



Universidade Federal do Pará
Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa Amazônia Oriental
Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas Mestrado em
Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável

Genilson de Sousa Santos

Escola indígena Karaí Guaxu: a luta e os desafios do povo Guarani-Mbyá, da Terra Indígena Nova Jacundá, por uma Educação Escolar Indígena

Belém

2023

Genilson de Sousa Santos

Escola indígena Karaí Guaxu: a luta e os desafios do povo Guarani-Mbyá, da Terra Indígena Nova Jacundá, por uma Educação Escolar Indígena

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, do Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares, Universidade Federal do Pará, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Amazônia Oriental. Área de Concentração: Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável.

ORIENTADOR: Gustavo G. M. Moura

**Belém
2023**

Genilson de Sousa Santos

Escola indígena Karaí Guaxu: a luta e os desafios do povo Guarani-Mbyá, da Terra Indígena Nova Jacundá, por uma Educação Escolar Indígena

Data de aprovação: 20/12/2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Orientador: Gustavo G. M. Moura (Orientador)
(INEAF/UFPA)

Profa. Dra. Luiza de Nazaré Mastop de Lima (UFPA)

Prof. Dr. Carlos Valério Aguiar Gomes (INEAF/UFPA)

Profa. Dra. Katiane Silva (FCS/INEAF/UFPA) (Suplente)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
EMBRAPA AMAZÔNIA ORIENTAL
INSTITUTO AMAZÔNICO DE AGRICULTURAS FAMILIARES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRICULTURAS AMAZÔNICAS
Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável – MAFDS

**ATA DE DEFESA FINAL DE DISSERTAÇÃO
GENILSON DE SOUSA SANTOS**

A banca examinadora da defesa final de dissertação de **GENILSON DE SOUSA SANTOS**, intitulada: **"TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO POVO GUARANI-MBYÁ, TERRA INDÍGENA NOVA JACUNDÁ, SUDESTE DO PARÁ."** constituído pelos membros: Prof. Dr. Gustavo G. M. Moura (Orientador e Presidente), Prof. Dr. Carlos Valério Aguiar Gomes (Examinador Interno), Profª Drª. Luiza de Nazaré Mastop de Lima (Examinadora Externa) e Profª Drª. Katiane Silva (Membro Suplente), reuniu-se no dia 20 de dezembro de 2022, via Google Meet, às 09:00, para avaliar a dissertação de acordo com as normas estabelecidas pelo regulamento do curso, aprovando a referida dissertação.

Belém (PA), 20 de dezembro de 2022.

Prof. Dr. Gustavo G. M. Moura
Orientador e Presidente

Prof. Dr. Carlos Valério Aguiar Gomes
Examinador Interno

Profª Drª. Luiza de Nazaré Mastop de Lima
Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
EMBRAPA AMAZÔNIA ORIENTAL
INSTITUTO AMAZÔNICO DE AGRICULTURAS FAMILIARES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRICULTURAS AMAZÔNICAS
Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável – MAFDS

EXAME DE DEFESA FINAL DE DISSERTAÇÃO

DISCENTE: GENILSON DE SOUSA SANTOS

TÍTULO DO PROJETO: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO POVO GUARANI-MBYÁ, TERRA ÍNDIGENA NOVA JACUNDÁ, SUDESTE DO PARÁ.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Gustavo G. M. Moura (INEAF/UFPA)

EXAMINADOR INTERNO: Prof. Dr. Carlos Valério Aguiar Gomes (INEAF/UFPA)

EXAMINADORA EXTERNA: Profª Drª. Luiza de Nazaré Mastop de Lima (UNIFESSPA)

EXAMINADORA SUPLENTE: Profª Drª. Katiane Silva (FCS/INEAF/UFPA)

PARECER DA BANCA EXAMINADORA: O trabalho carece de revisão gramatical e deve incorporar as sugestões feitas pela banca durante a arguição.

APROVADO (X)

REPROVADO ()

SUJEITO A REFORMULAÇÃO ()

NOVA DATA PARA DEFESA (A CRITÉRIO DA BANCA) ____/____/____

Belém (PA), 20 de dezembro de 2022.

Prof. Dr. Gustavo G. M. Moura
Orientador e Presidente

Prof. Dr. Carlos Valério Aguiar Gomes
Examinador Interno

Profª Drª. Luiza de Nazaré Mastop de Lima Examinadora Externa

*Dedico este trabalho a
minha filha, Geovanna
Victória, razão do meu
existir.*

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de, antes de começar meus agradecimentos, destacar um pouco do meu percurso e descrever a importância e o significado que foi a minha inserção no Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (MAFDS), pelo Programa em Agriculturas Amazônicas, pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nasci em uma família muito humilde do Nordeste, na pacata cidade de Arame-MA, onde morei por treze anos até migrar para Jacundá-PA.

Muitas vezes não tínhamos sequer com o quê nos alimentarmos. Minha mãe, muitas vezes me colocou, assim como meus três irmãos também, para dormirmos com fome. A cena se repetiu por diversas vezes, naquela casa simples, de piso batido, coberta de cavaco e feita de barro. Tudo aquilo, mesmo para uma criança, fazia refletir e esperar que um dia saísse daquela condição de extrema pobreza, meu pensamento era mudar aquela triste realidade através dos estudos.

Sempre estive convicto da carreira/profissão que ia seguir, desde os meus onze anos de idade quis ser professor. Além do encanto despertado por minha professora de terceira série, professora Siberene, essa era também uma oportunidade que eu teria de mudar radicalmente a situação de miséria em que vivíamos eu e minha família.

Até chegar ao mestrado com o qual sonhei foram muitas dificuldades enfrentadas. Este era o quê eu queria, pesquisei tudo sobre o Mestrado e conhecia a trajetória de todos os professores, e isso cada vez me fascinava. Foram três tentativas, e já com uma experiência significativa lecionando e gestando em escolas do campo e uma escola indígena, finalmente deu certo.

Faço meus agradecimentos, saindo um pouco do padrão comum visto na maioria das dissertações, mas isso, para mim, é carregado de muita representatividade e talvez nem encontrasse outro espaço para tal descrição feita de maneira sucinta acima.

Sou grato à minha mãe, Maria, exemplo de mulher batalhadora, que mesmo sem saber muito o significado dessa conquista, fala com muito orgulho que tem um filho professor, e repete sempre para quase todas as pessoas quando tem oportunidade.

Ao meu pai, Daniel, prefiro não descrever nada, não tenho muita coisa.

Aos meus irmãos Gilson e Gilmar, dois homens admiráveis e responsáveis. Demonstram ter grande admiração por mim, que sou o irmão mais novo e que resolvi trilhar este percurso acadêmico.

À minha querida irmã, Francisca, a pessoa mais extraordinária que conheço, um exemplo de mulher guerreira herdado da minha mãe. Desconheço alguém que tenha tanta força de vontade de prosperar e crescer em todos os aspectos: humano, financeiro, igual a minha irmã;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gustavo, pela paciência que teve durante esse percurso marcado por muitos desafios. Seu profissionalismo é algo admirável;

Às lideranças indígenas: Leonardo e Zé Tasino e todos os moradores da Terra Indígena Nova Jacundá que me recebem tão bem na comunidade;

Aos professores indígenas: Edimar e Maria Regina, pelas informações tão necessárias ao longo da pesquisa;

À Professora Leila Clara, ex-secretária de Educação de Jacundá, lembro quando passei no mestrado, num sábado à tarde fui até sua casa, e falei que era a etapa mais importante de minha vida e que só conseguiria cursar se ela me liberasse das funções no Departamento de Educação do Campo. Ela, imediatamente falou que eu iria cursar o meu mestrado e que ninguém seria colocado na minha vaga na SEMED, pois quando eu voltasse segundo ela, a vaga era minha;

À Professora Iara Meireles, secretária de Educação de Jacundá, quando ela assumiu a pasta fui para pedir uma licença para concluir o mestrado e mais uma vez tive uma grande surpresa. Pediu-me para retornar minhas atividades na SEMED, e no momento que eu tivesse cursando às disciplinas online, que eu pudesse sair para participar das aulas em casa. E assim concluí todos os créditos do programa;

À Caroline Barbosa, alguém que tenho muita gratidão e admiração, acima de tudo por ter me enxergado em 2016 como militante da Educação do Campo e defensor das causas indígenas em Jacundá, e através dessa percepção ter feito o convite para que eu pudesse fazer parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação, na função de coordenador do Departamento de Educação do Campo;

À Mel, mãe da minha filha por compreender os motivos da minha ausência durante o curso;

À Elsamar Emerique, alguém que dividimos os mesmos sonhos acadêmicos e por partilharmos juntos as nossas experiências profissionais e pessoais;

À minhas comadres: Alzira, Raymara e Eliane, pela cumplicidade;

Às minhas colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, especialmente do Núcleo Pedagógico, gestão 2017/2020, por compreenderem os motivos da minha ausência em alguns momentos.

Aos meus amigos: Marisa Costa, Israel Soares, Gustavo Rosa, Alzira Alves, Antônio Filho, Bruno Silva, Nairan Pereira, Valdene Peixoto, Juedson Viana, gratidão pela amizade e por estarem sempre comigo, mesmo que alguns momentos à distância;

Aos meus amigos: Romário Aguiar, Maria Edileuza e Joelson Souza, sou muito grato pela amizade e companheirismo de vocês;

À Shirley Gonçalves, pessoa com quem tenho mantido um diálogo e por quem sinto total confiança durante nossas conversas mais secretas. Sempre esteve comigo nessa batalha, desde o primeiro momento quando soube da minha aprovação. Sou muito grato pelo apoio, pelas palavras de acolhimento, de incentivo e pela cumplicidade;

Aos meus companheiros de trabalho: Julimar e Rosinete pela compreensão em alguns momentos em que estive ausente do Departamento de Educação do Campo por conta das atividades do mestrado;

Meus agradecimentos se estendem a todos os servidores, profissionais ligados ao Departamento de Educação do Campo. Essa vitória também pertence a cada um de vocês, é uma vitória de todos nós que acreditamos que é através dos estudos que podemos mudar a nossa realidade e todos os que estão ao nosso redor. A minha relação com o campo, com a Educação do Campo, com os povos que vivem no e do campo, com a Terra Indígena Nova Jacundá me trouxe tão longe, um lugar que sempre sonhei fazer parte, o Mestrado;

Ao meu amigo, Roshiwall Gurgel, obrigado pela tradução no meu texto resumo;

À Osileide Lira, uma das primeiras pessoas que me incentivou entrar no mestrado. Meu muitíssimo obrigado pelas palavras de encorajamento, em dias difíceis em que muita gente não tem essa postura de incentivar.

Gratidão eterna ao meu amigo de mestrado Raul Teixeira, uma pessoa que não tenho palavras para descrever o ser humano extraordinário. Um anjo que tive a honra de conhecer durante o mestrado e que jamais irei esquecer;

Às amigadas que tive o privilégio de construir durante o mestrado: Luzia Camila, Letícia Moraes, Éberton Moreira e aos demais colegas da turma MAFDS 2020;

À professora Lívia Navegantes, do MAFDS, uma pessoa de uma sensibilidade que desconheço. Sua energia foi essencial nessa trajetória acadêmica;

Ao professor Carlos Valério Aguiar, também do MAFDS, mesmo sem me conhecer pessoalmente me incentivou a concluir todas as etapas do processo seletivo do mestrado. Meus sinceros agradecimentos e uma pessoa que jamais esquecerei pelas palavras de incentivo e encorajamento;

À professora Monique Medeiros, coordenadora do Programa de pós-graduação em Agriculturas Amazônicas (PPGAA), que transmite uma serenidade e empatia que vemos em pouquíssimas pessoas. Meu muitíssimo obrigado por me deixar ver em você características tão raras de serem vistas em alguém;

Ao secretário do PPGAA, Murilo, alguém sempre disponível a ajudar no que é solicitado. Uma pessoa que faz uma grande diferença no PPGAA;

Agradeço imensamente a todos os professores do MAFDS, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas durante as aulas e os debates;

Minha eterna gratidão a todos vocês!

A universidade é a vida em abundância que se manifesta nos muitos territórios que habita, e pelos que também se deixam habitar [...].

Professor Francisco dos Anjos

RESUMO

Esta pesquisa está referida ao tema da educação escolar indígena e aborda o caso do povo Guarani-mbyá, da terra indígena Nova Jacundá, município de Jacundá, estado do Pará. Descreve o processo de ocupação do território, organização, luta pelo reconhecimento e reivindicação de educação escolar, além de apresentar os desafios, no contexto de um território etnoeducacional, para a implantação de uma educação condizente com as demandas do povo Guarani, qual seja, diferenciada e pautada nos princípios da Educação Escola Indígena. A pesquisa buscou analisar a implementação da política nacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEE) por meio da incorporação do sistema agrícola Guarani-Mbyá na matriz curricular da Escola Indígena Karaí Guaxu. Para tanto, foi realizada pesquisa de campo com observação direta, realização de entrevistas, além de pesquisa bibliográfica e coleta de material de fontes secundárias. No estudo foram analisados os documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) e projeto e relatórios do processo de construção da Matriz Curricular da Escola Indígena Karaí Guaxu, localizada na Terra Indígena. Por meio da análise e de reflexões acerca do PPP e da matriz curricular Guarani, pude perceber que o povo Guarani tem avançado muito com relação à afirmação de uma Educação Escolar Indígena, apesar disso, também se pode concluir que os desafios são muito grandes nesse processo ainda em construção. Os resultados evidenciam que um dos grandes problemas refere-se à dificuldade de se colocar em prática tudo que vem sendo construído e o que já consta nos dois documentos, o PPP, já finalizado, e o documento curricular ainda por ser finalizado. As falas dos entrevistados, principalmente dos professores, apontam a necessidade de se levar em consideração no processo de escolarização tudo que foi inserido nos dois documentos, assim os alunos terão uma educação condizente com a vivência e história Guarani. O estudo mostrou também vários elementos dos sistemas agrícolas Guarani-Mbyá inseridos tanto no PPP da Escola Karaí Guaxu quanto nos relatórios de construção da matriz curricular Guarani e ainda que o Sistema Modular de Ensino (SOME), ofertado para os alunos do ensino fundamental maior, não contempla as necessidades e especificidades dos moradores de Nova Jacundá, uma vez que gostariam que os professores fossem todos da comunidade, no momento em que houver profissionais formados na própria terra indígena. Demandam também que o ensino funcione de forma regular.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Matriz curricular, Projeto Político Pedagógico, Guarani-mabyá.

ABSTRACT

It shows since the organization process, territorial occupation on Nova Jacunda; the fight for acknowledgement, claiming to have a school on their territory, presents the challenges on the ethno-educational territory for implantation of an education befitting with the claiming of Guarani people, a new differentiated way of learning established on the Indigenous School Education. This way, this work wanted to analyze the national political implementation of the ethno-educational territories (TEE) by the Guarani agricultural system Guarany-Mbyá, in the Indigenous School Karaí Guaxu. The present research made so many interviews, associated to bibliographic research and other secondary sources. In this work were analyzed the following documents: Political Pedagogic Project and construction project reports of Karaí Guaxu Indigenous Curricular Matrix, located in New Jacunda Indigenous Land. With analyzes and thoughts about the PPP and Guarani Curricular Matrix, I could see that the Guarani people are going further concerning on the affirmation of an Indigenous School Education, despite to see that the challenges are very big in this construction process, as spoken by the Guarani teachers. One of the biggest problems they perceive is how to put practice everything constructed and put on the two documents, the PPP, already finished and the curriculum that is almost done. The speech of the interviewed, especially the teachers, shows that must be gave an attention in the educational process, everything that is included on the two documents, only this way the students will have an education linked with the living and history of the Guarani People. The research found many other elements in the agriculture system Guarani – Mbyá that are included both in the PPP from the Karaí Guaxu School as in the Guarani Curricular Matrix of New Jacunda. This one document here shows that the present Modular Learning System (SOME), whose is offered for the students of the elementary school doesn't help the needs and the specifications for the New Jacunda citizens, as the indigenous want teachers to go into the village when the same should be by the own T.I and want a regular learning, don't through modules, as it's the way is happening, according this research.

Keywords: Curricular Matrix. Pedagogical Political Project. Indigenous School Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	TI Nova Jacundà.....	32
Figura 02	Área da TI Nova Jacundà.....	33
Figura 03	Reunião com a comunidade.....	40
Figura 04	Momento da conversa com o cacique e os professores indígenas.....	41
Figura 05	Trecho da estrada da TI Nova Jacundá.....	42
Figura 06	Diário de classe - Escola Karaí Guaxu.....	68
Figura 07	Ficha individual de aluno da Escola Karaí Guaxu.....	69
Figura 08	Calendário Escolar Ano Letivo 2022 – Jacundá –PA.....	75
Figura 09	Calendário Agrícola da TI Nova Jacundá.....	85
Figura 10	Eixos temáticos currículo da Escola Karaí Guaxu.....	94
Quadro 01	Atividades agro culturais Guarani-Mbyá.....	64
Quadro 02	Organização curricular Guarani em construção.....	79

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CME	Conselho Municipal de Educação
COHAB	Companhia de Habitação do Estado do Pará
DECAMP	Departamento de Educação do Campo
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPGAA	Programa de Pós-graduação em Agriculturas Amazônicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Escolar Indígena
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará
SOME	Sistema Organizacional Modular de Ensino
TI	Terra Indígena
TEE	Território Etnoeducacional
UHT	Usina Hidrelétrica de Tucuruí

UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	PROBLEMÁTICA.....	25
3	PERGUNTA DE PARTIDA.....	28
4	OBJETIVOS.....	29
4.1	OBJETIVO GERAL.....	29
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
5	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	30
5.1	OBTENÇÃO DAS AUTORIZAÇÕES.....	34
5.2	INSTRUMENTO E ITINERÁRIO METODOLÓGICOS.....	35
5.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	36
5.4	AS CIRCUNSTÂNCIAS DA COVID-19 E A PESQUISA.....	39
6	A NOÇÃO DE TERRITÓRIO E ETNOEDUCAÇÃO.....	43
6.1	TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL: PRINCIPAIS CONCEITOS.....	46
7	EDUCAÇÃO DO CAMPO E SOME NO MUNICÍPIO DE JACUNDÁ.	50
7.1	A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE MUDANÇAS.....	52
7.2	COMPREENDENDO O SOME, HISTÓRICO E FUNCIONAMENTO LOCAL.....	55
8	DO PPP GUARANI-MBYÁ À CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA INDÍGENA KARAÍ GUAXU.....	62
9	A LUTA DO POVO GUARANI-MBYÁ POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	83
9.1	ATIVIDADES AGRÍCOLAS NO TERRITÓRIO DOS GUARANIS.....	84
9.2	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI.....	89

9.2.1	A Construção do Currículo Próprio da Escola Indígena Karaí Guaxu...	92
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS	100
	ANEXOS	105

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse por questões indígenas começou quando ainda era criança, na cidade em que nasci e morei por quase quinze anos. Dessa forma, o meu envolvimento com as questões indígenas começou antes da minha vinda para Jacundá, Pará, na cidade em que em morava, a pacata Arame, no estado do Maranhão, da qual se encontra a 52 quilômetros e às margens da rodovia MA 06, a Terra Indígena Araribóia, um grupo de indígenas da etnia Guajajara.

Apesar de ter saído da minha cidade de origem ainda muito jovem em busca de melhores oportunidades de trabalho e estudos no Norte do país, lembro-me com perfeição da amizade que minha mãe tinha com algumas indígenas Guajajara, que moravam na cidade. Talvez o despertar nascia ali. Também me recordo das tantas vezes que passei pela comunidade, e da minha vontade de parar, de descer e um interesse muito grande em me aproximar daquele povo. Mesmo sendo apenas uma criança, tinha vontade de conhecer um pouco mais sobre a maneira como viviam e entender um pouco da dinâmica cultural que se fazia/faz presente àquele grupo de indígenas.

Academicamente comecei ter interesse em desenvolver pesquisas sobre a educação escolar indígena Guarani-Mbyá na pós-graduação em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), na cidade de Cametá. Naquela ocasião pesquisei sobre o processo de construção do currículo próprio da Escola Indígena Karaí Guaxu, na Terra Indígena Nova Jacundá. Esta, portanto, é minha segunda pesquisa e visa dar continuidade ao estudo da especialização.

O contato e a aproximação com os Guaranis, de Nova Jacundá, as atividades no trabalho que desenvolvo na Secretaria Municipal de Educação (SEDED), especialmente no Departamento de Educação do Campo de Jacundá (DECAMP) foram fundamentais e decisivos na etapa final, a entrevista, para a minha aprovação e convocação no Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (MAFDS), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas (PPGAA), da UFPA.

Esta primeira parte do trabalho, intencionalmente construída com base na minha história de vida pessoal e acadêmica, não segue o modelo ortodoxo. Para escrevê-la, baseei-me em alguns trabalhos de mestrado e doutorado, principalmente das ciências sociais, em que os autores fizeram o uso de elementos de produção textual muito parecidos com os estes que utilizo neste texto introdutório. Nesse formato, tentei produzir um texto que justifica a escolha pela temática de pesquisa e ao mesmo tempo faço uma relação entre a minha história de vida e a

pesquisa, sendo que em vários momentos também, essas experiências aparecem como mecanismo metodológico.

Diante do contexto exposto acima, trago a minha experiência formativa e de trabalho com os sujeitos do campo e minha aproximação com a educação escolar indígena. Usei o termo aproximação por compreender a dimensão da discussão no âmbito acadêmico e suas representatividades nas comunidades indígenas.

Conforme cito acima, minha relação e identificação com as causas indígenas começaram quando eu ainda era criança e tempos depois comecei a militância na educação do campo e educação escolar indígena, especificamente no município de Jacundá, no início da minha trajetória no magistério com a aprovação e convocação no concurso público ainda 2008, que escolhi intencionalmente para o campo. Percebia que poderia trilhar um percurso que sempre almejei e que fez parte da minha história desde quando ainda era estudante do ensino fundamental I, enquanto estudante em turmas multisseriadas, onde pude vivenciar na prática como se constrói esse processo educacional nas escolas do campo, na Amazônia brasileira, especialmente.

Durante a minha atuação docente nas escolas do campo de Jacundá passei a observar a dinâmica de relação que a gestão do Decamp no município tinha com os servidores que atuavam no campo no período cronológico de 2009 até 2016 e levantei vários questionamentos que inclusive chegaram até a gestão administrativa do município, dentre os principais: a ausência da gestão pedagógica e administrativa do Decamp nas escolas do campo em Jacundá; a falta de incentivo aos profissionais nas formações continuadas, não somente inicial, mas também continuadas que discutem educação do campo, questões infraestruturais das escolas e as difíceis condições de trabalho as quais muitos profissionais em educação do campo do município estão submetidos.

Com essas e outras discussões realizadas em alguns espaços de debates, sempre que havia oportunidade e em grupos específicos que discutem educação de forma mais geral na cidade, o meu nome foi ganhando visibilidade relacionada à discussão da educação do campo, o que fazia com que eu passasse a ter mais interesse pelas discussões referentes a essa modalidade de ensino e suas problemáticas locais.

Em janeiro de 2017, mesmo sendo oposição ao governo municipal eleito em 2016, recebi o convite da Semed, para fazer parte da composição do Decamp de Jacundá, na função de coordenador geral das escolas do campo.

Como tinha pretensão de colocar em prática os aprendizados teóricos adquiridos durante esses anos estudando educação do campo na graduação, na pós-graduação e em eventos científicos, resolvi aceitar o convite em diálogo com alguns profissionais da área e com representantes do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP). Até 01 de janeiro de 2017, eu fazia parte da coordenação do Sintepp e respondia pela secretaria de educação do campo e escolas ribeirinhas. Mesmo sendo uma secretaria subordinada à secretaria geral do sindicato, pude, durante os três anos que fiquei à frente dessa pasta, fazer com que o diálogo a respeito da educação do campo no município passasse a ter mais notoriedade. Foi em virtude de uma proposta minha que o Sintepp passou a discutir a temática e estar presente também nas escolas do campo, como o propósito de analisar e discutir como estava se dando a educação nesse âmbito.

O Decamp de Jacundá, no qual exerço atualmente minha atividade de trabalho, é composto por quatorze escolas, dentre elas a escola localizada na Terra Indígena Nova Jacundá. Gosto de dar destaque a escola indígena, para enfatizar que existe uma grande riqueza cultural, embora alguns representantes políticos enxerguem a escola indígena como um problema, devido às justas reivindicações dos povos indígenas por melhoria das condições infraestruturais, como citam muitos dos moradores da comunidade. Trago essa discussão para mostrar que a escola indígena é tratada como escola do campo pelos órgãos públicos. Mas, as condições são precárias em todas.

Documentei e encaminhei à Secretária de Educação, através de relatórios e registros fotográficos, a situação estrutural de parte das escolas: problemas elétricos em quase todas, pintura antiga, falta de material pedagógico e permanente etc. Estes problemas eu apresentei nos relatórios para a gestão em 2017.

Ao longo desses quase seis anos à frente do Decamp tenho enfrentado muitos desafios: falta de diálogo e sensibilidade da gestão municipal, interferências políticas constantes, práticas que ocorrem geralmente em “período de lotação”¹ por interferência dos vereadores e outros gestores, que fazem indicações de professores que não moram nas localidades e nem têm relação com o campo. São situações que o Decamp deve resolver, pois tem autonomia e que muitas vezes se torna um desgaste por conta de burocracia.

¹ O período de lotação refere-se ao momento em que é organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), especificamente pelo Departamento de Lotação, a distribuição da carga horária para os professores efetivos que trabalham na Educação Infantil, Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Apesar dos inúmeros problemas apresentados acima, tenho percebido um avanço relevante no trato da discussão sobre a educação do campo em Jacundá. Os professores e demais profissionais de apoio têm tido uma relação de proximidade com o Decamp. Isso tem se intensificado com a participação de forma mais efetiva da gestão no processo pedagógico e administrativo das instituições de ensino do departamento nas localidades, inclusive na escola indígena de Nova Jacundá.

Há também outras questões consideradas importantes durante esse período em que tenho trabalhado como a participação efetiva do Decamp nos projetos educacionais da Semed e as escolas localizadas do território rural da cidade também passaram a participar ativamente dos principais projetos educacionais. É um diálogo entre a gestão do Decamp e as escolas e que vem dando certo a ponto de ter na organização do calendário oficial da Secretaria de Educação todo um cronograma de atividade que envolve o campo.

As escolas também passaram a desenvolver de forma mais visível projetos com uma estruturação maior, e em contrapartida, as culminâncias dos projetos pedagógicos passaram a contar com a participação de profissionais e alunos das escolas da cidade. A exemplo disso, em 2019, tivemos como projeto que considero grande o “III Encontro Cultural da Escola Indígena Karaí Guaxu”, projeto que ganhou mais visibilidade em 2017 logo no início da gestão do Decamp, com as lideranças da etnia Guarani-Mbyá, Aldeia Nova Jacundá.

No II Encontro Cultural, em 2018, conseguimos reunir aproximadamente 450 pessoas, dentre eles: comunidade indígena Guarani-Mbyá, representantes do Departamento de Educação do Campo e da Semed, Professora indígena Rosani Fernandes da Universidade Federal do Sudeste do Pará (UNIFESSPA), alunos e professores das escolas do Campo e da cidade de Jacundá, além de algumas autoridades políticas estavam presentes no evento, que foi uma iniciativa da Aldeia Nova Jacundá e Semed/Decamp.

Ainda acerca da Escola Indígena Karaí Guaxu, observa-se um avanço significativo na discussão relacionada à educação escolar indígena, pouco se ouvia falar que o município detém uma riqueza cultural tão importante no âmbito educacional e no contexto histórico da cidade. Porém, hoje essa visão está disseminada.

Esse olhar para escola indígena tem tido bastante repercussão de maneira positiva, principalmente quando a gestão do Decamp em 2017, assessorada pela Unifesspa, teve participação no diálogo e construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Segundo relatos dos próprios indígenas, o documento havia sido iniciado há cinco anos e por falta de

atenção das gestões anteriores não havia sido concluído. Em 2017, com encontros mensais, foi possível sua conclusão em 06 de dezembro.

Em dezembro de 2017, com a apresentação do documento à comunidade, as lideranças, professores indígenas e os moradores da Aldeia Nova Jacundá consideraram em avaliação final a construção do PPP da escola como um fator relevante para toda a comunidade escolar, pois foi construído de forma democrática com a participação de toda a aldeia, Decamp, Unifesspa e Funai. Em 2018, teve continuidade mais uma importante etapa para os Guarani-Mbyá, a partir do Projeto de Extensão da Unifesspa intitulado “Guarani Kweri Reko no Currículo **de** Nanhemboe’á Karaí Guaxu: Construindo Currículo Intercultural e Bilíngue na Escola Guarani-Mbyá da T.I. Nova Jacundá, Jacundá-PA”, com a participação da gestão do Decamp, dos professores do SOME e de toda Comunidade Guarani-Mbyá, todos envolvidos no processo de construção.

Diante da experiência pessoal e profissional surgiu o interesse em investigar e refletir sobre o processo de construção do currículo específico da escola *Karaí Guaxu* que se originou na minha atuação na gestão do Decamp-Semed, a partir de janeiro de 2017. Esse departamento é responsável pela gestão administrativa e pedagógica de quatorze escolas que fazem parte do território rural da cidade de Jacundá, dentre elas a única escola indígena, a Escola *Karaí Guaxu*. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, ela foi implantada de maneira improvisada no ano de 1996.

Ao assumir o cargo técnico na Semed de Jacundá, deparei-me com a comunidade na escola Karaí Guaxu em processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Como estava assumindo a coordenação naquele órgão havia cerca de um mês, inicialmente não fui convidado para fazer parte da primeira oficina, e quando soube fiz questão de expor que gostaria de fazer parte de todos os momentos até que o documento fosse concretizado, o que de fato aconteceu. Com isso posso afirmar que sou participante direto no processo de construção do PPP e do currículo da escola.

Desde o início do nosso trabalho à frente do Decamp e durante a participação nas oficinas de construção do PPP Guarani, era frequente ouvirmos relatos dos membros da comunidade em relação a um erro cometido no cadastro do nome da escola no Ministério da Educação (MEC), o que foi alterado através de um trabalho de intervenção, em que enviamos um documento fazendo a solicitação ao Conselho Municipal de Educação (CME) e Semed.

Segundo moradores da comunidade e que constavam em vários documentos da Semed, a escola era registrada como Escola Indígena Kariwassu Guarani. Porém, esse nome

não existe na língua Guaraní-Mbyá. O nome por eles escolhido foi *Karaí Guaxu*, que é uma homenagem ao líder Mbyá-Guarani que com sua persistência e força conseguiu a escola, que começou a funcionar num prédio provisório no ano de 1996, com o apoio da Funai e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (PPP, 2017, p. 06).

Os Guaraní-Mbyá acreditam que os técnicos da Semed-Jacundá não entenderam o nome por eles escolhido, *Karaí Guaxu*, e cadastraram o termo equivocadamente sem antes consultá-los. Ao longo das oficinas de construção do PPP da escola fomos, paulatinamente, nos apropriando dessa e de outras questões concernentes à especificidade da educação escolar dos Guaraní-Mbyá de Nova Jacundá e tomando as providências necessárias para garantir o seu direito linguístico e a uma educação escolar específica e diferenciada.

Trazemos esse exemplo para ilustrar o desafio que tem sido contribuir com o processo de construção da educação escolar Guaraní-Mbyá, tendo em vista os aspectos linguísticos, históricos e socioculturais que caracterizam esse grupo étnico como refletiremos ao longo desse texto.

Em 2019, resolvi escrever meu primeiro trabalho acadêmico num curso de pós-graduação em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, pela UFPA, campus de Cametá, no contexto da educação escolar indígena. Abordei a construção do currículo próprio da Escola Indígena Karaí Guaxu, processo que, para os Guaranis de Nova Jacundá, trouxe reflexão materializada acerca de como eles pensam o currículo da própria da escola e a educação escolar indígena para seu povo, se contrapondo com o modelo educacional a qual historicamente foi imposto a eles.

Essa pesquisa foi dividida em três tópicos para a compreensão dos limites e desafios na construção do currículo próprio da Escola Indígena Karaí Guaxu. No primeiro tópico introdutório, apresentei motivações pessoais e profissionais que fizeram com que percorresse esse trajeto investigativo, trouxe ainda informações relevantes acerca das motivações em realizar a pesquisa, bem como o meu percurso na educação do campo e ligação com a comunidade indígena de Nova Jacundá.

No segundo tópico, fiz uma análise do processo de construção do currículo a partir da análise da construção do PPP da Escola Karaí Guaxu e da experiência do Projeto de Extensão da Unifesspa. No último tópico do estudo, já como proposta de plano de ação da pesquisa, procurei discutir de que forma as ciências humanas são discutidas no currículo intercultural e bilíngue da Escola Karaí Guaxu.

Diante desse contexto narrado acima em que explano sobre a minha vivência pessoal e profissional no campo, que faço questão expor para mostrar a minha ligação não apenas com a educação do campo de Jacundá, em que já atuo profissionalmente desde 2008, mas também a minha aproximação com as causas indígenas, especialmente com a educação escolar indígena na comunidade Guarani-Mbyá, entendendo que este estudo é uma continuidade na minha trajetória acadêmica, trabalhando na mesma temática trabalhada na especialização agora no programa de mestrado em agriculturas familiares.

Como pesquisador e educador do campo por formação e atuação profissional escolhi investigar a educação escolar indígena na Aldeia Nova Jacundá pelo trabalho que vem se construindo ao longo desse período com os Guarani-Mbyá, pois consigo identificar um avanço significativo no processo de construção de uma educação diferenciada.

Analiso a importância de discutir, não apenas o PPP, mas também a matriz curricular da Escola *Karáí Guaxu*, pois cada etapa tem sido uma aprendizagem e isso tem feito com que eu tenha interesse em estudar a comunidade com intuito de compreender como eles participam, analisam e reivindicam a Educação Escolar Indígena para a comunidade, além da proximidade com os Guarani.

Pelo meu percurso na educação do campo, e mais recentemente com a educação escolar indígena, algo que me tem feito refletir bastante acerca do modelo de educação que é ofertada ao povo Guarani-Mbyá, vejo que este estudo pode contribuir no meu processo formativo e nas próximas formações e pesquisas que pretendo fazer nessa temática. Ficou evidente durante esse período em que tenho andado até a aldeia em formações e visitas a trabalho, a insatisfação que os indígenas manifestam com a forma como a educação é discutida, um modelo que não compreende a realidade em que vivem e tampouco dialoga com os sujeitos que pedem que o currículo seja construído de acordo com suas experiências, histórias, vivências no ambiente em que moram.

Nesse contexto, ainda dialogando com a política pública de educação escolar indígena, amparada por diversas legislações, dentre as quais podemos mencionar; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996); as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012); dentre outras legislações específicas.

Considerando esse contexto, pretendo estudar o processo de incorporação do sistema agrícola Guarani-Mbyá na matriz curricular da escola indígena Karaí Guaxu, como parte da implementação da política pública dos territórios etnoeducacionais na aldeia Nova Jacundá.

O trabalho terá como base os seguintes dos autores: VIEIRA (2016); ALENCAR (2018); FREIRE (2014); MARQUI (2012); MACHADO (2015); dentre outros. Fiz uma pesquisa qualitativa, que pode ser definida como observação participante, uma vez que participei de todo o processo de construção do PPP e da matriz curricular, além de eventos, encontros e reuniões na cidade e na aldeia. Porém, também fiz análise de documentos e entrevistas não diretivas com os principais sujeitos da educação na escola Karaí Guaxu.

Depois desta introdução vou discutir mais pormenorizadamente a metodologia, em seguida o contexto educacional da cidade de Jacundá, em seguida trago a discussão sobre a construção do PPP e da matriz curricular e por fim uma ideia da luta dos Guarani por educação indígena diferenciada.

Em relação à problemática, começo aqui enfatizando que são vários os trabalhos acadêmicos que discorrem acerca da história do povo Guarani do Norte, desde a construção de pesquisas como Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), monografias de especialização, dissertações, teses e livros. Partes desses referenciais aparecem na construção desse trabalho, pois nos possibilitam compreender a dinâmica de organização e do território do povo Guarani-Mbyá desde a sua chegada à Terra Indígena Nova Jacundá até a luta por uma educação escolar indígena, perpassada pela luta pela construção de uma escola na comunidade.

No final do século XIX, os Guaranis saíram de seus territórios tradicionais no Paraguai e traçaram uma rota migratória rumo ao Mato Grosso, Goiás, Tocantins, e Maranhão, mais precisamente chegando no Pará por volta de 1970. Segundo Alencar (2018), a bibliografia sobre os Guarani-Mbyá no Brasil dá conta de que tradicionalmente migraram para o litoral do sul e sudeste brasileiro. Mas não parece ter sido esse o caso dos Guaranis do Norte.

De acordo com Ladeira (2006. p.519, apud Alencar 2018, p. 75) “as famílias que vivem em Nova Jacundá, provavelmente vieram da fronteira com o Paraguai”, uma vez que logo após o término da guerra muitos grupos indígenas foram deslocados de seus territórios tradicionais. Para Freire (2014, p. 17) os Mbyá do Norte seriam descendentes de um grupo Guarani formado por três núcleos familiares que deixou suas aldeias no Paraguai e, tecendo uma rota migratória inédita, com relação aos registros históricos e etnográficos, atravessou a região central do Brasil, rumo ao Norte, em direção ao mar de Belém.

Freire (2014, p. 17) ressalta ainda que o grupo indígena que vive na Aldeia Nova Jacundá é oriundo de um grupo maior que migrou em fins do século XIX, mas que se dispersou em virtude da morte do seu líder. Sem considerar o detalhes, pode-se concordar com Freire (2014) quanto ao fato de que os Guarani de Nova Jacundá são originários do Paraguai e realizaram um longo trajeto, após saírem do seu país de origem, passando por quatro estados brasileiros até chegarem ao Pará.

Alencar (2018) destaca que ao longo da caminhada os *Mbyá* do Norte evitavam as cidades e montavam acampamentos nas fazendas onde permaneciam como trabalhadores em média dois anos, poupando dinheiro para seguir a viagem. Os próprios Guarani de Nova Jacundá reconhecem esse contexto histórico como elemento importante no processo de formação do seu povo e afirmam:

Nós os Guarani-Mbyá que vivemos na aldeia Nova Jacundá somos descendentes daqueles Guarani que vieram há muito tempo, no fim do século XIX, de um lugar onde nossos pais falavam ter havido uma guerra e de onde muitos Guarani saíram em *oguatá* (caminhada). Era um lugar do outro lado do rio Paraguai. Nossos antepassados fizeram uma *oguatá* diferente daquelas já conhecidas sobre os Guarani Mbyá no Brasil. Ao contrário de nossos parentes que hoje vivem no sul e sudeste do país, nossos antepassados atravessaram o centro do Brasil rumo a Belém do Pará. (PPP, 2017, p. 05).

Essa dinâmica migratória *sui generis*, produziu a realidade atual de uma aldeia indígena localizada em um lugar improvável e também afetou os Guaranis. Alguns pesquisadores registraram o isolamento dos Mbyá:

[...] os Guarani-Mbyá de Nova Jacundá permaneceram por muito tempo sem contato com outros grupos Mbyá, chegando até a pensarem que eram os últimos Guarani no Brasil. Não se autodenominavam Mbyá, porém se percebiam diferentes, principalmente por falarem uma língua muito distinta do português e por não encontrarem em seu trajeto outros falantes da mesma (LADEIRA, 2006, p. 163)

No inventário linguístico realizado por Alencar (2018, p.163), a autora apresenta como características da atual realidade sociolinguística dos Guarani-Mbyá de Nova Jacundá: i) baixo grau de transmissão intergeracional da língua Guarani-Mbyá; ii) desprestígio da língua indígena entre os membros mais jovens da comunidade, e iii) uso exclusivo da Língua Portuguesa em residências onde há somente jovens.

Embora a língua Guarani-Mbyá, na comunidade Nova Jacundá venha passando por um processo bastante delicado, inclusive de revitalização da cultura Guarani-Mbyá, existe ainda uma intenção dos pais ou avós de que seus filhos aprendam e se comuniquem também na língua

ancestral. Outro aspecto importante da história dos Guarani-Mbyá de Nova de Jacundá, segundo Alencar (2018), refere-se ao difícil processo de territorialização do grupo no norte do Brasil.

Essa realidade histórica coloca desafios para a construção do processo educacional, percorrer a trajetória da luta dos Guarani por uma educação indígena diferenciada, para fazer efetivas as leis que os ampara, consiste nisso o problema desta dissertação, mais notoriamente na discussão sobre os Territórios Etnoeducacionais e a relação entre a matriz curricular e as práticas agrícolas.

3 PERGUNTA DE PARTIDA

De que maneira está sendo feita a incorporação do sistema agrícola Guarani-Mbyá na matriz curricular da escola indígena Karaí Guaxu como parte da implementação da política nacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEE)?

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a incorporação do sistema agrícola Guarani-Mbyá na matriz curricular da Escola Indígena Karaí Guaxu como parte da implementação da política nacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEE).

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a política nacional dos Territórios Etnoeducacionais.
- Descrever o processo de luta da comunidade indígena Guarani-Mbyá por acesso à educação escolar e as dificuldades na implementação do Território Etnoeducacional da Terra Indígena Nova Jacundá
- Descrever os sistemas agrícolas das roças, da Terra Indígena Nova Jacundá e relacionar com o processo de escolarização, mediante o Projeto Político Pedagógico da Escola Karaí Guaxu;
- Compreender o contexto da política do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) e relacionar com a política de Educação Escolar Indígena;

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo trago a discussão sobre a metodologia do trabalho, seguindo os seguintes passos: inicialmente vou discutir o lugar da pesquisa, falando de Jacundá e da Aldeia Guarani em termos históricos e sobre a situação atual. Depois vou discutir o tipo de pesquisa os sujeitos as técnicas e instrumentos de coleta de dados e por último a forma de análise dos dados.

A ocupação do município de Jacundá², localizado no Sudeste do Pará, data-se a partir de 1974. Essa ocupação ocorreu, principalmente, em virtude da formação do lago ocorrido pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT).

Welceli Cardoso Lustosa registra esse fato da seguinte maneira:

Em 1974, vieram os primeiros moradores para a atual Jacundá e fixaram residências nas margens do rio Arraias, aos poucos chegavam mais migrantes de várias regiões do Brasil inclusive do Nordeste Brasileiro, atraídos pelas propagandas do governo. Em 1976, foi construída a rodovia PA-150. Em 1984, a Vila Arraias transformou-se em cidade devido ao processo de alagação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT) em consequência disso foi usurpada e ainda hoje sofrem as consequências daquela época. Hoje Jacundá é uma cidade em fase de crescimento e passa por um processo de transformação e “embelezamento” da cidade enquanto a maior parte da população fica à mercê do destino, atropelado pela própria sorte (LUSTOSA, 2006, p. 01).

A autora destaca de forma bastante precisa como se deu o processo de transição da “velha” Jacundá para a atual Jacundá após o alagamento. Pode-se notar a ênfase no grande e real motivo a ocupação do município, que foi o alagamento, mas também, pode-se ser destacado ainda que o crescimento populacional de Jacundá se deu em grande proporção pelo aumento do setor madeireiro, o que proporcionou vários empregos e atraiu um grande número de imigrantes a partir do ano de 1984. Com essa ocupação, houve a preocupação com o nome que o município deveria receber. Sobre esse assunto, Lustosa explica que:

O atual núcleo populacional de Jacundá seguiu inicialmente com o nome de Vila Arraias, devido ao grande número de Arraias que existia e povoava o igarapé local e também para homenagear o primeiro morador do lugar, este era um pescador conhecido pelo nome Manoel Arraias (LUSTOSA, 2006, p. 02).

Os primeiros moradores de Arraias tiveram que enfrentar muitas dificuldades, inclusive passar vários dias viajando para comprar seus mantimentos, dormir ao relento com seus animais no meio da mata e, para não submeterem a estas viagens com mais frequência,

² O contexto histórico e geográfico de Jacundá é mencionado nesse trabalho, pois segundo os Guaranis, de Nova Jacundá, o município é o responsável por parte dos serviços públicos ofertados à comunidade e que os mesmos têm um sentimento de pertença com a cidade de Jacundá.

compravam tudo em excedente para ser consumido pelo maior tempo possível que fosse, já que as viagens sempre eram muito sacrificantes. Lustosa descreve essas dificuldades da seguinte maneira:

Por volta de 1974, começaram a chegar os primeiros moradores da região. Este foi um momento de muita dificuldade, pois não havia estradas de rodagem, o que existia era apenas varedas³ e alguns arrastões⁴, mesmo assim as pessoas que aqui chegavam ficavam contentes com a nova batalha que se iniciava, pois, apesar das dificuldades parte de seus objetivos eram alcançados, uma vez a terra que tanto buscavam e tanto sonhavam possuir deixou de fazer parte apenas dos seus sonhos, agora era realidade, além da terra havia também a carne de caça e o peixe para a alimentação necessária e fundamental, os outros elementos fundamentais para complementar suas refeições eram adquiridos nas cidades mais próximas, e este era conseguido com muito empenho já que a duração dessas viagens era de no mínimo de 08 dias, por isso essas compras sempre regradas e tinham que ser suficientes para um mês e meio (LUSTOSA, 2006, p. 02).

Dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) mostram Jacundá com uma população estimada em 55.204 habitantes em 2014, suas principais fontes de renda são a extração madeireira, a pecuária e a agricultura. Possui uma área de 2.014,859 km² e está a uma altitude de 108 metros em relação ao nível do mar. "Arraia" era o nome do local onde hoje se encontra o município e devido à construção da hidrelétrica de Tucuruí, o município que se localizava onde hoje estão às águas represadas do rio Tocantins, mudou-se para tal localidade às margens da Rodovia Paulo Fontelles.

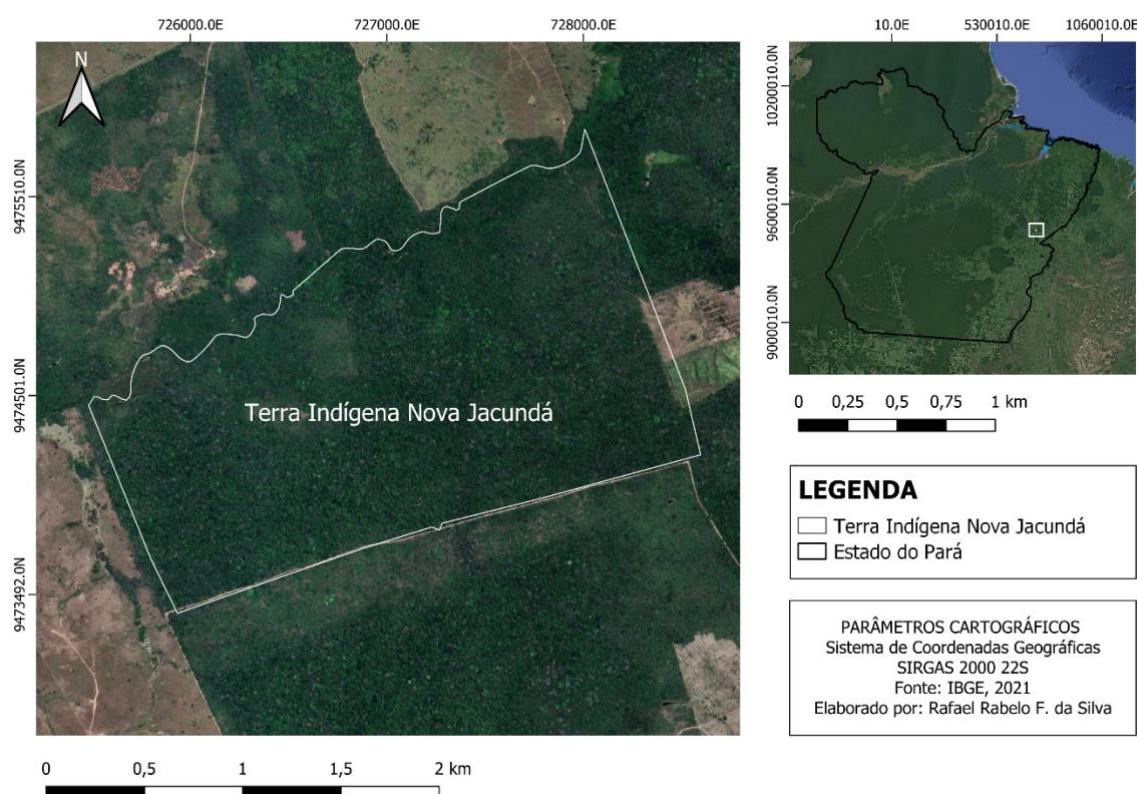
Ao analisar os documentos fornecidos pela Semed, como diários de classe dos professores, percebi que as características históricas e geográficas da cidade de Jacundá têm sido pouco valorizadas na educação escolar no campo, principalmente. Não só no município de Jacundá, mas em grande parte das cidades do estado do Pará, ao pensar em educação escolar no meio rural, existe dificuldades em adequar os conteúdos curriculares levando a realidade dos sujeitos que vivem nessas localidades em que estes sujeitos estão inseridos, bem como as metodologias e avaliação baseado-se nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais definidos para a Educação Básica do Campo, que defende o respeito às especificidades desses sujeitos. Também pode ser observa-se a falta de acompanhamento pedagógico especializado, a formação aos profissionais que ainda não contempla essas especificidades, dentre outros.

³ Caminho aberto com foices e facão para as pessoas poder passar, mas, é tão estreito que só dá para as pessoas caminharem em forma de filas.

⁴ Caminho aberto com machado e motosserras para poder passar os caminhões, principalmente madeireiros.

Realizei a pesquisa na T.I Nova Jacundá, a qual a escola do povo Guarani-Mbyá está localizada na aldeia *Tekoa Pyau*⁵, Terra Indígena Nova Jacundá, numa Área de 424 hectares de uso dominial dos Guarani-Mbyá que fica a aproximadamente 20 km da vicinal do km 60 da PA 150 (Marabá-Belém) (MARQUI, 2012, p. 33) (ver Figura 1). De acordo com Alencar (2018), vivem na aldeia 50 pessoas, dentre estas somente dois não são indígenas.

Figura 01: TI Nova Jacundá.



Fonte: SILVA, 2022

No livro sobre a história do povo Guarani de Nova Jacundá, Ladeira e Paris (2021, p. 09-10) fazem a seguinte descrição acerca de quem são os moradores de Nova Jacundá.

O povo Guarani, ao qual pertencemos, é a maior população indígena no Brasil. Somos mais de 85 mil pessoas vivendo em Terras Indígenas, áreas dominiais, acampamentos e situações urbanas, principalmente nos Estados do Pará, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Tem Guarani também na Bolívia, no Paraguai, na Argentina e no Uruguai. Somos mais de 280 mil pessoas em cerca de 1.416 comunidades. Apesar de sermos muitos, a maioria não tem terra demarcada ou vive em áreas muito pequenas. Assim, nosso povo Guarani ainda luta pelo direito às terras que foram tomadas pelos Governos e pelos

⁵*Tekoa Pyau* = Aldeia Nova

colonizadores. Nós que hoje vivemos na Terra Indígena Nova Jacundá formamos, em 2021, uma comunidade composta por aproximadamente 20 famílias. Temos uma história única em relação às outras comunidades guarani, que em sua maioria vive mais ao sul do continente. Nossos ancestrais fizeram um percurso diferente desses outros e chegaram até a Amazônia (LADEIRA; PARIS, 2021, p. 09-10).

A TI Nova Jacundá está localizada a cerca de 100 km ao norte da cidade de Marabá, seguindo pela rodovia PA-150. Possui uma área de 484 ha, da qual cerca da metade é coberta por floresta, utilizada para a caça e a extração de ervas medicinais, material para artefatos (cestos) e matéria-prima para artesanato. A terra é cortada pelo igarapé Jacundá, que durante o verão costuma secar (MENDES JÚNIOR, 2016, p. 25).

Figura 02: Área da TI Nova Jacundá.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Na Figura 2, uma vista aérea, da podemos identificar o tipo de moradia que segue um mesmo modelo e aos arredores da TI uma grande área com muitos elementos naturais ainda pouco alterados pela ação dos moradores de Nova Jacundá. Há 30 residências construídas em alvenaria que dispõem de água encanada e saneamento básico. “Essas casas foram construídas em 2011 pela Cohab e seguem o modelo dos projetos do governo federal como “Minha casa minha vida”, ou seja, têm dois quartos, sala conjugada com a cozinha e um banheiro” (MENDES JÚNIOR, 2018, p. 88).

A metodologia desta pesquisa pode ser definida como qualitativa e mais especificamente pelo tipo observação participante. Afirmo que se trata de observação participante uma vez que tenho visitado a aldeia diversas vezes enquanto técnico da Semed de Jacundá desde 2017 e, para a construção do trabalho, estive mais frequentemente na comunidade para coleta e obtenção das informações necessárias. Mas principalmente porque participei de todo o processo de construção do PPP, trabalhei com os Guarani na busca de soluções para os problemas da escola da aldeia e participei dos encontros para a definição da matriz curricular da escola direcionados pela equipe da Unifesspa.

De agosto a outubro de 2020 estive em campo e, sempre que possível. Desde janeiro de 2017, tenho caminhado até aldeia Nova Jacundá, onde até os dias atuais tive a oportunidade de exercer a dupla função em períodos alternados, coordenador geral e diretor do Decamp-Semed de Jacundá.

O diálogo se fez necessário principalmente com as lideranças e anciãos no primeiro contato. O primeiro desafio da pesquisa de campo foi a obtenção das autorizações.

5.1 OBTENÇÃO DAS AUTORIZAÇÕES

Assim que soube da minha aprovação no Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, pela UFPA, retornei o contato com as lideranças da aldeia, com o cacique Leonardo Pereira Guarani e manifestei meu interesse em realizar minha pesquisa na comunidade, afim também de ter a permissão através do documento de Consentimento Livre, Prévio e Informado para realização da minha pesquisa. Pelo bom diálogo que mantemos desde 2017, e por já ter realizado outra pesquisa na aldeia Nova Jacundá, ele não viu problema e autorizou-me fazer meu estudo na comunidade (ver documento - Anexo 01). E para que isso se concretizasse necessitaria ter alguns momentos para coletar algumas informações e que usaria como referência para o estudo do PPP da escola, imagens, relatórios de construção da matriz curricular, dentre outros documentos.

Quando já iria me ausentar do trabalho na comunidade realizado pelo Decamp para iniciar etapa de estudos em Belém, reforcei meu interesse ao cacique e aos professores indígenas Edimar Pereira Guarani e Maria Regina, e todos se dispuseram a ajudar no que for preciso para o sucesso da pesquisa.

Após meu retorno de Belém em 2020, estive nos dias 07 e 08 de dezembro de 2020 na aldeia para a realização de um levantamento do mapa cultural na comunidade, a fim de

identificar a possibilidade de indígenas que poderiam receber um auxílio advindo da Lei Aldir Blanc⁶. A ideia era preencher questionários de todos os indígenas de Nova Jacundá maiores de 18 anos, e assim o fiz.

Este ano 2021, estive para uma visita pré-campo no dia 05 de maio do corrente ano e tive a oportunidade de conversar com alguns moradores e lideranças da comunidade: cacique, professores indígenas etc. E deixei claro o motivo da minha visita, que seria dar continuidade à minha pesquisa. A visita teve uma duração de umas quatro horas.

Também tive acesso, através de solicitação, via requerimento (ver documento - Anexo 02), a Unifesspa, encaminhado à coordenadora do projeto de extensão, Professora Dr^a Maria Cristina Macedo de Alencar, projeto este que trata da construção da matriz curricular da Escola Indígenas Karaí Guaxu e denomina-se: “Guarani *Kweri Reko* no Currículo de *Nhanhemboe’á Karaí Guaxu*: Construindo Currículo Intercultural e Bilíngue na Escola Guarani-Mbyá, na TI Nova Jacundá, Jacundá-PA”.

Foi solicitado pela Unifesspa que eu encaminhasse junto àquela Universidade, para ter acesso às informações contidas nos relatórios de construção da matriz curricular, um Termo de Compromisso do Pesquisador assinado (ver documento - Anexo 03).

5.2 INSTRUMENTO E ITINERÁRIO METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa adotei as seguintes fontes e instrumentos de coleta de dados: anotações sobre a minha participação nos encontros de participação do PPP e da matriz curricular; anotações e percepções da minha relação com os Guaranis desde 2017; análise dos documentos do PPP e da matriz curricular; pesquisa bibliográfica, pois há pesquisadores com trabalhos já publicados sobre o povo Guarani-Mbyá do Norte; documentos da Semed-Decamp jacundá que mostram alterações na gestão da educação na escola indígena e entrevistas não diretivas com lideranças e questionários com os professores do SOME. Trago abaixo uma discussão apenas das mais importantes.

Sobre a entrevista não diretiva, no artigo de Michelat (1987): *Sobre a utilização de entrevista não diretiva em Sociologia*, o autor faz um estudo direcionado às ciências sociais, com objetivo principal de trazer elementos detalhados sobre a forma de apropriação da entrevista não diretiva na pesquisa científica e suas características principais, conforme

⁶ Aldir Blanc é o nome da Lei n. 14.017 de 2020, que dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural durante o estado de calamidade pública relacionado à pandemia da COVID-19.

detalhadas abaixo. Foram realizadas quatro entrevistas não diretivas com lideranças indígenas e aplicados quatro questionários com professores do Some. Meu papel na aldeia foi sempre muito claro, assim também como meus projetos de pesquisa sempre foram informados e discutidos com as lideranças, não era um observador oculto.

As entrevistas com as lideranças indígenas de Nova Jacundá, foram realizadas entrevistas não diretivas (MICHELAT, 1987), com roteiro de perguntas abertas. Por meio das entrevistas com as lideranças e os professores indígenas obtive informações pertinentes acerca dos sistemas agrícolas praticados em Nova Jacundá, e também sobre a Educação Escolar Indígena, dialogando sempre com o PPP Guarani-Mbyá e a matriz curricular. No uso das dessas entrevistas, utilizei um roteiro com partes características de entrevistas não diretivas (MICHELAT, 1987).

Esta técnica abre um leque de possibilidades quando o entrevistador/pesquisador for coletar determinadas informações a um grupo ou grupos. Ao contrário dos questionários fechados, os sujeitos entrevistados têm a oportunidade de ampliar suas respostas ou até mesmo falarem sobre outras situações do assunto a qual se discute ou se discutirá, o foco das entrevistas era a educação indígena diferenciada e no decorrer das falas surgiu, por exemplo, as informações que diz respeito aos sistemas agrícolas na TI Nova Jacundá.

Por ter nascido como uma técnica da área “psicoterapêutica”, esse instrumento investigativo usado com frequência nas Ciências Humanas e Sociais, há décadas, trabalha bastante com parte afetiva dos entrevistados, como citou Michelat (1987), em vários fragmentos do seu texto. Nesse sentido, para o estudioso, o entrevistado deve além de tudo, “expor e destacar o que sente e pensa”.

Nesse tipo de técnica, o pesquisador deve ficar bastante atento aos detalhes a serem observados e questionados, sempre atento a realidade sociológica e cultural do grupo social pesquisado. Contribuiu para a qualidade das entrevistas o longo contato que mantenho com a comunidade. Isso remete ao problema da observação social.

Becker (1993), em um dos seus estudos metodológicos pontua alguns elementos importantes relacionados ao “estudo de caso” e a “observação social.” O observador participante tem destaque pelo papel que exerce, conforme descrição abaixo.

Ao longo desses mais de quatro anos, especialmente em 2017, ano que foi construído o PPP da Escola Indígena Karaí Guaxu, as visitas aconteciam quase que mensalmente, para que de fato o PPP da escola pudesse se concretizar. Neste ano também foi organizado um grande evento cultural, que faz parte das festividades da Aldeia Nova Jacundá, e aconteceram os

encontros culturais da Escola Karaí Guaxu. Foram três edições desses encontros culturais até o momento, sequencialmente, de 2017 a 2019.

Os encontros culturais eram culminados no mês de junho de cada ano. Durante o primeiro semestre de cada ano, os professores indígenas, não indígenas, as lideranças, os alunos, moradores da comunidade Nova Jacundá, os técnicos do Departamento de Educação do Campo de Jacundá eram responsáveis pela organização e toda a logística para o momento da socialização do evento. Essa dinâmica se repetiu nesse mesmo formato durante os três anos consecutivos em que ocorreu o evento na TI Nova Jacundá.

A última edição do evento, junho de 2019, as lideranças, juntamente com a comunidade, optaram em dar uma pausa ao evento, de forma que em 2020 o evento não aconteceria e que prolongariam o evento cultural para 2022, mas que por conta da pandemia em decorrência do COVID-19 não foi possível realizar nos últimos dois anos. A proposta das lideranças é que a discussão possa retornar no início de 2022 e a quarta edição deste evento que inclusive já faz parte do calendário escolar da Escola Karaí Guaxu possa acontecer, talvez num formato menor, à medida que se comportará a pandemia do COVID-19 e seguindo todos os protocolos de saúde e da vigilância sanitária do município. Como técnico da Semed, participei ativamente da organização dos eventos culturais com elevado tempo de contato com a Aldeia.

Nas três edições dos eventos culturais, foi possível observar a predominância de elementos importantes inseridos no PPP e nos relatórios da matriz curricular que discutem a questão da educação escolar indígena, desde as temáticas ligadas ao processo histórico do povo Guarani-Mbyá, perpassando pela revitalização da cultura, até a última edição do evento que tratou mais especificamente da arte e artesanatos Guarani-Mbyá.

Os elementos descritos acima foram possíveis de serem analisados, através da minha participação como observador na comunidade, interagindo e contribuindo para a consolidação dos eventos culturais, bem como outros momentos em reuniões e participação em outros eventos.

E diante desse contexto, pude aproximar-me cada vez mais do povo Guarani, de Nova Jacundá, e entender um pouco a dinâmica de como vivem. E durante esse período participei de alguns eventos proporcionados por eles, como observador da cultura, pois muitos desses eventos não estavam ligados ao contexto escolar, em que atualmente exerço o papel de coordenador pedagógico da Escola Karaí Guaxu.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, realizada durante a pesquisa de campo analisei as informações coletadas nas entrevistas não diretivas aplicadas a quatro indígenas, observação participante e os dados contidos nos questionários aplicados aos professores do SOME. Também analisei alguns documentos, como PPP da Escola Karaí Guaxu, os relatórios fornecidos pela coordenação do projeto de extensão da Unifesspa, que aborda a questão do processo de construção da matriz curricular da escola e várias outras legislações que dialogam acerca da educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais. Também analisei documentos que discorrem sobre o SOME, pois é uma realidade do contexto educacional no ensino ofertado do 6º ao 9º ano. As entrevistas foram analisadas conforme sua pertinência para o tema e conforme seu conteúdo destacando falas que expressassem a concepção de educação. Os questionários aplicados aos professores eram mais direcionadores das práticas e das dificuldades o que ficou bem documentado no estudo. Os documentos foram lidos e as partes relevantes para o tema foram destacadas.

Usarei a triangulação dos dados como método fazer a comparação das diferentes fontes, dados e informações, a fim de dar mais credibilidade e objetividade à realidade. Segundo Azevedo et al. (2013, p.08): “A triangulação refere-se ao uso de múltiplos métodos, técnicas de coleta ou fontes de dados, na tentativa de superar parcialmente as deficiências que decorrem de uma investigação ou de um método”. Desta forma referindo-se a como deve ser a educação, podemos comprar dados das entrevistas, documentos e observações.

A qualificação do meu trabalho ocorreu exatamente no dia 17 de janeiro de 2022. Após a qualificação, iniciei o trabalho, onde tive alguns contratemplos, atividades aumentadas no setor de trabalho, indisponibilidade de entrevistados, e somente na última semana de outubro 2022, concluí a última entrevista, com José Tasino Guarani, liderança Guarani-Mbyá.

Utilizei como principais procedimentos adotados na pesquisa de campo as entrevistas que aconteceram com lideranças indígenas, professores indígenas e não indígenas da Escola Karaí Guaxu.

Aos professores não indígenas do SOME, que são docentes na Escola Karaí Guaxu, no ensino fundamental anos finais, usei entrevistas por questionários, que, segundo Michelat (1987), o entrevistador deve deixar os entrevistados formularem suas respostas livremente e, consequentemente, é possível obter informações mais profundas e “sintomáticas.”

5.4 AS CIRCUNSTÂNCIAS DA COVID-19 E A PESQUISA

A realização desta pesquisa foi prejudicada em certa medida pela pandemia da COVID-19. Por isso algumas coisas não ocorreram conforme planejado na comunidade pesquisada, já que até novembro de 2020, ficou inviável fazer muitas visitas à comunidade, por conta do momento delicado da pandemia causada pelo novo corona vírus (SARS-CoV-2), que provoca a doença chamada de COVID-19, bem como já apresentar alguns dados mais consistentes acerca da pesquisa. Os professores indígenas, o cacique, e algumas lideranças, relataram que por conta da pandemia, a fim de não manter muito contato com os não indígenas decidiram não receber visitas à Nova Jacundá, e dessa forma, tentar evitar a contaminação dos moradores da comunidade indígena.

Diante do contexto apresentado, as lideranças da Aldeia Nova Jacundá decidiram em 2020 paralisar com todas as atividades que pudessem levar pessoas de fora até à comunidade, incluindo a paralisação das aulas presenciais. O isolamento foi particularmente difícil para os povos indígenas. Comerford (2021) nos apresenta um depoimento de uma indígena que nos remete muito a ideia de tudo que passaram por conta do isolamento social dos povos indígenas em tempos da pandemia de COVID-19.

Os depoimentos em Nova Jacundá, mostraram nesse contexto, o sentimento vivido na prática pelos Guarani-Mbyá, de Nova Jacundá, em relação ao impacto trazido pela pandemia do COVID-19. Pude também presenciar alguns desses relatos. Percebi elementos importantes acerca das dificuldades que os Guarani, de Nova Jacundá vivenciaram no primeiro ano de pandemia em que ficaram isolados e recebiam visitas somente em casos excepcionais, como de representantes da Funai, do Cimi, e técnicos do Decamp, uma rotina diferenciada em relação à que tinham antes da pandemia.

Apesar do trabalho de campo ter ocorrido com menor frequência que o planejado em decorrência da pandemia do COVID-19, as informações obtidas junto às lideranças indígenas e aos professores da Escola Karaí Guaxu ajudaram-me a dar sequência na pesquisa, inclusive no que tratou o meu retorno à comunidade nas visitas do trabalho de campo.

Após a realização do levantamento das informações as quais foram me direcionadas de maneira presencial na Aldeia Nova Jacundá, seguindo assim, as solicitações das lideranças indígenas de não receber pessoas que não fossem indígenas em Nova Jacundá. O meu contato com os Guarani ocorreu geralmente de maneira informal, por meio de meu smartfone (ligação, sms, chamadas e mensagens via Whatsapp) e nas vezes que eu os via em Jacundá para

resolverem alguma questão pessoal (compras do mês, recebimento de pagamentos ou aposentaria etc.).

Após receber a notícia de que todos da comunidade, até dezembro de 2020, já haviam se vacinado com as duas doses da vacina contra COVID-19, mantivemos um diálogo no final do mês de abril de 2021 para uma visita que trataria não apenas do meu trabalho enquanto coordenador pedagógico do Decamp de Jacundá, mas também de algumas questões importantes como já realizar um momento de conversa com duas lideranças e professores indígenas e dar sequência à pesquisa de campo. Após o diálogo com as lideranças responsáveis pelo povo Guarani-Mbyá, o momento da visita, veio a se concretizar, na quarta-feira, do dia 05/05/2021.

Figura 03: Reunião com a comunidade.



Fonte: Arquivo pessoal.

O encontro conduzido por mim aconteceu no “refeitório” da própria escola, em um ambiente amplo e aberto, mantendo-me um pouco afastado, pois somente eles estavam vacinados. Foi um momento de observar sobre o que pensavam acerca da minha pesquisa já que o diálogo foi reforçar a respeito da autorização para eu desenvolver minha pesquisa aconteceu ainda em janeiro de 2020, quando expus a eles sobre a minha ida à cidade de Belém para cursar o mestrado na UFPA, e de imediato recebi autorização do cacique e das de lideranças da comunidade.

Figura 04: Conversa com o cacique e os professores indígenas.



Fonte: Alves, 2021.

O encontro conduzido por mim aconteceu no “refeitório” da própria escola, em um ambiente amplo e aberto, mantendo-me um pouco afastado, pois somente eles estavam vacinados. Foi um momento de observar sobre o que pensavam acerca da minha pesquisa já que o diálogo foi reforçar a respeito da autorização para eu desenvolver minha pesquisa aconteceu ainda em janeiro de 2020, quando expus a eles sobre a minha ida à cidade de Belém para cursar o mestrado na UFPA, e de imediato recebi autorização do cacique e das lideranças da comunidade. Solicitei ao Cacique Leonardo que pudesse reunir poucos integrantes a essa primeira reunião oficial para esclarecimento sobre a minha pesquisa, com intuito de ouvi-los sobre o momento que viviam na comunidade, nos aspectos educacionais, já que as aulas presenciais estavam paralisadas por conta da pandemia.

Após um diálogo mais geral em que tratei da dinâmica de como estava acontecendo as aulas na aldeia nesse período de pandemia, em que tem acontecido de forma remota, resolvi dialogar acerca da visão deles relacionado à Educação Escolar Indígena. Ouvi os dois professores indígenas e o cacique da comunidade.

Uma das grandes reivindicações que o povo Guarani faz desde que 2017 refere-se às péssimas condições das estradas. Segundo os relatos obtidos e com as observações que faço desde 2017, enquanto técnico do Decamp. Nesse dia, afirmaram que se sentem esquecidos pelo

poder público e muitas vezes a estrada fica intrafegável, e isso acarreta desconforto para os moradores de Nova Jacundá, pois precisam constantemente ir até o município de Jacundá resolver questões pessoais, como já mencionado. Em alguns momentos, de acordo com os relatos, não passa nem moto na estrada.

Ao fazer o trajeto até chegar à aldeia, e nas falas dos entrevistados, pude ver *in loco* essa e outras dificuldades que se tornaram comuns em seus cotidianos, que pioram no inverno amazônico. A figura 04 retrata um pouco da realidade vivida pelo Guarani-Mbyá, do Norte.

Figura 05: Trecho da estrada da TI Aldeia.



Fonte: Arquivo pessoal.

As figuras 04 apresentam as dificuldades que enfrentei até chegar a Aldeia Nova Jacundá, algo que há anos os Guarani vivenciam. E é parte também do que vivenciei para concretização da pesquisa.

Neste ano de 2022, mantivemos mais contatos por conta do trabalho pedagógico que exerço na Escola Karaí Guaxu. Foi um diálogo mais frequente em que praticamente semanalmente tínhamos conversas para resolver questões de contratação de servidores, início do ano letivo e outras demandas da comunidade, o que me possibilitou compreender com mais clareza como estavam lidando com a pandemia nas atuais circunstâncias de isolamento social.

6 A NOÇÃO DE TERRITÓRIO E ETNOEDUCAÇÃO

Segundo Little (2004), a argumentação antropológica é importante para o debate e a conceituação de território e territorialidades e para a compreensão e o reconhecimento da diversidade cultural existente no Brasil. Entretanto, o pesquisador propõe uma renovação da teoria da territorialidade utilizada na antropologia, pois tal abordagem não é aplicável para todos os grupos sociais, visto que não tem fundamentação metodológica. Para uma nova teorização utiliza-se de abordagens etnográficas para entender cada particularidade dos grupos sociais e a relação com o seu território.

O autor incorpora o conceito de cosmografia para as análises, definido “como os saberes ambientais, ideologias e identidades – coletivamente criados e historicamente situados – que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território”. Em síntese, compreende-se que o saber é gerado das experiências coletivas, dos sentimentos de pertencimento e dos significados de um grupo e afirmação territorial.

No texto: “Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade” o pesquisador apresenta fatos históricos para introduzir o debate sobre os territórios e povos/tradicionais, já que o território brasileiro passou por intensas transformações, diariamente vemos exemplos dessas mudanças nos territórios indígenas e luta de vários grupos pela permanência em suas terras e o direito de uso.

Segundo o autor, (2004, p. 263):

Cada frente de expansão precisa ser contextualizada com respeito ao momento histórico no qual acontece, à região geográfica que serve como seu palco principal, aos atores sociais presentes no processo, à tecnologia a sua disposição e às cosmografias que promovem.

Os grupos sociais afetados pelas expansões e ocupações incentivadas pelo Estado, resistem para se manterem no território, mas essa resistência é símbolo de conflitos e confrontos. Little (2004, p. 255) então, cita que são “quinhentos anos de guerras, confrontos, extinções, migrações forçadas e reagrupamento étnico envolvendo centenas de povos indígenas e múltiplas forças invasoras”. As pressões ocorridas entorno desses territórios é uma forma do Estado-nação invisibilizar a história e a cultura dos povos tradicionais.

São as lacunas deixadas pelos projetos políticos sobre a questão fundiária do Brasil, a extensão fundiária envolve diversos interesses econômicos, é um grande mercado impulsionado

pelo Estado e os povos originários e tradicionais são considerados como impedimentos a esses interesses. A problemática territorial vem do poder de dominação do Estado a esses grupos e destinação da gestão sobre a incumbência pública. As contribuições feitas por Little (2004) partem do esforço para o reconhecimento e direito a terra e dos territórios dos povos tradicionais.

No tópico, “lugar e memória”, Little (2004) mostra a importância e o valor simbólico, social e ritual do território para um determinado grupo social, ou seja, cada grupo social possui sua própria identidade e uma relação única com o lugar em que vive. Isso envolve a relação com lugares sagrados, um grupo tem sentimentos afetivos e/ou carrega significado e/ou relação espiritual em um determinado lugar.

Segundo Little (2004), os danos ocasionados pelo processo de colonização motivado pelos projetos de apropriação territorial na Amazônia, dos governos militares, na qual os povos tradicionais foram invisibilizados e marginalizados, por desconsiderarem sua existência nessas áreas. Para o reconhecimento e direito dos territórios, povos tradicionais traçam estratégias para defender suas áreas. A criação de categorias territoriais, como citada por Little (2004, p. 254.) “as novas condutas territoriais por parte dos povos tradicionais criaram um espaço político próprio, no qual a luta por novas categorias territoriais virou um dos campos privilegiados de disputa” e então os povos tradicionais passam ganhar força política.

Para Little (2004), o território de comunidades tradicionais são espaços considerados sagrados e está inteiramente ligado com o seu modo de vida, de pensar e de agir. O mesmo autor manifesta a necessidade de estudos sobre essas representações metodológicas e culturais e sobre movimentos sociais que permitam a conservação dos recursos naturais e o direito aos povos tradicionais sobre o seu território.

Outra questão levantada do meio acadêmico e por movimento ambientalistas é a relação dos povos tradicionais com os recursos naturais. O meio acadêmico e os movimentos ambientalistas possuem vertentes diferentes e uma delas desmerece as práticas culturais e a conservação da biodiversidade que povos tradicionais realiza. Ao preocupar-se com o processo desenvolvimentista, trouxe a questão das áreas protegidas, problemática desse movimento foi à dissociação das populações ocupantes para a proteção da natureza.

Os povos tradicionais passam ser duplamente pressionados, pois no mesmo período que acontece os incentivos do avanço de fronteiras desenvolvimentistas, surge uma frente preservacionista, estabelecendo a criação de áreas de protegidas, produzindo um grande impacto fundiário (LITTLE, 2004). Mas também outra vertente importante de proteção da

natureza é o socioambientalismo, oriunda da articulação dos povos tradicionais, de cientistas e organizações não governamentais. Tal movimento impulsionado por Chico Mendes, uma das lideranças dos movimentos dos povos das florestas, contribuiu para criação das Reservas Extrativistas. A partir de então, o Estado passa a reconhecer a territorialidade das áreas de uso coletivo.

Entretanto a luta por direitos territoriais e o por reconhecimento é constante. Muitos grupos sociais desejam a retomada de seus territórios, a demarcação de suas terras e a proteção e liberdade de seus costumes, crenças e tradições.

Ao tratar da importância do território para estes grupos e a relação que têm com a natureza, Machado (2015, p. 42) destaca que,

O território para o Guarani tem a ver com seu espaço existencial, onde assinala o meio ambiente criador da sua identidade, das suas relações sociais, onde vive ou tenta viver plenamente a sua cultura, desenvolvendo a sua política, os seus meios econômicos, culturais e religiosos. Não é apenas o lugar que serve para morar, plantar, roçar, caçar e pescar. É também o espaço da construção de redes e laços de parentesco. É o local onde serviu diuturnamente os costumes, enfatizando aspectos importantes da sua cultura. É também onde estão enterrados os antepassados, representando o poder sociocultural. É o lugar onde cada planta, animal e pedra, tem significado. É o ambiente onde desenvolvem as formas de pensar, agir e ver o mundo. O território engloba todo o conjunto de seres, espíritos, bens, conhecimentos, usos e tradições.

O que podemos perceber na citação acima é que, para Machado, o território é carregado de significado e simbologias. E fica evidente que, para os Guaranis, essa simbologia perpassa e está relacionada desde a própria existência do lugar, que serve para se manterem e dali tirar seus principais alimentos. Essa simbologia e representatividade pode ser compreendida e entendida a outros aspectos: culturais, identitários, sociais e econômicos. O pesquisador ainda menciona como um elemento importante para a compreensão acerca da visão sobre o território para o povo Guarani do Norte,

[...] O conjunto de seres, espíritos, bens, conhecimentos, usos e tradições. Sobre o aspecto religioso destaca que, [...] A religiosidade e os conhecimentos tradicionais associados ou não a biodiversidade, foram e são constantemente recriados e reorganizados, ressignificados. Não é um processo simples, considerando que agrega em seu bojo toda a cosmologia do ser que redundará na vida Guarani, na construção da pessoa. (MACHADO, 2015, p. 42)

Desta forma, entendemos que assim como o autor menciona acima, o território tem múltiplas funções, e cada área do conhecimento trará uma abordagem acerca do seu papel. Para o povo Guarani-Mbyá, sujeito desta pesquisa, podemos perceber de acordo com os trabalhos que tenho realizado na comunidade, uma aproximação muito grande na maneira de como tratam

e usam o território, uma proximidade com o conceito de território defendido pelos cientistas sociais e o interliga com as relações praticadas em determinadas comunidades, neste caso, uma comunidade tradicional indígena. Essa territorialidade é apropriada pela dinâmica educacional.

6.1 TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL: PRINCIPAIS CONCEITOS

Os Territórios Etnoeducacionais são áreas definidas a partir de consulta aos povos indígenas, constituindo um modelo de gestão compartilhada, entre as instâncias federal e estadual/municipal, para a Educação Escolar Indígena (GRUPIONI, 2011, p. 2). Ainda sobre este conceito, Vieira (2016, p. 21) acrescenta que “[...] é fundamental na efetivação do protagonismo indígena e na construção de políticas públicas educacionais. Algo que historicamente faz parte da luta dos povos indígenas”.

No âmbito da discussão acerca do instrumento matriz curricular, documento que deve nortear o processo pedagógico de escolarização das escolas indígenas, podemos perceber que o Decreto nº 6.861 deixa evidente que a implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais almeja inserir o princípio da autodeterminação dos povos indígenas na organização da Educação Escolar Indígena em todos os níveis e dimensões. Um passo, como foi ressaltado diversas vezes, para a construção de um sistema educacional que dê conta da especificidade das diversas realidades indígenas e que efetive os direitos garantidos nos instrumentos legais aos povos indígenas brasileiros.

Vieira (2016) compreende o território etnoeducacional da seguinte forma:

Os Territórios Etnoeducacionais (TEEs) são um modelo de política que dá visibilidade às relações Interétnicas, resultado de anos de lutas e reafirmação étnica, na garantia de seus Direitos e políticas específicas na saúde, educação e etnodesenvolvimento. Esse é um padrão bastante complexo para os gestores que estão à frente das políticas públicas, uma vez que devem desconstruir as normas já existentes na execução das políticas públicas. (VIEIRA, 2016, p. 42).

No estudo sobre território etnoeducacional, Abreu (2020) traz a seguinte definição:

A Constituição Federal (1988) reconheceu a condição étnica particular dos povos indígenas; garantiu-lhes o direito ao seu território e a educação diferenciada, que significa educação específica e bilíngue, respeitando a língua materna. Os “territórios etnoeducacionais” (TEE) foram criados para garantir a educação diferenciada aos diferentes povos indígenas, apenas em 2009, visando cumprir a Constituição e organizar os órgãos públicos e governos em bases territoriais definidas pelas condições étnico-culturais. (ABREU, 2020, p. 01)

Desta forma, compreendemos através da citação de Abreu, que o conceito de território etnoeducacional está muito relacionado a maneira como a educação escolar indígena deve acontecer nas comunidades indígenas, perpassando por várias etapas consideradas importantes, como a garantia e efetivação desta política pública no formato em que deve levar em consideração às realidades existentes nas comunidades com um modelo de educação que possa dialogar com os povos nas terras indígenas.

Ao tratar do marco legal que rege a educação escolar indígena diferenciada, Vieira (2016, p.27) acrescenta que, “[...] A Educação Escolar Indígena diferenciada teve o seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, passando a se configurar como uma política de estado. Foi o primeiro passo para a consolidação e efetivação de outras diretrizes no âmbito da educação escolar indígena no país.”

A política territorial etnoeducacional, também tem uma legislação específica que a ampara, como o Decreto nº 6.861 (BRASIL, 2009), no seu Artigo 6º, a Lei nº 8.666 (BRASIL, 1993), dentre outras legislações, que “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais.”

Desta forma, fica evidente que a política que trata dos territórios etnoeducacional está diretamente relacionada a forma de organização da Educação Escolar Indígena.

O Decreto nº 6.861 (BRASIL, 2009) trata especialmente de como deve se dar esta forma de organização na implementação da política etnoeducacional:

Da organização com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades;
Dos objetivos da educação escolar indígena, desde a valorização da cultura até a consolidação de projetos específicos;
Da condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas;
Da estrutura e o funcionamento da escola indígena;
Do apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas;
A produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas;

Vieira (2016) traz um conjunto de leis que amparam a política territorial etnoeducacional em todo o território nacional que tem a presença de comunidade indígena. Além das leis mencionadas acima, a autora cita: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998); Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Artigo 32, parágrafo 3º, artigo 210 e parágrafo 2º, os Artigos 78 e 79, em que a União, os estados e municípios devem garantir a oferta da Educação Escolar Indígena, com a participação dos povos indígenas na definição do seu modelo de organização e gestão, com o

apoio técnico e financeiro da União; a Resolução nº 05 (BRASIL, 2012); e diversas outras leis que vieram após a Constituição de 1988, com o caráter de defender a efetivação de política públicas nas comunidade indígenas.

Vieira (2016), ao citar as legislações, enfatiza que todas as leis educacionais apresentadas acima foram consequências de lutas do movimento indígena para que fossem garantidas e implementadas pelas instituições responsáveis, em vista da diversidade implícita da pluralidade étnica, na formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena nos Estados e municípios. Resultado de uma luta árdua dos movimentos de educação do campo, indígenas e indigenistas, espalhados em todo o país.

A pesquisadora, ao mencionar um pesquisador indígena em sua dissertação de mestrado, faz a seguinte colocação em relação ao conjunto de leis supracitadas e outros que ainda aparecerão no decorrer da pesquisa.

[...] não é por falta de leis que a política para os povos indígenas não avança, mas pelas dificuldades de entendimento entre dirigentes políticos, gestores e técnicos, em relação ao reconhecimento do direito dos povos indígenas a uma Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada das demais escolas brasileiras, e que dialogasse com os conhecimentos universais e indígenas, bilíngue/multilíngue, havendo a valorização das línguas maternas, e não apenas a língua nacional. Segundo o antropólogo professor, em alguns estados, a efetividade dos direitos só acontece por vontade política das pessoas que estão à frente dos poderes públicos federal, estadual/municipal, e também pela luta dos povos e organizações indígenas. (LUCIANO, 2016 apud VIEIRA, 2016, p. 33-34).

Para o autor, as leis existentes desde a Constituição Federal (1988), e outras diversas que surgiram após 1988, atende às necessidades elementares dos povos que residem em terras indígenas. O estudioso indígena, defensor dos movimentos indígenas e indigenista, menciona os principais entraves, dentre os quais podemos destacar: a falta ou o pouco conhecimento de dirigentes e dos gestores; isso faz com que o atrase ou para o não cumprimento das leis em vigência. O professor universitário, ao tratar da efetivação e da garantia dos direitos aos povos indígenas, não apenas por uma educação escolar indígena, condizente com que está proposto em lei, menciona que essa efetivação só ocorre quando existe vontade política das pessoas que estão à frente dos poderes.

Ao refletir acerca do ele menciona acima, em relação a efetivação das políticas públicas na Educação Escolar Indígena, fica evidente quando o olhar é direcionado ao povo que vive na Comunidade Indígena, Aldeia Nova Jacundá, povo Guarani-Mbyá, pois desde 2017, percebo à situação difícil devido à ausência de diversos serviços públicos na comunidade. Em relação a educação escolar indígena, Vieira (2016) aponta que,

A Educação Escolar Indígena diferenciada tem sido implementada em um processo longo, deixando de ser uma ação assistencialista e passando a ser um direito à “educação” nas comunidades indígenas. Essa é uma conquista que, aos poucos, faz com que o Estado pense em uma política pública específica para a oferta da Educação Escolar Indígena no país. A oferta da educação diferenciada teve como base um ensino laico, o que provocou um afastamento das missões que trabalhavam com as comunidades indígenas. (VIEIRA, 2016, p. 27-28)

Ao refletir a citação de Vieira, quando a autora trata da longevidade da aplicabilidade da política de Educação Escolar Indígena, repenso sobre os processos de construção mesmo que ainda não consolidado na sua totalidade dessa política na TI Nova Jacundá, pois percebo um avanço significativo, principalmente quando se trata dessas discussões na comunidade com a participação dos técnicos da Semed, e professores não indígenas.

O fato de terem um Projeto Político Pedagógico em que aparecem várias narrativas solicitando que seja trabalhada e dialogada uma educação condizente com à realidade em que vivem, e serem ouvidos e atendidos mesmo que de forma lenta, significa um avanço nesse contexto. E mais ainda, da comunidade ter autonomia de elencar durante a construção da matriz curricular quais habilidades seus filhos devem estudar, solicitando que sejam respeitadas as suas especificidades, quando solicitam que o calendário agrícola possa fazer parte do contexto escolar, são elementos importantes e pertencentes a cultura Guarani-Mbyá, que jamais podem ser descartados e nos ajudam compreender à relação que têm com a terra.

7 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SOME NO MUNICÍPIO DE JACUNDÁ

Trago esse histórico acerca da educação do campo, pois assim como dito no início do meu trabalho, logo na introdução, é muito forte minha relação com o campo no âmbito profissional e acadêmico. Além do que, também, a discussão abordada aqui faz parte da minha pesquisa, uma vez que trabalho elementos introdutórios que enfatizam a educação do campo e considero importante essa abordagem no meu trabalho, e ainda porque a escola indígena de Nova Jacundá está institucionalmente relacionada com o Decamp.

Abordo também o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), que também fez parte da pesquisa, já que é uma realidade da oferta do Ensino Fundamental II na Escola Indígena Karaí Guaxu, e realizei, como parte desta pesquisa, entrevistas com professores que atuam no Some na Escola Guarani, com o objetivo de entender a dinâmica do Some e as dificuldades enfrentadas pelos professores não indígenas que trabalham em Nova Jacundá.

Os vários pesquisadores da educação do campo a exemplo de Molina; Caldart e Hage (2009), afirmam em seus estudos que a educação do campo enquanto conceito é muito recente e se constituiu negando os princípios da educação rural. A educação rural via os sujeitos do campo a partir de uma visão preconceituosa, como atrasados e sem conhecimento e, além disso, se constituiu como uma ação pensada “de fora” para “educar” os sujeitos do campo. Nessa perspectiva os processos educativos não são discutidos com os sujeitos.

Outros autores são mais diretos, como Nascimento (2004, p. 02) que afirma que: “a questão da educação do campo no Brasil sempre foi um desafio. Os problemas que daí surgem referem-se, especificamente, a concepção de educação que é oferecida aos povos do campo”. Durante muitos anos essa discussão foi deixada de lado sendo realizada de forma lenta, pois não existia uma preocupação por parte do governo em realizar esse debate.

A partir do ano de 1998, foram retomadas as discussões sobre a temática, através dos movimentos sociais organizados e articulações em defesa de um projeto educativo que contemplasse as especificidades dos sujeitos que compõem o campo. Neste mesmo ano aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada no município de Luziânia, no estado de Goiás. Essa conferência resultou de um longo período de luta dos povos associados à produção de vida, de conhecimento e da cultura dos povos do campo.

Essa concepção de Educação do Campo foi incorporada ao documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012), oriundas dos debates acumulados historicamente pelos movimentos sociais, universidades, entidades

governamentais, entre outros grupos organizados que formaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Nessa perspectiva, a educação do campo se diferencia da educação rural, por ser construída com os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma reivindicação pela ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões.

Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em agosto de 2004 em Luziânia/GO, definiu-se a ampliação de novos campos de luta para a educação do campo, sinalizando a consolidação de um projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo. Recolocou-se o campo e a educação na agenda política do país, impulsionada pela luta em defesa da democratização do acesso à terra e por acesso à educação escolar, como direito de todos e dever do Estado. Com isso, firma-se uma nova agenda política definida na Carta de Luziânia (GOIÁS, 2004).

A partir dessas discussões, estados e municípios precisam buscar meios de oferecer condições para que haja debates que discutam essa problemática, para melhorar a educação que é oferecida ao povo camponês, historicamente aliado pelo latifúndio e pela sociedade urbana e industrial,

A concepção de educação que historicamente pautou as iniciativas educacionais para o meio rural fundamenta-se, principalmente, na categorização urbano/rural, na qual o espaço rural é definido, de acordo com critérios do IBGE, pela sua localização geográfica e a baixa densidade populacional; por um projeto de desenvolvimento centrado nas atividades urbano-industriais, segundo o qual o campo tenderia ao desaparecimento, não sendo pertinente, portanto, o investimento em políticas estruturantes nesse espaço; pela concepção de rural enquanto espaço tipicamente de atividades agrícolas, priorizando o latifúndio (CALDART; MOLINA, 2009 p. 16).

De acordo com a ideia das autoras deve-se buscar inserir no campo políticas públicas voltadas para o atendimento das demandas da população rural a fim de objetivar um maior desenvolvimento para todos os moradores do campo e não apenas para uma minoria que são os grandes proprietários de terra.

Mas, acima de tudo a valorização de outros sujeitos que também compõem o cenário camponês de forma geral, repensando a escola não apenas como um processo de escolarização, mas refletir as diversas realidades existentes no entorno do ambiente escolar, e analisando a escola como um espaço de transformação social.

7.1 A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE MUDANÇAS

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos. É preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e dados estáticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desenvolve relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo. Em suas diferentes identidades, estão pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais etc. Dentro dessa mesma linha de raciocínio um dos princípios da Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (BRASIL, 2012) norteiam a necessidade do respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, de raça e etnia.

Para Nascimento (2004, p. 05):

Historicamente, sabe-se que a Educação do Campo esteve fora da agenda política do país, ignorada e marginalizada, pois sempre esteve reduzida à escolinha rural voltada a ensinar as primeiras letras (visão utilitarista da educação/empírica), o professor desqualificado/leigo e a massas de analfabetos/as. Nunca houve interesse por parte das políticas públicas educacionais de se pensar num projeto político – pedagógico que abrangesse a realidade do campo.

O estudioso faz algumas críticas que merecem destaque. A sua percepção em relação a educação do campo, à maneira como sempre foi tratada, também nos faz pensar na educação escolar indígena, que assim como a educação do campo, vem se firmando e ganhando notoriedade em todo o cenário nacional, é que se depreende dos inúmeros dispositivos legais criados desde a Constituição.

A Constituição Federal de 1988 representa um avanço ao abordar a educação como direito universal e ligado ao exercício da cidadania. Nesse sentido,

A educação como um direito fundamental do cidadão e da cidadã na escola básica, pública e gratuita, continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Assim, o direito de cidadania não pode estar desvinculado das questões educativas, como acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana (BRAYNER, 2012, p. 64).

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece no artigo 28 que na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente quantos aos:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A LDB institui obrigatoriedade ao atendimento escolar no campo, observando-se o direito à igualdade e à diversidade sociocultural.

A cidadania se baseia nos princípios do reconhecimento da diversidade sociocultural e no direito à igualdade e à diferença prevista na Constituição brasileira. Nesse sentido, a educação de forma geral, seja na cidade ou no campo, é um direito inquestionável a qualquer cidadão e deve inclusive levar em consideração as especificidades socioculturais e o local em que está inserido.

Existem inúmeros desafios na oferta da educação básica, estas dificuldades se revelam mais acentuadas no meio rural devido à histórica falta de investimentos na educação, formação de professores, dentre outros aspectos. E ainda mais no caso da educação indígena, que demanda para além desses aspectos um recorte pedagógico único.

A Educação ofertada aos sujeitos do campo hoje em Jacundá contempla desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental séries finais (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos em algumas localidades até o Ensino Médio. A dinâmica de funcionamento acontece da seguinte forma: existem recentemente quatro escolas polos⁷, que funcionam da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Essas escolas recebem alunos das vicinais circunvizinhas e nas localidades mais distantes, de acordo com dados da Samed, e do Decamp.

Em todas as localidades ainda é um grande desafio à oferta da Educação Básica por vários fatores: o transporte, que era feito por camionetas e que recentemente em todas as localidades foram substituídas por ônibus e micro-ônibus; a infraestrutura das estradas é o mais preocupante; a situação física de algumas escolas e a falta de adequação de acordo com a realidade desses sujeitos.

Neste sentido, há necessidade de oferecer uma educação de qualidade, de forma que consiga suprir tantas lacunas existentes, como: os jovens que saem do campo embora desejassem ficar; há também os que ficam e não podem estudar, pois precisam trabalhar para o próprio sustento ou da família; e há ainda aqueles que não estudam porque seus pais mudam frequentemente de região ou município em busca de melhores condições de vida e trabalho.

⁷ Funciona com uma escola sede respondendo pelas questões pedagógicas, administrativas das escolas menores localizadas entorno da escola polo.

Os professores do SOME, em sua maioria, apontam que é preciso viabilizar e ampliar as oportunidades de qualidade de vida no campo. Políticas públicas de democratização dos meios de comunicação (televisão, internet, rádio, computadores, telefonia); melhoria das estradas e aumento de oferta de transportes rural, lazer, esporte, saúde, educação, dentre outros direitos sociais básicos amparados pela Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, a proposta curricular para a educação do campo em Jacundá, elaborada em 2008, destaca que,

A tarefa específica da escola é ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas, e inclua também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. É ajudar a construir uma visão de mundo, que significa em primeiro lugar fazer o inventário das concepções que discentes e docentes carregam em si; significa também situar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, afirmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos (Proposta Curricular para Educação do Campo em Jacundá, 2008).

Os compromissos da escola do campo devem assegurar a discussão sobre as questões sociais, propor momentos que divulguem a cultura do povo do campo, ainda conforme a proposta pedagógica,

As Escolas do Campo exercerão sua função social, garantindo todas as condições de viver plenamente a cidadania cumprindo seus deveres e usufruindo seus direitos conscientizando-se de sua responsabilidade com base nos quatro pilares da educação proposta pelo UNESCO⁸ com qualidade, de forma contextualizada, interdisciplinar e prazerosa para todas as escolas (Proposta Pedagógica da Educação do Campo em Jacundá, 2008)

As escolas no campo, de acordo com os relatos dos professores que trabalham no SOME, ainda possuem muitas dificuldades e necessidades, dentre as quais, podemos citar: evasão, reprovação e repetência escolar; tempo e recursos insuficientes para aperfeiçoamento e formação dos trabalhadores em educação; precário acesso às tecnologias, precário acesso a bibliografias atualizadas; ausência de acesso à internet; além de necessidade de melhorar as condições físicas das escolas como, por exemplo, a construção de ambientes para as atividades esportivas; salas para leitura e para as atividades culturais e pedagógicas; e ainda ampliação da equipe pedagógica envolvendo diferentes profissionais como: psicopedagogo, nutricionista. Tais dificuldades resultam de numa herança histórica de precário investimento na educação escolar, realidade que se acentua nas escolas do campo.

⁸ Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

A realidade da educação do campo no município de Jacundá, reflete a realidade nacional. Nesse sentido, Santos (2011, p. 03) destaca algumas problemáticas vivenciadas nas escolas do campo, quando enfatiza que:

[...] as escolas brasileiras, principalmente as localizadas no campo, apresentam precárias condições para o seu funcionamento como, por exemplo, classes superlotadas, classes multisseriadas, desvalorização social dos professores, insuficiência de materiais didática, e ainda, boa parte dos professores não têm domínio de conteúdos e metodologias, estes fatores ao lado das péssimas condições em que vive o aluno. [...]

A pesquisadora destaca os principais problemas que os profissionais enfrentam pela falta de acesso a recursos indispensáveis para que a Educação do campo possa de fato se concretizar no campo. Os desafios locais são, portando, similares aos retratados pela literatura.

7.2 COMPREENDENDO O SOME: HISTÓRICO GERAL E FUNCIONAMENTO LOCAL

A discussão acerca do Some se fez necessária na pesquisa, pois além de fazer parte do contexto educacional das escolas do campo de Jacundá, também é através desse sistema que o ensino nas series finais é ofertado em algumas comunidades, inclusive na Escola Indígena Karáí Guaxu.

O Some, em Jacundá, surgiu inicialmente com o ensino médio e funcionou em dessa forma até 2003, até esse período eram ofertados os cursos de Magistério e Contabilidade.

Esse sistema de ensino já existe há décadas em parte da Amazônia brasileira como uma forma de garantir os direitos para alunos do ensino médio e ensino fundamental em muitas cidades, haja vista que, muitos municípios do estado do Pará em que a educação básica não tem como funcionar de forma regular, vem a acontecer através do sistema por módulos. O Sistema Organizacional Modular de Ensino – SOME foi implantado no governo do estado em 1980, para atender alunos que concluíram o ensino fundamental, onde não existiam escolas de ensino médio.

Brayner (2012, p. 80) destaca,

O Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME é um programa que a Secretaria de Estado de Educação autoriza a implantação por meio da formalização de convênio entre Estado e Município. Para a implantação do sistema, faz-se necessário: a apresentação de diagnóstico pela Prefeitura Municipal, demonstrando a necessidade e demanda de alunos, bem como, assinatura do termo de convênio para

disponibilização das condições adequadas à implementação do projeto nas localidades planejadas.

O Some, tem como característica mais importante o ensino de uma disciplina por vez, dado que o professor deve se deslocar até o município. Andrade (2012, p. 01-02) em uma pesquisa acerca desse sistema, destaca que,

O Sistema Modular de Ensino caracteriza-se, sobretudo pela concentração das atividades inerentes a cada matéria da grade curricular durante um determinado período de carga horária por dia, por um variável número de dias, de acordo com as cargas horárias para cada campo disciplinar.

Diferentemente do Ensino Regular que trabalha as disciplinas simultaneamente, no Sistema Modular de Ensino, cada disciplina é trabalhada de forma individual (uma por vez), por um período de tempo que atende às exigências de sua carga horária.

A pesquisadora traz informações que possibilitam compreender a dinâmica de funcionamento do Some de forma mais clara. Outro aspecto também essencial que auxilia nessa compreensão é o fato de as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática terem uma quantidade maior de dias letivos (40 dias) em seus respectivos módulos, em relação às outras disciplinas são finalizadas com o número de dias mais reduzidos, sendo apenas quatorze dias letivos. Comparando com o ensino regular, podemos afirmar que neste existem, contudo, compatibilidades, posto que a diferença de carga horária entre disciplinas, ou seja, o número de aulas, é o mesmo, só que ofertado por módulos.

Atualmente, o Some no ensino fundamental maior é uma realidade que faz parte de quatro escolas localizadas no território rural de Jacundá, incluindo a Escola Indígena Karaí Guaxu. Os dados foram informados pela Semed em 2022.

Até 2013, o Some no Pará funcionava sem uma lei específica que o regulamentasse, o que veio a se concretizar nesse mesmo ano, sendo considerado uma conquista para muitos que defenderam e defendem esse sistema de ensino que acontece em grande parte no território rural. Sendo assim, atualmente existe uma Lei no Estado do Pará que regulamenta o Some, Lei 7.806 de 2013.

Art. 1º Esta Lei regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME estabelecendo normas gerais para sua adequada estrutura e funcionamento.

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular (PARÁ, 2013).

Como se percebe, a regulamentação do Some para a educação básica, coloca ênfase no ensino fundamental maior que se refere do 6º ao 9º ano e ao ensino médio.

A lei para a oferta do SOME, leva em consideração também algumas particularidades como as condições climáticas, já que a própria LDB aborda adequações necessárias de acordo com a realidade de cada comunidade, conforme demonstrado acima, quando se trata do currículo escolar, do calendário, da estrutura das escolas, etc.

De acordo com o artigo 4º, o sistema SOME tem como principais objetivos:

- I – assegurar o direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade;
- II – levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;
- III – valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseado na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;
- IV – garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;
- V – possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;
- VI – garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado.

A escola no campo sempre foi marginalizada. O planejamento, as propostas pedagógicas, o currículo, até o PPP das escolas eram e são, cópias muitas vezes idênticas ao que é construído no espaço urbano, mas sendo ofertado de maneira precária. Nunca levou em consideração a realidade em que sujeitos do campo estão inseridos.

Dentro dessa realidade, deve-se observar que a dinâmica de funcionamento do SOME deveria levar em consideração as peculiaridades dos sujeitos que vivem no espaço rural através dos docentes que passam a conhecer diferentes realidades, algo que deveria enriquecer totalmente esse processo educacional, mas infelizmente não é o que tem acontecido. Uma vez também que umas das propostas da educação do campo, no campo, é também fazer com os sujeitos do campo, através de uma educação voltada para seu cotidiano, sua realidade, sejam capazes de escolher quais meios irão seguir.

O Some é uma realidade também existente nas séries finais do ensino fundamental na Escola Indígena Karaí Guaxu. É porque considero relevante esta discussão, trazer elementos que possam dialogar com a proposta solicitada pelos Guaranis, de Nova Jacundá com a deste modelo de ensino a eles oferecido.

Cabe desta forma neste tópico, destacar como funciona o Some, desde sua implantação no município até os dias atuais, perpassando desde sua organização estrutural até as

dificuldades enfrentadas pelos professores para chegarem às comunidades, incluindo a TI Nova Jacundá.

As informações obtidas pela Semed de Jacundá (2022) mostram que o programa Some funciona em Jacundá desde 2002, sendo que o Ensino Médio só veio a ser implantado pelo Some em 2010 nas comunidades: Porto Novo, Vila Pajé e Vila Santa Clara. Inicialmente, ainda em 2002, passou a envolver os alunos das localidades denominadas Porto Novo⁹, Santa Rosa, Vila Pajé, Vila Limão, Sapucaia, Barracão do Cipó, Loteamento Arraia, sendo que nessas regiões, havia mais de 210 alunos.

Em Jacundá, a demanda de alunos que estudam pelo Some ainda existe em determinadas áreas do território rural, em quatro localidades ensino fundamental maior e mais três o ensino médio, haja vista que os discentes aprovados no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), não possuem meios para se deslocarem até o centro urbano para frequentarem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com os agravantes de falta de escolas; carência de transporte e a necessidade daqueles adolescentes continuarem em suas regiões para ajudarem no trabalho do campo. Nesse sentido, foi uma das alternativas encontradas para a oferta do ensino do 6º ao 9º ano em algumas localidades do município, já que em outras funciona de forma regular.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (2022) e do Decamp, de oito vilas ou localidades rurais em Jacundá, onde há oferta do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, o SOME ainda está presente em quatro escolas: Escola Nossa Senhora da Conceição, no Quilômetro 51; Escola Jatobá Ferrado II, no Jatobá Ferrado; Escola Indígena Karaí Guaxu, na T.I. Nova Jacundá; Escola Boa Esperança, sentido Serra do Rouxinol.

O Some no ensino médio funciona nas comunidades Vila Pajé, Santa Clara e Porto Novo, localidade que até 2014 pertencia ao município de Jacundá, mas por uma disputa territorial, atualmente pertence ao município Goianésia do Pará. Em 2022 foi autorizado funcionar, devido solicitação da comunidade ribeirinha Santa Rosa, na Escola Morajuba.

No que se refere à segunda etapa do Ensino Fundamental e de acordo com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), o propósito é oferecer ao discente uma aproximação mais elaborada de conteúdos avaliados como essenciais para o processo de consolidação do nível de ensino. Isto implica igualmente em sistematizar a solicitação de atitudes de pesquisa, estudo, organização, argumentação e expressão do discente, fundamentais para uma atuação crítica e criativa na realidade. Para isso, é necessário compreender o currículo, nesse contexto

⁹ A comunidade Porto Novo, desde 2014, por uma disputa de território passou a pertencer legalmente ao município de Goianésia do Pará.

compreendido como a proposta que é construída na matriz curricular especificamente para o SOME, já que diante das colocações dos professores pesquisados observamos que não existe uma proposta curricular que leva em consideração a realidade dos alunos que estudam no SOME, a seleção dos conteúdos é feita muito de forma aleatória, geralmente é entregue uma proposta de conteúdo, geralmente já organizada e definida.

Frente à crescente demanda pelo ensino fundamental maior, se fazia necessário criar novas estratégias para os alunos continuarem estudando nas comunidades em que moravam. Diante desses aspectos, a extensão do ensino nesse período era imprescindível. Assim a criação do Some foi resultado da articulação da Prefeitura Municipal de Jacundá que através da Secretaria de Educação e Cultura, tentou solucionar essa problemática, mesmo porque, essa modalidade de ensino era uma realidade existente em vários municípios do estado do Pará.

Percebi ainda, que a ausência de novos concursos nessa área tem gerado um desconforto visível, pois o vínculo empregatício dos professores, na maioria dos casos, dá-se através de contratos provisórios.

Nesse sentido, percebi diante da coleta de informações, que os professores que lecionam no sistema modular de ensino do 6º ao 9º ano, respectivamente, têm as seguintes formações acadêmicas: Letras-Espanhol (UEPA), Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática (IFPA), História (FINOM-MG) e Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza (UFPA).

Dentre os professores pesquisados, todos têm formação em nível superior, e todos também já fizeram alguma especialização. Os professores pesquisados, apesar de trabalharem prioritariamente com disciplinas de sua área de formação, ministram entre uma a quatro disciplinas, inclusive algumas bem distantes de suas áreas de formação ou afinidade.

Em geral, isso ocorre devido à ausência de profissionais formados nessas áreas: Geografia, Ciência da Religião, Artes e Educação Física. Outra situação que também merece atenção está relacionada ao fato de que muitas vezes o professor tem que trabalhar com duas séries diferenciadas e ao mesmo tempo, o que conhecemos como multisseriado. Este trabalho de duas séries diferenciadas ao mesmo tempo pode caracterizar como a coexistência do Some e da multissérie em algumas localidades na organização do ensino. No Some, por exemplo, o professor muitas vezes se depara com turmas compostas por estudantes de duas séries do ensino fundamental II para trabalhar, o que causa muito desconforto de acordo com as observações feitas em uma dessas escolas em que foi presenciada essa situação.

Portanto, fica evidenciado de acordo com a pesquisa que existem alguns entraves na forma estrutural do Some, o que dificulta bastante o trabalho de muitos professores, tais como: vínculo precário, infraestrutura precária, multissérie, ausência de professores para todas as áreas. Os mesmos apontam ainda quais os principais desafios encarados no sistema modular de ensino em Jacundá.

Os professores destacam que os principais desafios que enfrentam no Some, desde a estrutura física nas escolas até as dificuldades de locomoção, falta de acompanhamento pedagógico etc. Diante disso, destaca-se a visão que os professores têm acerca do sistema modular de ensino do 6º ao 9º ano em Jacundá.

A análise das informações coletadas mostrou que existem muitos problemas que merecem atenção nesse processo de ensino, afim de não comprometer a aprendizagem dos alunos, dentre os quais se destacam que a proposta do Some é também proporcionar um tempo mais concentrado em sala de aula com aluno, já que as disciplinas são por módulos de 40 e 14 dias letivos.

Existe necessidade de se repensar também essa estrutura de funcionamento em coletivo, levando em consideração a realidade dos sujeitos envolvidos e as comunidades em que estão inseridos.

A precariedade das estradas, especialmente no período do inverno, no qual o tráfego para as comunidades fica praticamente inviável; o apoio precário ou a ausência de apoio logístico aos professores, pois, muitos ficam alojados nas escolas, ou nas casas que são oferecidas por representantes das comunidades; a ausência de formação para os professores é outro agravante que implica negativamente também na qualidade do ensino modular. Todas essas problemáticas estão relacionadas à falta de aplicabilidade de políticas públicas como transporte escolar e contratação de professores, por exemplo, com o propósito de repensar nesses sujeitos que compõem o campo em Jacundá.

Por outro lado, podemos perceber pontos positivos na implantação do Some em Jacundá, uma vez que até então os discentes ficavam ociosos. Sem essa oferta de ensino do 6º ao 9º no campo, muitas famílias tinham que deslocar seus filhos para a meio urbano, longe de suas relações com a família e com a sua comunidade.

Muitos representantes e moradores dessas localidades, classificam como positiva, pois aproxima o contato com os filhos, parentes, amigos, mesmo percebendo que os desafios a ser superados dentro dessa dinâmica ainda são muitos.

Relacionando com a educação do campo, a pesquisa apontou que o Some não vem contemplando as especificidades de valorização desses sujeitos que compõem esse cenário nas mais diferentes esferas, a estrutura física e pedagógica, o planejamento, o acompanhamento de forma geral, o currículo, devem ser repensados, de forma que se possa repensar que educação está sendo ofertada e que sujeitos são estes que estão recebendo essa oferta.

Percebi ainda que os objetivos e princípios do Some, que trazem em sua proposta pedagógica os ideais de “escola de qualidade; valorização da realidade dos diferentes sujeitos, valorização das atividades curriculares e pedagógicas”, infelizmente não vem acontecendo da forma que deveria. No próprio PPP Guarani, a comunidade afirma que a proposta do Some não atende satisfatoriamente o anseio de educação escolar indígena, pensada para os estudantes da Escola Indígena Karaí Guaxu.

Portanto, a dinâmica de funcionamento do Some vai de encontro com a proposta de educação do campo e de educação escolar indígena de qualidade, que defende que se leve em consideração a realidade, valorização e respeito à diversidade do campo, em seus diferentes aspectos (sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos etc.) contribuindo no empoderamento desses sujeitos. Não obstante os Guaranis têm lutado pela qualidade de sua educação, conforme vou mostrar no capítulo seguinte sobre a construção do PPP e da matriz curricular da escola Karaí Guaxu.

8 DO PPP GUARANI-MBYÁ À CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA INDÍGENA KARAI GUAXU

No presente capítulo analiso três dos principais documentos utilizados na pesquisa, o PPP da Escola Karai Guaxu, o projeto de extensão da matriz curricular e os relatórios das oficinas para construção da matriz curricular que está em andamento, afim de entender de que maneira está sendo feita a implementação da política nacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEE) por meio da incorporação do sistema agrícola Guarani-Mbyá na matriz curricular da escola indígena Karai Guaxu. Logo, uma seção especial sobre o sistema agrícola será abordada.

De acordo com o PPP da Escola Indígena Karai Guaxu, seu término e apresentação à comunidade Nova Jacundá, com participação de professores da Unifesspa e técnicos da Semed de Jacundá, aconteceu em dezembro de 2017. O PPP (2017, p.04) mostra de maneira clara os envolvidos durante todo o processo de construção,

Foram reuniões nas quais tivemos longas conversas com Técnicos da FUNAI, Departamento de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Jacundá (DECAMP-SEMED), Coordenação de Educação Escolar Indígena da 4ª Unidade Regional de Educação em Marabá, Secretaria Estadual de Educação (CEIND- 4ªURE Marabá) e assessora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará que nos apoiava nas temáticas linguísticas e educacionais.

Notei uma participação efetiva de toda a comunidade durante as oficinas, conforme é apresentado no próprio documento, uma vez que era anseio do povo Guarani-Mbyá que o PPP fosse construído de forma coletiva, tendo as vozes dos indígenas dizendo como pensavam e queriam a escola para seus filhos, netos, jovens e adultos que estivessem interessados em passar pelo processo de escolarização. Foram decididos três eixos temáticos: a) refletir sobre o lugar da língua, história e cultura Guarani-Mbyá no currículo da escola Karai Guaxu; b) analisar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; c) Definir conhecimentos específicos e interculturais para o currículo Guarani-Mbyá da escola Karai-Guaxu.

Antes mesmo que fosse finalizado o PPP, ouvia-se nas falas dos moradores de Nova Jacundá, que o planejamento pedagógico seja realizado de maneira a contemplar o que consta do artigo 15 da Resolução 005/2012 (BRASIL, 2012), a qual afirma que:

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades [...].

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena. [...]

§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

O artigo citado trata do currículo nas escolas indígenas e traz elementos importantes que no que diz respeito à forma de organização em tempos, espaços, práticas pedagógicas e a relação que os indígenas têm com o projeto nacional que trata da educação escolar indígena. A forma como currículo é tratado na resolução, e que além de levar em consideração a forma de organização escolar, também aponta de maneira evidente como o currículo deve ser repensado e organizado, além dos materiais didáticos que devem ser utilizados.

A educação escolar indígena faz apontamentos não apenas para a língua portuguesa, uma vez que para os povos que vivem em comunidades indígenas, a educação só fará sentido se for bilíngue, compreendendo assim, a interculturalidade, uma educação que contemple as especificidades indígenas e que seja diferenciada, incluindo até mesmo um calendário específico, pois segundo os moradores de Nova Jacundá relatam,

A escola segue o calendário anual encaminhado pela secretaria municipal de educação de Jacundá. Porém, há muitas dificuldades com isso, pois temos nossas atividades produtivas e festividades que são vistas pela secretaria de educação como faltas às aulas. Queremos que nossos filhos frequentem a escola, mas sem se afastarem das atividades que nós fazemos como preparar a terra para fazer as roças, plantar, colher, coletar açaí, buscar jenipapo, preparar a tinta e realizar as pinturas corporais, participar das festividades nossas e de nossos parentes de outras etnias, fortalecendo nossa relação com outros povos indígenas e a nossa cultura. Ou seja, para nós é importante que eles estudem, mas esse estudo não pode interferir no jeito de ser Guarani-Mbyá (PPP, 2017, p. 31).

Como podemos perceber, os moradores da TI Nova Jacundá pensam que o processo de escolarização, ao tratar dos dias letivos e do calendário escolar, seja repensado, levando em consideração as especificidades locais, associados às práticas culturais, algo que segundo eles não vem acontecendo e que gostariam que fosse respeitado, de acordo com o que consta na LDB, que define inclusive o cumprimento dos 200 dias letivos, mas que leva em consideração às realidades existentes nas escolas do campo e nas escolas indígenas.

No PPP da Escola Karaí Guaxu, ficou bastante claro como pensam a organização do currículo. O esquema abaixo apresenta elementos que consideram relevantes e que são

solicitados pelos Guaranis em relação à organização curricular. O calendário também é um elemento importante para se pensar o currículo das escolas indígenas, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1: Atividades agro culturais Guarani-Mbyá e período de realização.

Atividades Agro culturais	Período de realização:
Segunda semana de março	Festa do milho
Segunda semana de abril	Semana dos Povos indígenas-acampamentos Terra Livre
Segunda semana de junho	Festa Cultural da escola
Segunda semana de setembro	Acampamento Guarani-Mbyá
Última semana de novembro	Festa do Açaí
Primeira semana de dezembro	Maratona Krohokrenhum-Terra Indígena Mãe Maria

Fonte: PPP Escola Karaí Guaxu.

No quadro 01 são listadas as atividades culturais consideradas importantes pelo povo Guarani, de Nova Jacundá. Ao trazer o quadro, também considero importante destacar ainda que os moradores de Nova Jacundá pedem que as atividades escolares sejam interligadas com as práticas culturais existentes na comunidade, conforme solicitação feita no PPP da escola.

Diante desse contexto, pensar ou repensar o currículo da Escola Karaí Guaxu vai além do que simplesmente trabalhar habilidades existentes em cada etapa ou ano. Os professores, principalmente os não indígenas que trabalham na comunidade, necessitam se aprofundar do documento que norteia o andamento da escola, e fica mais fácil, pois quase todos fizeram parte da construção do PPP e ouviram claramente como os Guaranis, de Nova Jacundá, pensam e querem a escola para os seus filhos.

Os Guarani-Mbyá, da TI Nova Jacundá solicitam quase sempre nas reuniões pedagógicas realizadas na escola Karaí Guaxu que, “nas semanas em que estivermos realizando essas atividades, os professores precisam participar e planejar suas aulas teóricas e práticas a partir delas”, pois são períodos letivos também no nosso calendário escolar, só assim conseguirão dialogar e trabalhar uma educação escolar, condizente com o contexto da comunidade e que seja de fato indígena.

Nesse sentido, o currículo escolar deve servir como uma forma de organização escolar e apontar de maneira evidente mecanismos mais amplos que possibilitem a inserção dos saberes locais inseridos nos documentos norteadores da escola. Fazer uma análise criteriosa na seleção e escolha dos materiais didáticos que devem ser utilizados.

Acerca do currículo da Escola Karaí Guaxu, os Guaranis, de Nova Jacundá, no PPP (2017, p. 22) mencionam como compreendem o currículo:

Entendemos assim, que o currículo escolar orienta o *para quê* se ensina o *que se ensina* na escola. Essa pergunta esteve presente todo o momento em nossos encontros de construção deste PPP. A partir desse *para quê* vimos que o currículo da Escola Indígena Karaí Guaxu não pode continuar sendo um currículo pautado por conteúdos.

Os Guaranis, no próprio documento que norteia toda à dinâmica pedagógica da escola, o PPP, ainda enfatizam que, a importância de definir os conteúdos a partir dos desafios que a comunidade enfrenta nos dias de hoje. Isto é, definir que o currículo seja organizado a partir de eixos temáticos.

Ao tratar dos eixos-temáticos definidos e que constam no PPP da Escola Indígena Karaí Guaxu, os Guarani, de Nova Jacundá, afirmam:

Esses eixos foram definidos a partir das perguntas que nós fizemos durante todos os nossos encontros. São as falas significativas, falas de membros da nossa comunidade que nos colocaram os desafios sobre os quais nossos jovens precisam pensar. Para construir soluções a esses desafios o ensino escolar será de grande importância. Nossas falas significativas ajudaram a definirmos os eixos temáticos. É a partir deles que devem ser realizados os planejamentos das aulas a partir do momento da aprovação desse PPP (PPP, 2017, p. 22-23)

Além da escolha dos eixos-temáticos, que foram construídos de forma coletiva durante a realização das oficinas de construção do PPP e que levou em consideração as falas significativas dos Guarani, as quais demonstram preocupação na maneira como os mais jovens encaram o contexto atual de solucionar os desafios que lhes são apresentados na comunidade e fora dela.

No estudo do documento: Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, de Cuiabá, a questão acerca dos eixos temáticos, especialmente no trato do currículo em escolas indígenas, são tratados da seguinte forma:

Os eixos temáticos são temas (assuntos) abrangentes que facilitam o desenvolvimento integrado do currículo no interior de uma área de estudo, de um ciclo ou entre os diversos ciclos que compõem os diferentes níveis de ensino.

A escolha de eixos temáticos para o currículo escolar é tida como uma estratégia didática e metodológica que facilita a articulação entre diferentes áreas de formação humana (Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática) e os conhecimentos tradicionais indígenas e novos saberes advindos das relações interculturais.

Portanto, são mais um recurso que os professores e a comunidade podem utilizar para a construção de currículos escolares flexíveis, relevantes e adequados aos seus interesses e necessidades (MATO GROSSO, 2010).

Na definição acima, percebi que existe um diálogo com o que vem sendo construído no documento da matriz curricular da Escola Indígena Karaí Guaxu e com o que foi apresentado no PPP Guarani, da TI Nova Jacundá, pois tiveram autonomia mediante as especificidades locais, a língua, a música, a dança, a pintura, as práticas de roçado, para definirem os eixos temáticos a serem seguidos no currículo escolar, pois,

Cada comunidade educativa (escola indígena) tem autonomia e competência para escolher os diversos assuntos (eixos temáticos) que orientarão suas atividades educativas. Eles indicarão caminhos para tratar de assuntos relacionados ao cotidiano das aldeias, bem como das relações com o entorno regional e dos temas nacionais e planetários. Afinal, vivemos em um mundo globalizado onde todos esses assuntos mantêm estreita relação e interferem diretamente e interferem diretamente no plano de vida de cada pessoa e da sociedade (MATO GROSSO, 2010).

O caminho percorrido pelos Guarani, de Nova Jacundá, apresentado no PPP e nos relatórios de construção da matriz curricular evidenciam com bastante clareza elementos da forma como o documento vem sido construído, a seleção dos conteúdos, as narrativas Guarani nos textos, a distribuição dos conteúdos por área do conhecimento. São pontos comuns entre os documentos, principalmente quando se observa a escolha dos eixos temáticos, e o que gostariam que seus os estudantes aprendessem durante o processo de escolarização, deve sempre levar em consideração o que consta na Resolução Nacional da CEB/CNE, nº 5, de 22 de junho de 2012, quando trata:

Parágrafo 2º - Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

Parágrafo 5º - Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos (escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada); - elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes;

Ao mencionar os eixos-temáticos que constam no PPP, constatei que as preocupações do povo Guarani são muitas, ao sugerirem um currículo específico e diferenciado. Os Guarani, de Nova Jacundá, pensam em manter elementos da tradição e cultura do seu povo, vivos, como os mencionados no quadro 1. O eixo III trata especificamente da maneira como vivem os Guarani na TI Nova Jacundá.

Desta forma, de acordo com as reivindicações que constam no PPP dos Guaranis, da TI Nova Jacundá, quando tratam de currículo específico e diferenciado, que leva em consideração suas vozes para o processo de escolarização de seus filhos, os jovens e adultos que frequentam a escola, e também o que consta na legislação que trata da educação escolar indígena, o povo Guarani, solicitou que fosse construído um projeto que pudesse dialogar com as especificidades locais, e pudessem ampliar as discussões acerca do currículo na Escola Karaí Guaxu. De acordo com o Projeto de Construção da Matriz Curricular da Escola Karaí Guaxu (2018, p. 06),

Até o ano de 2017 a escola *Karaí Guaxu* não tinha um Projeto Político Pedagógico (PPP) e por isso seguia o currículo e as orientações da SEMED-Jacundá para o funcionamento das escolas do campo. Ou seja, a escola Guarani-Mbyá não tinha um currículo intercultural nem bilíngue. As aulas de Língua e Cultura Guarani-Mbyá só constavam na grade de disciplinas da Educação Infantil ao 5º ano, apesar de ser uma demanda da comunidade de Nova Jacundá que as crianças do 6º ao 9º ano também tivessem aulas dessa disciplina.

A construção do PPP produziu resultados imediatos. A partir de 2018, os Guarani, de Nova Jacundá, passaram a ter uma disciplina específica que trata das questões locais, o componente curricular: Língua e Cultura Guarani-Mbyá, que a partir de 2018, passou a constar em todos os documentos oficiais dos alunos: boletins, relatórios de acompanhamento de pedagógico, fichas individuais, diários de classe, dentre outros. A figura 1 é um exemplo do que é mencionado acima.



SEMED
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Um novo olhar para a Educação

INEP
15150690

NOME TURMA	TURNO	DISCIPLINA	PROFESSOR (A) – NOME COMPLETO
2º <u>AO</u> 4º ANO	*	LÍNGUA E CULTURA GUARANÍ MBYA	MARIA REGINA LOPES PEREIRA GUARANÍ

☐ FEVEREIRO ☐ MARÇO ☐ ABRIL ☐ MAIO ☐ JUNHO

Fonte: Secretaria Municipal de Jacundá, Decamp, 2022

68

Figura 07 – Ficha de individual de aluno da Escola Karaí Guaxu

		PREFEITURA MUNICIPAL DE JACUNDÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED - FICHA INDIVIDUAL (6º ao 9º ano)														
ESCOLA: ESCOLA INDÍGENA KARAÍ GUAXU																
ALUNO (A): xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx				ANO LETIVO: 2021												
SÉRIE/ANO/ETAPA: 9º ANO		TURMA: ÚNICA	Nº:	TURNO: 2º	CURSO/HABILITAÇÃO: ENS. FUND. DE 09 ANOS											
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA ANUAL DA SÉRIE	AVALIAÇÕES BIMESTRAIS								RESULTADO PROC. PONDERADO				TOTAL DE PONTOS	MÉDIA ANUAL	TOTAL DE FALTAS
		1ª	2ª	Recup. Semestral	Faltas 1º Semestre	3ª	4ª	Recup. Semestral	Faltas 2º Semestre	1ª AV X 2	2ª AV X 3	3ª AV X 2	4ª AV X 3			
Língua Portuguesa																
História																
Geografia																
Ciências																
Matemática																
Educação Artística																
Educação Física																
Est. Amazônicos																
Inglês																
Espanhol																
Ensino Religioso																
L. e C. Guaraní Mbya		50	60			80	80			100	180	160	240	680	6,8	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DA SÉRIE	1464	FREQUÊNCIA ANUAL: 96%								RESULTADO FINAL: APROVADO						

OBS: Carga Horária referente ao biênio 2020-2021 de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 05/2020 – CME, 26 de novembro de 2020.

Fonte: Semed-Decamp, 2022

O componente curricular mencionado acima, e em destaque na cor vermelha, tem o mesmo peso que a disciplina Língua Portuguesa, sendo trabalhado desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental anos, iniciais e finais. A professora, na dinâmica pedagógica, geralmente prefere trabalhar a disciplina no contraturno, afim de não atrapalhar os demais professores não indígenas, são seis aulas por semana em cada ano/série, organização que consta no PPP e que constará na matriz curricular da Escola Karaí Guaxu.

Podemos considerar positivamente, que parte da lei que trata da educação diferenciada, mesmo que timidamente vem se consolidando na TI Nova Jacundá, projetos como do PPP e da matriz curricular, que envolvem vários sujeitos, são uma afirmação dessa reflexão, uma vez que os professores não indígenas e técnicos da Semed de Jacundá, também tiveram a oportunidade participar desse processo, afim de tentarem compreender às especificidades de uma educação específica e diferenciada aos povos indígenas, principalmente quando a discussão perpassa pelas questões culturais e mais ainda quanto ao trato da Língua Indígena, um direito constitucional, que, infelizmente ainda há resistência para ser cumprido. O PPP ainda trás outras coisas importantes.

Acerca do fortalecimento da língua e cultura Guarani-Mbyá, a comunidade elencou alguns projetos que consideram essenciais para serem trabalhados na escola. Ao tratar das Narrativas da *Oguatá*, os Guarani, de Nova Jacundá, sugerem as seguintes ações:

Pesquisa interdisciplinar conduzida pela professora de Língua e Cultura guarani Mbya junto com os demais professores da área de Linguagens, Artes e Ciências Humanas, e junto aos mais velhos para produção de livros escritos pelos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na língua guarani, com os relatos de memórias deles sobre a *Oguatá* até a *Tekoa Pyau*, a partir das histórias de vidas dos anciões da aldeia.
Produção de livros pelos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, escritos na língua Portuguesa, com os relatos de memórias dos mais velhos sobre a *Oguatá* até a *Tekoa Pyau*, a partir das histórias de vidas dos anciões da aldeia.
Produção de pequenos vídeos com as histórias de vida dos anciões da aldeia. (PPP, 2017, p. 33).

Ao tratarem da literatura e tradição Guarani-Mbyá, no PPP (2017, p. 33) aparecem as seguintes sugestões: produção de livros de literatura pelos professores indígenas e alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, escritos na língua Guarani-Mbyá; as histórias de criação dos Guarani-Mbya, dos *juruá*, da natureza e as transformações ocorridas ao longo dos séculos; obras que demonstrem a história e a filosofia Guarani-Mbyá.

O povo Guarani também sugere outras formas de fortalecimento da cultura mbyá no PPP da Escola Karaí Guaxu, tais como “vídeo-cartas: apresentando Tekoa Pyau e Nhanhemboe’á Karaí Guaxu aos Guarani do Sul”, uma forma interessante manter e aproximar a relação dos Guarani, de Nova Jacundá, com os parentes da região Sul. As cartas seriam produção dos alunos do Ensino Fundamental, escritas em Guarani como forma de revitalização de parte da cultura mbyá.

Outro elemento importante que aparece no PPP está relacionado à arte praticada por eles e que faz parte da história desse povo, aparece como sugestão dos Guarani a ser trabalhada, assim como deve ser integrada ao currículo da Escola Karaí Guaxu, pois faz parte da identidade Guarani. Trago agora a reflexão sobre o projeto de extensão.

O projeto de extensão da matriz curricular (UNIFESSPA, 2018), se baseia fundamentalmente,

A legislação atual que trata dos direitos linguísticos e à educação escolar diferenciada para as populações indígenas no Brasil, tais como a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e a Resolução nº 05/2012 da CEB/CNE, apresentam-se como instrumentos na garantia dos direitos linguísticos das minorias linguísticas no Brasil, especialmente, das populações *autóctones*.

O projeto de extensão desenvolvido pela Unifesspa, também foi um instrumento utilizado para coleta de dados, tem, pois ainda está em execução, como principal finalidade: “construir um currículo específico para escola Guarani-Mbya, de Nova Jacundá, tendo como principal desafio garantir em todo o currículo a valorização da língua, história e cultura Guarani-Mbya, na escola *Karaí Guaxu*” (Projeto de extensão da matriz curricular, (UNIFESSPA, 2018), O documento trata de outros objetivos que são importantes também de serem elencados aqui:

1. Realizar uma reunião com a comunidade Guarani-Mbya de Nova Jacundá para planejamento e definição do calendário das oficinas de elaboração da Matriz Curricular da Escola *Karaí Guaxu*.
2. Realizar dois encontros com os professores que atuam na escola *Karaí Guaxu* e a comunidade de Nova Jacundá para estudo das Diretrizes Curriculares da SEMED-Jacundá e do PPP da escola *Karaí Guaxu*.
3. Realizar cinco oficinas na T.I. Nova Jacundá, com os professores que atuam na escola *Karaí-Guaxu* para reflexão sobre temas e conteúdos que integrarão o currículo da escola
4. Sistematizar os registros e produtos das oficinas e encontros com os professores e discutir com toda a comunidade Guarani-Mbya de Nova Jacundá, com vistas à aprovação da matriz curricular da Escola *Karaí Guaxu*.
5. Apresentação de relatório final do Projeto de Extensão. (UNIFESSPA, 2018)

As metas destacadas acima fizeram parte dos momentos de construção das oficinas realizadas, durante 2018 e 2019. Foi possível perceber a relevância que todos os momentos oportunizaram para todos os envolvidos, mas especialmente para nós não indígenas que tivemos a oportunidade de nos apropriarmos de muitas informações que tratam da educação escolar indígena diferenciada na T.I. Nova Jacundá.

Antes de adentrar nas análises e reflexões acerca dos relatórios construídos a partir das oficinas da matriz curricular da Escola Indígena *Karaí Guaxu*, achei importante trazer uma abordagem relacionada ao currículo, especialmente o currículo em escolas indígenas, para assim fazer as observações e reflexões sobre os relatórios, instrumentos de análise da pesquisa.

Secchi e Prate; (2015, p. 03), ao tratarem do contexto histórico do processo de escolarização em comunidades indígenas, destacam que,

No Brasil, o ideário colonial ensinado nas missões e nas escolas religiosas predominou por quatro séculos e se manteve hegemônico, com algumas variações, até os nossos tempos. Nas últimas décadas, porém, verificaram-se significativas mudanças no tratamento da temática educacional. Os próprios índios passaram a debater os programas de escolarização e a exigir uma escola voltada para os seus interesses e necessidades. A educação escolar tornou-se uma política pública; um direito de cidadania. A diversidade cultural foi aceita formalmente na legislação, assim como os direitos específicos e a liturgia diferenciada para as suas escolas. Tais avanços indicaram um porvir de cidadania, de respeito e de valorização das sociedades indígenas contemporâneas.

As pesquisadoras, ao analisar esse processo histórico, destacam os avanços no que se refere a escolarização indígena recente em relação ao “ideário colonial” destaco a valorização da diversidade cultural e a participação dos indígenas nos debates educacionais, a nossa vivência com a escola Karaí Guaxu corrobora com esse pensamento.

As autoras destacam ainda os desafios para uma educação indígena diferenciada, enfrentar a padronização e lutar por uma reorganização conceitual:

O primeiro desafio trata da desconstrução da modalidade “escola indígena” atualmente hegemônico, quer no campo das representações, quer da sua apresentação formal. Há de se criar mecanismos que impeçam esse verdadeiro assédio oficial no sentido de padronizar as condutas escolares, por meio de formulários, registros e outros procedimentos formais que embaçam o foco essencial do trabalho docente [...] [...] Ao instituir formalmente um sistema padronizado de procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos sem a participação indígena na sua concepção e sem um acompanhamento de percurso, o estado deseduca, induz ao erro, corrompe seus próprios fins.

O segundo flanco a ser fustigado trata da reorganização conceitual e administrativa da atual “modalidade” de educação escolar indígena. Conceitualmente, porque o atual modelo oficial não está amplamente apoiado na realidade específica dos povos, vale dizer, nas suas culturas. Elementos culturais autóctones como parentesco, língua, economia e todos os demais marcadores de pertencimento ou de identidade são ofuscados pelas noções como as de interculturalidade, institucionalidade, marco nacional, calendário oficial e tantas outras medidas impostas pelo poder público. Administrativamente, porque as formas atuais de vinculação das escolas indígenas não atendem, nem precariamente, às demandas concretas. (SECCHI; PRATES; 2015, p.014).

Os dois desafios apontados acima são situações enfrentadas nas escolas situadas em territórios indígenas, no primeiro, inclusive, os Guarani, de Nova Jacundá, tiveram segundo depoimentos apresentados e documentados no PPP Guarani, a existência da escola negada em vários aspectos, a começar pelo nome, que segundo relatos, ao apresentarem o nome da escola na Secretaria de Educação, compreenderam outro nome que não tinha nada a ver com o atual nome escolhido pela comunidade, as lideranças, anciãos, pais e até mesmo os alunos.

Essa negação, e talvez a falta de sensibilidade de tentar compreender o real nome da escola, fez com que, somente em 2017, já com a construção do PPP consolidado, o nome começasse aparecer em documentos oficiais, através de uma solicitação dos técnicos do Decamp, da Semed. Atualmente, a questão do nome da escola foi sanada, e os Guarani-Mbyá, tiveram seu direito garantido de decidirem e escolherem o nome da escola de acordo que o significado que “Karaí Guaxu”, o nome atual da escola tem para eles. E todos os documentos da trajetória escolar dos alunos, assim como em todos os departamentos da Semed, bem como no censo escolar, também foram feitas as devidas alterações para contemplar a solicitação do povo Guarani, de Nova Jacundá.

Outra questão elencada pelas autoras ainda no primeiro tópico que apresentam como problemáticas, está relacionado ao processo de padronização da parte burocrática em relação ao material de acompanhamento escolar dos alunos e de planejamento pedagógico, conforme já mencionado, muitas vezes mesmo modelo utilizados pelas escolas da cidade ou até mesmo as escolas situadas nos campos de Jacundá.

Com autonomia de decidir o modelo de currículo, os eixos temáticos que melhor dialogam com a proposta solicitar em relação ao contexto de em Nova Jacundá, há também a necessidade de rever essas as situações evidenciadas nos documento que tratam nas narrativas dos aspectos culturais Guarani-Mbyá, de forma a adaptar de acordo com as especificidades Guarani, ou até mesmo se for necessário criar materiais que também possam ser de instrumentos de acompanhamento pedagógico, mas que sejam específicos aos Guarani.

A Educação Escolar Indígena, como bem cita as autoras, é uma política pública amparada por legislações baseadas na Constituição Federal (1988). O caso dos Guarani é um exemplo claro desse processo dinâmico que legitima direitos às comunidades indígenas a terem garantia de uma Educação Escolar Indígena condizente com as realidades e especificidade locais; a terem autonomia de escolher o que precisam estudar e de definir a organização curricular, as práticas pedagógicas, o calendário diferenciado.

Todas essas questões tratam da forma de organização que está sendo repensada na T.I. Nova Jacundá, pois, para Secchi; Prates; (2015, p. 02) “se na escola tem estudantes indígenas, nela haverá cultura indígena”, e acrescentam ainda que essas mudanças se relacionam com o enfrentamento ao problema da colonialidade:

Se retornarmos ao passado dos “descobrimentos”, perceberemos que os debates acerca da escolarização de indígenas tinham como cenário o confronto visual dos colonizadores com os habitantes das terras recém-conhecidas. Discutia-se o estatuto desses seres naturais e o lugar que lhes caberia no projeto de exploração. A questão que se colocava para a escola era declará-los humanos e, tendo alma, educá-los na fé cristã. A controvérsia acerca da natureza humana dos índios perdurou por dois séculos e, a partir dela, se estabeleceram os contornos da colonialidade em todos os países latino-americanos. (SECCHI; PRATES, 2015, p. 03).

Com atual cenário existente no que tange a discussão acerca da educação escolar indígena no território nacional, e toda a legislação que ampara esse processo ainda em construção, com avanços visíveis, intensificados pelos movimentos indígenas, indigenistas e também o movimento por uma Educação do Campo, que também carrega na sua bandeira de luta as causas relacionadas as questões indígenas, posso afirmar que temos tido avanços no cenário dessa discussão e construção.

No caso dos Guaraní percebe-se uma atitude de luta por educação escolar e de sujeitos preocupados com a preservação da sua cultura e a escolarização das próximas gerações, desta forma suas contribuições se deram não apenas no âmbito do processo de escolarização, mas também há várias outras políticas públicas que têm direito, e que historicamente lhes foram negadas, em processo de colonização que podemos até caracterizar como desumana e agressiva.

Falar de currículo em escolas indígenas e discutir os percursos para que se torne algo de direito das populações do campo, não tem sido uma tarefa fácil, pois sai muitas vezes do comodismo daquilo que se tem pensado para as escolas indígenas, um modelo de educação que nada mais que uma cópia da organização das escolas da cidade, em que os mais interessados não participaram ou não participam do seu modelo de construção, colocando como pensam e como querem a educação para os seus filhos.

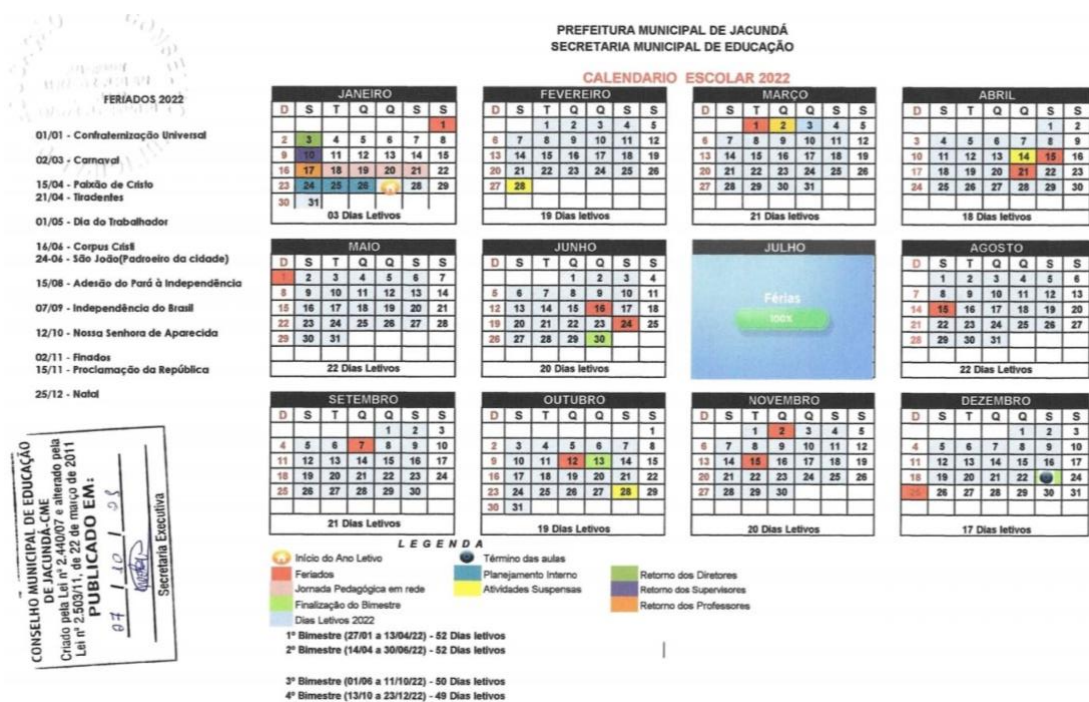
Mais que elaborar um documento com a participação dos Guaranis, de Nova Jacundá, o planejamento da Semed de Jacundá, através do Decamp, deve ser mensal, conforme solicitação registrada no PPP, para rever as ações que constam no documento e as práticas pedagógicas utilizadas. Deve ser levado em consideração o que as várias vozes expuseram durante as oficinas de construção do PPP e da matriz curricular da Escola Karaí Guaxu, que são apresentados no documento três objetivos básicos: a) refletir sobre o lugar da língua, história e cultura Guaraní-Mbyá no currículo da escola *Karaí Guaxu*; b) analisar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; c) Definir conhecimentos específicos e interculturais para o currículo Guaraní-Mbyá da escola Karaí Guaxu.

Os objetivos mencionados acima estão integrados ao projeto de extensão para construção da matriz curricular da Escola Indígena Karaí Guaxu e foram elaborados através das experiências durante o trabalho executado pela professora Maria Cristina Macedo Alencar, da Unifesspa, ao analisar as falas significativas dos Guaranis, no decorrer da realização das oficinas que teve como finalidade a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Karaí Guaxu.

Os objetivos específicos que constam no projeto de extensão aos poucos vêm se firmando como estratégia para a construção do currículo próprio e específico Guaraní-Mbyá, em um diálogo em que os protagonistas é o povo Guaraní, que nesse processo de construção sempre se sentiram excluídos. É uma realidade histórica do processo de escolarização indígena. Fica evidente essa exclusão inclusive em várias falas, quando mencionam que o PPP da escola demorou mais de cinco anos para ser elaborado, o que na verdade, demorou bem mais, se pararmos para analisar o processo de implantação da escola na TI Nova Jacundá.

Outras questões que merecem destaque dizem respeito ao calendário escolar. Segundo os Guaranis, é o mesmo utilizado nas demais escolas da cidade e que na maioria vezes não contemplam as especificidades locais e seria necessário um calendário alternativo, que inclusive é amparado pela LDB 9394/96 e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI.

Figura 08: Calendário Escolar Ano Letivo 2022 – Jacundá -PA



Fonte: Conselho Municipal de Educação de Jacundá, 2022

O calendário escolar do ano letivo das escolas municipais de Jacundá, pensado para a cidade e algumas escolas do campo e a escola indígena, demonstra que as aulas têm início em janeiro e término do ano letivo dia 23 de dezembro. Ele não contém as especificidades que os Guaranis, inclusive suas atividades fora do ambiente escolar. Os Guaranis-Mbyá seguem o ano atividades agroflorestais e o calendário agrícola (ver Ladeira e Paris, 2021), com a participação efetiva de quase todos da comunidade. As pesquisadoras fazem uma descrição minuciosa das atividades Guaranis, que iniciam em janeiro de cada ano e se estendem até dezembro. Conhecer a representatividade dessas atividades é importante, pois como eles mesmos destacam:

A roça é à base da nossa alimentação. Então, junto com a conservação e recuperação da floresta, a agricultura é o nosso principal trabalho. Todo ano, no tempo seco, nós preparamos nossos roçados. Depois, no começo do inverno, iniciamos a plantação. O

melhor mês para plantar no Tekoa Pyau, em geral, é o mês de outubro, quando começam a cair às primeiras chuvas.

Cultivamos diversos alimentos, principalmente a mandioca para fazer farinha, o milho, a abóbora e a banana. Desde que começamos a formar o tekoa, temos aberto roçados grandes e roçados pequenos. Às vezes todo mundo trabalha junto numa mesma roça; às vezes cada família faz a sua; às vezes junta dois ou três para trabalhar a mesma roça. Plantamos para comer e, no passado, também plantamos para vender; algumas vezes os bichos vêm e comem tudo também, aproveitam mesmo. A anta literalmente deita e rola na nossa plantação! Só por isso já é preciso plantar muito no tekoa, senão não aproveitamos nada. Então, uma coisa é certa: nosso povo Guarani é um povo plantador. (LADEIRA; PARIS, 2021, p. 78)

Como podemos perceber na citação acima, a roça para os moradores da TI Nova Jacundá tem uma importância muito grande para ajudar no sustento, além de servir como fonte de renda e em vários momentos têm que sair da dinâmica normal da escola para ajudar nas atividades da roça. É nesse sentido que muitas vezes o calendário escolar não supre às necessidades e tampouco dialoga com essa realidade.

A roça não é simplesmente o local de onde retiram parte dos produtos que servem para o sustento da comunidade, numa dinâmica de compartilhamento dos produtos, ou parte do trabalho. Os Guaranis, de Nova Jacundá, tratam a terra como um bem precioso. Em depoimento de um dos moradores da comunidade, foi me repassado que eles plantam: arroz, milho, feijão, mandioca etc. nas roças próximas a comunidade indígena Nova Jacundá.

Entender a organização do que é a roça para os Guaranis, nessa dinâmica do processo de escolarização é fundamental, pois as atividades agrícolas praticadas por eles não devem ser dissociadas das práticas educativas na Escola Karaí Guaxu. É como se a roça fosse uma extensão da escola, já que temos diversas atividades que são executadas com contribuições dos alunos o ano todo. Estas atividades iniciam-se pela escolha do local, pelo preparo da terra, pelo processo de plantação, pela limpeza da área plantada e por último pelo cultivo do que foi plantado e a colheita.

Conforme os Guaranis mesmo mencionam no PPP, as atividades escolares e os professores não indígenas devem participar juntamente das atividades da roça e os professores devem inserir essas práticas no planejamento pedagógico.

Como mencionado pelas pesquisadoras no livro: “Nosso jeito de cuidar da vida nas matas”, são muitos os cultivos na TI Nova Jacundá. Essas culturas servem para sustento da comunidade, mas também são comercializadas para que possam comprar outros produtos alimentícios industrializados e utensílios que utilizam no dia a dia. Além de servir como base da sua alimentação, a

[...] roça já gerou um pouco de renda para a comunidade. Mas sempre tivemos uma dificuldade muito grande de transportar os alimentos para vender na rua. Dependia da Funai dar carona, por exemplo. Mas ela nem sempre consegue mandar o carro quando a gente precisa. Então, para não perder a produção, o jeito é pagar um frete. Só que é muito caro, daí, a gente acaba gastando o dinheiro todinho que ganhou para pagar o transporte até a cidade. Não vale a pena. É por isso que agora nós plantamos mais para o nosso sustento (LADEIRA; PARIS, 2021, p. 78).

As situações narradas acima na citação mostram claramente a falta de suporte necessário para escoar os produtos que são cultivados pelos trabalhadores indígenas da TI Nova Jacundá. Os mesmos colocam a importância da venda dos produtos que serve como geração de renda, e que lhes possibilita a aquisição de outros materiais, de alimentos, de produtos de limpeza e outros produtos de uso pessoal.

Afirmam claramente que em outros momentos contavam com a ajuda da Funai para disponibilizar transporte para poderem levar seus produtos até a cidade mais próxima, que é Jacundá, cerca de uma hora de viagem, quando as estradas estão em boas condições de tráfego. No entanto, nem sempre essa ajuda acontecia por conta da pouca frota existente na Funai-Marabá.

Uma forma que o povo guarani encontrou para comercializar seus produtos em pequena escala foi alugar um transporte particular, sendo o valor do aluguel geralmente dividido entre eles mesmos, e o valor do lucro dividido entre os que estavam envolvidos no processo de produção, mas era pouco o recurso que sobrava, já que a produção é pouca. Geralmente, o valor do aluguel do transporte correspondia a dois momentos: a ida até a cidade e o retorno até a comunidade Guarani.

É importante salientar que esses problemas em relação ao processo de comercialização dos produtos que são cultivados em Nova Jacundá, por conta da falta de apoio ou suporte necessário, de alguma forma impacta diretamente no bem-estar dos moradores da comunidade, uma vez que parte deles não tem uma renda fixa, conforme o que foi observado no decorrer da pesquisa e também ao longo desses anos que venho mantendo contato com o povo Guarani-Mbyá.

Os Guaranis expressaram a necessidade de incorporar os saberes locais ao planejamento pedagógico pelos professores não indígenas e por parte da gestão da Semed. Neste caso, seria necessário repensar um currículo aliado com as práticas culturais existentes na comunidade: a dança, a música, a pintura e o artesanato, pois fazem parte da história Guarani. Gostariam que esses aspectos culturais que menciono acima não deixassem de existir na comunidade. O

trabalho na comunidade é coletivo e todos têm participação em todas as etapas do trabalho na roça, inclusive os estudantes, como eles mencionam no PPP Guarani.

Acima, descrevi como se deu o processo de construção do PPP e os principais elementos elencados em que aparecem as principais vozes Guarani, destacando como pensam a escola e as sugestões do modelo de escolarização pensadas para os estudantes, sempre trazendo elementos da cultura e das realidades existentes na TI Nova Jacundá. Descrevi também o percurso relacionado ao projeto de extensão. Trago também nessa parte do trabalho as principais informações contidas nos relatórios das oficinas da matriz curricular.

O primeiro relatório apresenta as datas do dia 26, 27 e 28 e setembro de 2018. No documento, que chamo de relatório I, aparecem descritos os indivíduos que participaram desse primeiro momento oficial de construção da matriz curricular da Escola Indígena Karaí Guaxu.

A coordenadora do projeto descreveu que participaram do momento: professores da Unifesspa, comunidade escolar, professores e estudantes Guarani-Mbyá, professores do SOME, que atuam em Nova Jacundá e nas séries finais, e técnico do Decamp de Jacundá.

Como os relatórios aparecem sem paginação, vou referenciar aqui o relatório em que sigo uma sequência para mencioná-los, classifico numa ordem numérica, além de citar o ano em que foram realizadas as oficinas na comunidade Nova Jacundá. Desta forma, mantenho a veracidade de todas as informações citadas no texto.

No relatório I, o primeiro momento foi para uma breve apresentação de todos que se faziam presente nesse processo construtivo que deu início dia 26 de setembro de 2018, na TI Nova Jacundá. Foi realizado em sequência, um resgate em relação a construção do PPP da Escola Karaí Guaxu e a proposta de um currículo escolar e específico. Nesse mesmo dia, com a apresentação do projeto de extensão a todos os presentes, em que foram destacados os objetivos e a dinâmica escolhida para o momento. O primeiro momento trouxe uma discussão através de textos que foram separados por grupos e que trouxe à discussão sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), trazendo informações acerca de um levantamento inicial de elementos que compuseram a matriz curricular.

Nesse mesmo momento, ainda dia 26 de setembro de 2018, foram feitas várias provocações acerca para que a comunidade, os professores indígenas e não indígenas ao trazer algumas perguntas importantes em relação ao modelo de escola que os Guarani, de Nova Jacundá, pretendem construir ou fortalecer. Diante disso, foram levadas para a comunidade perguntas/questionamentos do tipo: como ensinar e como aprender? quem pode ensinar? o que ensinar?

As perguntas que dialogam com a discussão de currículo e da construção da matriz curricular, fizeram com que os que estavam presentes no dia 26 contribuíssem em relação à dinâmica da escola Guarani. As respostas foram as mais diversas possíveis, inclusive, apareceram sugestões para serem trabalhadas, dentre as quais: atividades que envolvem caça, conhecimentos agrícolas e rituais. É importante trazer essas questões elencadas pelos Guarani relacionadas aos sistemas agrícolas, pois aparecem na construção dos dois documentos, o PPP Guarani e a matriz curricular em construção.

Outras questões levantadas, e que constam no relatório I, tratam: do calendário específico e a organização pedagógica da escola em que os Guarani trouxeram a situação do agrupamento das turmas por ciclos. Atualmente as turmas estão organizadas em turmas multisseriadas: da Educação Infantil ao 5º ano e nas séries finais do ensino fundamental em duas turmas (uma de 6º e 7º ano e outra de 8º e 9º ano), caracterizando também turmas no formato de multissérie.

Nas oficinas do dia 27 de setembro de 2018, na parte da manhã foi dada continuidade ao que foi discutido no dia anterior acerca de como deve ser organizado o ensino na Escola Indígena Karaí Guaxu e na parte da tarde foi feita a leitura do PPP de forma minuciosa para daí então começar a construção da matriz curricular refletindo que conhecimentos devem ser ensinados e aprendidos em cada etapa de ensino.

No terceiro e último dia de oficinas do mês de setembro, dia 28, começou-se colocar em prática a construção do documento curricular da Escola Karaí Guaxu, fazendo uma abordagem sobre “identidade Guarani, e o modo de viver de outros indígenas.”

Desta forma, no último dia do encontro do mês de setembro, os Guarani, de Nova Jacundá começam a dar forma ao documento curricular da Escola Karaí Guaxu, e começaram a selecionar os principais objetos de conhecimentos que gostariam que os estudantes tenham acesso desde Educação Infantil até o Ensino Fundamental Séries Finais.

Quadro 02 – Organização curricular em construção da matriz curricular Guarani.

Educação Infantil		Ens. Fund. Anos Iniciais	Ens. Fund. Anos Finais
Objetos de	Canto guarani	A importância da água	Surgimento de outros povos indígenas;
	Dança guarani	O tratamento da água	O território Guarani

	Brincadeira no barro	Preservação das nascentes	Os animais presentes na TI Guarani
	Observação da dança	Reprodução dos animais	Gêneros textuais, produção e interpretação de textos
	Plantio, colheita	Pintura indígena	Memória e narrativas Guarani
	História da comunidade indígena	Plantio, colheita; natação no igarapé	Alimentação na TI Nova Jacundá
	Paisagem da T.I	História Guarani; Canto	Plantio, colheitas, horta comunitária; elaboração de um calendário local
	-----	Contagem, medida, geometria	Cuidados com o lixo na comunidade Nova Jacundá
	-----	A importância da Opy	Memória e história Guarani

Fonte: Relatório I de construção da matriz curricular, 2018.

Os objetos de conhecimentos citados no quadro 02 foram escolhidos e definidos pelos próprios moradores de Nova Jacundá. No quadro, aparecem sugestões de conteúdos da Educação Infantil, e Ensino Fundamental, já que atualmente o ensino é organizado nesses segmentos.

É importante destacar, que no quadro aparecem conteúdos ligados a realidade local dos Guaranis, uma grande preocupação demonstrada por parte deles desde o início da construção do PPP e que vem se firmando também no documento da matriz curricular.

Em depoimento, a professora de Língua e Cultura Guarani-Mbyá, demonstrou essa grande preocupação relacionada aos conhecimentos locais e a cultura de seu povo, quando afirma que:

Isso tudo é a nossa própria história, mas quem é que vai contar essa história? O que significa a Opy? Pra que tem a Opy na aldeia guarani? Pra que serve? Isso aí tudinho nós precisamos ouvir, contado pelos mais velhos, para as crianças de hoje entenderem. Talvez elas tenham também alguma pergunta que é preciso botar pra fora. Aí tem que ter alguém para responder. Na aldeia dos meus sonhos eu queria que fosse diferente. Que a gente pudesse fazer diferente. Eu mesma ia tentar fazer diferente. Porque quando eu falo assim, eu não estou falando dos outros. Eu também estou falando de mim, e de tentar, todo mundo junto, fazer melhor. Um ajudando o outro, uma família ajudando outra família, tentando juntos para ver se a gente consegue tudo de novo. Isso é bom. (LADEIRA; PARIS, 2021, p. 104).

O depoimento da professora Maria Regina, para o Plano de Gestão Territorial Ambiental, nos ajuda a entender claramente os motivos de terem listados nas oficinas realizadas do dia 26 a 28 de setembro de 2018.

Os Guarani-Mbyá, vêm mostrando o tempo nos documentos, o PPP e a matriz curricular, através dos relatórios das oficinas a preocupação no processo de revitalização da cultura Mbyá, e território em que habitam é carregado de simbologias. No depoimento acima, a professora Guarani, é um exemplo claro, quando a mesma demonstra a preocupação em que vai contar a história do povo Guarani para os mais novos e o que vai contar, pois são os anciãos e a lideranças mais antigas que detém esse conhecimento com mais exatidão.

Outra preocupação é em relação à *Opy*, que é casa de reza Guarani, e fica no centro da comunidade. Também são levantados alguns questionamentos relacionados a este espaço sagrado, carregado de simbologia, não pode entrar sem ser convidado na casa de reza, quando convidam alguém, estão estreitando os laços. A professora Maria Regina deixa algumas reflexões que certamente servirão como reflexão e seleção dos objetos de conhecimentos que devem e necessitam se estudados e aprendidos pelos mais novos, uma vez que é um elemento importante que constitui da cultura do povo Guarani, que é sobre a importância da *Opy* para os Guarani, de Nova Jacundá, podendo ser objeto de estudo pelos professores não indígenas.

A fala da professora Maria Regina nos remete a ideia de uma comunidade que as decisões sejam coletivas e para o bem comum. Dentro desse contexto da discussão acerca de uma proposta curricular específica, a forma como os Guarani pensam suas experiências de comunidade e de mundo sejam levadas em consideração no decorrer da construção do documento.

O relatório II das oficinas da matriz curricular aconteceu com base nas atividades realizadas durante os dias: 26, 27 e 28 de outubro de 2022. O momento foi iniciado com um vídeo Mbyá mirim, em umas das salas da escola, e também foi oportunizado falas para os que se fizeram presentes. O momento das falas foi oportuno para os professores da Escola Karaí Guaxu destacarem mais uma vez todas as limitações e dificuldades que tiveram para terem o PPP construído e finalizado. Foi dado ênfase que somente com auxílio das professoras Maria Cristina, e Rosani Fernandes, foi possível dar início essa nova discussão e sua concretização final do ano 2017.

Nas falas das duas professoras citadas acima, foi destacado a importância da construção de um documento tão importante que é o PPP de forma coletiva. Dando sequência a fala da professora Maria Cristina, a professora Rosani em suas contribuições falou na possibilidade da construção da matriz curricular Guarani, pois segundo ela: “as escolas foram chegando nas comunidades indígenas, mas não foram pensadas em propostas que pudessem contemplar a Educação Escolar Indígena.”

No segundo dia, foi tratado em um texto sobre interculturalidade, tratando a educação escolar nas escolas indígenas, onde os conhecimentos indígenas sejam valorizados e respeitados e seja colocado de forma imposta, acrescentou Professora Rosani Fernandes.

Ainda foi discutindo a importância de que as aulas aconteçam de forma mais dinâmica e diferenciada, e que seja trabalhado a realidade Guarani. Foi sugerido pelos moradores de Nova Jacundá, que seja utilizado outros espaços, além da escola como proposta das aulas diferenciadas, como por exemplo: a *Opy*, onde geralmente ocorrem os rituais, ou até mesmo que aulas possam acontecer em lugares abertos.

No dia 27, também foi questionado em relação aos encontros culturais que já vem acontecendo na comunidade de forma mais ampla desde 2017 e que tem revitalizado a cultura Guarani pela dimensão como acontece e as discussões socializadas na culminância de cada evento, a sugestão foi dada para que sejam usados também outros espaços: o igapé, as matas, e dessa forma, dialogando para que as aulas também sejam mais dinâmicas, sugestões colocadas por uma moradora de Nova Jacundá.

No terceiro dia, o momento iniciou com os grupos expondo suas opiniões acerca do que foi discutido nos textos do dia anterior. E no final do encontro, foi exposto mais uma vez a importância de manter em evidência a língua Guarani, não apenas pelos mais velhos, mas também pelos mais novos e alunos também e que seja trabalhado no processo de escolarização com frequência.

Com toda a discussão entorno da interculturalidade, foram elencados também pelos Guarani, objetos de conhecimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental menor e maior, em diferentes áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza/Matemática e Ciências Humanas, conteúdos que dialogam com o que gostariam que os alunos aprendam ao longo do processo de escolarização Guarani.

Na análise do último relatório de 2019, o texto trata das oficinas referentes a proposta curricular de todos os segmentos existentes na Escola Indígena Karaí Guaxu, especificamente na área de Ciências Naturais.

Durante os dias de oficina, com base no relatório, observei uma estrutura organizada de seleção de conteúdos que aparecem em todos os anos do ensino fundamental. A seleção foi com base no tema gerador: água, algo preocupante para a comunidade. Todos os conteúdos foram baseados neste tema como uma problemática que envolve a comunidade Guarani.

Com análise e reflexões acerca do PPP e da matriz curricular Guarani, pude perceber que o povo Guarani tem avançado muito com relação à afirmação de uma educação escolar

indígenas. Como foi citado pelos professores Guarani, um dos grandes problemas é colocar em prática tudo que vem sendo construído e o que já consta nos dois documentos: o PPP já finalizado e o documento curricular em que ainda falta ser finalizado. As falas dos entrevistados, principalmente dos professores, apontam a necessidade de ser levado em consideração no processo de escolarização tudo que foi inserido nos dois documentos, só assim os alunos terão uma educação condizente com a vivência e história Guarani.

Ficou evidente que o modelo de Educação, principalmente do Ensino Fundamental Maior, não contempla com a proposta de educação Guarani, a começar pelo sistema modular. Os Guarani sugerem que o ensino seja regular e com professores da própria comunidade, quando já tiverem professores formados para atuar nas séries finais do ensino fundamental. Sugerem ainda que se tenha formação específica para os professores não indígenas para atuarem na comunidade, além solicitarem que esses docentes não sejam substituídos, pois muitos participaram e vem participando da elaboração dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas da Escola Karaí Guaxu.

9 A LUTA DO POVO GUARANI-MBYÁ POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O processo de luta dos Guaranis por uma educação escolar indígena diferenciada, conforme foi apresentado nos capítulos anteriores, está bastante referida na sua cultura e por sua vez sua cultura está muito baseada nas atividades agrícolas. Por isso, trago aqui uma reflexão sobre a agricultura Guarani, para em seguida falar do tópico principal do capítulo.

9.1 ATIVIDADES AGRÍCOLAS NO TERRITÓRIO DOS GUARANIS

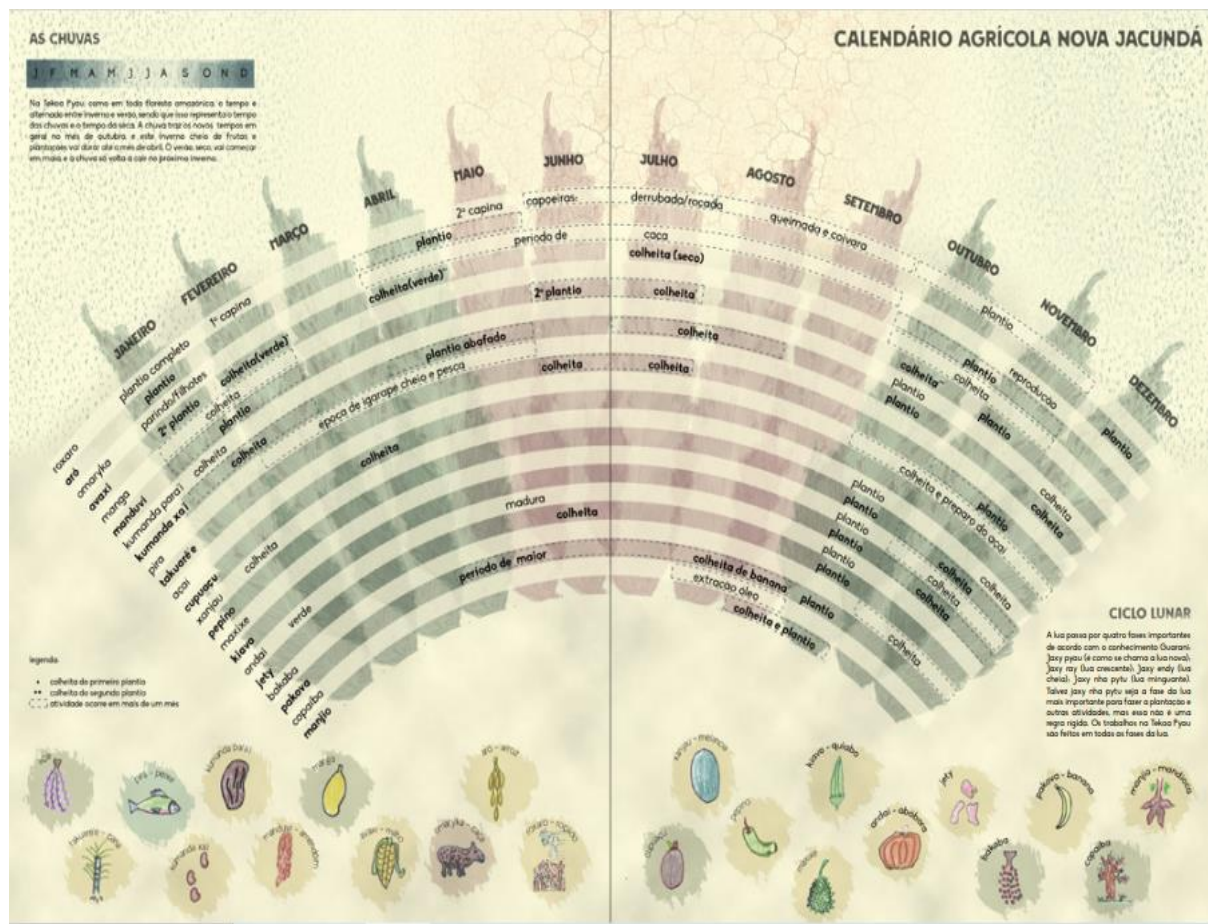
O tópico tem como foco principal elencar as características dos sistemas de produção agrícola no território do povo Guarani-Mbyá, que reside na Aldeia Nova Jacundá, na região Sudeste do Estado do Pará, levando em consideração os elementos apontados na matriz curricular da Escola Karaí Guaxu. Logo abaixo temos o calendário agrícola de Nova Jacundá, o que nos possibilita um olhar mais detalhado das culturas que são praticadas durante o ano.

Trago aqui algumas ideias acerca dos saberes tradicionais para justificar e alinhar a este tópico, o qual abordará de forma mais aprofundada, de acordo com o que será observado na pesquisa, uma discussão sobre os sistemas agrícolas na Terra Indígena Nova Jacundá. Nesse sentido, trará elementos das vivências e experiências dos Guaranis com as práticas agrícolas associadas ao processo de escolarização dos discentes da Escola Karaí Guaxu.

Ladeira e Paris (2021, p.84), acerca das atividades praticadas na TI Nova Jacundá, destacam que,

Entre os alimentos que plantamos no roçado, há aquelas plantas que são comuns nas plantações do jurua, que nós também temos o costume de comer, e tem as plantas verdadeiras (ete'i) do povo Guarani, que estamos buscando recuperar. Plantamos atualmente a mandioca (para fazer farinha), macaxeira, milho, batata, inhame, abóbora, melancia, quiabo, maxixe, pepino, o feijão-do-sul, feijão-trepa-pau, feijão-andu, mamão; vários tipos de banana: banana-nanica, banana-comprida, banana-roxa, banana-pratinha, banana-peruara, banana-branquinha, banana-inajá; diferentes qualidades de arroz: arroz-agulhinha, arroz-agulhão, arroz-bacaba; e mais uma ou outra hortaliça

Figura 09: Calendário Agrícola da T.I. Nova Jacundá.



Fonte: LADEIRA; PARIS, 2021

Durante as oficinas para a construção da matriz curricular da Escola Karaí Guaxu, que constam nos relatórios de 2018 e 2019, foi possível de constatar em várias partes dos textos, parte dessas informações, quando os Guarani solicitam que sejam trabalhadas nos componentes curriculares da escola, informações referentes as práticas agrícolas que fazem parte da cultura Mbyá. Em várias falas constatou-se uma preocupação ligada ao processo de revitalização da cultura Guarani-Mbyá, conforme as autoras destacam abaixo:

Uma grande preocupação que nós temos é em não perder tembiu ete'i, os alimentos verdadeiros dos Guarani. Muitas dessas espécies verdadeiras são mantidas e recuperadas quando acontecem as visitas entre as famílias de cada aldeia guarani. Como nós moramos longe dos nossos outros parentes que vivem no sul, temos mais dificuldades de resgatar e manter as nossas sementes e plantas tradicionais. Até pouco tempo atrás, a gente escutava os mais velhos contarem sobre elas, mas a maioria de nós não conhecia. Nós, os mais novos, nunca tínhamos visto. Antigamente, os mais velhos plantavam o avaxi ete'i (o milho verdadeiro guarani). Nós não sabemos muito bem como isso aconteceu, mas a semente sumiu. Em 2018, com o trabalho do PGTA, os amigos guaranis que vieram do sul nos visitar, trouxeram avaxi ete'i, manduvi, e deram para nós, para toda a comunidade, e agora estamos conservando (LADEIRA; PARIS, 2021, p.84).

Durante minhas visitas na aldeia Nova Jacundá, percebi que esses conhecimentos se mantêm junto aos anciãos e lideranças, mas que também se estende aos mais novos, pois estes ajudam nas atividades agrícolas praticadas na comunidade, em muitos casos até mesmo como atividades extras da escola.

Ao ouvir os moradores de Nova Jacundá, Ladeira e Paris (2021) elencaram algumas ações e propostas importantes que serão levadas em consideração pelos Guaranis em relação as práticas agrícolas e a dinâmica de funcionamento das roças. Vejamos abaixo as propostas e ações mencionadas pelos Guaranis.

- ✓ Organizar o trabalho nas roças, fazendo reuniões todos os anos para: escolher o que vamos plantar, definir as áreas de plantio, planejar o trabalho de preparação das áreas de roça e decidir, todos juntos, se vamos fazer roças familiares, coletivas ou dos dois jeitos;
- ✓ Envolver as crianças e jovens na nossa agricultura, ensinando, nas roças, sobre as plantas e o preparo de comidas tradicionais;
- ✓ Não derrubar áreas de mata (ka'aguy etc) para abrir novas roças;
- ✓ Não abrir roça onde ficam as grotas, nascentes e cursos d'água. Principalmente perto das nascentes;
- ✓ Priorizar as áreas que ficam dos dois lados da estrada de acesso à aldeia para abrir roças. Fazer as roças sem o uso do fogo e, no caso de precisar fazer uma queimada ou coivara, cuidar muito bem para que o fogo não se espalhe para outras áreas;
- ✓ Cuidar da terra nas áreas de roças antigas, deixando descansar e se recuperar para ser cultivada de novo no futuro;
- ✓ Buscar mais conhecimentos sobre o que deve ser feito antes de se “abandonar” uma área de roça para que a capoeira cresça mais rápido e com mais qualidade. Pensar juntos o que nós mesmos podemos fazer para diminuir o tempo de pousio;
- ✓ Estudar mais, também, sobre como plantar por mais anos seguidos em uma mesma roça sem enfraquecer a terra;
- ✓ Testar o que jurua kuery chamam de adubação verde - plantio de algumas espécies com a finalidade de “engordar” a terra (ex: feijão-guandu, feijão-de-porco, crotalária, mucuna). Encontrar outras formas de produzir adubação orgânica, utilizando os recursos que já existem na própria Terra Indígena;
- ✓ Aprofundar nosso conhecimento sobre agroflorestas. Principalmente para reflorestar as roças antigas onde até hoje só cresce “capim duro”. Sabemos que podemos reflorestar e produzir alimento ao mesmo tempo;
- ✓ Buscar apoios e parcerias para realizar intercâmbios de cultivos tradicionais - sementes, mudas e ramas – com agricultores guaranis de aldeias localizadas em outras regiões;
- ✓ Buscar apoios e parcerias para realizar intercâmbios de sementes e espécies variadas com outros povos indígenas, para tentar aumentar sempre a biodiversidade;
- ✓ Plantar, todos os anos, as nossas variedades tradicionais, tanto para alimentação como para reprodução das sementes; (LADEIRA; PARIS, 2021, p. 92-93)

As propostas e ações, conforme descrevem as pesquisadoras, partem desde o processo de roçado, que envolve a abertura de novas roças, passando pelo o processo de conservação,

até os cuidados relacionados às condutas e as práticas nas atividades agrícolas na TI Nova Jacundá.

É bastante claro diante das propostas e ações mencionadas que o povo Guarani tem um jeito diferente de lidar com a terra, cuidando e mantendo ainda muitas características naturais. Inicialmente percebemos a organização coletiva das atividades, a preocupação em aproveitar bem os recursos de forma a preservá-los, e, além disso, buscar novos conhecimentos agrícolas visando melhorar a conservação desses recursos.

A agricultura é, para os Guaranis, uma forma de educação, assim como a caça, conforme este depoimento que trata especificamente da caça, também uma atividade praticada pelos Guaranis-Mbyá, de Nova Jacundá:

Queremos dar o exemplo também sobre a questão da caça, mesmo que seja difícil falar sobre isso. Porque o Guarani não é como o caçador profissional, que mata todo animal que encontra e depois vende na cidade. Não fomos nós que trocamos toda a floresta por pasto para o gado, por lavoura, ou para construir cidades. Não fizemos represas, barragens e hidrelétricas. Não tiramos o lugar de viver e o alimento dos bichinhos. Pelo contrário, nós alimentamos os bichos da mata com nossas frutas e nossas roças. Mas é assim, é com amor que estamos pensando o que fazer para tentar que os bichos fiquem mais aqui mesmo, dentro da Terra Indígena. (LADEIRA; PARIS, 2021, p. 106)

A forma como os Guaranis organizam suas atividades agrícolas foi objeto de investigação por outros autores. Ao tratarem do processo de caracterização da forma de produção em uma comunidade indígena Guarani, Anjos e Sad (2018) apresentam os seguintes pontos como destaques:

- ✓ Produzem a maior parte dos alimentos que consomem;
- ✓ Buscam uma maior integração do homem com a natureza;
- ✓ Estabelecem relações de trocas sem objetivos de obter grandes lucros;
- ✓ Lutam pela sobrevivência da diversidade de espécies da fauna e da flora;
- ✓ Criam movimentos que se opõem ao avanço do desmatamento e de agentes que poluem os rios, o ar e os solos (ANJOS; SAD, 2018, p. 12).

Outro ponto importante é a forma como a juventude especificamente lida com as práticas de produção agrícola na comunidade indígena na qual o estudo foi realizado. Em sua pesquisa, Beltz (2012), discorre acerca das roças em comunidades indígenas no Mato Grosso e traz alguns conceitos sobre o tema, um deles sobre gênero e a divisão do trabalho,

Nas sociedades indígenas as relações sociais de produção valem-se da distinção de gênero, construída social e culturalmente, para atribuir papéis sociais que são

incorporados por homens e mulheres, o que pode ajudar a entender de que forma se organiza a sociedade e quais são os papéis que cada um desempenha dentro da mesma (BELTZ, 2012, p. 36).

A mesma autora ainda destaca de acordo com sua pesquisa,

Esta prática cultural da divisão de trabalho entre os gêneros, fica evidente nas roças indígenas estudadas, onde desde o início da construção das roças o trabalho é dividido, sendo que as atividades mais pesadas como a derrubada e a queimada e a maior parte da plantação ficam por responsabilidade do homem, no plantio as mulheres ajudam os homens e a colheita e preparo dos alimentos, são tarefas unicamente femininas (BELTZ, 2012, p. 36).

Beltz (2012) acrescenta ainda mais elementos acerca desse processo de divisão cultural do trabalho nas comunidades indígenas, enfatizando,

A divisão de trabalho entre os gêneros é uma semelhança encontrada entre as etnias estudadas, homens, mulheres e crianças dividem a tarefa de cultivar os alimentos próprios de cada cultura para alimentar as suas famílias, assim a cultura de cultivar a roça apresenta uma certa reciprocidade entre os membros familiares, pois nessa prática aprende-se o valor da união no trabalho unindo os membros familiares e dando continuidade nas práticas culturais de cada etnia. (BELTZ, 2012, p. 36)

A descrição da divisão do trabalho, elencada pela autora nas comunidades indígenas de Mato Grosso, local de sua pesquisa, bem como a forma de organização social, nos ajuda a entender a participação dos indivíduos no trabalho entre os Guaranis.

Em depoimento a Beltz (2012, p. 37), Koria – Tapirapé faz a seguinte descrição em relação as culturas que são praticadas e as etapas do trabalho,

Os homens roçam, derrubam e deixam certo tempo para secar e queimar, depois eles costumam plantar produtos que levam pouco tempo para colher como melancia, milho, mandioca e abobora, esses alimentos somente os homens podem plantar e colher, já as mulheres devem plantar e colher amendoim, batata, feijão e algodão. As crianças a partir dos cinco anos de idade já podem acompanhar os pais, as meninas acompanham as mães e os meninos acompanham os pais.

Na citação acima, Beltz (2012) discute sobre a divisão de gênero, a divisão intergeracional, a produção de alimentos por gênero e geração, que nos ajuda a compreender a relação que os indígenas têm com a terra.

Em outro depoimento cedido a pesquisadora, o indígena da etnia Mebengôkre faz a seguinte descrição:

Para fazer as roças desde o começo, a gente escolhe uma terra boa, uma terra fofa, para a gente fazer uma roça. Primeiro tem que roçar as árvores pequenas, depois de uns quatro a cinco dias começa a derruba as árvores maiores, aí só quando que começa ter os sinais de chuva, isso traz a informação para a gente de que esta na hora de fazer a queimada, aí o dono da roça foi fazer a queimar a roça, aí volta para a aldeia, por

que se fica olhando não vai queimar direito, e aí um dia vai de volta ver se a roça queima bem. Depois de uns dois ou três dias começa a planta a sementes, primeiro planta a melancia e batata, banana, mandioca, abóbora, cana, mamão e amendoim. Hoje em dia algumas mulheres ajudam o marido para terminar logo a roça, mas para derrubar só o homem derruba, as mulheres ajudam a planta, a colheita é feita mais pelas mulheres. As crianças também ajudam, mais ou menos dos oito aos dez anos pode ir acompanhar o pai e a mãe e observa o trabalho da mãe e do pai, ajuda planta e colhe (BELTZ, 2012, p. 40).

A descrição feita acima, diz respeito ao cuidado que se deve ter em relação a escolha do solo, e mais uma vez faz a descrição de todas as etapas do processo de exploração do recurso natural, até chegar na etapa final da colheita, da mesma forma, fica evidente a participação das crianças e das mulheres indígenas. Momento importante e feito de forma coletiva nas comunidades indígenas.

9.2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI

O presente tópico abordará os principais desafios narrados pelos Guarani-Mbyá de Nova Jacundá para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Karaí Guaxu até o processo de inicial da discussão de um currículo que possa dialogar com a realidade da comunidade. Neste tópico trago as questões mais relevantes destacadas pelos moradores de Nova Jacundá para a consolidação do documento final.

O meu contato com o povo Guarani-Mbyá iniciou em janeiro de 2017, quando fui convidado a assumir a Coordenação do Departamento de Educação do Campo, na Secretaria Municipal de Educação de Jacundá, departamento responsável pela gestão administrativa e pedagógica das quinze escolas que fazem parte do território rural da cidade de Jacundá, dentre elas a Escola Karaí Guaxu que, de maneira improvisada, passou a funcionar no ano de 1996.

O nome da escola (*nhanhemboe'á*) Karaí Guaxu Guarani é uma homenagem ao líder Mbyá Guarani que com sua persistência e força conseguiu a escola, que começou a funcionar num prédio provisório. No ano de 1996, com o apoio da FUNAI e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), procuramos a prefeitura de Jacundá para começar a funcionar a escola na nossa aldeia porque estavam chegando muitas crianças que precisavam estudar. Assim, desde o começo do funcionamento da escola na aldeia temos professores indígenas contratados pela prefeitura de Jacundá (PPP, 2017, p. 06).

Desde 2017, quando comecei a desenvolver a função de técnico pedagógico na Semed, e passei a ouvir a relatos dos Guarani em relação ao nome da Escola, que segundo eles não representa nenhum significado a eles, e o nome *Kariwassu* Guarani, assim era o nome da escola e aos poucos vêm passando por alterações burocráticas em documentos oficiais e no próprio

sistema de educação do município, inclusive com autorização legal do Conselho Municipal de Educação de Jacundá. Dessa forma, a solicitação da comunidade aos poucos vem se materializando.

Trago para exemplificar o caso do município de Jacundá, responsável pela educação na Escola Indígena Karaí Guaxu na Aldeia Nova Jacundá, em que posso perceber a ligação dos técnicos pedagógicos do departamento de Educação do Campo com a comunidade Indígena Aldeia Nova Jacundá, algo que acontecia com pouca evidência, segundo este relato:

Há cinco anos começamos a elaboração desse Projeto Político Pedagógico (PPP) ainda com o apoio da dona Mariazinha, servidora do setor de Educação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Depois, os servidores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das escolas do campo da Secretaria de Educação de Jacundá deram continuidade nos assessorando na escrita do PPP da nossa escola. Foram muitas reuniões com a comunidade para conversarmos sobre como deve funcionar e o que queremos que nossos filhos aprendam na escola *Karaí Guaxu* Guarani (PPP-2017, p. 03).

O relato acima ocorreu em 2017 e faz alguns apontamentos em relação a forma como era tratada a educação na Escola Karaí Guaxu, onde segundo o professor, havia cinco anos desde a construção do projeto político pedagógico e até aquele ano não o tinham concluído. No ano 2017, conseguimos nos reunir mais vezes e avançar na construção desse documento.

[...] em 2017 reunimo-nos mensalmente para concluir a construção de nosso projeto. Foram reuniões nas quais tivemos longas conversas com técnicos da FUNAI, Departamento de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Jacundá (DECAMP-SEMED), Coordenação de Educação Escolar Indígena da 4ª Unidade Regional de Educação em Marabá, Secretaria Estadual de Educação (CEIND- 4ªURE Marabá) e assessora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará que nos apoiava nas temáticas linguísticas e educacionais. Esse projeto foi construído a muitas vozes e muitas mãos (PPP-2017, p. 03).

Em outro depoimento, percebemos que houve no município de Jacundá um avanço significativo em relação ao processo de construção do documento que norteia toda a educação da Escola Karaí Guaxu, e que veio a ser concluído em dezembro de 2017. Como foi colocado, teve a parceria de diversas instituições e a participação efetiva de toda a comunidade indígena de Nova Jacundá, conforme fala acima e relatado no PPP (2017, p. 04),

[...] tudo que está escrito a seguir é resultado de nossas muitas conversas com os pais, os alunos, as lideranças e os idosos de nossa comunidade; de muitos debates, de esclarecimentos e de proposições amplamente discutidas com nossa comunidade e nossos apoiadores.

O trabalho iniciado em 2017 até os dias atuais na gestão do DECAMP tem feito com que eu percebesse através do contato quase diário com alguns moradores de Nova Jacundá alguns dos principais problemas enfrentados pela comunidade, em especial pela política de educação escolar indígena ofertada a eles, calendário modelo das escolas da cidade, proposta pedagógica que não dialogava com suas vivências e experiências. Compreendemos de acordo com os relatos que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento importante de luta dos Guaranis em busca de uma educação escolar condizente com a realidade a qual estão inseridos. Destacam ainda que foram muitas as dificuldades desde início de sua construção até a finalização do documento, conforme relato:

Há cinco anos começamos a elaboração desse Projeto Político Pedagógico (PPP) ainda com o apoio da dona Mariazinha, servidora do setor de Educação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Depois, os servidores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das escolas do campo da Secretaria de Educação de Jacundá deram continuidade nos assessorando na escrita do PPP da nossa escola. Foram muitas reuniões com a comunidade para conversarmos sobre como deve funcionar e o que queremos que nossos filhos aprendam na escola *Karaí Guaxu* Guaraní (Documento PPP – Escola Karaí Guaxu, 2017, p. 04).

O depoimento acima mostra que, desde o início de sua elaboração, o PPP da Escola Karaí Guaxu levou mais de cinco anos para ser concluído e envolveu no início de sua construção a comunidade indígena de Nova Jacundá, representantes da FUNAI e do Departamento de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Jacundá.

Diversas instituições cooperaram no intuito de construir o PPP da Escola Karaí Guaxu tais como a Unifesspa, a 4ª Unidade Regional de Educação em Marabá da Secretaria Estadual de Educação (4ª URE), além disso, com a participação mais efetiva do Departamento de Educação do Campo de Jacundá, conseguiu-se em 2017 realizar mais encontros para a discussão do documento. Estes encontros sempre aconteciam mensalmente.

Em parte dos encontros que foram realizados em 2017, ouviu-se bastante falas de como os Guaranis-Mbyá gostariam que fosse ofertada a educação para seus filhos, uma educação que seja baseada no modo de suas práticas culturais. Alguns desses encontros contaram com a participação dos professores não indígenas que trabalham no Ensino Fundamental Maior, no Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), já que é um segmento atendido pela Escola Karaí Guaxu, uma das demandas da comunidade.

Uma das grandes preocupações que os Guaranis-Mbyá de Nova Jacundá demonstram está relacionada ao vínculo de aproximação que os professores *juruá* têm com a comunidade.

Durante muito tempo, vimos vários professores Juruá (não indígena) vir para trabalhar com nossas crianças e jovens e aqui ficarem poucos dias, muitas vezes não voltando mais para a aldeia. Isso era muito ruim, pois as crianças não conseguiam se acostumar com o professor. Para resolver essa situação, solicitamos à prefeitura de Jacundá que nossas crianças tivessem professor indígena novamente, pois já tínhamos pessoas na comunidade estudando o Magistério Indígena e capazes de assumir a educação escolar de nossos filhos. Em 2011 nossas crianças que estudavam da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental voltaram a ter professor indígena (PPP, 2017, p. 06).

O relato acima mostra de maneira clara que muitos professores não indígenas que atuaram na Escola Karaí Guaxu passavam pouco tempo lá e, em alguns casos, ao irem para a cidade, sequer retornavam para aldeia. Diante disso, as crianças não se adaptavam com os professores não indígenas.

Após a finalização da construção e apresentação do PPP Escola Indígena Karaí Guaxu, documento mencionado como relevante por eles em vários momentos em que estive com os mesmos, pois traz através das várias narrativas o modelo de educação condizente com a história e com princípios da Educação Escolar Indígena, que dialoga com a realidade do povo Guarani, a comunidade começou a questionar sobre uma proposta pedagógica específica para a Escola Karaí Guaxu.

9.2.1 A Construção do Currículo Próprio da Escola Indígena Karaí Guaxu

Na apresentação do PPP da escola *Karaí Guaxu*, concluído no ano de 2017, os Guarani-Mbyá afirmam que a sua construção envolveu toda a comunidade, parceiros como a UNIFESSPA, a FUNAI e Técnicos da 4ª URE-SEDUC/PA em Marabá e do DECAMP-SEMED-Jacundá. Esses últimos, somente no ano de 2017 passaram a participar ativamente das oficinas de construção do documento, todas realizadas na aldeia. Também os professores não-indígenas que atuam nas turmas do Some do 6º ao 9º, quando estavam em período letivo na aldeia, participaram dessas oficinas.

Conforme o histórico da escola e da comunidade apresentado no PPP da escola *Karaí Guaxu*, a reivindicação por uma Educação Escolar Indígena Intercultural e Bilíngue (EEIB) é histórica entre os Guarani-Mbyá. Os Guarani-Mbyá reiteraram essa demanda em todas as oficinas de construção do PPP da escola. Por isso, no ano de 2018, iniciou-se o projeto de extensão “Guarani *kweri reko* no currículo de *nhanhemboe'á Karaí Guaxu*: construindo currículo intercultural e bilíngue na Escola *Guarani-mbyá* da TI Nova Jacundá, Jacundá-PA”¹⁰,

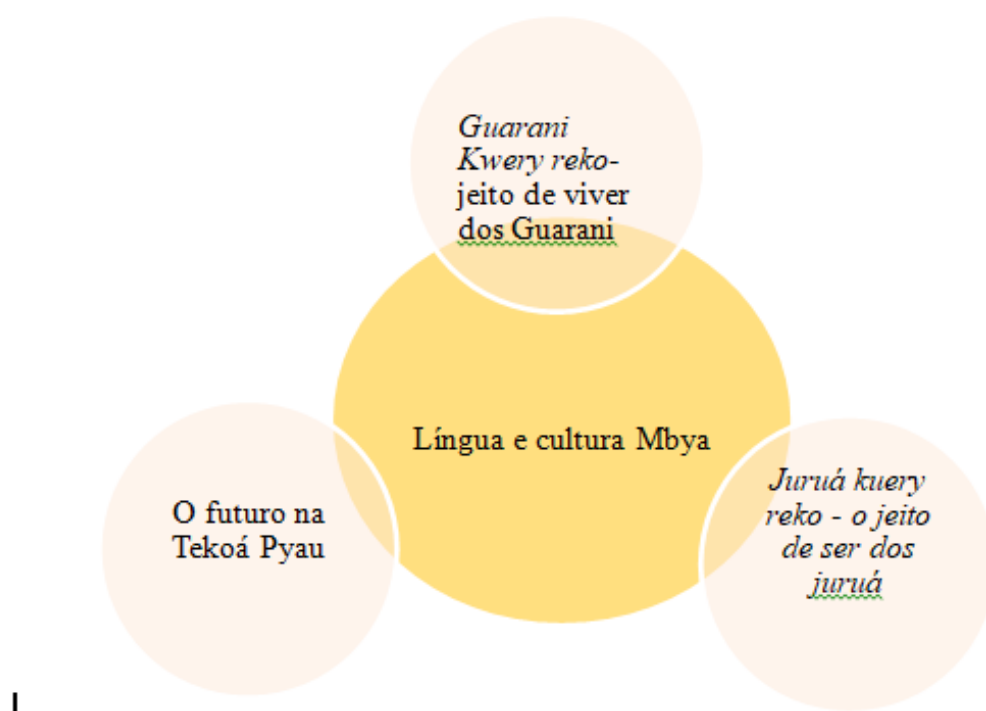
¹⁰ Coordenado pela Profª Dra. Maria Cristina M. Alencar, realizado em parceria com a SEMED-Jacundá/PA e com financiamento do PIBEX –UNIFESSPA.

com o objetivo de assessorar a comunidade na construção de seu currículo próprio, intercultural, bilíngue, específico e diferenciado.

As oficinas para construção da proposta curricular da escola *Karaí Guaxu* ainda ocorreram até 2022. Essas oficinas têm se realizado com a participação de toda a comunidade, pesquisadores da Unifesspa, de diferentes áreas do conhecimento, que integram a equipe do projeto; equipe da gestão do Decamp-Semed-Jacundá e professores do Some. Até o mês de agosto de 2019 já haviam sido realizadas quatro oficinas. Nestas foi elaborada a proposta curricular e o conteúdo para a turma multisseriada de Ed. Infantil de 1º ao 5º ano. Está em construção a proposta para as turmas multisseriadas do 6º ao 9º ano. A cada oficina reflete-se sobre aspectos da realidade dos Guarani-Mbyá de Nova Jacundá, a história do grupo, práticas culturais e sobre os Guarani-Mbyá em outras partes do Brasil. Retomam-se os princípios colocados no PPP da Escola Karaí Guaxu e fazendo um exercício coletivo de elaboração do currículo. Os professores, indígenas e não indígenas, ao final das oficinas, ficavam com a tarefa de avançar na construção da proposta e apresentar suas reflexões com e para comunidade no encontro seguinte.

O PPP da Escola Karaí Guaxu apresenta diretrizes para a organização curricular da escola. O documento propõe um currículo organizado em eixos temáticos, os quais foram definidos a partir da análise das problemáticas que foram percebidas em falas significativas identificadas nas reuniões de construção do PPP e a partir das falas significativas, pensados os eixos temáticos, conforme mostra figura abaixo:

Figura 10: Eixos temáticos currículo da Escola Karaí Guaxu



I

Fonte: PPP – Escola Karaí Guaxu.

A figura acima mostra um esquema organizado por eixos-temáticos, resultado do processo de formação durante as oficinas do PPP e que levou em consideração as falas dos Guarani, da TI Nova Jacundá.

O esquema representa como o povo Guarani pensa o currículo da Escola Karaí Guaxu, no centro do esquema, podemos perceber o eixo articulador: Língua e Cultura Mbyá. É através da reflexão deste eixo, de acordo com a visão dos Guarani-Mbyá, que são pensadas questões relacionadas: a valorização e fortalecimento da língua e cultura Guarani-Mbyá; a reflexão sobre o *Nhandereko e as territorialidades Mbyá*. Através do eixo classificado com articulador ou central temos os demais eixos-temáticos, como estão inseridos no PPP Guarani:

- a) Eixo I: *Guarani Kwery reko- jeito de viver dos Guarani*;
- b) Eixo II: *Juruá kuery reko - o jeito de ser dos juruá*;
- c) Eixo III: *O futuro na Tekoá Pyau*;

Para os Guarani-Mbyá de Nova Jacundá, os conhecimentos relacionados aos saberes dentro da comunidade também devem ser ensinados na escola com a mesma relevância que se

ensina - e que eles consideram importante continuar -, o “*Juruá kueryreko* - o jeito de ser dos *juruá*”, ou seja, os conhecimentos, a língua, a história os valores dos não-índios com vistas a construir formas de se relacionar com os *Juruá* garantindo a continuidade do povo na sua diferença étnica. Consideram importante conhecer como vivem os não indígenas:

quais as leis [deles], como se organizam e funciona a sociedade dos *juruá*. Tudo o que os nossos filhos precisam estudar nesse eixo deve nos ajudar a conviver cada vez melhor com os *juruá* e aprendermos a defender nossos direitos, principalmente, nosso direito de ter um território onde possamos continuar existindo e construindo um outro modo de viver e de falar outra língua. (Documento PPP – Escola Karaí Guaxu, 2017, p. 24).

Por fim, o eixo “O futuro na *Tekoá Pyau*” coloca em discussão a relação com o meio onde vivem e a construção do território Guarani-Mbyá. Nesse último eixo temático os Guaranis colocam o desafio viver bem na aldeia Nova Jacundá. Assim, trazem temas como reflorestamento, segurança alimentar, objetivando conhecer sobre conhecimentos locais, conteúdos de ensino que contribuam para que os jovens Guarani-Mbyá possam repensar sobre a continuidade do povo em Nova Jacundá, terra com escassez de água, área de plantio limitada, mas que ainda é o lugar que eles têm para viver e onde desejam viver bem.

O desafio na implementação de uma educação diferenciada na Escola Karaí Guaxu também se refere à inexistência de professores indígenas para o Ensino Fundamental II. Para o futuro, os Guarani-Mbyá de Nova Jacundá, já manifestaram no PPP o desejo de que todos os professores da escola sejam indígenas. Contudo, na população da aldeia é aproximadamente 50 pessoas de acordo com o estudo de Alencar (2018), e os que têm Ensino Médio Completo são nove indígenas que ainda não tem formação específica para atuarem na docência da Escola Indígena Karaí Guaxu.

Os Guaranis enxergam que são muitos os desafios para que a escola Karaí Guaxu passe a funcionar segundo o que a comunidade decidiu e que seja efetivamente bilíngue e intercultural. Consideram que:

Para a execução dessa proposta os professores [*juruá*] precisam tomar conhecimento do nosso PPP, estudar a nossa história, ter a devida formação para compreender os princípios da interculturalidade, da educação comunitária e do bilinguismo, conhecer um pouco da nossa língua. Enfim, é necessário que os professores permaneçam o máximo de tempo possível na aldeia, que não haja uma troca tão grande de professores e que se comprometam com o projeto de educação escolar Guarani Mbya, pois os professores da escola *Karaí Guaxu* devem realizar as pesquisas com os alunos sobre a nossa realidade e tudo isso demanda tempo e dedicação. (PPP – Escola Karaí Guaxu, 2017, p. 17).

De acordo com a citação acima que trata de como os Guarani de Nova Jacundá querem seja a execução do PPP e do projeto de educação diferenciado da Escola Karaí Guaxu, fica bastante claro que uma das grandes inquietações que têm está relacionado ao conhecimento que os Juruá devem ter em relação à história do povo Guarani-Mbyá, pois para eles a partir dessas informações conseguirão trazer para a sala de aula elementos importantes a serem trabalhados na escola/comunidade, levando em consideração alguns princípios que norteiam o povo Guarani do Norte, como a interculturalidade, a educação comunitária e o bilinguismo, conhecimentos necessários para entender a língua e a cultura Guarani-Mbyá.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo foi realizada na TI Nova Jacundá, situada no sudeste paraense, por meio de entrevistas com lideranças, professores indígenas e professores não indígenas que são docentes na Escola Indígena Karaí Guaxu.

A realização da pesquisa aqui apresentada me possibilitou perceber a inadequação da política territorial etnoeducacional e a educação escolar indígena para a escola Guarani-Mbyá cuja comunidade é bilíngue. O município tem reproduzido um modelo de educação escolar que nega a realidade do povo Guarani, de Nova Jacundá, embora haja diálogo com os sujeitos, os quais, reiteradamente demandam do poder público. Contudo, os Guarani tem sido protagonistas, sujeitos no que se refere à educação escolar que almejam. Passaram por um processo de migração muito particular, lutaram pela posse de sua terra e conseguiram se estabelecer de forma autônoma.

No que se refere à educação a comunidade Guarani buscou a implantação da escola, articulou a construção do PPP com instituições parceiras e participou ativamente da construção da matriz curricular, e isso demonstra sua clareza quanto à educação que entendem correta e que valoriza sua cultura e seu modo de vida, embora ainda existam muitos obstáculos a serem superados. Percebi que os Guarani valorizam a educação escolar que demandam professores preferencialmente indígenas ou que os professores não indígenas sejam formados para compreender as particularidades culturais. O mais importante, contudo, é valorizar a participação dos próprios indígenas na construção dos processos educacionais, algo que foi realizado no PPP e nas oficinas para a construção da matriz curricular. Verificamos que em termos legais, há muitos avanços para a educação indígena realmente diferenciada, mas não basta para isso a existência de leis, demanda-se uma atitude mais direta por parte das secretarias municipais de educação para que possa haver efetivamente uma educação diferenciada.

O estudo realizado na comunidade Nova Jacundá serviu ainda para análise de como a educação escolar indígena vem acontecendo na Escola Karaí Guaxu. Percebi que tem sido um enorme desafio para a comunidade e para os professores a implantação de uma educação diferenciada que leve em consideração: a história, a cultura, as especificidades desse povo no que diz respeito, principalmente, ao modelo de educação que reivindicam.

Analisei no PPP e os relatórios da matriz curricular que serviram como base para a realização deste trabalho e percebi que o currículo diferenciado que tanto almejam, ainda é uma realidade distante, mas que sua implementação aos poucos e muito timidamente vem

acontecendo na comunidade. E que ainda falta para que isso de fato ocorra à percepção de práticas pedagógicas significativas que dialoguem com o que já consta no PPP e na matriz curricular em construção.

A análise das informações coletadas mostrou que existem muitos problemas que merecem atenção nesse processo de ensino ofertado aos Guarani, especialmente no ensino fundamental maior, o que compromete a aprendizagem dos alunos, dentre os quais acompanhamento pedagógico mais efetivo. Existe necessidade de se repensar também essa estrutura de funcionamento em coletivo, levando em consideração a realidade dos moradores de Nova Jacundá.

Percebi na pesquisa, que o SOME em Jacundá passa por vários problemas, dentre os principais pode-se destacar: limites na infraestrutura, escolas precárias, trazem implicações negativas no processo de ensino e aprendizagem. As precariedades das estradas, especialmente no período do inverno, no qual o tráfego para Nova Jacundá fica praticamente inviável.

Por outro lado, podemos perceber pontos positivos a implantação do SOME, em Nova Jacundá, uma vez que até então os discentes ficavam ociosos, sem essa oferta de ensino do 6º ao 9º ano, muitas famílias tinham que deslocar seus filhos para a meio urbano, longe de suas relações com a família, com as comunidades.

O modelo de educação ofertado pelo SOME, para os filhos dos moradores de Nova Jacundá, não é o projeto de educação que almejam, uma vez que solicitam que o ensino seja regular e que todos os professores sejam da própria comunidade quando tiverem profissionais formados nas diferentes áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas, Linguagens e Suas Tecnologias.

Percebi, tanto no PPP da Escola Karáí Guaxu, quanto na análise dos relatórios de construção da matriz curricular, documentos que norteiam o processo educacional em Nova Jacundá, que existem nos documentos uma relação bastante coerente em relação às narrativas do povo Guarani-Mbyá, da TI Nova Jacundá quanto aos elementos mencionados aos sistemas agrícolas praticados na comunidade, desde o calendário com atividades relacionados a roça e eventos culturais em que muitas vezes precisam se ausentar da aldeia, inclusive com a participação dos discentes.

Outra questão também observada nos documentos e que merece destaque é relacionado à seleção dos objetos de conhecimento mencionado nos documentos, que tratam de questões muito específicas acerca das atividades de trabalho na roça, a qual parte dos entrevistados avalia

como importante que se tenha uma relação entre as atividades praticadas com as práticas pedagógicas dos docentes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Silvana de. **Território etnoeducacional cone sul e educação diferenciada indígena: interculturalidade e resistência.** Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS. 2019
- ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora!:** desafios na educação escolar intercultural bilingue entre os Aikewara & Guarani-mbyá no sudeste do Pará. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018, 385 p.
- ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. UMA SALA DE AULA NA PROPOSTA DE ENSINO MODULAR: ESPAÇO A SER RETOMADO. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 18-34, aug. 2012. ISSN 2316-3852.
- ANJOS, Welington Batista; SAD, Ligia Arantes. **Saberes dos indígenas Guarani de Aracruz-ES. Compartilhados na escola** [recurso eletrônico] / Welington Batista dos Anjos, Ligia Arantes Sad. – Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2018.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Escolher um tema e um campo.** In: BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 21-43.
- BELTZ, Leilacir. **Roças Indígenas no Estado de Mato Grosso: Educação Ambiental e Sustentabilidade entre os Estudantes da Faculdade Indígena Intercultural.** Dissertação apresentada à Universidade do Estado de Mato Grosso, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais para obtenção do título de Mestre, Mato Grosso, 2012.
- BRASIL- LDB- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9394/96.
- BRASIL. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.** Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.
- BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. **Dispõe sobre Educação Indígena no Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. **Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília/DF, 28 mai. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.> Acesso em: 14 nov. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 8.666, de 21 de junho de 1993. **Regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração**

Pública e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/951.pdf>>. Acesso em 07 dez. 2016. BRASIL. Decreto nº9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2016. 97.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI.** Brasília: MEC/SEF/DEPEF/CGAEI, 1998.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém.

CALDART, Roseli. **Sobre Educação do Campo.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.) Educação do campo: campo – políticas públicas – educação. INCRA/MDA, (Por uma educação do campo vol 07. NEAD Especial) Brasília, 2008. p. 67-86.

Decreto nº 5.051/04 - Promulga a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 2004.

Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette, Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DIEGUES, A C. & ARRUDA, R. S. (org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** **Brasília:** Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.176 p.

ESTADO DO PARÁ. Minuta, **Lei SOME**, Secretaria Estadual de Cultura e Educação, 2013.

FOGEL R. El **desarrollo sostenible y el conocimiento tradicional.** Centro de Estudios rurales Interdisciplinarios – CERI. Fundación Moisés Bertoni. Asunción-Paraguay. 1993.

FREIRE, Verônica Ferreira. **Trajetória migrante e territorialidade dos Guarani Mby'a de Nova Jacundá – PA.** Tabalhode Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Faculdade de Educação do Campo, 2014, 86 pp.

FURTADO, Lourdes. **“Reservas Pesqueiras”. “Uma alternativa de subsistência e de preservação ambiental: Reflexões a partir de uma proposta de pescadores do Médio Amazonas”.** In: Povos das águas.

GERHARDT, Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.7

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Impasses Marcam a Execução de Políticas de Educação. **Artigo em Educação Escolar Indígena.** Povos Indígenas do Brasil 2006/2010 – Instituto Socioambiental, 2011.

HAGE, Salomão Mufarreg. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

JACUNDÁ, **Departamento de Educação do Educação do Campo de Jacundá**, Secretaria Municipal de Jacundá- PA, 2022.

JACUNDÁ, **Departamento de Estatística de Jacundá**, Secretaria Municipal de Jacundá-PA, 2022.

JACUNDÁ, **Proposta Curricular para a Educação do Campo em Jacundá**, Secretaria Municipal de Jacundá, 2008.

JÚNIOR, Aurélio Vianna. **Pandemia e Território** / Organizado por Alfredo Wagner Berno de Almeida. Rosa Elizabeth Acevedo Marin. Eriki Aleixo de Melo. – São Luís: UEMA Edições/ PNCSA, 2020. 1226 p.:il.

LADEIRA, Maria Inês; PARIS, Teresa. Ka'aguy rupa nhangareko: **nosso jeito de cuidar da vida nas matas** / organização Maria Inês Ladeira, Teresa Paris; tradução Alexandre Kuaray. - Brasília, D: Centro de Trabalho Indigenista, 2021.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico/2002-2003**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

LOREIRO, Violeta R.. **Amazônia: História e análise de problemas. Do período da borracha aos dias atuais**: Distrital. Belém, 2002.

LOUREIRO, Violeta R. e Jax Nildo Aragão Pinto. **A questão fundiária na Amazônia**: In: Estudos Avançados, 2005.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira**. Texto apresentado na Conferência Nacional de Educação – CONAE. Brasília, 2010.

LUSTOSA, Welceli Cardoso. **Atividade Pesqueira: O rio morre o rio vive em Jacundá-1980 – 1990**: Monografia de Graduação, UFPA – 2006.

Machado, Almiros Martins. **Exáraúmboguatáguassúmohekauyvymarãe"y: de sonhos ao OguatáGuassúem busca da (s) terra (s) isenta (a) de mal** / Almiros Martins Machado - 2015.

MARQUI, Amanda Rodrigues. **Tornar-se aluno indígena – A etnografia da Escola Guarani-mbyá** na Aldeia Nova Jacundá. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, São Carlos, 2012, 147fl..

Mendes Júnior, Rafael Fernandes. **A saga rumo ao norte e os outros do caminho: a busca da terra sem mal entre os Guarani contemporâneos** / Rafael Fernandes Mendes Júnior. - Rio de Janeiro, 2016. 335 f.

MICHELAT, Guy. **Sobre a utilização de entrevista não diretiva em sociologia**. In: THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211. Disponível em: https://www.academia.edu/27109731/Critica_Metodologica_Investigacao_Social_e_Enquete_Operaria_Michel_Thiollent. Acesso em: 23 nov. 2020.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **Educação escolar indígena: As dificuldades do Currículo Intercultural e Bilíngue**. Revista Fórum Identidades, Ano 2, Volume 3 – p. 95-102 – jan-jun de 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Caminhos e Descaminhos da Educação do Campo: Um Projeto De Intervenção Político-Pedagógico no Contexto Rural**, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico**. Linguasagem. Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

OLIVEIRA, Rosivânia Maciel. **Os elementos administrativos e pedagógicos do SOME, nas percepções de seus atores**. 2010. 127 c. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, 2010.

Orientações curriculares das diversidades educacionais. Cuiabá: SEDUC, 2010.

PENNA, Maura. **Caçando um lugar: Identidade regional no trajeto da exclusão**. Pp.17-19. Revista Travessia (Maio-Agosto). 1994.

PERINI, Luciene. **A Linguagem do Aluno do Campo e a Cultura Escolar: Um Estudo Sobre a Cultura e o Campesinato na Escola Básica**. Educação do Campo. www.ppge.ufes.br/dissertações/2007.

PONTE, Karina Furini. **(Re) Pensando o Conceito do Rural**. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária. Correio eletrônico: karinaponte211@hotmail.com

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Karáí Guaxu**. 2017.

Projeto de extensão: **Guarani kweri reko no currículo de nhanhemboe'á Karáí Guaxu: construindo currículo intercultural e bilíngue na escola Guarani-Mbya da T.I. Nova Jacundá, Jacundá-PA**. Coordenado pela professora Maria Cristina Macedo Alencar, UNIFESSPA, 2018.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. **A pergunta de partida**. In: QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. Manual de investigação em ciências sociais. 5. ed. Trad. J. M. Marques; M. A. Mendes; M. Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2008. p. 29-48.

Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2012.

RIBEIRO, Armanda da Silva. **Relações Interculturais Mediante o Uso das Tecnologias Digitais na Escola Indígena Karai Guaxu Guarani Mbyá**. Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal. 2019, p.99.

S. In: BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. Trad. Marco Estevão; Renato Aguiar. São Paulo: Editora Hucitec, 1993. p. 117-133. Original: Brasil 1992. Disponível em: https://kupdf.net/queue/becker-howard-s-metodos-de-pesquisa-em-ciencias-sociais-corrigido_58ebc576dc0d602769da97e6_pdf?queue_id=-1&x=1602772896&z=ODcuNzcuMjQwLjc1. Acesso em: 19 nov. 2020.

SANTOS, Elaine Fernandes dos. **O descaso da educação do/no campo: as dificuldades enfrentadas por professores e alunos da escola no campo no interior de Alagoas (um estudo de caso)**. UNEAL. 2011.

SCHNEIDER, S. Território, **Ruralidade e Desenvolvimento**. In: VELÁSQUEZ LOZANO, Fabio.; MEDINA, Juan Guillermo Ferro (Editores). (Org.). Las Configuraciones de los Territorios Rurales en el Siglo XXI. 1 ed. Bogotá/Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009, v. 1, p. 67-108.

SECCHI, D.; PRATES, E. L. Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 117-132, jan/abr. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUESS, Paulo. **Migração, identidade, interculturalização**. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 18, n. 34, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TUBINO, Fidel 2005 La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado em el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, enero 24-28, Lima.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Obra, Projeto Político Pedagógico**. Campinas SP. Papiró, 1995. 23 Edição. 2007, p.13.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Território Etnoeducacional Rio Negro: Significações de uma Política Pública**. Dissertação de mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação, Faculdade Federal de Juiz de Fora, 2016.

ANEXOS:

ANEXO 01: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO AMAZÔNICO DE AGRICULTURAS FAMILIARES
EMBRAPA AMAZÔNIA ORIENTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRICULTURAS AMAZÔNICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **LEONARDO LOPES GUARANI**, brasileiro, casado, cacique da Terra Indígena Nova Jacundá, cadastrado com o CPF.: 798.289.901-30, estou sendo convidado juntamente com a comunidade a participar de um estudo denominado: **TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO POVO GUARANI-MBYÁ, ALDEIA NOVA JACUNDÁ, SUDESTE DO PARÁ**, cujo objetivo é: Analisar a implementação da política nacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEE) por meio da incorporação do sistema agrícola Guarani-Mbyá na matriz curricular da Escola Indígena Karaí Guaxu.

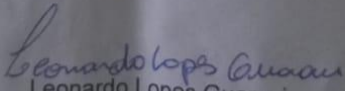
A minha participação no referido estudo será no sentido de descrever todas as informações a mim solicitadas. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários.

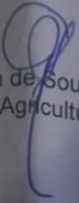
Estou ciente de que meu nome e de outros moradores poderão ser mencionados na pesquisa sem que nenhum problema,

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Belém, PA, 20/12/2021


Leonardo Lopes Guarani
Cacique da T.I. Nova Jacundá


Genilson de Sousa Santos
Mestrando do Programa de Agriculturas Familiares- INEAF-UFPA

ANEXO 02: Solicitação de relatórios de construção do projeto de extensão



Universidade Federal do Pará
Instituto Amazônico de Agricultura Familiar
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Amazônia Oriental
Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas
Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável

À Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
Coordenação do Projeto de Guarani kweri reko no currículo de nhanhemboe'á Karaí Guaxu:
construindo currículo intercultural e bilíngue na escola Guarani-Mbyá da T.I. Nova Jacundá

Professora Dr^a Maria Cristina Macedo Alencar

Assunto: **solicitação de relatórios de construção do projeto de extensão**

Eu, **Genilson de Sousa Santos**, inscrito com o número de RG: 5331835 PC-PA, CPF: 84580780230, residente na cidade de Jacundá, discente do curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (MAFDS), pela Universidade Federal, orientando do professor Dr. Gustavo G. M. Moura.

Venho requerer todos os relatórios referentes as oficinas realizadas em 2018 e 2019, do Projeto de Guarani kweri reko no currículo de nhanhemboe'á Karaí Guaxu: construindo currículo intercultural e bilíngue na escola Guarani-Mbyá da T.I. Nova Jacundá.

Informo ainda que a minha pesquisa de mestrado é na Aldeia Nova Jacundá e, por conta disso, esses documentos servirão como instrumento de análise para a construção da minha dissertação, sendo devidamente citados como fontes das informações correspondentes.

Belém, PA, 02/09/2021

Genilson de Sousa Santos

Genilson de Sousa Santos

Discente de Mestrado

Gustavo G. M. Moura
Orientador

ANEXO 03: Termo de Compromisso do Pesquisador

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Genilson de Sousa Santos**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em particular a legislação específica para pesquisas com povos indígenas, e que o projeto de pesquisa “**TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL DO POVO GUARANI-MBYÁ, ALDEIA NOVA JACUNDÁ, SUDESTE DO PARÁ**”, por mim desenvolvido no Programa Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (MAFDS), na Universidade Federal do Pará, sob orientação do professor Dr. Gustavo G. M. Moura, será desenvolvido em conformidade com a portaria nº 177/2006-PRES/FUNAI, a instrução normativa n. 001/1995 PRES/FUNAI, Resolução n. 466/2012- CNS e 510/2016-CNS, respeitando todos os direitos dos povos indígenas, sua autonomia, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantirei assim o zelo das informações disponibilizadas pela Coordenação do Projeto de Extensão “Guarani *kweri reko* no currículo de *nhanhemboe’á Karáí Guaxu*: construindo currículo intercultural e bilíngue na escola Guarani-Mbyá da T.I. Nova Jacundá”, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), que me forma disponibilizadas por meio dos relatórios produzidos durante a execução do citado projeto. Garantirei ainda o sigilo sobre as identidades dos participantes das ações descritas nos relatórios analisados com total respeito aos indivíduos participantes do supracitado projeto de Extensão.

Jacundá-PA, 03 de setembro de 2021.



Assinatura do responsável pelo
projeto, CPF: 84580780230

e-mail:
ghennyilson@hotmail.com

telefone de contato:
094 991582938

APÊNDICE 01:

ROTEIRO DE CAMPO T.I. Nova Jacundá

Entrevistas: Organizadas a partir das observações realizadas na pesquisa de campo sobre as atividades agrícolas praticadas na T.I. Nova Jacundá

Número da entrevista:

Nome do entrevistador: Genilson de Sousa Santos

Localidade: T.I. Nova Jacundá

Nome do entrevistado: _____

1) Quantas pessoas moram aqui em sua casa? _____

a) Nome Idade Função na aldeia: _____

2) Por quantos anos têm morado nesta casa ? _____

3) Vocês podem descrever um pouco sobre a história da comunidade? A chegada em Nova Jacundá?

4) Atualmente, vocês têm acesso ao terreno para produzir?

5) Quais são as atividades rurais que vocês praticam atualmente?

Agricultura:

1) Mantêm roças? O que vocês cultivam?

2) Mantêm quintal? Quais são os tipos de cultivos (por exemplo, frutíferas, hortaliças etc.)

3) Aonde estão localizadas as roças, quintais?

4) Qual a utilidade da roça, além do alimento?

8) Criação:

9) Quais tipos de animais vocês criam? E em qual ambiente (quintal, etc.)?

10) Alguém da comunidade ou de sua casa caça?

11) Como é a pesca? O que ela simboliza?

11) Vocês coletam plantas da floresta? Quais? Como é feita?

12) Tem alguma atividade que vocês praticavam que não praticam mais?

13) Pode falar um pouco sobre as mudanças na produção agrícola que têm vivido?

14) Quais são os desafios maiores que vocês enfrentam nas atividades da roça ?

15) Pode falar um pouco sobre como vocês dividem as tarefas da casa?

16) Como ocorre a distribuição de empregos?

17) Qual a importância da casa de farinha?

Atividade Pessoas que ajudam

1) Qual o destino dado a produção?

2) Autoconsumo?

3) Comercialização na cidade de Jacundá? Quantas vezes?

4) Vendem quais produtos? Para quem vendem normalmente?

5) Além de Jacundá, vendem produtos em algum outro lugar?

6) Vocês têm outras fontes de renda (por exemplo, uma bolsa, aposentadoria etc)?

APÊNDICES 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADA AO EX CACIQUE

Para o ex Cacique

1) Conte um pouco sobre a história da Aldeia e o seu território?

2) Suas Lutas?

3) Desafios e Perspectiva?

4) Qual a relação que o grupo tem com a terra? O que simboliza ou significa para vocês?

5) Como se organiza a Aldeia? Quantos moradores? Tem escola, posto e transporte?

6) Conte um pouco sobre a produção familiar na aldeia. Quais atividades as famílias desenvolvem? (por exemplo, agricultura, caça, pesca, artesanato etc.)

7) Das atividades agrícolas, quais são as mais importantes e por quê?

8) O trabalho é feito como? A produção familiar e mais individual ou coletiva?

9) Comercializa a produção? Onde? Leva os produtos pra feira? No caso, como é feito o escoamento?

10) Quais são as festas culturais que vocês realizam?

11) Qual a finalidade delas?

12) O que você espera da comunidade daqui para frente?

13) Se considera uma liderança na comunidade?

14) Como você enxerga atuação dos técnicos do Departamento de Educação do Campo com vocês?

APÊNDICES 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADA AOS PROFESSORES INDÍGENAS DE NOVA JACUNDÁ

- 1ª) Há quanto tempo lecionam na Escola Karaí Guaxu?
- 2ª) Qual sua formação?
- 2ª) Trabalha em qual etapa de ensino?
- 3ª) A escola tem PPP? Como foi feita sua construção? Quais sujeitos participaram de sua elaboração?
- 4ª) Como é a infraestrutura física da escola?
- 5ª) Na sua opinião o que falta para melhorar?
- 6ª) Como e onde acontecem as aulas?
- 8ª) Os alunos participam das atividades agrícolas da comunidade? De que forma?
- 9ª) Qual importância dos alunos participarem das atividades na roça?
- 10ª) Eles são avaliados por essas atividades que exercem? De que forma?
- 11ª) Existe diálogo entre o que os alunos aprendem na escola e na roça? De que maneira?
- 12ª) As atividades da roça estão relacionadas com o PPP e a matriz curricular em construção?]
- 13ª) Comente um pouco sobre a construção do PPP e da matriz curricular?
- 14ª) O que esses dois documentos representam para escola e para a comunidade?
- 15ª) O que mudou na escola/comunidade depois da construção do PPP?
- 16ª) Todos da comunidade têm conhecimento desses documentos?
- 17ª) Vocês seguem estes documentos para o planejamento pedagógico?
- 18ª) Como você avalia a atuação dos professores não indígenas na escola?
- 19ª) Eles têm conhecimento dos dois documentos: o PPP e a matriz curricular em construção?
- 20ª) Percebe se os professores não indígenas trazem elementos contidos do PPP e da matriz curricular no planejamento pedagógico?
- 21) Como você enxerga atuação dos técnicos do Departamento de Educação do Campo com vocês?
- 22ª) Quais sugestões tens para que a Educação Escolar Indígena de fato aconteça em Nova Jacundá?

APÊNDICE: 03

PESQUISA: “QUEM SÃO OS PROFESSORES QUE ATUAM NO SOME EM JACUNDÁ E O QUE PENSAM SOBRE O SOME NA ESCOLA KARAÍ GUAXU?”

Responsável: Genilson de Sousa Santos¹¹

Questionário aplicado aos professores que trabalham no Ensino Fundamental no Sistema Organizacional Modular de Ensino em Jacundá, na Escola Karaí Guaxu

I - CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

1. Codinome ou sigla (A identidade do participante não será revelada):

Idade:_____ Naturalidade: _____

2. Estado civil:_____ Possui filhos?___ Quantos, menores de 18 anos? _____

3. Onde você mora? _____

4. Formação (Inicial e atual):_____

5. Desde quando atua na docência?_____

6. Áreas nas quais atua (destacar disciplinas as quais ministra e outras funções, caso exerça):_____

7. Há quanto tempo trabalha com essa(s) disciplina(s)?_____

8. Qual o tipo de vínculo empregatício: () concursado () contratado

9. Qual sua carga horária semanal e mensal? _____

II – SOBRE A ATUAÇÃO NO SOME

1. O que motivou você a lecionar no SOME (Sistema Organizacional Modular de Ensino)?
Desde quando atua?

¹¹ Estudante do Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, pela Universidade Federal do Pará - UFPA.

2. Existe formação específica para os professores do SOME? Como funciona?

3. Como você realiza o seu planejamento das aulas?

4. Como é feita a escolha dos conteúdos?

5. Há espaços coletivos de planejamento e/ou avaliação entre os professores? Caso sim, comente um pouco sobre esses momentos.

6. Você tem acesso a material de apoio para auxiliar na preparação das atividades (livros, equipamentos, etc)? Comente como se dá esse acesso.

7. Comente como é organizado o ensino no SOME (disciplinas, área de conhecimento).

8. Quais as localidades nas quais você atua?

9. E qual a média de distância entre essas localidades?

--

10. Nas escolas nas quais você atua, tem Projeto Político Pedagógico? Comente.

11. Como avalia a infraestrutura de apoio ao professor (estrutura das escolas, casa de apoio ao professor, deslocamento, material didático-pedagógico, dentre outros aspectos)?

12. Como é a relação entre professores e comunidade?

13. Você dispõe de algum acompanhamento pedagógico? Quem realiza? Como acontece?
Como você avalia esse acompanhamento?

14. Você participa de alguma formação continuada ou em serviço? Comente?

15. De modo geral, como você avalia a oferta do ensino fundamental através do SOME?

16. Quais são principais dificuldades que você enfrenta sendo professor no SOME?

17. Há intervalo de descanso entre sua ida para uma localidade e outra? Comente.

18. Pretende continuar atuando no SOME? Explique.

Local: _____ Data: ____ / ____ / ____.