado (a) 1:** Tinha 8 a 7 anos e voltei de lá quando eu tinha 12 anos.

**Entrevistadora:** Então você voltou e foi estudar onde?

**Entrevistado (a) 1:** Eu fui estudar em uma escola rural fora da aldeia em 2013, no quarto ano, porque eu não cheguei a terminar o quarto ano no Pará.

**Marize:** Por que você não foi estudar na aldeia?

**Entrevistado (a) 1:** Porque não havia professor.

**Entrevistadora:** Você achou difícil estudar em uma escola que falava Português?

**Entrevistado (a) 1:** Eu não achei difícil, porque no Pará eu fui obrigada a falar Português, porque eles já não falavam mais a língua apesar de ser uma aldeia guarani. Por isto eu não senti problema nenhum, mas outras pessoas sentiram. Eu gosto de falar por isto, quando eles vêm sou eu quem acaba falando mais. Igual ao curso que eu estou fazendo agora de manejo de água que vão professores do Rio de Janeiro e a gente vai em quatro pessoas, aí eu que falo mais, eles falam também, meio devagarzinho, meio receoso, mas é legal.

**Entrevistadora:** Que série você está fazendo agora, e me conta como foi sua experiência estudando do 6º ao 9º ano na escola indígena de Paraty-Mirim?

**Entrevistado (a) 1:** Quando eu entrei na escola no 6º ano de 2015 o quadro de professores estava todo completo, em 2016, a escola do 1º ao 5º ano não tinha professores, pois os contratos não tinham sido renovados, eu fazia o 7º ano e também, houve uma série de problemas<sup>72</sup>, a merenda era insuficiente e para nós só havia 3 professores, no 8º ano (2017), houve mudança de diretoria, o Governo tirou a gratificação dos professores que vinham de Angra e eles não conseguiriam vir, a escola do 6º ao 9º ano só tinham 3 professores: História, Artes e Ciências. Este ano de 2018.

**Entrevistadora:** O que você acha de tudo isto?

**Entrevistado (a) 1:** Péssimo, porque desde o ano passado até hoje nós só temos estes três professores, o ano está acabando e eu desde o ano passado só tenho 3 professores, a gente já está terminando o Ensino Fundamental. Mesmo passando a gente não vai passar em concursos.

**Entrevistadora:** O que você acha da política do Estado do Rio de Janeiro?

**Entrevistado (a) 1:** Triste né, não só pra gente, mas pra todos os alunos da rede pública do Estado que passam pela mesma coisa. Em vez de eles investirem nas escolas, na educação eles acho que roubam, não sei o que acontece.

**Marize:** E na escola Rural que você estudava?

**Entrevistado (a) 1:** Era do 1º ao 5º ano e uma professora pra cada turma, depois os alunos vão estudar na cidade.

**Entrevistadora:** Quando você terminar, que expectativa você tem?

**Entrevistado (a) 1:** Eu quero ir até a faculdade, eu queria trabalhar na FUNAI, porque é difícil ter uma FUNAI indígena, ou delegado indígena. Minha mãe sempre diz: estuda. Porque quando você ficar velhinha você vai ver que precisava disto e mostrar pra sua filha que ela também precisa lutar.

**Entrevistadora:** Começou o curso de Formação de Professores Indígenas em Bracuí. Quantos alunos da sua aldeia fazem o curso?

**Entrevistado (a) 1:** Só dois alunos, porque pra fazer o curso tem que ter o Ensino Fundamental completo. Eu vou fazer.

**Entrevistadora:** Quantas turmas você tem em sua sala?

**Entrevistado (a) 1:** Na minha sala tem 8º e 9º ano. E na outra, 6º e 7º ano. Artes a professora dá pra todas as séries juntas porque ela disse que pode dar para as 4 turmas, mas as outras

---

<sup>72</sup> Aproveitando a greve da rede estadual, o SEPERJ (na pessoa de Gesa Correa) encaminhou uma audiência com a Comissão de Educação, pois esta situação das escolas indígenas, por várias vezes foi debatida em Assembléia da Rede Estadual e encaminhada por votação da Assembléia para que o SEPE pedisse audiência com a participação de representantes das aldeias para falar com a Comissão de educação sobre uma audiência pública.

séries não pode porque outros avanços. Um professor pra duas turmas. A diretora falou uma vez que tem vaga mas é que os juruá é que não querem dar aula na aldeia. Eu tenho um amigo que é professor e ele disse que queria trabalhar como professor na aldeia, depois eu encontrei com ele e ele disse: “nossa Flavia, como é difícil dar aula na aldeia, eu fui no Rio, aí eles falaram que tinha que ir em Barra Mansa, aí eu fui e eles falaram que o quadro estava completo”. Então é mentira, acho que eles não queriam gastar dinheiro.

**Entrevistadora:** Você acha que isto é um ensino de qualidade?

**Entrevistado (a) 1:** É diferente, porque a gente tem que ficar esperando o pessoal de 8º ano terminar e a gente fica esperando, esperando. Seria bom uma série pra cada turma.

**Entrevistadora:** Você acha que está perdendo alguma coisa? Como você sente como aluna e cidadã que têm direitos?

**Entrevistado (a) 1:** Tô. Porque não temos todos os professores, sinto vontade de chorar, tristeza, que ao invés de você ter direito à saúde e educação você não tem né? Igual quando eu vou vender artesanato e o pessoal pergunta: o que você tá fazendo aqui vendendo artesanato se você tem tudo na aldeia? Se o governo paga salário pra vocês? Isso é o que eles falam e não sabem.

**Entrevistadora:** E você tem?

**Entrevistado (a) 1:** Não temos nem a metade.

**Marize:** E você acha que isto acaba sendo um racismo?

**Entrevistado (a) 1:** Com certeza. Por isto a gente tem que estudar, pra gente se expressar poder falar de igual pra igual, a gente precisa saber das leis pra poder questionar, falar o que é meu direito, eu acho que o Estado é racista, mas a educação ainda é um caminho pra gente.

**Entrevistadora:** Com relação aos livros didáticos, vocês tem algum livro em guarani?

**Entrevistado (a) 1:** Não. Só em português.

**Entrevistadora:** Vocês tem uma biblioteca? Lá tem livros em guarani?

**Entrevistado (a) 1:** Tem uma mini biblioteca, são livros em Português, livro guarani só tem um, de capa amarela, lá tem os cânticos e os nomes dos animais, só, ele tem umas 15 páginas.

**Entrevistadora:** Quanto ao material didático, o que vocês receberam?

**Entrevistado (a) 1:** A gente recebeu ano passado, lápis, borracha, caderno, caneta, não recebemos uniformes. Recebemos ano passado o material.

**Entrevistadora:** Como são as condições da escola?

**Entrevistado (a) 1:** A pintura é antiga, os grafismos indígenas fomos nós que fizemos, o quadro é branco de pincel, temos retroprojektor, caixa-de-som. A comida as vezes é pouca, às

vezes sobrava e a diretora quer que seja certinho. Tem biscoito e tipá pela manhã, agora eles deixam fazer, mas geralmente é biscoito, eles trazem caixas de biscoito.

**Entrevistadora:** O que você acha de não terem livros no idioma de vocês?

**Entrevistado (a) 1:** Acho que deveria ter pra gente aprofundar o idioma guarani.

**Entrevistadora:** Os seus professores são guarani? Ou falam em guarani?

**Entrevistado (a) 1:** Não, eles são juruá e falam português.

**Entrevistadora:** Você acha que os alunos tem dificuldade com isto?

**Entrevistado (a) 1:** Eles têm dificuldades e acabam falando menos e alguns ficam calados.

**Entrevistadora:** Os professores do Ensino Fundamental do 1º segmento falam Português?

**Entrevistado (a) 1:** Os professores a partir do 4º ano dão Português, escrevem e leem o que está escrito no quadro, mas explicar a matéria é em Guarani.

## **ENTREVISTADO (A) 2, ITAXIM, PARATY-MIRIM:**

**Entrevistadora:** Eu queria que você me dissesse seu nome, função na escola

**Entrevistado (a) 2:** Meu nome é Entrevistado (a) 2, eu trabalho como professor na escola.

**Entrevistadora:** Você está com qual série agora?

**Entrevistado (a) 2:** Então, eu estou com duas turmas: segundo e terceiro ano.

**Entrevistadora:** Parece que está pra chegar um professor pra você ficar com uma turma só não é? Quantas salas-de-aula tem a escola?

**Entrevistado (a):** Então, aqui tem três salas.

**Entrevistadora:** Três salas-de-aula não é? Então fica uma sala com o primeiro ano, uma sala com o segundo e o terceiro e o quarto ano com outro professor. Qual o nome do outro professor?

**Entrevistado (a) 2:** (.....)

**Entrevistadora:** E o quinto ano?

**Entrevistado (a) 2:** Então, não tem professor também, agora o (.....) vai dar aula pra duas turmas também. Porque não tem professor.

**Entrevistadora:** Em 2016 nós fizemos uma audiência, não sei se você estava e o SEPE, eu já fui da direção e eu pressionei muito inclusive em assembleias a situação da Educação Escolar Indígena nas aldeias, pra que o SEPE fosse ouvir as comunidades indígenas e que pressionasse o governo pra haver uma audiência pública pra falar de Educação Escolar Indígena pra que vocês pudessem vir falar. Então isto é uma luta de muitos anos da gente, e

eu sempre encabecei esta luta dentro do SEPE, então quando chegou 2016, a gente, via Gesa Correa conseguiu uma audiência com poucas pessoas, não era uma audiência pública. Esta uma audiência pra construir uma audiência pública. Como eles sinalizaram que iria ter audiência, construímos uma política com o Sepe Angra pra levar alunos e professores para a audiência e para depois a assembleia da educação que estava em greve. Foi belíssimo, vocês subiram as escadas tocando e cantando músicas em guarani as escadarias da ALERJ até lá em cima, porque tiveram que abrir o auditório pois eram muitas pessoas. Você estava lá?

**Entrevistado (a) 2:** Sim eu estava.

**Entrevistadora:** Então, naquela audiência todos falaram os problemas que estavam havendo, inclusive da escola de vocês aí da Aldeia de Itaxí, que não tinha aula ainda, porque não havia contrato, já era abril e as aulas não tinham começado ainda porque a SEEDUC não tinha feito os contratos ainda, pra vocês começarem a dar aulas. Então, você lembra quanto tempo vocês esperaram pra iniciarem as aulas? Você lembra em que mês foi?

**Entrevistado (a) 2:** Começou em julho.

**Entrevistadora:** Você começou neste período?

**Entrevistado (a) 2:** Não porque tinha outro professor, mas ele saiu e aí eu comecei.

**Entrevistadora:** Você começou quando?

**Entrevistado (a) 2:** Eu entrei em setembro de 2016.

**Entrevistadora:** Então em 2017 continuaram as aulas e teve aquela Audiência Pública na ALERJ, pra exigir mais professores porque ainda tinha aquela questão das turmas multisseriadas é isto?

**Entrevistado (a) 2:** Sim, nós dávamos aulas pra duas turmas e ainda, até agora não resolvemos esta questão.

**Entrevistadora:** Qual é a sua formação? Você tem o curso de Formação de Professores?

**Entrevistado (a) 2:** Não, eu ainda não tenho.

**Entrevistadora:** Você tá fazendo o EJA?

**Entrevistado (a) 2:** Não, eu só vou voltar a estudar no ano que vem, porque este ano não tem mais tempo pra voltar,

**Entrevistadora:** Ano que vem você vai fazer que série?

**Entrevistado (a) 2:** Eu vou fazer o Ensino Médio.

**Entrevistadora:** Fale-me sobre os livros didáticos dos professores e alunos: é escrito em Guarani?

**Entrevistado (a) 2:** Em Guarani não tem livro aqui não.

**Entrevistadora:** Mas vocês tem produzido alguns livros em parceria com as universidades? Vocês tem tentado produzir uma proposta de livro didático em guarani com as Universidades? Alguma Universidade sentou com você pra construir uma proposta de livro pra que depois eles fossem material de apoio para professore e alunos em guarani?

**Entrevistado (a) 2:** Aqui não tem nenhum livro em guarani, e esta reunião aqui nunca aconteceu.

**Entrevistadora:** Fala pra mim sobre a matéria que vocês dão para os alunos, são matérias falando sobre o povo guarani? Falam sobre a questão dos Juruá? Porque se o livro que eles enviaram estão em Português falam sobre o currículo igual ao das escolas dos juruá. Explicame como você trabalha com os alunos.

**Entrevistado (a) 2:** Então, eu pego o livro em Português e explico em Guarani a matéria que está lá.

**Entrevistadora:** Quando você dá História, como fica aquela parte que o livro diz que Pedro Álvares descobriu o Brasil? O que você fala?

**Entrevistado (a) 2:** Então, eu não gosto de História de livro, então quando eu dou História eu falo da História que foi feita aqui na aldeia que a gente sabe.

**Entrevistadora:** O que você acha desta escola como professor? De alguém que está ligado ao Estado. O que você tem a dizer não só como você é tratado como profissional, mas como o Estado trata esta escola? O que você tem a dizer sobre isto?

**Entrevistado (a) 2:** O Estado eu não sei explicar não, porque esta escola aqui parece que está abandonada. Porque não tem nenhuma assistência de Estado não. Porque a merenda vem, mas o resto tá tudo poder, a madeira, a escola está ruim, o banheiro, é isso só.

**Entrevistadora:** E como você acha que o Estado te trata como profissional? Com relação a salários a direitos, como você se vê?

**Entrevistado (a) 2:** Vou falar sobre o pagamento, às vezes vem um pouquinho, às vezes vem mais, a gente recebe e nem sabe o que está recebendo, eu sei que cai porque eu uso o aplicativo do banco, mas não tenho documento nenhum do Estado me dizendo o que estão me pagando.

**Entrevistadora:** E esta merenda escolar? O que você tem a dizer sobre isto?

**Entrevistado (a) 2:** A merenda vem pouco, porque quando a criança come, às vezes algumas querem repetir outros também e aí o alimento fica faltando.

**Entrevistadora:** Eu sei que houve uma época que era proibido colocar na merenda o typha. E agora pode?

**Entrevistado (a) 2:** Sim. Agora tem às vezes, porque eles mandam o trigo.

**Entrevistadora:** E do sexto ao nono ano? Eles estudam de tarde ou de noite?

**Entrevistado (a) 2:** Estudam de tarde.

**Entrevistadora:** Quantas turmas são?

**Entrevistado (a) 2:** São quatro, uma de cada série.

**Entrevistadora:** Se tem quatro turmas e três salas-de-aula, não tem como acomodar todo mundo. Como é isto?

**Entrevistado a 2:** As turmas são multisseriadas. Sexto com sétimo ano e oitavo com nono ano.

**Entrevistadora:** E os professores? São Guarani ou Juruá?

**Entrevistado (a) 2:** São Juruá.

**Entrevistadora:** Quantos professores? E matérias?

**Entrevistado (a) 2:** Quatro: Um de Educação Física, Artes, História, Ciências e Geografia.

**Entrevistadora:** Mas Ciências e Geografia chegaram agora né? Porque só tinham três professores.

**Entrevistado (a) 2:** Sim, chegaram no início de agosto.

**Entrevistadora:** Pra terminar eu queria que você me dissesse o que vocês acham da Educação Escolar Indígena.

**Entrevistado (a) 2:** Não sei explicar.

### **Entrevistado (a) 3, Aldeia Itaxí, Paraty-Mirim.**

**Entrevistadora:** Fale a data de hoje, sua aldeia e qual foi sua função até pouco tempo na Aldeia de Paraty-Mirim.

**Entrevistado (a) 3:** Hoje é dia 15 de abril de 2018. Eu trabalhei como professora por quatro anos aqui na aldeia de Paraty-Mirim e hoje, atualmente eu estou em outra aldeia que me mudei há pouco tempo, mas assim, eu sei muito bem o que aconteceu nesses quatro anos que eu trabalhei na educação e eu vou falar um pouco como ela acontecia e eu acompanhei muito bem de perto a situação e a gente sabe que ela foi registrada pelo Estado, reconhecida pelo Estado e é uma escola estadual, mas só que ela tem vários problemas né enfrentados e naquele tempo quando eu tava trabalhando lá, não só naquele tempo, mas até hoje não tem formação de professores. Em todos os estados que eu conheço tem professores formados e aqui não, aqui no Estado do Rio não tem professores formados. A gente vai até o Ensino Fundamental e às vezes nem isto o professor tem. É fundamental pra gente tá é...dando aula é... em dois

conhecimentos que é o conhecimento indígena Guarani e o conhecimento do Português que é necessário pra gente tá lutando né pelos nossos direitos.

**Entrevistadora:** Então, eu queria também saber de você é qual a formação desses professores que hoje dão aula na escola né, como é que é isto? Termina até que ano? Começa a dar aula, como é que é isto?

**Entrevistado (a) 3:** Bom, o Estado exige que o professor precisa ter o Ensino Médio, mas se não tem essas pessoas capacitadas, pessoas que têm esse ensino, pelo menos o Ensino Fundamental, mas se não tem Ensino Fundamental, aí a pessoa, o cacique escolhe, essa pessoa entra e tem a justificativa de que essa pessoa não tem este ensino, inclusive já aconteceu lá e isso prejudica bastante porque, por mais que seja uma educação diferenciada, a gente precisa estar bem alinhado na escrita principalmente, lançando a escrita lá no quadro. Então o professor tem que ter segurança na hora de ensinar também, de escrever. Então isso prejudica bastante né, quando a gente não tem assim, um nível de escolaridade.

**Entrevistadora:** E como é este currículo da escola? Este currículo que vem pra vocês darem aula né? Este currículo é montado por vocês? Ele já vem pronto da Secretaria de Educação? Como é que é isso?

**Entrevistado (a) 3:** A gente tem uma parceria com a Universidade, com a Off, que tem um professor lá, que além de ser professor ele estudou um pouco Antropologia guarani, o Professor Domingos ele por ter esse conhecimento do lado do currículo jurua e ter esse conhecimento do lado indígena guarani a gente tivemos parceria com ele né, com ele, com a UFF e a gente conseguimos construir um currículo voltado pra educação indígena e a gente se reuniu, todos colocaram sua proposta e isso foi aprovado mas o problema é que a gente, o currículo pelo que eu fiquei sabendo, o currículo tem que estar sempre em circulação né, todo ano tem que estar discutindo o currículo, e por mais que ele foi feito pelo indígena mas todo ano as coisas vai mudando, então até o currículo precisa estar se adequando em algumas coisas, então isso que gerou um pouco de problema também, porque ele foi feito uma vez só e nunca mais foi mexido. Então a gente brigou muito para que este currículo fosse revisto por nós e foi, então o currículo hoje ele é feito pelos povos indígenas.

**Entrevistadora:** Até que série estas crianças estudam, como é que é a classe? Essa classe é multisseriada, ou seja tem mais de uma série que o professor tem que dar ao mesmo tempo? Como é que é isto dentro da escola?



**Entrevistado (a) 3:** Bom, quando se fala de professor, é uma situação muito complicada também, que a gente enfrenta, porque, o professor indígena é contratado, eles não são efetivos, é contrato de dois anos, então quando completam dois anos a pessoa é dispensada, então às vezes, quando faltam aquelas pessoas que tem o ensino pra estar dando aula, a gente fica sem professor e isso também prejudica porque a gente tem vezes que o próprio Estado também demora muito tempo pra começar o novo contrato e fica um buraco de uma ano, de um ano e pouco as crianças sem estudar então quando começa tem um professor que dá aula pra duas, três turmas ao mesmo tempo. É o multisseriado que a gente fala, inclusive eu já tive esta experiência, com duas turmas ao mesmo tempo e foi muito complicado, foi muito ruim pra mim. Até porque eu não sou uma professora formada e não tenho muita experiência, então com isso me prejudicou bastante e eu acredito que até os alunos foram prejudicados por isso, porque tinha um aluno de segundo ano, segunda série e terceiro e todo mundo junto ali eu tentei fazer o máximo de mim, tentei fazer o máximo possível pra que eles aprendessem, mas era muito complicado e a gente não conseguia, então o aluno do segundo ano se sentia prejudicado e o aluno do terceiro ano também. Então a gente não sabia de que lado a gente ia.

**Entrevistadora:** Quantos alunos eram por turma?

**Entrevistado (a) 3:** Os alunos de segunda série tinham doze e o de terceira série tinham oito.

**Entrevistadora:** A escola tem até que série?

**Entrevistado (a) 3:** Bom, a gente lutou bastante porque no início iria até a quinta série (quinto ano) e de lá os alunos não tinham mais pra onde ir. Então a gente...eu mesmo mandei meu filho pra cidade.

**Entrevistadora:** Como é essa situação do aluno sair da aldeia, daquela educação diferenciada e ir pra cidade. Como é isto? É fácil? Como é que é?

**Entrevistado (a) 3:** É muito triste, porque a gente: eu, as minhas irmãs e outras pessoas, a gente pensou bastante, quando os nossos filhos completaram o quinto ano dentro da escola na aldeia a gente pensou bastante, o que a gente iria fazer com aquilo se ele parasse ali ou desse continuidade do estudo e por outro lado a gente viu que não seria tão fácil, porque quando eles saem pra cidade pra outra escola, eles sofrem muito preconceito e eles sofrendo esse preconceito a gente também sofre, e também várias vezes eu me senti um pouco de culpa nisso porque eu mandei eles irem pra cidade mas assim, a gente sempre orientava muito bem

eles né, de como eles saberem lidar com aquilo lá fora, então isso acho que ajudou bastante eles. E também a gente nunca mandou ele sozinho. A gente sempre mandava uma turma de três quatro alunos juntos, pra um proteger o outro e foi indo né, mas não foi fácil não.

**Entrevistadora:** Eles sofriam preconceito de quem?

**Entrevistado (a) 3:** Dos próprios alunos.

**Entrevistadora:** E os professores? Como se comportavam?

**Entrevistado (a) 3:** Bom, tinha um professor que eles diziam pra mim que tinham um professor que defendia eles bastante, mas alguns não se importavam não.

**Entrevistadora:** Silenciavam?

**Entrevistado (a) 3:** Sim.

**Entrevistadora:** E como era esse traslado da aldeia pra escola mais próxima, na cidade?

**Entrevistado (a) 3:** Eles iam de ônibus.

**Entrevistadora:** Tinham Riocard?

**Entrevistado (a) 3:** Tinham o cartão que era fornecido pela Prefeitura pra cada estudante e a gente fizemos tudo isso pra eles poderem chegar até a escola.

**Entrevistadora:** E eles estudaram até que série?

**Entrevistado (a) 3:** Completaram o ensino fundamental. Até o nono ano.

**Entrevistadora:** E hoje?

**Entrevistado (a) 3:** E hoje alguns ficaram até ali e outros estão fazendo o segundo grau.

**Entrevistadora:** Os que ficaram até ali, você pode dizer por quê? Qual foi o problema que eles enfrentaram pra achar que não deveriam voltar à escola pra fazer o Ensino Médio?

**Entrevistado (a) 3:** Acho que o preconceito, porque tem alguns alunos, alguns meninos que conseguem lidar com aquilo, tem alguns que não conseguem. É muito difícil e eles desistem ali mesmo.

**Entrevistadora:** O que você acha que poderia Ivanildes, modificar? Como você vê essa situação que acontece né, com os alunos? Se você for comparar os alunos que não são indígenas e os alunos indígenas, o que você tem como pensamento de tudo isso que acontece?

**Entrevistado (a) 3:** Bom, os alunos indígenas, eu acredito que se a gente focar muito bem na educação diferenciada, dizer pra ele que... é claro, deixar ele já preparado o que vai vir pela frente quando ele sair dali, e deixar ele já com a cabeça bem firme que ele vai enfrentar, então isso deixa eles mais seguros do que ele vai fazer e deixar a cultura dele bem firme pra ele não se sentir intimidado, e se ele for, ele vai saber se defender muito bem. E alunos que tão lá fora, os alunos juruá eu sempre acredito se cada um de nós, professores, professores juruá, a sociedade brasileira, se tivessem essa consciência de conscientizar seus alunos, seus filhos, dizer de várias etnias, de várias diferenças que existem no Brasil, eu acho que mudaria esse negócio de preconceito, se cada um tivesse esse envolvimento, conhecesse essas pessoas (os indígenas), tivesse esse conhecimento, tentasse entender o lado do outro, eu acho que isso diminuiria o preconceito.

**Entrevistadora:** E a escola de Bracuí? Já começou o Ensino Médio?

**Entrevistado (a) 3:** Não, ainda não.

**Entrevistadora:** Mas hoje ela mudou de Escola para Colégio. Porque quando é Colégio Estadual a gente sabe que é aquela escola que vai dar o Ensino Médio. Por que ainda não começou?

**Entrevistado (a) 3:** Eu acho isso é falta de respeito do Estado, porque o Ensino Médio a gente já fizemos o projeto há uns seis, sete anos atrás se eu não me engano e este projeto tá parado no Estado, então com isto a gente vem lutando para que o ensino médio seja instalado no Colégio, pra que as pessoas possam ter acesso a esse ensino médio, mas que hoje, eu fiquei sabendo que ela tá andando aos poucos, mas bem lento ainda, mas a gente espera ainda que esse ano possa acontecer.

**Entrevistadora:** Como é que você vê o Estado com relação às políticas do Estado para a educação indígena? Como você vê? Você vê de forma positiva, negativa, o que você tem pra falar sobre isso?

**Entrevistado (a) 3:** Os quatro anos que eu trabalhei dentro da escola é muito...é negativo. É claro que o currículo que a gente fizemos, a forma da gente ensinar, a forma que os caciques

se envolvem com a educação indígena, o Estado não respeita. Então isso é muito negativo pra gente, porque a gente quer de um jeito, mas o Estado quer de outro e a gente tá nessa briga com o Estado apesar da gente saber que tá lá escrito que a educação escolar indígena ela tem que ser diferenciada, mas não é dessa forma que acontece lá dentro. Nós professores, a gente tenta fazer de uma forma que a gente entende, da forma que a gente foi educada. Da forma que a gente aprendeu, mas o Estado sempre questiona: não é assim, não é dessa forma. Então a gente fica ali brigando. Eu como trabalhei quatro anos na escola, como professora, como liderança e eu brigava bastante, eu sempre falava assim para o Estado, que é meu superior: Eu sempre vou estar do lado dos caciques, do lado das mães, do que ficar do lado do Estado. Se vocês quiserem que eu saia, vou sair de cabeça erguida, sabendo que eu sempre estou do lado dos meus parentes.

**Entrevistadora:** Então o que você está colocando é que educação diferenciada ainda não existe, então a luta é pra que ela exista. Então como seria essa educação diferenciada para a comunidade guarani?

**Entrevistado (a) 3:** A educação diferenciada pra mim, eu sempre falo assim também que ela começa dentro de casa com os pais, e pra gente, não falamos educação, a gente fala escolarização. Porque quando entrou o Estado, trazendo a... eles falam educação, pra gente é escolarização: saber escrever, saber tudo que é necessário ali, mas a educação diferenciada seria os alunos aprendendo tudo que está ao seu redor, aprendendo com os pajé, aprendendo com seus pais ali junto e é claro, o professor fortalecendo o conhecimento deles. Porque tudo que eles aprendem não é com o professor, é com o pajé, o nosso maior professor é o pajé. Nós professores apenas vamos estar apenas fortalecendo o conhecimento deles dentro da escola e é claro, isso fazendo com que eles aprendam, fortaleçam o conhecimento e com a escrita pra eles saberem dialogar com os não indígenas, então a escola, no meu ponto de vista seria pra isto.

**Entrevistadora:** E como é que seria para além dessa questão do pajé estar dentro da escola, pra dar o ensinamento que é necessário ao longo de toda uma vida. O que mais você acha que deveria mudar nessa escola, que o Estado dia que é diferenciada e não é e pra que ela fosse realmente uma escola diferenciada, o que mais deveria ter dentro dela? Como deveria ser?

**Entrevistado (a) 3:** Quando eu falei que o aluno precisa aprender com o pajé, não é o pajé ir pra escola, mas, o aluno vir pra casa-de-reza. Porque a gente já tivemos essa discussão entre

nós, entre os parentes, pra gente levar o pajé pra escola, mas isso no nosso ponto de vista não seria legal né, porque na nossa cultura a nossa casa-de-reza é o lugar onde se passa o conhecimento, então em vez do pajé ir pra escola, o aluno vem à procura do pajé, o que é o normal a gente sempre procura o pajé pra eles passarem o conhecimento.

**Entrevistadora:** Com a turma, a turma deve ir lá. Quer dizer: a escola deve ir até o pajé na casa de reza.

**Entrevistado (a) 3:** Isso. Na casa de reza. Quanto ao que o Estado poderia mudar, eu lembro que quando eu li o papel, o documento sobre educação escolar indígena no Rio de Janeiro, quando saiu o decreto, o reconhecimento da escola, tá ali no documento, tal, tal, tá bonitinho, eu acho que até na constituição brasileira, tá legal. Mas se o Estado cumprisse com a responsabilidade como tá ali no papel escrito eu acho que seria legal, mas na verdade eles não cumprem.

**Entrevistadora:** E a merenda escolar? Como é isso?

**Entrevistado (a) 3:** A merenda escolar indígena, lá no Estatuto fala que a merenda também tem que ser diferenciada, mas só que na verdade não é isso que acontece. Quando a gente fala assim: a gente vai fazer um Typá (pão guarani frito), que é uma comida tradicional guarani, a gente vai fazer o typá, vai fritar, o Estado diz: Não! Frito não pode! Você não pode fritar, mas como pode comer um biscoito, um suco? Porque como eu sei, biscoito tem açúcar, tem muita coisa nele que é prejudicial à saúde, então porque o biscoito é permitido e o typá que já vem muito tempo atrás, que é consumido pelos mais velhos, que a gente vai consumindo este typá, como é que agora ele é proibido? Então vem na discussão pra gente, por que isso pode e aquilo não pode? E a gente sabe muito bem o que pode também é prejudicial.

**Entrevistadora:** Você como mãe e como uma pessoa da comunidade, como é que as mães veem esta escola? Eu sei que tem comunidades Guarani que dizem que a escola não deveria existir. Como é que vocês pensam? Porque cada aldeia, cada grupo vai pensar de uma forma. Como você como mãe e as outras mães, você conversou muito com as outras mães. Como vocês veem esta escola?

**Entrevistado (a) 3:** Bom, há muito tempo atrás, quando eu era menina de doze, onze anos, a minha mãe ela proibia de eu frequentar uma escola. Ela sempre falava assim: que meu avô pediu pra ela pra eu não poder ir pra escola. Porque ele falava assim pra minha mãe que a

escola ia mudar a minha cabeça, que eu ia perder minha cultura. Então por isso a minha mãe não deixava ir à escola. Aí isso aconteceu lá no Espírito Santo, aí a professora de lá ia quase todo dia à casa da minha mãe, pedindo pra ela deixar eu ir à escola, e eu também com vontade de ir pra escola, eu queria e falava pra minha mãe: Mãe eu quero ir. A professora também insistindo, aí a minha mãe deixou eu ir. Aí eu fui. E era uma professora não indígena, era uma professora branca, e comecei a estudar, e depois eu fui vendo que as mães, ao longo do tempo do meu trabalho, vi que alguns não queriam que os filhos fossem né, porque os pajés mesmo alertavam isso, que se a gente fosse estudar fora, a gente ia perder uma forma de viver, a cultura, mas aí com o tempo a gente viu que...como eu falei, há necessidade, não tem como a gente não estudar, não tem como a gente correr. Então, o que a gente tinha que fazer? Adequar a escola do Juruá com a nossa educação do dia-a-dia. Pra que isso tivesse equilíbrio ali dentro da aldeia, mas assim sempre a gente acompanhando, as mães, os pais, os caciques e na maioria das vezes algumas mães até não entendiam a escola. Pra que a escola serve? Até porque na verdade a escola ela foi discutido pelas lideranças, pelos caciques e quando a gente é liderança, quando você é um cacique, já pensa no amplo, a pessoa já vê a coisa lá na frente e quando a gente não tá vendo o espaço, as dificuldades, a gente não consegue ver algo lá na frente. Eu também fui assim, quando eu ficava em casa fazendo meu artesanato, ficava cuidando da criança, pra mim era tudo bonitinho né, a minha casa limpa. Então eu achava que não tinha outras coisas e quando eu comecei a me envolver nos movimentos, quando comecei a sair, quando eu comecei a ir para as reuniões, ouvir os mais velhos, ouvir os caciques, as lideranças, as dificuldades que eles estavam trazendo, aí é que eu vi que não era mil maravilhas. Não era fazer o artesanato, vender e pegar um dinheirinho e comprar um negocinho e ficava ali feliz. Porque a coisa não era tão fácil e foi isso que me fez mudar o meu ponto de vista, a forma de lutar também. Até hoje teve uns momentos que eu pensei de parar, falei assim: eu acho que eu vou voltar uns vinte anos atrás como eu vivi, mas eu não consigo, eu não consigo. Eu tenho Facebook, aí eu abro meu Face e vejo lá: um índio foi assassinado, a mulher indígena foi agredida, sei lá, isso me dói. Eu sei que não é da minha família, não tá ali na minha aldeia, pode ser até de outro estado, mas isso eu não consigo ficar de boa, de braços cruzados vendo as coisas acontecerem e eu ficar de boa ali. Daí eu falo assim: Não consigo eu vou ter que sair, vou ter que debater, eu sei que não vou estar lá mas o meu espírito vai estar lá e eu vou estar sempre defendendo este povo, meu povo, quem precisar de mim eu estar sempre defendendo.

**Entrevistadora:** Então quer dizer que a escola deve estar capacitando os alunos pra essas lutas?

**Entrevistado (a) 3:** Sim. Pra essas lutas. Então, o meu objetivo como professora, foi sempre ter essa posição, dar essa posição para os alunos. Porque quando a gente fala da educação , a gente estava até conversando com a Sandra um dia: o juruá prepara o aluno pra trabalhar, para o mercado (de trabalho), a gente não, a gente prepara o aluno pra vida, a gente prepara o aluno pra ele entender, o seu ambiente, o seu modo de ser. Pra entender que ele vai enfrentar as dificuldades, pra ele saber enfrentar as dificuldades, é pra ele ser firme né, então, é pra isso que a gente ensina nossos alunos, eu sempre falo isso. Quando eu trabalhei, eu tinha uns alunos de doze, nove, até treze anos e eu falava assim pra eles: eu sei que vocês não entendem nada do mundo, mas é bom já falar um pouco do que passou, passou pra que a gente esteja nesta terra, nessa aldeia, então eu falava da história da aldeia pra eles. Eu falava do começo como aconteceu. Eu falava das ameaças que a gente sofria, no começo da aldeia de Paraty-Mirim, pra eles e eles diziam: Nossa! É? Eu sei que eles são pequenos, mas isso vai fazendo com que eles vão cada vez mais aprendendo e dando valor, eu ficava muito feliz quando estava com eles na escola porque eram mais do que aprendizado era o conhecimento e ao mesmo tempo fortalecimento.

**Entrevistadora:** Você acha que tem diferença da forma que o governo do Estado do Rio de Janeiro se comporta com relação à educação indígena e por exemplo o Estado de São Paulo, onde você está morando?

**Entrevistado (a) 3:** Bom, a gente está há oito meses no estado de São Paulo, eu não participo diretamente da educação no estado de São Paulo né, mas pelo que eu ouvi e estou vendo lá né, não é tão diferente, claro que tem alguma coisa de diferente na parte de atendimento, do atendimento e o acesso à escola é mais fácil, inclusive a gente tá lá há oito meses e já tem uma van que leva as crianças pra outra escola, porque a gente falou muito , inclusive lá no bairro onde a gente mora, dali há uns vinte minutos, da aldeia pra escola que é juruá, até eles falavam: olha vocês podem levar seus filhos pra escola, aí a gente não aceitou porque a gente não quer que nossos filhos, vão pra escola do juruá, e a gente pediu para o Estado que mandasse um carro, pra levar os meninos pra aldeia que são uns quarenta a cinquenta minutos, aí a gente conseguiu com o Estado e hoje eles estão indo estudar na aldeia, eles vão e voltam. Tem uma turma de oito alunos que vão pela manhã e uma criança que vai à tarde. A van vem à tarde pra pegar uma criança só, mas vem.

**Entrevistadora:** Se você pudesse fazer este vídeo chegar ao Governo do Estado à Secretaria de Educação, o que você diria pra eles? Qual mensagem você deixaria aqui?

**Entrevistado (a) 3:** Bom, se este vídeo chegasse pra alguma autoridade, eu gostaria que respeitassem a comunidade indígena. Respeito é o mínimo que as autoridades precisam ter pelas comunidades indígenas. Ter respeito, reconhecimento dos valores, dos conhecimentos, dos pajés, seria o mínimo que eles estariam fazendo.

**Entrevistadora:** E os materiais que a SEEDUC envia para vocês? São materiais específicos?

**Entrevistado (a) 3:** O material didático das escolas do estado do Rio de Janeiro, são os mesmos que as escolas não indígenas recebem. Os materiais específicos, para nós professores, vieram de São Paulo em uma relação de solidariedade e cooperação entre os professores guarani de lá para nós aqui, mas para os alunos não deu pra trazer.

Em: 30/07/2018, fiz outra entrevista com o (a) Entrevistado (a), pois em 14/07/2018 iniciou finalmente o Curso de Formação para Professores Indígenas do Estado do Rio de Janeiro.

**Entrevistadora:** Finalmente a escola indígena começou! Você pode falar um pouco sobre isto?

**Entrevistado (a) 3:** São seis anos de luta com papel, vindo de lá pra cá com papéis para a SEEDUC, mas esta é uma luta de muitos anos, eu sei que desde que os guarani estudavam no sul para se formarem em professor que tinha luta. Na sala tem eu e mais um de Yaka Porã (SP), dois de Paraty Mirim, um de Itaipuaçu e uns 20 de Bracuí e de Iriri tem um Pataxó. Há muita gente que não pode porque ainda não terminou o Ensino Fundamental. Escrevi no meu Facebook: O grande dia chegou! Os dias, meses e anos, de luta, persistência e a esperança, o grande tão esperado momento...MAGISTÉRIO INDÍGENA do Rio de Janeiro, isso demonstra que quando temos pessoas de luta do nosso lado, tudo é possível, e nunca deixar de acreditar em Nhanderu, o nosso Deus. Agradeço todas as pessoas envolvidas, para que esse sonho Seja realizado, me sinto contemplada, vou poder realizar o meu sonho, de fazer o magistério indígena, ha'evete! (Ivanildes em 14/07/2018).

**Entrevistado (a) 4, Tekohá Kaagui Hovy Porã, Mata Verde Bonita, Maricá.**

**Entrevistadora:** Tupã, Fale seu nome completo e o nome guarani, sua aldeia e seu grau de instrução.



**Entrevistado (a) 4:** Sou da aldeia Tekohá Kaagui Hovy Porã, Mata Verde Bonita, que hoje é localizada no Município de Maricá, residi muito tempo em Camboinhas (aldeia) que depois mudou pra Maricá. Vivemos oito anos em Camboinhas, lutando muito, dedicando muito pra poder conseguir nosso sonho maior, do grupo guarani é quando se busca o que chamamos em guarani de Iwy Maray, que é Terra Sem Males que sempre me perguntam, o que é Terra Sem Males pra você? É onde nós acreditamos que podemos ser feliz falando nosso dialeto, viver com nosso plantio, da forma que nós sonhamos ter a estrutura de nossas ocas, do nosso Tekohá, de como posicionar todas essas coisas que envolvem a cultura, esse é o nosso sonho, essa é a Terra Sem Males, onde nós podemos beber uma água ainda direto da nascente, onde nos podemos trabalhar nossa educação que é bem do colo da mãe e em Camboinhas conseguimos colocar tudo isso e ter uma escolinha que atendia a nossa necessidade. Uma aldeia que talvez é...falando um pouco da minha pessoa, hoje eu tenho 42 anos mas eu amadureci, aprendi muito a buscar como Camboinhas podia suportar, como a aldeia podia estar dentro do território de Camboinhas, tudo isso, aprendi muito, amadureci muito, e ter diretamente a conexão com a fala dos mais velhos, de como tem que ser, nunca esqueci isto também, então se deu certo por mais de oito anos, com o bombardeio que a gente sofria, Nhanderu é muito forte, a cultura falava muito forte. Encaramos uma prefeitura que manifestava totalmente contra. A Aldeia falando que aquilo era o início de uma favela há oito anos atrás. Hoje fazendo quatro anos de Aldeia de Maricá tem doze anos atrás, queríamos fazer daquele espaço ali, um espaço sagrado um cemitério de oito mil anos.

Nós tempos os nossos sonho, viajei, fui para o Rio Grande do Sul no ano de 2006 pra 2007, participei do curso chamado Kuambo'ê: crescer e ensinar. O único curso de Magistério Guarani que aconteceu, entre sul e sudeste do Brasil. É um privilégio ter participado daquele curso e me formar professor indígena. No Estado do Rio de Janeiro, foram sete professores indígenas formados e hoje olhamos pra trás e falo: nossa! Nós tivemos a formação toda, fizemos a parceria mais difícil que talvez tenha acontecido e hoje você olha pra trás e diz, nossa! Que parceria bacana aconteceu entre os estados, as Secretarias de educação do Estado, talvez até dos municípios pra que acontecesse essa parceria pra que isto acontecesse e hoje estamos aqui praticamente abandonados, a educação escolar estadual praticamente faliu aqui no meu entender, no meu olhar. Hoje acredito que nos lugares que eu já passei, nos lugares que eu já morei, volto a acrescentar que as coisas não estão mais funcionando da forma que tem que ser, a aldeia de Paraty-Mirim ela tem dois anos que os alunos estão assim, praticamente sem as aulas, porque esta é uma política muito...eu quero entender melhor, mas por enquanto eu entendo que a política no estado, a política de Educação no estado ela é muito sem raiz, sem cabeça, por enquanto tá voando sem direção. Os índios foram prejudicados neste sentido, porque nós somos inseridos hoje numa educação diferenciada que não é respeitada, no estado. Paraty-Mirim está há dois anos abandonada, a escola daquele jeito, precisa de reforma, vai ou não vai, anda ou não anda e aí é um anexo ainda, Paraty-Mirim não é ainda uma escola, é um anexo de uma escola que está em Sapukai, ela nunca foi escola, ela nunca foi reconhecida como escola e aí quando você fala de Angra tem pelo menos há oito meses atrás, tinha cento e oitenta alunos que necessitavam de...acredito que quando você fala de educação envolvem muitos assuntos que englobam o que é uma educação de verdade, hoje eu falo que a gente sofre eu falo para os meus parentes, porque você busca um

salário pra poder só dar aula, na escola indígena que está vinculada ao estado, você não tem direito, os professores só podem dar aula um ano, os professores foram formados, nada mais, você não vai encontrar um professor inteligente, um professor adequado pra poder dar aula na aldeia, porque aqueles professores foram formados justamente, pra cuidar destas crianças na aldeia e hoje eles estão fora das salas de aula, porque o estado só dá direito a um ano contrato e depois eles criam uma lei que tem que participar de um concurso, como é que um índio que foi formado pra cuidar da sua aldeia no magistério, único criado no Brasil o estado cria isso né, junto com a parceria do MEC e as demais que se envolveram e aí depois de anos mudar tudo de novo dizendo que tem que participar de concurso público e isso não tem nada a ver com a escola diferenciada e aí eu volto pra minha aldeia de Maricá, no ano de 2013, nós fomos convidados pelo prefeito Quaquá, de uma cidade de Maricá no Estado do Rio de Janeiro, eu naquela guerra toda, a aldeia tinha pegado fogo. O Prefeito já era contra em Niterói. Prejudicava muito nossa cultura, nossa sabedoria e a construtora também vinha com toda a maldade querendo destruir nossa aldeia e no ano de 2013 nós somos convidados pra ir pra Maricá pelo prefeito e eu depois que a aldeia pegou fogo eu meio desconfiado né e eu muito ferido, toda a aldeia virou cinza, virou carvão mesmo assim aceitamos a proposta de ir conversar com Quaquá e ver lugar, eu lembro como fosse ontem ele falando assim: “Se vocês quiserem se felizes, vão pra Maricá”. Aí conseguimos tomar nossa área de Camboinhas, que ela era sagrada, com um cemitério de oito mil anos, conseguimos tomar ela e fomos pra Maricá e é verdade, hoje somos felizes, temos nossos territórios, onde as pessoas respeitam nosso território, respeitam cada indivíduo que tá ali dentro, onde a educação funciona, a educação diferenciada funciona de verdade é tão maravilhoso quando as pessoas do governo colocam no seu caminho facilidade, não dificuldade. A facilidade que eu vi aqui em Maricá foram as Secretarias com todo cuidado, parecia que eles foram mais formados que o Estado, que fizeram mais formação sobre a nossa cultura, deram oportunidade pra mim falar o que é que eu quero de uma escola e eu falei assim: “a escola indígena diferenciada de verdade é fazer com que os professores deem aulas em sua língua materna, não é que o Português não é valioso é muito importante, mas vem como segunda língua, isso é lei pra nós”. Em Maricá isso funciona, contrataram os professores, que tiveram menos formação que eu, hoje tem professora lá que tem menos formação que eu, tenho esta formação e eles estão sempre me procurando, pra poder dar aula, mas por enquanto hoje eu estou na área de política e aí eu quero lutar por uma caminho mais sábio porque nossa aldeia é muito carente e a prefeitura não teve dificuldade nenhuma de contratar os professores e disseram assim: “olha não precisa de diploma nenhum porque ela já é praticante da sua língua materna, ela já domina sua cultura, já domina seu ritual ela não vai ter dificuldade nenhuma de passar esse conhecimento pra suas crianças então não teve dificuldade, a diferença é esta, o diferenciado funcionou de verdade no município que contratou os professores que hoje tem aula de cultura, já tem professor de fora que é vinculada ao município que também dá aula. Pra nossas crianças guarani , então isso que é Democracia de verdade e que aconteceu com nossa aldeia. A dificuldade que nós tivemos com o Estado hoje foi superada com a prefeitura. Hoje as crianças têm sapatos, chinelos, bermuda, tem calça, tem blusa, camisas, mochilas, tem material escolar, tem dentista vinculada a escola que fica toda segunda feira do lado da escola, um ônibus móvel que virou consultório de odontologia pra cuidar das crianças dando vida

melhor . Então os parceiros que vem cuidando da forma que a cultura necessita. Por mais que estamos vivendo numa crise hoje você olha pra uma rede de escolas vinculadas ao Estado, não só indígena, tem muitas escolas abandonadas, eu queria que mudasse. Eu estou sendo muito sincero, eu, Tupã. Eu pedi um ano de licença pra minha aldeia, completaram-se um ano e agora estou indo pra aldeia de novo, eu vou voltar pra aldeia, reorganizei minha vida, você vive quatorze anos dentro de uma comunidade lutando, lutando e aí você deixa sua vida particular de lado também e aí eu pedi pra minha aldeia pra resolver minha vida particular , não é nem sério, é pra curtir um pouco minha família porque eu precisava. Agora eu volto pra minha aldeia e volto não só com o olhar mas com desejo de quase sendo tudo realizado, nossa aldeia vai ser... tem uma empresa muito rica que está entrando em Maricá, chama-se IDB Brasil que tá envolvida em projetos em Maricá e Nhanderu abençoa o coração deles porque eles estão vindo construir um Centro Cultural, uma escola que atende desde a alfabetização até a formação. Eu falei: “Eu não quero os meus índios saindo desde dez, doze anos, desde muito novo saindo da aldeia pra estudar numa rede lá fora, pelo preconceito que o Brasil carrega ainda e por ter muita droga lá fora e eu cobrei muito a prefeitura . Porque eu fui no Rio Grande do Sul numa aldeia chamada Estiva, uma aldeia de sete hectares (em Viamão), neles moram 120 índios. Lá tem uma escola super decente, uma escola que o indígena entra desde criancinha e sai de lá formado. Não tem que sair pra estudar. Isso é muito glorioso eu quero trazer isso pra minha aldeia e está perto de acontecer, mas eu quero também não deixar de lado, os parentes que sofrem muito, Angra, Paraty-Mirim, aldeia de Araponga, as escolas caíram praticamente tudo a escola lá de Araponga. Na verdade, você lembrando só o início de como ela foi levantada, eu só lembro que na época eu estava com treze pra quinze anos e nenhum destes prédios, nenhuma destas escolas foram construídas com verba do Estado, ela foram construídas com verba doada. Paraty-Mirim foi construída com a verba doada por um japonês que o Aldo Locurto um Italiano trouxe.

**Entrevistadora:** Era uma ONG não foi?

**Entrevistado (a) 4:** Isso. Aí você vai pra Araponga e aí o mesmo Aldo Locurto trás uma verba da Itália e também faz acontecer a construção de escolinha. Aí você pula pra Sapukai e acontece a mesma coisa. Então você hoje olha e pergunta: O que é que o Estado fez até agora para os índios e eles são os responsáveis. Muitas dificuldades, muitas pedras no nosso caminho. O parente, eu vou te mostrar todos os processos de como a escola foi... eu falei pra prefeitura, diretamente, eu tenho o whatsapp dele (prefeito), eu quero uma escola imediatamente, primeira coisa que entrou na nossa aldeia foi Opy, que é a nossa casa de reza que é a força da nossa cultura.

**Entrevistadora:** Eu estava lá ajudando também a construir, fazendo typá para o pessoal que estava construindo.

**Entrevistado (a) 4:** Isso, você fazendo typá para os xondaros e que em seguida veio a escola. Pra mim foi maravilhoso. Hoje tem algumas pessoas que reclamam porque a gente tem um projeto de construção de uma escola que atenda a nossa escola sem os jovens saírem da nossa aldeia, que está sendo construída não só a arquitetura, mas o projeto mesmo do arquiteto pra gente levar pra construção. Mas eu estou muito feliz com aquele contêiner, com aquela lata

como as pessoas falam porque o Prefeito não tinha como construir uma oca de um dia pra outro então a gente estudou fazer um prédio bacana, uma oca bacana que atende a necessidade da aldeia, mas enquanto isso coloca o contêiner, então aquela lata como as pessoas falam atende muito as nossas necessidades, nossa! Quando você vê as crianças correndo, falando, escrevendo, virou jardim das crianças e hoje eu falo que onde a nossa aldeia tá nós somos respeitados, pelos vizinhos, pela população que está ao nosso redor, mas também os governantes que estão diretamente conversando os direitos humanos então tudo isso funciona então é queremos crescer e levar também este exemplo. Eu fui pra aldeia de Sapukai e conversei muito com Algemiro e queria levar este pequeno projeto de como a gente atende a nossa aldeia, então é simples, é só querer e fazer a coisa acontecer e aí vem o Estado que é dono de quase tudo e aí coloca tanta dificuldade no nosso caminho que a gente não vê nada, a nossa escola vai caindo os pedaços, o professor tá sem salário fora da sala de aula e aí vem as crianças falando: Olha tem crianças indo pra cidade de Paraty pedir doação, brincar na cidade, tudo que a gente precisa é de uma escola, porque se a gente não tem as atividade de canto, de escrita de tudo, tudo, a escola é nossa vida na aldeia também é a segunda Opy na nossa vida, e aí quando não tem isso...eu fui ajudar em Paraty-Mirim, porque eles tiveram uma briga com a dona de uma empresa de ônibus devido a isto porque as crianças estão paralisadas (sem aulas), e aí as crianças vão pra cidade, faz coisas que não deve, e aí eu acredito que o Estado é tudo responsável, neste sentido porque, poxa, você formar os professores, não dá oportunidade de trabalho, tem uma escola que está caindo aos pedaços, tem quase duzentas crianças lá, tem quase dois anos que não funciona da forma que tem que ser, merenda é pouca,

**Entrevistadora:** Quantas salas de aula tem a escolinha que o Quaqué construiu na aldeia de Maricá?

**Entrevistado (a) 4:** São duas salas né, uma que é o jardim , das criancinhas, o prezinho, e outra sala do segundo ao quinto ano.

**Entrevistadora:** Como é que funciona essa situação de uma sala do segundo ao quinto ano?

**Entrevistado (a) 4:** Uma sala são duas professoras trabalhando.

**Entrevistadora:** Multisseriada.

**Entrevistado (a) 4:** Multisseriada, porque tem a Jurema e as outras duas professoras que vem lá de fora.

**Marize:** A tarde né? Então, funcionam duas turmas pela manhã e duas turmas à tarde.

**Entrevistado (a) 4:** Isso.

**Entrevistadora:** À tarde também tem o prezinho?

**Entrevistado (a) 4:** Não, de manhã o prezinho.

**Entrevistadora:** Então à tarde fica uma sala pra cada turma, pra não precisar dividir o mesmo ambiente né?

**Entrevistado (a) 4:** Isso, isso.

**Entrevistadora:** Outra coisa que eu queria que você me colocasse sobre aquela audiência que o SEPE conseguiu ônibus pra trazer a comunidade indígena das aldeias para que cada comunidade falasse para os deputados que estavam lá, porque também são eles que fazem as leis, o que estava acontecendo nas escolas, queria que você tentasse de alguma forma reproduzir aquela fala brilhante que você fez com relação a esse sentimento.

**Entrevistado (a) 4:** Eu acredito, vejo muito isso é realidade até hoje Marize, eu vou para as aldeias e o que eu mais vejo, é...nossa eu me emociono muito porque era o sonho do seu João, o cacique de Sapukai de quase cem anos, um dia ele teve em uma reunião que eu graças a Deus ele estava na mesma roda de conversa que eu e ele dizia assim: “Poxa, eu estou com 94 anos, eu pensei que só eu não ia saber ler e eu vou morrer e eu acredito que vocês vão lutar, vão lutar e vão ver ainda em pleno esse século que é tão avançado”. Nossa a gente é avançado em tudo no Brasil. Nosso país tem tudo pra ser um país de primeiro mundo: tem a natureza, tem a cultura e quando você fala de cultura, você fala das belezas da mata, de tudo que envolve a beleza do Brasil, nós temos verba pra dar a melhor vida para o povo brasileiro e aí nós estamos atrasados em tudo e aí eu me lembro da fala do João falando: “Eu vou morrer e aí vocês vão trabalhar.” E é verdade, ele morreu, seu João morre e nós ficamos atrás, assistindo tudo, eu tô com quarente e dois anos, entrei nessa briga com... Acompanhei este grupo indígena com dezesseis, dezessete anos eu era uma criança praticamente. Hoje, no ano de 2018, aonde é...eu não sei pra que eles fazem isso é tão rico, o índio trazendo o seu sofrimento na mala vem com sua comunidade cada um apresentando a sua aldeia, seu cacique falando quando se encontra com o governo que manda ônibus, manda van e aí os caciques vem com toda sabedoria, nem dorme direito porque tem um encontro importante com o governo porque o sonho dele é simples: amanhã funciona a escola esperando o governo se responsabilizar. Nesse sentido os caciques vêm da sua aldeia, fala se expressa da melhor forma possível, não só os cacique, os pajés que acompanham nossa luta, hoje nossos jovens, meu sonho maior das minhas crianças, das minhas filhas é ter um advogado, uma médica na aldeia, eu cobro muito isso dos meus filhos. Eu quero pelo menos os meus cinco filhos ver cada um formado em alguma coisa é isso que a gente sonha e o Estado cria tantos obstáculos eu só quero finalizar com a seguinte frase: acho que você estava quando eu falei assim que, que quem descobriu...a nossa cultura guarani é tão boa, que nós deixamos de cortar essa má raiz há quinhentos anos quando Cabral encostou seu navio e descobriu o Brasil, só que lá estava um índio, eu falei isso e você estava. Esta semana eu tive uma reunião e eu tive o prazer de falar que hoje eu compartilho o sofrimento de querer ter uma boa educação na minha aldeia, de querer ter uma boa saúde na aldeia. Qual índio que não quer ir numa dentista cuidar dos seus dentes, qual índio que não quer fazer uma universidade, fazer direito. O jovem sonha pra cuidar de sua aldeia nesse sentido e o jovem aqui de fora também sonha. O povo brasileiro sonha, ele quer estudar, só isso que ele quer, só que esquecemos de uma coisa, esse Pedro Álvares Cabral...hoje eu compartilho esse sofrimento, hoje a gente não tem direito: a segurança, não tem direito a educação, não tem direito de transporte porque você tem que pagar, tudo você

tem que pagar hoje, pra você ir ao banheiro você tem que pagar hoje. Eu falei essa semana para um grupo grande de umas quinhentas pessoas: tinha pai, tinha mãe, tinha filho, tinha neto. Eu falei assim ó: Hoje eu compartilho desse sofrimento, porque só eu sofria com meu povo, sem direito a educação, sem direito a saúde, sem direito a segurança, sem direito a transporte sem direito a nada. Hoje o povo brasileiro compartilha do sofrimento com os índios, porque ele também tá sentindo na pele, quando Pedro Álvares Cabral veio no Brasil roubou muita coisa e aí espalhou aqui seu parente chamado Cabral, eu acredito que ele é parente, eu acredito que esse é parente dele também esse Cabral que tá aí agora no Rio de Janeiro, ou é a encarnação dele, então hoje eu compartilho com esse sofrimento dos índios com todo povo do Rio de Janeiro. Hoje o povo do Rio de Janeiro não tem direito à educação, não tem direito à saúde, vai no hospital morre na fila do hospital, devido a que? O Cabral, então é isso que aconteceu no estado do Rio de Janeiro. Os nossos caciques não se sabe se a gente acredita porque só eles poderão dar continuidade à nossa cultura, pois já foi embora e os mais jovens teremos o nosso direito, o nosso direito é o Estado assumir com a sua responsabilidade, chega de por as pedras no meio do caminho, facilitar, porque sabemos que existe verba diretamente cada estado e a aldeia tem a sua verba e hoje a gente não vê um terço disso.

**Entrevistadora:** Eu procurei mas não achei. Vocês têm informações dessas verbas que o Governo Federal envia para os estados?

**Entrevistado (a) 4:** Eu vi no município de Maricá, uma pessoa acessou pra mim e falou de quanto é por cabeça de aluno, para merenda e nela também consta pra reforma das escolas, no Município de Maricá eles colocam R\$ 5,00 por aluno. Sabe quanto é no Estado do Rio de Janeiro? R\$ 0,42. O que você vai fazer com R\$ 0,42? Mas a moeda tá entrando pra merenda, pra reforma das escolas, eu tenho informações de que está vindo a verba de Brasília, lá do MEC pra poder assumir algumas necessidades das comunidades, mas eu não sei por que as coisas chegam no Rio de Janeiro e para tudo, não anda.

**Entrevistadora:** O que pra você Tupã o Estado do Rio de Janeiro significa com relação as comunidades indígenas e com relação ao acesso e permanência dos Guarani nas Escolas Diferenciadas das aldeias do Rio de Janeiro?

**Entrevistado (a) 4:** Só sei que o significado de tantos anos de luta, pra mim o significado do Estado é voltarmos a escravidão, porque se hoje as escolas funcionassem nas aldeias pelo Governo pelo menos Paraty-Mirim e Angra, mesmo assim, eu já tive proposta, o Estado me procurou aqui na minha aldeia, pra vincular a escola do Estado e eu não quis.

**Entrevistadora:** Então você acha que na verdade o caminho para as escolas indígenas melhorarem seria a municipalização dessas escolas?

**Entrevistado (a) 4:** Imediatamente. Tem que ser municipalizadas, o Estado, nós índios temos que cobrar uma indenização, não estou falando de verba não, estou falando de atendimento, porque é absurdo o que está acontecendo, a gente fala em melhorar as escolas pra não ter preconceito nenhum, mas o preconceito institucional é muito grande, ela faz com que o nosso moral machuque muito, o Estado machuca muito, prejudicou muito nós, atrasou muito a nossa

vida, então o Estado vê nós como artigo. Eu acredito que a palavra do Estado é bem assim ó: O índio tá lá na sua aldeia ó, coloca ele lá na aldeia, e o papel da FUNAI não é diferente do Estado não é igualzinho assim: Coloca lá na aldeia, esquece, eles estão bem lá, eles estão bem, a educação funciona pra eles lá. Eu acredito que é desta forma que o Estado pra mim, desculpa se eu estiver errado, mas eu tenho toda certeza, pra mim, eu, pra Darci Tupã o Estado pra mim não significa mais nada, porque tá devorando a nossa cultura, poxa, as crianças hoje com tanta revolta eu falo: crianças, bom uma pessoa de quinze anos ainda é criança pra mim e uma criança de quinze anos não saber escrever é crime, isso é crime que o Estado está fazendo, isso é crime muito grande, é um crime de racismo, de moral, de direitos humanos. Eu acredito que isto tem que ser visto e os caciques tem que fazer outro encontro forte pra poder rever isto, porque continuar no que tá, olha é daí pra pior. Hoje você ainda não tem saneamento básico, uma boa moradia. Educação, pra você ter uma educação diferenciada de verdade pra funcionar, você tem que ter uma boa moradia, a família tem que dormir tranquilo na sua oca e acordar tranquilo, isso pra mim envolve saúde, o bem-estar, você fazer hoje sanitário nas aldeias isso é saúde, é educação, isso não existe, você vai para as aldeias, tem quase mil índios em Sapukai, acredito que tem setecentos índios, já não é pouco índio e a grande maioria é criança, trezentos são adultos e quatrocentos são crianças, tudo querendo estudar, com fome de caderno e aí não temos este direito mais, então eu acredito que tem que ser municipalizada as escolas. Os municípios eles funcionam melhor, eles respeitam melhor nossa cultura, eu já tive uma conversa com o pessoal de Paraty, com vereador, até o Prefeito de Paraty encontrei com ele há cinco meses atrás porque nós somos amigos, crescemos juntos em Araponga, então eles falaram pra mim que não vão fazer a parceria, ou um ou outro. Eu acredito que com o município a gente se dá super-bem, as escolas municipais elas estão funcionando, as crianças da minha aldeia toda quinta-feira tem Educação Física, no qual elas tem brincadeiras da aldeia, toda sexta-feira as professoras e o professore de Educação Física envolvem os pais as mães, colocam eles ali pra cantar com seus filhos, sabe, fazer brincadeiras com suas crianças, então é um sonho sendo realizado e cada vez melhor aqui na nossa aldeia, graças a Nhanderu e eu quero levar esse projeto, pequenas ações né porque pra mim isso são pequenas ações quando o governo quer assumir não é um grande caso.

**Entrevistadora:** Uma última pergunta pra você: eu acompanhei tua luta desde quando você era um jovem de vinte e poucos anos e lembro de você sentado na porta da escola e eu nunca esqueci disso, isto tá na minha dissertação, quando você me falou pela primeira vez que aquela escola estava fechada que até o EJA (Educação para Jovens e Adultos) tinha acabado, então a última pergunta que eu faço pra você é com relação à luta que eu sei que você é um xondaro e luta muito pela sua aldeia, mas não só pela sua aldeia, mas por toda a parentada guarani, você esteve conosco no contexto urbano, então a minha pergunta é o seguinte: O que você acha da gente ter conseguido garantir o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro e agora os nossos parentes aldeados terem conseguido o Conselho Estadual de Educação Indígena do Rio de Janeiro. Você acha que esses dois conselhos quando você fala de união que a gente tem que se unir, inclusive o Conselho Estadual de Direitos Indígenas que agremia as instituições indígenas de contexto urbano e todas as aldeias do Rio de Janeiro, você acha que este é um caminho pra gente lutar em defesa da qualidade de vida para o nosso povo?

**Entrevistado (a) 4:** Eu acredito que sim, até porque se nós ficarmos esperando algo do Estado, nós vamos ficar esperando o navio passar, você vai ficar lá na beira do rio esperando o navio e ele nunca vai passar, então se foi aprovado isso e foi para o Diário Oficial né e que foi que eu vi eu acredito que chegou a hora de nós fazermos barulho e balançarmos nossos chocalhos porque, só com Conselho Estadual, acredito que não só as vozes, mas a nossa imagem, a nossa luta aparecerá melhor e junto é mais forte então junta os Conselhos, nada mais melhor porque se nós não tivermos estes dois Conselhos unidos, mesmo que cada um lute pela nossa aldeia eu acredito que demorará acontecer, mas vai acontecer, mas se nós pudermos juntar desde agora, desde ontem nós vamos conseguir, o caminho é este, nunca desiste, os Conselhos unidos e nós xondaro acompanhando cobrando o Conselho, ele tem que ser respeitado, porque ele foi reconhecido, mostrado no Diário Oficial e agora os índios do Estado do Rio de Janeiro tem Conselho, por onde eles possam gritar, se manifestar então eu acredito, esse é o caminho sim.

**Entrevistado (a) 5:, Aldeia Sapukai, Bracuí, Angra dos Reis. RJ.**

**Entrevistadora:** Fale a data de hoje, seu nome completo, seu nome Guarani e qual aldeia você pertence.

**Entrevistado (a) 5:** Primeiramente eu sou Lino Gonçalves da Silva em Português, nascido em 28 de março de 1985, sou da aldeia de Sapukai e eu sou professor daqui da escola há três anos e uma das coisas que eu queria comentar é sobre as leis brasileiras e pra nós, não só para os povos indígenas mas para a sociedade em geral, como eu faço parte do Conselho Estadual de Educação Indígena do Rio de Janeiro, eu vejo que tem muitas coisas na lei mas que a gente não tem. Então estas são as brigas que os povos em geral têm essa dificuldade. Então em minha opinião estes problemas seriam solucionados pelos políticos.

**Entrevistadora:** Eu queria que você falasse um pouquinho, porque eu sei que a escola não foi construída pelo estado, eu sei que ela começou com apenas duas salinhas, e hoje ela tem cinco salas, eu sei também que ela já foi multisseriada, então eu queria que você falasse sobre a escola hoje. Como ela está estruturada? Quantas turmas têm, se ela é multisseriada ou é um professor pra cada turma.

**Entrevistado (a) 5:** Então, hoje aqui na aldeia tem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, do Primeiro ao quinto ano, graças a Deus e também com muita luta a gente também conseguiu o segundo segmento, do sexto ao nono ano, então essa é uma das conquistas da comunidade daqui.

**Entrevistadora:** O sexto ao nono ano começou quando?

**Entrevistado (a) 5:** Começou em 2016. Até então só tinha do primeiro ao quinto ano. Mas como eu falei agora nós brigamos e reivindicamos também que o Estado possa também assumir esta escola indígena como escola estadual então através disso conseguimos implantar esta escolarização aqui na aldeia.



**Entrevistadora:** Então foi a partir daquela luta que o Sepe trouxe as comunidades indígenas para aquela audiência na ALERJ em julho? Porque eu lembro que até julho os contratos ainda não tinham começado.

**Entrevistado (a) 5:** Na verdade, o segundo segmento já tinha começado, então os alunos também participaram nessa manifestação, mas só que até aí os contratos estavam com problema sério, quando acabava o ano, a gente tinha que esperar mais um ano pra ser renovado, mas através dessa manifestação que todos participaram até o juruá, quando eu falo assim, é que juruá é o branco né, aí conseguimos este direito que aí foi regularizado, graças a Deus.

**Entrevistadora:** E do sexto ao nono ano quem dá aula, são indígenas ou é juruá?

**Entrevistado (a) 5:** Na verdade só tem um professor do segundo segmento que é indígena, é o Antonio Tupã que dá aula de língua guarani.

**Entrevistadora:** Qual a sua formação?

**Entrevistado (a) 5:** Estudei até o Ensino Fundamental e agora conseguimos o Curso de Magistério Guarani e foi aguardado pelos Guarani há muito tempo , e ele já começou inclusive e com essa formação a gente terá mais conhecimento , até pra gente se comunicar melhor, buscar nossos direitos

**Marize:** Você está fazendo o magistério?

**Entrevistado (a) 5:** Sim na verdade estou fazendo. Pra mim está sendo um pouco difícil porque ao mesmo tempo tenho que dar aula e estudar, mas nós somos fortes e quando a gente quer nosso objetivo a gente consegue.

**Entrevistadora:** Este segundo segmento, quantos professores tem e quais matérias?

**Entrevistado (a) 5:** Olha só, eu tenho que falar a verdade também né, até porque eu sempre falo a verdade, não gosto de falar assim escondido. Na verdade tem carência dos professores de algumas matérias , no caso da língua Inglês que saiu e até agora não foi encontrado, História também, infelizmente saiu também, acho que deu problema com o Estado. Alguns professores que moram aqui perto de Angra teriam condições de continuar dando aula aqui na aldeia, mas só que Paraty-Mirim é um pouco complicado porque é mais longe, aí os professores decidiram que se não dá pra dar aula nas duas eles decidiram parar.

**Entrevistadora:** Então falta História, Inglês, só?

**Entrevistado (a) 5:** Ciências também, três professores.

**Entrevistadora:** E o que você acha desta situação? Quer dizer, essa luta constante pela qualidade, pra que chegue professor, pra que vocês tenham contrato. O que é que você acha que deveria mudar?

**Entrevistado (a) 5:** Eu acho que na minha opinião, pelo que eu vejo, desde que eu entrei há três anos na escola, a gente precisa mais união, primeiramente a gente precisa apoiar um ao outro. Por que é que eu falo isso? Porque até hoje na escola, da parte do juruá, às vezes eles não aceitam o que o outro fala, “que não é isso”, “tem que fazer isso”, “isso não é certo”, então até na parte da administração da escola, também a gente teria que ver, do jeito que a comunidade quer e que trabalhar junto com o Estado também, e buscar melhorar a situação pra escola indígena e não só a escola indígena, a gente sabe que há problemas na escola, com todas as escolas do Estado. Mas pra escola indígena é pior, até a estrutura na verdade. Hoje temos duas salas pra mais de 120 crianças e é complicado trabalhar também, mas como eu te falei, eu tenho a esperança de que pelo menos daqui a dez, vinte anos a situação melhore um pouco também. A gente nunca vai perder a esperança. Eu posso comentar sobre um trabalho que eu fiz na faculdade?

**Entrevistadora:** Claro.

**Entrevistado (a) 5:** Eu dei uma palestra no Rio de Janeiro na UERJ, mas só que teve um problema, teve uma greve, só que teve umas trinta pessoas por aí, alunos. Uma das perguntas que eles fizeram foi sobre a escola indígena, eles queriam saber sobre a realidade das escolas indígenas, se havia alguma diferença, em termo de lutas de direitos essas coisas, aí eu falei que pra falar a verdade não tem diferença, os problemas que existem aqui fora existem lá também, mas pra nossa escola é pior ainda. Aí eles perguntaram por que, sendo que esta escola é do Estado, que na verdade é um colégio, não uma escola, é um colégio indígena, aí eu falei que leis a gente tem, leis garantidas na Constituição Brasileira, mas que na prática ninguém cumpre né? Esse que é o problema. Quando eu falei isso todo mundo riu, riu muito e falaram nossa! Um índio que sabe das leis? Eu tenho apenas o Ensino Fundamental, vocês que são superiores ainda pensam isso de um índio? Falei brincando, mas falei pra eles refletirem também.

**Entrevistadora:** A escola passou a colégio e isto que dizer que tem segundo grau, mas o curso de formação de professores indígenas vai funcionar no Centro de Angra né?

**Entrevistado (a) 5:** Sim. Tem tempo escola e tempo comunidade. Aí quinze dias seria na escola fora da Aldeia, é uma aula normal assim de matéria e tempo comunidade é uma pesquisa que a gente faz com relação a cultura, da língua, do modo de vida, do cotidiano, do dia-a-dia, então é legal.

**Entrevistadora:** Mas me diz uma coisa: o que é que você acha, por exemplo, do Colégio Karaí Kueri Rendá ser um colégio só no nome? Porque não tem condições do Ensino Médio ser aí, pois para isto acontecer é necessário ter obra com aumento de número de salas, não é isto?

**Entrevistado (a) 5:** Sim. É o que eu estava comentando, que a gente através do Conselho (ele se refere ao Conselho Estadual de Educação Indígena), tentar conseguir implantar ao menos o Ensino Médio normal, porque alguns alunos do segundo segmento vão se formar este ano em dezembro, mas só que até agora a gente não tem Ensino Médio. Como a gente vai fazer com esses alunos que vão terminar o ensino do segundo segmento?

**Entrevistadora:** Alguns alunos já foram estudar fora da aldeia o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio?

**Entrevistado (a) 5:** Sim. No Ensino Médio tinha um aluno, conseguiu terminar com muita luta e tem três ou quatro alunos que tentaram fazer o ensino fundamental, mas só que com as dificuldades eles desistiram.

**Entrevistadora:** Qual era a dificuldade?

**Entrevistado (a) 5:** A dificuldade maior é que as aulas eram à noite e a distância também não ajuda, porque daqui até a pista leva cinquenta minutos a pé e não tem transporte nenhum então voltar à noite é um pouco perigoso também.

**Entrevistadora:** E preconceito e discriminação por ser indígena

**Entrevistado (a) 5:** Olha, isso existe muito. Inclusive teve um aluno que comentou isso depois que se formou, ele até estava chorando né, porque tem alguns que falam que o índio é animal, diz que índio come gente, diz que como o índio pode estudar assim, porque se vive no mato, por que estuda na cidade?

**Marize:** E os professores?

**Entrevistado (a) 5:** Acho que os professores nem ligam, claro que eles são muito respeitosos, mas eles nem tiram satisfação com o outro aluno, mas na verdade, preconceito e discriminação a gente sofre muito. Não sei se é só para os alunos indígenas ou se dentro da escola da sociedade em geral existe entre eles.

#### **ENTREVISTADO (A) 6 DE ITAXÍ (PARATY-MIRIM):**

**Entrevistadora:** A primeira coisa que eu quero que você fale é seu nome, qual sua aldeia e sua função.

**Entrevistado (a) 6:** Sou liderança da aldeia de Itaxí Mirim que é mais conhecida como Paraty-Mirim. Faço parte do Conselho de Educação, sou conselheira no ICMBIO e participo no Fórum Tradicional também e sou conselheira dos Direitos Humanos Indígenas e sou professora do 1º ano também, porque a gente tem dificuldade pois não tem professores formados e eu já tinha trabalhado alguns anos como agente de saúde e por este motivo a gente hoje tá trabalhando como professora, eu trabalho pela manhã até meio-dia e trabalho no dia-a-dia como liderança mas represento os dois né (.....) pela idade do meu pai que tem 118 anos e ele já não pode mais participar de reunião então quando eu vou à reunião eu represento os dois né cacique e vice-cacique.

**Entrevistadora:** Você dá aula só para o primeiro ano? E quantas crianças tem no primeiro ano?

**Entrevistado (a) 6:** Então, no primeiro ano só tem oito.

**Entrevistadora:** Quais são as outras turmas que tem na parte da manhã?

**Entrevistado (a) 6:** Na parte da manhã tem o primeiro ano, o segundo e o terceiro.

**Entrevistadora:** Então o segundo ano tem um professor e o terceiro ano outro professor?

**Entrevistado (a) 6:** É... Então, tem o Leonardo que é professor da escola e ele está com os dois né, por enquanto. Pelo que eu entendi tem um professor que acho que foi contratado que vai ensinar no segundo ano e o Leonardo vai ficar com o terceiro ano que ele já tá ficando.

**Entrevistadora:** Então perai, você fica com o primeiro ano, o segundo e o terceiro ficam com o Leonardo, e o quarto ano?

**Entrevistado (a) 6:** O quarto ano fica com o Robson.

**Entrevistadora:** E o segundo e terceiro qual é o nome do professor todo?

**Entrevistado (a) 6:** Então, o segundo ano vai ser o Isaque que vai ser professor bilíngue guarani, então é ele que já tá contratado também e vai dar aula para o segundo ano.

**Entrevistadora:** Qual o sobrenome deles? Do Isaque e do Leonardo?

**Entrevistado (a) 6:** Isaque de Souza, é guarani e Leonardo Robson Benites

**Marize:** E o quinto ano?

**Entrevistado (a) 6:** Acho que não tem, mas você vai falar com o professor que está amais tempo na escola.

**Entrevistadora:** O que falta para que esta escola seja uma Escola de Educação Diferenciada, como está garantida na Constituição Federal?

**Entrevistado (a) 6:** Então, aqui não temos uma escola, ela é uma sala de extensão, o Serginho e o Darci Tupã, que eram professores que fizeram curso de formação indígena guarani, e eles fizeram um livro daqui mesmo em Guarani contando a História desta aldeia e a gente usa este livro e conta esta História para as crianças.

**Entrevistadora:** Mas tem pra todos os alunos?

**Entrevistado (a) 6:** Não, temos um livro.

**Entrevistadora:** Com relação ao calendário escolar: Vocês tem datas da cultura guarani que este calendário atrapalha?

**Entrevistado (a) 6:** Bem em janeiro as crianças estão de férias e neste mês nós temos o Nhemongaraí (batizado), mas temos outras datas como abril que é o Dia do Índio, mas a gente não comemora mais pois mataram nosso povo, então a gente fica na casa de reza, e em setembro que é feriado pra gente que é o Dia dos Guerreiros, mas a escola não respeita estas datas e tinha que respeitar, porque se é diferenciada tem que respeitar a cultura. Outra coisa: os professores guarani são contratados, então na sala-de-aula nós ensinamos as crianças pra que eles estudam, pra que eles precisam estudar, porque hoje nós crescemos mas tem muitas

pessoas que não foram estudados, então se é contratado a gente precisa seguir a regra, numa sala-de-aula e ao mesmo tempo a cultura

**Entrevistadora:** Estou aqui transcrevendo a entrevista do prof<sup>o</sup> Leonardo e ele me falou na entrevista que tem três salas-de-aula. Então você dá aula para uma turma, tem duas turmas com ele, mas já tem um professor pra assumir e tem o quarto ano, então o professor do quarto ano vai assumir o quinto ano. Então isso dão quatro salas. Onde ficará a quarta turma?

**Entrevistado (a) 6:** Então, é essa a dificuldade que a gente tem né , porque aqui não é uma escola, aqui é uma sala de extensão.

**Entrevistadora:** Então como é que você vão fazer para acomodar todo mundo?

**Entrevistado (a) 6:** Então, pela manhã a gente usa duas salas, que é o primeiro e segundo com terceiro ano que o Leonardo tá dando aula, então de manhã sobra uma sala. À tarde tem três ou quatro professores, uma dá aula até não sei que horas e muda pra outra turma né, porque a gente não tem sala.

**Entrevistadora:** Quando você pegou esta turma de primeiro ano, no início do ano?

**Entrevistado (a) 6:** Peguei esta turminha no dia 30 de julho, porque estava faltando professor e as crianças já estavam na hora de estudar também.

**Entrevistadora:** O governo fez contrato com você?

**Entrevistado (a) 6:** sim, fez agora. Esta turminha estava estudando, esta turminha do primeiro ano, estava com o Inácio. Ele saiu este ano. Ele não tinha curso então ele tinha esta dificuldade, então ele saiu e logo que ele saiu eu comecei.

**Entrevistadora:** No segundo turno vai ficar o quarto e o quinto ano?

**Entrevistado (a) 6:** O quarto está com o Professor Robson e o quinto não tem professor, tá em casa.

**Entrevistadora:** Mas se tem só três salas, se chegar o professor para o quinto ano, vai faltar sala, pois do sexto ao nono ano vão estudar como?

**Entrevistado (a) 6:** Olha, à tarde tem cinco professores, só que cada hora...é muita coisa...

**Entrevistadora:** Fiz uma entrevista com a Ara'í e ela me disse que os professores juntam turmas, Artes por exemplo, o professor da para as quatro séries juntas o mesmo conteúdo. Como vice-cacique, como liderança da comunidade, o que você pensa com relação à Secretaria de Educação e ao Governo?

**Entrevistado (a) 6:** Na verdade a gente tá lutando por isto mesmo, porque a gente precisa de sala e mais professores né, porque assim, a gente não quer os nossos filhos estudando fora da aldeia porque lá tem muito preconceito, então eles estudando aqui na aldeia, seria muito melhor pra gente, então por este motivo a gente estamos pedindo um colégio mesmo, que seja

um colégio e que seja com salas suficientes. A diretora disse que iria ter reforma, mas a gente precisa e de construção de salas porque reforma só não vai adiantar.

**Entrevistado (a) 7. Doutorando (a) do PPGAS, Museu Nacional em Antropologia e Guarani:**

**Entrevistadora:** Fale a data de hoje e quem é você.

**Entrevistado (a) 7:** Hoje é primeiro de agosto de 2018, sou Guarani Nhandeva de origem, MS, em 2000 fui para o ES, onde eu comecei a dar aula também trabalhei por sete anos como professora com os guarani M'bya, apesar de que eles não querem no ES ser chamados de M'bya, hoje eles se autodeclaram Nhandeva. Eu fiz magistério, era um protocolo Guarani que se chamava Kuambo'é, onde participaram os Guarani, que era um curso de Formação de Professores, na verdade organizado pelo MEC, que durou este curso 7 anos, começou em 2003 e terminou em 2010.

**Entrevistadora:** Era uma formação superior?

**Entrevistado (a) 7:** Nível médio, onde participaram guarani do ES até o RS, eram guarani do Sul e Sudeste. O único estado que não participou, foi São Paulo. Onde eu conheci os professores guarani do Rio de Janeiro. Na época era o Darci Tupã, na época ele era da Paraty-Mirim, o Waldir, Algemiro de Sapukai, Angra dos Reis, Isac e Sérgio que na época eram de Paraty-Mirim (Aldeia Itaxim) e de Araponga, o único que foi era Nirio, todos concluíram do Rio de Janeiro.

**Entrevistadora:** Como era este deslocamento? Porque vocês não ficaram sete anos lá.

**Entrevistado (a) 7:** Era por etapa, como a FUNAI ficou responsável pelo transporte dos alunos na época, então às vezes era passagem, outras uma van, então surgiu a ideia de alugar uma van para transportar os alunos do ES para Florianópolis.

**Entrevistadora:** Como era o percurso desta van até Florianópolis?

**Entrevistado (a) 7:** iam sete alunos do ES (Aracruz) como convidados, então iam: eu, Joana, Alberto, Márcio, Alessandro, Julinho que era uma liderança, desistiu logo no começo e o Márcio desistiu no final. Vinham até o Rio de Janeiro e pegavam os professores das aldeias do

Rio que na época era Serginho, Darci Tupã e Isac, eram professores das aldeias do Rio de Janeiro. O pacote feito pela FUNAI era para levar todo mundo junto, os alunos do ES e RJ.

**Entrevistadora:** Quantas horas de viagem até o local da escola?

**Entrevistado (a) 7:** Dois dias. Cada módulo era em um estado da região Sudeste e Sul, onde aconteceu mais foi em Santa Catarina, mas o tempo de viagem dependia do estado onde seria o módulo. Este curso, o principal local pra realização dele seria Santa Catarina, só que foram envolvidos vários estados: Rio Grande do Sul, Paraná Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo não entrou, então estes estados combinaram que cada etapa um estado assumiria. Mas quem assumiu mais etapas foi Santa Catarina, o Rio Grande do Sul assumiu três etapas, Paraná realizou duas etapas, quem não assumiu nenhuma etapa foi o Rio de Janeiro e o Espírito Santo assumiu a última etapa, a conclusão do curso. Então foram sete anos de caminhada, então quando era no Rio Grande do Sul duravam dois dias. A gente ia pelo litoral, então era muito cansativa a gente descansava, dormia na estrada num posto de gasolina para o motorista poder descansar, dormíamos dentro da van. E no Paraná foi realizado no Faxinal do Céu onde era centro de formação dos professores que é muito bonito na verdade, duas vezes nós fomos lá, porque o Paraná também assumiu realizar este evento.

**Entrevistadora:** Quando você fala que os estados assumiram parte cada um do evento, deste curso você está falando de quem? Uma parceria de uma universidade pública com o estado?

**Entrevistado (a) 7:** Não. O magistério ele teve parceria com o MEC. O estado, o MEC e a FUNAI. A FUNAI era responsável pelo transporte dos alunos, o MEC e o estado assumiram a realização do evento, toda a estrutura. Cada etapa durava um mês, então o recurso de hospedagem, alimentação, sempre quem assumia era o estado em parceria com o MEC. O Estado do Rio de Janeiro foi o único que não assumiu nada. A única coisa que ele fez, foi que haviam monitores da Secretaria de Educação pra fazer acompanhamento dos alunos do Rio, eu acho que pra não ter problema quando eles iam estudar. Porque os alunos eram professores que atuavam na sala-de-aula nas escolas das aldeias. A Tânia e o Paulo foram os que fizeram acompanhamento pela SEEDUC do Rio de Janeiro. Foi o que o Estado do Rio fez, pra acompanhar todo o processo deste curso. O salário dos professores que foram estudar continuou sendo mantido pela SEEDUC RJ. Eu não sei bem no Rio de Janeiro, mas para nós do ES era a FUNAI que pagava a alimentação no caminho. Os alunos do RJ também recebiam, mas não sei quem pagava. Eu lembro também que no Sul era muito frio e estes

coordenadores da SEEDUC RJ compravam ou às vezes davam dinheiro pra comprar casacos para os alunos.

**Entrevistadora:** Como era o currículo do Curso de Formação?

**Entrevistado (a) 7:** O currículo foi elaborado a partir do processo histórico da luta das lideranças que anteriormente, já tinham ideia pra organizar este projeto e isto surgiu em Santa Catarina, por isto o foco maior era Santa Catarina e a gente se deslocava pra lá, por causa que este projeto surgiu lá por estas lideranças.

**Entrevistadora:** Que matérias vocês tinham?

**Entrevistado (a) 7:** Os professores que nos davam aulas eram das universidades, porque na verdade este curso também teve parceria com a Universidade (UFSC), com o MEC. A maior participação foram o professor Bessa e a prof<sup>a</sup> Gabriela que trabalhava com Matemática, ambos da UERJ e também uma outra professora daqui do Rio que trabalhava com teatro de bonecos. Teve também uma professora da UFMG que nos deu aula de Geografia, mas era uma geografia a partir do olhar do indígena. Todos os professores que trabalhavam com a gente eram professores que já trabalhavam com indígenas. Passaram vários professores pelo curso. Houve um professor da USP que trabalhou com a etno-matemática, outra que trabalhou a Ciência da natureza. Foram matérias a partir dos trabalhos produzidos por indígenas. Este curso começou em 2003 terminou em 2010. O encerramento foi no Rio Grande do Sul em maio de 2010, foi o final do curso do magistério e aí em cima disso quando terminou este curso do magistério, surgiu outra demanda: o curso superior de licenciatura que se chamava Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica que era uma licenciatura para os professores indígenas, não só da etnia guarani, já inclui outras etnias do Estado de Santa Catarina como os Xoc Leng, Kaingang e também Guarani . Saiu o edital para este curso superior em 2010 e fizemos o vestibular e eu passei. Começou em 2011 e terminou em 2015. Eu apresentei meu TCC em fevereiro de 2015. Eu saí do trabalho, na época eu era professora de ensino fundamental de primeiro segmento contratada para atuar na escola da aldeia, porque eu tinha muita dificuldade para escrever, estudar e trabalhar. Foi muito difícil, mas eu consegui. O curso não era contínuo, era por módulos também e do Espírito Santo passaram eu, minha filha e mais uma pessoa e a viagem na maioria das vezes era de ônibus então a gente ia até o Rio de Janeiro e de lá pegava o ônibus para o Espírito Santo durante este trajeto de idas e vindas é que eu conheci a Aldeia Maracanã. A gente ia pra lá pra descansar pra



depois seguir viagem para casa, isso já na graduação, então nesse caminho eu conheci os parentes da cidade e das aldeias do Rio de Janeiro, então em 2014, eu fui chamada pelos parentes de Paraty-Mirim. Então eu fui chamada pelos parentes pra trabalhar com eles. O Pedro que é filho do cacique e outros parentes me chamaram pra trabalhar lá, como eu não estava trabalhando eu fui, mas a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro não me aceitou por causa que eu ainda estava fazendo o curso e que poderia me atrapalhar como eu estava fazendo por etapa, então eles não me contrataram. Eles queriam me colocar como coordenadora pra trabalhar em Paraty-Mirim, porque lá não tinha professor formado pra eu trocar experiência com eles e muito menos ser Coordenadora ou Diretora de escola pois para eles estes cargos só podem ser ocupados por pessoal efetivo, lembrando que a lei que é específica para educação indígena fala que pode ser contratado sim desde que a comunidade indique, pode ser contratado sim como Coordenador Pedagógico ou como Diretor. Eu cito como exemplo os indígenas de Santa Catarina onde os Coordenadores e Diretores das Escolas na grande maioria são indígenas. Só aqui no Rio de Janeiro que ainda não tem nenhum coordenador e diretor indígena. Por essa razão eu estava voltando para o Espírito Santo e eu fui convidada para fazer parte da Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM) e quando eu entrei eu lembro que eles estavam discutindo sobre a educação escolar indígena e como a associação poderia estar contribuindo com os parentes que vivem na aldeia e aí chamaram lideranças pra discutir e eu lembro que o indigenista Toni Lotar estava fazendo esta mediação e Maricá (que assumiu a responsabilidade da Educação Escolar Indígena de duas aldeias: uma em Itaipuaçu, cujo terreno foi doado por um funcionário da FUNAI para o Alberto Tuparay que chamou o Seu Félix do ES para vir morar lá e construir a aldeia e outra em São José de Imbassá), no mesmo ano a aldeia de São José de Imbassá reivindicou a escola, o Prefeito de Maricá se sensibilizou e se prontificou em dialogar com os guarani e o Toni fez esta mediação de como a prefeitura poderia atender esta especificidade do povo guarani. A aldeia de Itaipuaçu, também tinham muitas crianças então a prefeitura de Maricá teve que pensar melhor sobre a política que iria implementar. Eu participei duas vezes de reunião e teve encontro em Maricá com a equipe de educação e depois teve a reunião na aldeia de São José de Imbassá onde saiu um pedido que o Darci Tupã fez pra colocar uma pessoa indígena como coordenadora pedagógica na secretaria e aí o prefeito imediatamente atendeu o pedido e fez um documento pra legalizar isso e eu fui indicada. Como eu já havia terminado a graduação me colocaram pra assumir como coordenadora indicada pelos parentes. Eu entrei em um setor que atendia criança especial, eu entrei sem muito conhecimento como funcionava, porque eu

não tinha experiência, nunca tinha entrado numa secretaria. Quando eu entrei não tinha nada. A equipe se organizou, teve que discutir a proposta curricular, sobre a questão indígena, a legislação que fala sobre a questão indígena, então não tinha nada, nada. Então tudo começou a partir da demanda posta pelos parentes guarani e a partir de minha entrada, então se não houvesse indígena lá, não se discutiria sobre a questão indígena.

**Entrevistadora:** E como é que era essa discussão entre o governo? Eles chamavam você pra discutirem juntos ou preparavam tudo e depois te davam pra você olhar?

**Entrevistado (a) 7:** Não. São doze coordenadores neste setor e uma delas era eu, indígena, e tinha uma superintendência que organizava o cronograma pra gente, era quarta e quinta que tinha reunião pra discutir esta questão. Só que a gente discutia de nove horas da manhã até meio-dia, toda quarta, onde os coordenadores discutiam as questões. Só que eu como era novata e não sabia muito como funcionava, a gente discutia e na grande maioria a gente só discutia os problemas que era trazido pelos coordenadores também, dos não indígenas, e muitas vezes eu não tinha espaço pra falar porque acabava o tempo, porque a conversa como eu comecei a entender, quando se discutia sobre a questão específica requer tempo, diálogo que muitas das vezes não existe diálogo, a minha dificuldade pra dialogar com essa equipe, foi porque eles traziam muito problema e tentavam resolver o problema mas quando eu entrava pra discutir o problema diferenciado e específico e não era só isso o tempo é muito curto e não dá pra discutir pois eu tinha que falar do problema e da causa do problema e muitas vezes é muito difícil você discutir em uma secretaria que tem duas horinhas só e vários coordenadores, não tem como, porque para você discutir sobre o indígena, você tem que discutir o processo histórico, você tem que discutir a especificidade desses indígenas, quais são os costumes, tradição e a Constituição Federal garante né que a escola indígena tem que ser específico, diferenciada, bilíngue e comunitária, são quatro princípios que a Constituição garante pra educação escolar indígena, só que pra você colocar isso em prática, tem que ter tempo, tem que ter discussão, diálogo e também tem que ter sensibilidade no mínimo, porque nestes lugares, as secretarias muitas vezes não tem conhecimento nenhum sobre a questão indígena, inclusive Maricá quando eu cheguei lá. Não tinha inclusive tinha que correr atrás com relação a merenda e todo este processo começou quando eu cheguei lá, que começou do zero. Discutir a proposta curricular, discutir a questão da merenda, a questão do projeto político pedagógico, pra começar, primeiro tem que conhecer a comunidade, como é que você vai construir uma proposta de política pedagógica sem conhecer? Se não conhece,

ninguém pode falar sobre isso e quem vai dizer como quer o processo e pra que essa comunidade quer a educação, tem que partir deles. Eu não vejo isso acontecendo em Maricá porque tudo é um processo e esse processo do diálogo que eles se colocam pra receber é muito devagar porque, falando de mim, não tinha muita abertura pra eu dialogar e trazer da forma que os parentes pensam. Claro que eu tinha que fazer esta mediação, mas tinha que começar da estaca zero porque primeiro, eles não conhecem sobre a questão indígena, acham que indígena é tudo igual, cada etnia é diferente e indígena do contexto urbano é outro processo histórico, então pra mim eu acredito que pra você discutir estas questões que geralmente se discute e a grande maioria tem dificuldade pra lidar com essa situação e inclusive a secretaria de educação tem que discutir em dois aspectos: processo histórico e a questão cultural, mas dentro da cultura, cultura entre aspas como eu digo, pela especificidade, cada grupo tem a sua especificidade, nem todas as coisas servem pra todos. Quer dizer, uma coisa não serve pra todos, depende do lugar, depende do contexto, depende da língua que fala, então tudo isso depende de como você vai lidar com essa situação que a secretaria de educação, a grande maioria tem dificuldade. Então a minha experiência só fiquei oito meses, porque eu já estava recebendo pressão tanto dos meus parentes, porque tinha dificuldade de contratar professor, porque tem que criar uma lei pra discutir sobre isso, então foi tudo criado, foi tudo construído, então neste processo eu já estava recebendo, como eu disse, pressão dos parentes e pressão da secretaria. Porque a secretaria queria que os indígenas entendessem como era a organização da secretaria e os indígenas guarani principalmente não vão se adequar, porque o processo de educação da secretaria não está de acordo com o processo de educação guarani por exemplo. Por isso que tem esta dificuldade pois existe um conflito e aí pra mim ficou muito difícil pra eu lidar com isso, como eu não tinha experiência... e era assim, e onde a gente estava os doze coordenadores, só tinha um computador pra doze coordenadores, duas cadeiras, o espaço é minúsculo pra doze coordenadores e aí você tem que organizar material, relatório e tudo no mesmo lugar e aí como é que você vai trabalhar assim?

**Entrevistadora:** Lá era Secretaria de Educação?

**Entrevistado (a) 7:** Era Secretaria de Educação e no setor que a gente tinha fazia era o setor do especial então a maior parte do tempo eu ficava em pé na porta esperando alguém sair de lá pois o lugar era minúsculo, e as pessoas demoravam e aí ela colocou horário pra eu entrar e sair, foi criado um cronograma pra eu participar, mas só que eu ia lá quinta e sexta, então eu dormia nas aldeias e de lá que eu ia trabalhar e quando terminava o período do meu trabalho

eu voltava para o Rio então eu tinha que ficar dois dias na secretaria pra gente discutir, resolver coisas burocráticas, mas fora disso eu ficava nas aldeias, conversava com meus parentes pra ver como a gente iria fazer e ai começou a escola, colocaram um contêiner-escola na aldeia de São José de Imbassaí, provisório, e ficou até muito bonito, porque lá a aldeia não é demarcada e em Itaipuaçu não colocaram nada porque estava no meio de uma reserva ambiental, não podia fazer escola e foram vários impedimentos de não fazer a escola porque a prefeitura tentava fazer mas esbarrava em uma série de impedimentos e estas foram grandes problemas que eu tive e também na secretaria eu passava mais tempo na porta esperando alguém levantar pra eu poder sentar. E tinha vez também e não podia ficar mais de vinte minutos, porque tem outro na fila esperando pra poder trabalhar.

**Entrevistadora:** E você conseguiram fazer algum material específico para as escolas? Por exemplo, o currículo da escola, o projeto político-pedagógico da escola, que na verdade tem que ser discutido com a comunidade escolar, ficou algum documento pronto?

**Entrevistado (a) 7:** Não ficou. Como eu falei eles tinham dificuldades e a gente nem chegou a discutir isso porque tinha vários coordenadores que discutiam a questão da escola, da criança, da comunidade dos não indígenas, então não sobrava tempo pra mim. Então eu já era a única indígena que estava lá então eram doze coordenadores e comigo treze, então pra todo mundo discutir em uma período tão curto e pra usar o computador treze pessoas, eu me sentia muito excluída por isto eu saí. Eu falei: não dá pra mim ficar num lugar, que eu vou ficar olhando acontecer as coisas e que na verdade a minha função era fazer algo e não deu tempo, durante oito meses não deu tempo pra mim discutir absolutamente nada. A única coisa que foi discutida foi que se criou uma escola e foi indo e depois quando eu saí da coordenação nada foi discutido, currículo, uma legislação pra se criar a especificidade indígena, isso tudo estava sendo discutido, a questão da lei mesmo, como a prefeitura poderia adaptar pra atender a questão indígena, então quando eu saí estava sendo discutido isto. Depois disto não soube de mais nada. Agora, por alto eu fiquei sabendo que em Itaipuaçu quem estava dando aula era um professor não indígena o que é contra a Constituição Federal. Como uma criança guarani vai estudar com um professor que não é indígena? A mesma coisa é enviar uma criança guarani pra estudar na cidade, a não ser que esta professora aprenda guarani pra poder ensinar as crianças. São crianças pequenas e alei diz que do primeiro ao quinto ano a criança indígena tem que ser ensinado na língua.

**Entrevistadora:** Como é que você vê esta escola hoje? A política do governo federal para a educação indígena nos dias de hoje?

**Entrevistado (a) 7:** A luta continua e muitos indígenas hoje estão se formando, então há um diálogo, um fortalecimento, mas tá difícil ainda, é um processo lento, e há uma visão do governo como se este processo fosse o mesmo processo da assimilação, eu vejo que a escola tem um papel importante, porém também é perigoso, porque se não respeitar o diferenciado, a especificidade, a questão da língua, os costumes vai continuando a ser colonizada, a criança vai continuar a ser colonizada, porque são duas questões que estão em risco, porque a educação indígena é diferente da educação escolar indígena. Porque a educação indígena é o conhecimento que está nesse grupo e isso tem que ser respeitado, a questão escola indígena, deveria discutir esses conhecimentos que o indígena tem, só que isso não acontece, muitas vezes é o contrário, a escola chega impondo o ponto de vista dos não indígenas na comunidade indígena, esta que é a questão, então eu acho que há um conflito, porém também há uma resistência por parte dos indígenas de modo geral e também dos professores indígenas, principalmente quem se formou em uma licenciatura. Nós tempo muita bagagem pra contribuir o problema é esta falta de autonomia que nós temos como professores, nós não temos autonomia pra de fato colocar em prática o que nós aprendemos na Licenciatura, pois ela abre a mente e a gente pensa com mais clareza a questão da interculturalidade, eu acredito.

**Entrevistado (a) 8 ex-professor (a) da Aldeia Sapukay, Bracuí, Angra dos Reis:**

**Entrevistadora:** Diga seu nome, profissão e sua história dentro da Aldeia de Bracuí.

**Entrevistado (a) 8:** Sou professora de História da rede municipal de Angra dos Reis e da rede Estadual a minha história junto à aldeia começou em 2013 quando eu fui convidada para trabalhar num projeto chamado EJA Guarani, que visava dar escolarização para os Guarani da Aldeia Sapukai, na Escola do Sertão do Bracuí, visando garantir esta escolarização até o nono ano para que eles pudessem cursar o Ensino Médio então desde aquela época, já havia esta promessa de que o Ensino Médio iria começar inclusive eu fui convidada e as aulas iriam acontecer ao mesmo tempo então eles iriam ter a escolarização do fundamental e do Ensino Médio concomitante e isto não aconteceu e o EJA acabou e o Ensino Médio só começou agora em 2018. Fui professora de História no EJA Guarani, era um projeto que tentava ser diferenciado, intercultural e bilíngue e contava com a assessoria da UFF e de outras Universidades então tinham os professores regentes e os professores assessores que eram especialistas na área e aí começa minha chegada na aldeia Sapukai com essa turma de estudantes, formaram 25 estudantes na EJA Guarani e essa relação passou para além de professora-aluno que eu tenho pessoas que eu gosto muito que estão presentes na minha vida e comecei também a minha militância na questão indígena como apoiadora dos povos

Guarani. Quando o EJA Guarani essa turma acabou, apesar de haver demanda para outra turma a Prefeitura de Angra não abriu com o argumento de que o Estado iria assumir o que de fato acontece em início de 2016. O Estado começa a abrir turmas do Ensino Fundamental de sexto ano no colégio da aldeia e as aulas começam a acontecer na Karaí Kuery Rendá, eu não vou lá pra dar aula porque o município não libera os professores e eu estava afastada da Rede Estadual, eu tinha abandonado a Rede, neste momento eu fiz o meu processo de reingresso na Rede Estadual, mas quando o processo foi concluído já tinha um outro professor ministrando as aulas de História na aldeia, mas eu continuei acompanhando a implementação no Ensino Fundamental, como apoiadora, comecei o meu mestrado e participando do grupo de estudos e pesquisa do professor Domingos que sempre está como professor nessa parte pedagógica e eu continuo próxima, mas assim já não como professora deles.

**Entrevistadora:** Quantas salas-de-aulas o colégio tem?

**Entrevistado (a) 8:** O Colégio Indígena Karai Kueri Rendá ele é construído de forma coletiva pelos guarani e depois em uma reunião eles decidem ceder para o Estado, estatizar a escola, a escola é estatizada e então, desde então o Estado nunca fez uma reforma na escola, é originalmente duas salas-de-aula, que foram construída pelos guarani, o Estado nunca fez uma intervenção em infraestrutura na escola, o que aconteceu lá é que foram fazendo uns remendos, mas que foram feitos com dinheiro da ELETRONUCLEAR, com a questão do retorno que esta empresa tem que dar pro entorno por conta do problema que ela provoca. Hoje tem mais duas salas-de-aula, mas que são improvisadas, não foi uma obra do Governo do Estado, essas duas salas-de-aula que agora tem a mais lá, são reformas feitas de uma sala grande que tinha que era de um projeto de fabricar papel, eles faziam umas agendas, isso foi um projeto do Museu do Índio, esse projeto de fabricar papel reciclado era bem próximo da escola, então aproveitaram esse prédio que estava construído e aproveitaram e dividiram no meio e fizeram mais duas salas-de-aula então na verdade, hoje tem cinco salas, tem uma sala que é pequenininha que daria pra ser sala de aula mas não está funcionando que daria cinco salas, então oficialmente temos quatro salas-de-aula, que eu me lembre.

**Entrevistadora:** Como é a estrutura física da escola com relação ao prédio e ao material para o professor? Com relação à merenda? Há refeitório?

**Entrevistado (a) 8:** Há uma varanda que serve como refeitório, que também foi uma obra feita pela ELETRO. A infraestrutura da escola é bem precária, esse ano pintaram a escola e a gente olha e parece mais bonitinha, mas se a gente fosse pensar na infra que a escola precisa hoje, já que ela funciona do primeiro ao nono ano a escola está muito aquém do que deveria ser e muito aquém da maioria das escolas estaduais. Pouquíssimo material pedagógico, nem uma copiadora a escola tem, pra fazer cópia a diretora tem que ir à Regional buscar. É bem difícil esta questão do material, não tem um projetor, os professores que levam emprestado deles mesmo, pra dar aula, material didático o PNE deu um pouco só, outros recursos de material são poucos, não tem material diferenciado. Há merenda, mas há muita reclamação dos guarani com relação a merenda, a quantidade eles gostariam que fosse mais, isso é uma reclamação frequente nas reuniões que eu vou, que eu tenho ido que eles já falaram isso inclusive pra SEEDUC, pra Conferência local pra Conferência Nacional de Educação Escolar

Indígena, foi uma questão muito batida com relação a qualidade da merenda e da quantidade da merenda., mas há merenda e quem faz a merenda é contrato, são guarani contratados tanto pra merenda, pra limpeza e para as séries iniciais.

**Entrevistadora:** Há turmas multisseriadas?

**Entrevistado (a) 8:** As aulas são multisseriadas, até pela própria estrutura da escola, não haveria condições de ter tantas turmas com tão poucas salas e o estado também diz pela quantidade de estudantes né, tem turmas com oito alunos, então funciona em regime multisseriado, acho que também chama atenção que do primeiro ao quinto ano os professores guarani, eles não tem a formação do Ensino Médio, eles são professores leigos dando aula e numa turma multisseriada, a maioria tem até o nono ano e chega a ter um professor guarani que tem o sexto ano se eu não me engano dando aula pras crianças.

**Entrevistadora:** Os professores do segundo segmento são guarani? Tem todas as matérias? Se faltam professores, quais são as matérias?

**Entrevistado a 8:** Os professores dos anos finais não são guarani, a gente vai ter nos anos finais somente o Algemiro como professor guarani. Houve um problema grande porque no início haviam todas as disciplinas, todos recebiam uma gratificação e ampliavam sua carga horária, só que a SEEDUC cortou os gastos e tirou essa gratificação e com essa retirada e redução da carga horária os professores não conseguiam ficar nas duas aldeias até por uma distância geográfica mesmo e aí tem alguns professores numa escola e outros professores na outra

**Entrevistadora:** Pra você, esta escola está dentro dos padrões que a lei e o Movimento indígena estabeleceram? Ou seja, ela é uma escola indígena diferenciada?

**Entrevistado (a) 8:** A escola tenta ser, inclusive isto foi algo que eu aponte na minha dissertação, observando a escola é que ela no que tange os professores e a própria assessoria da UFF fez com esses professores desde que os anos finais começaram, a tentativa da UFF em fazer uma formação com os professores dos anos iniciais, apesar de todos os obstáculos colocados pela SEEDUC, nesse processo de formação apesar de tudo que aconteceu, eu vejo nos professores um grande empenho em querer que a escola seja diferenciada, que atenda os padrões exigidos pela legislação, agora o que eu vejo é que a estrutura da escola, esse engessamento burocrático da SEEDUC fechada com o conexão educação, fechada numa burocracia não permite que a escola seja de fato como a legislação prescreve como talvez os guarani quisessem também que eu vejo que eles têm muitas queixas em relação a escola, eu vejo um grande esforço dos professores, mas que estão ali perdidos no meio dessa falta total, falta de material, falta de infraestrutura, falta de formação, de tempo pra formação dos professores, uma das reivindicações deles é que o Estado ofereça pra eles a língua guarani pra eles aprenderem, e pediram pra que eles contratassem um professor guarani pra ensinarem para os professores não indígenas e isso não acontece, então o que eu vejo é que é muito difícil esse esforço, mas que não consegue ser um esforço que chega lá porque esbarram em uma série de condições que não são ofertadas. O projeto pedagógico da escola é muito

interessante, eles trabalham com tema, com projetos, com eixos temáticos, fizeram o diagnóstico dos alunos pra montar o currículo, então há um esforço e uma perspectiva de se construir algo cultural, diferenciado, específico, mas como eu falei né, esbarra na estrutura.

**Entrevistadora:** Há mais alguma informação que você deseje complementar?

**Entrevistado (a) 8:** Acho que eu gostaria de falar é que finalmente este ano começa o Ensino Médio o Magistério, não é como se esperou, como o projeto inicial, as aulas vão acontecer num colégio chamado CEAVI no centro de Angra, o pessoal de Paraty vão ter que sair para ir para o centro de Angra estudar e serão 15 dias de aula corridos e 15 dias de tempo comunidade com alternância bem próxima, virão guarani de Maricá,, estão assim, a estrutura de módulos pedagogicamente está interessante, mas todas estas questões, há uma reivindicação dos guarani que as aulas aconteçam na aldeia mas o Estadodiz que não pode e fica a questão, na aldeia não tem sala-de-aula, eles dizem que não tem como fazer uma obra agora, então assim, sempre uma questão de gastar pouco, mas acho que isto é uma vitória, não só isto mas a própria questão do Conselho Escolar Indígena e a mudança de interstício na contratação dos professores guarani isso tudo é decorrente de uma história de luta do povo guarani que ganhou uma visibilidade com a greve de 2016, uma visibilidade dentro do Parlamento na ALERJ, então acho que hoje nós temos essa situação, a gente teve em 2016 toda essa briga para que essas coisas, não digo que isso é só decorrente só da greve, os guarani sempre, sempre, sempre lutaram, tem também uma ação na justiça que foi ganha, uma ação no Ministério Público pela questão no magistério, o juiz decretou multa diária, pro Estado caso ele não fizesse o Ensino Médio então há uma série de lutas em diversas instâncias que fez com que eles hoje pudessem ter este Ensino Médio tão esperado, mas que tem ainda todo um conjunto de dificuldades para que aconteça e comece, o Ensino Médio começou agora em Julho, o primeiro módulo com algumas disciplinas pedagógicas, agora em agosto começa um outro módulo com as disciplinas de Filosofia, Geografia e é engraçado porque a SEEDUC está contratando aos poucos e os professores não indígenas serão da rede estadual, contratados por regime de GLP, mais uma vez precarizado , muito instável e estão sendo contratados aos poucos, vai ter esse primeiro módulo eles vão contratar esses professores destas disciplinas do primeiro módulo, aí quando chegar o outro módulo eles vão abrir GLP para os outros, eu acho, e isso é coisa minha tá, que isso impede que esses professores enquanto grupo de professores se encontrem, pensem um projeto coletivo e façam reuniões coletivas pra já irem se preparando pra fazerem uma coisa séria dentro do projeto de educação escolar indígena.

**Entrevistado(a) 9:**

**Entrevistadora:** Você pode dizer sua etnia, idade e onde sua aldeia se situa?

**Entrevistado (a) 9:** Yepá Massã ( quer dizer a origem , o avô do universo), mais conhecido Dasseá (Tukano). Yepá Massã Dasseá. Origem do Povo Tukano ou Tukano Avô do Universo.

**Entrevistadora:** Qual seu grau de instrução e onde estudou?



**Entrevistado (a) 9:** 2º Grau, Magistério. Estudei primeiro, na minha aldeia em Pari Cachoeira, e depois em São Gabriel da Cachoeira, sede do Município até 1978. Esse colégio era ministrado pelos Salesianos em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas.

**Entrevistadora:** Pode me dizer como era esta escola e se houveram impactos nesta forma de escolarização para os povos indígenas que estudavam lá?

**Entrevistado (a) 9:** A escola era pra aprender a ler , escrever e praticamente era doutrinações e não para se tornar um profissional e como não havia na época condições de adquirir uma graduação maior, pois você teria que ir para Manaus e nós não tínhamos condições, nós parávamos os estudos em São Gabriel da Cachoeira, que era uma Escola Albergue. Hoje ele é um colégio intensivo onde tem uma quantidade maior de alunos. Os indígenas hoje criaram o curso de Ajuri, que é um curso de vestibular e depois criaram polos universitários e curso de férias no Alto Rio Negro, então houve muita mudança pra os povos como Yanomami, Tariano, Dessano, Tukano, Tuyuca, Tapuya e demais grupos que estudavam naquela área.

**Entrevistadora:** Explique o que você quer dizer com doutrinação.

**Entrevistado (a) 9:** É você impor o seu conhecimento, o seu saber de forma imperativa, mandar em você.

**Entrevistadora:** Qual era a imposição que eles praticavam com relação aos conteúdos?

**Entrevistado (a) 9:** Eles nos tratavam como pagãos, então nossos conhecimentos não tinham valor, nossos nomes foram mudados para nomes bíblicos. Isto valeu tanto para os alunos como para as aldeias. Tiraram nossas casas, tiraram tudo, nossas malocas que abrigavam várias pessoas, obrigavam a casas menores que abrigavam apenas uma família. Impuseram nossa sociedade à visão europeia de sociedade. Foi isto que eles fizeram, pra você ser um cristão pra gente ganhar o céu ou o inferno. Chamaram isto de Ação Católica, onde não podíamos mais praticar a tua religiosidade, a tua pajelança, e baniram o grande chefe, o pajé, foi isto que eles fizeram.

**Entrevistadora:** E na escola? O que eles ensinavam?

**Entrevistado(a) 9:** Ensinavam você a ser um patriota, cantar o Hino Nacional, ser educado, dar bom dia, sim senhor, pois não, rezar todos os dias, ensinavam datas como o Dia do Papa, Páscoa, Natal. No Dia da Independência nós tínhamos que ser visto como patriotas cantando o Hino Nacional. Cortaram nossos cabelos longos alegando que quem tinha que usar cabelos longos era as mulheres, então cortavam nossos cabelos com corte militar. Ensinavam que devíamos temer a Deus, a doutrina, aos missionários e não termos mais a nossa identidade própria de Tukano, que era uma vergonha.

**Entrevistadora:** E a alimentação de vocês?

**Entrevistado(a) 9:** Eles nos davam sopa velha que misturavam com arroz, feijão e carne enlatada todo dia. Pela manhã nos davam leite velho com fubá. Não tínhamos nossa

alimentação diária de nossas aldeias, muitos de nós passávamos mal. Passaram a nos aplicar vacinas, aplicar remédios. Não tínhamos opção, pois éramos temerosos a eles.

**Entrevistadora:** Quantas etnias estudavam juntas no colégio?

**Entrevistado(a) 9:** Na nossa reserva em Pari Cachoeira éramos treze etnias que estudavam juntas no mesmo colégio tanto do lado masculino quanto do lado feminino. Nossa roupa era toda marcada com um número, eu nunca esqueci meu número: 109 na época.

**Entrevistadora:** Quando vocês voltaram para a aldeia?

**Entrevistado(a) 9:** Nós chegamos na aldeia e não tínhamos mais como praticar a nossa cultura. Houve um êxodo muito grande, ou você ia pra Manaus, ou você ia pra Venezuela ou Colômbia. Nós aprendemos a falar Português, a cultura dos brancos e a cultura de nossos pais era desvalorizada. Houve uma perda muito grande, houve muita discriminação, fomos marginalizados, chegando em Manaus éramos olhados como mão-de-obra barata. Na aldeia éramos olhados como nada, sem valor. Hoje dizem que temos que manter a cultura, mas como manter a cultura se eles mataram tudo? Esta foi uma das maiores lutas minha e hoje eu estou reduzido ao Rio de Janeiro. Hoje não temos mais aquele passado, minha geração e a última geração que conhece aquele passado, falam a língua, mas o passado do povo Tukano acabou com minha geração.

# IGLESIA DEL TRIUNFO CUSCO

lunes, 15 de julio de 2013

## Historia de la Aparición de la Virgen del Triunfo

“Estando ya los indios para arremeter contra los cristianos, se les apareció en el aire Nuestra Señora con el Niño Jesús en brazos, con grandísimo resplandor y hermosura, y se puso delante de ellos. Los infieles, mirando aquella maravilla, quedaron pasmados: sentían que les caía en los ojos un polvo, ya como arena, ya como rocío, con que se les quitó la vista de los ojos que no sabían dónde estaban. Tuvieron por bien volverse a su alojamiento antes que los españoles saliesen a ellos. Quedaron tan amedrentados que en muchos días no osaron salir de sus cuarteles” (Inca Garcilaso de la Vega, Historia General del Perú, Libro II, Capítulo XXV).

Este curioso evento narrado por el Inca Garcilazo de la Vega quien de niño había oído hablar de la Virgen del Triunfo ocurrió durante el sitio de Manco Inca sobre la ciudad del Cusco intentando recuperar el poder por las armas y aprovechando el viaje de Diego de Almagro para buscar un imperio de oro y riquezas en la región de Chile. semejante al del Tawantinsuyo, mito que fue creado por los incas para hacer que Almagro dejara Cusco debilitado para dicho levantamiento.

Es así que se encontraban los resistentes en Cusco hacinados en el Suntur Wasi o galpón que se encontraba en la actual plaza de armas del Cusco, se dice que los incas incendiaron las edificaciones aledañas a este prendiendo fuego en los techos de paja y que el mismo no se encendía dicen algunos por que habría empezado una copiosa lluvia o como dicen algunos cronistas por que la Virgen del Triunfo con los ángeles y el Patrón Santiago aparecieron a los indios y los cegaron salvando así la vida de sus súbditos, cuya vida estaba casi perdida ya que Pizarro en Lima también estaba sitiado y se habían perdido mil hombres que fueron enviados a salvar a los españoles que estaban en Cusco.

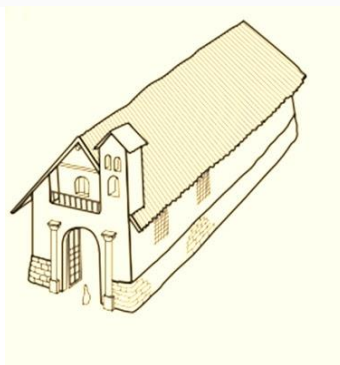
Milagro o no los españoles salvaron la vida y posiblemente la conquista ya que al regresar Almagro de Chile sin haber descubierto riqueza alguna se encontró y abatió a los sitiadores de la ciudad salvando así a sus compañeros sin quererlo claro está.

## Arcangel pisoteando a un demonio, Iglesia del Triunfo

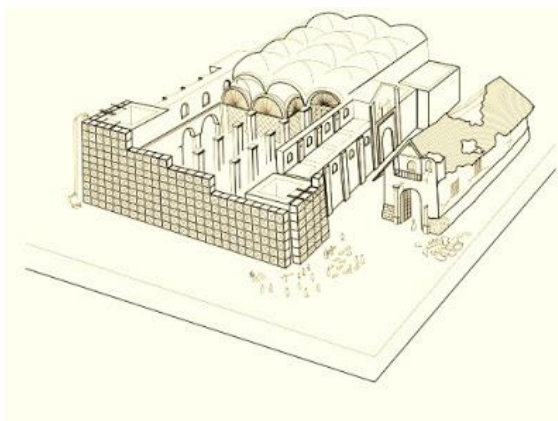


Publicado por [KOKO CUSCO](#) en 10:58

Enviar por correo electrónico. Escribir un blog. Compartir con Twitter. Compartir con Facebook. Compartir en Pinterest.

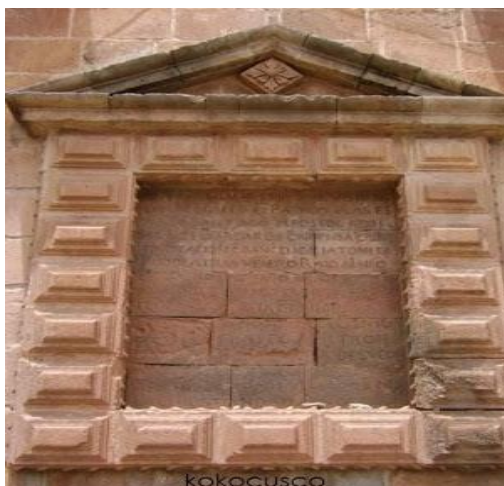


Representación hipotética del templo del Triunfo antes del terremoto de 1650  
Imagen referencial de Tesoros de la Catedral del Cusco (Todos los créditos a sus autores)



Iglesia del Triunfo y la Catedral del Cusco terremoto de 1650  
 Imagen referencial de Tesoros de la Catedral del Cusco (Todos los créditos a sus autores)

**Detalle de inscripción en antiguo castellano en la portada de la Iglesia del Triunfo en Cusco**



DESTE MISMO CITIO I VE VISTOSA LIR ACAUDILLO EL PATRON DLAS ESPAÑAS  
 SANTIAGO APOSTOL ADTRIBAR A LOS BARBAROS EN DFNSA DLA  
 PREDICACION EVANGELICA I ATONITA LA IDOLATRIA VENERO AL HIJO DE  
 DIOS

LA CRISTIANDAD AÑO DE 1669

En este lugar, galpón antes, después iglesia, donde puso sus plantas María madre de Dios ostentando su poder haciendo cielo ese sitio, vitoria, la batalla feliz conquista, deslumbrando innumerables indios, apagando el incendio destes Várbaros, amparando a los españoles, plantando la fe y convirtiendo el gentilísimo: se dedica como a Patrona estas triunfantes aras.

Año 1664.

**Comissão de Educação  
 Reunião realizada em 13 de setembro de 2017**

**O<sup>73</sup> SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Bom dia. São 10 horas e 35 minutos. Vamos dar início à nossa audiência. Parece que temos outros convidados que estão presos no trânsito da Região Metropolitana, mas ao longo dos nossos trabalhos, vão se incorporando aos nossos debates.

Não é uma audiência deliberativa, apesar de já termos quórum para deliberar: Deputado Waldeck, Flávio Serafini e Tio Carlos já presentes na nossa reunião. O tema foi proposto pelo Deputado Flávio Serafini, para que pudéssemos aqui, na Comissão de Educação, junto com a SEEDUC e as instituições envolvidas, discutir a educação indígena no Sistema Estadual de Educação e Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Convidamos a SEEDUC – está aqui a Professora Fernanda Lima, diretora de ensino; a Professora Célia Nazaré, coordenadora de inclusão e diversidade educacional; a Maria Tereza, Superintendente de Administração de Pessoas; a Juliana Peixoto, coordenadora de apoio às ações das regionais e Alcione Amorim, Professora e coordenadora do processo admissional. Sejam bem-vindos aqui à Comissão.

Representantes das aldeias indígenas. Já aqui presentes a Professora Sandra Benites, que é mestrande e professora indígena, convidada pelo Deputado Flávio Serafini e a Professora Marci Fileti Martins do Museu Nacional. Senta conosco aqui, Marci, por gentileza, ao lado da Professora Sandra Benites.

Está presente também a Professora Luciane, da UPPEES Sindicato, o Professor Mansur, ex-presidente do Conselho Estadual de Educação, e o nosso ex-prefeito Professor Godofredo Pinto. Seja muito bem-vindo.

Eu queria, Professora Fernanda e Srs. Deputados, fazer uma proposta: que a gente pudesse partir dos três objetivos e metas traçados no plano estadual de educação. O plano tratou de uma parte específica, a lei 5597, e nós aqui tratamos, no item 1.7, da educação indígena. E nesse item 1.7, da educação indígena, nós estabelecemos, no item 1.11, três objetivos. Nós distribuimos aí para os Deputados e para os convidados, com objetivos e metas: o 43, 44 e 45. Foram três metas e objetivos estabelecidos pelo legislador, quando aqui transformamos o plano em lei, depois de um amplo debate na Assembleia Legislativa.

Evidentemente, após o plano, nós tivemos produção tanto da Casa Legislativa quanto do Poder Executivo. Em 2014 o Governo baixa um decreto, decreto 44897, que institui o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Rio de Janeiro. Em 2014. Ou seja, cinco anos praticamente, quase cinco anos depois do plano. Em 2016, o Deputado Flávio Serafini com os Deputados Waldeck Carneiro e Edson Albertassi, através da lei 7.315, autorizam o Poder Executivo a adotar prazo inferior à contratação de professores... regulamenta prazo para contratação temporário de professores docentes, servidores indígenas. Lei de 2016. Em 2016, em dezembro, finalmente, o Poder Executivo baixa uma resolução, a 5.500, e aí ele estabelece a composição do conselho estadual de educação indígena, cumprindo o que preceituava o Plano Estadual de Educação, uma articulação entre estado e municípios. Quando a gente vê na composição aqui o assento da secretaria de Educação de Paraty, de Angra dos Reis e de Maricá. Então, o Governo baixa, no dia 28 de dezembro de 2016, a composição desse conselho. E agora, mais recentemente, no dia 30 de agosto, o Poder Executivo baixa o decreto 46075, que amplia o número de vagas para contratação temporária

---

<sup>73</sup> [MPF1] Comentários. Revisão 1 - 15: CP - Educação – Comte Bittencourt 13/09/2017 09:59:00.

de 10 para 16. 16 professores para atuarem nos anos iniciais de educação, de educação fundamental, com carga de 22... Olha, o texto que eu tenho aqui diz até 16. É o texto que está na nossa mão, artigo 2º. Alteração do artigo 2º. Mas, enfim, 16 ou 18, o importante é que houve uma mobilização nessa estruturação.

Então seria bom a secretaria fazer uma apresentação do que está sendo desenvolvido por vocês nessa articulação com os municípios, com as comunidades indígenas, com essas escolas, para depois a gente abrir para os demais convidados e podermos interagir com os deputados.

Está bom, professora Fernanda? Então a senhora, com o tempo que julgar necessário, distribuindo aí com a sua equipe. Seja muito bem-vinda, professora Fernanda Lima.

Professora Célia Nazareth vai começar.

**A SRA. CÉLIA NAZARETH** – Bom dia a todos. Sobre o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, como o senhor mesmo falou, teve o decreto de criação em 2014, e depois de algum tempo tiveram as indicações para os membros, então, em dezembro de 2016 tivemos a publicação dos componentes desse conselho. De dezembro para cá nós tivemos que analisar e ver a demanda e ver como a gente faria essa posse dos membros do conselho. E quando a gente foi ajustar para ver quando a faria essa posse, a gente viu que saíram alguns índios que faziam parte da composição do conselho e a gente teve que fazer novamente outra reunião na aldeia, que fizemos agora em agosto, e a aldeia indicou os novos membros para o conselho. E isso a gente já colocou no processo, o processo já está em tramitação na secretaria aguardando a publicação. Assim que for publicado, a gente pretende, se for publicado agora, rapidamente, a gente vai dar posse ainda esse mês aos membros do conselho.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Ou seja, o estado ainda não empossou esse conselho?

**A SRA. CÉLIA NAZARETH** – Ainda não empossou.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – O conselho está previsto desde 2014, quase 3 anos, em função de algumas mudanças ainda não empossou os seus membros.

**A SRA. CÉLIA NAZARÉ** – Sim. E até mesmo quando teve a publicação da instituição do conselho, realmente teve muita demora de algumas instituições a mandar o nome da pessoa que ia representar aquela instituição. Então, o último a mandar foi o Ministério Público, foi o que mais demorou para a gente. Então, assim que mandou é que a gente conseguiu publicar, o que se deu em dezembro de 2016.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Professora Fernanda, depois nós vamos considerar, mas me parecer, Professora Célia, que é descabido até hoje o estado não ter instalado o Conselho, mesmo que fosse com parte de seus representantes. Parece que há, por parte do poder executivo, uma inércia nessa iniciativa. Mas, enfim.

Professora Fernanda.

Quero registrar também a presença da Professora Juliana Goulart da Silva, ex- diretora geral do Colégio Indígena.

**A SRA. FERNANDA LIMA** – Bom dia a todos. Complementando o que a Célia já colocou sobre o Conselho Indígena, a gente optou por tramitar o processo com nova indicação porque nós ainda estávamos ajustando a data da posse. Então, como houve a saída, a gente entendeu que era pertinente que a gente fizesse a nova publicação, afinal de contas a gente tinha que fazer consulta à comunidade. Então, fizemos, e achamos por bem fazer dessa maneira, mas entendo a sua colocação. E aí, como a Célia falou, assim que estiver publicado vamos providenciar a posse, a reunião de posse de todos os membros para dar início aos trabalhos.

Além disso, toda a parte pedagógica da escola, o projeto político-pedagógico da escola, matriz curricular, todas as etapas foram construídas em acordo com as comunidades, em conversa com as comunidades. A coordenação da Célia esteve diversas vezes nas comunidades tendo as conversas para instituir, construir todo o projeto pedagógico da escola.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Professora Célia Nazareth, de novo. Pode ficar bem à vontade, Professora Célia. Por favor.

**A SRA. CÉLIA NAZARETH** – Garantindo até um desses objetivos e metas que foram colocadas aqui, tudo o que a gente fez até hoje sempre foi indo até a comunidade e consultando todos eles. Pelo menos a Secretaria de Educação sempre agiu dessa forma.

Quando a gente refez o projeto político-pedagógico da escola nós fomos lá, levamos, e eles tiveram a oportunidade de se colocar e construir o projeto político-pedagógico junto conosco.

A mesma coisa se fez com as matrizes curriculares. Foi a mesma coisa. Eles também deram sugestões, falaram sobre as disciplinas que queriam na matriz curricular. Então, todo e qualquer trabalho que se faça em relação ao pedagógico, nós vamos lá e ouvimos as comunidades.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Continua franqueado. Não sei se a Juliana, a Professora Maria Tereza... Por favor.

**A SRA. MARIA TEREZA** - Prezados representantes dessa Casa Legislativa; Senhoras e Senhores, bom dia.

Vamos fazer um breve histórico aqui sobre a evolução da educação indígena em questão de gestão de pessoas, que é no caso a nossa área.

Em 2003, através do Decreto 33033, foi criada a categoria de escola indígena na educação básica do Estado do Rio de Janeiro. A partir daí, então, a gente começou a prover essas escolas de recursos humanos para atender essa demanda.

Em 2013, através de um processo administrativo, a Secretaria de Educação solicitou a criação do cargo efetivo de professor indígena 1 e 2. Só que esse processo hoje se encontra interrompido, a sua tramitação, tendo em vista a situação

econômica que não prevê a possibilidade de criação de novos cargos nesse momento. Mas o processo está todo trabalhado, foi todo instruído corretamente. E assim que nós tivermos a oportunidade de dar andamento a esse processo a gente vai estar fazendo isso.

Como já dito pelo Deputado Comte, em 2016, pela Lei 7.315/2016, nós conseguimos reduzir para 30 dias o intervalo de contratação entre professores. Na lei comum de professores é de 12 meses o interstício para contratação de um mesmo professor para o Estado. No caso dos indígenas, em 30 dias a gente já pode contratar novamente esse professor.

Em 2017, não houve novas contratações de professores para a nossa rede. Só foram autorizadas novas contratações para professores da categoria indígena. Então nós autorizamos dez novas contratações e as prorrogações que já haviam de 2016. E através do Decreto 4675, houve alteração de 10 para 18. É 18 mesmo, segundo consta na página 03 do DO de 31/08. E nós estamos concluindo ainda essa semana a contratação já em cima desse novo quantitativo para atender efetivamente à nossa necessidade de professor docente II para atender a essas escolas.

Então, na parte de pessoal, é o que gostaríamos de colocar.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Mais alguma participação dos representantes da Secretaria? Não? Vamos ouvir nossos convidados começando pela... talvez a ex-diretora do colégio indígena pudesse começar aqui a contribuir conosco.

Registrar as seguintes presenças: professora Juliana Goulart, professora Ana Paula da Silva do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Uerj e a professora Marta Moraes do SEPE – Sindicato. Com a palavra, a professora Juliana, que foi diretora de escola indígena.

**A SRA. JULIANA GOULART** - Bom dia. Eu estou aqui a convite de algumas lideranças indígenas que estão a caminho, porque eles saíram de Paraty.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – É, anunciamos já.

**A SRA. JULIANA GOULART** - Do Yuri e do Deputado Dr. Julianelli, não sei onde ele está exatamente.

Eu estive diretora, porque eu sou professora, de 2012 a 2017 e vivi na prática com os indígenas muitas dificuldades. E publicamente gostaria muito de agradecer a muitas pessoas da equipe da SEEDUC. Eu tive bastante contato com a Célia e pouco contato com a Fernanda. E tudo o que foi dito dessa articulação de poder estar presente nas aldeias, tudo quanto foi possível e até às vezes meio impossível por falta de recursos, elas estavam presentes. Se não podiam estar presentes fisicamente, havia sempre a comunicação via celular, e-mail e qualquer outro recurso.

As dificuldades foram muitas. Quanto à questão pedagógica, tudo que foi possível ser esgotado, ser feito, foi feito com a participação deles. Muitas articulações de vindas à sede da SEEDUC também, com muita dificuldade.



Essa questão do interstício do ano passado, que foi em 2016, de diminuir para 30 dias somente a contratação, isso facilitou por um lado a contratação dos indígenas mas infelizmente ainda não tem nada específico. Está acho que atrelada à questão orçamentária da contratação de professores e da liberação de GLP, enfim. E o ano escolar sempre atrasa. Acho que não só para os indígenas, mas também para as demais escolas do Estado, estão sempre na falta de professor. Mas essa questão da contratação de professores, mesmo sendo somente um interstício de 30 dias, acho que com essa questão orçamentária fica prejudicado, porque os professores indígenas sempre são contratados em março ou em abril. Isso atrasa o calendário, nós temos um problema sério deles não poderem começar a trabalhar e os alunos estão matriculados. E aí, logo depois nós temos o censo escolar, e uma coisa vai puxando a outra. Isso é um problema seriíssimo.

E, atrelada a essa contratação, nós temos o problema da não formação desses professores indígenas. O Estado do Rio de Janeiro é um dos poucos estados que ainda não oferece essa formação para os professores indígenas. Não sei se já foi criada efetivamente a categoria Professor Indígena, que também é uma necessidade que seja criada.

E não tendo essa formação, temos um pouco mais de dificuldade para a contratação. Então, eles acabam tendo a formação *in loco*, na prática, ali.

Uma das grandes esperanças das comunidades indígenas era que o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena fosse efetivamente colocada em prática e uma das grandes conquistas foi que esse conselho é deliberativo. Infelizmente com essa demora, essa morosidade da convocação da primeira reunião, muitas pessoas também não fazem mais parte do conselho. Eu sou uma delas, porque eu não estou mais na direção do colégio, e alguns membros também do conselho, inclusive, não estão mais morando nas aldeias. Mudaram-se por questões diversas.

Um das maiores dificuldades que se tinha, que provavelmente se tem ainda, é a questão da infraestrutura. Existe um planejamento, um processo sobre a infraestrutura dos colégios indígenas, do colégio das salas de extensão, e foi feito por essa equipe, a equipe pedagógica fez muitos contatos com as outras equipes de infraestrutura da Secretaria Estadual de Educação. Existe esse planejamento, existe a planta, só que nunca foi colocado em prática. E essa questão da infraestrutura acaba esbarrando na questão pedagógica. A falta de salas de aula vai gerar essa questão das turmas multisseriadas, que é um absurdo, e uma questão mesmo do direito que eles têm ao mínimo de infraestrutura, condições mínimas de ensino e aprendizagem para os alunos.

Acho que basicamente seria isso.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Bem, Professora Juliana, a senhora traz aqui as informações de quem viveu o dia-a-dia na direção de uma unidade e atesta essa articulação da SEEDUC com vocês, essa presença permanente, apesar dessas deficiências que, lamentavelmente, se dão em toda rede, não só nas unidades indígenas, mas em toda a rede essa deficiência de início de calendário letivo com contratação, enfim, lotação de pessoal, é um problema sério no estado. Mas agradecemos aqui a sua participação, Professora Juliana.

Passar para a Professora Sandra Benites e registrar o Professor Domingos Barros Nobre, professor adjunto e vice-diretor do Instituto de Educação de Angra dos Reis e da nossa Universidade Federal Fluminense.

Bem-vindo, Domingos.

Professora Sandra Benites.

**A SRA. SANDRA BENITES** – Primeiramente, quero agradecer aos que estão presentes aqui hoje e também os professores e a equipe que está fazendo parte também sobre a educação indígena, que estamos na luta.

Eu vou falar um pouco, a partir do meu ponto de vista indígena e enquanto professora também. Baseada na lei, vou falar mais da minha experiência. Eu sou professora Guarani, Nhadewa, por sete anos, na Aldeia Três Palmeiras, Espírito Santo, município de Aracruz, e eu fui também coordenadora pedagógica durante oito meses no município de Maricá, que tem duas aldeias hoje. E também fiz parte de alguns processos, por exemplo, o magistério, em 2003 em um projeto que foi feito direcionado específico para os guaranis Sul e Sudeste, do qual eu participei e onde eu conheci os professores, alguns deles aqui do Rio de Janeiro.

Então, eu vou falar mais a partir da minha dificuldade, e também das dificuldades da forma que eu venho percebendo. E hoje estou fazendo mestrado em Antropologia Social no Museu Nacional, para que eu possa entender um pouco melhor sobre essa questão da educação, como ela funciona. Me tornei pesquisadora sobre mim mesma.

Então, o desafio maior que eu encontro enquanto professora, enquanto indígena, a partir desses quatro princípios, que a educação escolar indígena deve ser diferenciada, específica, bilíngue e comunitária. É importante o que foi garantido, a partir da Constituição de 88, para a educação indígena.

Só que aí tem vários desafios, desafios que eu enfrento e nós enfrentamos, de modo geral, enquanto professores e enquanto indígenas. Na aldeia nós temos essa política própria, a gente constrói nossa política pedagógica própria, respeitando diferenças específicas, a língua etc. Aí a gente consegue trabalhar nesse sentido a partir desses princípios que são garantidos por lei.

Aí a gente começa a trabalhar isso. Até aí tudo bem, quando a gente começa a trabalhar essas questões. A dificuldade que vem muitas vezes é a questão da diferenciação. É importante para a gente manter a nossa identidade cultural, a nossa crença, os nossos costumes. Isso é importante.

Só que a partir do momento que a gente termina, eu vou falar um pouco da minha experiência no Espírito Santo, que aqui não é tão diferente, aqui no Rio de Janeiro não é tão diferente, aí as crianças começam estudar, a gente mantém esse vínculo com a nossa identidade.

Aí tem outro desafio que a gente vem enfrentando, que a gente tem que trabalhar, que é a questão da interculturalidade. Por quê? Porque a gente tem que entender e compreender o mundo fora da aldeia, como que é o sistema de “uruá”, como a gente fala, o sistema dos brancos, a escola.

Aí, está o desafio. Na maioria das vezes, os meninos, as crianças, quando saem, e essa fase em que eles saem para estudar fora da aldeia é a fase de adolescência, então muitas vezes a regra na aldeia é diferente para nós. Então, para a gente

manter a nossa identidade, é preciso resistir, e muitas vezes essa resistência dos Guarani, dessas crianças Guaranis, é interrompida. Por quê? Por falta de conhecimento do próprio, pessoas que estão em torno da gente. No caso das crianças, muitas vezes para no ensino médio, por conta que é quando chega na escola do Juruá e ninguém é bilingue, ninguém fala sobre ele, ninguém fala sobre cultura indígena, ninguém fala sobre a identidade. Aí, a escola começa a consumir e totalmente eliminar aquilo que a gente ensinou na aldeia e aquilo que ele é. Então, eu acredito que isso é uma grande dificuldade não só aqui no Rio de Janeiro e acho que também em todos os outros lugares.

Aí, a escola, lá fora, ela não é bilingue, ela não é diferenciada, ela não é específica, ela não fala sobre si. Então, as crianças muitas vezes têm dificuldade e acabam deprimidos muitas das vezes, crianças deprimidas, que a gente tem que trazer, resgatar e trazer para a aldeia e aí eles param de estudar, estudar na escola de Uruá. Estudar na escola de Uruá é uma coisa, aprender o próprio sistema cultural é outra coisa; isso a gente continua mantendo na aldeia.

Eu acho que a resistência das crianças, e muitas vezes nós Guaranis, é nesse sentido que eu estou falando da questão da dificuldade.

Outra questão que eu queria destacar sobre essa questão da interculturalidade, porque a gente encontra muita dificuldade na aldeia. A partir do momento que eu estou professora, eu tenho que trabalhar esses dois mundos do uruá e do indígena, eu preciso de equipamento, eu preciso me equipar, e eu preciso me equipar enquanto professor para poder ensinar também o que é o mundo lá fora, porque a gente fica isolado. Faz escola indígena e fazer escola na aldeia não significa que tem que isolar escola e deixar isolado e esquecido na aldeia. Não é isso.

Aí quando a gente faz avaliação, muitas das vezes, a secretaria faz avaliação, diz - ah, regrediram, - ah, não tem rendimento. Como é que a gente vai ter rendimento se nem nós professores somos equipados para trabalhar esses dos mundos, que não é uma coisa fácil. Quem é professor sabe disso.

E outra questão que eu queria destacar mesmo é a questão da nossa dificuldade, porque isso é uma coisa que a gente vem enfrentando. Aqui no Rio de Janeiro tem professores que já são formados mas todos eles saem fora daqui do Rio de Janeiro para fazer cursos como os de licenciatura, intercultural, para que eles comecem a trabalhar também com os alunos de acordo como a lei manda e acredito que eles não tem aqui, eles não têm nenhuma política que discute essa questão, esses dois mundos, eu acredito que isso é importante e a questão do próprio e dos professores. E aí quando a gente quer, por exemplo, discutir essa questão da cultura, do sistema guarani, muitas vezes o sistema educacional não bate nisso porque é uma coisa imposta, não adianta a gente discutir política pedagógica específica, diferenciada. Isso é na aldeia, mas aqui ninguém entende o que é isso, então eu acredito que isso tem que ser muito debatido e tem que ter essa atenção especial sobre essa questão. Eu não estou falando só dos indígenas, eu acho que nós, enquanto seres humanos, enquanto diferentes, temos que pensar nisso. Por exemplo, quando eu fui tentar trabalhar o que é intercultural na minha escola eu tive que aprender e entender o que está entorno, para ensinar a cultura do branco. Mas que cultura do branco é essa que eu tenho que ensinar? e aí eu tenho que pesquisar em torno para poder entender quem está mais perto e aí onde eu tive experiência de discutir com o próprio jangueiro, aí o jangueiro falou assim para gente “para nós bananeira importante, para nós guarani é arati etê, é milho sagrado, então isso é

importante para a gente”, então eu tive que correr atrás para poder entender o que é ser intercultural e eu acredito que isso requer muita demanda, muita formação, muito diálogo e muito equipamento para os professores trabalharem esses dois mundos. E esse que estão a gente fazendo, pelo menos na nossa aldeia, a gente faz o seguinte, a gente trabalha sobre a cultura do branco, a gente faz um esforço máximo para trabalhar sobre essa questão da interculturalidade, mantendo a nossa cultura e também para entender a outra cultura, mas, muitas vezes a gente percebe que isso não se faz fora. Na aldeia a gente faz, mas aqui fora ninguém um esforço para entender essa cultura, para que a gente de fato possa trabalhar o específico, o diferenciado, respeitando todo o sistema guarani.

Então, eu queria destacar isso para a gente pensar um pouco porque eu não gosto muito de falar, eu não quero relatar porque à eu tenho outras várias experiências, mas, eu acho que as experiências são importantes para a gente pensar qual é o caminho que a gente vai pegar para discutir de fato esses interculturais, porque, infelizmente, hoje, nós somos diferentes, para a gente também tentar respeitar os outros que estão entorno da gente para não fazer a mesma coisa que estão fazendo conosco, porque sempre outros falaram por nós e eu acredito que é isso que a gente está tentando inverter, reverter hoje em dia. Então, eu agradeço e muito obrigada.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Muito obrigado, Professora Sandra. Quero registrar o Vereador Marcos Santo Antônio, Vereador de Angra dos Reis, seja muito bem-vindo aqui. Professora Marize Vieira de Oliveira, Diretora da Associação Indígena Aldeia Maracanã, também, seja bem-vinda. Professora Ana Paula da Silva, quer fazer uso da palavra? Por gentileza Lúcia.

**A SRA. ANA PAULA DA SILVA** – Bom dia a todos, agradeço o convite, especialmente as lideranças indígenas, Sandra Benites e os professores, eu sou representante do programa de estudos dos povos indígenas e desde 2007 atuo em programa de extensão da UERJ, junto com o Professor Bessa e alguns pesquisadores, nós estamos acompanhando a situação um pouco crítica dos Guarani aqui no Rio de Janeiro porque os Guarani, diferente dos outros estados, que também têm problemas com relação à educação indígena, os Guarani tinham tudo para dar certo e são poucos e a escola poderia ser, de fato, uma escola específica, uma escola que atendesse a especificidade dos Guarani. No entanto, existem diversos problemas, a Sandra Bnites já apontou alguns, eu acho que a formação dos professores, a continuidade do ensino é uma coisa que compromete muito, como a Sandra já mencionou aqui, primeiro porque os professores tem uma coisa positiva que é o fato de que a aldeia escolhe os professores, isso é muito bacana, mas, por outro lado, falta aos professores uma formação mais adequada. Alguns professores passaram pelo protocolo Guarani, fizeram o curso e se especializaram, mas, no entanto, não têm a continuidade do ensino, como por exemplo, aqui no Rio de Janeiro, de formação universitária, e isso acaba sendo um problema até mesmo para os índios, porque na hora do contrato com a Secretaria de Educação do estado, isso vira um problema, tendo em vista que a Secretaria de Educação não reconhece que os índios não têm um nível superior, eles acabam não sendo contratados e outros professores da rede, que não são indígenas, têm atuado nas escolas.

Por outro lado também tem professores, como o Isac, o Anderson Papá, que são professores que já fizeram curso superior e não foram contratados. Então, eu acho que, às vezes, também tem uma falta de diálogo, alguns problemas, porque esses professores poderiam estar contribuindo dentro da escola, porque são Guarani, são falantes da língua,

passaram por uma universidade, têm uma formação, desejam, às vezes, aturar dentro da escola e não atuam, isso, às vezes, é um problema.

E também a continuidade, porque na escola você não tem ensino médio e isso é muito preocupante, como a Sandra já falou, porque os alunos vão para escola não indígena e no Brasil nós sabemos que existe um preconceito ainda muito grande com relação aos índios. E na escola não indígena, os índios são tratados, muitas das vezes, como animais, bichos, então isso acaba gerando muitos problemas.

Então, eu acho que essa reunião, esse momento aqui é importante para a gente repensar a escola que os Guarani querem, como eles querem essa escola e essa escola, de fato, tem que ser uma escola específica e com os professores indígenas atuando dentro da escola. Inclusive, a direção deveria ser também de um professor indígena.

Bom, cabe também aos professores buscar essa formação, mas a Secretaria de Educação, o Estado do Rio de Janeiro poderia estar fomentando essa formação para um indígena acompanhar a gestão das escolas, porque isso é muito importante para a manutenção do jeito de ser, da maneira que os Guarani pensam a escola é super importante que um diretor indígena acompanhe, mesmo que ele tenha o auxílio, naquele momento, de um diretor não indígena, mas ele tem que estar atuando, porque existem questões muito particulares, por exemplo, na hora da merenda, o almoço é feito para todo mundo da aldeia e muitas das vezes a merenda é contabilizada por pessoa, por número de alunos. Isso prejudica porque é mensal, você conta, tem dez alunos e você manda merenda para aquele número de crianças, mas como os Guarani tem essa forma de educar, de conviver, de aprender juntos, onde adultos e crianças almoçam juntos, isso acaba sendo prejudicado, porque tem todo um conflito com a direção: não pode almoçar junto porque é contado, é para os alunos. Então, como que a escola vai manter esse jeito de ser dos Guarani, uma escola indígena, se a escola não atende a essa especificidade, o sistema educacional é único, ele não atende essa diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas. Então, isso é muito complicado, porque o sistema deveria não ser único, ele deveria ter brechas para que essa diversidade fosse incluída e o sistema fosse múltiplo, não sei se isso é possível mas acho que poderia. Bom, então, acho que é um pouco isso, a escola indígena tinha tudo pra dar certo aqui no Rio de Janeiro mas ainda falta alguns ajustes, principalmente essa autonomia dos índios aqui, dos Guarani, em de fato ter uma escola que eles querem, uma escola que tenha a parte que reforce o jeito de ser e viver dos Guarani, mas também tenha essa ponte com os nossos conhecimentos, tendo em vista que os Guarani vivem muito próximos da gente e têm uma necessidade de aprender português, matemática, enfim, mas eu acho que isso, inclusive o projeto político-pedagógico ele tem que ser pensado, tem que ser traduzido pra escola, para comunidade e deve ser construído junto, não deve ser: “- olha nós temos que construir um projeto político-pedagógico e vamos lá, vamos fazer, nós temos tantos meses isso tem que ser elaborado”, mas o que é um projeto político-pedagógico e como que essas especificidades, o jeito de ser dos Guarani pode ser incluído dentro do projeto político-pedagógico. Eu acho que é isso que está faltando um pouco, unir, criar essas pontes entre o nosso conhecimento e o dos Guarani, principalmente ver o que eles querem, como que eles pensar a escola e que escola eles querem. É isso, obrigada.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Muito obrigado professora. Passar a palavra ao professor Domingos Barros Nobre da Universidade Federal Fluminense e vice-diretor do instituto de educação de Angra dos Reis.

**O SR. DOMINGOS BARROS NOBRE** - Bom dia a todos.

Desculpem o atraso, eu dei aula ontem à noite, tive que vim agora cedo de Angra e também desculpem, está vindo aí atrás um ônibus com quarenta Guarani e devem estar se credenciando aí pra chegar. Um esforço local para eles virem até aqui uma vez que são os maiores interessados. Quero agradecer à Comissão de Educação da ALERJ por mais essa oportunidade, mas a minha fala, pra varia, vai continuar azeda, amarga e de denúncia e vamos tentar ver que composição a gente pode ter para sair daqui. Essa já é a segunda audiência pública que os Guarani participam e, se não me falham os meus alfarrábios aqui, nada de novo no front aconteceu da audiência anterior pra essa. A única conquista que nós obtivemos, e aí é um mérito da comissão, foi a lei que alterou o interstício nos contratos, só isso, objetivamente. Eu vou listar e ser bem objetivo e direto. Quais são os grandes problemas que eu considero graves em relação à educação escolar indígena aqui no Estado. A minha fala é de um pesquisador e de um militante do indigenismo, que atua há vinte e dois anos com essa comunidade e tem contribuído com outras licenciaturas indígenas aí no país e lamentavelmente tem considerado... O nosso Estado do Rio tem sido um dos Estados onde se tem um quadro, do ponto de vista da efetivação e implementação de políticas públicas em educação escolar indígena, um dos mais atrasados que eu conheço. Eu leciono como convidado na UFAM no Amazonas, na UFGD no Mato Grosso do Sul, na UNIR em Rondônia e conheço algumas secretarias de Estado nesse país afora e nós estamos deixando muito a desejar em relação a isso. Bom, vou direto aos pontos. A primeira grande lacuna do ponto de vista político, nosso, aqui, com os Guarani é a não instalação do conselho estadual de educação escolar indígena. Uma demanda que aparentemente havia sido atendida, o conselho foi criado e lamentavelmente até hoje não foi instalado. Os conselheiros todos foram designados, eu sou um dos membros do provável conselho quando ele se instalar, representando a universidade, isso é uma decisão política, isso é Executivo não há como protelar mais isso, já lá se vão dois anos de quando ele foi criado, três, agosto de 2014. É lamentável você criar um conselho estadual que seria um órgão de monitoramento um órgão, um órgão colegiado, horizontalizado. O nosso Conselho é até um bom exemplo do ponto de vista da elaboração jurídica. É um avanço, porque garante participação efetiva dos Guarani, maioria no assento. Os Guarani têm maioria de assento nesse conselho, o que é importante do ponto de vista jurídico. Tem todas as representações das instituições que atuam com educação. Para mim, essa é a primeira dívida histórica aqui do Estado.

A segunda: a criação da categoria Professor Indígena. O Estado criou a categoria Escola Indígena em 2003 e criou a escola estadual indígena Caicorirendá em 2004. E não fizemos mais nada. Um Estado que tem esse número de aldeias com esse número de população indígena, tanto aldeado quanto fora das aldeias, não ter ainda criado no seu sistema estadual a categoria Professor Indígena, no meu entender, fere a legislação federal. Curto e grosso: estamos violando a legislação federal em não criar, em protelar esses anos todos a criação da categoria professor indígena. E o que é mais grave: não adianta a gente achar que é por razões econômicas, que porventura possam vir a ser usados argumentos de natureza econômica, porque do ponto de vista econômico isso não vai fazer grandes alterações. Mas para as comunidades Guarani isso é muito importante. São pouquíssimos professores. Criar a categoria Professor Indígena, eu diria, não é nenhum rombo no orçamento do Estado, absolutamente. Isso seria até uma agressão.

O terceiro ponto: em consequência de não ter se criado até hoje a categoria Professor Indígena no sistema estadual de ensino, não se convocou concurso público até hoje. É uma consequência da primeira dívida histórica. Você não criando a categoria professor indígena, não existe essa categoria no sistema, eu não sou obrigado a convocar

concurso público. E aí a gente vai para o terceiro, que é consequência desse, essa é uma “bola de neve” do ponto de vista da gestão da política pública. Você não cria a categoria Professor Indígena, em consequência você não convoca concurso público, em consequência você entra em regime precário de contratações. E o que temos, hoje, é um regime precário de contratações, que também fere a legislação federal. Temos professores Guarani dando aula sem conclusão do ensino fundamental. Temos professores dando aula sem habilitação alguma para isso. É um direito a comunidade indicar, mas é um dever nosso oferecer, enquanto ele está trabalhando, a formação adequada para isso. Isso é vergonhoso para o Estado do Rio de Janeiro, no meu entender. Isso é vergonhoso.

Uma matéria de jornal de circulação nacional sobre isso vai causar um impacto muito grande no país como um todo: você não ter sequer a categoria Professor Indígena e você ter regimes precários de contratação por consequência disso. Aí vou entrar, sei lá, no quinto ponto: nos regimes precários de contratação temos algumas lacunas que vêm se acumulando há meses. Por exemplo, vou citar aqui: Paraty Mirim está sem aula de Geografia, Língua Guarani, Língua Portuguesa e Matemática. Como vai fechar esse currículo? O pessoal do pedagógico da SEEDUC tem uma boa resposta para isso? Vai fechar como? Essa conta não fecha. Vai repor isso quando terminar a nona série? Angra está sem Professor de História, por exemplo, desde o início do ano. Paraty Mirim está sem professor de primeiro segmento. Faltam três professores do primeiro segmento. E Paraty Mirim só tem um professor contratado dando aula e são quatro turmas. Isso é irregular; é, no mínimo, ilegal do ponto de vista do atendimento à legislação federal. Aí os argumentos vão ser o quê? Ah, porque o contrato, porque a Lei 8666... Quais são os argumentos para não ter regime? Qual é a proposição?

Em outros estados a gente conhece regime de contratações especiais, que já foram criados em vários estados, em São Paulo aqui do lado; no Espírito Santo, a professora está aqui. São Paulo já criou uma legislação específica, que é o que recomenda a Resolução nº 03/2012 do Conselho Federal – isso está na resolução federal: enquanto você não tem professores habilitados, os indígenas têm direito a ter professores não habilitados lecionando, e, em contrapartida, fazendo formação continuada em serviço – isso é o que diz a lei federal. Ora, a gente não faz nem uma coisa, nem outra; nem contrata, nem dá a formação.

Sexto ponto, falando de formação: a implantação do Ensino Médio. Nós temos um processo correndo, está na mesa do Dr. Ian Vermelho, juiz da Comarca; um processo iniciado pelo Ministério Público de implantação. Essa conversa já dura.. esse processo já está desde que nós fizemos o primeiro protocolo, abrimos o primeiro número de processo na SEEDUC já se vão quatro anos. Tem quatro anos que um processo de implantação de Ensino Médio, com habilitação em magistério indígena, está parado na burocracia interna da secretaria – quatro anos. Tentamos todas as alternativas para implementá-lo, uma, inclusive, orientada pelo antigo procurador, agora tá a Dra. Cristiane, antes era o nosso colega aliado Felipe; o Dr. Felipe Bolgado chegou a nos dar uma orientação. Eu perguntei pra ele: Dr. Felipe, nós podemos tentar abrir uma turma, por exemplo, no CEAV de Angra dos Reis? Ele falou: Essa é uma boa ideia, vamos tentar? E o fizemos. A guaranizada de um dia para o outro... Nós tínhamos uma demanda reprimida, só em Angra, de 25, e tem no total 35 jovens para cursar Ensino Médio. Nós fomos no CEAV, a diretora nos apoiou, abrimos o sistema Conexão Educação, que muita gente conhece bem aqui, e fizemos a matrícula desses jovens – tenho cópia. Fui à SEEDUC levar na mesa, fui pessoalmente: Pessoal, está aqui; os Guarani se inscreveram, não dá pra usar a documentação do CEAV e nós, a universidade, tocamos o curso? A resposta foi: Não! Só começamos o curso quando

tiver convênio, protocolo, tudo assinado. Não vai sair convênio entre universidade e SEEDUC, não vai sair; eu não acredito mais nisso. Há inúmeros obstáculos burocráticos, financeiros, administrativos que eu perderia aqui mais dez minutos para listar e que impediram a SEEDUC de fazer um convenio com a Universidade Federal Fluminense, Instituto de Educação de Angra dos Reis, para o início imediato do magistério – está na mesa do Dr. Ian. Essa questão já está judicializada. Qual é a alternativa? A gente sabe qual é a alternativa. Tudo o que estou falando aqui tem solução. A alternativa no Ensino Médio é: como foi feito, tem precedente no país, a Secretaria do Estado do Pará. No Pará ocorreu a mesmíssima coisa: houve um processo pelo Ministério Público de não implantação do Ensino Médio, de habilitação. Lá o juiz determinou o início imediato até que se regulamentasse a papelada.

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – Professor Domingos, esses obstáculos ao convênio são de parte da SEEDUC, de parte da UFF, de ambas as partes?

**O SR. DOMINGOS BARROS NOBRE** - Tem vários.

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – É importante a gente saber para tentar...

**O SR. DOMINGOS BARROS NOBRE** - Legislação de trabalho, contratação de professor, todos eles eu fui contornando, mudando o projeto original. Quando aparecia um obstáculo, a gente tirava do projeto. Até honorário para os professores que vão dar aula nós retiramos do projeto.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Professor Domingos, há cerca de um mês, eu solicitei à SEEDUC essas informações sobre o convênio com a universidade e reiterei esse pedido com um telefonema com o Secretário Wagner Victor na última 4ª. feira. Estamos aguardando essa resposta.

**O SR. DOMINGOS BARROS NOBRE** - Eu posso encaminhar para vocês ...

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – Eu recebi a resposta por escrito, porque eu fiz uma Indicação Legislativa sobre esse ponto, falava agora com o presidente, propondo, afinal de contas, a instalação de uma habilitação para formação de professores indígenas, vinculada ao Colégio Estadual Artur Vargas, ao CEAV, já que tem curso de formação de professores ali, e eu recebi da SEEDUC uma resposta, enfim, algum detalhamento burocrático, não vou aqui ler, mas, fundamentalmente, jogando para a UFF a responsabilidade. Eu tenho o documento e posso colocar à disposição. Falta à UFF se inscrever no sistema de convênio e não sei o quê. É a resposta oficial que eu recebi aqui da SEEDUC.

**O SR. DOMINGOS BARROS NOBRE** - Isso é de um ano e meio atrás. A UFF já está cadastrada no sistema que foi criado há 2 anos e meio pelo Sérgio Cabral.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Professor Domingos, seria importante o senhor encaminhar para a comissão toda a documentação que o senhor tiver disponível para nós a respeito dessa intenção do convênio, por favor.



**O SR. DOMINGOS BARROS NOBRE** - Aí nós tentamos uma alternativa ao convênio. Vamos fazer um acordo de cooperação técnica. Os acordos de cooperação técnica são mais simples. Aí tentamos entrar agora via coordenadoria. O professor Vitor está aqui? Alguém da coordenadoria regional de Volta Redonda?

Então, o processo agora, uma alternativa ao convênio, está parado na mesa do senhor, professor Vitor, qual é o nome dele, por favor? O coordenador? Professor Vitor. Está parado na mesa do professor Vitor já há uns quatro meses, pelo menos, uma alternativa ao convênio: o processo ser iniciado pela coordenadoria lá, que o setor pedagógico da SEEDUC é lá na regional. Aí, ele nos recebeu muito bem, enfim, fizemos uma alternativa: esquece o convênio – depois eu vou mandar para vocês toda a lista do parecer jurídico da SEEDUC, que é um parecer jurídico com sete ou oito obstáculos intransponíveis, alguns são intransponíveis do ponto de vista... Eu não acredito mais nisso. Isso não é a solução do problema. A solução do problema é a SEEDUC autorizar a que o curso se inicie em caráter experimental. Isso existe no país. Eu lecionei no projeto Açai em Rondônia. O projeto Açai foi um curso de cinco anos de formação de magistério. Secretaria do Estado de Rondônia. Quando começou, nos dois primeiros anos, ainda não tinha a documentação, a regulamentação completa do curso. Foi sair no terceiro ano do curso. Tem várias experiências no país. Cursos iniciados, cursos de formação, acordos de cooperação técnica com as universidades, iniciados em caráter experimental, enquanto resolvemos os obstáculos burocráticos.

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – Foi como começou o curso de Pedagogia da UFF, em 92, lá, como curso experimental.

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – Muito bem lembrado. O curso de pedagogia, que hoje tem uma tradição em Angra de 25 anos, quando começou, o professor Waldeck Carneiro está lembrando, começou em caráter experimental. A regulamentação, a papelada, o certificado etc. foi a posteriori. Vários cursos. Estou dizendo, eu tenho uma experiência com o projeto Açai, formação de magistério de nível médio, Secretaria de Estado de Rondônia. Dei aula lá quatro anos como professor convidado, e os dois primeiros anos não tinha ainda documentação, não sabia por que escola seria, enfim.

Por último, a construção de prédios escolares. A SEEDUC não colocou até hoje, que eu saiba, um tijolo nessas escolas. Um tijolo que eu saiba. Todas as obras físicas que tem, toda a estrutura física que tem em todas as aldeias ou foi doação de beneméritos aliados dos Guarani – Dr. Aldo Locurto, que é do Médicos Sem Fronteiras, etc – ou apoio de Eletronuclear, a última reforma no prédio da Aldeia Sapukai foi Eletronuclear. Nem reforma no prédio a SEEDUC faz ou tem feito até hoje.

Por último, para não dizer que não falei de flores, também não tem equipamento para os professores trabalharem, material para os professores trabalharem. Uma internet que foi instalada e não tem manutenção, não tem em todas as aldeias, o que hoje é uma vergonha. Hoje, as antenas são todas satélite e você não tem lá... Professor fica tirando xerox, comprando livro na cidade. Tem lá três, quatro computadores mas não tem manutenção nenhuma. Isso é para completar o quadro.

Era isso, desculpe a empolgação, mas eu acho que é lamentável. Essa é a segunda audiência e eu não vi avanços da anterior para cá. As soluções que eu vejo é, um: instalação do conselho, no meu entender, imediata; dois: criar regime de contratação especial

para a educação escolar indígena. Isso é do executivo, é ato do executivo, regime de contratação especial; três: criação da categoria professor indígena; quatro: convocar concurso.

Nós sabemos as soluções para todos os problemas que a gente tem. E o curso de ensino médio. Nós estamos assumindo a responsabilidade, a universidade está assumindo a responsabilidade. A gente está com um *pool* de professores convidados para trabalhar. A gente quer trabalhar e o Estado não permite.

O curso de ensino médio é autorizar o funcionamento dele, o início dele, em caráter experimental, que nós assumimos a responsabilidade de dar conta dos problemas jurídicos. Não do convênio. O convênio, eu vou mandar para vocês o parecer jurídico, vocês vão ver que ele é insuperável.

Obrigado e desculpe a empolgação.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Obrigado, professor Domingos.

Quero registrar a professora Neusa Mendonça, ex-professora e liderança da Aldeia Rio Pequeno – Paraty; professor João Mendonça, professor indígena; professor Júlio Garcia, representante do Fórum de Comunidades Tradicionais – Angra dos Reis; Domingos Venite, cacique da aldeia Sapukai – Angra dos Reis e Demécio, cacique da aldeia Rio Pequeno – Paraty. Sejam todos muito bem-vindos com suas comunidades. Também o Sr. Pedro de Jesus Ribeiro, aldeia Pataxó.

Antes de passar a presidência ao Deputado Flávio Serafini, eu vou ter que me ausentar, quero deixar encaminhado em cima de algumas observações do sr. Domingos, alguns compromissos da comissão.

Primeiro, um documento nosso, imediato, ao secretário, com cópia ao governador do Estado e à Casa Civil, estranhando a não instalação desse conselho. Que seja instalado com o número que tiverem. Foi explicado pela representação da SEEDUC, não nos convence. Como falamos no início, a crítica fica feita aqui, um conselho criado há três anos. Ocorreram substituições e ainda não foi instalado. Instale-se com o número de representantes que já estiverem encaminhados. Vamos preparar hoje, peço à Marilda e à Cristiana, para todos os deputados assinarem, um documento ao secretário com cópia ao governador e à Casa Civil. É um absurdo.

E segundo, um compromisso da comissão para nos debruçar sobre essas questões trazidas pelo professor Domingos, especialmente na carreira do professor de educação indígena na estrutura da secretaria de Estado da Educação. Fica o nosso compromisso de nos debruçarmos num estudo a respeito dessa questão.

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – Eu lembro que já há uma indicação legislativa feita por nós, eu, Flávio, Edson, com apoio do presidente da Comissão de Educação, uma indicação legislativa que já foi protocolada, já foi apresentada na ALERJ, aprovada em Plenário, para a criação dos CAP indígenas um e dois. Isso há mais de um ano, como decorrência daquele esforço que já fizemos no ano passado. Então, basta o governo implementar.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Fizemos a indicação, que foi muito bem-vinda, mas como o governo está inerte da indicação para cá, de repente vamos provocar com um projeto de lei, mesmo tendo vício de iniciativa. Vamos fazer a provocação pela Comissão de Educação.

Passo a palavra à professora Marize Vieira Oliveira, diretora da Associação Indígena da Aldeia Maracanã, e peço à Lúcia que indague aos outros convidados se vão fazer uso da palavra e traga ao Deputado Flávio Serafini.

**O SR. TIO CARLOS** – Sr. Presidente, queria encaminhar se há necessidade de discutirmos o ensino médio. Nesse cenário, tem-se uma resposta porque o convênio que foi colocado aqui como uma solução, e eu tenho certeza de que a SEEDUC não vai se furtar a tentar dar uma solução através de um convênio.

O que o professor Domingos traz é muito sério. Se existem alguns embaraços, temos que tentar superar, porque eu vejo a capacidade que a UFF tem de conseguir ajudar a SEEDUC nesse momento, onde se coloca claramente a possibilidade.

Eu não entendo, Presidente, que o aluno indígena, ele tenha que parar o seu estudo, querendo continuar, até porque o Estado oferece dessa forma como está aqui, uma forma criteriosa, respeitando todas as ... culturalmente isso, porque não adianta jogar no Ensino Médio, de forma onde ele vai se sentir excluído. E aí há a desistência, que realmente a gente não entende isso.

Então eu queria que pudesse cobrar essa questão do Ensino Médio.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – A gente pediria à Professora Fernanda e à Professora Célia que, ao final, nas considerações finais, pudessem falar.

Há pouco falávamos aqui, eu e o Deputado Waldeck com a Prof. Célia, em *off*, estranhando a falta de articulação, por parte da SEEDUC. A SEEDUC tem que ser indutora dessas escolas que têm Educação Indígena, com as escolas de Ensino Médio na região, que recebem esses alunos. Então, pelo que foi nos passado, nós não temos nenhuma articulação de uma política pública efetiva nessa questão. Seria bom também fazer considerações aqui.

**Deputado Flávio Serafini**, por gentileza, e Professora Marize, por favor.

**A SRA. MARIZE VIEIRA DE OLIVEIRA** – Gente, bom dia a todos e todas ...

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Marize, desculpe.

Só justificar a ausência do Deputado Marcelo Freixo, que se encontra em outra atividade, aqui no Parlamento.

**A SRA. MARIZE VIEIRA DE OLIVEIRA** – Eu, aqui nessa Mesa, constituída pelo Sr. Comte Bittencourt, pelo Sr. Waldeck, lembro de vocês na última audiência que tivemos.

E é muito triste a gente perceber que até então nada foi feito, até agora, necessitando de outra Audiência Pública, para a gente tentar conversar sobre as mesmas coisas que falamos há quase dois anos atrás.

Lembro que naquela oportunidade a gente tinha pedido, porque eu acho que a fala, ela não demonstra o que é, quando você vê ao vivo. E naquele período, a gente tinha colocado para vocês a importância de vocês irem até às aldeias, irem ver o que que é a escola, irem ver o que é a condição desse povo indígena. Ir ver! Eu acho que nada melhor do que isso. Ver! Acho que nada do que a gente falar aqui vai ter o mesmo peso do que quando a gente vê.

E, por isso, essas falas tão cheias de tristeza, cheias de revolta, porque não dá para a gente dizer que não existe um racismo institucional instalado há décadas aqui. O Estado negligencia no Rio de Janeiro os direitos humanos indígenas, porque Educação é direito humano. E ver uma escola começar, no ano de 2017, em junho, sinceramente! Onde fica toda a preocupação de que o educando tem que ter 200 dias letivos? Como você vai fazer 200 dias letivos, começando uma educação, uma escola em junho?!

Então é muito difícil a gente perceber que tem que existir uma vontade política! Vontade política de construir o Curso de Formação de Professores, porque como bem o Prof. Domingos colocou: só falta vontade política! Existem dois conselhos estaduais parados há mais de um ano para só receber a “canetada” do Executivo: o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas e o Conselho Estadual da Educação Indígena. O que falta para fazer uma assinatura? Os Conselhos estão prontos! Para mim, isso é vontade política! Ou não ter vontade política.

A questão da própria formação dos professores, não tem como a gente entender que o Estado só se condicione por números! Números, eles são poucos! São poucos alunos, se a gente ver o que existe em cada aldeia. São poucos! Mas a Educação não pode ser construída a partir de números, a partir de verbas, porque é muito mais do que isso! Este é um estado que arrecada muito, em relação a outros estados do Brasil. E a gente percebe que outros Estados do Brasil, eles têm uma vontade política maior. Então, o que falta? A gente precisa saber o que falta! E eu vou reafirmar aqui o pedido de que vocês visitem todas as aldeias indígenas. Vocês estão devendo essa visita, há quase dois anos. Vocês precisam ver o que é. Só a gente vendo a gente percebe o quanto é falho esse Estado do Rio de Janeiro, há décadas. Algo que a gente já poderia estar avançando. Como é que a gente explica que não haja professor de língua Guarani na escola. Nós temos professores já formados que podem dar essa aula. Por que isso não existe? Então, eu acho que é importante vocês irem ver. Porque vendo a gente sabe. Como é que a gente entende ainda uma sala multisseriada? Como? Em que você dá aula para várias séries ao mesmo tempo. Como a gente vai falar de qualidade de educação? E eu estou falando aqui como Professora, há 30 anos. 30 anos eu vou fazer de magistério, em março. Eu, como professora, não consigo me imaginar dando aula para 2º, 3º e 4º ano juntos. A gente está falando aqui de que? De qualidade de ensino. Ou as crianças indígenas são menos do que as outras crianças? As crianças indígenas têm que ter menos direito? Isso institui o racismo institucional. Esse conceito, ele é um pouco novo aqui no Rio, no Estado, e no país, mas isso configura o racismo institucional.

Então, eu não vou me alongar. Eu só acho que a gente pode a partir de agora, e aí eu não estou falando só sobre os nossos parentes aldeados não. Mas cada um sentado nessa mesa, que a gente instaure um coletivo de luta em defesa desses direitos e que

cobre daqui a três meses o que foi tirado daqui. Não vamos esperar mais quase dois anos. Acho que essas medidas são para ontem, e a gente precisa sair daqui minimamente com algum tipo de política já sinalizada para os próximos três meses.

Eu paro aqui. Muito obrigada.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Obrigado, Professora Marize, só para levar ao seu conhecimento que eu estive pessoalmente visitando as aldeias e esta Audiência Pública aqui, inclusive, foi requisitada por mim como fruto já dessa visita, da possibilidade de constatar, in loco, essa situação que vocês estão trazendo aqui para o nosso debate.

**A SRA. MARIZE VIEIRA DE OLIVEIRA** – Mas se não me falha a memória, você não esteve há dois anos atrás.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Estive também, naquela Audiência Pública,

**A SRA. MARIZE VIEIRA DE OLIVEIRA** – Naquela Audiência? Ah, eu não lembro de você, me desculpe.

**O SR. PRESIDENTE (Comte Bittencourt)** – Lá no Auditório Nelson Carneiro, um prazer conhece-la, agora mais diretamente. Só dando prosseguimento aqui dar as boas-vindas aos companheiros e companheiras que recém chegaram aí, o ônibus que trouxe o pessoal das aldeias: Aldeia Sapukaia, Aldeia Tava Mirim, Aldeia Rio Pequeno, companheiros sejam bem-vindos.

Passar a palavra a gora para Neusa Mendonça, ex-professora e liderança da Aldeia Rio Pequeno.

**A SRA NEUSA MENDONÇA** - Primeiramente, gostaria de agradecer por esta nova oportunidade. Infelizmente, a gente teve que se envolver com a política, procurar os Deputados para que pudessem dar andamento na nossa educação indígena, que hoje se encontra numa situação precária.

Eu acho que a Célia conhece muito bem as aldeias indígenas, hoje. Todas as que estão aqui da Coordenadoria de Processo Admissional que eu já estive com ela também, e algumas aqui, as três aqui são novas que eu não tinha visto ainda.

Mas, porém, eu gostaria de dizer que a nossa educação hoje está péssima, e que essas pessoas que estão sentadas aqui judiam das nossas crianças. Essas pessoas que estão aqui “não estão nem aí” para a educação indígena, porque quem sofre na nossa aldeia não são vocês, são nossas crianças. São os professores das escolas, que estão dentro da escola dando aula, correndo o risco daquela escola cair.

Concordo com a fala do Domingos: nunca foi colocado nenhum tijolo na nossa escola pela SEEDUC, pela Educação do Estado. Nunca colocou nada! Aquelas escolas, as quatro escolas construídas que existem nas aldeias do Rio de Janeiro, foram feitas de doação pelo Dr. Aldo Lo Curto. Ele que construiu a escola, a pedido da comunidade, porque nós somos indígenas, nós somos diferentes sim, nós temos uma cultura diferente sim, nós falamos línguas diferentes sim, e nós temos educação diferenciada por conta disso. É um

respeito, isso é uma lei, é uma Constituição Federal onde nossas leis estão sendo violadas pelas próprias pessoas que dizem ser educacionais, que dizem trabalhar dentro da educação.

Nós não estamos recebendo essa educação, nossas crianças não. Estão sendo humilhados, nós estamos aqui nos humilhando mais uma vez para vocês, pedindo por uma educação de qualidade onde professores... Não foi feito nenhum curso. Essa briguinta de vocês com a universidade devia acabar, isso que devia acabar, essa briga de vocês que dura anos, desde que eu entrei para a escola. Para eu estudar hoje, eu não estou dando aula. Hoje o meu sobrinho é professor. Nós estamos revezando porque não tem um magistério indígena, não tem formação de professores para nós.

Nós não somos reconhecidos. Muitos aqui de vocês são professores, são formados, mas estão dentro da sala de aula com as crianças? Não. Nós é que sofremos na nossa aldeia, com as nossas crianças, com os nossos problemas, e vocês nessa briguinta de anos. Até quando essa briga de vocês vai durar? Eu gostaria de saber, porque isso prejudica a nós, às comunidades que estão aqui, nos humilhando para vocês, requerendo o que é nosso por direito, nosso recurso por direito de querer uma merenda de qualidade.

No anterior da audiência eu estava aqui, o Edson Albertassi, Deputado, estava aqui, outros demais presentes aqui. Nós reclamamos até da merenda, que deixava no meio da rua, onde os cachorros comiam, merenda das minhas crianças. Isso é revoltante, é absurdo! Vocês deveriam ter vergonha de trabalhar numa escola, na Educação, na SEEDUC porque educação vocês não têm, não têm mesmo. Na área para indígena, não está tendo.

Minha escola tem uma porta quebrada, minha escola que foi construída. Uma sala de aula, apenas uma sala de aula, que o Deputado Serafini viu, visitou, entrou na minha salinha de aula, a qual eu suei para conseguir que o Estado reconhecesse. Foi briga, foi via Ministério Público para eu conseguir, para ter atendimento lá para as crianças, uma educação. Hoje tem apenas livros de doação lá, que nem material vocês entregam para nós. Vocês levam caderno pequenininho, dez lápis de cor, dez canetinhas e mandam o professor falar. O ano todo você tem que usar isso aí para as minhas crianças.

Cadê o nosso recurso, o nosso dinheiro do Estado, das nossas crianças? Eu quero saber. E por que esse conselho a gente não consegue até hoje? A gente liga para a SEEDUC, é só enrolação. Fala: “Não está.” Quantas vezes eu liguei? Algumas vezes me atendia, me enrola ou fala que não está. Gente, chega! Quem são vocês para vir fazer isso com a educação indígena? Esse é um direito! Nós estamos pedindo para que os Deputados nos ajudem a fazer com que vocês cumpram os seus deveres, os compromissos de vocês, que estão dentro da lei, com nós, indígenas. É isso que está acontecendo aqui.

Até hoje essa briga não acaba. Até hoje, Deputado, sinceramente, a briguinta deles nunca acaba. Parece que eles têm rivalidade entre eles, eu acho que é assunto pessoal entre eles, porque não anda. Cadê a burocracia que nunca anda? Isso é mentira, isso é enrolação! Nós somos índios, mas não somos burros, não. Não está escrito “otário” na testa dos indígenas aqui, não, entende? Isso é revoltante!

Minhas crianças andam sete quilômetros a pé para pegar ônibus para ir a uma escola porque não tem ensino médio na minha escola e vocês andam de carrão, motorista particular. Cadê o nosso recurso? Nós estamos aqui para pedir o nosso recurso, implantação do magistério, que exigimos seja imediatamente implantado, porque esses

professores precisam estudar, precisam ser capacitados, respeitados como professores indígenas.

Outra questão, é criar a categoria de professor indígena dentro do Estado, conforme a nossa cultura, a nossa língua, conforme os professores fizerem o curso. Por que isso nunca aconteceu até hoje? Cada ano, a gente vem parar na audiência? Por que vocês não vão na aldeia? Porque, antes de 2004, a Célia foi na minha aldeia. Foi você sim, você estava lá na aldeia.

**SRA. CÉLIA NAZARETH** – Eu estou na SEEDUC desde 2012

**SRA. NEUZA MENDONÇA** - Desde 2012? Eu falei 2004. Não estava? Você está onde, então, agora? Lembro que você foi na minha aldeia. Você não lembra da minha aldeia? Você não conhece a minha aldeia?

**SRA. CÉLIA NAZARETH** – Conheço sua aldeia desde 2012.

**SRA. NEUZA MENDONÇA** - Ah! Então, foi em 2012. Desculpe gente. Foi em 2012 que ela foi na minha aldeia. Desde lá, até hoje, não houve nenhum avanço. Não aconteceu nada. Nenhum deles faz nada pela nossa aldeia. Isso é uma vergonha para nós. É uma tristeza. Estamos aqui nos humilhando para vocês. Teve uma audiência lá, com o juiz, onde o próprio Estado disse, perante o juiz: “ Estamos acostumados a pagar multa”. Preferem pagar multa do que dar Educação de qualidade para as nossas crianças. Queremos a implantação do Conselho imediatamente, para que a gente possa nos organizar. A gente precisa pressionar mais o Estado, porque a gente não tem chances dessas. Esse é o único momento, deste ano, que estamos tendo chance de sentar em frente, com o pessoal da SEEDUC, porque eles não nos visitam, não conhecem. Conhecem as escolas sim. Entraram nas escolas, que não foram construídas pelo Estado. Hoje, os professores não têm acompanhamento pedagógico, são jogados dentro da sala de aula, com uma caneta e um papel na mão para dar aula. Muitas mães reclamam que as crianças não estão aprendendo a ler, a fazer contas, mas a culpa é dos professores? É das crianças, que não estão conseguindo aprender, ou é da SEEDUC, que não implanta o magistério para formar professores, ou que não capacita os professores para dar aulas nas escolas indígenas? Hoje, não temos nenhuma cartilha, nenhum material didático, até hoje. O Rio de Janeiro nunca teve material didático para as escolas indígenas, nós criamos da nossa própria mente para dar aulas para as nossas crianças. Isso é uma vergonha. Minhas crianças sofrem. Sim, vocês da SEEDUC fazem as crianças indígenas guarani, do Estado do Rio de Janeiro, sofrerem dentro da aldeia por falta de Educação. (Palmas)

**O SR. PRESIDENTE (Waldeck Carneiro)** – Obrigado, Neusa.

Destacamos também a presença de representantes da Aldeia Pataxó, em Angra dos Reis, e da Aldeia Araponga, que chegaram, e estão aqui conosco.

Passo a palavra agora ao Professor João Mendonça.

**O SR. JOÃO MENDONÇA** – Bom dia a todos. Meu nome é João. Sou da comunidade indígena de Rio Pequeno, professor indígena atualmente.

A minha turma é uma turma multiseriada e isso prejudica muito no aprendizado das crianças hoje. São alunos do primeiro ao quinto ano. Primeiro, segundo,

terceito, quarto e quinto ano. A partir do quinto ano, quando os alunos terminam a escolaridade, eles tendem a parar porque o Estado não dá o Ensino Fundamental 2, que é do sexto ao nono ano. Isso é uma vergonha para nós. O Rio de Janeiro, que deveria ser um exemplo para outros estados, é onde a gente vê essas barbaridades acontecendo. Então, a gente sabe, e a gente está “careca de saber” que a gente paga imposto todos os dias e a gente quer que esses impostos sejam aplicados na Educação. Não só na Educação, mas também na Segurança, na Assistência social e em relação a outras coisas também. Um dos problemas que a gente tem muito nas aldeias é a questão da merenda, do acompanhamento pedagógico, que a gente nunca teve. E a SEEDUC vai lá e visita, eu acho que já está até cansada de visitar a aldeia. Por isso que, às vezes, eles têm medo de ir até lá, porque a gente fala a verdade, a gente fala na cara. Por isso a gente recebe menos visita hoje da SEEDUC.

Ontem, foi um inspetor da SEEDUC lá – não sei o que ele foi fazer lá - acho que foi fazer um documentinho para guardar mais uma vez na gaveta da SEEDUC, porque nunca faz nada. E a última coisa que tem muito acontecido na nossa educação escolar indígena é a questão da diretoria. A Secretaria tentando colocar uma pessoa incapacitada para direcionar a escola indígena. E eu vou falar o nome dessa pessoa, porque é a verdade. Eles estão querendo colocar o Professor Junior, não sei por que, não sei o que ele tem de tão inteligente que eles querem colocar o Junior como diretor, e a gente não aceita ele, porque ele é uma pessoa que não tem educação, não respeita a comunidade indígena. Judia das crianças, chega lá na aldeia, não quer comer merenda das crianças, acha que é uma... anda de carrão. O que uma pessoa dessas quer, né?

Eu peço também a questão, a gente não tem faxineira nas escolas. A gente não tem faxineira. A gente nunca recebeu uma limpeza de material nas escolas, a gente nunca recebeu uma lixeira, uma vassoura. Ou seja, a gente nunca recebeu nada do Estado. A gente nunca recebeu nada da Educação. E eles já estão “carecas de saber” os nossos problemas, e eu peço ajuda, principalmente aos Deputados. Pelo amor de Deus, pressionem o Estado, a Secretaria; coloquem essa banda para tocar, gente. Pelo amor de Deus!

A gente está aqui, pela segunda vez, implorando pelos nossos direitos, que estão escritos lá, na Constituição. É uma lei. Por que o nosso país não cumpre essas leis, que são mínimas? A gente não tem nem 500 alunos aqui no Estado do Rio de Janeiro. Vocês não vão gastar quase nada para construir uma escola de qualidade, colocar internet, computador, comprar quadro novo, livros, lápis de cor. Pelo amor de Deus, gente, vamos trabalhar! Eu quero que a escola funcione! Eu quero uma escola de qualidade! Funcionários trabalhando na aldeia. Porque a escola funciona na aldeia e não na Secretaria de Educação. A gente chega lá na Secretaria de Educação, a gente vê um monte de pessoas, funcionários trabalhando para lá e para cá, internet à vontade e na aldeia não tem isso. O que eles fazem lá na Secretaria, gente? Pelo amor de Deus. É o quê, uma competição de quem trabalha menos? Só pode.

Eu afirmo que a Secretaria de Educação não trabalha, gente. Não trabalha. E é isso que eu falo para vocês. Eu quero que os nossos direitos sejam respeitados, gente. Eu, como cidadão, eu que voto. Esse ano já estou votando de novo, né. E cadê a recompensa dos votos que eu tive que dar? Para receber o quê? Nada.

Então, não adianta a gente fazer um título de eleitor, votar e não receber nada em troca, gente. Então, eu peço, mais uma vez, desculpas, e peço também aos Deputados



que realmente nos deem força, porque a gente está pedindo socorro. É socorro que a gente está pedindo. A gente precisa de formação urgente.

A gente está chegando a 2020, 2040, 2060. Até quando a gente vai ter essa formação, gente? Até o fim do mundo? Não é isso que a gente quer. A gente só quer que os nossos direitos sejam respeitados, principalmente cumpridos.

**O SR. PRESIDENTE (Waldeck Carneiro)** – Obrigado, Professor João Mendonça.

(palmas)

O que as comunidades Guarani estão fazendo hoje aqui é lutar e reivindicar pelos seus direitos. Portanto, a situação é gravíssima, mas não se sintam humilhados. Vocês estão lutando e reivindicando por direitos justos e legítimos que vocês têm que conquistar.

Eu queria convidar agora para que faça uso da palavra Júlio Garcia, representante do Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis.

Júlio Garcia está presente? Por favor, tem a palavra.

**O SR. JÚLIO GARCIA** – (Fala em língua indígena)

**O SR. PRESIDENTE (Waldeck Carneiro)** – Podemos ter tradução? É possível?

**O SR. JÚLIO GARCIA** – Eu queria agradecer em nome da nossa comunidade indígena do Rio de Janeiro. Sou Júlio, em guarani eu sou Caraí, *guerreiro*, representante do fórum das comunidades tradicionais de Angra, Paraty, Ubatuba. Também onde criamos nossa organização social para a gente lutar pela educação, saúde e nosso território, que é fórum das comunidades tradicionais, que então juntamos aí.

Hoje a gente está... todas as lideranças que já tinham falado da questão escola indígena, é aquilo mesmo. Tudo que eles falaram, tudo é verdade. Estava falando aqui para os jovens que vieram aqui, para os alunos que estão aqui, falei para eles assim: Aqui é uma casa, casa de lideranças, casa do Juruá que é onde deveria respeitar a educação escolar indígena dos jovens. Muitas vezes eu presenciei os alunos, a escola, juntos, eu vejo uma tristeza neles. É uma tristeza. Eu sempre chorei para... Eu quero que os jovens que estão aqui sejam alguém na vida, sejam professores... Agentes de saúde... que eles se formem, pelo menos que eles dá ensino futuramente às crianças, os jovens que estão aqui, futuramente eles vão ter filhos, para que eles também criem filhos para dignidade. A gente quer que respeite a educação indígena.

Desde 517 anos viemos lutando para que respeite a nossa cultura, a nossa vivência tradicionalmente dentro da escola, dentro da nossa aldeia. E muitas vezes a gente pede algumas coisas para o estado para que a escola funcionasse, o estado sempre fala que não tem dinheiro, não tem dinheiro, não tem recurso para educação indígena. Sempre falam isso. Mas muitas vezes a gente vê no jornal bilhões e bilhões roubaram. Desculpe a minha fala, mas... sou índio mas sempre vivo assistindo o jornal. Para saber o que no Estado do Rio de Janeiro quanto gasta para a população indígena. Não gasta nem um centavo. Mas

para roubar, para colocar na mesa para pagar, para que as coisas não aconteçam na aldeia indígena sempre tem para pagar as pessoas para que não façam. E aí quando a gente fala... pedimos para reforma da escola, da sala de aula, não tem recurso para nem uma reforma. A gente... na aldeia onde eu estou eu sou o presidente e vice-presidente da associação, e nós da aldeia Sapukai, a gente emprestamos para o estado nossa associação para que a escola, como funcionasse a escola, para que os alunos estudassem dentro da sala da associação dos moradores. Nossa. Uma tristeza isso. Para que o aluno... para continuar estudando. Porque se a gente não olhar para as crianças, a gente não emprestaria a nossa associação para a aldeia. Mas a gente sempre olha para o futuro das crianças. A gente emprestou a nossa associação para o estado para que o estado dê aula, para que o estado dê oportunidade para os professores indígenas darem aula dentro da nossa aldeia. A gente está aí para lutar. E sempre lutaremos e sempre defenderemos o nosso direito.

É isso. Obrigado a todos. Obrigado por essa oportunidade de estar aqui novamente.

Eu queria também, desculpe, é que a gente sempre viveu com preconceito, a gente sempre tem preconceito. Por exemplo, para nós entrarmos aqui nessa Casa tivemos que ouvir as pessoas falando que nós... só porque a população indígena, como é reconhecido como a população tradicional, vamos liberar para entrar nessa Casa.

Nossa, isso é um preconceito muito grande, mas a gente... Para nós, indígenas, já é costume. Já ouvimos... 517 anos ouvindo isso. Mas nós estamos aqui, sempre, lutando pelos nossos direitos.

**O SR. PRESIDENTE (Waldeck Carneiro)** – Obrigado, Júlio. Passar a palavra agora para o Domingos Venite, Cacique da Aldeia Sapukai.

**O SR. DOMINGOS VENITE** - Muito obrigado. Bom dia para vocês. Obrigado pela oportunidade que tenho hoje. Graças a Deus eu recebi convite dos colegas indígenas, não indígenas também. Aí eu fico muito feliz de estar com vocês aqui.

Então, o meu nome é (diz seu nome indígena). Em português Domingos.

Faz dois anos que eu estou de Cacique porque faleceu o nosso Cacique, que era João da Silva, faleceu com 104 anos, eu acabei assumindo.

E eu acho que na educação eu já estive aqui em Angra em 1976, que não tinha nada, nada mesmo, era mato. E a gente nem tinha onde levar a nossa reclamação, que tivemos. Aí voltei novamente para o Sul. Em 87 voltei e fiquei até hoje. Mas, eu tenho uma história muito grande de como a gente começou. Até 85 nunca foram reconhecidos que tinha aldeia indígena no Município de Angra dos Reis, dentro do Estado do Rio de Janeiro. Em sendo que já eram muitas aldeias no Estado do Rio de Janeiro. Lógico que não estou falando só da aldeia de Sapukai, mas, em geral, Estado do Rio de Janeiro. A gente sabe muito bem como a gente começou a educação guarani no Estado do Rio de Janeiro. Eu sei como que a gente levou a educação guarani, primeiramente no Sapukai. É um trabalho que a própria comunidade realizou levando material dali debaixo, dá um quilômetro, longe da escola, pegamos carrinho de mão, algum com saco de plástico levando areia para poder construir primeiro a escola que o guarani conseguiu; tijolos. Um quilômetro também lá para baixo. Nós pegávamos o carrinho de mão e crianças, muitas crianças pegavam um tijolo, subiam

com um, dois tijolos para poder construir a primeira escola, que não foi nem o Estado nem a SEEDUC que deu. Foi pela doação. Acho que o professor Domingos lembrou muito bem como foi, não é.

Então, eu tenho uma história de como aconteceu, como viemos trabalhando na educação. Acho que os meus parentes já falaram todos. O professor Domingos falou tudo também para vocês como foi. E na realidade, nós sofremos demais na parte da educação. Eu acho que ninguém está olhando por nós. Muito bem falou o professor João Mendonça, não tem nem 500 crianças dentro das salas de aula e tem toda essa dificuldade.

O Júlio falou do preconceito e do racismo. Acho realmente existem até hoje. Nós sofremos, passamos por isso. Não sou guarani. Todos os parentes que estão presentes aqui indígenas passam por isso. E acho que temos que nos sacrificar para conseguirmos algumas coisas dentro da sala de aula.

Então, acho que falando da educação, o povo que sofre muito mais é o povo guarani daqui do Rio de Janeiro. Em outros estados eles não estão sofrendo tanto quanto os do Estado do Rio de Janeiro. Eu sei porque eu andei por outros estados, eu ajudei a construir algumas escolas dos outros estados também. Eu graças a Deus, eu sempre fui liderança forte, graças a Deus. Não estou me elogiando, mas pelo trabalho que já vem se fazendo pelos nossos povos, então acho que o serviço, que o trabalho que a gente vem fazendo tem que ser reconhecido. O Estado nunca colocou um tijolo, na verdade, como o professor Domingos falou. Nem um saco de cimento foi levado lá para escola nenhuma.

Então, é muito ruim isso gente. Acho que está na hora de os governos também olhar um pouco mais por nós. Porque é impossível que esse ano vai passar e não vai acontecer mais nada mesmo, talvez no outro ano. Nós vamos falar tudo de novo aquilo que nós estamos falando hoje, e falando a mesma coisa.

Então, acho que é um sofrimento que nós temos pelas nossas crianças. Muita gente falou do futuro das nossas crianças, nossos netos. A Neuza falou, daqui a um tempo vai ter filho, filha, e vai ter neto, bisnetos. Então, como nós vamos ter educação gente? Nós temos que representar o trabalho que nós fizemos. Acho que os juruás, que são os brancos, nós chamamos o branco de juruá. Então acho que as autoridades da Educação devem ter compromisso. E têm obrigação de fazer, de se empenhar melhor, pelos povos indígenas. Porque vocês estão devendo para gente, para os povos indígenas.

Os brancos estão devendo para os povos indígenas, porque destruíram a vida, destruíram desde o primeiro momento em que o branco chegou aqui no Brasil já começou a destruir a vida dos povos indígenas. E até hoje. Desde os primeiros minutos, desde em que encostaram, já começaram a destruir a vida e o espírito dos povos indígenas.

Então eu acho que isso, nós sentimos. Nós sentimos muito e também nós queremos que funcionem algumas coisas na área da Educação.

O Júlio falou aqui que para funcionar a escola, para o professor poder trabalhar e dar aula para as nossas crianças lá de Sapukai, nós temos que emprestar a sala da associação que nós temos para poder funcionar. É isso que o Júlio estava falando.

Gente, então acho que é isso que eu estou colocando para vocês ouvir porque é isso, não estou falando mentira, é a história que eu tenho. Eu não sei como a gente começou a trabalhar. Acho que nenhum de vocês acompanhou desde 76 até... e depois a gente começou a trabalhar de 85 para cá, aí começaram a desenvolver alguma coisa, mas eu acho que parou no meio do caminho, nunca mais funcionou. Então, acho que é muito precário isso.

Então, eu fico muito agradecido. Eu agradeço a todos vocês. Para alguém que já me conhece, muita gente talvez não me conhece ainda, mas estamos aqui junto, vamos trabalhar junto, vamos lutar para que as nossas crianças continuem estudando e para que futuramente, daqui pelo menos 30, 40 anos, algum dos nossos filhos se forme em alguma coisa.

Então, acho que isso eu agradeço a vocês. Bom dia! (Palmas)

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Obrigado, Domingos. Vou passar a palavra agora para o Demércio, cacique da aldeia Rio Pequeno, Paraty.

**O SR. DEMÉCIO** – Acho que já é tarde, não é? Boa tarde a todos! Então, o pessoal está falando uma coisa muito verdade que estamos sofrendo mesmo, e vamos sofrer mais ainda porque não temos jeito de por enquanto de resolver nada.

Primeiro, tenho que me apresentar. Meu nome é Demécio Martine, (pronuncia seu nome em guarani). Então, tem muita coisa que a gente temos que conversar. Eu tenho certeza que se quiser cumprir cada um de nós tem responsabilidade. Se eu pegar responsabilidade, qualquer um de nós pega responsabilidade e tem que cumprir porque, se não cumprir, a gente sai nessa mesmo, e nunca termina e a gente não pode acostumar assim não, porque a gente pode acostumar e vai fazendo pior.

É verdade que o estado quer ter responsabilidade na aldeia para parte de educação, escola, essas coisas, vamos começar do... Sapukai. Sapukai, eles sabem quem construiu essa escola que as crianças estão estudando.

O Rio Pequeno, a mesma coisa. Paraty Mirim, a mesma coisa. Araponga também mesma coisa.

Lá no Rio Pequeno foi nosso amigo também que construiu, não é nada de aqui do Estado do Rio de Janeiro.

É verdade que o Domingo falou, e todos estão falando, não é só o Domingo que fala isso aí, que o estado não põe a mão no tijolo, não põe mesmo, nem um quilo de prego não usou lá.

Então, minha conversa é pouca porque o pessoal que está falando tudo é verdade. Eu agradeço também de me chamar aqui, vir contar essas coisas, que a gente estamos sofrendo lá com as criança. A minha aldeia fica a sete quilômetros da pista, não tem como criança estudar fora, tem que ser na aldeia, tem que ser na aldeia mesmo.

E o professor passa dificuldade com o serviço dele dando aula porque eles só trabalha só seis meses, depois já começa a contratação dele, não contrata uma bolsa que ele ganha e não é nem um salário, fica sofrendo com mixaria de dinheiro, sofrendo com as criança. Não tem material para ajudar, não tem lápis, não tem nada lá, só há doação,

como a Neuza falou, minha filha, essa é uma coisa verdade. Com certeza, outra aldeia também pode ser que é assim também, com certeza, porque só há doação que a gente ganha, livro e borracha, lápis e outros materiais e também eu estou preocupado pelo professor que trabalha 6 meses e não... a gente também começa 8 horas, meio dia larga e à tarde não trabalha mais, então, quer dizer, que não tem valor o serviço dele, e não pode ser assim, tem que trabalhar para poder ter valor, aí a gente estamos perdendo senso de educação que nossa criança não estuda o ano inteiro e o professor fica com 6 meses de serviço, a metade do dia que trabalha e a metade fica perdendo e aí quando entra o ano tem que esperar mais 6 meses para poder contratar outra vez, para poder começara a trabalhar de novo, isso é um atraso muito grande para nos, é um serviço perdido, que a gente passa o ano inteiro, na metade trabalha na outra metade não trabalha, então, estamos perdendo, isso aí eu estou passando para vocês porque eu não sei por que isso acontece e não pode ser assim. A gente tem que continuar trabalhando direto porque todo o dia a gente gasta dinheiro, todo dia tem que trabalhar o ano inteiro, mês inteiro, se puder, se não está doente, a gente tem que fazer essa força e o compromisso nosso tem que ser cumprido, tem que ser cada um que faz seu papel que a gente não chega nessa confusão, nós somos parceiros, nós somos tudo amigo, somos tudo companheiro, a gente vive no Estado tudo junto temos que trabalhar tudo bonitinho um com o outro para não ter reclamação, eu gosto de trabalhar assim, eu sou trabalhador, não sou professor e não sou nada e entendo o meu serviço, eu sou laborista, agora sou artesanista, e sei como levar meu serviço para ninguém estar reclamando comigo e eu quero ser assim também, cada um tem que fazer sua força, eu não estou obrigando, se vocês quiseram fazer, faz, mas, o que é obrigação nossa tem que sair, do jeito que estou falando eu sou assim, se eu prometer uma coisa que eu vou fazer hoje, vou levar para você hoje, eu entrego hoje mesmo e é assim, e eu agradeço muito você aqui de estar aqui conversando com vocês e também na nossa escola está caindo pedaço, falta pintura, falta cozinha para poder cozinhar para a criançada, não tem uma casinha para poder guardar merenda, não tem nem uma colher para poder usar, a gente está usando não só panela, colher e prato, estamos emprestando, a nossa cozinha comunitária, então, precisa de educação, ver isso aí como a senhora aqui falou, tem que chegar lá e ver o que falta, o que tem lá e o que não tem, o que merece o Estado fazer, o que pode fazer o que não pode fazer, isso a gente estamos esperando há muito tempo para poder a gente resolver o nosso trabalho e essa é a denúncia e muito obrigado a vocês, o pessoal já falou tudo né? E falou tudo certinho, é isso aí.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Obrigado, Cacique Demécio, agora eu vou passar para o Marley Tupã, Presidente do Conselho da Aldeia Araponga.

**O SR. MARLEY TUPÃ** – (fala seu nome indígena). Queria agradecer ao pessoal do fórum que realmente vem fortalecendo aí não só os povos indígenas mas também os caiçaras e quilombolas de Paraty, Angra e do Estado do Rio de Janeiro, eu estou aqui representando o nosso Cacique Agostinho que está com 97 anos, então, é mais difícil a presença dele aqui, mas, o espírito dele, com certeza, está aqui nos fortalecendo e falar de educação nas aldeias é só a gente olhar a própria educação do estado, não só indígena como a do próprio estado, que é falida, porque nós indígenas temos que colocar nossos filhos, às vezes, na escola do Juruá e a gente vê que está do mesmo jeito, a mesma porcaria, desculpe a palavra, mas o estado também, as escolas, porque eu convivo nas escolas do Juruá também porque tenho filho, tem filho de amigos. Na nossa aldeia, a própria professora, os filhos dela estudam na escola do Juruá, por quê? Porque a nossa escola dentro da aldeia está sem condição nenhuma, então, você vai ter o seu próprio filho numa escola que não tem condição nenhuma? É como a Marisa, diretora aqui falou: tem que ir visitar a aldeia. Araponga é difícil,

porque, realmente, não foram lá na aldeia Araponga para ver que a cozinha da escola está caindo, a outra sala está caindo, e aí eu vou deixar o meu filho estudar lá?

Então, se a própria professora está mandando os filhos estudarem lá embaixo, daí já demonstra que há um descaso do estado com a escola, que nem é uma escola, é uma sala de extensão, não conseguem cuidar nem da sala de extensão? Então, a gente vai falar o que, de escola? Como o nosso parente falou, professor, que não temos nem 500 alunos, isso englobando todas as escolas. Não conseguem cuidar da escola da aldeia Araponga, que tem cinco, seis alunos, como vai cuidar de 500? Se aumentar mais piora.

Então, eu acho que não só pensar na melhoria das nossas escolas indígenas, mas de todas as escolas do estado, porque falar em educação é ter vergonha, parece, no Estado do Rio de Janeiro.

Então, nós queremos apenas que, realmente, participem do processo das nossas crianças, dos nossos mais velhos, porque é dentro da escola que a gente aprende a respeitar os mais velhos, aprende a respeitar o Juruá, todos os outros parentes. Se a gente não está tendo nem isso, como podemos respeitar o estado? Como podemos respeitar as lideranças não indígenas?

Como o Júlio disse, a gente fica triste, sim. Eu não quero meu filho não tendo responsabilidade, eu nem deixo meus filhos verem televisão, eu nem tenho televisão. Para que, para ele poder ver o que está acontecendo no estado, o que está acontecendo no país? E aí, depois, o que eu vou falar com ele? Ah, meu filho, a gente vota, a gente vota nessas pessoas, a gente elege, não só...porque quando a gente elege um Deputado, um Vereador, um Presidente, um Prefeito, a gente também está votando naqueles que vão direcionar as escolas, por isso estamos aqui cobrando do estado, cobrando dos Deputados, para que eles possam, realmente, lutar junto com nós.

Eu acho que a gente pode fazer agora simplesmente um momento de silêncio, só pra gente pensar um pouco, porque a nossas falas, como a minha mãe, meu povo me ensinou, a nossa fala tem que ser do nosso espírito, porque o espírito ele tem a verdade, então o que eu peço aqui um minuto de silêncio pra que a gente possa refletir, porque palavras todos nós já falamos bastante.

#### UM MINUTO DE SILÊNCIO.

E que (pronuncia uma palavra indígena) possa nos proteger e nos direcionar por caminhos melhores, que assim seja.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** - Obrigado, Marley, a gente ficou, realmente, devendo a visita lá a Araponga e faremos em breve pra constatar essa situação que você tá descrevendo pra gente. Agora com a palavra o sr. José Nilson Nunes Ribeiro, da Aldeia Pataxó.

**O SR. JOSÉ NILSON** – Boa tarde a todos. Meu nome indígena é Paturumã e em português é José Nilson Nunes Ribeiro, faço parte da comunidade Pataxó, aldeia ali em Parati. Essa aldeia a gente está ali há um ano e quatro meses, e nós temos também essa dificuldade dos alunos, a gente conseguiu uma casa, nos juntamos com a comunidade, arrecadamos dinheiro da comunidade para a gente reformar a casa, fizemos pintura e tudo o mais, para que a gente possa levar a sala de aula para a aldeia, porque a gente

sabe que no Estado a gente passa uma dificuldade muito grande, que é o preconceito, inclusive nós temos muitas histórias porque eu já fui estudante dentro da escola e já passei muito preconceito por eu ser indígena, então hoje eu tenho uma filha de 13 anos e não quero que ela passe o que eu passei nos meus anos estudando. Então, procuramos a Secretaria para resolver essa questão de ter a sala de aula funcionando lá na aldeia e eles ficaram de resolver pra gente até hoje a gente nunca teve uma resposta. Sempre eles falam que é devido à demarcação da terra, mas será que porque a demarcação da terra não saiu a gente vai ficar sofrendo com os estudantes na cidade, será que a gente não vai ter uma aula digna dentro da aldeia. Eu peço também aos deputados que façam uma visita lá na nossa aldeia, que fica ali em Parati, na Cachoeira do Iriri, muita gente tem ouvido falar, a gente precisa de apoio pra essa escola poder funcionar na aldeia. Nós temos lá um professor mas porque a gente não tem o apoio de outra escola, de Secretaria nenhuma, está voluntariamente lá, dando aula numa cabana, onde o lugar da gente faz nosso ritual e estamos ali, tem aulas duas vezes por semana, da língua indígena. E assim a gente tá lá com a escola pronta para usar para o trabalho. A gente está com essa dificuldade. Peço que vocês nos ajudem nisso aí. Que possa ir lá visitar para ver se tem algum recurso para que a gente possa estar com aquela escola funcionando dentro da nossa aldeia.

Estou aqui agradecendo o apoio de todos vocês para nos ajudar, porque tudo o que os parentes falaram aqui é verdade. A gente precisa disso aí. Hoje mesmo, para eu entrar aqui dentro foi a maior dificuldade, porque o porteiro não quis deixar eu entrar devido a minha cor. Acho que... a gente tem esse preconceito sim. Então, hoje, a gente quer trabalhar; quer ter as nossas escolas dentro das nossas aldeias para a gente não estar passando essas dificuldades. Eu fiquei muito chateado com isso, porque ele chegou falou que os outros iam entrar e eu não ia entrar. Eu fiquei muito chateado com isso. Só que eu falei que só ia sair dali... os outros só iam subir depois que ele resolvesse o problema, inclusive, ele ligou para cá para cima foi que estava liberado. Mas para que isso? Será que é só, porque tem cabelo liso? Será que só porque tem a cor? O sangue que corre na minha veia é o sangue da minha mãe, que é índia, o meu pai. Então, é o sangue que corre na minha veia. Isso vou lutar até o fim. Vou lutar.

Agradeço muito a oportunidade. Fico muito grato pelo convite.

Obrigado (palmas).

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Obrigado, José. Agora, com a palavra o Afonso Roque, vice-cacique da Aldeia Paraty Mirim.

**O SR. AFONSO ROQUE** – (pronuncia seu nome indígena). Boa tarde, agradecendo ao convite... aí a gente está aqui. A gente veio de Paraty Mirim. Também falando de saúde que eu acho que a maior parte dos nossos parentes já falou a verdade. Que pelo que vejo a gente fica muito triste pelo acontecimento que vem acontecendo. Que como muitas pessoas, muitos dos parentes colocaram que se fosse uma escola, então, será que estava resolvido? Acho que não. Se é uma sala de extensão não está sendo resolvido, que dirá se fosse uma escola completa?! Então, isso a gente fica muito triste, porque eu também tenho os meus filhos, tenho as filhas que estudam. Quando a gente... acho que não sou eu quando os nossos parentes olham pela família acho que sentem a mesma coisa aos outros. Eu acho que não sou... há uma discriminação muito grande, na verdade, porque vejo que se fosse no caso do branco eu tinha certeza de que eles davam jeito de “correr atrás disso” para resolver, mas como é problema indígena é muito complicado, é muito difícil a pessoa enxergar isso de

perto. A maior parte dos políticos é muito, muito difícil só se fala... aliás, quando se trata de caso indígena de educação, não só educação, muitas coisas, tem uma coisa que eles... é muito complicado de dizer: vamos fazer agora. Eu estou vindo. Fiquei sentado ali observando e dizendo isso aí vai ser resolvido, mas eu estou para acreditar, porque muitas promessas já foram feitas e nunca foram cumpridas. Então, acho que é muito difícil de dizer que daqui para a frente vamos dar jeito. Acho que isso aí é uma palavra de novo que não vai ser esperado muitos anos. Acho que a pessoa... muitos parentes que a gente vota para eleger um Prefeito, Vereador seja lá o que for. A promessa na época da eleição é muito grande, mas depois que passa a eleição esquece do que foi colocado ele no poder. Por exemplo, na verdade, o que meus parentes colocaram, em Paraty-Mirim, Sapukai e Rio Pequeno foi feita uma escola, a gente fala escola porque é a nossa palavra de dizer; mas foi construída uma escola pelo pessoal da ONG, que conseguiu recursos, uma doação. A gente fala escola, mas, na verdade, acho que a escola aqui é o que está reconhecido, não sei se pelo Estado, é só de Sapukai e Bracuí. Os outros são uma sala de extensão. Então, eu fico pensando, é uma sala de extensão; se não está conseguindo solucionar os problemas dos professores e dos alunos, que dirá se fosse uma escola, que seria mais – e não chega nem a 500 alunos.

Agora eu estou aqui observando, ouvindo as pessoas falarem que vão ver como fazer, mas será que isso aí vai muito tempo ainda? ou nem sai? Talvez seja resolvido, talvez vamos esperar mais outra audiência pra ver se ainda consegue, e aí vai ficar nessas mesmas palavras, acho que nunca vai ser resolvido. Quando é o nosso caso, dos guarani, é muito complicado; as pessoas dizem que daqui a dois meses, três meses vai ser resolvido, mas só fica no papel e não é resolvido.

Quando olho as crianças... Lá em Paraty mirim tem muitas crianças e tem um professor só; tem muitas crianças que estão paradas, não estão estudando por causa de contrato de professor. Agora, isso aí não sei como funciona porque sou analfabeto, não fui da época que... na minha época não tinha escola, não tinha nada. Eu nem assino meu nome, mas eu sou uma pessoa que vejo as coisas acontecer e não quero que as nossas crianças sejam igual eu; quero que nossas crianças estudem, aprenda alguma coisa. Nós, que não somos de estudo, o que nós já apanhamos até agora é muito, e nós não queremos que nossas crianças de hoje sofram igual sofremos.

Eu peço pra que olhe mais de perto, pra que enxergue a necessidade dos guarani. Deve ter recurso de algum lugar e vai ter que sair, pra ver se sai alguma coisa, porque estão prometendo. Tem muito político que tem dinheiro guardado por aí; junta os político, um compra dois tijolos, outro compra três e assim vão se reunindo pra construir uma escola. Porque se não é isso vai ser difícil, não vai ser construída escola nenhuma. Tenho quase certeza que este ano não sai mais porque já tá quase no final do ano; aí vem outro ano, joga de novo: esse ano não tem recurso, não teve repasse de recurso. Vamos pro próximo ano, vão repetir isso de novo e muitas vezes. Se nós não lutarmos nós vamos ter que vir muitas vezes aqui pra conseguir.

Eu lamento muito isso pelas nossas famílias. Eu não tô dizendo só minha família, é no geral dos nossos guarani; ou não só os guarani, da nossa comunidade. Porque nós, indígenas, somos todos iguais, nós não somos diferentes; talvez troque um pouquinho só na língua, os pataxós falam uma língua diferente, mas nós somos tudo igual, somos todos irmãos, não tem diferença nenhuma. Então, eu olho pra que nossas famílias estudem; tem que ter uma coisa verdadeira, que não seja falsa porque não adianta nos enganar. Por exemplo, meu filho pergunta: Papai, resolveu? Nós vamos estudar? E nós vamos



ter que falar: ah! nós não estamos sabendo, porque ninguém resolveu nada, ninguém falou nada lá. Aí fica ... A própria nossa família sente na pele, a coitadinha, mas dizer: mas eu queria estudar. Como é que eu vou aprender? Isso dá um choque muito grande na gente. Então, essa coisa fica muito difícil. Eu lamento essas coisas que vêm acontecendo para o povo guarani, para o povo indígena. Talvez outros lugares, outros Estados estejam melhor, mas eu acho que, na verdade, não está melhor em lugar nenhum. Eu acho que tem coisas que têm que ser feitas. Aqui é Estado do Rio de Janeiro. É pouca comunidade guarani que tem.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Para concluir, por favor.

**O SR. AFONSO ROQUE** – É muito pouco que tem, e esse pouco não está sendo resolvido. Então, vamos esperar para que aconteça isso. Minha palavra é essa. Obrigado.

(Palmas)

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Obrigado, Afonso.

Agora, com a palavra, Marcos Santo Antônio, vereador de Angra dos Reis.

**O SR. MARCOS SANTO ANTÔNIO** – Boa tarde. Boa tarde, Deputados, boa tarde a todos que compartilham a mesa aqui com a gente, minha participação vai ser bem breve. Acho que é importante a gente falar também sobre o tempo que a gente tem para encerrar a nossa reunião, mas agradecer o convite do Cacique Domingos, a liderança indígena Lucas Benite, eu acho que todos que nos antecederam aqui já falaram bastante, principalmente sobre a questão pedagógica. Eu, aqui, apresento algumas demandas. Nós temos uma demanda muito grande lá, não só lá, em Angra dos Reis, onde estou vereador, mas eu acho que é geral, pelo que tenho percebido aqui nessa reunião, dessa questão do ensino médio indígena. Lá, em Angra mesmo, tenho tentado apresentar diversos requerimentos para que cheguem aqui à ALERJ, para que possam estar interagindo, intermediando esse intercâmbio também. Aí, eu falo especificamente da nossa aldeia de Angra dos Reis. Essa questão do ensino médio é fundamental porque a maior parte dos indígenas não saem da aldeia, eles não avançam, então eu acho que a gente precisa falar sobre isso. Essa questão do conselho, esse encaminhamento da comissão é muito importante, de cobrar isso da Secretaria Estadual, do governo estadual, para habilitação desse conselho. Acho que isso é fundamental para discutir, principalmente para que vocês mesmos, os senhores, não tenham que estar constantemente fazendo esses encontros. Eu acho que o conselho seria o melhor ambiente para debater esse assunto. Em relação a nossa aldeia, tem um ponto também que eu acho que chama muito a atenção. Nós temos acho que duas salas de aula lá em Angra dos Reis, na aldeia Sapukai. Só que existem contrapartidas da Eletronuclear, financeiras, da própria aldeia Sapukai. Eu acho que isso poderia ser também um tema para que os senhores pudessem se atentar e tentar trabalhar em cima desse convênio com a Eletronuclear, que nós temos em Angra dos Reis, infinitas condicionantes e contrapartidas. Eu acho que seria bacana também a gente pautar em cima disso para ampliação da nossa escola, lá na aldeia Sapukai.

Vou encerrar, sei que o tempo está escasso e os senhores ainda têm que fazer sua palavra, mas quero agradecer e parabenizar essa comissão, aos Deputados Flávio Serafini, Tio Carlos, Waldeck Carneiro, Comte Bittencourt, que teve que sair, porque esse espaço é um espaço muito bacana e necessário.

Obrigado a todos.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Obrigado. Acabou que teve um atraso aqui na programação devido às dificuldades com o trânsito dos companheiros. Então, vou abrir só mais uma intervenção, da Marcela Cananeia, Secretária Executiva do Fórum de Comunidades Tradicionais, antes de passar para os deputados. Marcela está aí ainda ou não? Marcela, por favor.

**A SRA. MARCELA CANANEIA** – Bom dia a todos. Eu sou Marcela, eu sou caiçara, da Praia do Sono, comunidade de Parati, do município de Parati. Hoje atuo na Secretaria Executiva do Fórum de Comunidades Tradicionais. O Fórum de Comunidades Tradicionais é um movimento social que une as comunidades tradicionais indígenas, quilombolas e caiçaras dos Municípios de Angra dos Reis, Parati e Ubatuba. Esse movimento surgiu em 2007. Está completando dez anos esse ano agora de 2017, e desde que surgiu o Fórum de Comunidades Tradicionais, a gente tem abraçado a luta dos indígenas, que não é só a questão de educação, há outras questões que todos os encontros que a gente faz com os indígenas, que eles também compõem o Fórum de Comunidades Tradicionais, a gente ouve eles falarem as mesmas coisas, as mesmas demandas, as mesmas reclamações e isso não faz só dez anos, faz mais de dez anos. Há 20 anos as aldeias foram tituladas em Angra dos Reis, Paraty Mirim, e não recebem apoio para escola.

Como já foi falado, a escola nem sequer foi construída pela secretaria de Estado de Educação. Ela foi construída por uma pessoa que foi lá, quis apoiar e bancou a construção das escolas.

Na nossa luta, a gente traz sempre a questão da educação, mas tem também a saúde, diversas outras questões que eles não conseguem ter acesso nem o atendimento digno que eles merecem e devem ter.

A gente construiu recentemente, junto com os indígenas, em parceria com o Ministério Público, o segundo encontro de Justiça Sócio Ambiental, com foco em direitos indígenas. Tivemos três temáticas – saúde, educação e grandes empreendimentos.

No primeiro dia, discutimos a saúde e a SESAI não se fez presente, mesmo sendo convocada pelo Ministério Público. Não conseguimos discutir saúde indígena com a secretaria de Saúde especializada para questões indígenas.

No segundo dia, debatemos a educação, foi muito polêmico. A SEEDUC esteve presente, mas, à medida que os indígenas foram colocando suas demandas, eles foram colocando também que a maior dificuldade da secretaria é recurso. A gente precisa fazer, usar esse recurso que a gente sabe que existe, a gente sabe por que o Estado do Rio de Janeiro está quebrado hoje, a gente sabe por que ele está sem recursos, a gente sabe o que está acontecendo por trás disso e quem sofre na base somos nós, comunidades tradicionais, os indígenas principalmente. No fórum, a gente trabalha com os indígenas, quilombolas e caiçaras e a gente vê, todos temos dificuldades, mas os indígenas têm dificuldade muito maior.

Você visita uma aldeia em Paraty ou em Angra dos Reis e vê a precariedade. Não tem banheiro decente. Eles estão discutindo o saneamento. Não tem saneamento. Se tem saneamento, não tem manutenção, não está adequado, foi construído há

20 anos, banheiros que foram construídos na época da FUNASA, que cuidava da saúde indígena, e nunca mais eles tiveram manutenção ou a atenção que mereciam.

No dia em que discutimos sobre a questão da educação, a SEEDUC disse que a maior dificuldade era o acesso às escolas. Eles levantaram que a merenda escolar não chega merenda às escolas indígenas. Quando chega, é com muita dificuldade, às vezes não tem, às vezes tem, a gente nunca sabe quando vai ter.

Ouvimos os indígenas falarem que a alimentação deles não era correta. Era suco Maguary com biscoito água e sal, o que não alimenta as crianças e, para estudar, a gente sabe que precisa estar bem alimentado.

Foi colocada a questão da estrutura, a SEEDUC falou que não consegue chegar com os carros lá em cima, não tem carro, não tem estrutura. Trouxeram a possibilidade de contratar, ou comprar três burros que fizessem o transporte da alimentação para a escola, uma coisa que os indígenas se colocaram contra. É muito fácil colocar três burros para subir com alimentação para a escola de difícil acesso, o carro não chega, mas quem cuida dos burros depois? Quem vai dar o estacionamento, a casinha, a alimentação para o burro? Quem vai cuidar da saúde do burro que vai fazer esse transporte para as aldeias. Não é fácil. A gente tem que pensar. É difícil acesso, não tem estrutura? Vamos pensar de que forma a gente consegue chegar, tem que ter um carro especializado para isso, não é possível que não tenha e que as crianças fiquem sem alimentação.

Então, sobre os grandes empreendimentos. Inclusive no Encontro de Justiça Socioambiental de Direitos Indígenas, a gente discutiu sobre as audiências públicas da Educação Indígena, que não foram para a frente. A gente já se reuniu aqui algumas vezes, alguns encaminhamentos pareceram positivos, mas não se encaminharam de fato, não avançou.

Então, a gente, na parte dos grandes empreendimentos, a Eletronuclear está devendo, sim, desde 2012, compensação ambiental. Os indígenas inclusive não têm acesso a recurso de condicionante, dos grandes empreendimentos, de compensação ambiental, não têm acesso, porque a Funai, tudo passa pela Funai, então a Funai muitas das vezes acaba não liberando esses projetos, ou dificultando, ou a burocracia dificulta que a gente consiga acessar esse recurso. E os indígenas nunca conseguiram acessar esse recurso. Então a Eletronuclear, através do Ministério Público, se comprometeu de construir duas salas de aula nas escolas – uma sala de aula na escola da Aldeia Bracuí e uma sala de aula na escola do Parati Mirim – então isso é um encaminhamento. A Eletronuclear se comprometeu, a gente tem que cobrar para que isso aconteça de fato.

E em Angra dos Reis a gente tem uma Aldeia Guarani, em Parati a gente tem cinco. Então hoje eu estou aqui representando Parati, Angra e Ubatuba, mas como a gente está aqui no Rio de Janeiro, no Estado do Rio, então a gente tem seis aldeias ali, entre Angra e Parati. E a gente sabe que é importante eles estarem estudando dentro da aldeia, inclusive é para isso que a gente está aqui hoje, em busca de Educação que aconteça dentro da aldeia, Ensino Médio, contratação de professores indígenas, que tenha o magistério indígena ...

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Concluindo, Marcela.

**A SRA. MARCELA CANANEIA** – Concluo, só um minuto.

Aí a gente está aqui para isso, para poder discutir isso, mas a gente tem que pensar também, inclusive aproveitando aqui a presença do secretário municipal de Angra dos Reis, e não estou vendo a Secretaria de Parati aqui, não sei se eles foram chamados, acho que não, mas os indígenas estudam nas escolas municipais também. Porque, como ele falou aqui, a gente não tem Ensino Médio nas aldeias, então eles têm que ir para a cidade. Na cidade, eles sofrem preconceito, também têm dificuldade na língua, em diversas coisas, na cultura. Então como que as prefeituras podem começar a trabalhar também em conjunto com o Estado, com a Funai, seja lá com quem for, mas que as prefeituras também se responsabilizem por isso porque os indígenas eles também são munícipes, eles também estão ali no município, também gastam no município, vivem, fazem uso dos transportes públicos, enfim. Então é só colocar como que as prefeituras municipais podem estar ajudando nesse sentido.

Obrigada. (Palmas)

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Obrigado, Marcela.

O nosso mandato esteve lá presente, com o Forum de Comunidades Tradicionais. Participou de encontros de justiça socioambiental, participamos dessa parte da Educação, onde a SEEDUC também esteve presente e, de alguma forma, as visitas que a gente fez já foram desdobramentos dessa participação. E essa audiência pública, a partir da discussão que a Comissão de Educação tem feito também.

Só queria fazer uma correção, até o Deputado Comte Bittencourt pediu para fazer, que nessa legislatura não houve ainda uma audiência pública da Comissão de Educação, para tratar da questão indígena. O que houve foi uma reunião organizada pelo SEPE, com os deputados, que aconteceu lá no Auditório, que foi da onde saiu, por exemplo, o projeto que eu, o Deputado Waldeck, o Deputado Edson Albertassi apresentamos, uma indicação legislativa e um projeto relacionados à questão da contratação dos professores.

A audiência pública é a primeira. E, antes dessa audiência pública, eu vi, numa oportunidade de me reunir aqui com representações da SEEDUC, apresentada essa demanda da posse do Conselho de Educação Escolar Indígena, porque a gente entende que a demora foi tão grande, que foi o que levou à substituição. Se a gente pega aí o período que está demorando, da criação até agora, foi um período enorme. E o que eu constatei, quando estive visitando as escolas, e corroboro com todas as descrições que foram colocadas aqui, pelas diferentes representações das aldeias, é que há uma falta de política educacional para essas escolas. Tem as escolas? Têm! Funcionam precariamente, enfrentam uma série de dificuldades. A gente viu, por exemplo, seriamentos que não nos parece que tenham nenhum fundamento pedagógico. Seriamentos que chegam a cinco anos, numa mesma unidade escolar. A gente viu uma demanda por ampliação para que pudesse ser desmembrado e serem abertas novas turmas, porque esbarrava tanto na falta de profissionais quanto na falta de estrutura, e aí a gente está tentando contribuir para que outros caminhos sejam colocados, para que possam ser ampliadas essas escolas, ou com recursos próprios do Estado ou através da Eletronuclear ou através de emendas parlamentares. Nós estamos nos movimentando nesse sentido para que a gente possa, o mais rápido possível, resolver essa situação da necessidade de ampliação física das escolas. Estivemos conversando com a Procuradora Cristina Melo, do Ministério Público Federal, que está acompanhando também a situação da educação indígena, que, infelizmente, hoje, não pode estar aqui, porque está em Brasília, mas que também o

Ministério Público Federal tem sido um ator importante na luta das comunidades tradicionais de Angra e Parati.

Acho que o primeiro passo que é fundamental é a gente instalar, de fato, dar posse para os conselheiros indígenas. Porque nós vamos ter condições de discutir, por exemplo, uma política de educação de forma mais aprofundada, o que aqui, nesta Audiência Pública, nesta Comissão de Educação a gente não tem forma de abarcar.

Comparado, por exemplo, com o Estado de São Paulo, com a realidade de Ubatuba, tão próxima, a gente está levando de goleada. Em Ubatuba você tem material didático, você tem uma estrutura minimamente que está sendo garantida. Enquanto na situação das Aldeias do Rio de Janeiro, a impressão que dá é que tem muito esforço de algumas pessoas que estão dedicadas a isso, mas é que é tudo na base do improvisado. A impressão que dá é que é tudo na base do improvisado. E a gente tem que caminhar para institucionalizar e, de fato, para que essa política pública funcione bem.

Eu quero lembrar, este ano, aliás, esse mês de setembro a gente está marcando dez anos da Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, do qual o Brasil é signatário. A Constituição Brasileira de 1988, já previa o direito à educação diferenciada dos indígenas, um passo importante, inclusive, para o Brasil romper, porque até então vigia um olhar colonizador sobre seus povos originários, a Constituição de 88, consegue romper com isso, garante no seu texto a previsão de uma educação diferenciada para os indígenas. A LDB vem aprofundar isso. O nosso Plano Estadual de Educação prevê isso, e agente, agora, tem que caminhar no sentido de institucionalizar, de fato, uma política estadual de educação indígena, porque a impressão que dá que é a nossa grande lacuna, que faz com que a coisa funcione o tempo inteiro no improvisado.

A gente, hoje, iniciou aqui e as representações indígenas ainda não haviam chegado, com as representantes da SEEDUC destacando como de alguma forma, dentro das dificuldades que se enfrentam na rede estadual, por exemplo, os contratos das escolas indígenas foram os únicos a serem autorizados. Ou seja, um tratamento diferenciado positivamente.

Mas eu estive nas escolas, em julho, e as aulas haviam começado em maio, porque tinham ficado meses sem contrato, e com um agravante, como a SEEDUC havia cancelado o adicional por deslocamento, alguns professores que estavam nas escolas indígenas desistiram. Então, em maio, havia entrado alguns, mas outros haviam desistido porque não havia mais o adicional de deslocamento e é difícil pra caramba. Se a Diretora tem dificuldade de levar merenda na escola, os professores também têm dificuldade de chegar nas escolas. E aí, quando você acaba com o adicional de deslocamento, você faz com que o professor desista. Aí, em maio entraram alguns, e teve que abrir um novo processo seletivo, e a situação vai de tal forma que a gente perde o ano letivo.

Eu quero destacar, que neste caso, por se tratar, inclusive, de aldeias pequenas, a gente não está tratando de um problema menor, porque a gente está tratando de um problema maior. Porque quando a gente não cria condições para que essas aldeias tenham educação, respeitando todos os princípios do que está garantido na nossa legislação com as aldeias indígenas, o que a gente está falando é da impossibilidade de reprodução social desse grupo. Ou seja, os indígenas vão sendo empurrados para fora, para buscar ter acesso a questões que a gente não está conseguindo fazer com que sejam garantidas no seu próprio território, e aí o que a gente está fazendo é inviabilizar a reprodução social dos indígenas. É

um extermínio cultural. O fato de serem aldeias pequenas não minimiza o problema, pelo contrário, o agrava, porque coloca essa questão da fragilidade cultural de uma forma ainda maior, e é direito deles – a educação é fundamental nisso – ter a sua reprodução cultural, ter a sua cultura preservada. É direito deles, é direito nosso.

O Brasil hoje reconhece a sua diversidade cultural como parte do seu patrimônio e é fundamental que a gente consiga viabilizar isso. Então, me parece que o primeiro passo, o passo mais fundamental, é a gente instalar o conselho. Reitero aqui essa questão que a gente já conversou. Já havia me reunido aqui com a professora Maria Teresa, nesta sala mesmo. Reitero a necessidade de a gente ter esse calendário. A gente não pode virar mais um ano sem instalar o conselho porque aí questões que com o conselho funcionando a gente consegue dar tratamento permanente... Por exemplo, avançar na produção de material didático que trabalhe em conjunto com o processo de formação, para que a gente tenha um suporte numa política de educação.

A gente conseguir destravar esse processo da formação do magistério indígena. O conselho pode absorver essas demandas para que a gente tenha um diálogo permanente. Sem o conselho a gente fica de episódios que acontecem uma vez por ano de reuniões sendo mediadas por esta Casa ou através da Comissão de Educação ou com uma outra reunião que aconteceu por iniciativa do SEPE com os sindicatos e articulação das lideranças indígenas para que a gente possa ter novos impulsos. É fundamental que a gente tenha essa prioridade, que seja pensado.

Foi colocado aqui no início que houve um aumento na autorização para contrato com professores indígenas. Esse aumento atende exatamente a qual demanda, a qual dessas questões que foram colocadas aqui? É para permitir esse desmembramento ou é para suprir carências que já estavam colocadas no início deste ano?

**A SRA. FERNANDA LIMA** – São carências que foram encontradas este ano. Inclusive, várias que foram colocadas aqui, de Doc 2, até o final desta semana, nós já estaremos suprindo. São três professores que tiveram a rescisão de contrato por desistência e nós estamos colocando.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Eu concluo destacando que acho que a gente tem muito que avançar. O fato de nenhuma das escolas ter sido construída pela SEEDUC é muito representativo dessas dificuldades que o Estado tem tido para de fato oferecer a política educacional indígena nesses territórios. Isso é muito significativo. É fundamental que a gente supere esse entrave.

Se vocês avaliam que há dificuldades legais, isso tem que nos ser passado. Nós somos legisladores e estamos aqui para construir mecanismos para que a gente supere esses entraves e possa de fato desenvolver uma política educacional indígena que garanta os direitos desses povos de se manterem em seu território, de serem educados, alfabetizados na sua própria língua, o que, repito, não é nada que a gente aqui esteja enfrentando de excepcionalidade. Isso está previsto na nossa Constituição, está previsto na nossa LDB, está previsto no nosso plano estadual de educação e é fundamental que a gente consiga efetivar. Este é o objetivo deste encontro.

Quando a gente construiu ele junto com as lideranças indígenas, a intenção foi destravar esse processo, fazer com que a gente de fato consiga instalar o conselho e consiga ter um planejamento para que caminhe tanto a questão do magistério indígena, que

para a gente é fundamental, quanto a ampliação da oferta educacional para que a gente possa garantir a oferta de acordo com as necessidades das aldeias, que a gente entende que hoje estão subdimensionadas, pelo que está sendo ofertado.

Agora, pela ordem de chegada da Comissão de Educação, eu passo a palavra para o Deputado Tio Carlos.

**O SR. TIO CARLOS** – Boa tarde a todos e todas.

Antes de qualquer coisa, queria dizer aqui aos irmãos indígenas que esta Casa talvez seja mais dos senhores e senhoras do que nossa. Então, eu peço desculpas se houve algum constrangimento na medida em que foi relatado aqui pelo irmão José, que colocou do constrangimento. Não sei, com certeza não foi pela cor da pele, mas talvez por estar de bermuda. Não sei, mas, de qualquer forma, por favor, nos desculpe. Esta Casa é do povo e esse povo, que são vocês, quando nós chegamos aqui, vocês já estavam. Então, vocês têm até mais direito do que nós aqui.

Quero me dirigir à SEEDUC. O Secretário Wagner VICTER, pelo qual, por diversas vezes, vim aqui em sua defesa, até entendendo que é difícil uma pasta, mas são algumas questões que precisamos avançar. A fala incisiva da companheira, cobrando uma resposta das senhoras e senhores, que estão aqui, como são funcionários da Secretaria Estadual de Educação, colocando a culpa até na senhora, mas, na verdade, sabemos que não é assim. Tenho certeza de que essa mensagem tem que ser levada ao Secretário, porque, já que ele quer mostrar serviço, a hora é agora. É o tema que podemos avaliar pela quantidade. São 400 alunos? Que fossem 10. Não é pela quantidade, até porque, não são menos importantes.

Vai aqui um apelo, de novo, foi a primeira audiência pública, sou membro desta Comissão, faltei uma audiência, por outro motivo, mas eu não tinha acompanhado, não fui convidado, pelo menos, não tomei conhecimento, desse nosso encontro. Assumo o compromisso de ir às aldeias, acho que a Comissão tem que ir sim, in loco, perceber esse drama que nos envergonha. São quatro escolas, que não podemos dizer que sejam escolas. Mas, quando aqui se colocam temas, por exemplo, esse Conselho, por favor, não tem que ter mais delongas. Sabemos, às vezes, que alguns conselhos são instalados sem todos os assentos. Então, não pode haver mais desculpas. Vemos a descrença das pessoas nos políticos, então, pedimos que nos ajudem. Alguns não têm nem noção do que seja o Legislativo, o Executivo. Eles acham que nós aqui podemos dar uma resposta conclusiva. Mas, vamos cobrar, porque não dá para entender. Temas como foram colocados aqui pelo Professor Domingos, realmente, têm alguma dificuldade, por exemplo, quando se fala do Ensino Médio, mas quanto às instalações, bolsa de R\$600, da formação, do acompanhamento, a SEEDUC tem que assumir. Vou esquecer o “para trás”, porque, ou a gente entende que é uma brincadeira, não desrespeitando os servidores, mas o que é feito, absolutamente, não é digno. Temos que olhar daqui para frente. Vamos fazer uma Educação como diz a lei. Sabemos das dificuldades, são mais de 1200 escolas, com escolas caindo aos pedaços. Mas estamos falando de quatro escolas. Estamos falando de 400 alunos. Estamos falando de valorizar e dar capacidade técnica para que a gente possa realmente parar. Não é “escolinha do Professor Raimundo”. Vou cobrar do Secretário Wagner VICTER. As senhoras técnicas, o meu respeito. É injusto quando ela diz que as senhoras não são da Educação, que as senhoras cometem injustiça com os indígenas. Não é justo para com as senhoras, mas é o que parece. Então, por favor, vou cobrar do Secretário Wagner VICTER as respostas de novo.

Quando a gente apresenta aqui alguns temas, a avaliação da criação do cargo de professor indígena é possível? Em que podemos avançar nisso? Temos que dar uma resposta. A instalação do Conselho é possível e é para ontem. Então, a previsão da ampliação das instalações escolares é possível. Eu votei, acompanhei, briguei e estamos aí. Agora, o Estado tem o socorro do Governo Federal tardiamente, mas chegou e podemos dar uma resposta. Ficar a mercê das contrapartidas. Como o companheiro ali diz que foi feito, que foi uma doação. Gente, não é caridade. O nosso povo indígena só precisa de respeito. Se nesta Casa, que é do povo, eles ficam constrangidos, imaginem dessa forma. Quanto tempo, - Deputado Flávio Serafini, o senhor esteve lá – mas, a gente aqui não pode passar como se não tivesse valido a pena. As pessoas ficaram aqui por quatro, cinco horas de viagem. Então, por favor, sei da criação do curso de formação para Magistério Indígena. Não é tão simples, mas vamos buscar avançar. Porque aí, a gente vai parar de brincar. Se a educação indígena, ela tem que ser diferenciada, mas não é para ser brincadeira ou, pelo menos, vamos fazer de conta. Então, vamos fazer de conta, porque, desculpa, vou olhar daqui para frente. Por isso que vou cobrar dessa gestão uma resposta mais eficiente.

O meu respeito, a certeza do compromisso que as senhoras têm com a melhoria da educação. E o Secretário Wagner Victor não vai se furtar a me dar uma resposta, pelo menos, até o final do meu mandato.

Muito obrigado.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Obrigado, Tio Carlos. E lembrar que a criação do cargo não precisa, necessariamente, ser acompanhada imediatamente da realização do concurso público. A gente pode criar o cargo e aí realizar o concurso na sequência. A gente está numa batalha onde cada etapa que a gente está conseguindo vencer, com relação à educação indígena, é fundamental. Então, a SEEDUC pode caminhar para a criação do cargo de educação indígena e, quando houver a condição orçamentária, realizar o concurso. Agora, a não criação do cargo nos deixa, o tempo inteiro, numa condição em que, de fato, parece que a política não vai ser efetivamente institucionalizada. Porque a contratação temporária é para tapar buraco. Ela não é um mecanismo adequado que a gente adota, no nosso Estado, como forma de contratação de profissionais para políticas públicas que são permanentes.

Então, eu gostaria de ressaltar isso. A criação do cargo é fundamental, mesmo que não seja imediatamente acompanhada pelo concurso. A gente deseja que seja, até porque são poucos cargos, mas, se essa é a questão, se a SEEDUC e a Secretaria de Fazenda veem dificuldade, pelo momento em que o Estado se encontra, num período de recuperação fiscal - mas lembrando que isso é de agora, e esse debate da criação do cargo já tem anos - que se crie o cargo e a gente vai travar uma batalha para realizar o concurso. Mas a não criação do cargo deixa a política de educação indígena, mais uma vez, com ares de improvisado e não de uma política pública permanente.

Então, agora, com a palavra o Deputado Waldeck Carneiro.

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – Boa tarde a todos. Quero dizer que é um privilégio receber, mais uma vez a comunidade Guarani aqui na Assembleia Legislativa, os povos das aldeias. Mas, infelizmente, num contexto que segue muito adverso. Eu me lembro perfeitamente da reunião que nós fizemos, no auditório Nelson Carneiro. Uma reunião intensa, com muito debate, mas com uma pauta praticamente idêntica a essa que nós estamos enfrentando hoje aqui, vereador.



Então, é impressionante constatar o inexpressivo avanço, falo aqui para a SEEDUC e não para vocês, em particular, porque muitas decisões não dependem de vocês, embora vocês estejam aqui representando esse órgão. Mas é impressionante constatar, Flávio, Tio Carlos, vereador, senhoras e senhores, como a gente não avançou quase nada, desde aquela movimentação. O máximo que a gente conseguiu avançar foi, de fato, a lei que diminuiu o interstício para a contratação de professores indígenas, para evitar a quebra do processo pedagógico, a vinculação já estabelecida entre os professores e as turmas e seus alunos.

E o que me chama muita atenção – falava aqui com o Flávio, em off – como o Brasil trata mal seus povos tradicionais. É genocídio, escravatura, negação sistemática de direitos. Nós estamos tratando aqui do Rio de Janeiro, do direito à educação que está sendo negado, que está sendo constrangido, às crianças indígenas, mas nós temos uma PEC tramitando no Congresso Nacional, que é a PEC dos 215, que é uma gravíssima ameaça à demarcação de terras indígenas no Brasil.

Agora mesmo nós tivemos uma tentativa canhestra, tosca, do governo golpista, de entregar um pedaço de terra da Amazônia brasileira, do tamanho da Dinamarca, sem levar em conta a área de preservação ambiental, sem levar em conta terras pertencentes a povos tradicionais.

Então, sistematicamente, é um processo de negação de direitos. E aí, quero dizer que, especificamente no Rio de Janeiro, tenho assistido a representante do fórum de comunidades tradicionais falou, disse que nós sabemos o que está por trás. Além do que está por trás e do que está pela frente e pelos lados, o Rio de Janeiro parece que está num outro país. Descumpra olímpicamente várias legislações que estão em vigor no Brasil, descumpra até a Constituição. Eu não sei que direito se dá esse desgoverno Estadual para descumprir a Constituição, descumprir a LDB, descumprir leis estaduais. Descumprir normativas que o próprio Governo Estadual edita. Resoluções da SEEDUC, deliberações do Conselho Estadual de Educação. Porque não dá para a gente dizer que não tem... que não tem mesmo, não tem política pública para educação indígena no Rio de Janeiro, não tem, isso não existe. Mas não tem porque não tem conselho não. Claro que um conselho ajudaria muito. Mas desde 2003, quando foi criada a categoria de escola indígena, e no mesmo o Conselho Estadual de Educação baixou uma regulamentação para disciplinar as escolas indígenas, nada aconteceu, a não ser o texto formal de criação das escolas indígenas e regulamentação no conselho. Nada aconteceu. São 15 anos. A criação do Conselho Estadual data de três anos só. E é muito grave que não tenha sido instalado, é gravíssimo. É uma vergonha, falta de vontade política, de sensibilidade, de compromisso. Porque pelo amor de Deus, não me venha aqui com explicações de que faltou um representante aqui... Imagina... É um conselho com mais de 30 membros. Instala com a representação que já foi encaminhada e depois vai completando, vários colegiados funcionam assim. Então é uma atitude protelatória, protelatória do Governo do Estado para não instalar o Conselho de Educação Escolar Indígena. Isso é evidente. Eu acho que a gente deve acompanhar a indicação do presidente da Comissão de Educação de fazer gestões junto ao Governador, chefe da Casa Civil.

Mas eu vi vocês dando depoimentos de que “se for publicado, se for publicado”, o secretário de Educação tem que pegar o telefone, ligar para o Governador: “Governador, preciso que seja publicado amanhã”, porque já está três anos atrasado. Então, se for publicado, eu não sei se vai ser publicado. Daqui a um mês, daqui a seis meses, daqui a um ano, a gente não sabe. Então eu quero dizer que além de fazer pressão sobre o

Governador, sobre o chefe da Casa Civil, queria instar a representação do SEEDUC para falar para o secretário, que não está aqui hoje, mas já esteve outras vezes, que ele ligue para Governador pessoalmente e peça a publicação desse ato, que é prioridade da secretaria. Ou não é prioridade? Ou não está no rol de prioridade? Ele pega o telefone: “Governador, estou sendo pressionado. São três anos sem instalar o conselho, eu preciso desta publicação.” Isso não pode entrar na pilha de publicações que vão sair um dia, nos atos oficiais do Poder Executivo. Isso é um primeiro elemento.

O segundo elemento, pessoal, aqui... habilitação para formação de professores para educação indígena. Gente, é incrível. Se quiser eu dou consultoria de graça. Porque a gente fez isso, um curso de graduação numa universidade federal em 1992 e implantamos um curso experimental, curiosamente, em Angra dos Reis. Autorizado excepcionalmente pelo então Conselho Federal de Educação, que depois se tornou Conselho Nacional de Educação. Isso é fácil de fazer, sabe por quê? Porque os órgãos que resolvem isso são da própria alçada do estado. É o Conselho Estadual de Educação o órgão normativo do sistema estadual de ensino. Basta o estado apresentar um pedido, uma solicitação, para uma autorização excepcional, transitória, provisória, precária, por parte do Conselho Estadual de Educação, com uma exposição de motivos, evidentemente, que o Conselho autoriza.

Aliás, o Governo do Estado manda no Conselho Estadual de Educação. Tem hegemonia política sobre o Conselho Estadual de Educação. Pelo amor de Deus. O colégio onde seria feita essa habilitação é um colégio estadual. Portanto, está tudo no âmbito do estado. Não tem que acionar nenhum ente fora do âmbito estadual para resolver essa questão. A Universidade Federal Fluminense está se colocando à disposição para atuar nas áreas específicas da formação. Porque, é bom lembrar, o curso normal do professor para educação indígena terá também componentes curriculares comuns à formação de professores em geral, e terá componentes específicos da área de educação indígena que aqui a Universidade Federal Fluminense está se colocando à disposição para ajudar. A própria UERJ pode colaborar. O Museu Nacional aqui presente. O Rio de Janeiro tem expertise, tem inteligência, tem pesquisa instalada. Tem uma história em pesquisa de extensão de produção do conhecimento nessa área. Então não nos falta nada. A não ser, de novo, vontade política, sensibilidade, compromisso. Porque não é nada acrobático. Se esta semana o secretário de Educação pedir, e a gente pode intermediar, a Comissão de Educação tem uma boa relação com a nova presidenta do Conselho Estadual de Educação, professora Malvina Putnam, ex-reitora da UniRio. Conversar com a professora Malvina, “é uma urgência, a gente precisa criar uma habilitação para formação de professores para educação indígena.” Precisamos de uma autorização provisória do Conselho Estadual de Educação enquanto a gente vai montando o dossiê. Isto não é complicado, pessoal. Agora, tem que ter vontade para fazer, tem que ter determinação. Isso tem que estar no ranking, no elenco de prioridades da política pública de educação.

E há uma coisa que a gente precisa fazer, Flávio e Tio Carlos, a gente precisa com clareza aprovar na peça orçamentária, no orçamento do estado para 2018 um programa específico para a educação escolar indígena. Isso precisa garantir, tem que ser inclusive uma emenda do conjunto da Comissão de Educação. Porque não é possível também que não haja programação orçamentária mínima para dar conta das demandas da infraestrutura e fornecimento de material pedagógico! Isso não é razoável. Então, a gente pode, a Comissão de Educação pode, em conjunto, quando a peça orçamentária vier aqui para a Assembleia Legislativa, e se não vier com essa previsão, porque pelo jeito não virá, que a gente faça uma emenda ao orçamento do estado, por parte da Comissão de Educação, para

garantir uma programação orçamentária específica para a educação escolar indígena, para alguns itens que são aqueles itens mais prioritários.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Na LDO. Na Lei de Diretrizes Orçamentárias eu já incluí a criação de uma rubrica sobre as escolas indígenas e prioridade sobre o desenvolvimento de outras escolas.

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – Mais fácil, ainda. Já tem previsão na LDO. A LOA é uma derivação da LDO, a cada ano. Então, se já tem previsão na LDO é mais fácil ainda. Se não vier por parte do poder executivo, nós podemos fazer aqui. De qualquer maneira eu quero destacar a importância.

A Professora tem razão, eu visitei uma aldeia em Maricá, não fiz tantas visitas como o Flávio. Eu estive em uma aldeia em Maricá, foi uma coisa muito instrutiva, eu nunca tinha visitado. Foi depois daquele momento que a gente discutiu aqui com vocês. Mas, eu acho que a gente poderia, inclusive, é um desafio fraterno à SEEDUC, vamos fazer uma visita em conjunto da Comissão de Educação e da SEEDUC. Vamos marcar uma agenda comum do poder legislativo, órgão fiscalizador, e do poder executivo, órgão executor. Vamos visitar juntos as aldeias. Fazer uma programação, uma jornada completa. Visitar três ou quatro aldeias. Vamos fazer isso juntos. Acho que seria bacana porque a gente pode também, in loco, além de conversar com os professores, com os alunos, com a comunidade, também checar os nossos pontos de vista, as nossas divergências, enfim. Mas, de qualquer maneira, ficam aqui esses encaminhamentos e todo o meu apoio as legítimas reivindicações, por direito, por direito, que aqui fazem hoje a comunidade Guarani do Rio de Janeiro.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Obrigado, Deputado Waldeck.

Repasso a palavra agora para a SEEDUC. Quem vai fazer uso da palavra?

**O SR. TIO CARLOS** – Desculpe, Presidente, eu queria só uma... eu acabei de cobrar do Secretário Wagner Victor, e, no máximo, 25 dias será instalado o Conselho. Só essa posição. Para poder ter uma resposta conclusiva aí.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Então, vamos lá, Dra. Fernanda Lima.

**A SRA. FERNANDA LIMA** – Eu ia começar a falar exatamente pelo Conselho, que a gente já havia falado no início da audiência que a gente, já havia conversado isso com o senhor na última audiência, a gente já está providenciando a posse, a instalação propriamente dita, do Conselho. Então, agora, com a ratificação do secretário.

E sobre o convênio para o magistério indígena, eu pedi para verificarem enquanto a gente estava conversando, eu pedi para verificarem lá no sistema, e no Converj a UFF continua com uma pendência, uma restrição. Então, a princípio, é essa a pendência que a gente tem para dar encaminhamento, mas, enfim, a gente pode continuar conversando para dar andamento a isso e resolver.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Eu acho que tem uma dificuldade, que já foi colocada, de um convênio, que convênio significa repasse de recursos. Vou ver se consigo te contemplar aqui.

Então, o que eu acredito é que com as dificuldades com relação ao convênio, que a gente possa discutir outras alternativas.

**A SRA. FERNANDA LIMA** – Sim.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Foi citado aqui o caso do CEAVE, da possibilidade de a partir de lá se desenvolver onde o grosso do processo de informação seja oferecido pelo estado, e aí uma parte complementar possa ser fruto de uma cooperação técnica. Há possibilidade da contratação de professores visitantes, de forma temporária. Há uma série de possibilidades que a SEEDUC pode utilizar, especialmente se isso for um processo temporário. Porque a gente não vai ficar com o curso permanentemente de formação no magistério, porque é uma demanda que tende a ser atendida, e, depois, vai demorar um período para que ela volte a existir novamente.

Eu gostaria de sugerir aqui que a gente saísse daqui com uma reunião para discutir especificamente sobre isso, com a representação aqui da Comissão de Educação, com uma representação da SEEDUC, e da Universidade Federal Fluminense, Professor Domingos. Quer fazer uso da palavra?

Precisaria que fizéssemos uma reunião para vermos o que é possível pensarmos em termos de alternativas. A partir daí, nós retomaremos essa discussão, o conselho vai ser instalado, vai ser um espaço para esse debate. Professor Domingos, por favor.

**O SR. DOMINGOS** – É só um esclarecimento. Não adianta continuarmos dizendo que o processo do convênio está parado porque há uma pendência com a Universidade Federal Fluminense.

Eu fiz um esforço mental aqui de lembrar, pelo menos eu consegui lembrar quatro itens que constam do parecer jurídico em relação ao convênio e o que o fez pará-lo. O que fez ele estar parado. Eu lembrei de quatro.

Primeiro obstáculo: pagamento de professores das universidades. Há uma legislação estadual que impediria isso. Está no parecer jurídico. É um dos obstáculos. E aí eu negocieei com todos os professores colaboradores das demais universidades que nós retiraríamos os honorários. Fui lá no orçamento do projeto e tirei os honorários dos professores.

Segundo obstáculo: De quatro que eu me lembrei aqui mentalmente. O segundo obstáculo está no parecer jurídico. O valor total do orçamento ultrapassa uma legislação estadual do ex-Governador Sérgio Cabral limitando para convênios limite de valores. Como eu havia retirado os honorários, esse valor cedeu, isso daria para contornar.

Terceiro Obstáculo: a Universidade Federal Fluminense, como é uma universidade federal, quando há movimentação financeira, professor Waldeck sabe disso bem, nós não somos unidade gestora. O IAR de Angra dos Reis não é unidade gestora. Nós somos obrigados a acionar a nossa fundação, FEC. Chama norma das universidades federais.

Quando há movimentação de recursos orçamentários para qualquer ação, nós não podemos geri-la financeiramente. Se tem orçamento, se tem algum dinheiro, quem cuida disso é a FEC.

Bom, aí tínhamos outro obstáculo com a FEC no parecer. A FEC cobra uma taxa, em torno de 5% que é administrativa. A FEC é uma fundação. Como é que você vai gerir um curso de quatro anos? Aí, há um impedimento legal, legislação estadual, que impede isso. Então, nós não poderíamos em tese não poderíamos trabalhar com a FEC.

Ora, isso é um conflito. Se tem orçamento e tem recurso, e pela universidade ele tem de ser gerido por uma fundação, e tem uma legislação estadual que impede na gestão disso os recursos de administração...

Quarto impedimento: o CONVERJ. O impedimento do CONVERJ é contínuo. É contínuo. Por quê? São certidões negativas de débito. Os professores, vocês sabem muito bem, uma universidade do tamanho da Federal Fluminense tem mais de cinco mil professores, ela tem eventualmente questões trabalhistas, por exemplo com os terceirizados, etc. e tal. Vocês conhecem muito bem isso.

Ora, o CONVERJ é um cadastro que o Governo do Estado do Rio criou para regulamentar parcerias do tipo convênios. E aí as instituições que serão conveniadas com o Estado, têm que ter o CONVERJ atualizado. Hora, a UFF quando ela acaba de pagar uma pendência de uma certidão negativa de débito por exemplo de um funcionário de uma terceirizada, no mês seguinte aparece outra pendência, outra questão na Justiça. Novamente, o cadastro da universidade fica bloqueado. É insolúvel isso na atual crise em que nós vivemos. Insolúvel, isso, do convênio.

E por último. Para tentar contornar isso, dei quatro razões. Tem mais. O parecer jurídico tem uns sete motivos. Quatro. Esse do CONVERJ é intransponível. Quando a gente conseguiu, a primeira vez que nós fomos lá emitir as certidões, eu descobri lá com a Reitoria qual era a razão. Negociei com o reitor. Em uma semana ele resolveu, liberou a certidão. Quando fomos encaminhar para a SEEDUC, já estava novamente bloqueado por outra pendência. É insolúvel isso. Nós temos não sei quantos terceirizados trabalhando. E você sabe o problema da terceirização.

Para encerrar, para contornar isso, a nossa negociação com os guarani foi ir lá no orçamento e tirar tudo que implicasse esses impedimentos. E aí passar a não ser convênio. Para poder viabilizar o curso, sem necessitar do convênio. Eu afirmo aqui a vocês, via convênio, esquece que o magistério não vai sair. Agora, sem ser convênio, de outras formas alternativas, temos.

Eu tentei negociar. Eles sabem disso. Negociamos. Tira do orçamento o transporte. A UFF assumiu o transporte. Nós assumimos o transporte. Então, tirei do orçamento. Tira do orçamento os honorários dos professores. Nós, professores, assumimos trabalhar na nossa carga horária, seremos liberados pelos nossos departamentos. Seríamos autorizados pelos nossos departamentos, pelas nossas unidades a lecionar no magistério, no curso, na nossa carga horária. E tira do orçamento o alojamento. A comunidade Guarani ofereceu o alojamento para os meninos. E mudamos o regime de aula do orçamento; tiramos as aulas que eram sextas e sábados o ano inteiro, passamos para um regime de alternância, que todo mundo aqui conhece, fica concentrado 30 dias, como são os cursos da licenciatura

do Promera e do Prolind, como todos os cursos no Brasil. Tiramos do orçamento, portanto, até o alojamento.

Sobrou para a SEEDUC o quê? A merenda. A merenda. Só isso.

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – Flávio, você me permite aqui, 30 segundos.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Obrigado, Sr. Domingos. Rapidamente, Waldeck.

**O SR. WALDECK CARNEIRO** – Eu insisto aqui que uma coisa é o tipo de cooperação acadêmica que viria a ser estabelecido entre a SEEDUC e a UFF. Isso é uma coisa. Uma outra coisa é o dossiê para a criação do curso. O órgão que autoriza uma nova habilitação a um curso normal que já existe é o Conselho Estadual de Educação, e quem vai certificar os formandos é a Secretaria de Educação.

Então, do ponto de vista formal da criação do curso, as tratativas paralelas entre a SEEDUC e a UFF não impedem que haja um dossiê tramitando no Conselho Estadual de Educação para a criação dessa habilitação, mediante uma autorização provisória do conselho e no futuro quem vai certificar é a própria Secretaria que certifica os cursos normais para o estado todo.

Então, sinceramente, essas dificuldades com a UFF, enquanto vão sendo superadas, não impedem que se peça ao conselho uma autorização provisória a criação dessa habilitação.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Vamos lá. Fernanda Lima. Com essas observações já reiteradas e essa nossa proposta de então sairmos daqui com a realização de uma reunião para darmos encaminhamento essa questão.

**A SRA. FERNANDA LIMA** – Para tratar do magistério?

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Isso.

**A SRA. FERNANDA LIMA** – Tá.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Envolvendo uma a representação indígena e o Conselho Estadual de Educação.

**A SRA. FERNANDA LIMA** – Então, era isso que eu ia falar do conselho, que então já está acertado que em 25 dias trataremos disso.

E sobre o magistério, então a gente parte para essa reunião. Ainda não chegou à superintendência pedagógica o processo que o Domingos disse que abriu na regional, mas a gente já entrou em contato com a regional aqui e pediu celeridade no envio desse processo para que a gente possa analisar, ler, ver a proposta. Então, isso também já pedimos.

Sobre a certificação, o que nós estávamos caminhando com esse processo do convênio, está parado, enfim, pelas diversas razões já citadas. Mas o CEAV já

tem autorização para emitir os certificados. Então, a gente estava dando os passos, aí a gente parou pelas diversas questões.

Então, a gente já começou a caminhar e eu acredito que agora a gente possa destravar o processo para dar andamento.

**O SR. PRESIDENTE (Flávio Serafini)** – Mais alguém da SEEDUC que quer complementar, fazer uso da palavra?

Então agradeço a presença de todos e todas e considero encerrada a audiência pública da Comissão de Educação, com o compromisso de darmos esses encaminhamentos, mantendo relação com as diferentes lideranças indígenas, para que a gente possa, de fato, efetivar os compromissos aqui colocados.

Obrigado. (Palmas)