



Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*

Especialização em EJA

Campus Nilópolis

Yagam Rebeca da Silva

**O SUJEITO INDÍGENA NO MATERIAL DIDÁTICO: análise dos livros do projeto
EJA GUARANI**

Nilópolis/RJ

2017

Yagam Rebeca da Silva

**O SUJEITO INDÍGENA NO MATERIAL DIDÁTICO: análise dos livros do projeto
EJA GUARANI**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Nilópolis- RJ como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Prof^oDr Alexandre Maia do Bomfim

Nilópolis/RJ

2017

O SUJEITO INDÍGENA NO MATERIAL DIDÁTICO: análise dos livros do projeto EJA GUARANI

Yagam Rebeca da Silva

Orientador: Prof^oDr Alexandre Maia do Bomfim

RESUMO

Este artigo estuda materiais didáticos, instrumentos facilitadores do trabalho pedagógico, que foram utilizados num projeto educacional voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) Indígena. No caso, livros do Projeto EJA para os Guarani. Materiais didáticos têm sido utilizados largamente em nossa tradição de escolarização, muitas vezes servindo para uma uniformização que desconsidera características locais e de determinadas comunidades e culturas, impondo aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais ratificando um determinado saber científico sobre outros. Não obstante, o material didático que nos propomos estudar vai na contramão dessa característica, vindo com uma proposta nova para romper com esse molde tradicionalista que constantemente é inserido nas culturas indígenas de forma impositiva. Neste artigo, propomo-nos a analisar também a contrapartida, advinda do contato com a cultura indígena, de como a construção de um projeto educacional de EJA no meio Guarani pode favorecer novas concepções para a construção de materiais didáticos. Metodologicamente avaliamos como se deu esse processo e como o sujeito indígena Guarani aparece no material elaborado (EJA GUARANI I & II) e quais avanços estabeleceram no âmbito de uma educação diferenciada. A partir do levantamento, constatamos que a construção do material foi um processo de intensa troca, reflexão e novos olhares sobre a educação e para com os sujeitos para os quais ela se destina.

Palavras-chave: Materiais didáticos, sujeito indígena Guarani, educação diferenciada.

ABSTRACT

This article studies didactic materials, facilitating instruments of pedagogical work, that were used in an educational project focused on *Educação de Jovens e Adultos* (EJA). Teaching materials have been used widely in our tradition of schooling, often serving for a standardization that disregards local characteristics and certain communities and cultures, imposing, economic, social and cultural ratifying a determined scientific knowledge about others. Regardless of, the courseware that we propose to study goes against this characteristic, coming with a new proposal to break with this traditionalist mold that is constantly inserted into indigenous cultures in a

taxing way. In this article, we propose also analyze the counterpart, coming from the contact with the indigenous culture, of how the construction of an educational project EJA in Guarani may favor new designs for the construction of teaching materials. Methodologically we evaluate how this process occurred and how the Guarani subject appears in the material elaborated and what progress has been made in the context of a differentiated education. From the standpoint, we note that the construction of the material was a process of intense exchange, reflection and new visions about education and towards the subjects for which it is intended.

KEYWORDS: Courseware, subject indigenous Guarani, differentiated education.

1 INTRODUÇÃO

Os materiais didáticos são instrumentos facilitadores do trabalho pedagógico. Eles têm sido utilizados largamente em nossa tradição ocidental de escolarização. Entretanto eles são homogeneizadores, ainda que muitas vezes considerados inofensivos. Geralmente garantem um discurso globalizante e excludente que preconiza a padronização nos âmbitos econômicos, políticos, sociais e culturais das sociedades, validado pelo saber científico. Não obstante, novas propostas vêm sendo apresentadas para romper com esse molde tradicionalista e estas são a força motriz que motivam esta pesquisa. Nesse contexto, a escola, ambiente concebido para a apreensão de conteúdos específicos em determinada lógica social, já foi um espaço estranho inserido nas culturas indígenas, mas que vem passando por um processo de reapropriação, forma de luta importante para valorizar os saberes indígenas e também almejar um novo lugar onde podem aprender sobre si mesmos, mas não somente nele, quanto também sobre instrumentação técnica do mundo dos não-índios.

Com a *Constituição* de 1988 e os documentos e leis posteriores, políticas públicas e reformas passaram a ocorrer numa concepção de uma “escola” que deve ser ofertada aos indígenas mais relacionada com o atendimento das demandas desses povos. A busca por autonomia e pelo direito de decidir a própria vida, reagindo inclusive às ações do poder público que não são adequadas, é um dos objetivos dentro de suas aldeias. Em relação à educação, significa obter protagonismo e capacidade de decisão sobre o que será transmitido para seus indivíduos (crianças ou adultos).

Com a experiência advinda do contato por quase dez anos com grupos Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro, percebemos suas lutas, demandas e busca por direitos. O acompanhamento da rotina de uma escola, no caso uma na aldeia no município de Niterói-RJ, suscitou a reflexão acerca das necessidades diárias, os problemas encontrados, os objetivos dos indígenas, assim como o conhecimento da realidade de outras aldeias e a constatação da precariedade sobre como estão sendo implantados sistemas educacionais no seio de suas comunidades suscitaram a necessidade de aprofundar a questão.

Muitas são as possibilidades de pesquisa, considerando nossa vivência, reflexões e indagações, advindas desse universo escolar dos Guarani. Possibilidades que

pretendemos explorar, no futuro, mas que, no momento limitamos à análise do material didático do projeto EJA Guarani. A experiência da Educação de Jovens e Adultos Guarani, que foi desenvolvida no estado do Rio de Janeiro, se apresenta como inovador por propor uma nova relação entre os Guarani e os não-indígenas, numa nova lógica de concepção de ensino no meio indígena.

Desta maneira, este artigo se propõe a analisar como a construção de um projeto educacional de EJA no meio Guarani pode favorecer novas concepções para a construção de materiais didáticos. Com isso, pretende-se avaliar como se deu esse processo e como o sujeito indígena aparece neste processo e no material elaborado e quais avanços estabeleceram.

A pesquisa foi realizada a partir da análise dos livros “EJA DIFERENCIADO INDÍGENA PARA AGENTES DE GUARANI DE SAÚDE – Nhembo’é Tapé Volume I” (2009) e EJA GUARANI – O registro de uma história e perspectivas atuais Volume II (2012) tendo como objetivo avaliar que foi elaborado, o que consta nesses livros e da leitura de autores relacionados diretamente ao projeto, como pesquisadores na temática indígena e principalmente dos Guarani.

O presente trabalho apresenta, inicialmente, uma contextualização e diferenciação sobre o que é educação tradicional Guarani e educação escolar indígena, para em seguida apresentar os sujeitos aos quais o projeto da EJA atendeu. Num terceiro momento é apresentado o projeto EJA Guarani e motivações para o seu surgimento. Num quarto momento é estabelecido um debate sobre o materiais didáticos e o material elaborado contido nos livros citados acima e, por fim, como o sujeito Guarani aparece nesses materiais e sua importância neste cenário pedagógico.

2 Educação Tradicional Guarani *versus* Educação Escolar Indígena: distinções necessárias

2.1 Educação e o conceito de civilizado

Para uma compreensão do que se configura como educação Guarani e dos povos indígenas de modo geral é necessário retornar ao período colonial e ter clareza do processo de imposição da cultura dos auto-denominados civilizados aos mais diversos povos aqui existentes, reduzidos à terminologia “índios”, ainda que fossem povos bem diferentes, foram submetidos uniformemente à ideologia dos europeus. De acordo com

Lander (2005), a colonização da América iniciou um processo de organização da totalidade do tempo e espaço de todas as culturas, povos e territórios numa única narrativa universal, que colocou a Europa como centro geográfico de pensamento e as experiências europeias como padrões par um discurso universal. Assim, o eurocentrismo criou um legado epistemológico que legitimou a escravidão, o controle e exclusão dos povos indígenas pelos colonizadores, constituindo a compreensão que perdurou após a independência das colônias e que ainda impregna a forma de enxergar a realidade e os modos de pensar sobre e para com os povos indígenas. Desse modo, foi legitimado o silenciamento de toda a diversidade existente no berço das culturas destes povos e foi confirmado o não-reconhecimento de que os mais variados povos indígenas possuem seus modos próprios de educação. Tudo isso negou aos indígenas o direito a um protagonismo perante à sociedade nacional.

Para então compreender do que se trata a educação indígena, devemos ultrapassar a nossa visão de reduzi-la à escolarização e compreendê-la em consonância com as práticas cotidianas dos diferentes povos indígenas, permeada pelos valores e conhecimentos e que confere a cada grupo identidade, reconhecendo que atendem as suas especificidades e os separa dos demais.

2.2 Educação Tradicional Guarani

Em relação à educação, especificamente para os Guarani, é baseada na transmissão de palavras e possui também uma conotação espiritual. De acordo com Grünberg (2008)

a palavra não é ensinada, nem aprendida humanamente. E para muitos guarani resulta insensato e até provocador pretender ensinar às crianças na escola; aí está seu receio e às vezes seu energético rechaço à escola formal. A palavra é um dom que se recebe dos de cima e não é um conhecimento aprendido de um professor. (GRÜNBERG, 2008 p.12)

E é partir desses aspectos que compõem a educação indígena que Bergamaschi (2007) usa o termo “educação tradicional guarani”. A educação tradicional Guarani Mbya se refere ao modo de ensinar e aprender dentro da cultura Guarani. Pela palavra, os Guarani buscam a perfeição através da comunicação com os espiritualmente superiores, e ela também é elemento importante nos ritos e nos ensinamentos e trocas cotidianos. Suas simbologias, modos de ser e existir são ensinados e trocados rotineiramente pela palavra e práticas coletivas e diárias. Suas formas de explicar o

mundo, os acordos sociais e celebrações são exemplos de como educar no modo indígena, não fazendo distinção entre conhecimentos e indivíduos, aprendendo juntos os conhecimentos, saberes e valores que são importantes para a vida no grupo ao qual pertence.

2.3 Educação Escolar Indígena: por que necessária?

Percebemos um movimento nacional de reivindicações dos indígenas a partir da década de 1970. Com a *Constituição* de 1988, alguns direitos foram afirmados, como oferta de uma educação diferenciada a partir de sua própria língua materna e constatação de serem considerados seus processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Com isso surge a necessidade de uma nova proposta para uma escola indígena que fosse intercultural, que promovesse a aquisição e a troca de conhecimentos, reconhecendo as particularidades dos povos nativos evidenciados na lei e a necessidade de atentar a um novo modo de fazer a educação escolar para contemplar o direito a uma educação diferenciada. Essas mudanças nas legislações passaram a refletir nas ações educacionais promovidas pelos diversos atores envolvidos nessa tarefa. Entretanto mesmo com a criação da Modalidade Educação Indígena o que vem sendo desenvolvido continua, em muito, a seguir a nossa abordagem de educação escolar. Percebemos isso na estruturação das escolas como o prédio físico, a organização e a seleção de conteúdos, o calendário escolar que, em muito, reproduz um modelo de escola enraizada na cultura do não indígena. Nesse sentido KAINGANG destaca que

a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. (KAINGANG apud FREIRE, 2004, p.28, BRASIL, 2007).

Segundo CLAUDINO (2010), a escola vem passando por reflexões e sendo percebida pelos mais diferentes povos nativos, como importante para valorizar seus conhecimentos, e também almejada como lugar onde podem aprender instrumentação técnica (necessária) sobre o mundo dos não-indígenas. Entretanto essas reflexões também perpassam pela problematização sobre o modo como ela sempre foi concebida

para os indígenas não oportunizando, na prática, a valorização dos saberes que possuem. Claudino é bastante enfático e nos elucida esse cenário ao tecer o seguinte questionamento: “o que se espera da escola para jovens e adultos indígenas se ela não foi formulada pelo não-indígena, vinda do governo?” (CLAUDINO, 2010, p. 75) Constatamos assim que a institucionalização apontou para uma tendência generalizadora, desconhecendo a cultura e os saberes indígenas e aniquilando-as (CLAUDINO, 2010, p. 68). O modo como o diálogo intercultural é assumido pelo representante do setor público, controlando o processo na elaboração e execução de projetos ligados a escolarização têm ficado aquém dos desejos das comunidades, e fadados ao insucesso por não compreender em que meio cultural está sendo proposto.

2.4. Educação Escolar Indígena

Com a *Constituição* de 1988, podemos observar mudanças na forma de perceber os povos indígenas e suas particularidades, assim como movimentos de protagonismos dos mesmos em reivindicar uma educação escolar diferente. A nova proposta de que a escola indígena devesse ser intercultural, promover a troca de conhecimentos, demandou novos modos de conceber e fazer a educação escolar para os indígenas. Pensar políticas públicas para colocar essas mudanças em prática tornam-se necessárias, assim como a ampliação do debate com os próprios indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) vem corroborar com essas mudanças ao destacar a utilização da língua materna e a valorização dos processos próprios de aprendizagem, além de colocar sobre a responsabilidade das agências federais a criação de programas e pesquisas que concedam aos indígenas a oferta de uma educação bilíngue e intercultural, ficando a questão técnica e financeira de responsabilidade da União para o provimento da educação escolar indígena.

À vista disso, muitos indígenas, em parcerias com universidades e organizações da sociedade civil, começaram a tomar frente de seus processos escolares e opinar sobre decisões, percebendo a escola como local para fortalecimento de sua cultura e instrumento que atenda os interesses específicos de suas comunidades. Com a compreensão de que seus direitos não estão sendo assegurados, ampliou-se a luta pela construção de uma educação escolar que seja realizada com a participação direta dos interessados, garantindo que o processo pedagógico da escola, a definição dos objetivos,

dos currículos, dos conteúdos e, no exercício, as práticas metodológicas, efetuem uma educação específica e diferenciada (BRASIL, 2007, p. 56).

Todavia, os direitos garantidos em lei ainda são algo distante da realidade de grande parte das comunidades indígenas, sendo alvo de muita reivindicação e debate por parte destas. Para Grupioni (apud BRASIL, 2007),

“até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que elas acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas.” (GRUPIONI, 2004, apud BRASIL, p. 24, 2007)

Compreender que os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, que estão totalmente conectados com seus modos de viver e ligados a sua cultura, e que o aprendizado não é considerado separado desse processo, é importante para reconhecê-las como dotadas de concepções pedagógicas próprias. E desse modo devem ser pensadas para a construção de uma escola que possibilite de verdade ser diferenciada. Essa mudança de paradigma é necessária ao caminhar para a construção de uma escola que seja realmente pensada a partir dos sujeitos.

3 Os Guarani Mbya do estado do Rio de Janeiro: os sujeitos da pesquisa

Os Guarani andam em busca da *Yvy Maraey* que foi traduzida para a etno-história como - Terra sem Males¹”, modo de fortalecimento de sua existência, a composição dos seus espaços físicos de ocupação constituem o tekoà, lugar onde podem realizar o seu modo próprio de ser Guarani (PIZOLATO, 2006; LADEIRA, 2008). Desse modo, encontramos os Guarani especializados no Paraguai, Argentina, Uruguai e no Brasil, nos estados do sul e junto à mata atlântica (LADEIRA, 2008), havendo uma mobilidade e fluxo de pessoas entre os aldeamentos, em muito facilitados por relações parentais.

Durante o período de contato com os Guarani foi constatado que as atuais aldeias localizadas no Rio de Janeiro são fruto de deslocamentos, iniciados no século

¹ Ladeira (2008) destaca que o princípio ordenador da vida na Terra dos Guarani reproduz o espaço mítico na busca de uma terra em abundância, “terra intocada”. Deste modo os Guarani se deslocam-se buscando alcançar o elo entre o terrestre e sagrado, perpetuando o modo de ser guarani e alcançar o lugar onde tudo se originou, justificando sua mobilidade e busca por novos territórios e formando assim uma rede de aldeias. (LADEIRA, 2008 p. 126,127)

XX, oriundos do sul do Brasil (Rio Grande do Sul e Paraná), que estabeleceram ocupações, nos municípios de Parati e Angra dos Reis, na região da Costa Verde Fluminense. De Parati Mirim um grupo familiar, que já se encontrava destacado no contexto físico e político da aldeia, saiu para ocupar uma área de restinga no bairro de Camboinhas, em Niterói em 2008, grupo com a qual a pesquisadora teve seu primeiro contato. Hoje este grupo está localizado numa área na restinga de Maricá, construindo a aldeia *Ka'aguyHovy Porã*². Há quase dois anos, outro grupo de quase vinte e cinco pessoas, oriundos do Espírito Santo, estabeleceu outro aldeamento denominado *Ara Owy Re*³ no mesmo município.

Os Guarani da região da Costa Verde “procuram viver os ensinamentos de seus antepassados, no modo de caçar, pescar, plantar; enfim, o modo que devem viver em grupo, ou seja, o *nhandereko*, modo de viver guarani” (BARROS, 2009). Esses ensinamentos orientam atividades diárias e religiosidade guarani, e garantindo unidade e diferenciação entre os subgrupos Guarani e valorização dos indivíduos, separando-os dos “*Juruá*” (não indígena). No entanto os Guarani enfrentam muitos problemas para manter o *nhandereko*. Confinados em áreas de resquício de Mata Atlântica na Serra da Bocaina, não encontram espaços suficientes para manter elementos da sua cultura relativos à alimentação, com caça escassa, sobrando poucas áreas para plantio em encostas, além da dificuldade para retirada de madeira para fazer seu artesanato, casas e *petenguà* (cachimbo utilizado pelos Guarani em seus ritos e no dia-a-dia). Essas limitações não se referem apenas à pouca área de mata, mas também às regras ambientais relativas as áreas de conservação do entorno de onde estão situadas as aldeias.

Além desses entraves, hoje com o contato intenso com as cidades os indígenas vêm incorporando e reapropriando em suas aldeias, outros elementos. As casas, vestimentas, alimentação já apresentam marcas desse processo. O comércio e outros serviços passam a permear a rotina desses sujeitos. Segundo Silva, “a cultura Guarani não mudou porque eles ainda ensinam seus filhos a caçarem. O que mudou é a falta de animais nas matas, por isso, eles precisam se reinventar para não morrerem de fome” (SILVA, 2015 p. 4). Todo este contexto demonstra que nenhuma cultura é estanque e separada do seu entorno e nesse processo de se reinventar, são incluídos outros

² Tradução: Aldeia Mata Verde Bonita

³ Tradução: Aldeia Céu Azul

elementos culturais e demandas que vêm sendo incorporadas no dia-a-dia com outras necessidades e vontades a nortear suas vidas. A questão é como são inseridos e quais são as transformações decorrentes desse processo.

4 O Projeto EJA GUARANI: motivações para o surgimento

Em 2003, durante o Curso de Formação de Técnicos Governamentais em Educação Indígena, surgiu o entendimento que, para atender as demandas ligadas à saúde dos Guarani, as diferentes entidades partícipes do evento deveriam trabalhar juntas para a concretização da escolarização em nível fundamental dos indígena (OLIVEIRA, 2009). Desse modo, para diminuir as dificuldades na formação de agentes de saúde indígenas nas aldeias no Rio de Janeiro, deveria ser sanada também a deficiência em educação escolar básica desses sujeitos. Assim sendo, surgiu ainda em 2003, o Projeto de Escolarização dos Jovens e Adultos Guarani Agentes de Saúde e de Saneamento do Rio de Janeiro, parceria entre o Laboratório da Imagem e do Olhar (LEIO), da Universidade Federal Fluminense (UFF); Fundação Nacional de Saúde (FUNASA/RJ); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Secretarias Municipais de Educação de Angra dos Reis e Paraty; do Programa de Estudos dos Povos Indígenas (PRÓ-ÍNDIO), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Associação dos Rondonistas de Santa Catarina com o intuito de realizar um projeto de escolarização de agentes de saúde na modalidade EJA de Ensino Fundamental (BARROS, 2009, CARVALHO e PIMENTA, 2012).

Os princípios do Projeto priorizavam “garantir aos povos indígenas o acesso a conhecimentos da medicina ocidental, em uma perspectiva complementar aos saberes tradicionais” (OLIVEIRA, 2009, p.50). Ao concluírem, esperava-se que os indígenas participantes pudessem elaborar planos de ações relacionados à saúde de sua comunidade, desenvolver ações de promoção à saúde e planejar seu trabalho orientando e avaliando o processo de acesso à saúde básica em parceria com a FUNASA.

5 Os materiais didáticos no Projeto EJA GUARANI

5.1 A imparcialidade dos materiais didáticos: ela é possível?

Segundo FARIA (1996), o livro didático é um veículo de informações que não fazem uma leitura integral da realidade. Sua visão é ideológica, e por isso fragmentada e pode ser alienante. Desta forma, muitas práticas escolares embasadas nestes materiais não consideram os elementos culturais de cada indivíduo elencando um arcabouço conceitual, teórico objetivando o aprendizado de técnicas necessárias que cada indivíduo apreendesse para sua atuação em sociedade e no mundo do trabalho. Tudo isso foi validado pela ciência por seu caráter metodológico e sistemático de conceber os saberes e conhecimentos, retirando do debate o porquê de alguns saberes serem preconizados e outros não e também desconsiderando que a própria ciência é um produto cultural. Ou seja, não é possível imparcialidade dos materiais didáticos!

5.2 Os materiais didáticos no meio indígena

Percebendo a não neutralidade dos livros didáticos, é importante frisar a lógica de concepção desses materiais que não foram pensados na lógica grupal, nem de atender demandas específicas. Seu discurso sempre foi o de privilegiar saberes a serem transmitidos e apreendidos. Assim esse material foi, por muito tempo, introduzido e utilizado nas escolas nas aldeias como meio de aproximar o indígena do saber ocidental para facilitar o ensino-aprendizagem, mas esquecendo-se de que este reflete uma ideologia, um modo de pensar e conceber o saber, unificação e exclusão de discursos.

Não estamos desvalorizando o material didático, mas sim problematizando que não pode meramente ser transplantado para o meio da aldeia sem que sejam tecidas reflexões sobre sua construção, objetivos e aplicabilidade na realidade no qual se insere. Portanto, esse precisa ser repensado, desde sua concepção, para não atuar de modo generalizante e excludente na escola indígena permitindo o diálogo entre os saberes tradicionais dos Guarani com o instrumental dos Juruá.

Pensar livros didáticos para comunidades indígenas passa pela necessidade de reflexão sobre como será sua concepção e qual lógica pretende assumir dentro das comunidades indígenas. Sua construção e aplicação junto com os indígenas devem ocorrer para acrescer outros valores e refletir sua funcionalidade e aplicabilidade que reflitam os objetivos do grupo ao qual se destina.

5.3 O material Didático do Projeto EJA GUARANI

Os materiais didáticos surgem no projeto EJA Guarani como resultado da vontade e percepção dos gestores, educadores, pessoas envolvidas na elaboração e

aplicação do Projeto EJA Guarani e dos próprios indígenas da necessidade de materiais apropriados, construídos juntamente com a comunidade para dar continuidade e evolução ao projeto inicial e permitir alcançar os objetivos do Projeto escolarização dos Guarani (BARROS, 2009, BERGAMASCHI, 2007, SILVA, 2015). A experiência com o curso de formação de professores indígenas⁴, já existente na região, facilitou muito este entendimento a partir da construção do livro *Ara Reko – Memória e Temporalidade Guarani*. Rico em narrativas e ilustrações realizados pelos próprios indígenas ele é fruto do desejo dos Guarani em ver registradas suas histórias em língua nativa (BARROS, 2009).

O material que foi sistematizado está dividido em dois volumes: “*EJA DIFERENCIADO INDÍGENA PARA AGENTES DE GUARANI DE SAÚDE – Nhembo’éTapé Volume I*” (BARROS, 2009) e “*EJA GUARANI – O registro de uma história e perspectivas atuais Volume II*” (BARROS, SANTOS, BARBOSA 2012).

5.4 Uma análise documental: Constatações a partir do livro EJA DIFERENCIADO INDÍGENA PARA AGENTES DE GUARANI DE SAÚDE – Nhembo’éTapé Volume I

O primeiro livro dá ênfase ao material didático produzido, apresentando a seleção de conteúdos, os temas transversais escolhidos como fios condutores dos trabalhos, as metodologias adotadas, expondo exercícios e algumas das propostas de práticas que foram realizadas. Além disso, constam atividades que evidenciam relatos de aprendizado e falas dos estudantes Guarani e dos professores. A cultura Guarani é o pano de fundo, e o indivíduo a quem se destina aparece como partícipe de sua construção e seleção de conteúdos. A divisão do livro é marcada pelos conteúdos, presentes nas disciplinas de português, etno-ciências e etno-matemática, contendo os objetivos, metodologias, descrição, em alguns casos dos trabalhos realizados, e exercícios.

Na disciplina de português, percebemos o foco para o letramento, alfabetização e apreensão de técnicas referentes à escrita e entendimento do português para os Guarani. No âmbito da etno-ciências e etno-matemática, percebe-se o foco da interação entre a cultura Guarani e o saber Juruá para apreensão e conscientização de

⁴ Barros (2009) descreve que desde 1997 a UFF em parceria com a FUNASA desenvolve a formação de professores Guarani Mbya. Nos anos de 2004 e 2005 com recursos do MEC foi produzida a obra para didática *Ara Reko: memória e temporalidade Guarani* fruto da pesquisa dos professores Guarani, em formação docente (BARROS, 2009, p. 15).

saberes a serem reconhecidos como tal. As disciplinas são conectadas por eixos temáticos, que favorecem a interdisciplinaridade.

A abertura do temático intitulado “Casa e família”, na disciplina Português, introduz o letramento e o processo de alfabetização em português dos Guarani⁵. Traz uma imagem de uma das aldeias representando a estrutura espacial das ocas e, juntamente, um texto narrativo sobre o surgimento da aldeia Itaxi com a fala do Cacique Miguel. Isso traz os sujeitos para dentro do livro, a partir de suas vivências, facilitando a introdução da noção de letramento (alfabeto) e/mostra como um relato/história Guarani pode ganhar forma e significado numa folha de papel. O exercício inicial reforça o alfabeto da língua portuguesa, estimula a motricidade fina (que muito é trabalhada nos anos iniciais de escolarização ocidental), favorecendo o aprendizado da técnica da escrita. Concomitante, o capítulo estimula a reflexão dos sujeitos para a própria escrita de sua língua, diferenciando quais letras do alfabeto guarani são diferentes das do português.

A sequência do material de português vai aos poucos introduzindo o aparato técnico da escrita e leitura, identificando vogais e consoantes, prática de pequenos exercícios de escrita, até chegar à construção de textos. A partir da consolidação da escrita pelos sujeitos Guarani, outros elementos técnicos vão sendo apresentados como encontros consonantais, gênero textuais e sinais de pontuação.

Todo o percurso do material valoriza a cultura Guarani com marcas evidentes de sua oralidade presentes nos textos narrativas que aproximam o sujeito, fazendo do material um facilitador do processo educacional auxiliando a aprendizagem dentro do seu próprio universo simbólico. Assim sendo podemos considerar que o material do português, por ser elaborado a partir da cultura Guarani para os próprios sujeitos aos quais ele se destina, facilitou o diálogo do material no aprendizado e a interiorização dos conceitos e assuntos abordados em cada eixo temático. A utilização da própria língua desses sujeitos vai refletir na forma como apreendem e interagem com outros saberes, construindo seu próprio saber. Assim sendo, partir do lugar de vivência dos sujeitos estimula sua reflexão e participação e interesse pelo que está sendo proposto, que, no caso, é o início da leitura prévia, reconhecimento das letras do alfabeto e sua correlação com a escrita da própria língua em Guarani.

⁵ Ver anexo A.

Podemos destacar também o uso do livro *Ara Reko* no material da EJA Guarani. As ilustrações e escritos ⁶ em Guarani conecta materiais que foram concebidos pelos próprios Guarani e utilizados no processo de escolarização de jovens e adultos. Ele evidencia a trajetória de evolução do projeto, afinal o livro *Ara Reko* tinha como pressuposto conter narrativas importantes para os Guarani na escrita da língua materna e do português. Além disso, dar ênfase ao idioma nativo e utilizá-lo para a alfabetização em português favoreceu o processo e o protagonismo do sujeito Guarani. O material, por ter sido pensado dentro das histórias/narrativas, traz o cotidiano simbólico dos sujeitos para o aprendizado e, mesmo sendo um material que inicialmente foi pensado para ser utilizado com crianças, pôde e foi muito bem utilizado com sujeitos jovens e adultos. Tudo isso sem infantilizar, nem superficializar o discurso no livro da EJA, valorando suas vivências e maturidade.

Sobre o material de etno-ciências, podemos apresentar algumas observações pertinentes à sua estruturação e ao debate proposto. Inicialmente percebe-se o esforço de correlacionar a forma de construir conhecimento pelos Juruá em relação à cultura Guarani. Para isso, o autor apresenta o conceito de ciências como “forma de arrumar os conhecimentos e suas tradições [...] e que ajuda a melhorar a nossa qualidade de vida” (BARROS, 2009 p. 155). A intencionalidade identificada foi estabelecer uma relação com o saber Guarani e reconhecer sua construção em meio à sua tradição, validando-o perante o saber ocidental.

Nesse campo de conhecimento aparece o uso de textos mais complexos, densos e de maior extensão, do que os vistos em Português. Isso pode ser indicativo do reconhecimento do avanço dos sujeitos na apropriação da língua portuguesa. Nesse campo científico, a cultura Guarani é trazida para a reflexão como importantes em igualdade aos conhecimentos Juruá. O uso de trechos do livro *Ara Reko*, como verificado na página 159, é utilizado para mediar o diálogo entre o saber Guarani e as palavras/ conceito:

Oexa pota kunhangue remboiapo ajapo ajaka,
Ajukue ojoi, ngoo Guy, oipei, omokambu, omemboy, onhemimoí,
kyringueambojá'ua'ê
Kiringueomboekovia ⁷(BARROS, 2009 p. 159)

⁶ Ver anexo B.

⁷ Tradução: Ela está olhando o trabalho das mulheres. Elas fazem cestos, lavam roupa, varrem a casa, dão de mamar para os filhos, cozinham, dão banho nas crianças e trocam suas roupas.

Em alguns momentos, foi constatado a mesma lógica de narrativa e problematização dos textos encontrados nos livros escolares ocidentais:

E sobre o que os Guarani conhecem? você já parou para pensar no quanto o povo Guarani conhece. (BARROS, 2009, p. 164)

Esses pontos chamaram a atenção pelo fato de o livro incorporar o sujeito Guarani, usando pronomes de posse e estimulando o envolvimento daqueles que vivem aquela cultura:

Quando **você** estiver se alimentando pense no seguinte: **nós** precisamos comer bem pra ter saúde. **Seu Miguel me** disse uma vez: **Nós** somos o que comemos! (BARROS, 2009 p. 173)

Esse tipo de abordagem demonstra a busca pela aproximação do leitor e reforça a oralidade praticada pelos sujeitos Guarani, trazendo a reflexão a importância do coletivo dos assuntos abordados de sua cultura em paralelo à ciência ocidental.

A intenção de chamar atenção para esses detalhes reside no fato de demonstrar como é para quem participa da construção e aplicação de uma educação diferenciada o cuidado de não trazer o distanciamento e a generalização sem que elas passem por reflexões a cerca de sua utilização para a aprendizagem dos seus sujeitos.

Outro ponto a ressaltar é que mesmo o material da EJA Guarani favorecendo o diálogo e suscitando a reflexão dos seus sujeitos, não ocorre nenhuma menção sobre como a ciência valoriza o método científico e como esta, em muitos momentos, foi utilizada para desmerecer e desvalorizar outras culturas e seus saberes, impondo o modo padronizado de conceber o conhecimento científico. Consideramos que, para que ocorra a reflexão dos sujeitos sobre o processo escolar em que estão inseridos, este ponto deveria ser considerado. “A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de que, de quem, contra que, contra quem, como ensinar” (FREIRE, 2001, p. 45).

Nos capítulos da etno-matemática a concepção é a mesma dos anteriores; a cultura Guarani é o enredo para a problematização a partir do olhar da matemática, e a resolução de problemas tem o diferencial de expor a divisão do trabalho de forma mais clara, com detalhamento maior dos objetivos do que se pretende discutir e alcançar, estratégias e teorias que foram utilizadas. A divisão do tempo de cada capítulo é feita em períodos de semanas com exercícios para cada uma. Consideramos esse material como o mais completo do livro por apresentar o que foi considerado para a elaboração do material, os métodos adotados, facilitando a compreensão de como transcorreu o

trabalho e favorecendo futuras atuações de profissionais que utilizem esse material como norteador.

5.5 Uma análise documental: Constatações a partir do livro EJA GUARANI – O registro de uma história e perspectivas atuais. II.

O segundo livro traz uma primeira parte rica em textos produzidos pelos pesquisadores, gestores e professores do Projeto EJA Guarani. Eles tratam das motivações para o surgimento do projeto, as parcerias, a importância da memória, a experiência dos professores de Ciências e Matemática, estudos sobre o grafismo Guarani, o universo da cestaria e debate sobre políticas públicas no âmbito educacional para os indígenas do Rio de Janeiro. Num segundo momento, aparecem as atividades didáticas das disciplinas Geografia, História, Matemática e Ciência. Como o enfoque desse trabalho é o material didático não adentraremos na primeira parte do livro.

A geografia na EJA Guarani partindo da reflexão a respeito da concepção da geografia sobre o conceito de território. A importância da terra para os povos indígenas manterem seus modos de vida é trazida à luz da ciência geográfica como instrumental fundamental para demarcação de seus territórios

Os Guarani, quando pensam em um lugar para morar, pensam na terra como sagrada, como Terra sem Mal. Para defender essa terra é preciso estudar a Geografia como demarcação (BARROS, SANTOS, BARBOSA, 2012 p. 93)

Podemos considerar essa abordagem similar à encontrada no capítulo de etno-ciências do livro I, pois utilizou a cultura Guarani para trazer o debate sobre a ciência geográfica. O acréscimo fica por parte da clara referência, logo no início, da importância da Geografia para os indígenas. Os eixos temáticos, presentes nos capítulos dessa área do conhecimento, vão destacando esse posicionamento:

A Geografia pode ajudar a compreender a tekoa[...]ajudando os índios a utilizar os seus direitos junto aos governos municipal, estadual e federal (BARROS, SANTOS, BARBOSA 2012, p. 94).

As atividades práticas são similares às das outras disciplinas, apresentando pequenos textos introdutórios relacionando à cultura Guarani, entretanto não trazem suas correlações na língua guarani, como vistos nas disciplinas de português e matemática. Os exercícios também buscam a reflexão dos sujeitos durante a sua execução:

3. Identifique quais são os roçados feitos na sua aldeia e aponte os meses de plantio e colheita (BARROS, SANTOS, BARBOSA, 2012 p. 105)

No entanto a utilização de alguns conceitos e técnicas familiares a nós, não permitem a compreensão de como foram introduzidos para os Guarani, por exemplo, o uso de um mapa do Brasil na página 100 e situações como a proporcionadas abaixo

3. Faça a árvore genealógica da sua família (BARROS, SANTOS, BARBOSA, 2012 p. 100)

A preocupação com o detalhamento e introdução de conceitos ficou mais evidente no material didático do livro I. Essas lacunas ficaram em aberto, não sendo possível visualizar como o professor trabalhou com esses conceitos e técnicas. O mapa, por exemplo, poderia ser um item a trabalhar a partir da forma como os Guarani representam o espaço de suas aldeias para aprofundar a questão da representação gráfica e sua importância na demarcação de territórios.

O ensino de história na EJA Guarani apresenta o mesmo formato visto no de geografia, com texto inicial que remete do seu significado no passado e no presente e sua importância como ciência. Em seguida, destaca-se a relevância da história Guarani e sua relação com a história do Brasil e geral. Nesse texto inicial, delimitam-se os assuntos que serão trabalhados dos quais podemos destacar: As missões jesuítas/ Educação Juruá; Estatuto do Índio, assim como os recursos didáticos que serão utilizados: mapas, fotos, crônicas, depoimentos de indígenas, vídeos e filmes (BARROS, SANTOS, BARBOSA, 2012, p. 109/110/111).

As atividades didáticas iniciadas com textos maiores partem da cultura Guarani e da utilização de depoimentos de indígenas. A partir da página 116, no eixo temático: “Animais e Plantas”, os capítulos passam a apresentar maior síntese com pequenos trechos introdutórios e listagem de exercícios.

Os exercícios ⁸ continuam a utilizar o lugar do sujeito para problematização, contudo, alguns demonstram pouca complexidade, isto pode ser verificado no caça palavras da página 114, que propõe a busca por palavras de utilização dos Guarani em português (BARROS, SANTOS, BARBOSA, 2012, p. 114).

A etno-matemática e etno-ciências no livro são chamadas somente de Matemática e Ciências, com a mesma estrutura das outras disciplinas com texto inicial. Já as atividades didáticas são decorrentes do material do livro I diferença fica por conta da forma de exposição condensada e resumida.

⁸ Ver anexo C.

A riqueza do Projeto EJA Guarani, relatada nos artigos, nos materiais introdutórios e encontrado nos livros leva a crer que foi feita uma sistematização do material da EJA no livro II para oportunizar mais espaço para a fala dos envolvidos no processo. Esta pesquisadora ficou muito curiosa por compreender mais sobre como a ciência geográfica e a história foram trabalhadas com os indígenas, primeiro pela relação próxima com essas ciências, por ser professora de geografia e estar intimamente ligada com a história, e, segundo por estas abordagens poderem suscitar reflexões na própria prática. Algumas pistas foram dadas como os materiais utilizados que trabalharam várias formas de história através dos vídeos, relatos, objetos antigos, mas a inquietude perdura em como desenvolver de forma mais abrangente um trabalho de sujeitos que transmitem sua história através da oralidade.

A importância da Geografia, tão destacada no texto inicial, não ficou tão evidente nos exercícios. Esse instrumental Juruá como bem foi destacado no livro pode ser utilizado como ferramenta de luta territorial pelos indígenas e também pode ser um caminho para auxiliar numa compreensão maior de quem lê de como os indígenas podem apropriar-se do saber ocidental para suas reivindicações.

6 O sujeito guarani nos livros da EJA Guarani

Por ter como fio condutor dos capítulos a cultura Guarani, o material é marcado pela oralidade, com viés na interdisciplinaridade assumida pelos eixos temáticos, evidenciando a presença dos sujeitos Guarani nos livros. Os textos narrativa, em cada capítulo e os escritos em Guarani em primeira pessoa, favoreceram aos próprios leitores Guarani se verem dentro e partícipes do processo, possibilitando uma aproximação desses sujeitos com o material proposto. Esse elemento pode ser considerado o mais marcante e perceptível no livro I. No anexo 2 do capítulo de Português, percebemos o avanço dos sujeitos Guarani como avaliadores do seu processo, em pequenas escritas sobre o seu avanço dentro da escolarização, e apontando melhorias para avançar o projeto:

Já conheço as letras do alfabeto. Melhora no trabalho de agente de saúde e na oralidade.

Professora Ananda:

Gosto muito do seu trabalho, mas gostaria que fosse em dia separado. Quero escrever e ler mais, acho que dois dias é pouco. É ruim dividir o tempo. Acho que o trabalho tem que ser na aldeia com as crianças. Ilda da Silva Yva (BARROS, 2009, p. 145)

Já o texto de Cecílio, no mesmo livro, destaca como os Guarani consideraram importante o projeto e a oportunidade de sonhar com uma vida melhor e como estes sabem da importância do instrumental Juruá, da diplomação para ter uma vida melhor:

Primeiramente eu quero agradecer a Deus por mais um ano de aula. Também quero parabenizar as professoras que têm aptidão, que gostam de trabalhar, que gostam do que fazem, por terem paciência com os alunos. E segundo quero agradecer a FUNASA e UERJ que fizeram parceria juntos. Graças a eles que a gente tem oportunidade de estudar. E eu espero os alunos saírem com diploma na mão em 2010. Isso é muito importante para nós. Porque hoje em dia sem ele fica difícil para conseguir emprego. Com ele o sonho pode nos dar mais tranqüilidade e segurança. (BARROS, 2009, p. 146)

Ambas as escritas demonstram o protagonismo destes sujeitos e a percepção de como evoluíram durante o processo de alfabetização. Dessa forma, demonstram sua relevância por serem falas dos próprios sujeitos Guarani que participaram do projeto EJA Guarani. As reflexões tecidas pelos estudantes, em forma de texto, podem favorecer outras abordagens pedagógicas para outros sujeitos no processo de escolarização; assim como reflexões para futuras ações pedagógicas e análises de objetivos alcançados no projeto.

Em etno-ciências, os exercícios, sempre em lista, demonstram a exigência da dissertação reflexiva dos sujeitos Guarani, do seu lugar de vivência:

1. Vamos pensar como se organiza a nossa aldeia? Como são as construções e para que serve cada uma (BARROS, 2009 p.161).

O exercício também permitiu o estímulo a reflexão dos sujeitos a partir do seu dia-a-dia, pela necessidade de sua exposição a partir da escrita em português:

3. Faça uma lista dos diferentes materiais utilizados para a construção de casas, que você conhece, fale das vantagens e desvantagens de cada um. (BARROS, 2009 p.161)

E também oportunizou a criação durante o processo e projeções diferentes das existentes no real:

4. Você irá criar uma nova aldeia, pense em cada construção, como seriam construídas e como ficaria a organização do espaço. (BARROS, 2009 p.161)

O sujeito Guarani desponta novamente na fala do professor de etno-ciências ao reconhecer a importância da afetividade, temporalidade e respeito ao ritmo dos Guarani

para o andamento do processo ensino-aprendizagem, respeitando os indivíduos e o modo como apreendem, assim como de considerar as demandas dos estudantes:

Nas aulas de Etno-Ciências eles adoravam falar sobre a tradição. Adoravam explicar que haviam saberes tradicionais que eles podiam explicar para os Juruá (BARROS, 2009 p. 152).

Os sujeitos Guarani fazem presentes também ao constatarmos que a escolha e elaboração dos materiais dos eixos temáticos e os exercícios, de um modo geral, evidenciam que a troca de saberes entre os atores do Projeto e os Guarani foi extremamente intensa e significativa. Para comprovar essa afirmação, podemos tomar, como exemplo, o exercício de etno-matemática

Para finalizar vamos pensar numa festa na sua aldeia:

a) Você e sua família costumam preparar alimentos para que festa? Que alimentos vocês preparam?

e) Você acha que algum produto está muito caro? Qual? Este produto pode ser substituído por outro mais barato? (BARROS, 2009, p. 267)

Ao trazer o tema “festa”, algo de que os Guarani gostam muito, para o material didático, os professores evidenciam essa relação próxima e dialógica. Não se pretendia apenas conhecer a cultura dos sujeitos, mas trazê-los vivos e em movimento para o material didático, suas demandas e desejos cotidianos transformados em questões problema a serem resolvidos com o instrumental técnico que estavam aprendendo no processo de escolarização.

Esse olhar diferenciado demonstra que ocorreu envolvimento na relação entre sujeitos, atenção com suas demandas, valorizar que era importante eles apreenderem para o relacionamento com o mundo Juruá e, por isso, tão presente no material da EJA Guarani. Isso pode ser percebido na introdução do capítulo de etno-matemática onde a professora Gabriela Barbosa destaca:

Para os Guarani, sua cultura é facilitadora da apropriação do conceito de fracionar. Então, entendendo, você acaba vendo que até o desenvolvimento dos cognitivos está associado a cultura, porque as ações (esquemas mentais que vão utilizar para resolver determinado problema) eles vão estar mais comprometidos (BARROS, 2009, p. 214)

A importância de considerar como os sujeitos Guarani estruturam o conhecimento e como são importantes em sua organização mental e resolução de problemas diários também aparecem nos relatos dos professores. Sobre as aulas de etno-matemática podemos destacar a seguinte fala:

O senhor (seu Agostinho, cacique de Araponga) têm noção da distância entre sua aldeia e o centro de Paraty? Sua resposta foi surpreendente – Um dia. Ele justificou: – Se eu sair quando o sol levantar e for andando em um ritmo que eu não me canse, ao meio-dia vou parar para descansar. Depois continuo a caminhar quando o sol se por. E continuando a caminhar, chego ao início da noite em Paraty.

Curiosa, perguntei-lhe então: - E qual a distância de sua aldeia até o centro da cidade do Rio de Janeiro? Ele nunca deve ter feito essa distância a pé. Mas, não titubeou ao responder: - Seis dias.. Eu mentalmente fiz as contas imaginando uma unidade de distância entre a aldeia Araponga e a cidade de Paraty. A partir dessa medida, multipliquei por 6 dias e a distância aproximada aquela entre sua aldeia e a cidade do Rio de Janeiro – 300 quilômetros! (BARROS, 2009, p. 217)

Com isso, percebemos a importância da troca, da conversa, do enxergar os sujeitos no planejamento da prática pedagógica. Afinal, para considerar essa forma de organizar mentalmente os conhecimentos e transformá-los em saber, foi necessário entender o sujeito a quem aqueles conhecimentos seriam transmitidos e quais seriam suas utilidades práticas para assim, serem utilizados como mediadores entre os saberes dos Juruá e os Guarani.

Podemos considerar também a figura do índio no material didático da EJA não somente como leitor, mas também como narrador. Narrador através dos textos utilizados que destacavam suas falas e vivências cotidianas, e também como indivíduo ímpar, reconhecidos pelos gestores e professores no processo educativo. Esse reconhecimento aparece no seguinte relato:

Qual o limite de nossa ação para violentar o mínimo possível? Talvez seja oportunizar as falas. Quando estamos como docentes nas escolas da periferia, se você não oportunizar falas não consegue falar para ninguém. Porque o indivíduo só reconhecendo a linguagem, a fala e o que tem significado para eles vai permitir-se ouvi-la e participar, no possível, da produção de conhecimento. No caso dos índios, é oportunizar falas e impedir que aquela cultura seja dizimada (BARROS, 2009, p.216)

Percebemos que o protagonismo dos sujeitos Guarani e professores orientaram debates, a seleção de materiais e abordagens durante as aulas e também o que está exposto no material didático. Mas isso só foi possível pela valorização da oralidade e do reconhecimento do indivíduo Guarani como sujeito de sua educação e do fato que nenhuma educação é neutra. Destaca-se que é fundamental o olhar diferenciado do professor na elaboração, condução do material didático e reflexão sobre o mesmo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento sobre o projeto EJA Guarani e o material didático produzido, constatamos que a construção deste foi um processo de intensa troca, reflexão e novos olhares sobre a educação e para os sujeitos aos quais ela se destina. Desse modo, podemos refletir sobre a importância que assumiu o envolvimento individual e coletivo dos sujeitos no andamento do projeto. A EJA Guarani nos revela então que a escolarização não é algo pronto, como muito nos habituados a vivenciar nas escolas tradicionais. Considerar os sujeitos partícipes do seu processo educativo é compreender suas temporalidades, anseios e dificuldades dentro de uma sociedade. Essa proposição conversa com a educação escolar dialógica de Paulo Freire (2003), pois não somente o projeto considerou a cultura do educando, trouxe os Guarani para dentro do material didático onde eles se viam como sujeitos ímpares, dialogando, construindo e reconstruindo saberes com/e/no material. Tendo esse novo caminho como norteador, podemos afirmar que o projeto EJA Guarani permitiu e oportunizou aos indígenas indicarem caminhos no seu processo educativo.

O material didático também demonstrou sua temporalidade e a não necessidade de estar acabado, datado, estanque no tempo. Assim podemos concebê-lo como algo em movimento, em constante reformulação, com a intensa reflexão sobre sua aplicabilidade(s) e funcionalidade(s).

Propor um material didático mergulhado na cultura Guarani aponta para a necessidade de que novas construções precisam seguir esse caminho. Construções que favoreçam o conhecimento local para que possa facilitar a troca entre os saberes dos não indígenas valorizando os saberes ancestrais e criando mecanismos de seu reconhecimento. Nesse sentido, a criação de material didático de apoio para os outros níveis escolares indígenas aparece como primordial para novos avanços na educação escolar indígena nos níveis fundamental e médio regulares visando ampliar as experiências que existem no primeiro ciclo do fundamental e alfabetização de crianças indígenas. Deste modo, é necessário pensar em políticas públicas que estimulem experiência da EJA Guarani como direcionadora de novas práticas que permitam continuar a troca entre o saber da oralidade ancestral e o conhecimento acadêmico e científico dentro da escolarização dos indígenas, e principalmente que construam uma geração de professores indígenas que possam atuar com propriedade dentro das próprias comunidades.

Também podemos contemplar a duplicidade da EJA Guarani. Ao se desenvolver a oferta da modalidade EJA para indígenas, oportunizou-se a construção de novos caminhos para a Educação Escolar Indígena. Desenvolver juntos, “juruá” e índios, as metodologias de trabalho e currículo desenhou uma outra prática pedagógica e novas possibilidades de como fazer educação escolar indígena. Essa experiência pode ser um ponto para repensar em como hoje tem se visto a modalidade Educação Escolar Indígena e oportunizar outros estudos, orientações para realizar uma educação escolar básica de forma realmente diferenciada.

Podemos afirmar que se o projeto EJA Guarani possibilitou um movimento inicial de romper com os moldes tradicionais dando lugar de fala e reconhecendo vivências, saberes que permeiam cultura dos Sujeitos, na modalidade EJA o mesmo pode ser oportunizado. A construção de materiais próprios a partir das experiências de EJA precisa refletir o que significa, na prática, a educação diferenciada. Um olhar atento às demandas, especificidades e contexto sociopolítico dos educandos jovens e adultos podem orientar novas construções de materiais. Consideramos nesse contexto o diálogo como central para indicar demandas e novos rumos para implantação de políticas públicas no campo da modalidade EJA e da Educação Escolar Indígena como bem destaca FREIRE

Se, é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas entre seu permutantes (FREIRE, 2005 p.91).

Por fim, este trabalho indica que a releitura do material didático do projeto EJA Guarani é extremamente enriquecedora para estimular novas pesquisas voltadas para a educação escolar indígena e a educação escolar como um todo. Reitera que é necessária a construção, junto com as comunidades, de materiais que permitam uma educação diferenciada, considerando que eles não são o meio e o fim do processo, mas uma ferramenta para oportunizar um trabalho mais integrado e enriquecedor. Além disso, o papel do professor não pode ser desconsiderado, pois, no fazer/refazer pedagógico seu olhar, sensibilidade, reflexão, estudo, competência e envolvimento farão do material didático mais do que um roteiro a ser seguido, mas uma ferramenta de apoio, criação,

aprofundamento de questões e problematizações, ampliando as possibilidades de aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS. Armando (org). *EJA diferenciado indígena para agentes de saúde e de saneamento*. NhemboéTapé Volume 1: português, etnomatemática, etnociências – Rio de Janeiro: E-papers. 2009.

BARROS, SANTOS, BARBOSA. *EJA Guarani* O registro de uma história e perspectivas atuais. Armando Martins de Barros, Fernanda Muniz dos Santos e Gabriela dos Santos Barbosa, (org.). – Rio de Janeiro: E-papers, Vol.2, 186p, 2012.

BERGAMASCHI, M. A. *Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani*. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Brasília. 1988.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Caderno SECAD 3. MEC. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf>. Acesso em 18 de set. 2016.

CARVALHO e PIMENTA. Luiza Helena Martins e Sonia Maria dos Santos. *O projeto EJA Guarani: Uma experiência de parceria institucional no Rio de Janeiro*. Armando Martins de Barros, Fernanda Muniz dos Santos e Gabriela dos Santos Barbosa, (org.). *EJA Guarani O registro de uma história e perspectivas atuais*.– Rio de Janeiro: E-papers, V.2, 2012.

CLAUDINO, Z. K. *Educação Indígena em diálogo*. Pelotas: Editora Universitária/ UFPel, 2010.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 12ª. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*, 49ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE. José Ribamar Bessa. *EJA Guarani – além e aquém do bilingüismo*, Armando Martins de Barros, Fernanda Muniz dos Santos e Gabriela dos Santos Barbosa, (org.). *EJA Guarani O registro de uma história e perspectivas atuais*.– Rio de Janeiro: E-papers, V.2, 2012 .

GRÜNBERG, G.(coord.) *Guarani Retã*. Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai. CTI, 2008. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2012/11/caderno_guarani_-portugues.pdf>. Acesso em: 30 de janeiro de 2016.

LADEIRA, Maria Inês. *Espaço Geográfico Guarani-Mbya*: significado, constituição e uso. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LANDER, Edgar. (org). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales CLACSO, 2005.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa*. Mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora UNESP/ISA. Rio de Janeiro, NuTI, 2006.

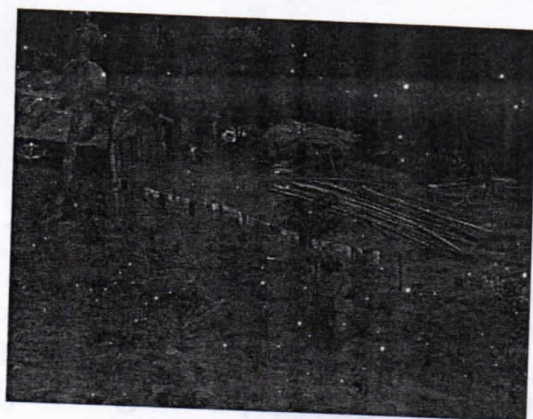
SILVA, Norma Maria Jacinto da. *EJA*: Perspectivas de mudança para alunos indígenas Guarani Mbya, KHÓRA, REVISTA TRANSDISCIPLINAR, V. 2, N. 2, MAIO 2015

OLIVEIRA, S. Carvalho. *A produção da subjetividade de Índios/Agentes de Saúde*: embates epistêmicos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/UFF, 2009.

ANEXO A: Texto inicial da disciplina Português

CAPÍTULO 1

CASA E FAMÍLIA



Surgimento da Aldeia de Itaxi

Nós começamos a trabalhar pelo surgimento da aldeia de Itaxi ainda no Paraná. Lá, não tínhamos onde dormir, onde ficar.

Quando da vinda para criarmos a aldeia de Itaxi, nós viajamos um mês e meio com a mochilinha nas costas. Sofremos fome, sofremos sede, não tínhamos água. Quando nós chegamos em São Paulo, havia carro para nos trazer até Paraty. Mas, quando chegamos em São Paulo ainda ficamos um ano e meio aguardando. Então, de São Paulo, eu fui para o Espírito Santo porque sabia que minha avó morava lá. Minha avó falou que em Paraty era a aldeia dela antigamente e que eu deveria voltar e reconstruir a aldeia.

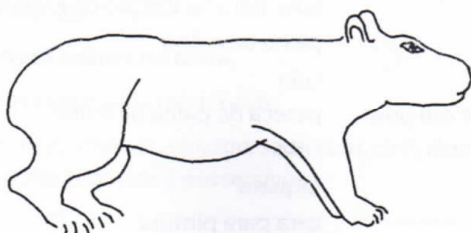
Em Paratymirin tinha na terra uma juruá que já tinha comprado a terra e feito um sítio. Tinha uma senhora que trabalhava aqui. Cheguei, perguntei, me informei.... E daí, ela falou que era verdade. Então a Funai entrou junto, nos apoiando para podermos voltar e reconstruir a aldeia de Itaxi ou Itatim ou Itatinga, que significa "Pedra Branca". O nome foi dado por mim e pela comunidade porque, próximo daqui há uma montanha que possui uma pedra branca.

Cacique Miguel, Tekoa Itaxi

ANEXO B: Ilustrações e textos do livro *Ara Reko*

CAPÍTULO 6

ANIMAIS²



Capivara

"Kapi'iua ma yy rupi oiko va'e okaru kapi'i re. A'e gui ka'aguy rupi ave oiko. Kapi'iua ma nhambo'a nhuã py a'e monde py. Jaru nhande roo py, jaipiro. A'e rire ma ho'o kue ja'u, ikyra kue ma poã. A'e jaikyty nhande rova re nanhane rendyvai aguã. Haïgue rua ha' e ve nhane raï porã aguã."

A capivara anda na água e se alimenta de capim. Ela também anda no mato. Nós pegamos capivara no laço e também com mundéu. Trazemos para casa e tiramos o couro. Comemos a carne. A banha serve para remédio. Passamos no rosto para não crescer barba. Com os dentes dela fazemos remédio para nossos dentes ficarem bonitos.

(Professores guarani, livro Ara Reko)

1. Que tal escrever mais alguma coisa que você sabe sobre a capivara e que não foi descrita no texto:

2. Desenhos e textos tirados do Ara Reko

ANEXO C: Exercício da disciplina história

	Onde nasceu?	Quando nasceu?	Quando veio para o RJ?	Por que veio para o RJ?
Avó paterna				
Avô materno				
Avó materna				

TEMA III ALIMENTAÇÃO

Depoimento do Sr. Alexandre Acosta:

“Mas hoje não é mais como antigamente: os alimentos que comemos não são mais só Guarani, mas também comemos comida dos brancos. Eu, por exemplo, não consigo comer só comida dos brancos que tem banha, que tem sal.

Já não tem mais mata para caçar, tirar frutas para comer. Antigamente o povo Guarani comia comida sem sal, sem banha, a carne do mato que a gente comia: quati cozido na panela e assado, cotia, tatu, aves do mato. Quando assava era sem sal. O nosso açúcar era o mel da abelhamirim, yravijuí, evorai, pyi guarei.”

1. Você acha que um Guarani que come comida de branco deixa de ser Guarani?
2. Procure no caça-palavras o nome em português de alguns alimentos utilizados pelos Guarani:

avaxi – mandio – jety – pakova – takuarenen – kumanda

X	K	U	M	N	A	T	B	J
J	L	Y	P	C	T	A	E	B
I	H	K	A	U	N	I	Y	A
Y	C	J	Q	A	M	Q	O	T
Y	M	A	N	D	I	O	C	A
O	S	A	N	E	L	E	I	T
P	M	A	O	A	H	L	G	A
F	E	I	J	A	O	F	R	D
D	O	B	L	B	I	K	V	O
P	U	O	K	I	X	V	O	C
X	F	N	M	A	L	Y	S	E

⁹ Fonte: FREIRE. José Ribamar Bessa. EJA Guarani – além e aquém do bilingüismo, Armando Martins de Barros, Fernanda Muniz dos Santos e Gabriela dos Santos Barbosa, (org.). EJA Guarani O registro de uma história e perspectivas atuais.– Rio de Janeiro: E-papers, V.2, 2012, p. 114 .