

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS
CURSO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

PEDRO RIBEIRO DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:**
os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty

Angra dos Reis - RJ
2020

PEDRO RIBEIRO DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:**
os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no Instituto de
Educação de Angra dos Reis da UFF
como requisito básico para a
conclusão do Curso de Políticas
Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Barros Nobre

Co-orientador: Prof. Dr. José Renato Sant'anna Porto

Angra dos Reis - RJ
2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BIAR
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S719e Souza, Pedro Ribeiro de
A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: : os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty / Pedro Ribeiro de Souza ; Domingos Barros Nobre, orientador ; José Renato Sant'anna Porto, coorientador. Angra dos Reis, 2020.
194 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Políticas Públicas)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra dos Reis, 2020.

1. Política Pública. 2. Indígena. 3. Caiçara. 4. Educação--Rio de Janeiro (Estado). 5. Produção intelectual. I. Barros Nobre, Domingos, orientador. II. Sant'anna Porto, José Renato, coorientador. III. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Educação de Angra dos Reis. IV. Título.

CDD -

PEDRO RIBEIRO DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:**

os casos caiçara e indígena de angra dos reis e paraty

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no Instituto de
Educação de Angra dos Reis da UFF
como requisito básico para a
conclusão do Curso de Políticas
Públicas.

Aprovado em 28 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Domingos Barros Nobre - UFF
Orientador

Prof. Dr. José Renato Sant'anna Porto – UFF
Co-orientador

Prof. Dr. Frederico Policarpo de Mendonça Filho – UFF
Avaliador

Angra dos Reis - RJ
2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer de forma mais genérica a todas as pessoas que foram importantes para mim no apoio e no aprendizado adquirido ao longo dessa caminhada da minha vida universitária, pois foi uma fase bastante rica em questão de conhecimento e trabalho, mas ao mesmo tempo uma das mais duras por conta do estresse e das adversidades vividas ao longo dos quatro anos de graduação, o que me faz sair mais forte do que quando eu entrei na universidade.

Agradeço às comunidades caiçaras e guarani mbya pelo convívio, paciência, troca de conhecimentos, por me apresentarem diferentes formas de concepção de mundo e por me mostrar que o Brasil é muito mais diverso do que se costuma pensar.

Gostaria de agradecer a minha mãe por ter me apoiado ao longo de todo o curso, ter sido meu porto seguro nos momentos de angústia ao longo da graduação; a minha irmã mais nova Vitória pelo companheirismo e a parceria durante todos os anos em que estivemos juntos; às tias Lucinha, Marta e Tânia, aos tios Paulo, João e Carlinhos e a prima Malu.

Gostaria de agradecer também aos professores do IEAR/UFF pelos conhecimentos teóricos e práticos transmitidos ao longo do curso de políticas públicas. Especialmente gostaria de agradecer ao professor Domingos Nobre, por quem tenho uma enorme admiração, consideração e gratidão, pois trabalhar como bolsista de extensão no seu projeto proporcionou muitos dos momentos mais ricos da minha vida profissional nas políticas públicas, amadurecendo enquanto pessoa e cidadão em vários aspectos. Também se soma a isso a paciência e ao suporte dado ao longo dos dois anos que trabalhei no projeto.

Agradeço aos funcionários do IEAR/UFF, em especial da vigilância, da manutenção e da informática, pelas conversas e momentos de descontração nos intervalos

Agradeço aos colegas com quem trabalhei no projeto pela troca de experiências e de conhecimentos.

Agradeço aqui ao Algemiro da Silva, Jardson dos Santos, ao Ticote e aos professores Lício Caetano, Norielem Martins e Iaci Sagnori pelo apoio dado à pesquisa realizada neste trabalho, que teria sido mais difícil de realizar se não tivessem as suas entrevistas para ajudar.

Agradeço à Carina Gonçalves de Araújo e a Adriana Medderos pela grande amizade que vem dos tempos de escola e pela admiração que guardo pelas duas.

Por fim gostaria de agradecer ao John Kennedy Teixeira Lima, ao William dos Santos Souza, ao Mauro da Cunha e ao Lucca Freires pela amizade, conversas e pelo acolhimento que me deram em muitos momentos quando precisei.

RESUMO

As políticas públicas de educação escolar diferenciada para as comunidades indígenas e caiçaras localizadas no sul do estado do Rio de Janeiro são recentes na história local e sua provisão é uma forma de garantir um direito social. Como forma de estudar estas políticas sociais, esta pesquisa consiste em uma análise sobre as políticas públicas de educação escolar diferenciada para as comunidades caiçara da Praia do Sono e Pouso da Cajaíba e comunidade indígena de Sapukai. Esta pesquisa inicia-se com uma análise bibliográfica sobre as legislações que dizem sobre a educação escolar diferenciada, seguida por uma análise histórica da construção das referidas políticas, finalizando com uma avaliação das políticas e indicando quais são as pendências que ainda existe e as perspectivas de futuro para a educação escolar diferenciada nessas localidades.

Palavras-chave: Educação diferenciada. Política Pública. Caiçara e Educação Escolar Indígena

ABSTRACT

The public policies of differentiated school education for indigenous and caiçaras communities located in the south of state of Rio de Janeiro are recent in the local history and its provision is a way of guarantee a social right. As a way to studying these social policies, this research consists in an analysis about the public policies of differentiated school education for the caiçara communities of Praia do Sono and Pouso da Cajaíba and indigenous community of Sapukai. This research begins with a bibliographical analysis about the laws that say about differentiated school education, succeeded by a historical analysis about the construction of the referred policies, finishing with an evaluation of the policies and indicating what is the pendencies that still exists and the future perspectives for the differentiated school education in those localities.

Keywords: Differentiated education. Public Policy. Caiçara and Indigenous School Education

LISTA DE SIGLAS

ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro;
APM – Associação de Pais e Mestres;
BNCC – Base Nacional Comum Curricular;
CEDAC – Centro de Ação Comunitária;
CEE-RJ – Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro;
CEEEI-RJ – Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro;
CEMEI - Centro Esportivo Municipal de Educação Infantil;
CIEGKKR – Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda;
CGEEI - Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena;
CIMI – Conselho Indigenista Missionário;
CNE – Conselho Nacional de Educação;
CNPCT - Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;
COONATURA - Cooperativa de Consumidores de Produtos Naturais
DOERJ – Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro;
EJA – Educação de Jovens e Adultos;
FCT – Fórum de Comunidades Tradicionais;
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz;
FOFA – Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças;
FUNAI – Fundação Nacional do Índio;
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação;
FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério;
IES – Instituto de Ensino Superior;
LDB – Lei de Diretrizes e Bases;
MPRJ – Ministério Público do Rio de Janeiro;
MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos;
NEI – Núcleo de Educação Indígena;
NEI-RJ – Núcleo de Educação Indígena do estado do Rio de Janeiro;
OIT – Organização Internacional do Trabalho;
OTSS – Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina;

PMAR – Prefeitura Municipal de Angra dos Reis;

PME – Plano Municipal de Educação;

PNE – Plano Nacional de Educação;

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;

RFB – República Federativa do Brasil;

RJ – Rio de Janeiro;

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação;

SME – Secretaria Municipal de Educação;

SNE – Secretaria Nacional de Educação;

UFF – Universidade Federal Fluminense;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO BRASIL	16
1.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL.....	20
1.1.1 Educação escolar Caiçara.....	26
1.1.2 Educação escolar Indígena.....	38
1.2 LEGISLAÇÃO FLUMINENSE.....	57
1.2.1 Constituição do estado do Rio de Janeiro.....	57
1.2.2 Decretos, deliberações, leis e resoluções.....	58
1.2.3 O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena–RJ.....	61
1.3 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL.....	63
1.3.1 Legislação de Angra dos Reis.....	63
1.3.2 Legislação de Paraty.....	65
2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES	68
2.1 AS POPULAÇÕES GUARANI MBYA E CAIÇARAS.....	71
2.1.1 Os Guarani Mbya.....	71
2.1.2 Os Caiçaras.....	75
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA.....	78
2.2.1 A Educação Escolar na Aldeia Indígena Sapukai	78
2.2.2 A Educação Escolar nas Comunidades Caiçaras do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono.....	90
2.2.2.1 <i>Fatos históricos externos às comunidades caiçaras</i>	91
2.2.2.2 <i>Fatos históricos internos e a luta pela educação escolar caiçara</i>	93
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA	109
3.1 FUNCIONAMENTO DAS POLÍTICAS SOCIAIS.....	110
3.1.1 Educação Escolar indígena.....	110
3.1.1.1 <i>Ensino Médio com habilitação em Magistério Indígena</i>	111
3.1.2 Educação Escolar Caiçara.....	114
3.1.2.1 <i>Segundo Segmento Caiçara</i>	114
3.1.3 Projetos acadêmicos da UFF que reforçam as políticas públicas de educação escolar diferenciada.....	116
3.1.3.1 <i>Programa de Extensão “Escolarização e Cultura Guarani Mbya</i>	116

3.1.3.2 Programa “Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde”	118
3.1.3.3 Projeto de Ensino: “Formação de Professores na Educação Escolar Indígena Guaraní Mbya”	121
3.2 AVALIAÇÃO, PENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO.....	122
3.2.1 Educação Escolar Indígena.....	123
3.2.1.1 Avaliação e pendências.....	123
3.2.1.2 Perspectivas futuras.....	136
3.2.2 Educação Escolar Caiçara.....	140
3.2.2.1 Avaliação e pendências.....	140
3.2.2.2 Pendências e perspectivas futuras.....	150
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A

APÊNDICE B

APÊNDICE C

APÊNDICE D

APÊNDICE E

APÊNDICE F

APÊNDICE G

INTRODUÇÃO

O trabalho: “A Educação Diferenciada Enquanto Política Pública no Estado do Rio de Janeiro: os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty” tem como seu principal objeto de estudo o processo de construção de políticas públicas de educação diferenciada para comunidades tradicionais da região Sul Fluminense (Costa Verde) compreendida entre os municípios de Angra dos Reis e Paraty, que contam com aldeias indígenas, comunidades caiçaras e quilombolas presentes em ambos seus territórios.

É importante destacar que a demanda dessas comunidades por educação diferenciada se estica por décadas e por isso a importância do tema ser pesquisado. A delimitação do tema a ser estudado vai do ano de 1988, quando se promulgou a atual Constituição Federal, até a primeira metade de 2020 nas comunidades: indígena Guarani Mbya do Sapukai, em Angra dos Reis e caiçaras da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, em Paraty.

Como problematização do tema a ser estudado, o trabalho traz as seguintes questões: 1) Quais são os marcos legais sobre a educação diferenciada no Brasil?; 2) Como se deram os processos históricos de implementação de políticas públicas nos territórios indígena do Sapukai e caiçaras da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba?; 3) Como que se deu a articulação e alianças entre cada comunidade tradicional, movimentos sociais e instituições no processo de construção de políticas públicas de educação diferenciada?; 4) Qual a avaliação que se pode fazer a partir da análise das políticas efetivadas?.

A monografia tem como objetivo geral avaliar o impacto das políticas públicas em educação diferenciada nos territórios tradicionais e se estruturará sobre três capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo estudará o marco legal da educação diferenciada, tendo como seu objetivo descrever o marco legal da educação diferenciada no Brasil; o segundo capítulo estudará a história local de cada comunidade, a fim de historicizar a implantação de políticas públicas em educação diferenciada nos territórios indígena e caiçara já citados e fazer uma análise do ciclo das políticas públicas; e por fim, o último capítulo, realizará uma leitura da política pública em si, objetivando colaborar no entendimento do momento da avaliação, das dificuldades existentes, das demandas ainda existentes, das perspectivas futuras e demonstrar em que medida contribuíram ou não para o fortalecimento das culturas tradicionais destas comunidades.

Este trabalho de monografia busca fazer um estudo de políticas públicas de educação para comunidades tradicionais nos territórios tradicionais da referida região. Sua pertinência para a área de políticas públicas é a atualidade da mesma: pois constitucionalmente é previsto

o direito das comunidades tradicionais ao acesso à educação diferenciada; há uma omissão e negligência por parte do Estado em fazer valer esse direito constitucional às comunidades (sobretudo em diversas comunidades da região de Angra dos Reis e Paraty, que chegam a ter casos no qual sequer podem contar com a oferta pública de alguns níveis educacionais, como Fundamental II e Ensino Médio, em suas escolas, o que força muitos jovens a largarem a escola); à necessidade de que os saberes tradicionais e a cultura das mesmas não sejam perdidos com o passar das gerações e a construção de um núcleo político cada vez mais sólido e maduro entre os diferentes atores que trabalham em conjunto entre si (Comunidades tradicionais, universidades e movimentos sociais como o FCT, etc.

Também é pertinente para a área de políticas públicas, pois busca entender como se deu a articulação dos atores (Lideranças comunitárias, movimentos sociais, instituições e poder público nas esferas municipal e estadual) dentro do processo de construção de políticas públicas de educação diferenciada para povos com características culturais relativamente distintas da população. O trabalho busca entender também até que ponto que a política pública de educação diferenciada pode contribuir para fortalecer a cultura das comunidades caiçaras e indígenas da região através da análise e avaliação das políticas implementadas.

Na justificativa de cunho social, busca-se trazer à tona um estudo de educação diferenciada no âmbito das políticas públicas na região de Angra e Paraty que até o presente momento é pouco ou ainda não foi visto com profundidade, o que a faz se destacar pelo seu caráter de relativo ineditismo.

Além disso, é esperado que o trabalho possa ter o impacto de colaborar no entendimento das etapas de construção das políticas públicas de educação para comunidades tradicionais, sobretudo no momento da avaliação, porque é uma das etapas de construção da política pública mais importantes. Vale destacar que as ameaças que as comunidades estão submetidas são constantes por diferentes grupos de interesse como governos que entram e saem, grileiros, empresários de turismo, legisladores que se opõem veementemente à causa das mesmas e entre outros.

Também é válido destacar que o trabalho pretende realizar um estudo de legislação a fim de mapear os direitos dessas comunidades tradicionais previstos à luz da jurisdição brasileira.

Na justificativa de cunho individual, eu tenho como principal ponto que a temática presente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se dá pela presença que já tenho no Programa de Extensão (PROEX/UFF): “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à universidade” que trata da construção de currículos diferenciados desde meados do ano de

2017 como voluntário e como bolsista do começo de 2018 até 2019. Ao longo da minha trajetória pude vivenciar e presenciar a realidade dura das comunidades tradicionais e perceber que uma série de direitos lhes são renegados em diferentes intensidades como saúde, alimentação, moradia digna, proteção à infância, assistência aos desamparados e a educação (Principal foco do meu trabalho). O projeto apesar de ser mais voltado para os cursos de pedagogia e geografia, também trata de construção de políticas públicas.

Entre outras justificativas que me fizeram escolher por este tema se pautam sobre quatro aspectos: acadêmico, profissional, político e pessoal. No aspecto acadêmico, é de meu interesse dar uma contribuição significativa no âmbito dos estudos de políticas públicas de educação para as comunidades tradicionais da Costa Verde, além de que tenho o desejo de seguir a carreira acadêmica que abranja um leque de assuntos na área de História, Ciência Política, Meio Ambiente, Educação, Antropologia, Cultura e Ciências Sociais; profissionalmente a construção da educação diferenciada é uma política pública de criação popular, isto é, política pública implementada nos moldes *botton-up*¹, pois é realizada pelos diferentes atores que estão envolvidos nesse processo e é a maneira de fazer política pública com que mais me identifico, uma vez que nesse estilo de política as possibilidades de darem certo são maiores a meu ver, por conta do maior controle (Ideia, construção, participação da população e avaliação) pelos atores; politicamente a construção da educação diferenciada é de cunho progressista, causa que aderi em etapas até ser por completo, o que me faz realizar uma autocrítica, pois ao adentrar na faculdade eu não tinha uma instrução política madura, sendo contraditório em muitos aspectos pois era muito “*internetês*” e percebi que não tinha uma visão política muito bem definida no começo primeiro semestre; então o contato com o programa, as experiências vividas na faculdade, os estudos nas diferentes disciplinas e fora da faculdade, além da troca de conhecimentos com as pessoas, foram fundamentais. Estar presente nas comunidades e no OTSS² me fizeram amadurecer e me descobrir politicamente enquanto progressista. Pessoalmente, vejo que a preocupação com o social é importante para se construir uma sociedade mais igual e justa no qual as pessoas possam gozar de bem-estar social e esforços desse tipo devem ser feitos para que as comunidades tradicionais possam ter seus direitos realizados, e também a bagagem cultural, profissional, acadêmica que pude acumular com o passar do tempo e que possa servir de base, quem sabe, para que novas conquistas possam ser feitas em direitos para sociedade.

¹ *Botton-up* – Políticas públicas feitas de forma participativa e com resolução de problemas, feitas de modo descentralizadas (RUA; ROMANINI, 2013, p.99)

² O OTSS é um Programa da FIOCRUZ sediado em Paraty e que trabalha em parceria com o FCT.

Como metodologia de trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.183-185) a fim de mapear todo tipo produção acerca da temática para poder entender como que se deu o processo de construção da política pública de educação diferenciada em reforço aos objetivos já destacados acima, além de possibilitar a conclusões importantes.

Realizou-se também uma pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.174-177) com fins de destacar as principais legislações a níveis federal, estadual e municipal sobre os direitos para comunidades indígenas e caiçaras e outros documentos públicos que abordem a temática, gerando as bases do trabalho que venham das fontes primárias.

Finalizando a parte de metodologia, foram realizadas entrevistas não estruturadas e guiadas para obter informações que facilitassem a historicização da articulação dos diferentes atores em relação às políticas públicas de educação diferenciada. Com isso se pôde mapear os fatos do processo de construção e dar maior liberdade aos entrevistados em desenvolverem suas respostas para as perguntas elaboradas a eles. (RICHARDSON, 2012, p. 209-215)

Os autores que serão adotados são: Nobre & Organizadores (2019), que faz uma análise do atual contexto político que trouxe retrocessos na área educacional com o avanço das políticas neoliberais; Fritzen, Howlett, Ramesh e Wu (2014), que fazem uma abordagem teórica sobre o processo de construção de políticas públicas; Cortês (2013), que apresenta uma análise das políticas públicas a partir do campo sociológico; Ribeiro (2017), que descreve o processo de estruturação e implementação das políticas públicas de educação diferenciada no CIEGKKR.

Para começar, o Brasil (1988; 1991a; 1991b; 1996; 1999a; 1999b; 2001; 2002; 2004; 2007a; 2007b; 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2012a; 2012b; 2014a; 2014b; 2015; 2016; 2019; 2020) já dispõe historicamente de mecanismos garantidores dos direitos para comunidades indígenas e caiçaras na área da Educação. Já o Estado do Rio de Janeiro (1989; 2003a; 2003b; 2014; 2015; 2016; 2018b; 2019d) estabeleceu legislações acerca da educação escolar indígenas e mecanismos de acompanhamento do mesmo. Paraty (1990; 2012; 2018; 2019) já estabeleceu diretrizes e objetivos de políticas públicas para comunidades tradicionais em seu território; Angra dos Reis (1990; 2015;) também aborda o contexto das comunidades indígenas em seu território.

1 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO BRASIL

Torna-se necessário fazer uma introdução para o presente capítulo, realizando uma análise da Constituição Federal de 1988 para que se possa entender como é que estão definidos o funcionamento do Estado brasileiro, a forma como a educação e temas tocantes às comunidades tradicionais são tratadas pela Carta Magna e qual o papel da União, Estados e Municípios no contexto da educação diferenciada para as comunidades indígenas e caiçaras já citadas na introdução.

De acordo com Brasil (1988), em seu artigo primeiro, o Estado brasileiro é formado pela união indissolúvel de Estados, Municípios e Distrito Federal e que se caracteriza por ser um regime democrático de direito, sendo estabelecidos, nos artigos segundo e terceiro respectivamente, a independência e harmonia entre os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e os seus objetivos fundamentais, que se pautam na construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação.

Portanto, a partir deste momento, busca-se criar um ambiente mais plural com maior possibilidade de debate nas decisões políticas sendo um avanço em questões de direitos civis, políticos e sociais e rompendo com um ciclo de Estado autoritário que existiu desde 1964 com o golpe que instalou uma ditadura civil-militar no Brasil e que concentrou muito poder nas mãos do executivo federal. Também abre providências no tocante ao combate às desigualdades sociais, pobreza e marginalização, três assuntos de peso histórico na sociedade brasileira, que acompanhou um desenvolvimento marcado pela concentração de renda.

No artigo sexto, são previstos os direitos sociais, que compreendem “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988). Com isso, passa a existir um extenso e heterogêneo grupo de direitos sociais, com alguns deles sendo regulamentados na carta magna, fazendo com que o Brasil seja um dos países mais avançados no tocante a esse assunto, cabendo, por meio do poder público, a definição, execução e a implementação das políticas públicas sociais. Com isso, o Estado brasileiro, através da Constituição Federal de 1988, ganha um caráter social. (KRELL, 1999, p.239-242)

Já no artigo dezoito, a organização político-administrativa do Estado brasileiro está dividida em união, estados, Distrito Federal e municípios, todos eles com autonomia entre si, constituindo-se, portanto, um pacto federativo. (BRASIL, 1988)

Consolida-se, portanto, o federalismo no Brasil, no qual a Constituição Federal garante a descentralização do poder nacional em três níveis de governo, sendo um avanço no sentido de dar protagonismo aos outros entes que não sejam somente a União, ou seja, estados e municípios. Segundo Soares & Machado (2018, p. 14-18), o conceito moderno de Estado federal surge em 1787 nos EUA, caracterizando-se por ter um poder central efetivo que tome e implemente decisões em território nacional em um campo de competências delimitadas, enquanto que os entes federados podem gozar de autonomia em várias das competências que não estão aplicadas à atividade da União, que são elencadas em quatro tipos: administrativa, fiscal, legislativa e política.

Para isso, é estabelecido nos capítulos II, III e IV do título III (Da organização do Estado), respectivamente, as competências da união, estados e municípios e a partir disto, é importante elencar as atividades de cada um dos três com relação à temática da pesquisa, ou seja, educação. (BRASIL, 1988)

No capítulo II, o artigo vinte e dois, nos incisos XIV e XXIV, estabelece que compete exclusivamente à União legislar sobre populações indígenas e estabelecer diretrizes e bases para a educação nacional respectivamente sendo ainda colocado em parágrafo único que, através de lei complementar, pode haver a possibilidade de concessão de autorização para que os estados possam legislar sobre questões específicas deste artigo. Posteriormente, no artigo vinte e três, é colocado que compete em comum à União, Estados e Distrito Federal e Municípios nos incisos I, IV, V e X respectivamente: o zelo pela guarda da constituição, das leis e das instituições democráticas e a conservação do patrimônio público; o impedimento da evasão, da destruição e a descaracterização de obras e de outros bens de valor histórico, artístico e cultural; a proteção dos meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; o combate às causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos desfavorecidos. Por fim, sendo colocado em parágrafo único que podem ser feitas leis complementares estabelecendo normas de cooperação dos três entes federativos para que haja equilíbrio do desenvolvimento e bem-estar em âmbito nacional. (BRASIL, 1988)

Em seguida, no artigo vinte e quatro, é definido que compete à União, Estados e Distrito Federal a legislarem concorrentemente sobre educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação e sobre a proteção da infância e

juventude, sendo estes respectivamente correspondendo os incisos IX e XV do mesmo. (BRASIL, 1988)

Mais adiante no capítulo III, que trata dos estados federados, é garantido aos mesmos no artigo vinte e cinco serem organizados e regidos por constituições e leis estaduais próprias, desde que estejam em observância com os princípios da carta magna de 1988 e estabelece em seu primeiro parágrafo que são reservadas todas as competências que não lhes estão vedadas. (BRASIL, 1988) Para isso, será necessário estudar mais à frente, no subcapítulo sobre legislação fluminense, a constituição do estado do Rio de Janeiro para saber das competências do mesmo.

Já no capítulo IV, que trata sobre municípios, o artigo trinta, coloca as competências dos mesmos, sendo bastante claro nos incisos I, II e VI, respectivamente, que cabe ao poder municipal legislar sobre assuntos de interesse local; suplementar as legislações federal e estadual no que couber; e manter com cooperação técnica e financeira da união e do estado programas de educação infantil e fundamental. (BRASIL, 1988)

Abraçando esses três capítulos, a Emenda Constitucional nº 14/1996, que delimitou as responsabilidades de cada ente federativo na educação, definiu que cabe à União dar prioridade ao Ensino Superior; os Estados ao Ensino Médio; e os municípios ao Ensino Fundamental. Uma novidade dessa emenda foi a criação do FUNDEF, que criou um fundo contábil estadual que contenha 15% de determinadas receitas estadual e municipal voltadas exclusivamente para o ensino fundamental, com os recursos sendo distribuídos aos estados de acordo com a quantidade de alunos nos sistemas estadual e municipais, além de destinar 60% desses recursos para o pagamento dos professores dessa modalidade de ensino. Já a Emenda Constitucional nº 53/2006, criou o FUNDEB, substituindo o fundo anterior e ampliou para 20% todos os recursos e repasses destacados anteriormente. (SOARES & MACHADO, 2018, p. 82) Cabe reforçar que o artigo duzentos e doze determina o destino de receita na quantidade de 18% da que pertencer à união e 25% da que for de estados e municípios. (BRASIL, 1988)

Nessas menções feitas acima, vê-se que há um avanço no sentido de garantir, em teoria, uma participação maior dos poderes locais e das suas próprias populações no processo de construção de políticas públicas de educação, democratizando processos decisórios e dando espaço a uma maior participação popular, pois cada ente federativo passa a poder dar um foco maior em uma determinada modalidade de ensino e também os cidadãos estão mais próximos das instituições estatais para poderem levar suas demandas e também influenciar no ciclo de políticas. Também o Fundo busca valorizar financeiramente mais o profissional da educação e tenta diminuir a desigualdade nos investimentos na área educacional.

Mais adiante, no título VIII (Da ordem social), no capítulo III, na seção I, que trata de educação, é estabelecido logo no começo que:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Portanto, pontua-se claramente pela Constituição Federal que a Educação é um direito a todas as pessoas residentes em solo brasileiro, sendo um dever do Estado e da família a promoção e o incentivo da mesma, tratando-a não só como um direito social, mas também um direito universal. Brasil (1988) elenca que os deveres da RFB, estão destacados no artigo duzentos e oito, especialmente nos incisos I, II, V e VII garantindo, respectivamente, a educação básica obrigatória e gratuita para todos aqueles que têm entre quatro e dezessete anos de idade, inclusive aqueles que estão em defasagem de idade com a escola; a universalização progressiva do ensino médio; o acesso aos mais elevados níveis do ensino, da pesquisa e da criação artística de cada um; e o acesso ao aluno a materiais didático escolar, alimentação, transporte e assistência de saúde.

O primeiro inciso do artigo citado no parágrafo anterior, é reforçado no artigo duzentos e vinte e sete (Presente no capítulo VII, que trata da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso), que torna como dever da família, sociedade e Estado assegurar prioridades que são consideradas como absolutas, incluindo nelas a educação para crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 1988)

Seguindo nessa linha da consideração da Educação como direito universal e nos deveres que o Estado brasileiro tem para com a população, o artigo duzentos e dez, que estabelece uma formação básica comum nos conteúdos de nível fundamental a todos os cidadãos e respeito a valores culturais e artísticos presentes na área da RFB, garante no seu parágrafo dois o ensino em língua portuguesa e também abre portas para que comunidades indígenas possam ter aulas em sua língua materna e em processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988) Com isso, há a possibilidade que escolas presentes em aldeias indígenas possam ter um ensino bilíngue (RIBEIRO, 2017, p. 20), sendo esse artigo reforçado pelo artigo duzentos e quinze, já na seção II, que trata sobre cultura, em seu parágrafo primeiro que estabelece o dever do Estado em proteger as manifestações culturais de comunidades indígenas e demais grupos que fazem parte da formação da sociedade brasileira – incluindo nesse artigo, os caiçaras. (BRASIL, 1988) Com isso, a escola se torna um dos principais instrumentos que dão grande importância aos valores culturais e saberes tradicionais presentes

nas comunidades tradicionais, ressignificando o local de ensino e abrindo portas para um protagonismo das mesmas, fortalecendo os seus papéis enquanto corpo comunitário e cultural na luta por políticas sociais para as mesmas.

Para as comunidades indígenas ainda é reservado um capítulo que lhes possibilitam um rol de garantias para se fazer valer os seus direitos como o reconhecimento de suas organizações sociais, línguas, costumes, tradições e crenças (art.231) e a legitimidade para ingressar no juízo para a defesa de seus direitos e interesses, com intervenção do MP em todas as situações (art.232). (BRASIL, 1988) Conseqüentemente isso é um avanço na criação de direitos para comunidades indígenas e abrindo portas no sentido de fortalecer seus laços e dar visibilidade enquanto grupo social presente no Brasil.

Logo, percebe-se que a Constituição Federal de 1988 é um avanço na garantia de liberdades democráticas, abrindo espaço e criando mecanismos para a participação popular nas decisões sobre políticas públicas sociais (sendo isso reforçado pelas legislações analisadas a mais a frente neste capítulo), além de dar ao Estado brasileiro, por meio, da legislação, um aspecto mais social, abrindo novos caminhos para a resolução de problemas existentes na sociedade. Também é bastante positivo a descentralização do poder nacional em três níveis de governo, pois isso dá mais protagonismo a localidades com contextos completamente distintos, uma vez que o Brasil é um país bastante diverso nos aspectos regional, cultural, étnico e social.

É importante salientar que após essa introdução passando pelos artigos da Constituição Federal de 1988, apresenta-se a legislação mais específica sobre educação para as comunidades indígenas e caiçaras a seguir, quando serão mapeadas nos três entes da federação brasileiras leis e decretos, fazendo relação com a Carta Magna, começando pela união.

1.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL

Dentro das delimitações temporais impostas a esse trabalho, a legislação que trata de políticas de interesse para ambas as comunidades num mesmo momento, no âmbito da Educação, começam no ano de 1996, com a promulgação da Lei nº 9394/1996 que estabelece Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional.

A LDB de 1996 determina no seu artigo oito que cada ente federativo deve organizar o seu sistema de ensino, em regime de colaboração, com os parágrafos primeiro e segundo

colocando, respectivamente, à União, o dever de coordenar as políticas nacionais de educação, fazendo a articulação de níveis e sistemas de ensino, colocando em exercício as suas funções normativas, redistributivas e supletivas em relação à cada instância da educação; e que cada sistema de ensino tem a liberdade de se organizar, desde que esteja em acordo com a própria LDB. Em seguida, o artigo vinte e seis coloca que os currículos da educação infantil, ensinos fundamental e médio devem seguir a base nacional comum (hoje BNCC) e serem complementadas, em cada sistema de ensino e cada escola, por uma parte diversificada seguindo as especificidades locais, regionais, culturais, econômicas e dos próprios discentes. Logo após, o artigo vinte e seis A determina o ensino de História da África e dos povos indígenas nos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 1996)

Logo, a partir dos artigos analisados, pode-se constatar três pontos muito importantes para o Brasil em aspectos estatal, cultural, histórico e social. O primeiro deles, que trata exclusivamente o aspecto estatal, é que o artigo oito da LDB reforça a ideia do federalismo determinado pela Constituição Federal de 1988 no artigo dezoito, assim como no artigo duzentos e onze, que determina como que deve proceder a organização dos sistemas de ensino dos entes federativos; então ele reforça esses dois artigos.

Já o segundo ponto é que o artigo vinte e seis da referida lei abrange os aspectos cultural e social, ao entrar em sintonia com os artigos três e seis da carta magna, pois uma vez que permite a existência de uma parte diversificada nos currículos escolares, ele faz com que o Estado reconheça que o Brasil é país bastante diverso socialmente e culturalmente falando e também vale destacar que o Brasil ainda conta com uma desigualdade brutal quando se trata de questões socioeconômicas, sendo isso reforçado quando se faz um recorte entre as próprias regiões brasileiras e entre os diferentes grupos raciais residentes em seus territórios, portanto a existência de uma parte diversificada no currículo escolar pode ser considerado um dos fatores que caminham diretamente no sentido de atingir os objetivos do Estado de garantir uma sociedade justa e igualitária como prevê o artigo três da constituição federal de 1988, e na expansão e oferta da educação, que é um direito social previsto pelo artigo seis.

Já o terceiro ponto trata de questão histórica, pois o artigo vinte e seis A da LDB, ao determinar a importância de se estudar a história da África e das populações indígenas, reconhece, em teoria, a contribuição em peso de ambos os dois grupos raciais para a formação da sociedade brasileira e que até a atualidade os dois sofrem com os reflexos negativos da colonização europeia, como a marginalização social e o racismo. Também vale destacar aqui que esse artigo, de forma subjetiva, é um caminho no sentido de buscar superar uma visão

puramente eurocêntrica e colonial da história brasileira, desconstruir estereótipos sobre indígenas e africanos e cobrar o Estado brasileiro em se comprometer no combate ao racismo.

Já no artigo vinte e oito, é determinada a adequação da escola à vida no campo através de metodologia e conteúdos curriculares relacionadas ao interesse e às necessidades dos alunos, organização escolar com calendário ligado às fases da produção econômica e ao clima e, por fim, ligação com a natureza do trabalho do campo. (BRASIL, 1996) Portanto, pode-se concluir que aqui é que surgem algumas das bases para a formulação de políticas públicas de educação do campo, o que é um avanço por sinal, e dentro da parcela da população brasileira que vive no campo estão os caiçaras, como será destacado pelas legislações redigidas pelos vários entes federativos e que serão analisadas mais à frente neste capítulo.

Mais à frente, os artigos sessenta e um e sessenta e dois, consideram, respectivamente, como um dos tipos de profissionais da educação os professores habilitados em nível superior ou médio para a educação básica, sendo o nível médio em modalidade normal como requisito mínimo para lecionar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e que os três entes da federação devem, em regime de colaboração, promover as formações inicial e continuada e a capacitação do profissional de magistério. (BRASIL, 1996)

Já para comunidades indígenas, os artigos setenta e oito e setenta e nove são claros ao estabelecerem, respectivamente, o objetivo em resgatar memórias históricas da comunidade, reafirmar a identidade, valorizar a cultura língua e ciência e em garantir o acesso às informações, conhecimentos científicos e técnicos da sociedade indígena e não indígena nacional; e o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino para o provimento de para educação intercultural, a fim desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa planejados em audiência com as comunidades que tem como objetivando:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996)

Nesses dois artigos destacados acima, são reforçados direitos previstos às populações indígenas na Constituição Federal de 1988 pelos artigos duzentos e dez em seu parágrafo segundo e duzentos e trinta e um. Além disso, o artigo setenta e oito da LDB aborda, ainda que de forma sutil, a educação intercultural. Mas do que se trata a educação intercultural? Se

for considerar ao pé da letra, é uma forma de colocar diferentes culturas em contato no ambiente escolar. Até aí não há nada de errado no conceito, mas ela vai muito além disso, pois de acordo com Nobre (2008, p.20-21) uma educação intercultural também deve reconhecer a desigualdade existente entre a cultura hegemônica (Ocidental) e a cultura indígena, precisando garantir que haja autonomia para o docente indígena de modo que esse tipo de educação possa ter eficácia, produzindo a revitalização ou fortalecimento do idioma e da cultura local.

Também o artigo trinta e dois determina o Ensino Fundamental com duração de nove anos, com gratuidade na provisão em escolas públicas, colocando no inciso III que um dos meios para formar o cidadão é o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, com vias de adquirir habilidades e conhecimentos, assim como formar atitudes e valores. Também o inciso terceiro respalda a garantia de as comunidades indígenas utilizarem seu próprio idioma e seus processos de aprendizagem. Quanto ao artigo trinta e seis diz que o currículo de ensino médio deve ser formado com as disciplinas componentes da BNCC junto de itinerários, com organização feita por distintos arranjos curriculares, devendo ser relevante para o contexto atendido e as possibilidades dos sistemas de ensino, colocando respectivamente em seus incisos I, II, III, IV e V Linguagens e Suas Tecnologias; Matemática e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias; e Formação Técnica e Profissional; com o parágrafo primeiro determinando que a organização das áreas e de competências e habilidades devem ter critérios estabelecidos por cada sistema de ensino e o terceiro parágrafo colocando a critério dos sistemas de ensino, a composição de itinerários formativos integrados que sejam compostos pelos componentes curriculares da BNCC e do itinerários formativos, considerando os incisos I e V.(BRASIL, 1996)

Por fim, é muito importante destacar que o artigo vinte e três da LDB, é bastante flexível ao permitir a todas as modalidades de educação básica a organização em série anuais, períodos, ciclos e alternância, atendendo às peculiaridades locais independentemente do número de crianças. (BRASIL, 1996)

Posteriormente, foi assinado o decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004 (Já revogado com o decreto nº 10.088 de 5 de novembro de 2019, porém com o anexo do antigo texto incorporado a esta nova legislação), que ratifica a Convenção nº 169 da OIT, trazendo em seu anexo o texto ratificado.

Na primeira parte da Convenção, o primeiro artigo estabelece que os povos que a mesma se aplica são aqueles com características sociais, econômicas e culturais distintas e que tenham costumes e tradições parcial ou totalmente diferente da população que os rodeia. No segundo artigo, é colocada a responsabilização do governo em realizar uma ação coordenada e sistemática, junto da participação dos povos interessados, para proporcionar a proteção de direitos e garantia de integridade dos povos por ela protegida. (OIT, 1989 *apud* BRASIL, 2019) Ainda em seu parágrafo segundo, alíneas a, b e c são colocadas que estas ações devem incluir medidas como:

a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população; b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições; c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças sócio - econômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida. (OIT, 1989 *apud* BRASIL, 2019)

Ainda é estabelecido aos povos pelos artigos sete e doze respectivamente: o direito de escolha de suas prioridades no seu processo de desenvolvimento e a participação na construção de planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam vir a afetá-los diretamente, a melhoria dos seus níveis de educação; e a proteção contra a violação dos seus direitos e a garantia de compreensão ou de se fazer o mesmo com relação a procedimentos legais para a facilitação do ingresso no júízo para dar respeito aos seus direitos. (OIT, 1989 *apud* BRASIL, 2019)

A parte V, que trata sobre educação e meios de comunicação, na Convenção ratificada, garante aos povos interessados, no seu artigo vinte e seis, que sejam tomadas medidas que os possibilitem o acesso a todos os níveis de educação e que sejam feitas em condições de igualdade com o restante da sociedade. (OIT, 1989 *apud* BRASIL, 2019)

Já o artigo vinte e sete acaba dando respaldo à educação escolar diferenciada ao colocar que os povos devem ter programas e serviços educacionais que levem em conta suas particularidades, garantindo que a mesma abranja sua própria história, cultura, saberes, valores e aspirações. Ainda também é garantido a formação de seus membros e a participação dos mesmos no processo construção da política pública para que progressivamente a comunidade possa ter a responsabilidade do que já fora construído. (OIT, 1989 *apud* BRASIL, 2019)

Por fim, os artigos vinte e oito, trinta e trinta e um garantem, respectivamente, o ensino em língua materna, a proteção da mesma e o aprendizado da língua nacional; o dever do governo em possibilitar os povos terem o conhecimento dos seus direitos e suas obrigações; e a eliminação de preconceitos sobre povos interessados através dos materiais didáticos. (OIT, 1989 *apud* BRASIL, 2019)

Portanto, com a assinatura e ratificação desta Convenção pelo Brasil, comprova-se que a educação escolar diferenciada encontra respaldo jurídico também na legislação internacional e, uma vez que o Estado brasileiro assume o compromisso de cumprir as convenções e os acordos dos quais ele mesmo é signatário, o grande desafio que surge nesse momento é o de fazer com que documentos como a Convenção nº 169 da OIT sejam reconhecidos na prática e não se tornem letra morta, caindo no esquecimento. Para isso, é sempre necessário que os atores envolvidos numa política pública estejam atentos com relação às atividades do poder público e cobrem as autoridades estatais para cumprir que for de dever delas nos termos da lei.

Alguns anos depois, foi assinado o Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais. Política essa que prevê às comunidades ações intersetoriais, sistemáticas, integradas e coordenadas com o objetivo geral em fortalecer e garantir seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais. A coordenação de implementar as políticas fica sob responsabilidade da atual CNPTC, (BRASIL, 2007a) órgão colegiado de caráter consultivo. (BRASIL, 2016a)

Em 2014 foi aprovado o PNE pela Lei nº 13.005, com duração de dez anos e que tem dentre suas diretrizes presentes no artigo dois, os incisos I, III e X definem erradicação do analfabetismo, superação das desigualdades educacionais e promoção dos princípios dos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Cabe aos estados e municípios, segundo o artigo oito, elaborarem seus próprios planos de educação que tenha como estratégias assegurar a articulação de políticas educacionais com as demais políticas sociais e a equidade educacional e a diversidade cultural considerando as necessidades específicas das populações do campo e comunidades indígenas, conforme o previsto nos incisos I e II respectivamente. (BRASIL, 2014a)

Dentre algumas das metas da PNE, estão a universalização do acesso aos ensinos infantil, fundamental e educacional; a alfabetização de crianças até o terceiro ano do nível fundamental; o fomento a qualidade da educação básica em todos os níveis e modalidades; e o aumento da escolaridade média de 18 a 29 anos de idade, atingindo no mínimo doze anos de estudos até 2024 para populações do campo e entre outros. (BRASIL, 2014a)

Com essa análise de leis que contemplam ambas as comunidades indígenas e caiçaras, cabe agora mapear a legislação específica de educação para cada um dos casos, ainda na esfera federal.

1.1.1 Educação Escolar Caiçara

A educação escolar caiçara não possui uma legislação específica para ela mesma, diferente da situação da educação escolar indígena – Que será abordada mais à frente no trabalho. Contudo, a mesma pode se respaldar na legislações que tratam sobre a Educação do Campo. (VECCHIA, 2017, p.21)

A primeira legislação a se destacar é o Parecer CEB/CNE nº 36 de 4 de dezembro de 2001, que trata de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Este documento começa relatando que as diretrizes por ele tratadas visam orientar os múltiplos sistemas de ensino existentes na federação, de modo a garantir que uma educação escolar de qualidade seja realizada numa perspectiva de inclusão por meio do respeito às diferenças e às políticas de igualdade, já que a educação do campo precisa atender uma ampla gama de populações tradicionais com várias diferenças entre si, incluindo os caiçaras. Por isso, com essa grande variedade de grupos sociais com características que diferem entre si e com a sociedade hegemônica brasileira que está majoritariamente localizada nas cidades, a educação escolar no campo necessita de políticas educacionais que a atendam, considere aspectos próprios como parâmetro e não o meio urbano, como comumente ocorre e que parte de uma ideia de homogeneização nacional. (BRASIL, 2001, p.1-2)

Historicamente no Brasil a demanda por educação escolar surgiu na classe média no começo do século XX por perceber que a mesma era um fator de ascensão social e a ocupação de postos de trabalhos no processo de industrialização nacional, já que até o final da Primeira República, mesmo que houvesse um sistema federalista bastante radical e a previsão de uma educação como direito colocados pela então Constituição Federal de 1891, não havia um sistema nacional que articulasse os entes federativos em torno de uma Política Nacional da Educação. (BRASIL, 2001, p.3) A situação que ocorria na época era de que, no contexto de um federalismo radical, a união passava para os estados a função de tratar de políticas educacionais e estes por meio de suas constituições estaduais jogavam para os municípios, que tampouco conseguiam arrecadar impostos, essa competência. Era uma distribuição desproporcional de obrigações que se arrastava desde os tempos do Império, que mesmo com

seu caráter centralizador, permitiu na década de 1830 que as províncias pudessem tratar de educação. Isso era uma amostra da falta de importância que a elite brasileira, que tinha forte influência nos assuntos de Estado, davam à educação escolar, preferindo educar seus filhos em casa, já que, mesmo com alguns poucos avanços trazidos até então pela República, até o ano de 1934 o ensino não era obrigatório nas escolas. (CURY, 2000)

Diferente da classe média, que compunha também um dos grupos presentes na maioria da população que na prática tinha um acesso precário à educação, à população do campo faltava uma conscientização sobre a importância da educação, o que impediu a criação de uma proposta educacional voltada para os mesmos. A existência de uma política de educação que fosse voltada para o campo era nula, e quando passou a aparecer na legislação brasileira que tratasse dela mesma sempre estava associada aos interesses de algum ator externo às próprias populações locais, geralmente eram oriundas do patronato. Só com a Constituição de 1934 que surge, além da educação obrigatória, os primeiros esforços por parte do Estado para tratar da educação no campo, ao colocar que a União deveria financiar a educação nesses locais. No entanto isso durou até a outorga da Constituição Federal de 1937, que a partir daí e junto com as Constituições Federais que regeram no Brasil até 1988, desvencilharam o Estado de tratar diretamente de educação no campo, jogando eventualmente a obrigatoriedade ou não para empresas do setor agrícola, comercial e industrial de tratar disso, direta ou indiretamente, e dependendo da carta magna vigente, podiam contar com subsídio estatal. Só a partir da Constituição Federal de 1988 é que se coloca a educação como direito público subjetivo para todos os cidadãos residentes em solo brasileiro e dever do Estado, com princípios e preceitos educacionais abrangendo todos os sistemas de ensino e mesmo não tratando diretamente às especificidades do campo, tem a LDB de 1996 que faz isso e permite às constituições estaduais tratarem diretamente dela, mas nem todas fazem isso. (BRASIL, 2001, p.5-11)

Majoritariamente as constituições estaduais quando tratam de educação escolar para as zonas rurais de seus territórios, elas buscam determinar adaptações de currículo, calendário e aspectos educacionais de modo a atenderem as necessidades e características destas populações. Também preveem medidas de valorização docente e formas de poder consolidá-las. Todas essas previsões, apesar de existentes em várias dessas cartas constitucionais e buscarem interiorizar a educação escolar com qualidade, elas sempre estão presas numa noção de adaptabilidade da educação escolar urbana ao campo, (BRASIL, 2001, p.11) o que é um problema por um lado, pois ao ficar muito próximo do modelo das cidades, acaba dando força para que um único modelo de educação atue de forma igual em dois ambientes com fortes diferenças entre si., portanto é mais do que importante que haja a existência de uma tipo de

educação própria para o campo, que proporcione aos estudantes os meios necessários para o exercício de sua cidadania e autonomia crítica.

A partir disso é necessário frisar que as previsões constitucionais nos estados no tocante à educação do campo não se davam e ainda não se dão de forma homogênea e o parecer nº 36/2001 levanta várias situações de como isso se dá. A primeira situação, por exemplo, é o caso do Rio Grande do Sul, que é o único estado que inseriu a educação do campo em um projeto estruturador de país, associando-o a implantação de reforma agrária, a superação de políticas de compensação e o acesso, por parte dos trabalhadores do campo, ao exercício de direitos civis, políticos e sociais e igualdade social; a segunda, é a de alguns estados não tratarem diretamente da educação do campo, como é o caso do Acre, mas apenas estabelecer de forma genérica artigos que prezam pelo respeito a características regionais quando organizar e operar os seus sistemas de ensino; a terceira, é a abordagem direta da educação do campo, mas apenas prezando pelas adaptações, semelhante às que foram destacadas no parágrafo anterior, caso da Bahia e do Ceará; a quarta, seguindo num caminho semelhante à situação anterior, são colocadas normas programáticas para a expansão e melhoria da educação do campo, assim como valorização do corpo docente presente nessa localidade, como o Amapá; por fim, ainda há uma quinta situação, na qual alguns estados enfatizam uma educação profissional como forma de superação do assistencialismo dessa modalidade de educação, como é o caso do Mato Grosso do Sul, Ceará e Rio Grande do Sul. Contudo vale dizer que nem todos os estados citados aqui e mais outros que também se encaixam nesta última situação relacionam de forma explícita a educação escolar do campo com o exercício da cidadania, tendo vias de um projeto de sociedade a se construir no futuro e um caminho a reorganizá-la de maneira coletiva e solidária. Ainda existem, vale destacar, leis orgânicas municipais, mas o parecer nº 36/2001 diz que pelo momento não é possível ler todas elas para saber como se procedem questões sobre educação do campo. (BRASIL, 2001, p.11-14)

Quanto à LDB de 1996, o parecer nº 36/2001 destaca os avanços garantidos nos artigos vinte e seis e vinte e oito no tocante ao estabelecimento de diretrizes nacionais, como a criação de uma base nacional comum junto de uma outra parte diversificada que contemple especificidades regionais e locais de forma a respeitar a diversidade sociocultural brasileira e a superação, pelo menos no campo formal, de políticas educacionais de adaptação pelas políticas educacionais de adequação. (Ver a seção 1.1, que aborda mais detalhadamente os artigos da LDB) (BRASIL, 2001, p.15-17)

Com isso, e tomando como uma de suas bases a LDB, o parecer nº 36/2001 propõe diretrizes operacionais de educação básica para escolas do campo que devem supor os modos de vida social e utilização do espaço próprios do campo, buscando por estabelecer limites com a zona urbana e precisando ir além das reivindicações por acesso, inclusão e pertencimento, devendo garantir o respeito a diversidade e o acolhimento das diferenças sem gerar desigualdades, buscando relacionar cidadania e democracia, vendo atores envolvidos, enquanto portadores de direitos, sendo atendidos por um projeto de desenvolvimento. Por conta disso que as diretrizes operacionais propostas se nascem de uma abordagem que observa as zonas rural e urbana como dois polos de um mesmo *continuum*, uma vez que são dois locais que apresentam suas próprias especificidades quando se trata de identidade e reivindicação, fazendo-os, por um lado, se relacionarem reciprocamente de modo a reforçar suas características próprias. Por outro lado, o campo já possui traços característicos das cidades, mesmo que ainda guarde um conjunto de relações e valores particulares e característicos de sua própria localidade, sendo que inteligência sobre ele mesmo faz parte dos modos de produção das condições de existência no Brasil e é por isso que ainda há um limite estabelecidos por critérios que fogem de uma única lógica de funcionamento e reprodução, mostrando que espaços sociais possuem uma integração e aproximação entre si. Logo, esta abordagem costumeiramente é bastante utilizada na defesa de uma educação escolar que esteja compondo um projeto de desenvolvimento do campo brasileiro. (BRASIL, 2001, p.18-20) O resultado do parecer CEB/CNE nº 36/2001 vai se a resolução CEB/CNE nº 1/2002.

A resolução CEB/CNE nº1 de 3 de abril de 2002, instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo que devem ser observadas nos projetos institucionais das escolas que fazem parte dos vários sistemas de ensino existentes na federação, devendo adequá-los às diretrizes curriculares nacionais para todas as etapas de ensino da educação básica, conforme determinam os artigos um e dois respectivamente. Ainda no parágrafo único do artigo dois é determinado que a identidade das escolas do campo é vinculada a questões inerente à sua realidade, devendo se apoiar em aspectos como temporalidade e saberes dos alunos, memória coletiva, etc. (BRASIL, 2002, p.1)

Ainda continuando nesse caminho de análise dos aspectos institucionais das escolas, o artigo quatro coloca que o projeto institucional deve ser constituído num espaço público que investigue e articule experiências que direcionem para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável. Já o artigo cinco determina que as instituições de ensino localizadas no campo tenham uma proposta pedagógica que abranja toda forma de diversidade existente nele mesmo. No artigo dez é

definido que o projeto institucional deve prever a existência de uma gestão democrática que tenha mecanismos que possibilitem o diálogo entre a escola e diferentes atores existentes na sociedade como as comunidades locais e os movimentos sociais. Finalizando essa parte institucional, o artigo onze em seus incisos I e II determina que os mecanismos de gestão democrática devem contribuir de forma direta, respectivamente, para consolidar a autonomia das escolas do campo e fortalecer os conselhos que defendam projetos de desenvolvimento para a populações do campo poderem viver de forma digna; e abordar de forma solidária e coletiva os problemas existentes nestas localidades, de modo que estimule a autogestão ao longo do processo de criação de propostas pedagógicas nas escolas. (BRASIL, 2002, p.1-2)

Quanto ao poder público, os artigos três e seis determinam que o poder público, respectivamente, tem o dever de universalizar o acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico e, por meio das responsabilidades no tocante a atendimento escolar e pelas diretrizes legais do regime de colaboração entre os entes federativos, devem prover os ensinos infantil e fundamental dentro das comunidades para todos os moradores - Isto inclui aqueles que estão em defasagem com os estudos -, cabendo aos Estados a garantia de todas as condições de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. O artigo sete em seu parágrafo primeiro coloca sob responsabilidades dos sistemas de ensino a regulamentação de estratégias específicas para o atendimento escolar e a flexibilização da organização do calendário escolar com o ano letivo podendo ser estruturado independente do ano civil, desde que garanta os princípios da política de igualdade. Por fim, o artigo oito coloca que o estabelecimento de parcerias que visem desenvolver experiências de escolarização básica e educação profissional devem observar dentro alguns aspectos, os tratados, respectivamente, pelos incisos II, III e IV, que dizem o seguinte:

“II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.” (BRASIL, 2002, p.2)

Logo, a criação de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo representa um avanço para a expansão do direito à educação no Brasil. Com essas diretrizes, não só faz o Estado ver que o campo brasileiro se constitui numa grande colcha de retalhos quando se trata de aspectos humanos e culturais, mas também o obriga a tomar

medidas em seus três níveis federativos de governo que faça com que as escolas presentes nessas localidades garantam formas de acesso, permanência e conclusão dos estudos por parte de seus alunos. Para isso, caberão alguns desafios que consistem em transformar as escolas num ambiente democrático e transparente de modo com que haja participação popular e que se possibilite localizar as demandas e necessidades surgidas com relação à educação no campo.

Alguns anos depois, foi redigido e aprovado o Parecer CEB/CNE nº 23 de 12 de setembro de 2007, que responde a uma consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo. De início o documento enfatiza o papel fundamental que o a SECAD/MEC, que subsidia o parecer, tem no desenvolvimento de políticas públicas que visam melhorar os indicadores de educação na zona rural por meio da elevação da qualidade escolar nessa localidade, estando consonante com a formação integral de seus habitantes, o acesso a direitos sociais e às necessidades da cultura local. No entanto, o parecer coloca que a existência dessas políticas educacionais que tomam o campo como foco principal de sua atuação não têm muito tempo de existência, antes disso as políticas de educação, quando chegavam nessas localidades, levavam como paradigma o meio urbano, sendo isso um problema. Logo, a partir do momento de quando se criam políticas educacionais voltadas para o campo, há uma superação desse modelo urbanista de educação, pois passa a fortalecer muitos aspectos como a agricultura familiar e a melhoria em questões de acesso e permanência na escola, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas para o campo, e entre outros. Toda essa política educacional exige uma forte e sólida articulação entre os três entes da federação com vias de expandir a educação do campo e possibilitar a permanência dessas populações, com a educação escolar oferecendo atrativos e criando oportunidades de realização pessoal e social. Em síntese, todo o arcabouço levantado ao longo desse parágrafo deve constituir, segundo o parecer, numa Política Nacional de Educação do Campo. (BRASIL, 2007b, p.2-3)

A partir daí são levantados pelo parecer alguns dados quantitativos que têm como base o censo escolar do INEP/MEC, que trazem mais detalhes da situação que a educação escolar no campo. Para isso é importante fazer um primeiro recorte histórico, que vai entre os anos de 1999 e 2006, no qual houve um decréscimo nacional de matrículas escolares do campo, caindo de quase 6,6 milhões de matrículas para aproximadamente 5,56 milhões de matrículas. Agora em um recorte regional no mesmo intervalo de tempo, mesmo que houvesse uma queda nacional, observou-se um crescimento de 1,5% de matrículas na região norte (A única região brasileira com acréscimo), mas no Nordeste houve uma queda de 25%, embora ainda

conseguisse manter pouco mais de 3,24 milhões de matrículas no Ensino Fundamental em sua área. Inclusive, detalhando mais essa etapa de ensino do campo, houve uma diminuição no número de escolas que ofereciam ensino fundamental em todas as regiões brasileiras, o número de 114.857 para 86.170 escolas. Já quando se separa o ensino fundamental nos seus dois segmentos³, há uma queda de 30% nas matrículas no primeiro segmento, caindo de 5.602.088 para 3.920.933, mas no segundo segmento houve observou-se o oposto, a taxa de matriculados aumentou em 66%, indo de 988.000 para 1.645.499. (BRASIL, 2007b, p.3-4)

Agora num segundo recorte histórico, que vai de 2002 a 2006, o parecer levanta alguns dados sobre etapas do ensino básico por tamanho da escola no campo. A quantidade de escolas com, no máximo, cinquenta alunos, que ofertavam o primeiro segmento do ensino fundamental saltou de 9.244 para 61.269, enquanto que o número de matrículas aumentou o quádruplo, de 275.216 para 1.455.738 discentes, o que, de acordo com o parecer, mostra que a existência de escolas isoladas, ou unidocentes, ou multisseriadas ainda tinham peso nessas localidades. Já quanto à quantidade de escolas que tenham o mesmo número máximo de alunos e que ofereciam o segundo segmento aumentou de 3.472 para 5.375, já o número de alunos saltou de 102.344 para 155.639. Finalizando essa análise das etapas escolares, ocorre que no caminho inverso ao dois segmentos do ensino fundamental, quanto ao número de instituições escolares com no máximo cinquenta alunos caiu em mais de 50%, indo de 1.724 para 316 escolas, enquanto que a taxa de alunos também caiu significativamente, registrando uma queda de 52.290 matriculados para 9.811, o que, segundo o parecer, indica um processo de nucleação, que será explicado mais à frente do que se trata, e muito transporte de alunos da zona rural para a zona urbana. (BRASIL, 2007b, p.4)

Quanto a aspectos quantitativos junto dos qualitativos com relação à educação escolar do campo levantados pelo parecer, que a partir daqui toma como base o Censo Escolar de 2005, é destacado que houve uma melhoria na nível de escolaridade dos habitantes presentes nessa localidade, porém ela veio acompanhada de uma defasagem brutal com relação a idade/série, que em palavras mais fáceis seria a presença de alunos na idade adequada para o ano em que está cursando. No segundo segmento do ensino fundamental essa defasagem era de 56%; já no ensino médio ela saltava para 59,1%. Além disso, o documento traz um dado que revela uma desigualdade com relação ao tempo médio estudado entre uma pessoa de 15 anos que residia na zona urbana e outra da mesma idade, que residia na zona rural: enquanto que na

³Consideram-se dois segmentos para o Ensino Fundamental: o primeiro, também chamado de “Anos iniciais” vai do 1º ao 5º ano; já o segundo, chamado de “Anos finais”, do 6º ao 9º ano.

primeira situação o tempo médio girava em torno de 7,3 anos; na segunda era de apenas 4 anos. (BRASIL, 2007b, p.4)

Finalizando essa parte de análise de dados, o parecer destaca o impacto que as políticas de transporte escolar tem para as comunidades residentes na zona rural com relação à educação, que enquanto sua finalidade deveria ser para fazer a condução de alunos entre os locais onde se localizam as escolas do campo, ela acabava fazendo bastante o trajeto entre meio rural e meio urbano, levando pelo menos 33,2% dos discentes moradores do campo para a cidade em 2006. Mesmo que à época houvesse uma elevação do transporte de alunos do campo entre as localidades rurais, sobretudo na educação infantil, ainda os ensinos fundamental e médio tinham, respectivamente, 52,58% e 91,35% de seus estudantes tendo aulas na cidade. (BRASIL, 2007b, p.4)

Em seguida o parecer faz uma apreciação no qual aborda da experiência da nucleação de escolas do campo no Brasil. Essa prática de nucleação, que já foi adotada em países como Estados Unidos, Índia e Canadá e que inclusive conta com respaldo na legislação brasileira, consiste no fechamento ou desligamento de escolas multisseriadas, transferindo o transporte dos alunos para escolas maiores e com mais infraestrutura, englobando um sistema de ciclos ou ciclos completos, com a instituição tendo um funcionamento enquanto núcleo administrativo e pedagógico. Historicamente as primeiras experiências de nucleação ocorreram nas décadas de 1970 e 1980 nas regiões sul e sudeste do Brasil, utilizando especificamente o primeiro segmento do Ensino Fundamental nas zonas rurais, uma vez os alunos que já estavam no segundo segmento e no ensino médio eram levadas para o centro das cidades. Essa prática apesar de ter se fortalecido e expandido com o antigo FUNDEF e a atual LDB, assim como municipalizou a maior parte das escolas, não ganhou força nas regiões norte e nordeste, onde as escolas multisseriadas eram mais consolidadas e tinham mais expressão em aspectos quantitativos. (BRASIL, 2007b, p.4-5)

Com isso, o parecer destacou alguns pontos positivos que a prática da nucleação das escolas e que geralmente são usados pelo poder público como argumentos favoráveis a ela, consistindo nos seguintes pontos:

- baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência;
- facilitação da coordenação pedagógica;
- racionalização da gestão e dos serviços escolares; e
- melhoria da qualidade da aprendizagem (BRASIL, 2007b, p.6)

Apesar desses aspectos favoráveis, mas questionáveis, três acontecimentos negativos ocorreram no desenrolar do desenvolvimento dessa política pública, sendo o primeiro deles é que a construção e implementação da mesma não foi feita em discussão com as comunidades do campo, o que gerou vários conflitos políticos e culturais entre elas mesmas; já o segundo, que agravou o primeiro, são dos problemas de transporte de alunos dentro da zona rural e da zona rural para a zona urbana que, de acordo com a alegação de municípios, tinham um custo bastante elevado e isso, por consequência, atrapalhou o cumprimento do ano letivo; já o terceiro é a falta de cooperação entre os entes municipal e estadual, o que reforça o problema (BRASIL, 2007, p.6) e, de certa forma, fragiliza as próprias populações do campo em um conjunto de fatores, como articulação e continuação dos estudos. E é a partir disso que se pode dizer que a elaboração de políticas públicas de educação do campo precisa contar com a participação das comunidades de modo que se possa ter diálogo e meios de unir interesses em comum e encontrar formas de resolver aqueles que são conflitantes entre si, garantindo com que a educação escolar não seja inexistente nessa localidade.

Por isso o parecer destaca a importância da existência de uma escola na zona rural uma vez que:

- as escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem;
- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada;
- o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo;
- a educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações que estimula; muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno; e
- a manutenção das escolas no campo, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado. (BRASIL, 2007b, p.6-7)

Pode-se perceber que é notório que a educação escolar tem grande peso em aspectos de contato entre as comunidades do campo e o Estado, formação da cidadania, acesso a direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 e a preservação das comunidades em vários elementos próprios de sua constituição como cultura e valores e vários outros aspectos. Então é possível concluir até aqui que a educação escolar nas comunidades do campo é benéfica pelo seu amplo leque de possibilidades de ações que dela podem surgir, mas é importante destacar, a partir do histórico das escolas nucleadas, que a existência de uma educação de qualidade não depende só do poder público, mas também da articulação entre poder público e os demais atores sociais. Também é importante a convergência de interesses coletivos entre membros comunitários e professores no sentido de garantir boas condições para a existência das atividades escolar e a valorização docente, por exemplo.

Finalizando, esse parecer destacou a importância e peso que a criação e regulamentação do FUNDEB tem para poder colaborar na construção das políticas públicas de educação do campo nos vários sistemas de ensino existentes nos três entes de federação, além de destacar que esse era um dos fatores favoráveis para essa modalidade de educação escolar junto com a Emenda Constitucional nº53/2006, que trouxe para a Constituição Federal de 1988 algumas alterações que podem favorecer a expansão da educação do campo. O parecer traz no seu final uma proposta de resolução (BRASIL, 2007, p.7-12) que foi bastante bem recebida e passou por algumas alterações no Parecer CEB/CNE nº 3/2008 no tocante ao aperfeiçoamento do conceito de educação do campo, além de adicionar mais alguns artigos. (BRASIL, 2008a, p.1-5). O resultado de todo esse trabalho vai ser a resolução CEB/CNE nº 2/2008 que será analisada a seguir.

A resolução CEB/CNE nº 2 de 28 de abril de 2008 estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Em seu artigo primeiro determina a abrangência da educação do campo na educação básica destinada às populações residentes nessa localidade que possuem suas diferentes formas de viver, colocando nos incisos I e II, respectivamente, o dever dos entes da federação no estabelecimento de formas de colaboração entre si no tocante ao planejamento e execução dessa política pública, objetivando universalizar o acesso, a permanência e a qualidade em todas as etapas da educação básica; e a regulamentação e a oferta dessa modalidade de educação em âmbito estadual e municipal, com cada ente dando atenção à prioridade de etapa de ensino que lhe é estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Já o artigo dois determina a adoção, pelos sistemas de ensino, de medidas que garantam o cumprimento do artigo seis da Resolução CEB/CNE nº 1/2002, colocando em seu parágrafo único que essa

garantia deve ser feita entre estados e municípios ou entre consórcios municipais. (BRASIL, 2008b, p.1)

No que se refere às etapas de ensino, o artigo três determina que a educação infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental deverão ocorrer sempre dentro das próprias comunidades, como uma forma de evitar o processo de nucleação e o transporte de crianças., mas o artigo quatro coloca que, caso o primeiro segmento do ensino fundamental não consiga ser ofertado na própria comunidade, o processo de nucleação escolar deve contar com a participação das comunidades interessadas para se definir o local e o menor percurso a pé possível a ser feito pelos alunos. Por fim, o parágrafo único desse artigo ainda determina que caso seja adotado o transporte escolar, deve ser considerado o percurso de menor tempo possível entre a residência do aluno e a escola, assim como a garantir do mesmo para as crianças e que seja feito entre as localidades da zona rural. (BRASIL, 2008b, p.1-2)

Quanto à organização das escolas, o artigo sete determina o atendimento do artigo cinco da Resolução CEB/CNE nº 1/2002 e o fornecimento de todo o tipo de apoio pedagógico aos alunos, assim como infraestrutura e material escolar adequados, com os parágrafos primeiro e segundo determinando, respectivamente, que as escolas do campo devem se organizar e funcionar de modo a respeitar as diferenças entre as comunidades atendidas em vários dos seus aspectos, como cultura e estilo de vida; e a admissão e formação inicial e continuada dos professores e demais que trabalham nessas instituições de ensino, de forma que possibilite a manutenção do aspecto diferenciado que a educação escolar do campo precisa ter para quem quer que ela atenda. Já o artigo oito coloca que o transporte escolar deve ter seus veículos respeitando o Código Nacional de Trânsito, quando for necessário ser utilizado, devendo ser indispensável para isso. Ainda o parágrafo terceiro reforça que cada estados e municípios são responsáveis pelo transporte dos alunos de seus respectivos sistemas, mas os mesmos também podem fazer acordos de colaboração que estejam de acordo com o Código Nacional de Trânsito, devendo prever que, em determinados casos que venham a exigir racionalidade e economia, os veículos que pertencam ou foram contratos pelos municípios transportem também os alunos da rede estadual e vice-versa. Finalizando essa parte de organização escolar, o artigo dez determina que o planejamento da educação do campo, sendo multisseriada ou não, quando considerar a nucleação escolar em qualquer uma das etapas da educação básica, deve levar em conta a distância de deslocamento, as condições das vias de acesso, o estado de conservação e o tempo de existência dos veículos e as melhores localidades e possibilidades de trabalho pedagógico de qualidade. (BRASIL, 2008b, p.2-3)

Agora terminando a resolução, os artigos nove e onze determinam, respectivamente, a subordinação da oferta da educação do campo de qualidade à legislação educacional vigente e a Resolução CEB/CNE nº 1/2002; e o reconhecimento de que haja integração do desenvolvimento rural, precisando ter em sua composição a educação do campo, sendo recomendado o trabalho dos entes federados, em especial os municípios, de modo que exista uma articulação ações de setores importantes para esse desenvolvimento. (BRASIL, 2008b, p.3)

Já o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que estabelece o PRONERA, em seu artigo primeiro, parágrafo primeiro, inciso I diz:

§ 1o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010)

O PRONERA, objetivava a democratização do acesso ao conhecimento no campo fazendo apoio a projetos de educação (NOBRE & Colaboradores, 2019, p. 95-96) que visem combater o analfabetismo; aumentar a escolarização de jovens e adultos em nível fundamental, formação profissional no ensino médio por meio de cursos, capacitação e formação continuada de professores, criação de materiais didáticos-pedagógicos necessários ao programa e o fomento ao ensino e outras atividades que possam subsidiar e fortalecer o mesmo. (BRASIL, 2010) Os objetivos do programa, estão elencados no artigo doze e compreendem em:

I-oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010)

É com o PRONERA que a educação do campo era organizada e desenvolvida (NOBRE & Colaboradores, 2019, p.95), cuja política deveria ampliar e qualificar as educações básica e superior a essas populações e seu desenvolvimento se daria em colaboração entre os três entes da federação, seguindo diretrizes e metas do PNE e do próprio decreto. Dentre os seus princípios estavam o desenvolvimento de políticas de formação de

profissionais de educação com fins de atendimento das especificidades do local, a valorização da identidade da escola e o controle social da qualidade de educação escolar. (BRASIL, 2010)

À União, obrigava-se a realizar a criação e implementação de mecanismos para que sejam proporcionadas a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo e a prestação de apoio técnico e financeiro aos estados e municípios com fins de proporcionar melhorias e ampliação na infraestrutura das escolas, formação de gestores e professores, oferta de educação infantil e básica na modalidade de EJA e de transporte escolar e o acesso às educações profissional e tecnológica e superior. O governo nacional, por meio do MEC, ainda podia realizar parcerias com órgãos e entidades de da administração pública para o desenvolvimento de ações de interesse da educação do campo. (BRASIL, 2010)

Por fim, vale destacar a assinatura do Decreto nº 10.252 de 20 de fevereiro de 2020 durante a escrita desse trabalho, que reestruturou as competências do INCRA e excluiu a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (BRASIL, 2020), que era responsável pela gestão do PRONERA. Com isso torna-se inviável a continuidade da educação do campo em âmbito federal, representando um retrocesso, pois mina as possibilidades de levar ao campo uma educação adaptada ao seu contexto e de se criarem políticas públicas, em âmbito federal, nesse assunto.

1.1.2 Educação Escolar Indígena

Diferente da situação exposta anteriormente, há legislação específica que trata de Educação Escolar Indígena e os dispositivos que tratam da mesma começaram a ser redigidos em meados da década de 1990, com o decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991, que atribui ao MEC a competência de coordenar de ações sobre Educação Indígena, sendo essas desenvolvidas pelas SMEs e SEEDUCs em acordo com a SNE. (BRASIL, 1991a)

A Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991, assinada pelo MEC e o então Ministério da Justiça, estabeleceu rompimento em definitivo com a perspectiva integracionista da educação escolar para indígenas ao colocar nos artigos um, dois e três respectivamente, que deverão ser garantidas às comunidades uma educação escolar de qualidade, laica e diferenciada que respeite os aspectos culturais, linguísticos e sociais da aldeia atendida; o acesso ao conhecimento e domínio de códigos da sociedade hegemônica brasileira, de modo que lhe sejam asseguradas a defesa de seus interesses e participação plena na atividades da nação e igualdade plena de condições; e o ensino bilíngue nos idiomas locais e o oficial do Brasil, (BRASIL, 1991b, p.1) ou seja, a língua do povo indígena atendido e o português.

Também é importante destacar que essa portaria interministerial prevê respectivamente nos seus artigos nove, dez, treze e quatorze, a garantia da continuação dos estudos dos alunos indígenas nas escolas do sistema nacional de ensino quando não houver oferta de ensino médio nas escolas presentes nas aldeias indígenas; a publicação e distribuição, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante⁴, de material didático para a situação descrita no artigo nove; a determinação à Secretaria Nacional de Educação Básica, Secretaria Nacional de Educação Tecnológica e a Secretaria Nacional de Educação Superior, a revisão da imagem historicamente distorcida da população indígena, divulgando por meio de literatura didática; e a disposição de informações necessárias que possibilitem a defesa, preservação e proteção de suas reservas e a valorização de seus saberes sobre o tema. (BRASIL, 1991b, p.2)

Com essa portaria interministerial, é importante destacar que o papel do indígena na sociedade brasileira ganha novos contornos, ao abrir caminhos e meios que possibilitem ter um protagonismo em fazer valer os seus direitos e na construção de políticas públicas, algo até então inédito na história brasileira, uma vez que qualquer atividade que pudesse trazer consequências benéficas para essas populações tinha que passar pelo julgo do Estado brasileiro.

Segundo Russo & Souza (2014, p.59-60), o Estado brasileiro assumia um papel de tutor para com essas populações indígenas desde os tempos imperiais, sob a justificativa de garantir o acompanhamento do desenvolvimento de políticas para as mesmas, sendo um empecilho jurídico e um papel que somente o Brasil assumia no continente americano.

Portanto, essa portaria interministerial é um avanço na garantia desenvolvimento de autonomia e protagonismo dos povos indígenas no tocante a políticas públicas, não devendo ser confundida com deixá-los desamparados em relação à figura do Estado brasileiro, mas sim em ganharem direito de exercer plenamente a sua cidadania.

Ainda na década de 1990, foi publicado o Parecer CNE nº 14 de 9 de setembro de 1999, que recomendou a criação de diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, no qual coloca que o mesmo se fundamenta e se conceitua defendendo a criação de uma categoria de “Escola Indígena” nos sistemas de ensino das diferentes esferas de governo, se baseando na legislação já existente à época como a Constituição Federal de 1988, o Decreto nº 26/1991, a Portaria Interministerial nº 559/1991 e a LDB; e em documentos como as Dire-

⁴Competência atribuída atualmente ao Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação, pois a Fundação de Assistência ao Estudante foi extinta no ano de 1997.

trizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas de 1998. (BRASIL, 1999a, p.8)

Ainda nessa parte sobre a criação da categoria de educação escolar indígena, é ressaltado pelo parecer que à época de sua publicação, a inclusão de escolas indígenas pouco a pouco eram realizadas nos sistemas estaduais e municipais de educação, mas sem possuírem um caráter diferenciado, geralmente eram colocadas na categoria de “Escola Rural” ou como sala de extensão de escolas que até então estavam encaixadas nessa categorização. Esta inclusão como sala de extensão, ocorria por conta de entraves burocráticos que impedia as escolas indígenas a funcionarem enquanto instituição de ensino própria, sendo, por isso, recomendada a criação da categoria de “Escola Indígena” nos sistemas de ensino dos entes federados nessa parte, pois uma escola presente em aldeias indígenas tem exigências por experiências pedagógicas distintas e específicas do que é comumente utilizada, além de que assim poderia ter o acesso a programas governamentais que trouxessem benefícios para a educação básica. Essa categoria quando criada, daria maior atendimento às necessidades e peculiaridades dos diversos povos indígenas presentes em solo brasileiro, que no fim da década de 1990 consistiam em 210 sociedades falando algo em torno de 180 idiomas diferentes (BRASIL, 1999a, p.8-10), mas recentemente, já na primeira metade da década de 2010, de acordo com D’Angelis (2014, p. 95-96), haviam menos de 160 idiomas indígenas vivos com aproximadamente 70% delas tendo menos de mil falantes.

Outra fundamentação e conceituação se trata da definição da esfera administrativa da escola indígena, no qual o parecer se baseia muito nos artigos setenta e oito e setenta e nove LDB (Ver a seção 1.1), como no artigo duzentos e dez, parágrafo dois da Constituição Federal de 1988 e na portaria ministerial nº 559/1991 para defender a estruturação da administração desse tipo de instituição de ensino, ressaltando não só a colaboração entre os sistemas de ensinos dos três entes federativos, como também que haja a articulação entre estados e União – Nos moldes da LDB - de forma a prover uma educação que siga as diretrizes estabelecidas pelas políticas nacionais para o setor educacional e que seja intercultural. (BRASIL, 1999a, p.10-12)

Quanto à formação de professores indígenas, o parecer enfatiza que o docente que melhor atenderia uma escola indígena é o professor índio, cabendo para o mesmo o direito de usufruir de cursos de formação inicial e continuada que tenha em planejamento para abordar sobre pedagogias indígenas, destacando que ele será um ator que terá que realizar o enfrentamento de vários desafios e tensões com relação à introdução da educação escolar nas aldeias indígenas, como também possuir instrumentos, adquiridos em sua própria formação,

que lhe possibilitem ter papel ativo em fazer a escola se tornar um espaço de interculturalidade, levando em consideração o figura que passa a ganhar enquanto liderança comunitária na mediação com outras culturas e etnias. (BRASIL, 1999a, p.12)

Para isso, as formações dos professores indígenas devem ser acompanhados por especialistas formados, experientes e sensíveis para educação indígena que possuem não só titulação acadêmica, mas também competências que não estejam apoiados somente em seus próprios diplomas como requisitos para essa atividade, dando ao professor indígena a capacidade sociolinguística, linguística, de ensinar de forma bilíngue, de produzir currículos e programas de ensino específicos para escolas indígenas e materiais didático-científico. Por conta de todos esses elementos que compõem a formação e atividades de um professor indígena, o documento é claro em considerar também que as formações devem ocorrer concomitantemente à escolarização do docente, sendo necessário reforçar aqui que é um desafio à própria escola indígena em garantir esse ator importante para a sua manutenção, assim como se preparar para atender todos os níveis de ensino da educação básica, podendo, se os contingentes do momento assim exigir, habilitar professores índios por meio de cursos de nível superior e os programas de extensão ofertados nas universidades. (BRASIL, 1999a, p.12-14)

Sobre currículos, o parecer se baseia novamente na LDB, defendendo a inclusão de conteúdos curriculares indígenas e os modos de transmissão de saberes do local no currículo, sendo que a formulação do mesmo deve ser feita em sintonia entre escola e comunidade, devendo os estados darem meios para que isso ocorra, podendo os saberes e aspectos culturais indígenas dialogarem com a cultura e sociedade hegemônicas, sem causarem um ônus para o grupo social minoritário. Ainda o parecer também toma como base o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas de 1998, que defende uma flexibilização da rigidez estabelecidas pelas políticas públicas que regulamentam as dinâmicas e experiências vividas entre alunos e professores. (BRASIL, 1999a, p.14-15)

Por fim, o parecer ressalta a importância da flexibilização de exigências para a contratação de professores indígenas pelos diferentes sistemas de ensino presentes em solo brasileiro, defendendo, nesta situação a instituição e regularização da carreira de magistério indígena e condições adequadas de trabalho e contratação de docente que seja da etnia da aldeia na qual a escola atende, como também a criação de concurso público para professor com provas sendo elaboradas por especialistas na língua e cultura local. No caso de processo público de seleção e contratação temporária, as mesmas podem ser usadas em admissão, sendo que no segundo caso, se o professor estiver tendo a sua formação escolar junto de suas

atividades docentes, o prazo de carência para uma nova contratação deve atender às necessidades locais e regionais. Em ambas as situações destacadas nesse parágrafo, é fundamental a remuneração adequada com a função exercida, devendo ser garantida a isonomia entre estados e municípios nesse caso. (BRASIL, 1999a, p.15-16)

O resultado do Parecer CEB nº 14/1999 vai ser a publicação da resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999 que fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, criando a categoria “Escola Indígena” com autonomia pedagógica e curricular, garantindo formação diferenciada para os professores indígenas que deve ser proporcionada pelos estados em forma de programas, além de regularizar a situação dos docentes no quadro de profissionais dos seus próprios sistemas de ensino. Também são definidas as competências de cada ente federativo com relação à educação escolar indígena, elencando a necessidade de se criarem instâncias com participação das comunidades indígenas dentro das SEEDUCs para que sejam tratadas questões referentes a educação escolar indígena. (BRASIL, 1999a, p.25) Isso num resumo breve, que introduz a resolução CEB nº 3/1999, para se entender um pouco do seu conteúdo, cabendo agora analisar os artigos mais importantes de legislação, que é muito importante para a educação escolar dos povos indígenas do Brasil, por representar o início de uma nova etapa nesse ciclo de conquistas de direitos da população ameríndia brasileira, que é a de ter o funcionamento de suas escolas estruturado na legislação brasileira.

A Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999, que estabeleceu as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, colocou em seu artigo um o reconhecimento de que escolas indígenas devem possuir normas e ordenamento jurídico próprios e a fixação de diretrizes curriculares que garantam um ensino intercultural e bilíngue que valorize plenamente a cultura de cada povo indígena, assim como afirmação e manutenção da sua diversidade étnica. Já o artigo três garante a organização da escola indígena deve contar com a participação comunitária na definição dos modelos de gestão e organização. No artigo cinco nos seus parágrafos I, II, III, IV e V coloca que o projeto pedagógico próprio, seja por escola ou comunidade indígena, deve se basear, respectivamente, nas diretrizes curriculares nacionais de cada etapa da educação básica; nas características da escola indígena atendida, levando em conta as especificidades culturais da própria aldeia onde a instituição de ensino esteja localizada; nas realidades sociolinguísticas locais; nos conteúdos curriculares indígenas e nos formas de constituição dos saberes e da cultura local; e na participação da comunidade ou do povo atendido. (BRASIL, 1999b, p.1-2)

A respeito das práticas e atividades dos professores indígenas, os artigos sete, oito e doze desta resolução reforçam o Parecer nº 14/1999 ao estabelecerem, respectivamente, a

formação de professores indígenas que deem ênfase à constituição de competências que tenham como base conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de programas e currículos próprios, de produção de materiais didáticos e na utilização de metodologias que sejam adequadas no ensino e na pesquisa; a atividade docente indígena sendo feita por professores da etnia da aldeia onde a escola se localiza; e, caso não atenda satisfatoriamente as exigências da resolução, o professor indígena terá seu exercício de magistério garantido até que adquira a formação adequada para tal. (BRASIL, 1999b, p.2-3)

Sobre questão de competências o artigo nove estabelece, em regime de colaboração entre os entes federativos, nos parágrafos I, II e III, respectivamente, à União a legislar sobre diretrizes e políticas nacionais referentes à educação em todas as etapas, em especial sobre educação indígena; aos estados a ofertar e executar a educação escolar indígena de forma direta ou em colaboração com os municípios, regulamentar escolas indígenas nos seus sistemas de ensino, prover recursos humanos, materiais e financeiros, promover formação inicial e continuada de professores índios e elaborar material didático; e aos Conselhos Estaduais de Educação o estabelecer critérios específicos para que sejam criadas e regularizadas escolas indígenas e cursos de formação de professores, autorizar e reconhecer o funcionamento de escolas indígenas e regularizar a vida escolar dos alunos indígenas. Ainda nesse artigo tem o inciso primeiro garante aos municípios, caso tenham recursos financeiros e técnicos adequados e um sistema de ensino próprio, a oferta de educação escolar indígena em regime de colaboração com os estados, sendo que se o serviço prestado não for satisfatório em dentro de um prazo de três anos, a escola passará a ser de responsabilidade estadual, conforme coloca o inciso segundo. (BRASIL, 1999b, p.2-3)

Por fim, quanto a questão de demandas e participação na vida escolar, os artigos dez, treze e catorze colocam, respectivamente, que o planejamento da educação escolar indígena deve contar com representação dos docentes indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos indígenas, universidades e organizações governamentais; a oferta de educação infantil no caso de pedido da comunidade; e na resolução de casos omissos ficará a cabo da CNE, se houver situação de competência federal, e dos Conselhos Estaduais de Educação, conforme estabelecem os parágrafos I e II deste último artigo. (BRASIL, 1999b, p.2-3)

Quase dez anos depois, no ano de 2009, é assinado o decreto nº 6681, de 27 de maio de 2009 que define a sua organização em territórios etnoeducacionais, com a participação dos povos indígenas e tem com objetivos:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II- fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2009)

Com os objetivos elencados pelo Decreto nº 6681/2009, nota-se que há uma forte sintonia entre os artigos duzentos e dez da Constituição Federal de 1988; vinte e sete e trinta da Convenção nº169 da OIT e setenta e nove da LDB ao prever atividades educacionais com a utilização das línguas maternas das comunidades, valorização de aspectos culturais e o desenvolvimento de programas que levem em conta as peculiaridades da comunidade indígena, por exemplo.

Ainda o mesmo decreto garante às escolas indígenas normas próprias e diretrizes específicas que possibilitem o ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, sendo o ambiente escolar constituído com elementos básicos para a sua estruturação, organização e funcionamento. Também é colocado que é dever da União garantir apoio técnico e financeiro que tenham como fins ampliar a oferta da educação escolar, prestar formação inicial e continuada de professores indígenas e profissionais da educação, produzir material didático, construir escolas, implementar ensino médio junto da formação profissional e garantir alimentação escolar indígena. (BRASIL, 2009)

Para atender aos objetivos do decreto é necessário um plano de ação, elaborado por comissão escolhida a partir da estruturação presente no decreto, que contenha um diagnóstico do território etnoeducacional e outro com as demandas educacionais da comunidade, planejamento da ação no atendimento das demandas e a descrição das atribuições e atribuições de cada partícipe com relação à educação escolar indígena. (BRASIL, 2009)

Posteriormente, fazendo uma ponte com a educação escolar indígena, no ano de 2012 o CNE elaborou e publicou o parecer CNE/CEB nº 13/2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, sendo este fruto da atuação crescente do protagonismo indígena na educação nacional brasileira e da sua presença em secretarias estaduais de educação e no MEC. A elaboração das diretrizes foram constituídas de diferentes atores que eram partes tanto da esfera governamental como da sociedade civil e que, com o respaldo do texto constitucional de 1988, buscaram superar a perspectiva assimilacionista e integracionista que a educação para as comunidades indígenas teve desde o

período colonial até recentemente e tornar a escola num ambiente com um novo papel e significado, onde possa ser um espaço de afirmação e pertencimento étnico. (BRASIL, 2012a, p.1-4)

O parecer CNE/CEB nº 13/2012 ainda trouxe dados muito importantes sobre a situação das escolas indígenas no período de 1999 a 2010, ao mostrar que houve um aumento da quantidade das mesmas em virtude do rigor das informações fornecidas pelo censo escolar e da regularização dessas instituições escolares pelas esferas estadual e municipal. Além disso a ressignificação da escola para as comunidades indígenas teve peso no processo regulatório. Entretanto, quando se trata de matrícula e permanência de alunos indígenas nos diferentes níveis de ensino, ainda há uma desigualdade brutal na distribuição de alunos: enquanto 56,5% dos mesmos estão matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental, só 5% estão no Ensino Médio. Para resolução desses problemas, o documento é objetivo e claro ao propor soluções que vão desde reformas estruturais na escola até a garantia e ampliação na formação de professores indígenas. (BRASIL, 2012a, p.10-11)

O mesmo parecer traz propostas para articulação de medidas para cada nível da educação escolar indígena e pontua que as mesmas devem estar interligadas o Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, que é o que expressa a autonomia e a identidade escolar, e ao currículo da educação escolar indígena, que é relacionado a concepções e práticas que definirão o papel social da escola e que esteja adaptado ao contexto cultural e social local. Também é colocado que com relação a avaliação nas escolas indígenas devem ser definidas pelas duas propostas anteriores e devem levar em conta os processos de ensino e aprendizagem próprios de cada comunidade indígena, para isso é recomendado o desenvolvimento de práticas e parâmetros de avaliação externas e internas que levem em conta as especificidades locais. (BRASIL, 2012a, p.22-26)

A formação de professores indígenas é colocada pelo parecer como um dos principais desafios e prioridades para que haja a consolidação de uma educação escolar indígena estruturada na diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade e como um compromisso do Estado brasileiro. Para isso, recomenda-se formação inicial em cursos específicos de licenciatura e pedagogia intercultural ou complementar, cursos de licenciatura específica ou magistério indígena de nível médio. Também é colocado que os cursos de formação de professores indígenas devem abranger um leque de competências, como saberes e valores, pautadas nos princípios da educação escolar indígena. Para garantir ao profissional membro da comunidade indígena a sua formação em exercício, é designado ao sistema de ensino e às instituições formadoras proporcionar todos os meios de permanência e conclusão

do mesmo. Isso se aplica também aos gestores indígenas da escola atendida. Ao final desta parte do documento, é recomendada aos sistemas de ensino a criação de um comitê paritário - composto por membros de secretarias de educação, lideranças indígenas e professores indígenas - que possa regularizar o magistério indígena e criar políticas públicas de educação escolar indígena nas comunidades indígenas, sendo que suas funções nos espaços institucionais deverão ser acompanhados por um comitê, fórum, Conselho de Educação Escolar Indígena, etc. (BRASIL, 2012a, p.27-28)

Quanto aos Conselhos de Educação Escolar Indígena, o próprio parecer recomenda a criação dos mesmos com fins de dar celeridade e legitimidade aos processos de regulamentação e reconhecimento da educação escolar indígena e delega funções consultiva e deliberativa aos mesmos e os mesmos se compõem por representantes indígenas e de outras instituições como secretarias de educação e universidades públicas, por exemplo. (BRASIL, 2012a, p.29-30)

Ao final, o parecer coloca a necessidade do reconhecimento dos direitos indígenas por parte do Estado brasileiro e de compromisso e ações colaborativas entre os entes da federação como condição básica para a qualidade social da educação escolar indígena. (BRASIL, 2012a, p. 29-33) A fim de regularizar essas diretrizes, o parecer apresenta sua proposta de resolução que, ao ser aprovada, se tornou a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 e que passou definir as diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena, além de regulamentar tudo o que fora abordado nos últimos quatro parágrafos, cabendo, portanto, elencar os objetivos das diretrizes, a organização da Educação Escolar Indígena e das ações colaborativas para a garantia da mesma.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012, fruto do Parecer relatado anteriormente, elenca nos artigos um e dois que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena respectivamente que as mesmas se pautam nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, tendo como objetivos a orientação das escolas indígenas de educação básica e dos sistemas de ensino na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos; da construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino para que tornem a Educação Escolar Indígena um projeto orgânico, articulado e sequenciado da educação básica, garantindo as especificidades dos processos educativos indígenas; e da inclusão, na formação de professores e no funcionamento da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais; assegurar os princípios destacados no artigo primeiro com vias de valorizar as línguas e conhecimentos tradicionais e também o modelo de organização das

escolas indígenas de acordo com as especificidades da comunidade atendida; a normatização da convenção 169 da OIT; e o zelo para a garantia do funcionamento da educação escolar diferenciada às comunidades indígenas. (BRASIL, 2012b, p.1-2)

Quanto aos princípios da Educação Escolar Indígena, presente no título II, o artigo três no inciso I elenca que entre os objetivos da mesma são a recuperação de memórias históricas, reafirmação da identidade étnica e da valorização de suas línguas e ciências. Já o artigo cinco coloca que a organização da escola indígena deve levar em consideração a participação dos representantes da comunidade na definição do modelo de organização e gestão da mesma e levar em consideração, nos incisos I, II e III respectivamente, as estruturas sociais locais como também suas práticas e suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem. Essa organização da Educação Escolar Indígena vem elencada no título III e vai se dividir entre os diferentes níveis e modalidades, tendo o artigo sete elencando nos parágrafos três e quatro, que a mesma deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver da comunidade indígena ser acompanhada pelos sistemas de ensino através da produção e publicação sistemática de materiais didáticos em língua materna e bilíngue pelos professores em articulação com os alunos indígenas em todas as áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012b, p.2-4)

Sobre a Educação Infantil, o artigo oito expressa que a comunidade indígena tem a prerrogativa de definir pela implantação ou não desta etapa e a idade de matrícula de alunos na mesma, devendo aos sistemas de ensino promoverem a consulta prévia, livre e informada sobre a oferta da educação infantil aos envolvidos com a educação das crianças indígenas e as escolas indígenas devem promover a participação dos responsáveis e dos educadores em todas as fases da implementação e desenvolvimento, como também definir no PPP o idioma das atividades e levar em consideração as práticas de educar e cuidar local como parte fundamental da educação escolar das crianças. O Ensino Fundamental, pelo artigo nove, deve aliar à formação escolar dos estudantes indígenas conhecimentos científicos, tradicionais e práticas culturais e sociais próprias, bem como proporcionar o acesso na leitura e na escrita às linguagens, humanidades, matemáticas e ciências da natureza e desenvolver capacidades individuais e coletivas do aluno para o convívio com a própria comunidade e outras sociedade. Se essa etapa de ensino for solicitada pela comunidade, é delegado ao Estado o dever de universalizar no local. Em seguida, segundo o artigo dez, o Ensino Médio deve promover o protagonismo dos alunos indígenas por meio da oferta de um aprendizado amplo, não fragmentado e que colabore no desenvolvimento de capacidade e para isso os sistemas de ensino devem promover às comunidades indígenas, que têm a prerrogativa de decisão, a

consulta sobre o tipo de Ensino Médio adequado às suas especificidades sendo a utilização de suas línguas uma importante estratégia pedagógica para promoção e valorização da diversidade sociolinguística brasileira. (BRASIL, 2012b, p.4-5)

Já o artigo onze define a Educação Especial como uma modalidade de educação transversal com o intuito de atender alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação e altas habilidades, devendo o MEC junto aos sistemas de ensino realizar um diagnóstico de demanda desta modalidade nas comunidades com vias de criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que se encaixem nessas condições. Também cabe aos sistemas de ensino garantir toda a infraestrutura necessária para o estudantes indígenas que venham a se encaixar nas condições para a Educação Especial, devendo oferecer, se for o caso, o ensino em Braile ou na Língua Brasileira de Sinais sem trazer quaisquer prejuízos em todo tipo de aprendizado desses alunos, tornando-se uma necessidade o desenvolvimento de estudos por parte de instituições de pesquisa que identifiquem e aprimorem a Língua Brasileira de Sinais ou outra forma de comunicação utilizada por indígenas surdos. O EJA é citado pelo artigo doze e no contexto da Educação Escolar Indígena deve atender às realidades socioculturais e demandas das comunidades indígenas e ter sua proposta pedagógica contextualizada às questões socioculturais da comunidade e a mesma não deve excluir a oferta de outras modalidades de ensino. A modalidade também deve ter suas propostas educativas favorecendo uma educação profissional que possibilitem jovens e adultos indígenas a atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades e que visem construir o protagonismo indígena e a sustentabilidade dos seus territórios. E por fim, as modalidades de educação vinculadas à Educação Escolar Indígena, tem o artigo treze, que determina a Educação Profissional e Tecnológica deve contribuir para a construção da gestão territorial, articular-se aos projetos comunitários e proporcionar aos estudantes indígenas a atuarem em diversas áreas de trabalho técnico, podendo ser esta modalidade ofertada de modo interinstitucional. (BRASIL, 2012b, p.5-7)

Mais a frente, no título V que trata das ações colaborativas para a garantia da Educação Escolar Indígena é delegada a União no artigo vinte e quatro, incisos IV, VI, VII e VIII respectivamente a oferta de formação inicial de professores indígenas e técnicos dos sistemas de ensino; como também orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações destas formações; promover, elaborar e publicar sistematicamente materiais didáticos específicos e diferenciados com destino às escolas indígenas; e realizar Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena. Já o artigo vinte e cinco delega aos estados nos

incisos I, II, III, VII e VIII a oferta e execução da Educação Escolar indígena como também criar uma instância administrativa nas secretarias de educação que possam tratar desta temática educacional e que tenha a participação de indígenas e profissionais especializados em questões indígenas, criar escolas indígenas como unidades próprias com autonomia e especificidade na sistema estadual de educação e promover a formação inicial e continuada de professores indígenas e a elaboração e publicação sistemática dos materiais didáticos e pedagógicos específicos e diferenciados para o uso nas escolas indígenas. (BRASIL, 2012b, p. 12)

Terminando a resolução, no artigo vinte e seis, é delegado aos conselhos de educação o estabelecimento de critérios para a criação e regularização de escolas indígenas e cursos de formação de professores, além de autorizar o reconhecimento e funcionamento das mesmas. Também pode regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas e em seu parágrafo único, permite que os Conselhos de Educação possam compartilhar ou delegar funções para um Conselho de Educação Escolar Indígena, sendo este podendo ser criado por um ato do executivo ou por delegação dos próprios Conselhos de Educação em cada realidade. (BRASIL, 2012b, p.12)

O Parecer CNE/CP nº 6/2014, tratou a respeito de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas, destacando em sua introdução a existência de um amplo leque na legislação brasileira que respalda aos povos indígenas o direito de ter uma educação diferenciada que respeite sua língua e seus processos de aprendizagem e ensino, colocando que garantir a efetivação do mesmo é um desafio que deve ser feito de forma democrática num diálogo do Estado Brasileiro com o movimento indígena e as organizações indigenistas. (BRASIL, 2014b, p.1)

Dentre o marco legal destacado pelo Parecer CNE/CP nº 6/2014 está a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o Parecer CNE/CEB nº 13/2012, a resolução CNE/CEB nº 5/2012 e o decreto nº6.861/2009. Essa demanda pela existência de diretrizes nacionais já vinham ganhando força após vários debates e com isso o parecer coloca que os objetivos das diretrizes por ele proposto são a afirmação e o zelo dos direitos dos povos indígenas por uma educação escolar diferenciada, a regulamentação dos programas e cursos de formação de professores indígenas nos vários sistemas de ensino e seus órgãos normativos e instituições formadoras e, por fim, fazer a contribuição na construção de normas que possam orientar as políticas públicas sobre o assunto. (BRASIL, 2014b, p.1-3)

Em seguida, o parecer CNE/CP nº 6/2014 vai tratar a respeito da situação da formação de professores no Brasil, no qual é destacado que essa atividade se iniciou na década de 1960

e era mais voltada para que os indígenas o exercessem o trabalho de serem monitores bilíngues nos idiomas local e português que auxiliassem durante a escolarização que era ofertada por instituições externas às comunidades indígenas de forma que viesse a garantir a ascensão gradativa dos indígenas nas atividades docentes nas escolas de suas aldeias, mas depois de décadas, para que houvesse qualidade sociocultural do ensino e da aprendizagem nessas instituições de ensino, passou a ser necessário a presença de indígenas enquanto professores e gestores. (BRASIL, 2014b, p.3)

Além disso, ainda é frisado pelo documento que são os professores indígenas que acabam sendo um dos principais mediadores no diálogo intercultural e também são os responsáveis pela reflexão crítica e pela busca de estratégias de interação entre conhecimentos universais (Utilizado por todos os alunos indígenas e não indígenas no Brasil) e étnicos (Utilizados pelas comunidades indígenas). E é por isso que garantir a formação de indígenas para serem professores e gestores é considerado o principal desafio para diferentes instituições para a consolidação de uma educação escolar indígena. (BRASIL, 2014b, p.3-4)

Soma-se a isso, o fato de que se trata de um trabalho complexo por conta da ampla diversidade étnica e cultural dos povos indígenas do Brasil, o que impossibilita a existência de um modelo único para a formação desses profissionais, os vários contextos das escolas indígenas espalhadas e a quantidade de alunos e professores indígenas presentes nessas escolas, o que vai definir se existe ou não chances para que haja essa formação no local. Também vale destacar um ponto trazido pelo parecer que é a respeito da formação diferenciada do docente ameríndio que é a de que a mesma já era demanda antiga dos professores indígenas de que os mesmos pudessem ter acesso a ela para que pudessem ter melhorias nas suas atividades. Nisso se pode considerar as suas próprias práticas escolares, a ampliação de participações político-pedagógicas nas atividades de gestão de processos formativos, assim como se afirmar um sujeito político ativo nas atividades de políticas públicas educacionais. Essa demanda ganhou força muito em virtude da escolarização dos povos indígenas e do protagonismo que os mesmos foram assumindo, e aí foram levantados alguns dados quantitativos de um censo do MEC de 1999 sobre a educação escolar indígena e de uma estimativa da proporção de professores indígenas no quadro de docentes que atuam nessa modalidade feita pelo CGEEI do MEC em 2014, que mostrou um aumento de 20% no percentual de professores indígenas na categoria de docentes que atuam na educação escolar indígena, indo de 76,5% em 1999 a aproximadamente 95% em 2014, sendo que este aumento se relaciona à expansão da educação escolar e dos alunos nas aldeias indígenas brasileiras. Aí posteriormente é feita uma leitura respeito de ações colaborativas que ofertam as formações

de docentes indígenas, primeiro passando pelos cursos de magistério indígena, que buscam suprir a demanda de professores indígenas no ensino infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental, sendo ofertados, na maioria das vezes, pelas secretarias estaduais de educação no grau secundarista como meio de aumentar o grau de escolaridade e dar formação inicial para os alunos por estes cursos formados. (BRASIL, 2014b, p.4-5)

Já as licenciaturas interculturais, que existem em ainda números insuficientes, atendem a demanda pela mesma categoria de professores no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio e são ofertadas pelas IES. São ofertadas com diferentes organizações entre si e suas atividades costumam ocorrer de forma bastante diversa e, geralmente, se desenvolvem na própria comunidade indígena ou próxima dela, e se trata de uma política pública que ainda passa por um processo de consolidação por parte do Estado brasileiro em vários aspectos. (BRASIL, 2014b, p.5-6)

Finalizando essa parte que contextualiza a formação de professores indígenas no Brasil, o parecer levanta alguns desafios para essa política pública, que dentre os quais se pode destacar aqui o estabelecimento de diálogo simétrico entre os diferentes saberes e conhecimentos indígenas e não-indígena, o reconhecimento da diferença como valor e base do direito de igualdade, o estabelecimento de uma política linguística de modo a atender as especificidades de cada população indígena, compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica, aprimoramento da leitura e da escrita sem desvalorização da oralidade e a articulação entre diferentes espaços de formação como comunidade e movimento indígena. (BRASIL, 2014b, p.6-7)

Logo em seguida, na parte que trata de princípios e objetivos, são colocados como alguns dos princípios norteadores a serem considerados pela formação de professores indígenas o respeito à organização sociopolítica e territorial das populações indígenas; a promoção de diálogos interculturais entre conhecimentos, valores, saberes e experiências; e o reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizado dessas populações. Dentre alguns objetivos, a formação de professores indígenas deve garantir a formação desses docentes e de gestores em níveis médio e superior para a atuação na educação escolar indígena, a promoção da elaboração de livros didáticos e materiais bilíngues e monolíngues e o desenvolvimento de estratégias para a construção de projetos pedagógicos dos cursos de educação escolar indígena. (BRASIL, 2014b, p.7-8)

Partindo para a terceira parte, que trata sobre a construção e o desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, o parecer destaca

que recorrentemente ocorrem descontinuações nas formações de professores indígenas, acontecendo tanto no nível médio, como no superior, o que torna necessário uma política nacional de formação de professores indígenas cabendo aos sistemas de ensino e as instituições responsáveis pelas formações garantir essa atividade, na formas inicial e continuada, enquanto o professor estiver em serviço e junto de seu processo de escolarização, podendo ser afastado sem causa alterações no ano letivo e no calendário escolar. Logo isso, o documento destaca que o professor indígena após formado deve conter em seu perfil características que o possibilitem por exemplo, conhecer e utilizar a sua língua materna no processo de ensino e aprendizagem; realizar pesquisas que possibilitem revitalizar suas práticas linguísticas e culturais; construir materiais didáticos e pedagógicos bilíngue ou monolíngue e também metodologias de ensino e aprendizagem que possam potencializar pedagogias ligadas ao contexto das escolas localizadas nas aldeias indígenas; firmar posicionamento crítico e reflexivo em relação de suas práticas educativa e das problemáticas existentes no contexto sociocultural da sua própria comunidade e de outros grupos sociais, etc. (BRASIL, 2014b, p.8-10)

Quanto aos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, o parecer coloca que eles devem ser feitos de forma coletiva entre as instituições responsáveis pelas formações e as populações indígenas atendidas, devendo ter estratégias para formação inicial e continuada com qualidade sociocultural, devendo ocorrer em vários espaços diferentes e que garantam aos indígenas o acesso, a permanência e conclusão das formações. Ainda é recomendado que os mesmos projetos tenham como base:

- a) as especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística;
- b) as formas de educar, cuidar e socializar próprias de cada povo e comunidade indígena;
- c) a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos povos e comunidades indígenas;
- d) a relação entre territorialidade e educação escolar, estratégica para a continuidade dos povos e comunidades indígenas em seus territórios, contribuindo para a viabilização dos seus projetos de bem-viver;
- e) a relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus respectivos saberes. (BRASIL, 2014b, p.10)

Já quanto as propostas curriculares dos cursos ou programas de formação de professores indígenas, o parecer destaca que elas devem ter sua construção baseadas na pluralidade de ideias e em concepções pedagógicas que sejam o mais flexíveis possível para

respeitar e valorizar concepções metodológicas e teóricas de ensino e aprendizagem de cada população indígena, podendo o currículo ser organizado em núcleos, eixos, temas geradores e demais formas, sempre visando a formação dos professores indígenas, considerando sempre componentes como territorialidade, conhecimentos indígenas, interculturalidade, participação indígena em atividades de gestão e avaliação de atividades formadoras, etc. Ainda cabe reforçar que a estrutura do currículo dessas atividades formadoras é conformada por componentes como práticas de ensino, estágio e atividades acadêmicas científicas. (BRASIL, 2014b, p.10-12)

Logo após a abordagem introdutória desse terceiro capítulo, o parecer vai para o seu primeiro subcapítulo, que é sobre a formação exigida para os formadores que atuam nos cursos e programas de formação de professores indígenas, e frisar a importância de que esses profissionais precisam ter uma experiência prévia com comunidades indígenas e também estarem comprometidos de forma política, pedagógica, étnica e ética com os projetos políticos e pedagógicos orientadores das atividades formadoras que, para terem qualidade social e promoverem diálogos interculturais, é necessário que também haja uma preparação dos próprios formadores pelas suas próprias instituições. Ainda é recomendado de que se tenha a participação indígena como professores e gestores nesses cursos de formação de forma de que isso possa colaborar institucionalmente, promover diálogos interculturais e o estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas. Também é colocada que a participação de indígenas nesses dois quadros deve ser feita a partir das indicações comunitárias, escolar e do colegiado do curso de formação de professores e baseadas no reconhecimento dos próprios saberes e nos diversos papéis que o mesmo tem em aspectos socioculturais, político, religioso ou linguístico. (BRASIL, 2014b, p.13) A partir desse subcapítulo é traçado um pouco das bases de como deve ocorrer a gestão desses cursos e programas de formação tanto inicial, quanto continuada de professores indígenas, que vai ser descrita a partir do subcapítulo seguinte, que trata a respeito das atividades gerenciais.

Nas atividades de gestão o parecer ressalta que as mesmas devem ocorrer de forma democrática, participativa e transparente, com o seu modelo sendo concebido pelo projeto pedagógico do curso e precisando contar com a participação da organização de professores indígenas, das comunidades e dos grupos étnicos atendidos em suas ações, além de ter que possui caráter deliberativo de modo que garanta abertura e flexibilidade que são inerentes das formações de professores e a afirmação da autonomia dos povos indígenas para que estes possam construir seus próprios processos de educação escolar indígena e de formação docente. (BRASIL, 2014b, p.13)

Logo em seguida, no último subcapítulo, que trata da avaliação dos programas e cursos de formação de professores, o parecer recomenda que a avaliação tenha os princípios e objetivos como referenciais fundamentais e os projetos pedagógicos como marcos estratégicos referenciais, devendo ela ser periódica e sistemática com procedimentos e formas diversificadas e ser executada com procedimentos internos e externos que possibilitem identificar diferentes dimensões do conteúdo avaliado, assim como a sua reformulação. E, ao finalizar este subcapítulo, o parecer coloca que ambos os processos de autorização, reconhecimento e regularização dessas atividades formadoras, tanto nas suas formas inicial e continuada, devem considerar os projetos pedagógicos dos cursos e programas aprovados nas instituições formadoras e as diretrizes curriculares nacionais para todas as modalidades de ensino, para educação escolar indígena e para a formação de professores, assim como as normas complementares. (BRASIL, 2014b, p.14-15)

Agora, no seu último capítulo, que é sobre a colaboração e responsabilidade para a promoção e oferta da formação de professores indígenas, o parecer coloca que cabe aos sistemas de ensino e as instituições formadoras considerar as atividades formadoras desta modalidade como prioridade de modo a consolidar a educação escolar indígena; elaborar, em regime de colaboração, planos estratégicos que garantam o acesso, a permanência e a conclusão das atividades formadoras, assim como que as mesmas tenham qualidade social; e definir estratégias e mecanismos de modo que possibilitem utilizar formas diferenciadas de acesso e permanência nessas atividades tanto no ensino superior, como no ensino médio. Ainda é determinado que as IES mais próximas das comunidades indígenas podem ser parceiras na oferta de cursos de formação no ensino médio. E por fim, é delegada à FUNAI a responsabilidade na constituição das parcerias e cooperações institucionais ao ofertar e promover os cursos e programas de formação de professores indígenas. (BRASIL, 2014b, p.15-16)

Após isso, o parecer apresenta uma proposta de resolução para estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas, que vai resultar na Resolução CNE/CP nº 1/2015, que vai ser analisada à seguir.

A Resolução CNE/CP nº 1/2015 instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas nos cursos de ensino superior e ensino médio, conforme consta no seu título e no seu artigo um e este, em seu parágrafo único, ainda coloca que os objetivos das mesmas diretrizes são de regulamentar os cursos e os programas voltados para a formação inicial e continuada desta categoria no âmbito dos sistemas de ensino, instituições formadoras e órgãos normativos. (BRASIL, 2015, p.1)

No Capítulo I, que trata dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas, os artigos dois e três fixaram, respectivamente, os princípios e os objetivos recomendados pelo parecer CNE/CP nº 6/2014 e com vários deles elencados na análise feita anteriormente deste documento. Logo em seguida o capítulo II, que trata da construção e do desenvolvimento dos programas e cursos específicos para esse tipo de formação, o artigo quatro determina que a formação quando for na forma inicial, deve ser realizada por meio de cursos específicos de licenciatura e pedagogia interculturais e em determinados casos outros tipos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento técnico ou em cursos de magistério indígena do ensino médio. Quanto às formações continuadas, o artigo cinco, prevê que elas devem ocorrer em atividades formativas, cursos ou programas de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. E por fim, reforçando o que foi analisado no parecer mencionado no começo desse parágrafo, o artigo seis determina aos sistemas de ensino a formação inicial dos professores indígenas quando os mesmos estiverem em exercício e, quando o contexto permitir, que esta forma de formação junto da continuada possa ocorrer concomitantemente com a escolarização deles mesmos. (BRASIL, 2015, p.1-2)

Após isso, a resolução se encaminha para as cinco seções deste segundo capítulo, mas a única seção que nos interessa para a análise neste caso é a II, que trata dos projetos pedagógicos e das propostas curriculares, pois tem alguns artigos cujos os conteúdos em sua composição ainda não foram descritos de forma aprofundada, diferente das seções I, III, IV e V que respectivamente tratam do perfil do professor indígena, a formação dos formadores responsáveis por formar os indígenas, a gestão e a avaliação dos cursos e programas responsáveis pelas formações, fixaram conteúdos (BRASIL, 2015, p.2-7) que já foram analisados também no parecer, não cabendo repetir as mesmas leituras já realizadas anteriormente.

A seção II em seu artigo dez determina que os projetos pedagógicos dos cursos devem indicar para as instituições responsáveis pelas formações, estratégias que garantam a oferta com qualidade sociocultural das formações inicial e continuada dos professores indígenas com vias de permitir os seus alunos a acessarem, permanecer e se formar; enquanto que o parágrafo terceiro coloca que os sábios, os “mais velhos” e as lideranças políticas das comunidades podem atuar como formadores, precisando haver estratégias que permitam específicas que possibilitem isso. Já a respeito da estrutura dos currículos o artigo treze coloca que a prática de ensino constitui num amplo leque de atividades associadas às práticas docentes, gerencias e de pesquisa, com o seu parágrafo único determinando que a prática de

ensino deve estar articulada com todo o ciclo de formação do professor indígena. Quanto ao estágio supervisionado, o artigo catorze determina que o mesmo deve ocorrer no tempo e espaços privilegiados de ação-reflexão-ação de professores indígenas, devendo se estender a todos os seus formandos, incluindo aqueles que contam com experiência na educação básica. Por fim, o artigo dezesseis determina que as atividades de acadêmico-científico-culturais devem ser determinados no projeto pedagógico dos curso e programas das formações inicial e continuada de professores indígenas. (BRASIL, 2015, p.4-5)

Em seguida, o capítulo III, que trata da colaboração e responsabilidades da oferta e promoção dos cursos e programas de formação de professores indígenas, determina no artigo vinte e quatro que os sistemas de ensino devem colocar a formação de professores indígenas como prioridade quando tratarem de políticas públicas de educação escolar indígena, com o artigo vinte e oito determinando à união nos incisos I e II, respectivamente, a promoção da oferta dessas ações formadoras e das equipes técnicas dos sistemas de ensino responsáveis pelos programas dessa modalidade de educação escolar; e a orientação, o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das atividades formadoras na forma inicial e continuada. Já o artigo vinte e nove, em seus incisos I e II, determina aos estados e distrito federal a promoção das formações inicial e continuada de professores indígena, assim como fomentar a oferta das ações formadoras nas suas escolas indígenas. Terminando essa leitura que determina as funções dos entes da federação no âmbito dos seus sistemas de ensino em relação com a formação de professores indígenas, o artigo trinta coloca como dever dos municípios a realização de parcerias com instituições formadoras dos outros sistemas de ensino na oferta das ações formadoras de professores indígenas tanto no nível superior, como no médio. (BRASIL, 2015, p.7-8)

E finalizando a resolução, o artigo trinta e um, que toma como base o decreto 6.681/2009 nas atividades de gestão, recomenda que a promoção e a oferta da formação inicial e continuada dos professores indígenas ocorram durante os processos de planejamento e gestão, determinando no seu parágrafo único que essas ações formadoras devem ser um dos eixos centrais dos plano de ação dos territórios etnoeducacionais. Já o artigo trinta e três recomenda que os sistemas de ensino garantam ações concretas, por meio de recursos humanos e financeiros, para que as ações formadoras possam cumprir os princípios e objetivos elencados no capítulo I da respectiva resolução. (BRASIL, 2015, p.8)

Com isso, nota-se a existência de uma longa e avançada legislação sobre educação escolar indígena em âmbito federal, buscando dar um protagonismo às comunidades indígenas na criação de políticas públicas de educação escolar diferenciada em suas

respectivas comunidades e também mostram o quão importante que é a democracia e o federalismo para que essas políticas tenham sucesso e possam atingir seus objetivos. Contudo cabe realizar uma reflexão no sentido de que mesmo que haja um relativo arcabouço jurídico em leis e resoluções, ainda há um conjunto de desafios a se enfrentarem para que a legislação vigente seja consolidada, isto é, criar e fortalecer as instituições que cuidem da educação escolar indígena, trazer cada vez mais as comunidades indígenas para a arena do debate político e torná-las as principais protagonistas no ciclo das políticas públicas direcionadas a elas mesmas, uma vez que elas são as melhores para poder elencar as suas demandas para transformá-las num problema de fato político; fortalecer a representatividade indígena na política; e por fim efetivar a fiscalização das políticas para avaliação das mesmas e a cobrança dos governantes para que haja vontade política na educação escolar indígena.

1.2 LEGISLAÇÃO FLUMINENSE

1.2.1 Constituição do Estado do Rio de Janeiro

A Constituição do Estado do Rio de Janeiro garante a todos os seus cidadãos o direito à educação estabelecendo como dever do estado realizar a garantia da mesma, sendo isso colocado pelos artigos oito, quarenta e cinco e trezentos e seis, competindo ao mesmo proporcionar o acesso à educação e legislar concorrente com a União sobre a mesma. O dever é garantido, por exemplo, através da oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito, da oferta obrigatória e gratuita de ensino fundamental para as pessoas que estão defasadas com o tempo escolar e com a expansão progressiva do ensino médio Também é estabelecido pela carta magna estadual que todos os recursos públicos que estão direcionadas à educação seja injetadas integralmente na rede pública de ensino. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989)

Cabe ao estado e aos municípios elaborarem planos próprios de educação que estejam de acordo com o PNE, tendo duração plurianual e com vias de articular e desenvolver o Ensino público em seus diversos níveis de ensino e que integrem as ações do poder público com fins de: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade de ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989)

Ainda é previsto pelo artigo trezentos e dezenove, a criação de um Conselho Estadual de Educação que tem como função normatizar, orientar e fazer o acompanhamento do ensino

no território fluminense, sendo os seus membros indicados pelo governo do estado e metade de sua composição referendada pela ALERJ. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989)

O artigo trezentos e trinta estabelece que o estado fluminense reconhecerá os aspectos culturais, lingüísticos, sociais, de costumes e tradições e os direitos das comunidades indígenas previstos na Constituição Federal de 1988. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989) Garante-se, portanto, a possibilidade de educação escolar indígena em âmbito estadual, abrindo portas para que leis que a contemple sejam criadas no estado do Rio de Janeiro.

Quanto as populações do campo, a educação do campo não conta com um artigo que trate e a estructure diretamente. No entanto, existe no capítulo VI, que é sobre política agrária, o artigo duzentos e quarenta e sete, que determina que a política agrária no estado do Rio de Janeiro é orientada para a promoção do desenvolvimento econômico e a preservação da natureza por meio de métodos científicos e tecnológicos, de modo a proporcionar justiça social e a manutenção dos habitantes da zona rural nesses locais, garantindo às comunidades do campo o acesso a vários direitos, dentre eles, a educação. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989)

Como se vê, não há uma previsão constitucional estruturante para garantir diretrizes de funcionamento e operação uma educação escolar do campo na zona rural fluminense tal qual como ocorre nas constituições de outros estados brasileiros (Ver a seção 1.1.1.). Isso vai ter um impacto na construção de leis e decretos para esta modalidade de ensino a nível estadual que, em síntese, não existem, como se verá à frente, diferente da educação escolar indígena, que conta com mais respaldo legal nesse nível. E isso vai demandar muita cobrança por parte dos membros das comunidades do campo em cima do poder público fluminense para garantir que o ensino nessas localidades possa alcançar novos patamares.

1.2.2 Decretos, deliberações, leis e resoluções

Por meio do Decreto 33.033 de 22 de abril de 2003, estabeleceu-se a categoria de escola indígena no sistema estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, sendo a criação da mesma feita em atendimento da comunidade interessada e que atenda às particularidades locais (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2003a)

O artigo dois garante a existência da escola indígena com normas e regulamento jurídicos próprios e da educação escolar intercultural e bilíngue com vias de valorização da cultura dos povos indígenas e afirmação e manutenção da diversidade étnica dos mesmos. Logo adiante, são estabelecidos respectivamente pelos artigos três e quatro do Decreto que os

exercícios da gestão e da docência da escola indígena sejam feitos prioritariamente por professores indígenas e que a escola indígena se estruture, organize e funcione considerando, por exemplo, práticas sócio religiosas próprias da comunidade atendida e a utilização de materiais didáticos pedagógicos que levem em consideração o contexto sociocultural atendido. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2003a)

Já a deliberação CEE nº 286 de 09 de setembro de 2003 estabelece normas para a autorização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema Estadual de Educação do Rio de Janeiro. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2003b, p.1)

Um dos elementos que reforça o reconhecimento deste modelo de escola é o determinado pelo artigo três que coloca que as escolas localizadas em território indígena devem ter o nome de “Escola Indígena Estadual” seguido do nome escolhido pela etnia para a instituição e, em caso dessas instituições escolares serem regidas pelo município, substitui-se a nomenclatura de Estadual para Municipal. Já o artigo quatro elenca que a mesma desde que atenda a reivindicação ou iniciativa da comunidade interessada ou o consentimento da mesma através do respeito a sua forma de representação. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2003b, p.1-2)

Quanto ao poder público, o artigo seis delega ao estado fluminense o apoio técnico-pedagógico e administrativo às prefeituras municipais, em gestão compartilhada, com fins de oferta da Educação Escolar Indígena em solo municipal. Pelo artigo sete, o órgão mantedor da escola indígena, SEEDUC ou SME, devem regulá-la administrativamente e prover os recursos humanos, materiais e financeiros e o planejamento da Educação Escolar Indígena deve contar com a presença dos representantes dos professores indígenas, organizações indígenas e de apoio ao índio, universidades, organizações governamentais e ONGs, de acordo com o artigo oito. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2003b, p.2)

No capítulo II, que aborda dentro outros temas a organização da escola indígena, o artigo onze reforça o artigo três do decreto 33.033/2003 ao colocar que os exercícios de gestão – Direção e administração - dever ser feito exclusivamente por educadores indígenas escolhidos pela comunidade e com prazo de mandato determinado pela mesma, e o artigo doze elenca como objetivos da Escola Indígena:

Art. 12. São objetivos da Escola Indígena: I – garantir os meios para a sistematização e valorização dos conhecimentos, costumes e tradições; II – propiciar condições para o acesso aos conhecimentos específicos e aos universais; III – contribuir para a reorganização das comunidades; IV – garantir participação coletiva na definição e planejamento do futuro da comunidade; V – assegurar a

interculturalidade, a multilinguagem, a produção e disseminação do conhecimento. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2003b, p.3)

Da proposta pedagógica, o artigo quatorze coloca que a mesma tem como obrigatória a sua existência e é a responsável por nortear as ações pedagógicas e administrativas da escola, sendo de inteira responsabilidade a sua redação pela comunidade escolar a que pertença o povo indígena, devendo, segundo o artigo quinze, ser compatível com o regimento escolar (Documento que garante a fundamentação legal da proposta pedagógica, respeitando a legislação vigente, e que normatiza as organizações disciplinares, administrativas e pedagógicas, definido pelo artigo dezessete) e levar como base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, bem como a legislação de ensino vigente no país; II – o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI; III – as propostas curriculares de cada etnia, em respeito a especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; V – a participação efetiva da respectiva comunidade ou povo indígena e suas organizações; VI – o uso de metodologias que privilegiem a concepção e o uso de práticas pedagógicas específicas de cada grupo indígena, valorizando a oralidade no processo de ensino e aprendizagem e as alternâncias de espaço na educação escolar. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2003b, p.3)

Mais adiante, o artigo vinte prevê a possibilidade de existência de escola indígena-pólo com salas de extensão - que estejam subordinadas administrativa e pedagogicamente -, sendo que a mesma deve ser criada com o consentimento e que tanto a escola indígena-polo como as salas de extensão devem ser identificadas pelo poder público competente. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2003b, p.4)

Ao elencar sobre a formação de professores, no capítulo VI, a deliberação coloca nos artigos vinte e nove, trinta e trinta e um que a formação de professores indígenas se dará nos moldes dos artigos sessenta e dois e setenta e nove da LDB, sendo obrigação ao poder executivo proporcionar habilitação de nível médio em modalidade normal e nível superior realizando processos seletivos específicos e cabe aos sistemas de ensino institucionalizar e regulamentar a profissionalização do magistério indígena. Por fim, nas disposições gerais deste documento, o artigo trinta e dois determina que devem ser ouvidos núcleos de educação indígena ao ocorrerem a elaboração de políticas e execuções ligadas à Educação Escolar Indígena. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2003b, p.6-7)

Posteriormente, alguns anos depois, foi assinado o decreto 38.125 de 15 de agosto de 2005, que criou a Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, que posteriormente

foi transformada em colégio indígena pela Resolução SEEDUC nº 5227 de 06 de março de 2015. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2015) A mesma instituição de ensino ainda conta com duas salas de extensão: uma na aldeia de Itatiim, que se chama Guarani Tava Mrim, e outra na aldeia do Araponga, chamada de Guarani Karai Oka. (RIBEIRO, 2017, p.39)

Em 2016 foi sancionada a Lei 7.135 de 15 de junho, que autoriza a adoção de prazo inferior de interstício ao determinado no artigo nove do inciso III da lei 6.901/2014 quando ocorrer a contratação de professores indígenas. O prazo determinado pelo artigo um, parágrafo único dessa nova lei de interstício para os docentes indígenas a respeito do intervalo entre o término de um contrato e uma nova contratação de um professor indígena pelo estado fluminense deve ser de trinta dias. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016)

A mudança desse prazo para a contratação de professores indígenas no sistema estadual de ensino é positiva, uma vez que garante a manutenção da presença indígena nas escolas e também é uma forma de cobrar com que o poder público se comprometa a garantir a qualidade da educação escolar em aldeias indígenas em seus vários aspectos, sendo a presença de professores indígenas um desses aspectos juntos com a autonomia, a interculturalidade, o bilinguismo e o ensino diferenciado.

No ano de 2018, por meio da Resolução SEEDUC nº 5.623 do dia 07 de março, foi instituído o Ensino Médio com habilitação em Magistério Indígena, (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018b)

Ainda que o CEEEI – RJ seja previsto por meio de legislação, cabe estudar o mesmo separadamente para entender sua natureza, organização e funcionamento, sendo isso elencado a seguir.

1.2.3 O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena–RJ

O CEEEI–RJ foi criado pelo Decreto estadual 44.897 de 01 de agosto de 2014, sendo a instância do sistema público responsável por tratar de educação em comunidades indígenas no Rio de Janeiro. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2014) O mesmo tem seu funcionamento e organização elencados pelo seu regimento, que foi aprovado pela Resolução SEEDUC nº 5.735 de 29 de abril de 2019.

No capítulo I do regimento do CEEEI-RJ, que trata da constituição do Conselho, na seção I, elenca que sua natureza é de caráter deliberativo, consultivo e de assessoria técnica, sendo parte integrante da SEEDUC – RJ. Além disso, segundo o artigo dois, o mesmo tem papel importante no processo de criação de políticas públicas de Educação Escolar Indígena,

sendo que o Conselho pode definir os parâmetros dessas ações e deve acompanhar, planejar, executar e avaliar elas mesmas – Sendo esse papel detalhado no capítulo II. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019d)

Entre seus objetivos, que estão elencados pelos artigos três e quatro da seção II, são o de analisar, aprovar, regulamentar e regularizar todo tipo de ação voltada para a Educação Escolar Indígena no estado do Rio de Janeiro e garantir todos os direitos de educação presentes na legislação. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019d)

A seção III, que trata sobre finalidades e competências, prevê no artigo cinco que o CEEEI-RJ pode emitir pareceres e dar consulta sobre assuntos de sua responsabilidade quando solicitado. Também suas decisões tomadas em colegiado devem ser formalizadas em forma de pareceres e resoluções que devem ser homologadas pelo secretário de estado de educação e publicadas no DOERJ passando a ser vigente imediatamente, conforme colocam os artigos seis e sete. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019d)

Na seção IV, o artigo oito do regimento coloca que a composição do CEEEI-RJ se dá em trinta e dois integrantes, chamados de conselheiros, sendo 50% dos mesmos compostos de indígenas da etnia guarani divididos em oito representantes cada os professores indígena e as comunidades indígenas (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019d) – Na atual composição indígena do conselho, há membros das aldeias Sapukai, Itatim, Rio Pequeno, Araponga, Céu Azul e Kaaguy Hovy Porã (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2014), os outros 50% estão divididos em representações de entidades e órgãos compostos entre MP-RJ, SEEDUC, diretoria de unidade escolar, SME (Angra dos Reis, Maricá e Paraty), CEE-RJ, IES públicas com alguma atuação em educação escolar indígena, a saber: UFF, UFRJ, UNIRIO, UFRRJ e UERJ; CIMI e FUNAI. Cabe destacar que, pelo artigo dez, os integrantes do conselho são indicados pelos segmentos os quais estão representando (Órgãos e povos indígenas), podendo ser o conselheiro e seu suplente serem substituídos se as instâncias dos seus representados assim decidirem, conforme o artigo doze - Os mandatos de conselheiro têm duração de quatro anos a contar de decreto governamental publicado, conforme o artigo vinte e oito, no capítulo V. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019d)

Da sua estrutura organizacional, na seção V, o artigo catorze estrutura a CEEEI-RJ em uma instância de deliberação consistida na plenária e outra de direção colegiada paritária entre indígenas e não-indígenas composta de dois presidentes, dois vice-presidentes e dois secretários; dois órgãos de apoio consistidos em assessorias técnico-administrativa e jurídica; e três câmaras que tratam respectivamente de educação básica, ensino superior e legislação e normas. Podem ser criadas comissões, dependendo da necessidade do momento. O artigo

quinze define o plenário como a instância de deliberação em que os conselheiros se reúnem, de forma ordinária e extraordinária, devendo ambas serem convocadas pelos presidentes e secretários ou dois terços dos conselheiros ter o quórum mínimo de 50% dos integrantes mais um para ocorrerem as reuniões. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019d)

Já sobre o funcionamento do CEEEI-RJ, que está presente no capítulo VI, na seção III (Sobre Assembleias, sessões e reuniões) é colocado no artigo trinta e três que as reuniões ordinárias são bimestrais e se reservam a estudos, leitura, análise e encaminhamento de relatórios e a aprovação de deliberações pertinentes ao conselho; já as extraordinárias podem ocorrer em qualquer época do ano e se restringem a tratar de assuntos urgentes e matérias específicas. O conselho ainda pode convocar, caso haja necessidade, representantes dos diversos setores para a prestação de esclarecimento de propostas e ações a serem desenvolvidas e convidar quem represente entidades, cientistas e técnicos brasileiros ou estrangeiros para assessorar estudos ou compor suas comissões coordenadas pelos presidentes do conselho ou seus membros, segundo o artigo trinta e seis e trinta e sete respectivamente. Finalizando esta parte referente ao funcionamento, em sua seção IV, os artigos trinta e oito e trinta e nove colocam que as deliberações e assuntos tratados em reunião devem ser colocadas em ata que deve ser aprovada na plenária seguinte para que possam depois ser transformadas em indicações, parecer e resoluções para finalmente serem homologadas pelo secretário de estado de educação e publicada no DOERJ. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019d)

Com isso, a criação de um órgão deliberativo e consultivo que trate de educação escolar indígena é um avanço na possibilidade de se acompanhar todo um processo de políticas públicas nesta área e é um meio que possibilita a participação de comunidades indígenas no processo decisório ao garantir 50% do assentos como de pertencimento único e exclusivo ameríndio.

1.3 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL

1.3.1 Legislação de Angra dos Reis

O município de Angra dos Reis tem o seu funcionamento regido por sua lei orgânica, promulgada no ano de 1990, lhe atribuindo suas competências e deveres em diversas áreas, dentre elas, a Educação. (ANGRA DOS REIS, 1990)

É estabelecido pelo artigo doze a competência do município, concomitantemente com a União e o Estado do Rio de Janeiro, prover meios de acesso à educação, cabendo

privativamente ao ente municipal, de acordo com o artigo treze, disciplinar o funcionamento e manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental com a cooperação financeira do outros dois entes federativos. Também é estabelecido pela lei que a atuação do poder municipal deve se dar priorizando dentre outras áreas, à educação. Com isso, os artigos duzentos e trinta e sete e duzentos e trinta e nove estabelecem, respectivamente, o dever do poder municipal no provimento da educação; e na organização e mantimento de um sistema educacional próprio, atendendo as necessidades locais de educação. Já os artigos duzentos e quarenta e quatro e duzentos e quarenta e oito garantem a criação de um Plano Municipal de Educação para atendimento das necessidades educacionais em território angrense. (ANGRA DOS REIS, 1990)

O atual Plano Municipal de Educação com duração de dez anos, instituído pela Lei Municipal 3.357, de 2 de julho de 2015, e que contempla entre os setores presentes em seu território, as comunidades indígenas.

Em suas metas um e dois, o Plano se propõe, respectivamente, ampliar a oferta de educação infantil ao ponto que possa contemplar ainda no seu período de vigência a totalidade do cidadãos com quatro e cinco anos de idade, incluindo comunidades tradicionais, sendo que para estas se tornam necessários a realização de estudos para que possam gerar atendimento específico e a eventual construção de CEMEIs; e também a universalizar os nove anos de ensino fundamental para que pelo menos 80% dos alunos possam terminar essa etapa de ensino no tempo recomendada (De seis a quatorze anos de idade), garantindo às comunidades tradicionais o acesso a tecnologias e alternativas pedagógicas que possa articular organização de tempo, currículo e atividades didáticas entre a escola e as peculiaridades da comunidade atendida. (ANGRA DOS REIS, 2015)

As metas cinco e nove, contemplam o combate ao analfabetismo em comunidades indígenas e garantem o ensino bilíngue. Já a meta oito determina que o município garanta o oferecimento de ensino fundamental e médio para jovens, adultos e idosos de comunidades tradicionais, por meio de EJA intercultural, específica e diferenciada, promovendo a formação continuada de professores para isso; a permanência dos alunos do CIEGKKR, por meio de regime de colaboração, condições de infraestrutura como coleta de lixo, acessibilidade ao colégio e sinalização. (ANGRA DOS REIS, 2015)

Mais adiante, na meta treze, há o respaldo à educação escolar indígena ao prever, em regime de colaboração com a SEEDUC do Rio de Janeiro, a assessoria e orientação para a implementação de currículos diferenciados e aprimoramento da formação de professores indígenas reforçada com que a mesma tenha características específicas e diferenciadas. Ainda

é estabelecida a valorização da história e da cultura das comunidades indígenas. Na meta quinze são colocados mecanismos de progressão de carreira levando em conta formação e tempo de serviço, sendo que para escolas indígenas a prioridade sempre será dada a integrantes da comunidade onde está alocada. (ANGRA DOS REIS, 2015)

Por fim, a meta dezoito estabelece que o município deva garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos para os integrantes das comunidades tradicionais, procurando viabilizar parcerias institucionais que visem ações conjuntas entre todas as redes de ensino presentes em solo angrense e o CIEGKKR. Também é previsto o estímulo à criação de recursos didáticos que valorizem transversalmente a memória, a história e a cultura dos povos indígenas e outros, além de buscar garantir a presença do município no CEEEI-RJ. (ANGRA DOS REIS, 2015)

Com isso, pode-se perceber que o município angrense está comprometido, pelo menos formalmente, com a garantia da educação escolar indígena em vários dos seus aspectos como por exemplo, a produção de material didático específico, ter presença no CEEEI-RJ, dar condições de acesso e entre outros aspectos, que poderão ser utilizados para avaliar essa modalidade de educação no terceiro capítulo.

1.3.2 Legislação de Paraty

O município de Paraty tem seu funcionamento regido por sua lei orgânica promulgada no ano de 1990 e lhe traz suas competências e seu deveres com relação à educação, não possuindo diferenças significativas com relação ao seu município vizinho Angra dos Reis nessa área a ponto de serem destacadas no presente trabalho.

O município de Paraty conta com um Plano Municipal de Educação tem duração de dez anos e conta com uma meta específica para comunidades tradicionais, elencando estratégias para poder atingi-la, dentre elas, há gerais para todas as comunidades e específicas para indígenas e caiçaras. O mesmo plano, está baseado em legislações que abordam direitos de comunidades tradicionais, como a convenção nº 169 da OIT, os decretos federais nº 5.051/2004, nº 6.040/2007 e nº 7.352/2010. Isso fruto da presença ativa do FCT nos debates e nas votações ocorridas na Conferência Municipal de Educação e das discussões com as comunidades tradicionais. (PARATY, 2018, p.1-8)

Começando pelas estratégias gerais, há a articulação de parcerias institucionais mediante a consulta prévia às comunidades; a priorização e garantia da permanência nas educações infantil e fundamental com limitações à nucleação das escolas e o deslocamento de

crianças; a previsão do fomento a articulação intersetorial para a implantação de programas de educação e cultura e o desenvolvimento sustentável e a proteção da identidade cultural nas escolas presentes nas comunidades tradicionais. Também é posto a garantia da implementação de salas de recursos multifuncionais e a formação inicial e continuada de docentes para que haja atendimento educacional especializado ao contexto das comunidades atendidas e a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que levem em conta a educação escolar atendida e que tenham abordagens interdisciplinares. (PARATY, 2015, p.21 -23)

Tratando-se da questão indígena, é garantido às suas comunidades a educação infantil na língua materna e o ensino fundamental bilíngue, a produção de currículos e propostas pedagógicas que considerem as práticas socioculturais e fortaleçam o idioma materno das comunidades atendidas com garantias de disponibilização de material didático específico. Ao município, nessa questão, cabe garantir também sua participação no CEEEI-RJ buscando dar mais legitimidade ao mesmo, fortalecendo, junto com a SEEDUC do Rio de Janeiro, o processo de criação da categoria de professor indígena, abrindo a possibilidade da criação de um concurso público específico para as escolas Guarani. (PARATY, 2015, p.22-24)

Quanto à questão caiçara, é previsto pelo PME a implantação do ensino fundamental na zona costeira (Incluem-se aí, as comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba), a regulamentação da educação caiçara e a adequação de escolas nos núcleos caiçaras num prazo de três anos (PARATY, 2015, p.25), FCT (2019a) coloca sobre esses dois últimos pontos:

Consideramos “adequação” as reformas necessárias para receber o número de turmas e alunos de 1º e 2º segmentos, bem como para residência dos professores oriundos da sede municipal. A adequação deve visar também ao bem-estar da prática educacional, com mobiliário, materiais e instrumentos que atendam aos alunos em sua aprendizagem. Já a "regulamentação da Educação Caiçara" consiste na aprovação e publicação das resoluções que validam a expansão para o 2º segmento, que estabelecem o currículo diferenciado, desenvolvido em ciclos e a inserção dessas escolas nas categorias de Escolas. (FCT, 2019a, p.16)

O PME se comunica com a Lei Municipal nº 1835, de 10 de janeiro de 2012, que estabelece diretrizes e objetivos de políticas públicas para o desenvolvimento saudável das comunidades tradicionais, entre elas, os indígenas e os caiçaras. Dentro das diretrizes que as políticas públicas devem respeitar, destacam-se os incisos II, IV, V, VI, VII e XIII do artigo seis, que tratam, respectivamente, de reconhecimento, valorização e respeito à diversidade sócio, ambiental e cultural da comunidades tradicionais levando em consideração recortes, por exemplo, como gênero, raça e idade de modo a não acentuar ou gerar desigualdades; da pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades e dos povos tradicionais

que interagem de diferente biomas e ecossistemas; da descentralização e transversalidade das ações garantindo participação dos civis no ciclo das políticas públicas; do reconhecimento dos direitos dos povos e comunidades tradicionais, garantindo o reconhecimento pelo poder público local por meio de lei complementar específica de acordo com a necessidade de local específico; da articulação de políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais; e da garantia dos direitos culturais e do exercício de práticas comunitárias, memória cultural e identidade racial e étnica. (PARATY, 2012, p.2-4)

Dentre os objetivos elencados das políticas públicas, destacam-se a garantia do território e dos direitos sociais com participação dos representantes comunitários no controle social; a valorização das formas tradicionais de educação e do fortalecimento dos processos dialógicos para o desenvolvimento da comunidade tradicional ou do povo; assegurar o pleno exercícios dos direitos individuais e coletivos, sobretudo em situações de conflitos; e o reconhecimento, proteção e promoção dos direitos dos povos e comunidades tradicionais. Por fim, o artigo oito coloca que as políticas públicas devem se dividir em planos de desenvolvimento sustentável com ações a curto, médio e longo prazos. (PARATY, 2012, p.5)

Posteriormente foi assinado o Decreto Municipal nº 103, de 13 de dezembro de 2019, que regulariza e respalda a educação do campo em território paratiense, levando em consideração dentre outros, os decretos federais nº 6881/2007 e nº7352/2010 e o PME de Paraty. (PARATY, 2019)

2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES

Uma política pública não surge espontaneamente, pois ela vai depender de um conjunto de fatores que vão implicar na sua construção e implementação. Esses fatores resultarão num ciclo de políticas públicas que apresentará diferentes atividades ao longo do seu processo.

Segundo Fritzen *et al.* (2014, p.21), uma política pública é composta por cinco atividades inter-relacionadas e sem progresso linear, consistindo em: definição de agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Sendo isso, para esse capítulo cabe analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas não-estruturadas, como se deu o processo histórico das atividades de política pública de educação escolar diferenciada na Aldeia Sapukai (exceto a avaliação, que será vista no capítulo III) e nas comunidades caiçaras do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono e saber como que se deram as ações dos atores envolvidos antes, durante e após a construção dessa política.

A política pública de educação escolar diferenciada para os indígenas e os caiçaras vai abranger um amplo leque de diferentes tipos de políticas, sendo ao mesmo tempo de caráter social, de infraestrutura, distributivo, regulatório e emancipatório.

É política social e distributiva, porque visa levar direitos sociais básicos (como educação e transporte) para um setor específico da sociedade (caiçaras e indígenas); é de infraestrutura, uma vez que leva em consideração obras de estrutura de escola e a provisão de transporte para professores e alunos e de merenda escolar; é emancipatório, pois também empodera e autonomiza as comunidades estudadas no exercício da sua cidadania; e regulatório, pois a educação escolar diferenciada necessita de criação de obrigações e regularizações para o seu funcionamento adequado. (RUA; ROMANINI, 2013, p.47-52)

Também para ambas as comunidades, a educação escolar diferenciada é uma política pública que quer dizer mudanças na problemática que é ter a oferta deficiente ou a negligência do acesso ao seu direito à educação por parte do Estado.

Além disso a educação escolar diferenciada busca possibilitar um diálogo intercultural entre as comunidades tradicionais e a sociedade hegemônica que não seja predatório, fazendo com que esses grupos sociais minoritários encontrem um caminho de preservar e resistir culturalmente, socialmente e existencialmente e também fazer com que tecnologias externas a eles mesmos possam ser utilizadas a seu favor.

Na terminologia das políticas públicas, a formulação das políticas públicas de educação escolar diferenciada entra na tipologia que é chamada de alternativa fundamental, pois alteram bastante o *status quo* vigente, causando um impacto bastante forte na realidade. (FRITZEN *et al.* 2014, p.55)

Para isso, há a necessidade da ocorrência de várias mudanças significativas nas políticas existentes, trazendo consigo soluções inéditas para os problemas, mas também os riscos, sendo muito comum a utilização de justificativas pelas autoridades de que falta de comprovação ou falta de evidência na eficácia dessas políticas públicas de forte impacto, resultando em muitas vezes em quem detém o poder político em optar pela não aplicação ou caminharem para a formulação de políticas públicas que são colocadas na tipologia chamada de “alternativas incrementais” e isso se dá por uma série de implicações em jogo no processo de construção de políticas, como questões orçamentárias, administrativas, reputações políticas e entre outros, resultando apenas na manutenção ou no ajuste do *status quo*. E fechando portas para proposição de novas soluções para os problemas da sociedade. (FRITZEN *et al.* 2014, p.55-57)

Mas partindo para a transformação dos problemas sociais em políticas públicas, a questão que fica é: “Como é que os problemas sociais podem entrar nas atividades de políticas públicas?”.

Para Rua & Romanini (2013, p.60-61) podem se constituir como elementos anteriores à definição da agenda, as demandas, o estado de coisas e os problemas políticos.

Demandas, existem várias na sociedade, certamente centenas delas; são problemas que os cidadãos veem como objeto que deve ter a atenção do governo, que deve fazer algo; contudo somente uma parte delas são incorporadas na agenda (FRITZEN *et al.*, 2014, p.22), pois há uma problemática no campo da política que vão envolver valores, interesses, complexidade e entre outra questões que envolvem os atores que atuam no jogo das políticas públicas (RUA & ROMANINI, 2013, p.60), sejam eles estatais ou sociais – este último dividido entre os atores sociais e os de mercado. (CORTEZ, 2013, p. 37-38)

Mas ainda que as demandas sejam problemas que os cidadãos pedem resolução por parte do governo, como se podem entendê-las e classificá-las no processo de políticas públicas? Rua & Romanini (2013, p.59) colocam que as demandas possuem naturezas distintas e para denominar o tipo que cada uma é, vai depender muito da trajetória política de um determinado local. Consideram-se três tipos de demandas: uma é a nova, que são marcadas pelo ineditismo e por nunca terem sido processadas pelo sistema político, além de ser resultante de mudanças na sociedade; outra é a recorrente, que já foi processada pelo

sistema político, mas é marcada pela ineficácia das suas políticas e por isso retorna ao debate de tempos em tempos, ficando num ciclo vicioso; por fim, as reprimidas, que são consideradas demandas não aceitas na agenda governamental, seja pela falta de reconhecimento governamental e societal, seja pela provável ameaça aos interesses dos poderosos locais.

Essas demandas, quando apresentadas pelos grupos sociais, podem acentuar o caráter relacional de identidades sociais. Identidades essas que são frutos do compartilhamento de matrizes cognitivas e normativas que dão coesão ao grupo e coloca fronteiras com outros grupos identitários. O mesmo é válido quando os grupos sociais são alvos de políticas (CORTEZ, 2013, p. 37).

Quanto ao estado de coisas, entende-se por todo tipo de situação que não é desejada, injusta ou insatisfatória que pode levar um grupo ou parte dele a se acomodar, achando que seja uma ocorrência natural de todo um processo que pode vir a ser considerado sem relevância ou que não tenha solução, levando ao convívio que, com o passar do tempo, pode ou não causar incômodos nos indivíduos ou grupos. Caso esta situação venha a ocorrer, nem sempre a mobilização dos cidadãos em torno de uma demanda é feita e muito menos se espera algo vindo das autoridades públicas, mantendo o estado de coisas. (RUA & ROMANINI, 2013, p.60)

Para saída dessa situação de estado de coisas, é necessário que os indivíduos precisem não só a se incomodar com a situação, mas comecem a tomar alguma atitude para acabar com a naturalização da mesma, que consiste em crer que podem e devem fazer algo com relação a isso, para que o problema se torne “político” dentro da esfera governamental. O problema político é considerado como é a partir do momento que uma autoridade pública o faz e a partir disso começa a ser uma forma de pressionar o sistema político para que a demanda seja incluída na agenda. (RUA & ROMANINI, 2013, p.60)

Essa passagem breve por alguns conceitos teóricos da área de políticas públicas, que são os três elementos anteriores à definição de agenda e os tipos de políticas que a educação escolar diferenciada se enquadra e interfere, se deu pela necessidade de que a análise histórica do processo de construção da educação diferenciada nas comunidades estudadas, numa perspectiva de políticas públicas, seja entendida da melhor forma possível pelo leitor. Com isso, as atividades de políticas públicas serão distribuídas na linha histórica de cada contexto a ser abordado, mas antes da apresentação da linha histórica será feita uma breve descrição a respeito de quem são os caiçaras e os guarani mbya para que possa se inteirar melhor para

entender as finalidades das políticas públicas de educação escolar diferenciada nas comunidades analisadas nesse trabalho.

2.1 AS POPULAÇÕES GUARANI MBYA E CAIRAÇAS

2.1.1 Os Guarani Mbya

O povo guarani é uma das etnias indígenas do continente sul-americano com bastantes indivíduos, estando presente em vários países: Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Essa etnia se divide em cinco ramificações chamadas de Mbya, Nhandeva, Kaiowá, Chiriguano e Aché, sendo que destas ramificações, as três primeiras delas estão presentes em território brasileiro. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.10)

A presença do povo guarani na América do Sul remonta há milhares de anos, estando presentes originalmente desde a costa sul brasileira até a região do Rio da Prata, habitando terras chamadas de *teko'a*, que são locais onde os guarani podem viver em harmonia com a natureza preservada e produzirem os seus alimentos por meio da agricultura. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.9-10) Essa terra é muito importante para os membros desse povo praticarem o chamado *Nhanderekó*, que será explicado mais à frente, sendo que alguns critérios para a ocupação da mesma são a existência da presença de ancestrais, sossego, distância dos não-indígenas e a presença de terra fértil com água potável. (BONAMIGO, 2008, p.148-149) Inclusive, destacando esse critério que trata da distância dos não-indígenas, o primeiro contato do povo guarani com os exploradores europeus se deu em meados de 1505, sendo que essa população indígena tem alta mobilidade pelo continente sul-americano, mas isso não significa que esse povo seja nômade desde antigamente, até a atualidade essa constante migração ocorre e nessa situação que remete aos colonizadores pode se dar por motivos de invasão de território, destruição, ameaças, discriminação e desprezo, violência vindo de colonos, latifundiários e entre outros grupos forasteiros. Mas vale destacar que também podem ocorrer motivos internos das próprias comunidades guarani para ocorrer a migração como cisões que façam com que um grupo de dentro da aldeia se retire para outro território, mas que não afetam significativamente o *Nhanderekó* e a chamada busca pela “Terra Sem Mal”, que são terras que não estão esgotadas por questões como florestas derrubadas ou expansão da agricultura monocultora e pecuária. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.9-10)

É muito importante destacar que a relação dos guarani com o território é bem diferente do relacionamento estabelecido pela sociedade contemporânea. Enquanto que para a sociedade hegemônica contemporânea a noção de território está fortemente vinculada à noção dos Estados Nacionais, com espaços e limites fixos e delimitados e ligados à ideia de propriedade privada, de posse e com o acesso à terra estando ligado ao sistema capitalista, (ASSIS & GARLET, 2004, p.46-47) já para o povo guarani o território está ligada a significar e produzir relações econômicas e culturais e organização político-religioso importantes para o desenvolvimento da vida guarani, com a terra enquanto *teko'a* sendo, primeiramente, um lugar cultural e sociopolítico e em seguida um espaço econômico. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.12)

Quanto ao *Nhanderekó*, em síntese, ele é considerado o “modo guarani de ser”, isso é, a forma como se desenvolve as organizações social, política e econômica do povo guarani. Quanto à organização social, o povo guarani tem como base para sua vida social a família extensa, que consiste numa instituição familiar constituinte de uma cadeia de caráter permanente para comunicar e resolver os problemas existentes na comunidade indígena na qual se localiza. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.14) No caso do ramo Mbya (Sub-Grupo do qual a aldeia Sapukai pertence) sua liderança costuma, mas não sempre, ser feita em torno de uma figura masculina que irá exercer o papel de liderança política representando e dirigindo a sua própria família, que na maioria das vezes habita um local diferente de outra família extensa da mesma aldeia. Comumente duas famílias extensas não habitam um mesmo espaço na mesma aldeia, ambas costumam ficar num local próprio de modo para que sejam evitadas disputas internas de poder. (ASSIS & GARLET, 2004, p.49) Por fim, é necessário destacar que a família extensa é chamada de *joapyguá*, na qual as relações entre os parentes que fazem parte dela mesma possui diferenças significativas com o modelo familiar encontrado nas sociedades ocidentais, que se baseiam socialmente pela família nuclear – Cônjuges e filhos, geralmente.

Quanto à organização política, as sociedades guarani tem como sua liderança comunitária principal o cacique. É ele que tem a responsabilidade de prover os recursos materiais para a aldeia, sendo que, por exemplo, no caso do recebimento de cestas básicas proveniente de doações, cabe ao mesmo distribuir entre os *joapyguá*, dando atenção especial a aqueles que possuem menos mantimentos em casa. Também é função do cacique em fazer articulações com instituições como FUNAI e SESAI assim como verificar o bem estar dos membros da comunidade, devendo em caso de doença, comunicar as instituições competentes do Estado brasileiro para tratar de saúde. (BONAMIGO, 2008, p.153-154)

Ainda na organização política, no tocante às instituições políticas das próprias comunidade, existem as *Aty*, que são as assembleias onde são feitos debates, planejamentos e tomadas de decisões entre as lideranças de modo a atingir um consenso comunitário a respeito de aspectos organizacionais, administrativos e político e de problemas que possam vir a surgir no decorrer do tempo. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.14) É nessas assembleias que as lideranças comunitárias, que costumam participar de encontros na sociedade não indígena, exerçam o seu papel de líderes e muito das decisões feitas costumam ter o aval do *yvyra'i ja* (ou xamã) que, por conta de sua função religiosa, importância no zelo da vivência do *nhanderekó* e o estímulo da prática do mesmo por parte dos demais indivíduos da aldeia, acaba tendo posição importante na hierarquia política desta sociedade. (BONAMIGO, 2008, p.154-155) Finalizando essa parte de organização política, é de que em cada abertura e encerramento de sessão da *aty*, ocorre uma rodada de orações chamada de *ñembo'e*, que conta com a participação de todos os presentes. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.14)

Já quanto à organização econômica do povo guarani, esta tem bastante influência na configuração da organização política e na cultura do guarani, precisando destacar aqui que a economia nesse contexto guarani é chamada de economia de reciprocidade. (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.14) Essa organização tem influência na vida social e religiosa dos guarani, precisando abordar uma delas de cada vez, apesar de haver uma interdependência entre elas mesmas, começando pela vida social.

Na vida social a economia de reciprocidade engloba as noções de atividade e trabalho, que possuem diferenças entre si na sociedade guarani. A noção de atividade compreende em se alimentar, plantar, caçar, pescar, utilizar ferramentas, semear o que for de desejo da família em plantar, fazer artesanato e fazer roça comunitária conforme os desejos da própria aldeia. E é na roça comunitária que um exemplo da economia de reciprocidade ocorre, como a distribuição entre as famílias das comunidades de tudo aquilo que foi plantado. Um elemento que fortalece esse modelo de economia são os laços de parentesco e a relação de vizinhança, no qual o prestígio do indivíduo aumenta à medida que o mesmo seja mais generoso com os próximos e não pelo acúmulo de bens, conforme ocorre no sistema capitalista. Agora, a noção de trabalho envolve tudo aquilo que tem fins de venda ou remuneração, como por exemplo, a venda de artesanato, as atividades docentes nas escolas da aldeia, ser agente de saúde, etc. É importante destacar que para a maioria dos guarani mbya que o trabalho não é feito para acumular o máximo de dinheiro possível, mas sim para garantir o suficiente em alimentação e viver bem, que consiste geralmente em utilizar o dinheiro para visitar parentes que vivem em outras aldeias. (BONAMIGO, 2008, p.155-160)

Já na vida religiosa – e aqui já se encaminha para o final da descrição do povo guarani mbya, pois vai abranger tanto a economia, como a religião guarani mbya como um todo -, a economia de reciprocidade se dá na forma de agradecimento aos seus deuses por exemplo, ocorrendo através de oferendas como tabaco, milho e mel. Na religião guarani mbya existe um deus principal e único que é considerado o pai maior, chamado de *Nhanderu ete*, (Nosso Pai verdadeiro) e ele recebe a ajuda de outros oito deuses, sendo uma metade masculina e a outra feminina. (BONAMIGO, 2008 p.149) Alguns desses deuses ajudantes cuidam da selva, dos animais e da agricultura (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.14) e eles se chamam: *Jekupe* e *Yva* (Divindades da primavera), *Kuaray* e *Jaxuká* (Divindades do sol), *Vera* – Também chamado de *Tupã* – e *Para* (Divindades da água, chuva, trovões e raios) e *Karai* e *Kerexu* (Divindades guerreiras ligados ao fogo). (BONAMIGO, 2008, p.149)

Um caso que pode ser citado aqui para exemplificar como ocorre a economia de reciprocidade com os deuses é o ritual de batismo no qual se transmite os nomes das crianças e são as figuras divinas que realizam esse ato. A cerimônia no caso ocorre uma vez ao ano, pois está ligada à época de colheita do milho, e ela tem todo um protocolo: começa com orações e cantos, um ritual de cura, a oferta de símbolos, uma oração do *yvyra'i ja* – Que é considerado o mais qualificado para identificar os nomes transmitidos - e logo em seguida é feito a revelação dos nomes pelos deuses. (BONAMIGO, 2008, p.149-151) No entanto, o nome não é um nome qualquer, ele é considerado uma parte integrante do indivíduo, por isso ele é muito importante, (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p.14), cabendo aos pais, posteriormente à revelação, estimularem os filhos a desenvolverem as tradições ligadas aos nomes, sendo que na maioria das vezes são revelados nomes compostos, com os deuses masculinos dando nomes aos meninos e as deusas às meninas. Após isso, como forma de agradecer a *Nhanderu* pelos nomes, os pais deixam algumas oferendas (presentes) na *Opy*, que é como se chama a casa de reza dos guarani mbya. Se o agradecimento for por revelar o nome de um menino, é deixado um pote de taquara com mel de abelha jataí, podendo vir acompanhado de uma pequena flecha, um chocalho feito com cabaça e sementes e um rosário. Já no caso das meninas, é deixado um *takua'pu*, que é um instrumento musical local, podendo vir acompanhado de um pão de milho batizado pelo *yvyra'i ja*. É assim que se dá a economia de reciprocidade na religião e mostra que a sociedade guarani se organiza no entorno dos domínios divinos, onde os deuses, encarregados por *Nhanderu*, influenciarão em vários aspectos da vida cotidiana da população – Como visto na organização política. -, com isso o *Nhanderekó* tem um peso enorme nas atividades de reciprocidade, é ele que envolve essas práticas. (BONAMIGO, 2008, p.150-153)

Com isso, aqui teve uma descrição de quem são os guarani, como que se organizam e seu estilo de vida, cabendo agora analisar quem são os caiçaras.

2.1.2 Os Caiçaras

As populações caiçaras vivem no litoral brasileiro, abrangendo os estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, sendo tanto fisicamente quanto culturalmente fruto da miscigenação inicial entre portugueses e indígenas e posteriormente, em menor grau, de africanos. (BRANCO, 2005, p.22) Sua origem remonta o período colonial em meados do século XVI por conta das expedições bandeirantes, sendo o aumento do número de comunidades caiçaras impulsionado mais tarde no século XVIII pelo Ciclo do Ouro, que interiorizou exploração colonial portuguesa no Brasil e conseqüentemente os conflitos entre europeus e indígenas. (SANTOS, 2013, p.3) Segundo Marcílio (2005 *apud*, SANTOS, 2013, p.3), vários dos indígenas sobreviventes dos massacres promovidos pelos colonizadores não fugiram para o interior, mas sim acabaram se assimilando com os imigrantes que chegavam via mar e foi assim que surgiram as primeiras vilas caiçaras.

Muitos acontecimentos podem explicar a expansão da quantidade de comunidades caiçaras com o passar das décadas como a pesca, a agricultura e a coleta que foram propulsoras da ocupação de novas áreas pelos caiçaras. (SANTOS, 2013, p.4) Também ocorreu isolamento que por um lado permitiu, em parte, a preservação de práticas culturais antigas desse grupo social, como o manejo de técnicas agrícolas e artesanato para uso medicinal e culinário e a construção de casa, sendo isso de origem indígena, ainda como as tradições religiosas herdada dos portugueses. Por outro lado, o isolamento provocou a marginalização da população caiçara em relação ao desenvolvimento nacional, o que resultou em preconceito e discriminação social e desigualdade nas relações sociais com pessoas de fora das comunidades com leis sendo criadas e que prejudicaram práticas tipicamente caiçaras como o cerco e armadilha, e também a entrada de empresas pesqueiras que realizam pesca em larga escala, o que impactou fortemente na economia caiçara e na organização social fragilizando a cultura. (BRANCO, 2005, p.22-23)

Quanto à organização do espaço nas comunidades caiçaras, a terra não é vista como propriedade nos moldes do capitalismo, ela tem valor de morada, subsistência e manifestação cultural, sendo a pessoa que nela começa a cultivar é chamada de “dona da terra” e ganha o direito de passar o uso da mesma para as suas gerações futuras, mas é preciso destacar que não há delimitações específicas entre os terrenos de duas famílias diferentes, e com relação a

isso a terra é pertencente a ela e as casas do terreno aos núcleos familiares nela existentes. Por conta disso, para circular entre diferentes locais da comunidade, ou seja, atravessar diferentes terras, é necessário pedir a autorização do “dono da terra”, já que as mesmas possuem diferentes tipos de valor de memória, afetividade, história e de subsistência. No entanto fica a seguinte questão: “Como que é possível ter uma unidade das comunidades se existem os “donos da terra” e a autorização para circulação em diferentes terras?”. A resposta está na comunicação entre famílias pelas trilhas e com canoas pelas vias aquáticas, contatos pelas igrejas e pelas escolas, criando assim laços de intimidade intercomunitário, além disso é importante que uma pessoa saiba se há um dono quando chegar numa terra e deseje plantar nela mesma. (SANTOS, 2013, p.4)

Uma outra característica cultural interessante dessa relação entre a população caiçara e a terra, é a busca pela sustentabilidade do solo, que é um traço herdado dos seus ancestrais indígenas. Nessa característica existem vários elementos que a compõem como o respeito pelo descanso do solo, uso de artifícios naturais para preservação dos fatores produtivos, o plantio sobre o restolho, a coivara (técnica agrícola considerada apropriada para as regiões de restinga e que garantem melhor rotatividade de colheitas) que preserva a umidade local e a escarificação realizada de forma leve. Com toda essa boa relação com a natureza local, a população caiçara consegue sobreviver às muitas adversidades que surgiram com o passar dos séculos, muito disso graças aos conhecimentos herdados de seus ancestrais. (BRANCO, 2005, p.47-49)

Já quanto às relações sociais, existem cinco tipos delas existentes dentro das comunidades caiçaras: vizinhança, partilha, camaradagem, mutirão e auxílio. A relação de vizinhança consiste no livre trânsito em áreas localizadas entre as casas nas quais os caiçaras costumam se reunir para socializar, fazer acordos entre si, praticar lazer e descansar. A partilha é a divisão dos excedentes agrícolas, de pesca e caças entre as pessoas da comunidade. A camaradagem é um pouco diferente, pois ela exige maior grau de intimidade e confiança entre as pessoas, uma vez que ela exige o auxílio em atividades essenciais para a sobrevivência comunitária. Essas três relações eram mais comuns no passado, sendo mais difíceis de ocorrer na atualidade. Já o mutirão, ou puxirão, é a reunião de várias pessoas de todas as faixas etárias para colher plantações e reparar construções, ocorrendo duas vezes ao ano, sendo que nessas relações o dono da terra se encarrega por alimentar as pessoas durante as atividades e de organizar no final do dia uma festa chamada fandango. Por fim, o auxílio é uma forma de relação muito semelhante ao mutirão e vai se diferenciar por ter poucas pessoas participando dele e no fandango, que aqui aparece como forma de pagamento. Atualmente o

ajutório é muito mais comum do que o mutirão, que passou a ocorrer com cada vez menos frequência, sendo raro e geralmente feito por pedreiros. (SANTOS, 2013, p.4-5)

Como se pode ver, são muitas formas de relações entre os habitantes da comunidade consigo mesmo e com a natureza que são muito exclusivas das sociedades caiçaras. São relações que não envolvem a obtenção de lucros financeiros e a acumulação de bens, tal qual como ocorre na sociedade hegemônica, como destacou Branco (2005, p. 48):

O povo caiçara é assim: simples no viver, direto no sentir e no falar. Entre os mais idosos ainda é forte a característica da “falta de ambição”: este desprendimento de riquezas e de bens materiais, esta capacidade de viver bem em condições extremas, o não prever ou se preocupar como amanhã. Não que este povo sofrido tivesse outras oportunidades melhores e as deixasse de lado por puro desprendimento, não. Trata-se sim, de uma arte muito do caiçara, do praiano, de viver bem como tanto que a natureza lhe dá.

Uma análise mais aprofundada nos dirá que, com certeza, uma cultura assim estruturada não tem competitividade suficiente para sobreviver às imensas pressões da sociedade moderna. É neste embate que a cultura caiçara vai se perdendo, cortando o contato íntimo com suas raízes autênticas – os ensinamentos indígenas que possibilitaram a sobrevivência dos primeiros portugueses nas matas litorâneas; as adaptações portuguesas da tecnologia necessária à manufatura de alimentos, canoas e redes; o uso das ervas medicinais na cura de todos os males. (BRANCO, 2005, p.48)

Como se pode ver, as sociedades caiçaras e guarani mbya possuem muitas semelhanças na forma como se relacionam com a natureza, que não é predatória e industrial ao ponto de causar um desequilíbrio ecológico, assim como nas suas relações econômicas, que possuem mais a finalidade de um bem-estar do que de acumulação de bens.

Conforme Branco (2005) apontou na citação acima, as pressões e a competitividade da sociedade moderna fazem com que os conhecimentos tradicionais dos caiçaras caiam gradativamente no esquecimento. Sobre isso, Santos (2013, p.5) diz que atualmente o estilo de vida caiçara vai sendo substituído aos poucos, muito disso influenciado pela expansão da malha urbana e da especulação imobiliária, resultando em poluição e na dificuldade de procurar alimento no mar, fora também as leis ambientais e o Sistema Nacional de Unidades de Conservação que por consequência proíbem práticas caiçaras, logo com essa nova dinâmica social, os jovens passaram a cada vez menos mexer com pesca e passando a ir trabalhar como caseiro, as casas foram deixando de ser de madeira para ser de alvenaria, o fandango foi substituído pelo uso de moeda, o barco de madeira a remo foi deixado de lado para serem usados barcos feitos à base de alumínio ou fibra de vidros e motorizados e também as áreas localizadas

entre as casas e que possibilitavam a relação de vizinhança passaram a ter demarcações e, por consequência, o levantamento de cercadinhos para separar todas essas áreas.

Com essa descrição da organização social das sociedades caiçaras e guarani mbya, pode-se perceber que a cultura não é um elemento cristalizado e temporalmente ela sofre alterações devido a determinados fatores, no entanto mesmo que haja mudanças, elas não podem ser prejudiciais para o desenvolvimento social e para os saberes nela já constituída anteriormente, sendo que a preservação é uma forma de resistência a qualquer forma agressiva ou predatória de penetração externa.

Por conta disso, preservar história e cultura aliada a um aproveitamento sustentável do que vem de fora pode ser benéfico para esses dois grupos sociais, de modo com que tudo o que já existia antes não caia no esquecimento. Assim, a educação escolar diferenciada é uma aliada nessa resistência comunitária. Logo cabe analisar a seguir como que se deu o processo histórico de construção dessas políticas públicas nas comunidades estudadas nesse trabalho.

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA

2.2.1 A Educação Escolar na Aldeia Indígena Sapukai

As demandas de educação na Aldeia Indígena Sapukai começaram na década de 1980, período que coincide com a chegada dos Guarani no município de Angra dos Reis. Contudo vai ser em 1994, após a demarcação da aldeia junto à FUNAI, que surge a primeira instituição de ensino no local, a Escola Indígena Guarani Kyringue Yvotyty que possuía caráter comunitário. Foi nesta fase comunitária que se pôde elaborar um PPP para a escola junto com membros da comunidade, também cabendo destacar que neste mesmo período ocorreram vários encontros interestaduais, regionais e até um Encontro Nacional de Professores Indígenas na mesma instituição de ensino, fazendo com que a reflexão coletiva sobre currículo sempre fosse renovada. (NOBRE & VECCHIA, 2019, p.600-601)

Soma-se a isso a parceria com o CEDAC no ano de 1995, o que possibilitou a mobilização em torno de um currículo que também pudesse resultar na autorização do funcionamento da escola. Isso se deu através do Programa: “Educação e Cidadania”, do CEDAC, que concedeu subsídios para que pudessem ocorrer formações continuadas bilíngues de professores indígenas com a assessoria do CEDAC, CIMI e da COONATURA. Também na mesma época, a PMAR solicitou a realização do Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas para que se pudesse entender a cultura guarani e que possibilitasse na

criação de um projeto de educação que abrisse caminhos para a capacitação do professor indígena, a produção de material didático bilíngue e a preservação das características da comunidade indígena com a introdução de um currículo concebido em cima de teorias sócio psicolinguísticas adequadas. Tudo isso seguindo um modelo pluralista, quebrando a ideia de que o indígena tem a sua autonomia como já dada e vendo o mesmo como parte desse processo de ser autônomo, dando assim mais valor a seus aspectos linguísticos e culturais. Dentre uma das atividades produzidas pela PMAR na aldeia Sapukai houve o MOVA nos anos de 1997 a 1999 que foi um projeto embrionário do EJA, mas que não perdurou por conta de divergências entre o poder municipal e a comunidade sobre o que deveria ser educação de jovens e adultos Guarani. (RIBEIRO, 2017, p. 34-36) Na verdade, a comunidade procurou a SECT da PMAR e recusou a continuidade do Projeto na Aldeia, por discordar de que professores não guarani (*jurua*⁵) alfabetizassem em Português jovens e adultos moradores da comunidade. Segundo Russo & Souza, (2017, p.49) foi em meados dessa época, mais precisamente no fim de 1997, que a população guarani começou a se reunir com o CIMI e a Pastoral Indigenista para a construção de um prédio escolar.

Já em 1999, foi criado o NEI-RJ, articulando diversas entidades tanto públicas como não governamentais que dentre seus objetivos estavam a potencialização e a promoção de ações cooperativas e coordenadas e de assessoria em educação escolar indígena, além de evitar a superposição e a fragmentação de ações na área da Educação Escolar Indígena. (NEI-RJ, 1999 apud NOBRE & VECCHIA, 2019, p.600)

O NEI-RJ durou até 2001. (NOBRE & VECCHIA, 2019, p.600) Segundo o Professor Domingos Nobre⁶, o NEI-RJ teve como sua principal contribuição a elaboração de uma proposta curricular de Magistério Indígena, construída coletivamente numa Oficina de 40 horas em Parati Mirim em 2001. Após o seu fim, muitos anos mais tarde, em 2017, que a movimentação por vias institucionais foi possível novamente reunir diversos atores e discutir políticas públicas de educação escolar indígena de nível médio por meio do CEEEI-RJ.

Essas movimentações em busca de educação escolar indígena após 1988 não só mostra a ruptura com um ciclo assimilacionista e integracionista praticado e reforçado pelo Estado e que se repetia desde os tempos coloniais, como também levou as comunidades indígenas a um papel de protagonismo na construção das políticas públicas de educação escolar indígena,

⁵Designação atribuída a pessoas não-indígenas no idioma guarani.

⁶Pedagogo, professor associado no curso de pedagogia da UFF e presidente não indígena do CEEEI-RJ. Eleito para a Gestão 2019 -2021. (Entrevista completa transcrita no apêndice D)

fazendo com que esse processo fosse se tornando mais democrático, consolidado pela Constituição Federal de 1988.

Também é preciso salientar que a busca pela educação escolar indígena se dá, no contexto pós-1988, por início externo que, numa linguagem de políticas públicas, quer dizer que para fazer essa demanda aparecer nas agendas pública informal e posteriormente formal (ou governamental), cabe aos atores sociais fazerem diferentes formas de “pressão” sob os entes federados municipal e estadual consistindo em diferentes atividades, mas que nesse primeiro momento teve-se uma grande dificuldade no controle da agenda por parte dos atores externos, dado ao fato de o poder público ter mais poder que o povo no controle do tempo de transformar uma demanda num problema político, incluí-la na agenda formal e criar procedimentos para o surgimento de políticas (FRITZEN et al., 2014, p.34-45). Por isso, que atividades significantes como o funcionamento do NEI-RJ e o projeto MOVA resultaram na sua própria desintegração por conta de divergências entre o poder público e o movimento indígena no jogo pelo controle dessa agenda, dado os diferentes interesses em jogo.

É importante entender que a dinâmica das relações entre os atores estatais e sociais devem envolver um dos três seguintes padrões elencados por Rapoport (*apud* RUA; ROMANINI, 2013, p.22): luta, jogo e debates. No caso da demanda pela educação escolar indígena, encontra-se o padrão do debate nas relações entre o poder público e o movimento indígena. Mas porque ser considerado debate e não a luta? Rua & Romanini (2013, p.20-23) dizem que uma luta envolvem interesses irreconciliáveis e são muito conflituosos, sendo que a finalidade é a eliminação do inimigo - Não é essa a situação que se encontra na educação escolar indígena, que apesar de não deixar de ser uma luta pela garantia de um direito social, não se encaixa na interpretação dada dentro do campo das políticas públicas -; um debate consiste em que cada ator busca convencer o outro de seus argumentos e suas propostas, ao ponto de um deles ir transformando as preferências de seu adversário e fazê-lo num aliado importante, podendo gerar numa relação de cooperação abrindo a possibilidade de se ter muitos recursos estratégicos para fazer o processo decisório ir a seu favor. Nesse caso o movimento indígena conseguir ter o poder público de todos os entes federativos em cooperação consigo, uma vez que possui a necessidade de ter seu interesse realizado, que é a implementação da educação escolar diferenciada.

E ainda que tenham realizado uma gama de eventos sobre educação escolar diferenciada de muita importância na fase comunitária da escola, num primeiro momento o debate centrava-se em que tipo de escola os Guarani queriam construir. As discussões sobre uma educação diferenciada propriamente dita, vão se fortalecendo ao longo da década de

1990 entre aldeias de várias etnias, tendo vários encontros em diversos locais do Brasil sobre o assunto a fim de amadurecê-lo e posteriormente tornar a escola um local de transmissão não só da educação formal como também dos seus saberes tradicionais, além de ser um local de reafirmação dos seus direitos. A movimentação de lideranças indígenas nesse processo foi muito importante, ao ponto de se aceitar educação somente diferenciada nas suas escolas, conforme diz o professor Algemiro Karai Mirim⁷:

Antes da educação diferenciada, a comunidade não discutia não, era tudo educação local mesmo. Se não me engano, não se discutia educação diferenciada, mas a comunidade queria escola simplesmente. No qual no começo de 90 eu comecei a dar aula, porém eu estava vindo do Paraná, pela orientação da qual eu recebi, que era o Curso de Monitoria naquela época. Mas simplesmente foi isso, não havia escola em 90 no grupo que é a aldeia do Bracuí.

Em 90 que começou a se discutir a educação diferenciada e sobre a lei que saiu na Constituição Federal falando dos direitos indígenas, de construção da escola diferenciada. Então naquela época foi discutido pelas aldeias, não só comunidade guarani. Foram várias discussões em vários locais do Brasil realmente. O que eu participei foi dos guarani de São Paulo, do Rio de Janeiro e até do Rio Grande do Sul, em que se discutia que somente faria escola e a implantaria se fosse diferenciada. É isso que eu via muito naquela época, senão a comunidade não aceitaria escola, alguém dizia. Aliás, foi em Santa Catarina que eu participei de uma reunião em 2001, que a maioria dos caciques disseram que não aceitariam se não fosse educação diferenciada. (MIRIM, 2020)

É notável que movimentação por parte das comunidades teve um papel fundamental na luta pelo direito à educação escolar indígena, e é com essa exigência feita pelas lideranças comunitárias que a demanda por essa modalidade fica mais forte. Giaccaria (2000, p.155) coloca que as diferenças que existem entre a educação escolar indígena (Educação diferenciada) e a educação escolar para o índio (Educação escolar formal) consistem em que enquanto o primeiro tipo é ministrado pelos indígenas nos seus próprios moldes culturais; o segundo é feito por não-indígenas com um molde cultural externo para o próprios indígenas.

Segundo o professor Algemiro Karai Mirim foi nessa movimentação de iniciativa popular que ficou acordado entre as lideranças de que haveria um trabalho no sentido de garantir a escola diferenciada e a formação de professores, incluindo o desenvolvimento de um projeto junto ao MEC que garantisse a formação dos professores, uma vez, teoricamente, que:

Se o índio estivesse completamente isolado no seu habitat natural, seria suficiente a educação indígena. Porém, na situação atual de novas realidades e exigências provocadas pelo contato com os não índios, a educação indígena não preenche todos os requisitos necessários para os indivíduos e a comunidade poderem

⁷Primeiro professor do CIEGKKR e presidente indígena do CEEEI-RJ. Eleito para a Gestão 2019 -2021. (Entrevista completa transcrita no apêndice A)

sobreviver. Nessas condições, é necessária uma intervenção externa que complete e ajude a educação tradicional. Isso não justifica uma substituição da educação indígena pela educação para o índio. As duas têm que proceder juntas, completando-se reciprocamente. Daí é bem claro que absurdo colocar numa escola de índios um professor ou professora que não conheçam a fundo a cultura dos próprios alunos. (GIACCARIA, 2000, p.155-156)

Em âmbito federal, após a inclusão da educação escolar indígena na agenda pública formal, esse foi o pontapé inicial de uma nova etapa na produção de políticas públicas de educação escolar indígena, consistindo na formulação das primeiras políticas de educação escolar indígena e conseqüentemente abrindo portas para que no estado do Rio de Janeiro apareçam entendimentos sobre educação escolar indígena, como também acontecimentos importantes que irão interferir ao longo da história do CIEGKKR.

Uma educação escolar indígena possui algumas características que são próprias dela mesma. Para descrevê-las de forma sintetizada, pode-se tomar como base os escritos de Nobre (2008, p.10-21), que define como características da escola indígena como sendo autônoma, diferenciada, bilíngue e intercultural. Deve ser autônoma, pois deve atender os interesses da comunidade, servindo à sua própria etnia e instrumentalizando a afirmação e reelaboração cultural, não se desvinculando do Estado, que deve reconhecer os processos específicos de cada localidade; diferenciada, já que exige pedagogias indígenas próprias e a construção de um currículo diferenciado que esteja acompanhado de formação específica de professores indígenas, complementariedade entre escola e comunidade e a definição de um conhecimento indígena e outro não-indígena; bilíngue, uma vez que muitas comunidades indígenas possuem um idioma próprio, mas que são minoritários dentro do Brasil, que tem como língua hegemônica o português, e a adoção de um bilinguismo de manutenção ou resistência⁸ se alinharia perfeitamente à ideia de escola autônoma; e, por fim, a escola intercultural, que já foi detalhado um pouco no subcapítulo 1.1, e no contexto da escola indígena teria como o ideal o interculturalismo crítico, que segundo Turbino (2005 *apud* Nobre, 2008, p.19) é aquele no qual se busca uma “teoria política cultural da diferença aliada a uma política social de igualdade”.

A fase comunitária da escola presente na Aldeia Sapukai durou até os primeiros anos do século XXI. Martins (*apud* RIBEIRO, 2017, p.38) coloca que as ações e a articulação entre instituições foram firmes e sólidas com forte comunicação com os indígenas, podendo considerar essa fase como satisfatória no aspecto da autonomia, porém era necessário estruturar a escola nos moldes do Estado fluminense e também não havia um entendimento a

⁸Sobre o bilinguismo de manutenção ou resistência, D’Angelis (2001 *apud* NOBRE, 2008, p. 17) diz que é “onde a língua minoritária é estimulada e empregada em todo o ensino escolar;”.

nível estadual sobre escola indígena. O entendimento só veio a acontecer em 2003 com o Decreto nº 33.033 de 22 de abril que criou a escola indígena no sistema educacional estadual (NOBRE & VECCHIA, 2019, p.601) e a Deliberação CEE nº 286 de 9 de setembro de 2003 que tratou de regularizar essa situação (MARTINS apud RIBEIRO, 2017, p.38), além de obrigar o poder executivo do estado a proporcionar a oferta de ensino médio com habilitação em magistério indígena. (ANGRA DOS REIS, 2018, p.3)

A partir deste momento são implementadas as primeiras políticas regulatórias sobre educação escolar indígena formalmente em nível estadual. Nesse tipo de política é muito comum que seu processamento ocorra numa tomada de decisão que esteja concentrada a fim de fazer com que seus custos fiquem concentrados e que seus benefícios sejam difusos. (RUA & ROMANINI, 2013, p.48-49) Suas implementações, feitas por meio de decretos e deliberações, seguiram a perspectiva “de cima para baixo” ou “*top down*”, que Fritzen *et al.* (2014, p.102) dizem que é uma implementação feita a partir da visão de um formulador central de políticas (representado nesses dois fatos pelo poder executivo estadual e pelo CEE-RJ), com o objetivo de ter um controle dos resultados em nível popular. Rua & Romanini (2013, p.92-93) colocam que essa perspectiva também busca definir uma relação entre os objetivos assegurados e os meios preteridos para a chegada nos resultados desejados, com os burocratas tendo muito controle nessa atividade de política pública.

Contudo, o dever atribuído ao estado do Rio de Janeiro na deliberação do CEE demorou mais de quinze anos para sair do papel após várias investidas de o fazer valer. (ANGRA DOS REIS, 2018, p.3), mas, mesmo assim, já passou a se ter uma segurança jurídica para a exigência do direito à educação escolar diferenciada por parte dos membros da Aldeia do Sapukai e para se poder construir outras políticas públicas de várias naturezas distintas e que serão elencadas mais à frente.

Com o surgimento das legislações de nível estadual, iniciou-se a fase de transição na Escola Indígena Guarani Kyringue Yvotyty de período comunitário para o seu segundo período: o período de Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. A fase de transição se iniciou no ano de 2003 e terminou no ano de 2005. Ao longo desses dois anos foi necessário a apresentação junto à SEEDUC-RJ de dois projetos, um técnico-administrativo e outro pedagógico, seguindo as determinações pela Deliberação nº 286/2003 contando com a coordenação do professor Domingos Nobre e com um corpo técnico e pedagógico indígena. (MARTINS apud RIBEIRO, 2017, p.38) Também ao mesmo tempo foi implementado na escola o Ensino Fundamental I e houve a abertura da primeira turma de EJA Guarani

oferecendo o segundo segmento aos alunos (NOBRE & VECCHIA, 2019, p.602) via parceria entre a UFF e a FUNASA (ANGRA DOS REIS, 2018, p.3).

A fase de transição finda na resolução dos trâmites burocráticos junto à SEEDUC-RJ, com o Decreto nº 38.125 de 19 de agosto de 2005 que transformou a Escola Indígena Kyringue Yvotyty na Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda com escola-pólo e salas de extensão e a posse da primeira diretora nova escola do estado, que era não-indígena. (MARTINS apud RIBEIRO, 2017, p.38) Esse último fato mostra o desrespeito por parte do Estado fluminense com toda legislação de âmbito estadual sobre educação escolar indígena até o momento, em especial o artigo onze do Decreto nº 33.033/2003 – Vide o subcapítulo 1.2.2 -, refletindo-se em situações que ocorrem até os dias atuais no CIEGKKR e que serão colocadas mais adiante, tanto nesse capítulo como no seguinte.

Voltando para a linha histórica, entre os anos de 2005 e 2012 surgiram mais duas turmas de EJA Guarani, que iniciaram a partir da obrigação por parte de legislação federal que determinava que agentes de saúde indígenas e de saneamento tivessem no mínimo o primeiro nível fundamental. Nesse meio tempo, no ano de 2011, ocorreu a formação de seis professores indígenas do estado do Rio de Janeiro em nível médio com habilitação para magistério indígena no estado de Santa Catarina através do projeto “Protocolo Guarani”; entretanto o Rio de Janeiro ainda permanecia atrasado nesse aspecto. (NOBRE & VECCHIA, 2019, p.602).

Em 2012 ainda houve uma primeira tentativa de emplacar o Ensino Médio indígena no CIEGKKR, sem sucesso mesmo com parecer favorável da SECADI/MEC e do CEE-RJ. (ANGRA DOS REIS, 2018, p.4)

Três elementos pontuados pelo professor Domingos Nobre que servem como entraves e têm peso na negligência por parte do Estado fluminense em atender políticas sociais para indígenas em seu território: a falta de vontade política por parte do Estado no atendimento de direitos sociais para indígenas; a burocracia massiva nos processos administrativos e técnicos e a falta de uma qualificação profissional nos burocratas dos quadros estadual e municipais:

Foi, primeiro, a falta de interesse político da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro e isso é histórico aqui no Rio de Janeiro, desde a gestão de Garotinho, Rosinha, Sérgio Cabral e Pezão. Enfim, há mais de vinte anos pelo menos, no mínimo cinco gestões do estado e duas décadas de total desinteresse político por atender direitos sociais de comunidades indígenas aqui no estado. Esses foram os principais entraves: desinteresse e abandono político.

A segunda maior dificuldade, sem dúvidas, é a burocracia da própria secretaria. A secretaria é um “mastodonte que caminha muito lentamente” e há um burocratismo nas soluções, nos processos internos e administrativos e

acaba-se a tendo que judicializar muitas das demandas para atendimento a esses direitos sociais.

Talvez a terceira principal é a falta de qualificação técnica das secretarias não só do estado, mas também dos municípios. Há uma fragilidade enorme, uma superficialidade muito grande na formação técnica e política desses quadros e um desconhecimento enorme da legislação federal em especial.

Eu acho que são esses três os principais entraves. (NOBRE, 2020e)

É notório, como relata o professor Domingos, que a falta de interesse político por parte da SEEDUC-RJ ao longo de vinte anos, acumulando cinco gestões (Desde a gestão de Anthony Garotinho até Pezão), trouxe impactos na provisão das políticas de educação escolar diferenciada. Fritzen *et al.* (2014, p.105) destaca que a “vontade política” é essencial para as atividades de políticas públicas, sendo que sua inexistência ou perda impossibilitam a implementação de políticas pretendidas.

Já a burocracia massiva nos processos administrativos e técnicos, que o professor Domingos relatou, acaba resultando na judicialização de muitas demandas, uma vez que ocorre forte lentidão nos trâmites burocráticos. Taylor (2007, p.234-243) destaca que tanto os governadores, como burocratas e judiciário podem ter uma influência significativa em qualquer uma das atividades das políticas públicas. Quanto ao poder judiciário, muitas vezes grupos de interesse podem procurá-lo quando lhes convém, já que decisões judiciais têm a capacidade de serem muito influentes para a implementação de políticas, uma vez que são impostas, configurando num *venue-seeking*⁹. Contudo, sempre há um *timing*¹⁰ que possibilita o judiciário a poder usar seus instrumentos nas políticas públicas, podendo ser tanto durante a sua deliberação quanto na sua implementação por meio de alterações nas políticas, sustentando-as e legitimando-as contra eventual oposição, no controle da agenda, etc.

Del Río *et al.* (2016, p.101- 104) destaca os tribunais que se tornaram uma nova arena de debate de políticas públicas e direitos sociais, uma vez estes direitos possuem forte relação com a dignidade das pessoas e há uma forte deficiência por parte do Estado em prover as mesmas, sendo esse ambiente um local importante no atendimento de demandas.

E uma das demandas levadas à justiça foi, sem sombra de dúvidas, o ensino médio com habilitação em magistério indígena, que ocorreu em 2015 através de uma ação civil pública. Soma-se como componente desse fato de judicialização, a situação levantada por Ribeiro (2017, p. 40-41) de que no ano de 2014 foi emitido uma Carta de Recomendação do MPF exigindo à SEEDUC-RJ a tomar uma série de medidas de forma a garantir ações como a

⁹É um conceito que quer dizer que os grupos de interesse envolvidos no jogo das políticas públicas sempre vão procurar os meios institucionais mais convenientes para si mesmo poderem contestar políticas públicas. Pode ser o poder judiciário, as agências reguladoras ou burocracias específicas. (TAYLOR, 2007, p.234)

¹⁰Refere-se a contexto ideal para iniciativas nas agendas de políticas públicas. (FRITZEN *et al.*, 2014, p. 46)

criação da categoria de professor indígena no sistema estadual de educação e a realização de concurso público, a implementação do curso de magistério indígena e do EJA Guarani em todos os segmentos que faltavam nas aldeias indígenas de Angra dos Reis e Paraty e a esses dois municípios que garantissem, por meio de regime de colaboração com a SEEDUC-RJ, o funcionamento da escola em EJA e nos níveis fundamentais e médio até a efetiva implementação. Vários alunos indígenas que terminavam o ensino fundamental I não conseguiam prosseguir seus estudos, fato que tornava a negligência e inércia do Estado fluminense cada vez mais inaceitável.

No tocante a infraestrutura para as atividades escolares tanto na sede do CIEGRRK, como nas Salas de Extensão, é apontado que ainda em 2016 haviam graves problemas como de falta de biblioteca, sendo que havia um acervo existente já desatualizado; de manutenção de eletricidade e gás; de mecanismos de segurança, como extintor de incêndio; de material escolar para os alunos usufruírem durante suas aulas, como lápis, borracha e caderno; a ausência de material didático bilíngue, que como já foi visto anteriormente, é necessário para uma educação escolar indígena de qualidade. Quanto a estrutura física das localidades do colégio, havia uma construção precária ao ponto de colocar em risco a vida de alunos, serventes e professores, somando à esse fator a precária adaptação de um galpão para ser sala de aula na escola sede; a alimentação se restringia a uma por dia, havendo somente almoço na sede e em algumas salas de extensão somente contavam com o lanche; faltava pavimentação e sinalização de placas de escola nas ruas que dão acesso à escola sede; e entre outros problemas que foram elencados num inquérito civil (BRASIL, 2016b, p7-16).

Essas situações que levaram à judicialização de questões relacionadas ao CIEGKKR é um reflexo da marginalização de séculos das populações indígenas na sociedade brasileira na garantia de direitos, resultando na situação de pobreza das mesmas e no preconceito racial e social de que os mesmos seriam indignos de direitos por apenas estarem vivendo em aldeias e possuírem uma cultura distinta e, que ao estarem tendo acesso a direitos, estariam deixando de ser indígenas. Também o que é latente nesse entrave é a que a precarização de acesso à educação observada no CIEGKKR é recorrente na educação pública primária e secundária, sendo causada pela omissão ou morosidade do poder público em tomar medidas que provenham na melhoria da qualidade da mesma, seja nas estruturas físicas, como na qualidade do ensino e na alimentação.

Também é importante destacar que o Brasil foi a única nação das Américas que criou um sistema de tutela estatal para os indígenas. Mas o que isso quer dizer? A tutela, muito associada à lógica integracionista, até 1988 era vista como necessária para que o Estado

pudesse fazer um acompanhamento do desenvolvimento das populações indígenas e possui um paradigma ideológico constituído por uma perspectiva colonial que dificulta o atendimento de desejos, projetos e vivências da comunidade com relação à educação escolar. Isso fez com que a visão que se arrastava desde os tempos coloniais, na qual os colonizadores impõem suas próprias concepções de mundo sobre a população nativa, que acaba sendo inferiorizada e invisibilizada, destruindo aos poucos outras concepções de mundo e saberes tradicionais. (RUSSO & SOUZA , 2017, p.59-61)

Sobre a falta de uma formação profissional dos burocratas das secretarias de educação estadual e municipal, esse é um entrave que pode se relacionar em parte com o excesso de burocratismo encontrado nas estruturas dos poderes públicos estadual e municipais em território fluminense. Isso é um fato histórico que não ocorre somente nessas duas esferas governamentais. De certa forma, a fragilidade na qualificação de uma parte significativa do corpo burocrático brasileiro se arrastou durante muito tempo, sendo um reflexo do modelo patrimonialista que se institucionalizou desde os tempos coloniais até ocorrerem as primeiras reformas na administração pública durante a Era Vargas a fim de superá-lo. (COSTA, 2008, p.841-844)

Contudo, alguma das marcas causadas pelo patrimonialismo, que é um modelo caracterizado pela confusão da esfera pública com o privado (com mecanismos de transparência bastante fragilizados ou inexistentes) e pela pouca ou nenhuma exigência de especialização nos cargos exercidos os tornando prebendas¹¹(COSTA, 2008, p.865), ainda se refletem até a atualidade como relatado pelo professor Domingos Nobre, reforçando a necessidade de um modelo de administração pública que se caracterize por contar com um quadro burocrático profissionalizado tendo as qualificações necessárias para o exercício do cargo preterido; hierarquização funcional, uma vez que cada cargo quanto mais superior e riscos ele possui dentro da hierarquia, mais especializações e um pagamento adequado ele deve ter; plano de carreira sustentado pela estabilidade do exercício do trabalho desde os cargos inferiores até os cargos superiores; sistema meritocrático¹²; impessoalidade, separando o que é público e o que é privado; e o formalismo, que se relaciona as normas e regras do cargo exercido. (COSTA, 2008, p.865-866; WEBER, 1982, p.233-243)

¹¹São cargos ocupados por indicação, que geralmente têm boa remuneração e pouco trabalho, fazendo com que a administração pública seja penetrada por interesses ligados ao poder central, ou seja, nada de distinções entre o que se considera público e o privado.

¹²O conceito de meritocracia utilizado aqui se refere a um sistema de critérios para admissão do funcionário público nos cargos da hierarquia na administração pública através da suas qualificações gerais, pessoais e técnicos (COSTA, 2008, p.857; WEBER, 1982, p.237-238), não possuindo nenhuma relação com o conceito de meritocracia difundido atualmente no senso comum como justificativa para a existência das desigualdades sociais.

Com isso, a existência de um serviço público bem mais profissionalizado poderia dar mais eficiência nas atividades da administração pública, como também aumentar as possibilidades de se atingir resultados com qualidade em políticas públicas de várias naturezas. Isso resolveria muito esse entrave e, em partes, o segundo elencado pelo professor Domingos.

Também existem outros entraves internos, referentes a estrutura administrativa, docente e direção do próprio CIEGKKR - Fato que gerou, no ano de 2019, um abaixo assinado por parte dos integrantes da aldeia indígena do Sapukai à SEEDUC-RJ elencando problemas relacionados com a atual direção -, como também a falta de políticas mais flexíveis da rede estadual para a educação escolar indígena, que Norielem Martins¹³ elenca:

Muitos são os entraves na construção de uma política pública educacional para a EEI no RJ. Em relação ao Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Rendá, as principais dificuldades são: a ausência de corpo docente indígena efetivo e o atraso nas contratações dos mesmos; a ausência de corpo docente não indígena qualificado para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; a ausência de política de educação diferenciada na SEEDUC/RJ; o engessamento do *sistema conexão*¹⁴ utilizado pela rede estadual que não inclui as especificidades da EEI; a ausência de direção indígena na escola, prevista pela legislação específica; a ausência de equipe técnico pedagógica, conselho escolar, estrutura física adequada; a falta de autonomia na gestão das escolas em razão de sua nucleação, mantendo apenas 1 direção "itinerante". (MARTINS, 2020)

No ano de 2015, a fim de contornar o problema da falta de segundo segmento, houve *mobilidade interna*¹⁵ de professores não-indígenas na SEEDUC-RJ para que pudesse ser ofertada o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na instituição de educação sendo que aos professores são dados cursos de formação continuada pela UFF, uma vez que muitos deles sequer tiveram contato com a cultura guarani. (NOBRE & VECCHIA, 2019, p.602) Também, para que o ensino médio fosse implementado, foi necessário a criação de uma nova política pública regulatória que possibilitasse a mudança da nomenclatura da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda para Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda por meio da Resolução SEEDUC nº 5227 de 06 de março (RIBEIRO, 2017, p.41) Inicia-se aí o novo período do CIEGKKR e que perdura até a atualidade (2020): o período de Colégio.

¹³Servidora pública da SME de Angra do Reis, pedagoga e conselheira no CEEEI-RJ. (Entrevista completa transcrita no apêndice E)

¹⁴“Art. 2º- O Sistema Conexão Educação é a ferramenta utilizada para a adesão e alocação do professor no Regime de Ampliação da Jornada de Trabalho e o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos -SIGRH é a ferramenta encarregada pela implantação do pagamento da Gratificação por Lotação Prioritária/GLP.” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.1)

¹⁵Consiste na mover uma parte dos professores que fazer parte dos quadros da SEEDUC-RJ para o CIEGKKR, de modo que haja a oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Nesse período de Colégio houve a resolução de alguns impasses que vinham desde os tempos comunitários como a consolidação formal do CEEEI-RJ em 2017 (mas que só foi instalado oficialmente em 2019) e a implementação do Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena em 2018.

A posse do CEEEI-RJ acontece em meados de 2017, então formalmente, a partir do ano de 2017. No entanto a parceria da Universidade Federal Fluminense com a Educação diferenciada nas Aldeias Guarani do Litoral Sul existe há vinte anos. (MARTINS, 2020)

Quanto à demora na criação do CEEEI-RJ, Nobre & Vecchia (2019, p. 601) dizem que “Isso demonstra inequivocadamente um atraso histórico do Rio de Janeiro, no tocante a articulação interinstitucional de políticas públicas para o setor”. O Conselho está vinculado a estrutura da SEEDUC-RJ, com o seu regimento e com o seu caráter deliberativo e consultivo e tem dentre suas ações a publicação de algumas resoluções e notas técnicas sobre temas da educação escolar indígena no estado, sendo muito importante para as atividades de formulação de políticas públicas, tomada de decisão, implementação e monitoramento de políticas. Tanto o professor Domingos Nobre, como Norielem Martins elencam várias circunstâncias que proporcionaram a criação desse grupo:

Era demanda antiga dos guarani a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Nós tentamos durante várias vezes a constituição do conselho, ele demorou bastante, o processo burocrático foi muito lento, nós fizemos algumas reuniões e percebemos que só poderíamos continuar trabalhando formalmente quando saísse a publicação do regimento interno do conselho. Nós então fizemos algumas reuniões, elaboramos o regimento e isso ficou muito tempo parado na SEEDUC, porque o conselho é um órgão ligado ao Secretaria de Estado de Educação e precisava, para que pudesse tomar medidas deliberativas, que seu regimento interno fosse publicado. E então nós aguardamos a publicação para aí sim o Conselho poder passar a tomar algumas medidas. A gente publicou algumas resoluções, algumas notas técnicas. Na verdade, as circunstâncias foi que a realidade não ter se alterado, haver uma demanda ainda enorme de problemas a serem resolvidos e isso permitiu a articulação para a constituição, historicamente uma demanda reprimida que se acumulava. Essa é a principal circunstancia que permitiu essa articulação. (NOBRE, 2020e)

A necessidade de construir um currículo diferenciado para as escolas, de acordo com a legislação da Educação Escolar Indígena, que respeite a cultura e a língua materna. Essa é uma política educacional recente no Brasil, por isso o apoio das Universidades é fundamental. (MARTINS, 2020)

Como se pode notar pelo relato de Norielem, uma educação escolar indígena se dá pela construção de um currículo que respeitem seus aspectos culturais e, sobretudo, linguísticos. Segundo McNally (*Apud* EVANGELISTA, 2011, p.2) a língua possui uma forte ligação com vida, história e sociedade, sendo uma das esferas na vivência da experiência

social e portanto fruto da consciência humana e dos seres individuais, consolidando uma arena de conflitos sociais. Soma-se a isso que as várias condições que cada classe ou grupo social objetiva não só geram sentidos diferentes na linguagem como também possibilitam diferentes concepções de mundo com os sujeitos que se encontram presos aos seus contextos históricos.

Quanto ao Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, só após três anos de tramitação de uma ação civil pública, que se conseguiu implementá-lo no estado do Rio de Janeiro tendo início no dia 14 de julho de 2018, sendo uma parceria entre a UFF e a SEEDUC-RJ, através de um Acordo de Cooperação Técnica, no qual a UFF presta serviços de assessoria e coordenação pedagógica do curso e ministra disciplinas da Área de Formação Pedagógica. Nesse curso, professores não-indígenas dão aulas de disciplinas da BNCC e professores indígenas dão aulas das disciplinas da parte pedagógica da cultura guarani mbya como Cosmologia Guarani e Língua Guarani, (NOBRE & VECCHIA, 2019, p.602-603) configurando no seu caráter de alternativa fundamental, bem como de um modelo *bottom-up* ao trazer para dentro da tomada de decisão e implementação dessa política pública social tanto burocratas de nível de rua¹⁶, que são tanto professores de universidades federais, da rede estadual e da SME de Angra do Reis, como atores sociais, que são os indígenas.

Quanto ao seu regime de funcionamento, o Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, durante o seu primeiro semestre se dividiu em “Tempo escola”, que consistiu nos alunos assistirem as aulas na escola, e “Tempo comunidade”, que consistiu em os alunos desenvolverem atividades voltadas às suas formações profissionais (NOBRE & VECCHIA, 2019, p.603) como a elaboração de dois diagnósticos da comunidade (um sociocultural e um sociolinguístico), produções de quatro curtas-metragens para DVD em oficina de audiovisual, produção fotografias em oficina fotografia voltada para a produção de livro didático bilíngue com o acompanhamento de linguistas do Museu Nacional (UFRJ) e uma cartografia social da Aldeia Sapukai. A primeira turma do Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena ainda está em atividades, tendo sua formação prevista num período de quatro anos a contar do seu início, ou seja, no ano de 2022. (SILVA; SOUZA, 2018, p.2-3)

2.2.2 A Educação Escolar nas Comunidades Caiçaras do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono

¹⁶É um dos tipos de burocratas. A burocracia de nível de rua (*Street Level Bureaucracy*) é a mais presente no cotidiano da população e possui algum poder político para tomar pequenas decisões e elaborar políticas públicas em determinada localidade. (LIPSKY *apud* RUA & ROMANINI, 2013, p. 97)

Quanto à educação escolar caiçara, é necessário realizar uma análise histórica externa, uma vez que uma série de elementos ao longo da linha do tempo abrangem ambas as comunidades do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono, e interna das comunidades, antes de se aprofundar no contexto da luta pela educação diferenciada.

2.2.2.1 Fatos históricos externos às comunidades caiçaras

Tanto a comunidade do Pouso da Cajaíba como a da Praia do Sono estão localizadas na Península da Juatinga, dentro do município de Paraty e, igualmente a várias outras comunidades caiçaras paratienses, viveram com um certo grau de isolamento do resto da sociedade até o século XX. Esse fato os levou a desenvolverem uma cultura fortemente ligada a utilização dos recursos naturais locais, como a pesca artesanal e o extrativismo. (BARROS & RODRIGUES, 2019, p.1) Contudo, o que se viu foram diversas ações externas que impactaram significativamente no modo e estilo de viver nas localidades (SOUZA & LOUREIRO, 2018, p.55), em especial, desde a década de 1970 e que até a atualidade – 2020 – trazem várias consequências para as comunidades caiçaras residentes nos territórios.

O primeiro fato histórico e talvez o principal, que pode se elencar é a construção da Rodovia Rio-Santos na Região da Costa Verde¹⁷ nas décadas de 1960 e 1970, que apesar de não chegar na Península da Juatinga trouxe consigo a especulação imobiliária, a exploração turística, o surgimento de Unidades de Conservação e possibilidades de investimentos por parte de grupos empresariais. A vinda desses elementos afetou atividades tradicionais como a agricultura e o extrativismo vegetal que se reduziram por conta das Unidades de Conservação e a pesca artesanal que foi sendo prejudicada pela pesca industrial. (SOUZA & LOUREIRO, 2018, p.57) A construção dessa rodovia se desdobrou em outros fatos que serão elencado a seguir.

O segundo fato é a especulação imobiliária agressiva na região. Não é incomum o assédio aos caiçaras por parte de pessoas que aparecem oferecendo grandes quantias de dinheiro em troca das posses nas comunidades. Uma das situações mais emblemáticas envolvendo esse assunto é o Condomínio Laranjeiras. A construção deste conjunto luxuoso se deu na região da Praia das Laranjeiras onde os caiçaras deixavam seus barcos e podiam ter acesso rápido e seguro a várias comunidades dentre elas a Praia do Sono. (SOUZA, 2017, p.55)

¹⁷Trata-se da região que compreende os municípios de Angra dos Reis, Mangaratiba e Paraty.

Muitos caiçaras que habitavam o local onde foi feita a construção tiveram que se retirar para conclusão da mesma e imigraram para onde é hoje a Vila do Oratório. O acesso a esta comunidade e às comunidades caiçaras da Ponta Negra e da Praia do Sono se dá através da passagem pela portaria do condomínio, que é vigiada por seguranças, que controlam a entrada e saída de pessoas e objetos, e os caiçaras, por força das circunstâncias, acabam tendo que fichar seus barcos no Cais e para acessarem o mesmo e as praias, são obrigados a portar crachás de identificação e serem acompanhados de seguranças particulares, e isso tem horários determinados. Isso não só abriu portas para diversos conflitos (SOUZA, 2017, p.56) como também se tornou uma fonte de “dor de cabeça” para as comunidades caiçaras e que se estendem até a atualidade – 2020.

Concluindo o fato da especulação imobiliária, entre as décadas de 1970 e 1990 muitos caiçaras que moravam nas comunidades da Península da Juatinga foram expulsos por meio de convencimento ou por meio de métodos violentos, fazendo com que muitos deles passassem a morar nas periferias paratienses, sobretudo nos bairros de Ilha das Cobras, Pantanal e Mangueira. Muitos dos caiçaras que sofreram com esse processo de expropriação de seus territórios posteriormente mercantilizados, acabam trabalhando com salários baixos para a nata da sociedade paratiense, isto é, a classe alta, que enriquece e controla a cidade, incluindo o próprio Condomínio Laranjeiras. (SOUZA & LOUREIRO, 2018, p.57-58; SOUZA, 2017, p.36)

O terceiro e último fato é a exploração turística, que traz várias transformações aos locais por onde se adentra e dependendo do modelo com que se trabalha muitas vezes sequer tem um planejamento promotor do bem-estar social local e gradualmente destrói os atrativos. Este fato iniciou na década de 1980 se tornando uma das fontes de renda de caiçaras, mas se tornou problemático a partir da década de 1990 por conta do modelo de turismo predominante, chamado de “turismo de massa”. Esse tipo de exploração turística se baseia principalmente no lucro individualista e acaba contribuindo para mudanças na cultura e nos conhecimentos tradicionais, artificializando as relações e vivências uma vez que esse modelo padroniza os serviços turísticos finalizando na perda de identidade. Dentre algumas críticas de moradores caiçaras é que esse modelo de turismo tem aumentado em muito uma postura cada vez mais individualista (Uma postura decorrente do sistema capitalista, em contraste com a cultura cooperativa local), onde a maior parte da renda obtida com as atividades turísticas vai para atores externos e também a falta de educação solidária de muitos turistas, que poluem o local, subestimam a prestação de serviços e exigem descontos desproporcionais em diárias e

produtos. Tais fatos têm gerado debates sobre os benefícios e malefícios do turismo nas comunidades (BARROS & RODRIGUES, 2019, p.2-5).

Uma alternativa proposta por comunidades tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba ao modelo de “turismo de massas” tem sido o “turismo de base comunitária”. (BARROS & RODRIGUES, 2019, p.5) De acordo com Hallack, Burgos e Carneiro (2011, p.10) este modelo se trata de uma prática turística que busca conciliar desenvolvimento local com conservação da natureza, respeitando as dimensões ambientais e socioculturais e possibilitando uma troca cultural entre moradores e visitantes abrindo caminhos para a melhorias na qualidade de vida e bem-estar dos habitantes locais. Também se soma a isso as possibilidades de valorização da cultura e da história e de protagonismo comunitário em todas as etapas da construção do roteiro turístico. (BARROS & RODRIGUES, 2019, p.5)

Nota-se, portanto, que o “turismo de base comunitária” não só ajuda a democratizar as discussões sobre as atividades turísticas, como também traz mais harmonia nas relações sociais entre os membros comunitários consigo mesmos e com turistas, amenizando bastante os impactos causados pelo “turismo de massa”, possibilitando a incorporação de práticas turísticas à cultura caiçara junto da pesca, do artesanato e do extrativismo.

Como o conjunto desses três fatos passou a incidir de forma cada vez mais forte na vida das comunidades caiçaras, surgiram novas demandas e dentre elas a oferta de uma educação escolar (SOUZA & LOUREIRO, 2018, p.60) para que se desenvolvessem qualificação de jovens para o desenvolvimento das atividades de “turismo de base comunitária”. (BARROS & RODRIGUES, 2019, p.5), mas para entender a construção das políticas públicas de educação escolar é necessário analisar o contexto interno das próprias comunidades do Pouso da Cajaíba e Praia do Sono, pois os fatos externos por si só não explicam completamente o panorama das lutas nessas duas localidades.

2.2.2.2 Fatos históricos internos e a luta pela educação escolar caiçara

Como destacado anteriormente, o município de Paraty conta com várias comunidades caiçaras. Elas estão localizadas em duas zonas distintas, que são definidas pelo tipo de entrada que se tem a cada uma delas: a rural, que se acessa pela estrada, e a costeira, que se acessa por barco ou trilha. Essa divisão de zonas tem um significado bastante importante quando se trata de educação escolar, uma vez que a localidade tem peso significativo na questão da permanência das crianças e dos adolescentes nas escolas. (PARATY, 2018, p.17)

As comunidades caiçaras localizadas na zona rural e que contam com escola de primeiro segmento - 1º ao 5º ano – tem mais facilidade de se locomoverem pra escolas de segundo segmento – 6º ao 9º ano – que estejam presentes na cidade ou em Barra Grande. Já as comunidades caiçaras localizadas na zona costeira que também contam com o primeiro segmento – dentre elas o Pouso da Cajaíba e a Praia do Sono – possuem o atendimento de educação escolar para alunos residentes nelas mesmas, sendo que estes necessitam de deslocamento, contudo ainda existem comunidades nesta zona que tem crianças na idade escolar de nível Fundamental II e que não possuem atendimento, o que muitas vezes obriga famílias a terem que migrar de uma localidade para outra para fazer. Outra questão a ser adicionada a zona costeira é o fato de que nenhuma escola presente nessas localidades puderam contar, durante muito tempo, com a oferta de um segundo segmento e, por isso, precisavam se locomover até o centro de Paraty, mas pouquíssimas comunidades - Ilha do Araújo, Ponta Grossa e Saco do Mamangá - contavam com o atendimento de transporte a barco para poderem fazer traslado, pois eram mais próximas da região central do município. (FCT, 2018, p.17)

Apesar da tradição oral na transmissão dos seus saberes e de o trabalho ser um elemento importante na educação caiçara, os problemas que foram destacados no parágrafo anterior tiveram sempre um impacto muito grande para vários dos caiçaras que habitam a localidade da zona costeira. Dentre as consequências das limitações estruturais na educação escolar são o analfabetismo e o baixo nível de escolaridade, o que sempre resultou na manutenção do problema da grilagem que deixou sempre os caiçaras reféns de grileiros e de assinatura de contratos que sequer faziam ideia do que estava escrito neles; o fato de que vários habitantes dessa região tiveram que se mudar, temporariamente ou permanentemente, para dar progresso aos seus estudos, afetando muito a sua formação identitária enquanto caiçara e seus laços familiares; e também que para conduzir embarcações existe uma exigência legal pela Capitania dos Portos (Órgão ligado à Marinha brasileira responsável pelo tráfego no mar territorial do Brasil) de se ter a habilitação de marinheiro convés auxiliar, a partir de um curso teórico que exige nível de escolaridade mínima como requisito e, como muitos caiçaras navegam pelo mares em atividades como turismo, isso acaba fazendo com que muitos deles trabalhem na ilegalidade. (SOUZA; LOUREIRO, 2018, p.60-63)

Souza e Loureiro (2018, p.63-66) elencam que há situações constrangedoras a que muitos moradores das comunidades caiçaras são submetidos. Uma delas se dá que pelo fato de não contarem com escola com todas as modalidades e segmentos de ensino e com isso muitos caiçaras acabam se sentindo inferiorizados e envergonhados por sua própria identidade

e pelo modo de falar quando se relacionam com turistas. Há situações de risadas nesses momentos por parte de alguns turistas, o que diminui a autoestima dos moradores. Outra situação é o fato de que muitas crianças não são matriculadas nas escolas após terminarem o primeiro segmento, o que resulta em cobrança de instituições estatais, como o Conselho Tutelar, que fazem pressão sobre os pais para realizarem matrículas sob a ameaça de punições, como o corte de “Bolsa Família”, e mesmo os progenitores estando cientes da situação, acabam permanecendo na comunidade, tendo seus auxílios financeiros retirados, pois o mesmo tem como requisito a exigência a presença e frequência regular dos filhos na escola, o que deixa muitas famílias vulneráveis tanto econômica como socialmente.

Durante muito tempo a educação escolar para ambas as comunidades do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono foi limitada, sendo constante o fato de as crianças estudarem até a conclusão do primeiro segmento escolar e depois pararem os estudos por questões estruturais e políticas destacadas no parágrafo anterior, conforme relatam lideranças das duas comunidades quando se pergunta como que era a situação da escola e comunidade antes do debates sobre educação diferenciada:

Antes a gente estudava até, pelo menos comigo pessoalmente, estudei até o 4º ano, que atualmente é o 5º ano, e geralmente as crianças paravam de estudar com 10, 11 anos no máximo e aí não poderiam estudar mais por conta dessa negação por parte do Estado e também por conta da precarização do traslado de barco na região: aqui no Sono nem tem, nem no Pouso, também na região da Cajaíba, somente na região do Mamanguá que o mar é mais calmo e outras comunidades nem tem. Algumas comunidades da zona rural tem o transporte de ônibus que, mesmo precário, alguns alunos ainda vão. Então é isso, alguns alunos estudavam até no máximo dez a onze anos, complementavam até o 4º ou 5º ano e depois paravam de estudar nessa idade ociosa.

E era bem difícil você compreender, entender e aceitar esse tipo de negação da Secretaria, porque a incumbência é dela, do Município e da Prefeitura. Isso realmente despertou a gente na luta pela educação, especialmente pela educação diferenciada. (SANTOS, 2020¹⁸)

A escola daqui era só da primeira a quinta série, multisseriado e nunca tivemos uma discussão sobre o segundo segmento. As pessoas queriam, mas nunca fomos para o debate da educação diferenciada. Da educação, que seria o ensino regular, era tudo que o que eles queriam.

Em 2007 eu comecei esta luta pela educação, e a gente queria uma educação diferente e aí, conhecendo o grupo de extensão do “Raízes e Frutos” (UFRJ), eu comecei a fazer o movimento, em 2007, fiz várias reuniões com a comunidade e tive o primeiro contato com a educação diferenciada com o José Pacheco, que é da Escola da Ponte (Portugal), e fizemos uma reunião com ele e ele apresentou um modelo de educação, que uma boa educação não precisava de quatro paredes, mas podia ser embaixo de uma árvore e, se tivesse interesse, dava para se fazer uma educação diferenciada e de qualidade.

E nisso o Fórum já estava consolidado e fomos em discussão e eu coloquei a Secretaria e o Ministério Público e fizemos vários movimentos, desde Jornal do

¹⁸Jardson dos Santos, liderança comunitária da comunidade caiçara da Praia do Sono e membro do FCT. (Entrevista completa transcrita no apêndice B)

Brasil e TV Rio Sul e fomos fazendo vários movimentos e aí foram chegando os apoiadores e em 2011 tentaram calar a gente colocando o EJA, que era feito pela Fundação Roberto Marinho, e eu falei que a gente não ia se calar. (SOBRINHO, 2020¹⁹)

Nos relatos de ambas as lideranças comunitárias, nota-se que havia fragilidade na garantia integral do direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 e que havia quase nenhum interesse por parte do poder público em mudar para melhor a situação da educação escolar nessas localidades (isso já em pleno anos 2000); embora já existissem marcos legais como a LDB e a Lei 5.051/2004 que davam, respectivamente, obrigações aos municípios no fomento da políticas públicas de educação escolar prioritariamente em nível fundamental e a provisão, por parte do Estado, de educação que esteja atrelado aos costumes e hábitos locais. Sendo assim, o prolongamento desse estado de coisas, que não se alterava, serviu de estopim para o início das movimentações em prol da educação diferenciada nas comunidades caiçaras do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono, em meados de 2007. Nesse momento da linha do tempo apareceram alguns atores importantes que deram força para tornar essa luta pela educação diferenciada um problema político: o FCT.

O FCT é um movimento social de base comunitária que surgiu em 2007 após a criação de legislações para comunidades tradicionais, principalmente a Lei 6.040/2007. O Fórum é fruto de uma união entre indígenas, quilombolas e caiçaras dos municípios de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba e que busca fortalecer e resolver os problemas relacionados aos direitos básicos a esses grupos sociais, sendo o principal deles o direito ao território. (FCT, 2018, p.7) Também luta pela autonomia e protagonismo num contexto de sociedade no qual os grupos hegemônicos vêm se impondo com cada vez mais força. (SOUZA, 2017, 162) O professor Lício Caetano²⁰ destaca que o surgimento do movimento foi importante na luta pelo segundo segmento:

Existem vários começos. Um primeiro é o da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba com FCT e Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada; isso foi bem antes de eu me envolver (...) Sei que o Sono e o Pouso, através de suas lideranças comunitárias, foram formadores do FCT e em 2015, quando é criado o Coletivo, antes da Conferência Municipal de Educação, eles também têm um papel fundamental em colocar em evidência a demanda pela escola de segundo segmento, principalmente aí o Ticote (Pouso) e o Jadson (Sono)(...) (MONTEIRO, 2020)

¹⁹Francisco Xavier Sobrinho, o Ticote, liderança comunitária da comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba e membro do FCT. (Entrevista completa transcrita no apêndice C)

²⁰Geógrafo e professor adjunto no curso de Geografia da UFF de Angra dos Reis. (Entrevista completa transcrita no apêndice F)

O FCT ainda tem um outro movimento ligado a ele mesmo que é o Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada, formado por lideranças do FCT ligados à causa da educação diferenciada, que deu coesão e força às atividades ligadas a essa área do direitos sociais, conseguindo reunir pessoas de fora das comunidades como professores da educação básica, pesquisadores e estudantes de IES, da ONG Verde Cidadania, do Grupo de Extensão “Raízes e Frutos” da UFRJ e dentre outros que estivessem vinculados a pesquisas e suas demandas. Reunindo-se desde 2013, o Coletivo se consolidou em 2015 e desde então teve uma atuação muito importante nas decisões políticas ligadas à educação e que serão elencados no decorrer deste capítulo. (FCT, 2018, p.8)

Muitos dos caiçaras que integram o FCT tiveram dificuldades em prosseguir nos seus estudos (SOUZA, 2017, p.245) e nesse momento de começo de movimentações foram necessários tomar algumas atitudes para mostrar ao público a situação educacional nas comunidades do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono como levar para a imprensa, a órgãos judiciais, à câmara de vereadores de Paraty, à prefeitura e à ALERJ, buscando fazer pressão pública no governo municipal, conforme relataram Ticote e Jardson anteriormente sobre o começo das mobilizações,

Fritzen *et al.* (2014, p.30-33) diz que no processo de definição de agenda cabe ao governo reconhecer que um problema merece a sua atenção e muitas vezes a composição da agenda pode ser fruto das ações dos atores não governamentais, contudo também tem ocasiões em que problemas só recebem atenção dos governantes se seus aliados políticos se preocuparem com algo que num futuro possa afetar a possibilidade de serem eleitos. E para buscar fazer problemas sociais serem alvos de políticas, existem atores que podem ser chave para isso, como os agentes eleitos que são os legisladores e membros do executivo e os agentes nomeados que são os burocratas e os membros do judiciário, pois estes tem autoridade legal para levar pautas ao governo, tendo um papel importante na definição da agenda. No caso de existência de uma imprensa livre, a mídia pode ser importante para levantar questões e itens para a agenda política. Também nessas atividades de agenda, muitos atores não estatais podem propor itens que podem ser colocados na agenda, muitos deles compõem grupos de interesses, empresas, associações e entre outros tipos de organizações coletivas que têm em sua composição ativistas, litigantes e eleitores e que são portadores de dos mais variados tipos de recursos como intelectuais e econômicos. No caso de grupos de interesse ligados ao ramo de negócios o seu poder é muito grande pelo fato de deterem diretamente os investimentos e indiretamente a geração de emprego, por isso sua influência nas políticas públicas é muito grande; no caso daqueles ligados ao povo, o poder é,

geralmente, bem menor e indireto, mas são estes grupos de interesses populares que dão um panorama das normas, dos valores e na atitudes no processo de criação de políticas públicas e em países que vigoram num regime democrático liberal, a governabilidade está atribuída aos representantes eleitos pelo povo, mostrando a importância de sua participação quando se trata de políticas.

Em Paraty existem dois atores sociais, que consistem em grupos de interesse com oposição entre si nesse processo de criação de políticas públicas para a educação escolar nas comunidades caiçaras do Pouso da Cajaíba e na Praia do Sono: um é o FCT, que já foi descrito anteriormente e é de origem popular; o outro é de origem mercadológica, ligado ao ramo de negócios, sendo composto por instituições como Fundação Roberto Marinho, Associação Cairuçu, Instituto Alparagatas e Fundação Itaú Social, que são pertencentes a famílias da classe hegemônica nacional e já possuem uma presença forte no sistema de educação pública municipal, além de possuírem patrimônio na cidade e atuarem também no campo da cultura e entretenimento. Ainda vale ressaltar que o município paratiense tem um histórico de vinculação de empresas à sua própria educação, com várias delas realizando atividades de diversos tipos como assessoria à SME local e até a implementação de projetos educacionais na comunidade da Praia do Sono e demais comunidades caiçaras da Península da Juatinga, (SOUZA, 2017, p.162-176) representando sempre uma predileção pela formulação de políticas públicas de tipologia chamada de “alternativa incremental”, já que qualquer política pública relacionada nessa temática sempre teria seu impacto à margem do *status quo* vigente, buscando não causar mudanças nas políticas já existentes e nem abalar a reputação política do grupo a frente do poder local. (FRITZEN *et al.*, 2014, p.56) Por conta disso que a necessidade de se pôr em prática um projeto de política pública, principalmente na área de educação, necessita saber utilizar bem os meios postos à disposição para se conseguir atingir o desejado.

De acordo com Martins (2016, p.80-81), o Estado ao assumir caráter educador (reforçado pela Constituição Federal de 1988, vista no capítulo I) e uma vez constituído e dinamizado pelos interesses dos diversos grupos sociais antagonistas entre si na sociedade, ao absorver os problemas de educação, tende atingir a diminuição dos conflitos sociais existentes, aceitando a valorização da diversidade humana, de concepções e projetos das camadas trabalhadoras (ou populares, aqui representada pelas comunidades caiçaras) desde que estes não representem riscos para a ordem e o sistema vigente.

Também se soma ao exposto no parágrafo anterior, o destacado por Mendonça (2007, p.4-5) tomando por base Gramsci, que o Estado é mesclado por vários tipos de relações entre

as classes sociais presentes no sistema vigente e absorve vários dos conflitos existentes nesses relacionamentos. Observa-se que qualquer tipo de transformação, seja ela política ou social, depende do quão complexo fica a sociedade civil, isso se dando num processo de constante aumento de vontades coletivas que disputam contra os instrumentos do poder hegemônico do sistema, o que gera tensões contra-hegemônicas que persistentem a todo momento na disputa de poderes.

Por isso, ao tentarem levar para agenda pública formal a pauta de implantação do segundo segmento nas escolas de suas comunidades, que inicialmente não era colocado como diferenciado, para o poder público municipal, como Ticote relatou anteriormente, Jardson relata que o que acabou sendo implementado foi um projeto de EJA vinculado à Fundação Roberto Marinho no começo da década de 2010. O poder municipal ao incluir essa demanda na agenda formal pública, procurou iniciar internamente uma política pública dando acesso privilegiado a um grupo influente na política local de forma a fazer com que os caiçaras não fossem incluídos no processo de construção da política, que Fritzen *et al.* (2014, p.34) diz ser uma ocorrência possível em casos de situações de negociações internas. Conforme consta na página da Fundação, o projeto de EJA implementado nas comunidades caiçaras da costeira, chamado de “Azul Marinho”, era fruto de uma parceria entre a mesma e a SME de Paraty e tinha como metodologia adotada o Telecurso Ensino Fundamental, no qual aulas eram aplicadas em telesalas, tendo professores como mediadores na utilização de tecnologias, como apostilas e filmes²¹. A liderança da comunidade da Praia do Sono ressalta que apesar de terem avanços na questão de escolaridade, ainda deixava algumas problemáticas:

(...) tiveram alguns projetos privados na região que é da fundação Roberto Marinho, onde várias pessoas estudaram e acabaram sendo contemplados com o diploma, mas é aquilo, é estudo privado, já vem tudo com cartas marcadas, né? Aí você complementa as quatro séries em um ano e meio, você faz a prova e mata as matérias. Por um lado, você adianta a vida dos alunos maiores, os adolescentes para adulto, mas em relação às crianças, isso é um retrocesso muito grande, porque como não era educação diferenciada, eles entravam e estudavam o que estava no livro, Grécia antiga, por exemplo, ou descobrimento do Brasil e aí acabava que não estudavam as coisas da realidade e da convivência deles, a cultura deles, enfim do modo de vida tradicional de cada região. (...) (SANTOS, 2020)

Segundo Souza (2017, p.175-176) é muito comum o poder público de Paraty levantar obstáculos, como questões financeiras e burocráticas, sempre dificultando o acesso a dados sobre gestão das finanças que deveriam estar liberadas ao público, pois nesse momento já existia legislação referente à transparência das contas públicas²², ocorrendo situações no qual

²¹ Disponível em: <https://frm.org.br/sem-categoria/azul-marinho-paraty-rj/>, acesso em 14/03/2020.

²² Vide a Lei Complementar nº131/2009 do governo federal

não se sabia, por exemplo, o custo de um aluno. Por isso, tomando como base essa questão da transparência somada à justificativa das dificuldades do próprio poder público em atender as comunidades caiçaras da região costeira por conta de questões geográficas, que a SME justifica a sua parceria com os grupos empresariais em obrigações que são de sua própria incumbência. Conforme Ticote disse, era comum a SME fugir do cumprimento de seus próprios deveres de prover o segundo segmento (prioridade atribuída aos municípios na Constituição Federal, destacado no primeiro capítulo), alegando que não era obrigação sua, mas depois a própria liderança descobriu que não era verdade:

O segundo segmento, a gente conversou com o presidente da Associação e aí eu comecei a cobrar do poder público o segundo segmento, mas aí era sempre aquela discussão, que o segundo seguimento não era problema do município e cabia ao Estado fazer e aí fui descobrindo que isso não era verdade e era mentira. (...) (SOBRINHO, 2020)

Essas atitudes de evitar tratar da provisão do segundo segmento, que demonstram a falta de compromisso do poder público paratiense à época com suas obrigações, somada a um frágil mecanismo de *accountability*²³ em Paraty, só resultaram na manutenção do problema que perdurava por muitos anos nas comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba. Segundo FCT (2018, p.17), ainda no começo do ano de 2015 não havia sequer uma escola de segundo segmento nas comunidades caiçaras presentes na zona costeira.

Em meados de abril do mesmo ano, a UFF, representada pelo professor Lício Caetano para uma ocasião totalmente diferente da educação escolar caiçara, foi solicitada pela SME para realizar um projeto de extensão para comunidade quilombola do Campinho e soube da necessidade de elaboração de um currículo especial para as comunidades caiçaras da zona costeira, mas foi ressaltado pela IES a necessidade de conversa com atores populares para a elaboração de uma política pública de educação diferenciada e após isso não foi mais procurada, conforme os relatos a seguir:

A UFF já tinha um vínculo anterior através da [*prof.*] Rosilda Benacchio, que junto com a [*prof.*] Marília, da UFRRJ, havia participado de algumas atividades de formação, mas havia sido algo pontual.

Mas a minha aproximação foi assim. No início de 2015, eu fui até a Secretaria Municipal de Educação solicitar um ônibus para levar alunos de ensino médio de Paraty para conhecerem a UFF Angra. Na ocasião tive que falar com a Luiza Helena, então chefe do Departamento de Ensino da SME. Ela então solicitou que a UFF Angra elaborasse um projeto de extensão para educação quilombola, pois haveria um recurso do MEC orientado para essa área. Isso acabou nunca acontecendo. Ela falou também sobre a necessidade que tinham de elaborar um currículo especial para o segundo segmento da zona costeira, que abriria no ano

²³Trata-se da prestação de contas por parte do governo. É muito importante para pensar e avaliar de forma mais concisa políticas públicas no futuro (FRITZEN *et al.*, 2014, p.129)

seguinte. Isso foi em abril ou maio. Eu me ofereci para ajudar nisso e enviei e-mail para todos os colegas da UFF perguntando se havia alguém interessado em colaborar. Acontece que a SME depois não procurou mais. Lembro que para a questão da educação quilombola eu havia dito que achava importante consultar a própria Associação do Quilombo previamente [AMOQC], mas esse não era o entendimento da SME, então a relação esfriou. Também sobre o currículo especial para a costeira ela não voltou mais a falar. (MONTEIRO, 2020)

Como que aconteceu essa articulação com a UFF? A secretaria anterior chamou o Lício para conversar, isso em 2015, que eles tinham interesse, tinham recurso para fazer Educação Escolar Quilombola e queriam fazer uma parceria. Aí o Lício colocou lá para a secretaria que só trabalharia com uma conversa, um diálogo direto com o Fórum de Comunidades Tradicionais e a secretaria recuou e parou de fazer contato. E a gente foi procurar o Lício e explicar como que a gente estava pesquisando e tentando articular pessoas que pudessem estar orientando a gente para a organização da escola diferenciada e aí convidamos ele para participar de uma reunião do coletivo e ir estreitando a conversa. Aí partir daí que o Lício começou a se inteirar mais do coletivo e chamou o Domingos para participar. E aí nesse momento veio o Domingos, a Mara e o Lício. (MATTOS²⁴, 2020)

Nesse período, muitas movimentações e várias discussões foram feitas nos sentidos de haver essa oferta regular da modalidade de segundo segmento. E a participação do Coletivo de Educação Diferenciada foi essencial nessa movimentação, sobretudo na elaboração do primeiro PME de Paraty, o que representou na abertura de uma janela de oportunidade²⁵ de cunho induzido para as comunidades caiçaras, uma vez que atraiu para esse plano a problemática da educação escolar precária nas comunidades do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono (FRITZEN *et al.* 2014, p.37):

(...)a gente ia brigar por um ensino regular, que não fosse um projeto, mas sim fosse um programa de Governo. E daí pra cá fomos discutindo isso e o fórum foi também na discussão e aí não era mais só a comunidade e a gente começou, acho que em 2012 ou 2013, quando a Laura conseguiu o que eles chamavam de prêmio Tuxaua e nós fizemos muito movimento e nosso movimento foi se fortalecendo.

E aí com o coletivo de educação, acho que em 2014 pra 2015 quando entrou o plano municipal de educação, com o coletivo já fortalecido fomos para dentro da discussão do plano municipal de educação. (...) (SOBRINHO, 2020)

A grande novidade do PME de Paraty foi trazer para dentro da agenda pública uma meta que tratava de educação escolar para comunidades tradicionais e fazia referências à educação escolar caiçara (destacado no subcapítulo 1.3.2), algo bastante inédito até em solo paratiense. Foi no mesmo ano que foi discutido e criado o PME que dois fatos muito importantes aconteceram para a educação escolar caiçara do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono: um foi o término e formação da turma do Projeto Azul Marinho e outro foi a chegada

²⁴Professora na rede municipal de Paraty-RJ. (Entrevista completa transcrita no apêndice G)

²⁵Como a definição de agenda possui um tempo bastante corrido, janelas de oportunidade consistem em acontecimentos que podem fazer com que problemas possam ser levados para dentro da agenda. A maioria das janelas podem ser previsíveis, mas são poucas e a sua duração é muito rápida, portanto cabe aos atores envolvidos entorno de uma política pública em aproveitá-las da melhor forma possível. (FRITZEN *et al.*, 2014, p.37-38)

da UFF, um ator que tem um papel fundamental nesse processo de construção da educação diferenciada.

Quando o Projeto Azul Marinho estava perto da sua finalização, a SME buscou novamente a mesma saída para manter a suas obrigações, recorrer novamente à parceria público-privada, através do Instituto Alpargatas. (SOUZA, 2017, p..277) Isso indicava que novamente a SME pretendia fazer poucas movimentações no sentido de partir para uma política pública de alternativa estritamente fundamental de educação escolar, optando pelo caminho de iniciar internamente a construção de políticas públicas, isso é, já ter um projeto de educação escolar caíçara já formulada antes de levar para o público, e pela implementação no modelo *top-down*.

Segundo Acanda (2006 *apud* VASCONCELLOS, SCHMALLER & SILVA, 2013, p.85), a classe dominante garante o seu poder controlando os meios de produção econômico, instrumental de repressão e do consenso e direção da sociedade em vários aspectos. E ela para manter o seu poder de forma inabalável e controlar a sociedade, ela se vale de várias formas seja por meio da combinação entre força e consenso, seja por tempo e direção político-ideológica, tudo isso para se manter enquanto poder hegemônico e mantedor do sistema vigente na organização social, política e econômica.

A proposta apresentada pelo Instituto Alpargatas era da prestação de um serviço público com gestão privada nas comunidades do Sono e do Pouso e outra comunidade caíçara, contando com o ensino multisseriado por ciclo de quatro anos, isso é, a turma que entrasse no primeiro ano seria do 6º ano, na temporada seguinte ela faria parte do 7º ano mas na mesma turma e um novo grupo entraria compondo um novo 6º ano. Com isso, no quarto ano haveria uma turma inteira composta por alunos do 6º ao 9º ano. Quanto às disciplinas, as mesmas seriam divididas em áreas de conhecimento: Humanidades, que teria um professor; Linguagens com um ou dois professores; Ciências da Natureza e Exatas com um professor. Também, ainda, os professores se revezariam entre as comunidades a cada uma semana. Ainda era sugerido o educador social, que consistia num membro dessas comunidades que levaria aspectos culturais caíçaras para dentro da escola. (SOUZA, 2017, p.277-278)

A proposta foi rechaçada pelo FCT, Coletivo e lideranças comunitárias por não quererem mais uma empresa privada atuando na sua educação escolar. Consolida-se aqui o colocado por Rua & Romanini (2013, p.21-22) de padrão de luta da “Teoria do Jogos” na dinâmica de relação entre os atores envolvidos, ao buscar eliminar o mercado das políticas sociais de educação nas comunidades caíçaras, fazendo oposição à manutenção da forma como a educação era tratada nessas localidades. Foi nesse momento que a UFF se aproxima

mais dos atores populares para articular um plano que tinha como objetivos a implementação de uma política pública de educação escolar diferenciada de qualidade para o segundo segmento e ter 100% de atuação pública nas atividades de gestão das escolas, o que representaria uma ruptura com um período de anos de educação pública com gestão privada e uma alternativa fundamental, já que mudaria radicalmente o *status quo* ao colocar o poder municipal no cumprimento integral daquilo que é considerado dever seu:

Uma amiga, que estava por dentro da situação no Sono e no Pouso, foi quem me incentivou a procurar novamente a SME e insistir para participar da elaboração do currículo. Essa minha amiga imaginava que comigo a comunidade poderia ter maior confiança no trabalho. Mas mesmo depois de eu enviar e-mail novamente me disponibilizando e também de elaborar um projeto de diagnóstico socioeducativo das comunidades caiçaras da zona costeira e enviar para a SME, elas continuaram sem retornar o convite. Na verdade, a SME já tinha uma parceria em vista com o Instituto Alpargatas, que apresentou seu plano em agosto de 2015. Como eu não estava ligada à SME, pude ser convidada a participar de uma reunião do Coletivo de Educação Diferenciada, aonde tinha também amigas que me apresentaram. Com isso comecei a me articular junto com o Coletivo na demanda por uma educação de segundo segmento na Costeira, mas com protagonismo do movimento social e da comunidade, o que era diferente da proposta de mais um instituto privado impondo o seu pacote, como havia acontecido com a Fundação Roberto Marinho.

Depois da apresentação do Instituto Alpargatas, que foi rechaçada pelo Fórum de Comunidades Tradicionais, eu reafirmei publicamente a disponibilidade para elaborar uma proposta pedagógica para a educação caiçara na Costeira. Aí vieram o Domingos e a Mara, para uma reunião que ocorreu duas semanas depois do evento da Alpargatas. Ainda bem que o Domingos veio, pois eu não tinha a menor ideia do que fazer para uma proposta pedagógica. Só sabia que tinha que passar pelo envolvimento das comunidades e do FCT. Então se iniciou uma aproximação da UFF, em sucessivas reuniões ocorridas ainda em 2015, com o apoio do FCT e do Coletivo e a tolerância da SME, que ao fim do ano aceita que a UFF conduzisse a formação dos professores para atuar no segundo segmento caiçara. Daí em 2016 começamos o trabalho e seguimos até hoje. (MONTEIRO, 2020)

Um dos principais entraves que a gente teve foi uma questão de vontade política da Secretaria, porque apesar de ser previsto em lei, ser um direito das comunidades a Secretaria anterior, a secretária Eliane Tomé²⁶ tinha um direcionamento político diferente. Já tinha acontecido nas comunidades um outro projeto, que se chamava “Azul Marinho” que era ligado à Fundação Roberto Marinho, que era pra EJA, com Telecurso, e a Secretaria foi procurar de novo uma empresa que era pra prestar serviços pra essa educação, pra fazer a educação das Costeiras. E a gente teve uma reunião junto ao Fórum e o Lício estava presente (Acho que até o Domingos participou dessa reunião) e a gente colocou claro que não era esse modelo que a gente queria, a gente queria educação pública dentro dos meios públicos com a universidade pública, financiado pela Secretaria de Educação do município e que a gente não queria mais uma empresa privada no meio disso. E aí conseguimos com a UFF organizar o currículo, pensar as formações e aí alguns problemas de logística que temos até hoje: de logística, de transporte, de estrutura das escolas (São escolas isoladas que requerem uma dinâmica específica) e isso demanda mais dinheiro e é sempre uma disputa política. (MATTOS, 2020)

²⁶Eliane Tomé (MDB-RJ) é dona do Colégio Ethos, uma instituição de ensino particular de Paraty. (SOUZA, 2017, p.124)

Com essa aproximação da UFF com os atores sociais, somada a uma série de circunstâncias favoráveis, as possibilidades do IES, a SME e as comunidades do Sono e do Pouso entrarem em um acordo aumentaram e se concretizou, mesmo ciente do enorme trabalho que teria que assumir, consistindo num enorme desafio para não só para a universidade, como também para os professores da rede municipal e membros comunitários. Com isso pôde ter início do segundo segmento regular:

As circunstâncias que proporcionaram essa articulação foi o fato de o Lício ter vindo morar aqui em Paraty e ele é um amigo nosso lá do Rio. Então já tinha uma conversa de anos. E aí quando ele veio morar aqui a gente explicou, teve a oportunidade de conversar e explicar como que estava acontecendo essa procura, essa demanda das comunidades e aí fez com que a gente aproximasse mais a conversa. (MATTOS, 2020)

Costumo dizer que se juntaram vários fatores: o movimento social organizado, no caso o FCT e o Coletivo; a disponibilidade de professoras que aceitaram o desafio; a abertura dada pela SME e por fim a própria universidade presente.

Da parte do movimento social, o principal ator aqui foi o Fórum de Comunidades Tradicionais, formado em 2007. As associações de moradores do Sono e do Pouso eram as mais articuladas onde justamente não havia escola de segundo segmento. No Pouso, houve todo um movimento desde 2007, junto com o programa de extensão Raízes e Frutos, da UFRJ. Teve um Ponto de Cultura²⁷, que depois começou no Sono também. A resposta da SME até 2015 tinha sido a oferta do EJA, com o Projeto Azul Marinho, comandado pela Fundação Roberto Marinho. Em 2015, quando ia ter a Conferência Municipal de Educação, o FCT resolveu criar o Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada, reunindo comunitários e parceiros, o que deu muita força e organização para a demanda da educação diferenciada e para a ampliação da oferta na zona costeira.

Mas o projeto de segundo segmento na Costeira era difícil de assumir, tinha que ficar duas semanas seguidas numa praia depois trocar para outra praia mais duas semanas. Se não fossem a Iaci e a Nelza aceitarem aquelas condições iniciais, poderia não ter começado em 2016. E a SME, com a pressão do movimento das comunidades tradicionais, assumiu que tinha que abrir o segundo segmento no Sono e no Pouso, o prefeito havia prometido. E, por fim, a UFF se prontificou a fazer o trabalho de formação dos professores e reorientação curricular, com o apoio do FCT. Juntando esses quatro fatores é que se pôde dar início em 2016. Se algum desses faltasse teria sido difícil. (MONTEIRO, 2020)

Diante de todo esse desafio, em meados de setembro de 2015 que ocorreram discussões para que toda a implementação pudesse ser feita da melhor forma possível. Com isso foram realizados encaminhamentos para serem feitos levantamentos de espaços nas comunidades para que pudessem ser melhorados as condições de alojamento dos professores e os usos escolares e de experiências de educação já realizadas nas comunidades da zona costeira para serem utilizadas como modelo para a formação de professores e a proposta de educação diferenciada, a adaptação do calendário e do horário escolar para o contexto das

²⁷ Ponto de Cultura – Programa do antigo Ministério da Cultura que visa realizar projetos de impacto socioculturais em várias comunidades espalhadas pelo Brasil.

comunidades, visita às comunidades para saber das condições dos espaços e equipamentos escolares para que se pudessem tomar medidas de médio e longo prazo, o levantamento pela SME de Paraty a respeito da demanda pelo segundo segmento nas comunidades, etc. (NOBRE, 2017c, p.1-2)

Logo em seguida, já num segundo encontro no mesmo mês, foram aprovadas pautas para a educação escolar diferenciada nas comunidades caiçaras contempladas como calendário diferenciado, atividades como pesca e agricultura nos quais os alunos seriam inseridos junto de uma proposta de alternância, temas geradores para a construção de um currículo diferenciado, participação comunitária e um perfil para o educador social da comunidade. (NOBRE, 2017c, p.3)

Mais adiante, no ano seguinte, em 2016, iniciaram-se as atividades de segundo segmento nas escolas da Praia do Sono e no pouso da Cajaíba tendo a orientação da UFF, (BARROS; RODRIGUES, 2019, p.2-3) sendo implementada no modelo “de baixo para cima” ou *bottom-up*, uma que vez envolveu a ação de uma rede de atores, que consistem em societais, como as comunidades do Pouso e do Sono, o FCT e o Coletivo de apoio à Educação Diferenciada; e estatais, como os professores da rede municipal, do Colégio Pedro II e Universidade; em torno de uma temática de política pública. Nesse processo a própria tomada de decisão ocorre em ao mesmo momento de sua implementação de forma a gradativamente consolidar as suas existências, subindo das instâncias mais baixas para o topo da burocracia. (RUA & ROMANINI, 2013, p.96-98)

Entretanto ocorreu o fato de o então Prefeito Carlos José, o Casé (MDB-RJ), no dia da inauguração do segundo segmento regular na Escola Municipal Martim de Sá (Praia do Sono), ter prometido a uma aluna a educação escolar diferenciada, abrindo aqui uma janela de oportunidade de cunho aleatório, porque não se tinha ideia de que haveria essa promessa por parte do então mandatário e então recomeçou na comunidade a movimentação por essa demanda, fazendo o que Rua & Romanini (2013, p.22) chamam de “pressão pública”, atuação que se deu por meios como imprensa, o poder judiciário, mídias sociais e entre outras meios. E apesar da resistência, o poder municipal não teve saídas, foi implementada educação escolar diferenciada após intensas atividades buscando dar visibilidade à demanda, segundo Jardson, que também ressaltou que nesse processo foi muito importante o apoio de outros atores essenciais na luta pela direito ao estudo do Ensino fundamental II, como as mães do Sono, membros do Legislativo Estadual, entre outros:

(...) Ainda sobre o movimento, quando começou a movimentação pela educação diferenciada, eu me lembro como já citei um pouquinho, que não foi

falada da educação diferenciada, era apenas o direito de estudar o 6º ao 9º ano. Eu me lembro que essa situação, na época, foi lá na Prefeitura, teve a promessa do prefeito aqui na Praia do Sono, que ele prometeu para uma das alunas nossas, para a Ana, durante a inauguração do segundo segmento aqui na escola e a gente pegou aquela promessa e foi atrás dos diversos canais de como a gente se conectaria para construir a pauta da educação, só que quando a gente foi na Prefeitura eles falaram que não ia ter como, a secretária falou que não ia ter como; que eram quatro professores; que tinha todo um aspecto diferenciado, porque nós éramos comunidade tradicional e tinha que ser uma formação específica; que não tinha universidade parceira; recurso; rota de barco; toda aquela situação horrível que foram falando com a gente, só que a gente não desanimou, a gente chamou os pais, chamou os alunos, começamos a fazer movimentação no facebook; na mídia social; na mídia internacional também, fazendo vários vídeos; várias divulgações; várias denúncias, indo para o Ministério Público Federal; ALERJ, o [Deputado Federal Marcelo] Freixo na época apoiou muito a gente também. E tudo isso foi se conectando, até a gente conseguir, de fato, trazer os parceiros (a UFF e a UFRJ) com quem a gente já vinha construindo algumas conversas, mas não instituídamente enquanto Coletivo e enquanto um Fórum de debate acerca da educação.

Só que quando a gente começa a trazer os parceiros, a experimentou Pontos de Cultura do governo Lula e aí em 2009 quando fomos contemplados com o Ponto de Cultura e aí que a gente começou realmente em 2007, 2008 e 2009, até por conta do Decreto 6040 de 2007, do governo Lula, a gente começou a experimentar formas de educação diferentes e aí onde entra a pauta da educação diferenciada nos territórios. E aí começamos a somar com os indígenas, os quilombolas, as universidades, os parceiros nesse sentido e assim, a gente começou a protagonizar uma forma de pensamento que a gente não abrisse mão da educação diferenciada mesmo e chegamos a um ponto de concretizar esse pensamento e aí com toda a sistematização da UFF, dos parceiros que a gente conseguiu, foi muito importante, não vou dizer que foi fácil, mas a gente avançou muito em questão de um ano, sinceramente, a gente avançou demais, de não ter para aonde a Secretaria correr, tipo: *não tinha recurso*, tem recurso, porque tem um apanhado sobre o montante dos royalties do Pré-Sal da região, por exemplo; *não tinha professor formado*, tem a UFF e tem o [Colégio] Pedro II que podem formar os professores e os educadores; *não tinha sala*, tem sala e inclusive tem recurso para construir as salas; *não tem traslado e nem rota de barco...* Sim, podemos ver uma nova licitação, chamar o Tribunal de Contas para fazer isso e, para acompanhar, chamar o Ministério Público.

E inclusive a gente trabalhou com vários parceiros, de fato, pra ter essa interlocução: comunidade, Ministério Público, ALERJ, Prefeitura, Câmara, vários parceiros, vários educadores aí, o professor da Escola da Ponte veio aqui, o Zé Pacheco. Teve toda uma experiência aí, o pessoal do “Raízes e Frutos” [Grupo] Extensão da UFRJ, ajudando muito a gente), teve toda uma experiência que fortaleceu o Ponto de Cultura com a temática da educação diferenciada sendo realmente construída, fortalecida e defendida com todas as nossas forças diante do Coletivo também.

E quando chegou em 2016 não teve como, “*Vai ter que implementar e pagar um pouco dessa dívida histórica que tem com os territórios da região*”, que foi um pouco isso, foi muita coisa, mas só para resumir um pouquinho.

Foi um fato importante as mães daqui do Sono, que tiveram um papel essencial, desde o primeiro dia na Prefeitura até o dia que o Prefeito prometeu aqui na comunidade, de não desanimar; de ir pra dentro; de cobrar; de reclamar nas reuniões - A gente chegou a ter reunião com doze pessoas; com sessenta pessoas; fomos no gabinete da Prefeitura com quinze pessoas; depois a gente fez abaixo-assinado com sessenta; oitenta; quarenta. Foi assim, a gente tem uma Associação de mães aqui na escola, não regulamentada, mas temos a organização das mães daqui da escola que subsidiou o projeto, a função, atuação e até a vida dos próprios educadores, nesse sentido, aqui, haja vista as Audiências Públicas que o pessoal do Sono foi em peso e foi bem interessante e bem marcante as duas Audiências Públicas, tanto que o Procurador construiu aqui com a gente e, da ALERJ, que o [Deputado Estadual] Flávio Serafini construiu com a gente. Foi muito importante a presença delas, de toda essa sessão, é tão importante quando essa sessão entende,

fortalece e luta por isso assim, pontua isso de uma forma tão importante que a gente continuou conseguindo.

E graças a Deus, a gente vai avançar muito mais aí, a gente já está construindo a pauta do Ensino Médio na comunidade caiçara, junto com a ALERJ, o [Deputado Estadual] Flávio Serafini e outros parceiros, para ver se a gente consegue implementar no mais curto tempo. Mais um passo grande para as comunidades tradicionais caiçaras da nossa região. (SANTOS, 2020)

Com isso, a educação escolar diferenciada foi implementada nas comunidades caiçaras tanto na Praia do Sono como no Pouso da Cajaíba, ocorrendo regularmente nos anos que se seguiram, mas ainda com dificuldades que consistiam no bem-estar de atores importantes para a consolidação dessa política social emancipatória, como os professores. A própria SME pouco apoio dava à política, reforçando o processo trabalhoso que a UFF assumiu tomar as rédeas:

O primeiro entrave foi a estrutura existente nas escolas e as dificuldades impostas às professoras em relação a barco, alojamento, condições de trabalho... Isso então puxa outras dificuldades, como a relação entre o 1º e o 2º segmentos (o 1º segmento inicialmente não participava de formações de educação diferenciada), o tempo mais curto disponível para formação, etc. A própria Secretaria muitas vezes não apostava no avanço das demandas de abertura de turmas em outras localidades como Ponta Negra e Mamanguá e a gente ficava um pouco de escanteio, como uma experiência, que não dava pra negar mas também não era estimulada nem divulgada. Por fim, em relação às comunidades, o diálogo direto da secretaria com as mães e pais era muito irregular, o que trazia dúvidas sobre o projeto, as dificuldades materiais e a relação com as professoras. Ao mesmo tempo não se dava muita autonomia às professoras para que estas realizassem as reuniões com pais e mães. Tampouco se incentivava a criação de conselho escolar, associação de pais e mestres e grêmio, apesar da demanda da comunidade escolar. (MONTEIRO, 2020)

Somente no ano de 2018 ocorreu a incorporação do primeiro segmento à formação de professores no projeto proposto pela UFF, (NOBRE, 2018b, p.1-2) e com isso a Educação Escolar Caiçara foi se consolidando, enquanto política pública de cunho social, distributivo e emancipatório.

No ano de 2019, ocorreu o fato de que houve a impugnação do mandato da chapa do prefeito Carlos José, o Casé e do vice-prefeito Luciano Vidal, ambos do MDB-RJ, por abuso de poder após um longo processo movido no TSE, ocorrendo uma eleição “tampão” que elegeu o antigo vice-mandatário ao poder executivo municipal para até o final do ano de 2020²⁸. Este acontecimento representou na abertura de uma outra janela de oportunidade de cunho aleatório para a educação escolar caiçara, uma vez que foi um acontecimento imprevisto, (FRITZEN *et al.* 2014, p.37) além de significar mudanças no grupo político na gestão municipal, principalmente na SME, que passou a ter outra pessoa à frente do cargo de

²⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2019/06/06/apos-decisao-do-tse-presidente-da-camara-de-vereadores-assume-prefeitura-de-paraty.ghtml>, acesso em 03/04/2020.

Secretária Municipal de Educação, a professora Gabriela Gibrail (PT-RJ), abrindo novas possibilidades de participação no processo decisório das políticas públicas de educação escolar nas comunidades do Pouso da Cajaíba e da Praia do Sono.

Logo, no fim do mesmo ano da posse do novo prefeito, a educação escolar caiçara ganhou um respaldo jurídico através da assinatura do Decreto nº 103/2019, que é uma política pública regulatória. Trazendo com isso, um mecanismo de proteção de uma política social distributiva em âmbito municipal, consolidando-a enquanto política pública para as comunidades caiçaras. No mesmo ano a primeira turma do segundo segmento em ambas as comunidades se formaram e com isso, ganham mais força a demanda pelo Ensino Médio Caiçara, que significaria um novo avanço na garantia de direitos e políticas sociais.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA: ESTRUTURAÇÃO, AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Este último capítulo tem por objetivo fazer uma avaliação das políticas públicas de educação escolar diferenciada nas comunidades estudadas por esta monografia. Contudo é muito importante frisar que ao avaliar as políticas públicas é importante saber como que funcionam essas políticas, isso é, a estruturação das mesmas, pois uma política pública possui objetivos dentro de suas temáticas.

Como foi destacado no começo do capítulo anterior, a educação escolar diferenciada abrange uma ampla gama de naturezas de políticas públicas, sendo ao mesmo tempo social, distributiva, emancipatória e regulatória. Isso vai ser muito importante para entender questões relacionadas aos insumos utilizados para a construção da educação escolar diferenciada.

A educação escolar diferenciada estudada aqui abrange dois ramos e cada uma delas possuem modalidades diferentes em sua composição: na educação escolar indígena se pode encontrar as Oficinas de Alfabetização, o primeiro e segundo segmentos do Fundamental e o Ensino Médio com habilitação em Magistério Indígena; na educação escolar caiçara, tem-se o primeiro e segundo segmentos. E cada uma das duas políticas possuem objetivos diferentes entre si que serão elencados mais adiante nesse capítulo.

No entanto, o objetivo de uma avaliação é bastante diferente da pretendida pela própria política pública. De acordo com Rua & Romanini (2013, p.109-113) uma avaliação consiste numa examinação sistemática de tudo o que foi planejado e precisa ter três finalidades específicas: viabilizar o *accountability* através das informações que irão permitir a análise das suas ações e resultados; desenvolver e aprimorar as estratégias de intervenção na realidade; e proporcionar aos atores envolvidos de cada qual seja a sua situação, o empoderamento por meio da democratização das atividades públicas, a promoção social e o desenvolvimento institucional. Para que se possa atender essas finalidades é preciso, então, ver em que medida foram atingidas as metas, que consiste na quantidade de produtos de diferentes níveis (iniciais, intermediários e final) feitos num espaço de tempo, e os objetivos, que estão ligados aos efeitos e, por consequência, às mudanças causadas na realidade pelas políticas, ou seja, os impactos – sejam eles positivos ou negativos, previsíveis ou não.

Com isso, para a avaliação das políticas estudadas nesse trabalho deseja-se buscar um resultado que gere conhecimento e aprendizagem organizacional, uma vez que se busca saber qual é a análise que se pode ter a partir das políticas efetivadas. Tendo isso em mente, pretende-se utilizar como metodologia para a avaliação a Teoria de Mudanças de Programas,

que busca analisar como que se dá a articulação entre os mecanismos de mudanças e as atividades das políticas públicas a fim de formar uma sequência causal, tendo como questão central: “Como e em que medida as diversas etapas do programa se aproximam do originalmente planejado e traz resultados esperados?”. Esse marco teórico é nada mais, nada menos que a junção da Teoria da Programação com a Teoria da Implementação, sendo que a primeira dá enfoque para os recursos, as atividades e resultados pretendidos, tendo como questão “Qual o conjunto de resultados específicos das atividades desenvolvidas nas políticas públicas que são desencadeados nos atores e beneficiários envolvidos nelas mesmas?”; já a segunda, dá enfoque no funcionamento das políticas públicas que, se forem aplicadas com qualidade, intensidade e fidelidade ao planejado, atinge-se integralmente os objetivos pretendidos, tendo como questão “Como que se deu a implementação?”. (RUA & ROMANINI, 2013, p.128-129) Utilizando aqui a questão da primeira teoria como a principal e as questões das duas outras teorias que lhe dão sustentação como específicas é que se vai conduzir a avaliação das políticas de educação escolar indígena e caiçara.

Pretende-se utilizar como critérios para compor a avaliação o que aqui vai se chamar de os 4 Es: eficácia, eficiência, efetividade e equidade. Fritzen *et al.* (2014, p.121-122) coloca que a eficiência busca analisar os custos de uma política pública de forma a torna-la mais eficiente; já a eficácia, considerada o critério mais difícil por conta de sua complexidade, busca saber se a política está tendo um desempenho que esteja atingindo as metas e os objetivos, ou seja, geração de produtos iniciais intermediários e finais; quanto à efetividade e equidade Rua & Romanini (2014, p.129) dizem que a primeira se trata da produção ou maximização de efeitos e impactos que se deseja fazer em transformações reais e permanentes na sociedade; a segunda, do nível de contribuição para a redução das assimetrias sociais.

Portanto, para auxiliar nesse capítulo, serão utilizados os projetos de cada tipo de educação escolar diferenciada para entender sua estruturação e funcionamento e fontes primárias que consistem em dossiês, ofícios, relatórios anuais de cada programa acadêmico que dão suporte para o fortalecimento dessas políticas públicas (PIBIC, PROEXT e Licenciaturas), trabalhos acadêmicos e as entrevistas não-estruturadas que já vinham desde o capítulo II para entender as conquistas obtidas até o presente momento e as perspectivas para o futuro dessas políticas.

3.1 FUNCIONAMENTO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

3.1.1 Educação Escolar indígena

3.1.1.1 Ensino Médio com habilitação em Magistério Indígena

O Ensino Médio com habilitação em Magistério Indígena se trata de uma política social que ocorre no CIEGKKR, tendo começado no ano de 2018 e com previsão de término no ano de 2022. Essa política pública é fruto de uma parceria entre a SEEDUC-RJ e a UFF, através de um acordo de cooperação técnica no qual a universidade presta serviços de assessoria e coordenação pedagógica ao curso (NOBRE & VECCHIA, 2019, p. 603). Ainda o curso tem a participação e suporte de alunos universitários bolsistas que fazem parte de três projetos de cunho acadêmico para o desenvolvimento de suas atividades, são eles: “Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde” (PIBIC/UFF), “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade” (PROEX/UFF) e “Formação de Professores na Educação Escolar Indígena Guarani Mbya” (Licenciatura/UFF).

Essa política pública possui, de funcionamento temporário, como objetivo geral realizar a habilitação de professores indígenas Guarani do estado do Rio de Janeiro por meio deste curso de Magistério indígena na modalidade normal de Ensino Médio, garantindo, à longo prazo, o grau de ensino médio aos alunos indígenas que já fizeram a conclusão do Ensino Fundamental II (NOBRE, 2018i, p.4) e a implementação de um Movimento Reorientação Curricular. (NOBRE, 2019d, p.9)

Quanto à estruturação do Ensino Médio com habilitação em Magistério indígena, o mesmo tem sua garantia feita por meio do seu funcionamento, que se dá em dois ramos: o primeiro consiste nos critérios orientadores para a participação no curso; o segundo, no seu processo de avaliação. (NOBRE, 2018i, p.4)

Os critérios orientadores para a participação no curso dividem-se em três tipos, sendo o primeiro voltado a quem se destina o curso que são educadores indígenas do CIEGKKR e suas salas de extensão e das aldeias do Rio Pequeno e Maricá; Jovens indígenas de aldeias presentes nos municípios de Angra dos Reis, Paraty e Maricá que estejam participando do cotidiano das escolas destas comunidades; e Jovens que estejam interessados em seguir o magistério ou em cursar o Ensino Médio das comunidades guarani Mbya que residem no estado do Rio de Janeiro. Já o segundo critério, voltado para a matrícula, exige-se que seja indígena guarani residente em aldeia indígena e que faça uso social do idioma português. Por fim, o terceiro critério, que trata da certificação do curso, exige do aluno matriculado 75% de

participação em atividades presenciais e não presenciais do mesmo, cumprimento integral da carga horária de estágio, aprovação no modelo de avaliação do curso (Que será visto no próximo parágrafo) e ter concluído o ensino fundamental II. (NOBRE, 2018i, p.21)

A avaliação do curso se dá com Portfólios de curso e de estágio supervisionado, auto-avaliação dos alunos, avaliação comunitária, produção de material didático pelos alunos, diários de classe para computarem a frequência discente, registro de atividades no diário de curso e trabalhos realizados ao longo do ensino médio. Todos esses elementos constituintes do modelo de avaliação devem ter um parecer final do conselho de classe constituído com representação indígena após a realização um estudo de caso. (NOBRE, 2018i, p.21-22)

Para orientar as atividades do curso de Ensino Médio há uma dimensão político pedagógica que está atrelada ao marco legal para a ocorrência do mesmo, sendo os pareceres CEB/CNE nº 1/1999, 14/1999, 5/2011, 2/2012 e 13/2012; as deliberação CEB/CNE nº 3/1999; a resolução CEB/CNE nº 5/2012 e a deliberação CEE/RJ nº 286/2003, (IEAR/UFF & SEEDUC-RJ, 2018, p.4-6) que todos eles dão mecanismos que regularizam o ensino médio, a docência e a educação escolar indígena em âmbito federal e estadual (Vide os subcapítulos 1.1.2 e 1.2.2 deste trabalho).

Também está ligada à dimensão político pedagógica as bases conceituais, que consistem em uma série de estudos e experiências pedagógicas, que resultaram num currículo de ensino médio feito no NEI-RJ (Ver a seção 2.1), baseado numa ideia de dupla acepção que consistem em dois projetos, sendo um voltado para ensino e o outro para análise, com, respectivamente, cada um ganhando um modelo planejado e investigativo. (STENHOUSE *apud* SILVA & SOUZA, 2018, p. 4-5) Por conta disso, o curso vem com a intenção de formar um profissional reflexivo e garantir mais um elemento alimentador da reflexão em práticas pedagógicas de educadores indígenas. Soma-se a isso, o atendimento de uma ampla gama de demandas levantadas pelas comunidades guarani na quarta Assembleia Nacional da Ñemboaty Guasú Guarani como ensino bilíngue e alfabetização guarani, docência guarani, tomada de decisões com participação comunitária, ensino de história guarani a fim de preservar a cultura dessa etnia, conhecimento do mundo não indígena, troca de experiências entre escolas guarani e também o reconhecimento das mesmas por parte do poder público. (NOBRE, 2018i, p.7)

Já quanto à proposta curricular, ela vem pautada em pressupostos teóricos de bilinguismo, que possui uma conceituação ambígua, pois o mesmo sofre ressignificações constantes desde a ditadura civil-militar, quando surgiu, mas numa perspectiva assimilacionista, sendo este modelo considerado de “bilinguismo de transição”. O modelo

utilizado pelo curso se chama “bilinguismo de resistência” ou também “bilinguismo de manutenção”, no qual há o uso da língua nativa das comunidades indígenas durante todo o ciclo escolar, visando dar valor à língua minoritária e ampliação das competências do falante na utilização das duas línguas – Aqui o guarani (minoritário) e o português (majoritário). Por isso, há de se formar um educador bilíngue, contudo não basta somente que haja a sua existência, é necessário que o mesmo se comprometa a promover e revitalizar a língua e a cultura indígena e como não se trata de um trabalho simples e fácil, o curso de ensino médio com habilitação em magistério indígena também vem com a proposta criar uma estratégia de que ao longo do seu percurso para dar meios aos futuros docentes de atuar de forma mais adequada o possível nesse trabalho de intervenção no *status quo* da língua. A criação dessa estratégia se dá por meio do privilégio do uso da língua guarani em todas as modalidades do curso através da permissão (Feita por assessores, coordenadores, professores, monitores bolsistas) da discussão regular e sistemática entre os alunos indígenas durante o intervalo entre a explicação dos conteúdos e da criação de alternativas de produção escrita no mesmo idioma. (NOBRE, 2018i, p.12-14)

Outro suporte da proposta curricular se trata dos seus princípios norteadores, que se dividem em quatro pontos: lugar do currículo, estrutura curricular, eixos curriculares e áreas de conhecimento. O primeiro ponto se trata colocar o currículo escolar do magistério indígena numa posição que contemple a formação dos alunos que nele estudam para o exercício da docência e que também atenda as demandas de competências e habilidades nas escolas e comunidades e que para que isso ocorra é necessário que haja uma ampla discussão realizada de maneira democrática, ou seja, pluralista, uma vez que um currículo para minorias étnicas é bastante complexo e, uma vez que por ser multicultural, não pode a tomada de decisões ser feita somente por especialistas e burocratas, também precisa dos membros comunitários. Por isso, pelo caráter multiculturalista é essencial a articulação entre a estrutura curricular e o conteúdo (NOBRE, 2018i, p.14-15)

O segundo ponto, sobre a estrutura curricular, o currículo deve se organizar em torno de eixos de conhecimentos que atravessam transversalmente com a realidade em que o colégio indígena se insere, dando um caráter curricular mais dinâmico e flexível do que costumam dar e fazendo os eixos e as áreas de conhecimento ficarem bastante articulados entre si, aí é que vem o terceiro ponto. (NOBRE, 2018i, p.15)

Quando se trata dos eixos curriculares, são cinco ao todo, consistindo em tempo e espaço; cultura guarani; língua; trabalho e autonomia; e educação intercultural, visando desenvolver competências e habilidades que valorizem eles mesmos, estando relacionados

transversal e interdisciplinarmente às áreas de conhecimentos através do estudo de conteúdos curriculares e exercícios pedagógicos que promovam a valorização da cultura guarani e o espaço-tempo ligado à mesma, a reflexão de políticas linguísticas que fortaleçam o idioma materno e das práticas pedagógicas da escola e do curso, a discussão de forma autônoma que garantam o bem-estar social da população indígena local e a construção de Projetos Político Pedagógicos que estejam ligados às demandas e contextos locais. (NOBRE, 2018i, p.16-18)

A áreas de conhecimentos, que constituem no último ponto e vêm amarrados ao ponto anterior, constituem em cinco grandes áreas com subáreas entre si contemplando vários elementos, que consistem em: ciências humanas (História e Memória; Geografia e Cosmologia Guarani; Legislação Brasileira para os Povos Indígenas; Organização Social Guarani e Brasileira; Direitos, Lutas e Movimentos Indígenas, Filosofia, Sociologia e Antropologia), ciências da natureza (Biologia, física e química), linguagens (Guarani, Português, Espanhol, Libras, Artes, Educação Física e Linguagem Audiovisual), matemática (Matemática) e formação pedagógica (Práticas reflexivas, fundamentos da educação e metodologias de ensino e aprendizagem). (NOBRE, 2018i, p.18-20)

3.1.2 Educação Escolar Caiçara

A educação escolar caiçara vai ser detalhada por aqui tendo como base somente a proposta curricular do Ensino Fundamental II, pois o Ensino Fundamental I ainda não tem uma proposta sistematizada, estando até o presente momento em fase de construção. Logo será analisado por aqui somente o segundo segmento.

3.1.2.1 Segundo Segmento Caiçara

O segundo segmento da educação escolar caiçara é norteado pela sua proposta curricular, que foi construída coletivamente nas formações continuadas de professores que é dirigido até o presente momento pelo IEAR/UFF, utilizando metodologias participativas de construção curricular de perspectiva progressista como a pedagogia de projetos, temas geradores, redes temáticas e o trabalho com conceitos unificadores. (NOBRE, 2019j, p.1-2)

Quanto às dimensões política-pedagógicas, a proposta curricular possui duas dimensões, sendo que uma são as bases legais, que são apoiadas pelos decretos nº 5051/2004 – Atualmente alterado pelo decreto 10.088/2019 - e 7.352/2010, as convenções nº 107 e 169 da OIT e o PME de Paraty de 2015; a outra são as bases conceituais, que colocam que o currículo

montado é um produto de leituras, percursos formativos e diferentes leituras dos atores envolvidos em sua construção, que é constante e contínua, e que o mesmo precisa possuir dupla acepção, sendo ao mesmo tempo um modelo de planificação e de investigação. Ainda as bases conceituais colocam que a construção do currículo deve acompanhar e interagir com a formação de professores da educação escolar caiçara do segundo segmento, de modo que essa construção possa dar concepção, por parte do educador, de um profissional reflexivo a respeito de suas práticas pedagógicas. Por fim, nesta parte, ainda é colocado que a proposta curricular busca levar em conta as demandas e acompanhamento levantados por educadores a partir de pesquisas qualitativas aplicadas em pais e alunos de modo a saber o quanto que a comunidade atendida permite a aplicação de uma educação escolar que enfatize a cultura local. (NOBRE, 2019j, p.2-6)

Mais adiante, dentro dos seus pressupostos teórico-metodológicos, a proposta curricular toma como base o interculturalismo crítico, que já fora descrito no subcapítulo 2.2.1. Já quanto os princípios norteadores, existem três, o primeiro que coloca que o lugar do currículo é sempre estando num contexto democrático; segundo, é que a estrutura curricular deve estar sempre apontando os projetos pedagógicos como surgidos da realidade da própria escola e com redes temáticas como sendo interdisciplinares e transversais de modo com que estando relacionadas com várias áreas do conhecimento e com os conteúdos disciplinares abrangidos por elas mesmas; por fim o terceiro princípio, se trata da visão de áreas que, a partir de um movimento de reorientação curricular, se subdividiu em três: epistemologia de cada disciplina ou área (que vê o currículo como uma construção sócio-histórica), tendências pedagógicas de cada área (o que exige do professor assumir uma postura preferencialmente progressista, uma vez que esta visão está ligada a ver a escola como formadora de sujeitos críticos e capazes de transformar uma realidade permeada pela desigualdade e pela injustiça) e os conceitos integradores (que são pistas para a construção de critérios para a seleção e a ordenação sequencial de conteúdos). Por fim, a estrutura curricular do segundo segmento da educação escolar caiçara é colocada de modo que o currículo é construído a partir das problemáticas e dos projetos que levantados pelos alunos e desenvolvidos ao longo do ano letivo. (NOBRE, 2019j, p.6-9)

Logo no seu final, a proposta traz um roteiro para a construção de currículos começando pela elaboração e aplicação de instrumentos (No caso, questionários e matriz FOFA) de para a realização de um diagnóstico sociocultural, seguindo para a realização de um exercício de rede temática (Isso envolve a escolha de temas geradores, levantamento de palavras chave, elaboração de rede temática e, por fim, o recorte de um tema da rede para o

planejamento de um projeto pedagógico) e terminando com um planejamento coletivo de uma Aula Guia de um projeto pedagógico. (NOBRE, 2019j, p.10)

3.1.3 Projetos acadêmicos da UFF que reforçam as políticas públicas de educação escolar diferenciada

O Programa “Escolas do Território” agrega projetos de Extensão, Pesquisa e Ensino, que buscam fortalecer as políticas públicas em Educação Escolar Indígena na região da Costa Verde, com a formação de professores ocorrendo por meio dos mesmos, que serão descritos a seguir.

3.1.3.1 Programa de Extensão “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade”²⁹

O programa de extensão: “*Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade*” é um conjunto de seis ações extensionistas (consistindo nos seus objetivos central e específicos) e que tem como público alvo os alunos do segundo segmento e ensino médio do CIEGKKR, do IEAR/UFF e professores que estejam nos quadros da SEEDUC-RJ, buscando a potencialização das políticas públicas de educação escolar indígena e cultura indígena por meio de colaboração desenvolvida em parceria entre a UFF, o estado do Rio de Janeiro e o município de Angra dos Reis com o CIEGKKR. (SILVA & SOUZA, 2018, p.3-4) Historicamente o programa já subsidiou o EJA guarani. (NOBRE, 2016c, p.5)

Como objetivo geral, o programa busca fornecer subsídios pedagógicos e linguísticos na área de linguagem do Curso de ensino médio com habilitação em Magistério Indígena por meio de um programa de formação continuada, a fim de criar um movimento de reorientação curricular por meio de um Projeto Político Pedagógico e produzir material didático bilíngue, de nível fundamental e médio, para o CIEGKKR. (NOBRE, 2018c, p.11)

Já como objetivos específicos, o programa busca fazer a realização do estudo da língua guarani com os professores guarani e não guarani da área da linguagem através de um curso de extensão realizado em parceria com linguistas do Museu Nacional/ UFRJ; a produção de livros didáticos de ensino de língua guarani para os ensinos fundamental II e médio; a criação

²⁹O programa começou como PROEXT, mas se tornou PROEX, sem perder o seu significado e caráter extensionista.

de material didático em audiovisual em cinema e fotografia na área das linguagens; (SOUZA *et al.*, 2018, p.3)

Esse conjunto dos objetivos mencionados nos dois parágrafos anteriores buscam dar aos alunos do CIEGKKR as condições estruturais para o acesso ao nível superior por meio do aumento do grau de escolaridade e produção da cultura indígena de resistência e preservação, promovendo, pois, as igualdades racial e sociocultural. (SILVA & SOUZA, 2018, p.3-4)

Para dar fundamentação teórica ao programa, há, primeiramente, a assessoria e formação contínua em construção do currículo, que é concebido por meio do resultado de várias leituras, percursos formativos e experiências pedagógicas dos atores envolvidos nele mesmo. Assim, os pressupostos metodológicos e princípios norteadores desenvolvidos na assessoria são os mesmos encontrados nas dimensões político pedagógicas do curso de Ensino Médio. (Ver a seção 3.1.1.2) A segunda fundamentação teórica é a produção em audiovisual que vê no cinema e no audiovisual a possibilidade para a vivência de experiências de diferentes saberes dentro do ambiente escolar, uma vez que a linguagem cinematográfica pode fazer circular elementos que compõem a identidade guarani entre os grupos dessa etnia que estão habitando o estado do Rio de Janeiro e as escolas em funcionamento nas aldeias e a utilização de técnicas e mecanismos de produção de material audiovisual dariam visibilidade para demandas por políticas públicas de inclusão em mídias digitais e o incentivo de produções desse tipo (NOBRE, 2018c, p. 10).

Integra a metodologia do programa, a realização de cursos e oficinas nos quais os alunos do curso de ensino médio com habilitação em magistério indígena são convidados a participar. São duas Oficinas: Oficina de Audiovisual, que consiste nas etapas de filmagem com câmeras e filmadoras obtidas nos editais da PROEX de aulas em sala, edições feitas no software Adobe Premiere dando a adequação necessária para se aproximar a argumentação e o roteiro elaborado coletivamente entre os discentes de modo a produzir DVDs para fins didáticos; e a Oficina de Produção de livros didáticos bilíngues entre professores indígenas guarani Mbya e linguistas especialistas em idioma guarani do Museu Nacional/UFRJ. De curso, há o Curso de Fotografia, que se divide em duas partes, uma técnica, que é ligada a questões teóricas da produção fotográfica, e outra prática, que está ligada à produção de fotos para a confecção de material didático e composição do diagnóstico sociocultural no Google Earth (SILVA & SOUZA, 2018, p.8)

A avaliação destas ações extensionistas se dá pela eficácia da metodologia utilizada nos cursos e oficinas pelos participantes e na garantia da autonomia e protagonismo dos mesmos nas atividades desenvolvidas, assim como a avaliação qualitativa das produções

didáticas pelos alunos e professores indígenas no dia a dia da escola. (NOBRE, 2018c, p.13-15)

Dentre as produções historicamente feitas pelo Programa: “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade” nos anos de 2016 e 2017, estão a realização de dois cursos que estimularam a produção de materiais didático e para-didáticos, sendo um de realização cinematográfica com alunos do segundo segmento à época para a produção de uma coletânea didática audiovisual para ser distribuído em escolas guarani dos estados do Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul, consistindo em dois DVDs contendo três curta metragens cada (o primeiro DVD continha os curtas “Mitã’i Reko”, “Ma’etÿ Reko” e “Tembi’u Porã”; o segundo, “Okakuaa”, “Mbya Kokue” e “Tembi’u Ete Ja’u”); o outro foi de fotografia, a fim de produzir dois cadernos pedagógicos, um livro e uma exposição fotográfica. (NOBRE, 2016c, p.2-3)

3.1.3.2 Projeto de Pesquisa: “Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde”

O projeto de pesquisa: “Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde” (PIBIC/UFF) funciona desde o ano de 2014, começando com o nome “Escolarização Indígena Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro” (NOBRE, 2015a, p.1), depois como “A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas e Caiçaras na Costa Verde” no ano de 2016 (NOBRE, 2016c, p.1) e até chegar na atual nomenclatura no ano de 2017. Essas alterações sucessivas de nome se deram a medida que o programa passou a abranger mais comunidades, começando pelos indígenas, em seguida os caiçaras e, por fim, os quilombolas. Suas atividades atualmente atendem as turmas de alfabetização guarani mbya, o primeiro e segundo segmentos da educação escolar caiçara e educação escolar indígena, o ensino médio com habilitação em magistério indígena e também o primeiro e segundo segmento da educação escolar quilombola.

O programa vem com o objetivo central de fortalecer essa política de fornecer subsídios pedagógicos que colaborem na construção de um currículo diferenciado do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano nos colégios municipais presentes nas comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba resultando numa contribuição para descobrir e estimular componentes curriculares que possam potencializar e fortalecer a cultura caiçara, (NOBRE, 2018b,

p.5) sendo que a implantação desses segmentos - em especial o segundo segmento - como dos currículos diferenciados são vistos como parte integrante das políticas públicas de educação do campo (NOBRE, 2016a, p.4). O mesmo objetivo é aplicado para os indígenas no CIEGKKR com o adicional de buscar também a potencialização e fortalecimento do idioma guarani. (NOBRE, 2018b, p.5) Historicamente subsidiou pedagogicamente o processo de construção do currículo do curso de Ensino Médio com habilitação em Magistério Indígena na área de formação pedagógica (NOBRE, 2016a, p.4), o EJA Guarani, teve parceria com o projeto PIBID “*Escolarização Indígena Guarani Mbya*”, (NOBRE, 2015a, p.1-4) além de produzir coletivamente material didático audiovisual com alunos e professores indígenas e caiçaras para que fossem utilizados em sala de aula. (NOBRE, 2017b, p.5)

O programa se desenvolve sobre uma base conceitual e metodológica de reorientação curricular desenvolvida pelo professor Domingos Nobre que alia referenciais teórico-metodológicos da pedagogia de projetos com aprendizagem significativa de Ausubel, interculturalidade crítica e temas geradores, propondo articular a formação continuada de professores com a construção de currículos interculturais e integrados mediando conceitos integradores de cada área do conhecimento e conteúdos programáticos no Ensino Fundamental e Médio para a sua realização. (NOBRE, 2018b, p.5)

Para auxiliar na formação continuada de professores, são realizadas filmagens e edições das aulas dos professores, por meio de técnica de seleção de imagens e técnica de cortes respectivamente, a fim de acompanhar a natureza das atividades desenvolvidas em sala e o tempo de duração das mesmas. Com isso, pode-se fazer uma análise didática das aulas através do seguinte roteiro:

- 1- *Passos da aula*: onde recupera-se as etapas que encadeiam o conjunto de atividades e elementos, que integra a aula;
- 2- *Objetivos da aula*: onde recuperam-se os objetivos postos pelo professor para aquela aula;
- 3- *Aspectos positivos*: onde elencam-se os elementos componentes da aula que cumpriram forte papel no atendimento aos objetivos previstos pelo professor;
- 4- *Questões teóricas*: onde se produz questões de natureza metodológica ou conceitual/de conteúdo levantadas a partir da prática pedagógica expressa naquela aula. (NOBRE, 2018, p.6)

Assim possibilita realizar uma etnografia de aula que valorize os trabalhos e saberes docentes e os elementos positivos da aula e estimular reflexões teóricas, entre outros elementos. Logo, a formação de professores é colocada num processo de retroalimentação do ensino buscando atingir o tripé: ensino, pesquisa e extensão, ficando estruturada em três

eixos: Estudo e construção de uma nova “Visão de Área”, análise didática de práticas pedagógicas e a experimentação de metodologias participativas de construção curricular. (NOBRE, 2018b, p.7-8)

Por fim, o resultado das análises de aulas e atividades desenvolvidas é que vai ser objeto de estudos e sistematizações para o fornecimento dos subsídios pedagógicos para encontrar respostas para como implantar os tipos de currículos mencionados no segundo parágrafo desse subcapítulo. (NOBRE, 2018b, p.8)

Dentre os resultados e produções técnico-científicos já realizados pelo programa no passado estão, no ano de 2014, a produção de cinco curta-metragens e um filme a partir de uma viagem sociocultural à aldeias guarani mbya através de parceria com o programa Novos Talentos da CAPES, material didático em audiovisual para EJA guarani em várias áreas (Como História, Geografia e Língua Guarani), um ciclo de estudos interculturais sobre cultura guarani mbya e a produção de um caderno de desenhos e textos. (NOBRE, 2015a, p.3-4)

Já em 2015 teve a participação nos cursos de formação continuada de professores do 6º ao 9º ano guarani em encontros quinzenais, a produção do material didático bilíngue “Caderno de Ensino de Língua Guarani – 6º ao 9º ano” e do material didático “Magistério Indígena e Escolarização Guarani Mbya: Construção Curricular do 6º ao 9º Ano Guarani” (NOBRE, 2015a, p.3-4).

No ano de 2016 foram produzidos: o longa-metragem “*Entre a Casa de Reza e a Escola*”, quatro curta metragens, dois livros (“*Todo Índio na Escola. Parte I: Infâncias Indígenas e Escolarização no Brasil*” e “*Entre a Casa de Reza e a Escola – Infância, Cultura e Linguagem na Formação de Professores Indígenas Guarani*”), vários trabalhos acadêmicos como TCCs e artigos, apresentações das produções em eventos acadêmicos e a redação de uma proposta curricular para o segundo segmento em educação do campo para as comunidades caiçaras da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba. (NOBRE, 2017a, p.4-5)

Por fim, no ano de 2017 ocorreu a produção de um Caderno Pedagógico para Projetos Pedagógicos, dois Guias Turísticos locais nas escolas municipais da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, uma Oficina de Fotografia e outra de Cartografia Social nas mesmas comunidades, além da produção ainda não terminada de um livro didático sobre ensino de língua guarani. (NOBRE, 2017a, p.5)

Também no biênio 2016-2017 foram identificados conceitualmente os elementos que mostram o processo de apropriação de práticas pedagógicas pelos professores – *reprodução, ressignificação e criação* – como também os mesmos puderam repensar o currículo através da avaliação e discussão dos objetivos da aula utilizando o roteiro de aula citado anteriormente,

estimulando reflexões teóricas pelos docentes de suas próprias práticas, também pode mostrar que a experimentação da prática de construção curricular torna a reorientação curricular uma tarefa coletiva, se for partir de uma perspectiva crítica. Também houve a aprovação de legislações pelo Conselho Municipal de Educação de Paraty que resultaram em políticas públicas regulatórias para a educação escolar caiçara. (NOBRE, 2017a, p.3-4)

Com isso, pode-se notar que historicamente o programa buscou atingir seus objetivos por meio de produções de diferentes naturezas, dando progressivamente bastante robustez e solidez às políticas públicas de educação escolar diferenciada e com isso buscando garantir melhorias no atendimento à educação local sempre trazendo atores fundamentais para o processo de implementação das políticas como alunos e professores.

Os resultados obtidos com o passar dos anos vão ser muito importantes para ajudar a avaliar as políticas públicas de educação escolar indígena e caiçara nos anos mais recentes (2018 e 2019) como também para entender quais podem ser os novos objetivos a serem atingidos nos anos que virão no futuro.

3.1.3.3 Projeto de Ensino: “Formação de Professores na Educação Escolar Indígena Guarani Mbya”

O projeto de ensino: “Formação de Professores na Educação Escolar Indígena Guarani Mbya” integra o programa licenciaturas e contempla as turmas do primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental e alfabetização da Educação Escolar Indígena, além do Ensino Médio com habilitação em Magistério Indígena, (NOBRE, 2019e, p.1) que já foi explicitado anteriormente, cabendo aqui, portanto dar ênfase às outras modalidades de Ensino.

O projeto busca atender as demandas do baixo grau de escolaridade encontrado entre jovens e adultos das aldeias indígenas e da problemática da falta de habilitação necessária que muitos dos professores indígenas precisam para lecionar, por isso funciona em conjunto com o Programa “Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde”. Dentro das justificativas do projeto estão a proposta de que na iniciação às atividades docentes estão o envolvimento da dimensão da formação de professores para atuação da Educação Escolar Indígena e a construir currículos escolares diferenciados, bilíngues e interculturais. Outro ponto que o projeto vem a colaborar é para os bolsistas, que são alunos dos cursos de licenciatura do IEAR/UFF, que é a oportunidade de trazer uma base sólida no seu processo de formação enquanto futuros professores e também a

construção de uma política pública ligada aos movimentos sociais, uma vez que há o apoio do FCT e que seja coordenada pela UFF em parceria com a SEEDUC-RJ. (NOBRE, 2019e, p.3-4)

Como objetivos gerais, o projeto busca dar acompanhamento pedagógico à formação continuada de professores para a construção de currículos diferenciados nos dois segmentos do ensino fundamental e no Ensino Médio por meio do estímulo e descoberta de componentes curriculares potencializadores do papel da escola que possam preservar e fortalecer os aspectos culturais e linguísticos do povo guarani e também acompanhar a produção de materiais didáticos bilíngues para o CIEGKKR , junto dos professores e alunos indígenas. (NOBRE, 2019e, p.6)

Como objetivos específicos, o projeto prioriza a filmagem e edição de aulas acompanhadas no Colégio Indígena para criar material de análise didática na formação continuada de professores; o acompanhamento pedagógico nos cursos de formação continuada de professores indígenas e não indígenas dos dois segmentos do ensino fundamental, das oficinas de alfabetização bilíngue e do Ensino Médio com habilitação em Magistério Indígena; e o acompanhamento pedagógico das oficinas de produção de material didático de ensino no idioma guarani. (NOBRE, 2019e, p.6)

Quanto a proposta político metodológica desse projeto, ela complementa as ações do Programa “Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde”, sendo que os principais pontos diferenciais a se destacarem nesse aspecto é a inserção do bolsista de licenciaturas no acompanhamento pedagógico da formações continuadas de professores por meio da utilização técnicas e estratégias de pesquisa-ação participante aliada ao estudo de caso etnográfico em educação, conforme orientações teóricas de Sarmiento (2003 *apud* NOBRE, 2019e, p.7).

3.2 AVALIAÇÃO, PENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Esta etapa do trabalho, que compreende a principal parte deste capítulo, responde diretamente a última pergunta da monografia: “Qual a avaliação que se pode fazer a partir da análise das políticas efetivadas?”. Então aqui se pretende analisar tantos os aspectos influenciadores, tanto internos como externos, das políticas públicas de educação escolar diferenciada e fazer uma discussão das mesmas atendendo à metodologia - Teoria de Mudanças de Programas - e os critérios - Eficiência, Eficácia, Efetividade e Equidade –

elencados no começo deste capítulo a fim de entender em qual situação se encontram as políticas sociais estudadas, quais são as pendências que ainda existem e desafios que têm pela frente e quais conclusões se podem tirar das mesmas.

Aqui também caberá tomar conhecimento de quais são as perspectivas futuras para os atores envolvidos diretamente na educação escolar caiçara e indígena no sentido de consolidação das políticas públicas já implementadas, de atingir novos patamares na garantia e efetivação de direitos sociais e nos impactos a médio e longo prazo.

3.2.1 Educação Escolar Indígena

3.2.1.1 Avaliação e pendências

A Educação Escolar Indígena, como já foi visto anteriormente, é contemplada com uma gama de políticas regulatórias, projetos e programas que visam garantir a sua existência e a sua melhora com o passar dos anos, seja por meio das formação de professores, seja através das suas produções, ou seja por meio dos órgãos ligados aos três entes da federação que criam políticas públicas e mecanismos para o monitoramento das mesmas e que possam combater a marginalização ainda persistente da população indígena perante a sociedade brasileira.

No caso das questões educacionais da comunidade indígena guarani do Sapukai (e das demais aldeias indígenas do Estado) existe o CEEEI-RJ para deliberar sobre educação escolar indígena e que está vinculado à SEEDUC-RJ, que é a instituição máxima nos cuidados, e fiscalização e monitoramento de assuntos de educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro; têm as universidades federais como a UFF, que tem papel fundamental para dar subsídios pedagógicos no sentido de garantir aos professores indígenas e não indígenas com uma formação adequada ao contexto do CIEGKKR, além de estimular e contribuir na construção de currículos diferenciados, bilíngues e interculturais para as diferentes modalidades de ensino que a Aldeia do Sapukai oferece, assim como assessorar a produção de material didático bilíngue necessário.

Dentre as modalidades que compõem a educação escolar indígena em funcionamento no estado do Rio de Janeiro estão os primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio com habilitação em Magistério Indígena que serão avaliados a seguir.

Dentre as ações da Universidade, estão as Oficinas de Alfabetização se iniciaram no ano de 2017, sendo realizadas com professores alfabetizadores indígenas do primeiro segmento do CIEGKKR, com a proposta de introduzir os docentes ao estudo e reflexão de

métodos de alfabetização em L1 (língua materna indígena) para abrir caminhos de desenvolvimento de metodologias de construção curricular diferenciada (NOBRE *et al.*, 2020a, p.2-10) Seguindo nesse sentido, primeiramente a oficina partiu para a realização de estudos e debates sobre questões mais teóricas sobre alfabetização, indo de escrita até a análises didáticas.

Nessa primeira etapa de sua existência, as Oficinas de Alfabetização buscaram proporcionar aos professores alfabetizadores indígenas a imersão nos estudos de métodos tradicionais, fazendo-os diferenciarem-se de tendências pedagógicas liberais ligadas ao conservadorismo. Também foi realizado uma leitura e discussão a respeito da psicogênese, da língua escrita segundo Ferreiro & Teberosky (1990), mostrando as formas de como uma criança pensaria o funcionamento de uma língua escrita em diferentes níveis: Pré-silábico (desde o sub-nível zero até o cinco), silábico-alfabético, alfabético e silábico. (NOBRE, 2017c, p.2-4)

Em seguida, foram feitos exercícios de reflexão com o vídeo “Por Trás das Letras” e com a música guarani: “Omimby Porã” no qual se desenvolveram questões teóricas de cunho analítico e na montagem de um plano de aula teórico. Por fim, essa etapa terminou com a ideia de aplicação de atividades com ditados e frases em guarani pelos professores alfabetizadores em seus alunos a fim de obter resultados para análise na oficina (NOBRE, 2017c, p.5-7)

No entanto, as Oficinas ficaram paralisadas por um ano, retornando somente em 2019, no qual foi revisado brevemente todo o conteúdo teórico visto em 2017, da qual saiu um debate a respeito da diferenciação entre as escritas espontâneas e as copiadas. (NOBRE, 2019f, p.11) Também, nesse momento, realizaram-se atividades aplicadas sobre o pensamento da escrita pelos alunos do CIEGKKR pelos professores alfabetizadores, chegando todos, numa análise das escritas dos alunos das turmas de Alfabetização, ao resultado de que os estudantes estariam no nível pré-silábico, (NOBRE, 2019f, p.5-7) fato que indica um reflexo do próprio idioma guarani, uma vez que se trata de um idioma de domínio oral

Em seguida foi feita uma análise didática de um bloco de aulas em língua guarani na qual se levantaram quatro questões:

- Qual é o grau de bilinguismo encontrado nas aulas?
- Qual é o nível de empréstimo do Português?
- Qual a concepção de língua que o professor tem?
- Que lugar o texto ocupa na aula? (NOBRE, 2019f, p.11)

No entanto, ainda que tenha ocorrido essas discussões mais teóricas e a chegada a pelo menos alguns resultados, as Oficinas de Alfabetização foram suspensas ainda no começo do ano de 2019 pela SEEDUC-RJ, paralisando temporariamente todas as atividades de estudos e construção curricular, tendo somente retornado no ano seguinte, em 2020, mas não teve efeito, foi suspenso novamente neste ano, por conta da chegada da pandemia de Covid-19 no Brasil. (NOBRE, 2020a, p.10)

Nota-se que as Oficinas de Alfabetização têm uma proposta bastante fundamental para a educação escolar indígena ao proporcionar o estudo do idioma guarani e em pensar atividades para aplicá-las ao alunos a fim de trazer resultados que colaborarem para a construção de políticas curriculares; contudo, é muito difícil fazer uma avaliação e discussão aprofundada e mais completa da mesma, tendo em vista que as constantes suspensões de suas atividades por muito tempo se tornou um fator impeditivo para o progresso das suas próprias pesquisas, paralisando no avanço de etapas e na obtenção de resultados mais robustos pretendidos por essa política pública educacional originalmente.

Mesmo assim, as Oficinas puderam gerar alguns resultados iniciais que foram a realização de estudos e debates que geraram questões teóricas sobre o idioma guarani dentro da sala de aula, além da conclusão, por meio de atividades desenvolvidas em aula, de que os alunos do primeiro segmento das turmas de Alfabetização, estão localizados dentro da psicogênese da língua escrita num estágio pré-silábico, o que dá pistas para elaboração de políticas curriculares para o fundamental I; somente nesses pontos que a eficácia pode ser observar neste primeiro momento. No entanto, ainda é muito cedo para avaliar a sua efetividade e eficiência, haja vista que não se tem como saber qual a sua produção de efeitos e impactos no CIEGKKR e qual seria sua relação de custo e benefício a se maximizar.

Deseja-se que as atividades as Oficinas de Alfabetização após a pandemia de Covid-19, possam retornar as suas atividades de forma regular, uma vez que somente quando estiver num estágio avançado é que se pode fazer uma avaliação mais aprofundada e geral desta política desde o seu começo. Por enquanto, a melhor forma para avaliar as suas atividades seria o monitoramento.

Quanto à modalidade de primeiro segmento do Ensino Fundamental, a UFF, por meio do Programa de Extensão, começou a realizar as atividades de formação de professores de maneira imprevista (NOBRE, 2016b, p.2) e também começou a acompanhar o processo de construção do currículo do Ensino Fundamental I, por meio do projeto PIBIC (NOBRE, 2017c, p.2), ambos no ano de 2016. Essas Oficinas de Alfabetização integram o Programa de Formação de Professores Indígenas do IEAR/UFF que serão melhor analisados a seguir.

O programa de formação de professores da modalidade de primeiro segmento tem dois objetivos bem delimitados: capacitar os professores para atuarem na educação escolar indígena do CIEGKKR e colaborar na elaboração da proposta curricular por meio da atualização do PPP - Projeto Político Pedagógico (NOBRE, 2019c, p.4)

Levando os objetivos elencados em conta, a formação em seu começo buscou estudar e discutir o desenvolvimento dos alunos, que resultou na construção de um diagnóstico sociocultural que os professores indígenas aplicaram nos seus alunos; plano de aula; metodologias de alfabetização e produção textual. (NOBRE, 2017d, p.1)

Aparentemente neste momento, fazendo uma análise de Nobre (2017d, p.1-14), houve bom aproveitamento em questões de produção textual e metodologias de alfabetização. Já quanto ao diagnóstico sociocultural aplicado nos alunos com a análise presente em seu corpo, mostra que foi constatada a seguinte situação na aldeia: significativa perda da tradição oral característica do povo guarani, com forte influência de elementos da cultura não indígena (desde brincadeiras até o uso de tecnologias) no cotidiano das mesmas e a ida à *opy* mais ocorria por influência dos próprios pais do que por iniciativa própria; uma alta taxa de natalidade; alta mobilidade dentro da aldeia e entre outras aldeias em que se encontram parentes; uma organização familiar diferente da encontrada na cultura ocidental; agricultura voltada para a própria subsistência; e forte desejo da comunidade em se manter no seu território e trabalhar nele. Quanto a dificuldades encontradas, as mesmas estiveram presentes na construção de planos de aula, que se estrutura no conteúdo, objetivo, metodologia e avaliação.

Segundo os professores indígenas relataram, havia muita dificuldade em planejar aulas e se apropriar da linguagem pedagógica, pois o registro de aulas exigia o uso de terminologias técnicas em língua portuguesa, sendo combinado que o curso de formação daria um enfoque maior a essa dificuldade, (NOBRE, 2017d, p. 13) contudo a mesma foi suspensa em 2017, por problemas burocráticos criados pela SEEDUC-RJ.

Após ficar mais de um ano em um hiato, a formação de professores do Ensino Fundamental I retornou no ano de 2019, realizando a elaboração de um diagnóstico de práticas pedagógicas para servir de base para os professores levarem suas demandas para as formações subsequentes que possam colaborar na resolução de problemáticas encontradas durante o exercício da prática docente, consistindo em seis perguntas diferentes:

- 1) Como você faz seus planos de aula?
- 2) Quais as maiores dificuldades na elaboração do plano de aula?
- 3) Qual disciplina você encontra mais dificuldade? Por quê?

- 4) Quais são as dificuldades para selecionar e ordenar os conteúdos da aula?
- 5) Qual material de apoio você leva para a aula?
- 6) Como você avalia os seus alunos (NOBRE, 2019f, p.10-11)

Dentre as demandas relatadas pelos professores, numa forma geral, ao longo dos encontros das formações foram a dificuldade de elaboração de planos de aula (já levantada no ano de 2017); no entendimento da metodologia para elaboração de plano de aula; nas disciplinas consideradas mais difíceis há Português, História e majoritariamente Ciências (por falta de terminologias em guarani e poucos material produzido em língua guarani nessa área); para organizar os conteúdos a maioria dos docentes se queixaram da dificuldade em ordená-los por semestre; falta de materiais de apoios utilizados pelos professores como: mapas, livros, vídeos, celular e projetores; por fim, para a avaliação dos alunos, é feita a aplicação de exercícios orais, em questionários ou na lousa para os alunos responderem sobre o conteúdo passado em aula. Então foi nesse contexto de demandas levadas que foi apresentada aos docentes a matriz de planejamento curricular na qual foram explicadas sobre conceitos integradores e a organização do Ensino Fundamental I em ciclos. Com essa apresentação e explicação os professores puderam sentir mais facilidade para fazer avaliações e pensar em conteúdo de aula quando se usa conceitos integradores, (NOBRE, 2019f, p.1-4) sanando bastante as suas dificuldades para a resolução de problemáticas na preparação das atividades docentes.

Também foi visto com os professores modelos de planejamento pedagógico; funcionamento e estrutura de um plano de aula; e diretrizes pedagógicas para avaliação, (NOBRE, 2019f, p.11) que consiste em ver a avaliação como parte integrante do planejamento, coerente com objetivo e a natureza do conhecimento e devendo ser processual, qualitativa e possuir atividades sobre somente os assuntos já trabalhados. (NOBRE, 2019f, p.4-5). Por fim, foi discutido a ideia de uma proposta curricular de língua guarani para o primeiro segmento junto de um projeto pedagógico para as turmas dos professores que fazem o curso. Para exemplificar a montagem de um projeto pedagógico, foi feito um plano de aula, que serve de base para o mesmo, em várias áreas de conhecimento a partir de um vídeo no qual se identificaram conceitos integradores. (NOBRE, 2019a, p.11)

Posteriormente o curso também foi suspenso temporariamente pela SEEDUC-RJ e só retornou em 2020, sendo rapidamente suspenso novamente, dessa vez por conta da pandemia de Covid-19. (NOBRE, 2020a, p.10)

Diferentemente das Oficinas de Alfabetização, o Curso de Formação de Professores mesmo tendo problemas, decorrentes das suspensões ocorridas, em sua implementação, pôde

gerar resultados mais sólidos e palpáveis para a produção de avaliação mais concisa das políticas públicas de formação de professores.

Essa formação teve bastante eficácia ao montar um diagnóstico sociocultural que permitiu identificar o desenvolvimento dos alunos das turmas dos professores que fazem o curso de formação pois entre outras constatações, mostrou que há utilização de tecnologias entre eles, fato que mostra que a utilização em sala de aula de meios tecnológicos, tais como os audiovisuais, pelos professores pode ser uma alternativa para preservação cultural e resistência e no aprendizado das disciplinas pelos discentes.

Também foi fundamental a prática do desenvolvimento de um exercício de montagem de projeto pedagógico. Isso não só colaborou para um melhor entendimento da construção de plano de aulas, mas também colabora para que no futuro haja um melhor aproveitamento e rendimento no processo de construção da proposta curricular do primeiro segmento.

A respeito da eficiência, a formação tem se mostrado com o passar dos anos que tem sido capaz de fazer o aproveitamento dos subsídios pedagógicos (fornecidos pela UFF através dos projetos acadêmicos) e humanos (por meio da presença dos professores indígenas), tendo sido bastante utilizado filmagens, músicas e vídeos para a análise didática e documentos, como por exemplo a matriz para a Proposta Curricular, para a discussão e reflexão acerca de questões pedagógicas e das práticas docentes.

Em questões de efetividade, percebeu-se que o curso pôde sanar muitas das dificuldades teóricas que os professores tinham com relação de planejamento de aula quando começaram os encontros de formação ao serem apresentadas explicações sobre a matriz de propostas curriculares e os conceitos integradores das áreas de conhecimento. Isso fez com que a preparação para as práticas docentes fossem facilitadas e, portanto, trazer mais segurança e facilidade na elaboração dos planos de aulas. Soma-se a isso que, no meio dos encontros de formação com os professores houve discussões a respeito de conteúdos como conceitos integradores e diretrizes para avaliação, o que possibilitou na apropriação cada vez maior dos componentes curriculares e com isso as atividades desenvolvidas nos encontros puderam aprimorar a atuação em sala de aula pelos docentes do fundamental I.

Uma dificuldade que ainda é encontrada pelos professores indígenas é na questão das disciplinas escolares e isso se deve muito não só pelo fato da transposição de terminologias que existem na língua portuguesa, mas não existem na língua guarani, como também pela baixa disponibilidade de produção material sobre determinadas disciplinas em guarani, em especial na área das Ciências. Portanto é notável a necessidade de se desenvolverem materiais didáticos em língua guarani em várias disciplinas escolares o que pode facilitar em muito não

só as atividades docentes em sala de aula, como também descobrir formas de superar as barreiras linguísticas ao transferir os conteúdos.

No aspecto de equidade, o curso de formação de professores trouxe a possibilidade de trazer para dentro do campo de estudos e debates os professores indígenas, não os deixando como meros receptores dos conteúdos apresentados nos encontros, mas sim tornando-os parte de todo uma série de estudos que os leva ao exercício do debate e da reflexão a respeito das práticas pedagógicas. Isso é positivo no sentido de desenvolvimento de uma autonomia crítica pelos professores indígenas a respeito da preparação do plano de aulas e no exercício de suas práticas docentes.

O curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena teve início no dia 14 de julho de 2018, estando em funcionamento até os dias atuais, inicialmente num regime que se dividia em “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”, (NOBRE & VECCHIA, 2019, p.603) no qual são aplicadas disciplinas que, como já foi destacado anteriormente, estão divididas entre cinco áreas do conhecimento, das quais uma delas, a área pedagógica é voltada para o desenvolvimento das atividades de docência após a formatura no curso; já as outras quatro integram a BNCC consistindo na Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Língua Portuguesa e Guarani. (NOBRE, 2018i, p.18-20)

Antes de se analisar as atividades desenvolvidas ao longo do curso até o presente momento, deve-se elencar alguns elementos presentes nas dinâmicas das aulas, que tornam a participação dos alunos mais ativa e os torna parte fundamental para a transmissão e aquisição de conteúdo. Dentre esses elementos estão a existência de três “tipos” de alunos, que são: o *tradutor*, que traduz o conteúdo da aula do idioma português para o guarani; o *monitor*, que é um representante da turma; e o *dinamizador*, que irá criar as dinâmicas interativas da aula para a turma. (NOBRE, 2018f, p.3)

Nos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas da área pedagógica, os alunos puderam aprender sobre Currículo e Projeto Político Pedagógico. Viram que toda escola deve ter um currículo escolar e que um Projeto Político Pedagógico é muito importante para o desenvolvimento de projetos que fortaleçam a organização social da comunidade enfatizando seus aspectos positivos e a superação das dificuldades. E para que sua montagem dialogasse com os anseios do povo guarani precisaria conter elementos como a origem e história do povo, a história da comunidade e de sua escola, um marco referencial que contenha a escola idealizada pela comunidade e uma forma que possa desenvolver metodologias que permitam atingir esse modelo, um diagnóstico sociocultural e uma proposta curricular. (NOBRE, 2018f, p.6-7)

Ao serem introduzidos à montagem de um Projeto Político Pedagógico, os alunos aprenderam que o primeiro passo é a aplicação da matriz FOFA – uma técnica de diagnóstico participativo popular. Quando se realizou esse exercício o resultado foi o seguinte: como “Fortaleza”, foram destacados aspectos como preservação da cultura, a religião guarani, o idioma guarani, a união e a demarcação de terra; já como “Oportunidades” haviam o curso de magistério, a educação diferenciada, a contratação de professores de língua guarani, um posto de saúde local, reflorestamento e criação de peixe; como “Fraquezas” tinham a desorganização comunitária, a péssima infraestrutura da escola, desentendimentos internos da comunidade e a falta de formação de professores; por fim, muitas das “Ameaças” encontradas foram o descumprimento de demandas institucionais, manipulação de atores externos, invasão territorial, partidos políticos demagógicos, turismo e uso de tecnologias de forma desordenada, a entrada de drogas e igrejas que aparecem com segundas intenções como a conversão. Posteriormente foram produzidos textos dissertativos pelos alunos a partir dos resultados da FOFA e um texto coletivo sobre redes temáticas para o Projeto Político Pedagógico, atendendo as quatro condições sociais³⁰ de uma produção textual. (NOBRE, 2018f, p.17-38)

Também foram realizados exercícios com montagem de planos de aula com redes temáticas e realização de reflexões sobre o magistério indígena e perspectivas futuras pelos alunos na disciplina de Prática Reflexiva. (NOBRE, 2018g, p.1-7) No ano de 2019, os alunos foram introduzidos em conteúdo que explicavam sobre História da África e suas contribuições, a Matemática enquanto atividade histórica e social, construção de diferentes visões geográficas de mundo, identificação de conteúdo e práticas sociais de memória coletiva, História da Educação, funcionamento da escola pública e entre outros assuntos. (NOBRE, 2018f, p.1-12)

Houve algumas atividades desenvolvidas na formação pedagógica ao longo de 2018 e 2019 que tiveram participação do Programa de Extensão: “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade” potencializando o curso de Ensino Médio, sendo a primeira delas o diagnóstico sociocultural da Aldeia Sapukai, que tinha em seu objetivo identificar características socioculturais locais para criar temas geradores para desenvolver futuros projetos pedagógicos que servirão para a construção da proposta curricular dessa modalidade de ensino. (Souza *et al.*, 2019, p.3) Para isso, um questionário foi produzido entre os professores e os alunos e traduzido para a língua guarani, sendo dividido em seis blocos

³⁰“O que dizer? Para quem dizer? Por que dizer? Como dizer?” Essas são as quatro condições sociais para produção textual. (NOBRE, 2018d, p.8)

temáticos que buscavam analisar dados pessoais, materiais, culturais, de trabalho, de lazer e de futuro, posteriormente aplicados nos *joapygua*. (NOBRE, 2018f, p.3) Compuseram esse diagnóstico sociocultural, duas oficinas – de Fotografia e de Cartografia Social – e um diagnóstico sociolinguístico, realizado também em conjunto com os discentes. (Souza *et al*, 2019, p.4-5)

Na Oficina de Cartografia Social, houve primeiramente a utilização de cartolina para elencar alguns dados essenciais das pessoas que habitavam cada *joapygua* como nome, idade e sexo. Posteriormente se utilizou o aplicativo *Google Earth* que mapeou a localização dos nove *joapygua* da aldeia. (Souza *et al.*, 2019, p.4) Com isso, a oficina possibilitou contabilizar que, à época de seu funcionamento, haviam 325 habitantes na aldeia Sapukai (divididos em vinte e dois idosos, cento e onze adultos e cento e vinte e sete crianças), e também deu noção de quantos questionários precisariam ser aplicados. Ao todo foram feitos oitenta e três questionários que foram aplicados proporcionalmente à quantidade de pessoas de cada família extensa (*joapygua*). A indagação que surgiu a partir do número de idosos foi a seguinte: “Quando esses velhos morrerem, será que a Língua Guarani será falada pelas próximas gerações como esses *Xeramoi* a falavam?”. (NOBRE, 2018f, p.16-27) Com isso em mente, foi elaborado um diagnóstico sociolinguístico que pudesse responder a isso.

O diagnóstico sociolinguístico teve o acompanhamento de uma linguista do Museu Nacional/UFRJ – a professora Marci Fileti, sendo realizado nas aulas que tratavam sobre políticas linguísticas, que no caso do povo Guarani Mbya tinha como missão o fortalecimento do idioma guarani por meio do conhecimento e ensino dele mesmo e da promoção da educação diferenciada. (NOBRE, 2018f, p.25-26) Dentre os objetivos do diagnóstico estavam saber qual era a situação sociolinguística na Aldeia do Sapukai e qual relação que havia entre os idiomas Português e o Guarani Mbya (Souza *et al.*, 2019, p.5). Outra colaboração que o diagnóstico poderia dar, e que foi levantada em sala de aula, seria pensar no que a escola poderia fazer para elaborar um currículo que fortalecesse a Língua Guarani. Então os questionários foram aplicados na comunidade em 15% de pessoas de cada faixa etária – entre crianças, jovens adultos, adultos e idosos – (NOBRE, 2018f, p.27-28) e a constatação foi de que havia um sinal de enfraquecimento da língua guarani a cada geração que se passava. (Souza *et al.*, 2019, p.5)

Na Oficina de Fotografia, que integrou a disciplina de Linguagens Audiovisuais, teve sua metodologia dividida em duas etapas, consistindo em:

- Módulo 1: Iluminação
- Módulo 2: Composição e Cor
- Módulo 3: Elementos de Fotografia
- Módulo 4: Pós-Produção
- Etapa II: Produção de material didático
 - a) A partir de temáticas curriculares, escolher temas da cartografia em conjunto com os professores dentro da sala de aula
 - b) Produção das fotos na comunidade
 - c) Pós-produção
 - d) Confeccção do material no aplicativo Google Earth (Souza *et al.*, 2019, p.7)

Nesta oficina, que durou cinco dias, os alunos puderam refletir a respeito do conceito de território para a comunidade, aprenderam e praticaram conceitos básicos de fotografia e posteriormente foram divididos em grupos para mapearem os *jopygua* nas suas próprias perspectivas tendo como base o aplicativo *Google Earth* e após isso realizaram fotografias que foram editadas e inseridas no mesmo aplicativo, de acordo com cada casa e *joapygua*, elaboraram legendas para cada foto. (NOBRE, 2018g, p.1-5)

A outra atividade extensionista que integrou as disciplinas de formação pedagógica foi a disciplina de Produção de Material Didático, que é integrada pela oficina de audiovisual e a produção de livros didáticos bilíngues (Souza *et al.*, 2019, p.5-6)

A oficina de audiovisual integrou a disciplina de linguagens audiovisuais e teve a metodologia dividida nas seguintes oito etapas:

- O curso de vídeo tem sua metodologia dividida em 8 etapas:
- 1) Convidar os alunos do 6o ao 9o Ano e do Curso de Magistério Guarani (RJ);
 - 2) Instrução técnica de operação de equipamentos de registro de imagem e captação de áudio;
 - 3) Escolha dos temas de cada curta-metragem e elaboração de argumento e roteiro de filmagem, em sala de aula com os professores, a partir de temáticas curriculares;
 - 4) Filmagem dos roteiros elaborados. Registros das imagens e captação dos áudios necessários;
 - 5) Instrução técnica de operação dos softwares de edição de vídeo. (Adobe Premiere e Final Cut Pro)
 - 6) Edição e Montagem do material captado.
 - 7) Finalização de imagem e som dos curtas-metragens produzidos.
 - 8) Gravação e replicação dos DVDs a serem distribuídos. (Souza *et al.*, 2019, p.7)

A oficina em questão durou uma semana e nela os alunos se reuniram em quatro grupos, nos quais debateram e escolheram temas que tinham sido debatidos nas disciplinas de Prática Reflexiva e Prática Pedagógica para os seus vídeos, fazendo um *storyboard* em que argumentaram a escolha por cada cena e então apresentaram sua ideia e foram gravar o seus

curta metragens, tendo o suporte de monitores bolsistas do IEAR/UFF para as filmagens. Posteriormente os alunos decuparam as cenas no computador e as editaram no software *Adobe Premiere* e então terminaram a produção (NOBRE, 2018f, p.31-33). O resultado dessas atividades foi a produção de DVDs com quatro curta metragens distribuídos como material didático audiovisual para o CIEGKKR. (SOUZA *et al*, 2019, p.7)

Quanto a produção de livros didáticos, ela vem ocorrendo, tendo algumas de suas etapas já feitas após oficinas de língua guarani sendo realizadas com a orientação de linguistas do Museu Nacional/UFRJ. (SOUZA *et al*, 2019, p.5-6)

O curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena tem sido bastante eficaz em continuar atingir suas metas e percorrer para chegar no seu objetivo central que é formar alunos indígenas no ensino médio no ano de 2022. Também é importante destacar nesse critério que gerou muitos produtos de curto e médio prazo, sendo eles realizados com o suporte de ações extensionistas da UFF, como a produção de DVDs com curta metragens em língua guarani tratando de aspectos culturais do próprio povo guarani; a cartografia social que permitiu se ter uma noção do perfil populacional; o diagnóstico sociolinguístico que possibilita pensar em formas para que o idioma guarani não caia no esquecimento com o passar das gerações e seja preservado; e agora tem um livro de Ensino de Língua Guarani que está sendo produzido. Logo, pode-se concluir que o curso tem sido bastante proveitoso nesse critério.

Com relação a eficiência, o curso pôde aproveitar bem vários dos recursos à sua disposição dentre eles os materiais como câmeras, computadores, máquinas fotográficas e projetores; e os humanos, como a presença de monitores bolsistas e professores de instituições públicas parceiras para ajudar os alunos nas suas dúvidas e dificuldades com as disciplinas. E apesar das adversidades encontradas no meio do caminho como as relações institucionais com a direção do CIEGKKR que foram bastante desgastantes, resoluções foram feitas mudando o deslocamento diário das aulas entre o CEAV e o CIEGKKR como relatou Nobre (2019a, p.2).

O curso tem se mostrado bastante efetivo ao tornar os alunos indígenas como parte integrante e fundamental para o progresso da aula. No começo do curso era notável a retração da maior parte da turma na participação das atividades e com o passar do tempo muito dos discentes passaram a ter uma sensação de pertencimento ao curso e começaram a assumir um papel de maior protagonismo nas atividades propostas, muito disso sendo estimulado pelas atividades extensionistas e pela dinâmica das aulas que favorece a utilização do idioma guarani entre os alunos e a interação constante com as atividades passadas em sala. Também o curso vem apresentando respostas no atendimento de uma das demandas historicamente reprimi-

das ao povo indígena do estado do Rio de Janeiro, então os impactos e efeitos vêm caminhando num sentido bastante positivo.

Com relação a equidade, o curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena é inédito no estado fluminense e nesse critério o mesmo vem apresentando respostas totalmente positivas na promoção de igualdade racial e social.

Essas foram as avaliações de aspectos internos da própria Educação Escolar Indígena, agora a seguir se pretende analisar as influências externas, que consistem em políticas públicas de infraestrutura e de regularização na legislação.

Conforme o Dossiê “*A Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro*”, já encaminhado pelo CEEEI-RJ ao secretário de estado de educação, sendo portanto de conhecimento da própria SEEDUC-RJ (RIO DE JANEIRO, 2019b, p.1), há a necessidade da criação da categoria de professor indígena no sistema estadual de educação para que seja possibilitado a convocação de concurso público de professor indígena para o CIEGKKR. (RIO DE JANEIRO, 2019a, p.8; RIO DE JANEIRO, 2019b, p.2;) Isso representaria um avanço no sentido de fortalecer o funcionamento da educação diferenciada no estado do Rio de Janeiro, atendendo a direitos previstos nos artigos seis, duzentos e dez e duzentos e trinta e um da Constituição Federal de 1988 e trezentos e trinta da Constituição Estadual, além de garantir a presença de um docente que seja parte do próprio povo indígena, em tese traria maior autonomia nas atividades do colégio indígena. Logo, o atendimento desses dois aspectos daria maior efetividade e eficácia nas políticas de educação escolar indígena.

Enquanto não se cria a categoria professor indígena docente nos quadros do sistema fluminense de educação, uma nota técnica feita pelo CEEEI-RJ já deliberou sobre a flexibilização na contratação de professores indígenas que atendam os critérios de falar o idioma local da escola, de ser da aldeia em que a instituição de ensino esteja localizada e que tenha experiência com educação escolar, podendo, ao ser contratado, lecionar até a obtenção da conclusão do seu curso com habilitação em magistério. (RIO DE JANEIRO, 2020a, p.1),

Outro aspecto externo, atende ao caráter de infraestrutura da política pública de educação escolar indígena no CIEGKKR, uma vez que não existe uma secretaria funcionando na escola; as salas de informática se encontram desativadas; a falta de salas de aula para ensino médio e fundamental; e a própria estrutura da instituição de ensino e suas salas de extensão encontram-se em situação precária para a ocorrência de atividades, com algumas salas sendo improvisadas para aula, (RIO DE JANEIRO, 2019a, p.8) representando um risco não só para a integridade de alunos e professores, mas também para a manutenção das atividades escolares, comprometendo a eficácia e a efetividade da educação escolar indígena

ao trazer empecilhos na sua implementação. Também outro elemento de infraestrutura é a estrada de acesso à aldeia do Sapukai que se encontrava em péssimas condições, sem pavimentação e com riscos de desabamento, conforme destacado pelo MPF (2016, p.9), o que demonstrou a grande necessidade de obras que melhorassem a acessibilidade à escola para quem vem de fora, pois é muito comum ocorrerem situações de professores e o transporte escolar de alunos que até algum tempo atrás tinham que deixar o seus veículos a uma distância consideravelmente grande da escola por conta do risco de danos aos seus veículos, como o estouro de pneus, por isso é necessário, por exemplo, a pavimentação dessa estrada de acesso. Atualmente Angra dos Reis (2015) garantiu a infraestrutura de acessibilidade pela estrada à escola, como colocado na meta 8.9 e a mesma foi reformada no início de 2020, que é ano eleitoral de nível municipal.

Finalizando o caráter de infraestrutura da política pública de Educação Escolar Indígena, Rio de Janeiro (2019b, p.8) destaca-se a necessidade de aquisição de equipamentos para estoque da merenda escolar e também material escolar como lápis e caderno. Dois fatores fundamentais para tornar a educação escolar indígena mais eficiente, eficaz, efetivo e equalizado é a garantia da segurança alimentar dos alunos e também o uso de materiais como livros e cadernos, pois não é incomum que tenham estudantes que encontrem na escola a possibilidade de obtenção de uma nutrição balanceada e de manutenção de seus estudos através da garantia de aula e materiais escolares pelo CIEGKKR, haja em vista a situação de vulnerabilidade social que facilmente pode ser encontrada na comunidade. Mas isso também é uma problemática uma vez que a ida à escola e a qualidade do aprendizado seja comprometida em função desses fatores.

Já com relação à direção do Colégio Indígena, Rio de Janeiro (2019a, p.8) recomenda também a eleição para direção com participação indígena nas atividades gestoras. Isto é uma recomendação positiva, uma vez que o CIEGKKR nunca teve uma diretoria eleita democraticamente e sim “biônicas”, uma situação controversa desde a sua transformação em Escola estadual, no ano de 2005, e que recentemente tem gerado tensões e conflitos de interesses na relação escola-comunidade, levando à redação de um abaixo-assinado pela Aldeia Sapukai (2019). No entanto, o professor Algemiro Karai Mirim destaca que não basta apenas ter um indígena na gestão escolar, é necessário ter uma formação continuada que dê capacitação ao índio para o exercício das atividades gestoras e isso é uma dificuldade que ainda persiste, junto com as outras que estão relacionadas à produção de material didático e o atraso para a conquista de modalidades de ensino escolar:

Realmente tivemos muitas dificuldades. A primeira foi que na proposta que surgiu era que a escola diferenciada, no seu funcionamento e gestão, seria feita pelos próprios índios. Isso obviamente não conseguimos, porque precisa de formação, tem que formar os atores da educação, tanto professores quanto gerentes para gerenciar a escola, isso acontece até hoje. Então essa é a dificuldade maior.

Também não tem material didático específico para as escolas indígenas e o estado do Rio de Janeiro tem feito muito pouco em relação ao material didático, trazendo bastante dificuldade. Do resto, temos a avaliação dos alunos, que seria tudo específico, está difícil de elaborar essa parte de avaliação, porque depende da parte de administração, de gerência.

Somente em 2018 conseguimos formação de professores indígenas em um projeto chamado “Magistério Indígena Diferenciado” pelo estado do Rio de Janeiro para formar nossos professores. (MIRIM, 2020)

Portanto, baseando-se no relato, na história do CIEGKKR e no abaixo assinado escrito pela comunidade, a presença de uma direção eleita democraticamente e contando com presença indígena capacitada, poderia ser mais eficaz na resposta para demandas de infraestrutura, diplomação de alunos, elaboração de metodologias para a educação escolar indígena, implementação do ensino médio e formação de professores; também seria mais efetivo por resultar numa relação mais harmônica e transparente com pais, alunos e lideranças locais, já que a permanência do diretor eleito no cargo dependeria do apoio comunitário e não de apoio externo, que é o que ocorre na indicação “biônica”.

Finalizando essa avaliação de aspectos externos, é considerada uma demanda a inclusão da Educação Escolar Indígena no PAR – Plano de Ações Articuladas - com recursos do MEC) da SEEDUC-RJ para que haja maior transparência na aplicação de recursos para esse tipo de educação escolar (RIO DE JANEIRO, 2019a, p.8) tornando essa política pública mais eficiente.

3.2.1.2 Perspectivas futuras

Para se ter uma noção a respeito das perspectivas futuras da Educação Escolar Indígena, é importante antes de tudo destacar quais foram as conquistas e resultados obtidos até o presente momento, que foram as seguintes:

O que conquistamos até hoje foi a regulamentação da escola diferenciada estadual, mas para regulamentar nós, comunidade, junto com a UFF e o pessoal que trabalha na AMPEI, com a ajuda de todo mundo, inclusive das comunidades, conseguimos construir o PPP da aldeia, o Projeto Político da escola para a comunidade.

Lá está diferente, construímos o currículo mínimo, não assim específico, bem específico, mas foi construído pela comunidade, essa parte pra mim é conquista. Mas é difícil o não índio respeitar esse currículo todo.

Outra conquista que tivemos foi colocar no currículo mínimo a educação guarani, as disciplinas a serem trabalhadas dentro da escola, que

foram a língua guarani, educação guarani, nhandereko guarani, cosmovisão guarani. Quatro disciplinas que colocamos no currículo mínimo, mas que ainda está só no papel, pois o Estado não está cumprindo. (MIRIM, 2020)

Os resultados obtidos até o momento desse processo, eu poderia enumerar objetivamente quatro coisas práticas, do ponto de vista da formulação de políticas públicas, quatro avanços. O primeiro é a implantação do segundo segmento regular no colégio indígena em 2015, então essa era uma demanda histórica reprimida e, tardiamente em 2015, a SEEDUC-RJ abriu a primeira turma de 6º ao 9º ano.

O segundo ganho foi a implantação do Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena em 2018, outra demanda histórica também reprimida por muitos anos, que eram as turmas de EJA que haviam se formado, jovens e adultos que obtiveram o diploma do fundamental II e não tinham onde estudar e professores indígenas dando aula sem habilitação. Então, a implantação do magistério em 2018 foi uma conquista efetiva e prática.

Terceiro é a implantação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, a própria criação do conselho, apesar de ter sido criado em 2017, mas ele praticamente demorou, foi após dois anos, em 2019, só que foi efetivamente implantado, tem um ano. Foi uma conquista, porque ele é um conselho deliberativo, é um órgão da Secretaria de Estado de Educação de caráter deliberativo, eu acho que isso foi um avanço prático.

E por último, já sob a égide do Conselho, a aprovação, pela ALERJ, da lei do interstício de trinta dias. A lei do interstício prevê que um professor contratado pode ficar apenas trinta dias de intervalo sem contrato até renovar novamente o contrato para o ano subsequente. Antes disso a lei para *juruá* (não indígena) determinava ficar um ano parado sem contrato para poder renovar com o mesmo professor e no caso agora para educação indígena tem uma especificidade que lhe garante o interstício de trinta dias, então ele pode dar aula durante um ano, dar baixa no contrato e no mês seguinte do ano subsequente ser contratado por ele ser de um colégio indígena.

É isso, de avanços práticos e objetivos, esses quatro mais significativos, são poucos e foram lentos, mas são significativos, são conquistas. (NOBRE, 2020e)

Os resultados obtidos nesse processo lento foi a conquista do Magistério Indígena, que ainda sim está funcionando fora da Aldeia e sem apoio efetivo da atual direção do colégio indígena; a implementação dos anos finais do ensino fundamental. No entanto esses pequenos avanços não contemplam as demais Aldeias, apenas a Aldeia Sapukai, ainda sim há falta de professores nos anos finais do ensino fundamental, falta de salas de aula e o ensino médio regular não está sendo ofertado na Aldeia. A turma do 9º ano que concluiu o ensino fundamental em 2017, ainda aguarda o ensino médio. Os jovens estudantes do Magistério Indígena hoje são, em maioria, ex-alunos da EJA Guarani, que finalizou em 2014. Então há ainda uma demanda reprimida devido a ausência do ensino fundamental (6º ao 9º ano) durante muitos anos e agora também devido a ausência do ensino médio regular. (MARTINS, 2020)

É notável que a presença de uma educação diferenciada tem impactos positivos para a comunidade indígena de Sapukai, pois ao mesmo tempo que se cria um currículo que agregue aspectos culturais do povo guarani mbya em sua própria escola, há o surgimento de mecanismos para resistência a todo tipo de entrada de elementos estranhos à comunidade (grilagem de terra, tentativas de conversão religiosas e entre outros) e faça que todos os conhecimentos e idioma passados de geração para geração não sejam perdidos. Também um

currículo diferenciado abre caminhos para que a assimilação de tecnologias que antes representavam um potencial ameaça à preservação da cultura guarani, pode ter efeito reverso, contribuindo para que aspectos culturais e linguísticos sejam preservados.

No entanto, como o professor Algemiro Karai Mirim ressaltou, ainda há a dificuldade de fazer com que um currículo diferenciado seja seguramente cumprido pelo Estado e seguidos por professores não indígenas, portanto ainda perduram dois desafios para a ampliação da educação diferenciada no estado do Rio de Janeiro: um é o de garantir a implementação efetiva da educação escolar diferenciada e fomentar o monitoramento para que o que já foi construído anteriormente não seja perdido; o outro, é garantir a presença de um quadro docente indígena para que haja o respeito desse currículo diferenciado e, no caso de docentes não indígenas, que haja uma capacitação adequada que possibilite o respeito ao conteúdo curricular, como falou a liderança comunitária e a contratação dos mesmos para suprir a sua carência no Ensino Fundamental II como Norielem destacou.

A implementação de um Ensino Médio para comunidades indígenas no estado do Rio de Janeiro em si já é um enorme avanço na garantia de direitos sociais, então sua existência já combate uma mazela social que vinha se arrastando por décadas, como ressaltou o professor Domingos Nobre no seu relato. Contudo ainda há os desafios de garantir apoio administrativo, que consiste numa direção escolar alinhada com os interesses locais e a infraestrutura adequada no CIEGKKR para a implementação de um Ensino Médio regular, como disse Norielem Martins. Isso resolveria em parte grandes problemas, no sentido de evitar a evasão escolar forçada por motivos estruturais e de vulnerabilidade social, uma vez que a locomoção pelo município de Angra dos Reis aliada a uma geografia municipal que exige grandes distâncias de deslocamento entre locais diferentes, força na utilização de transportes como ônibus ou carros demandando grandes valores de dinheiro mensalmente para passagem ou gasolina, o que nem sempre é possível.

A existência do CEEEI-RJ é uma conquista que demorou para chegar, mas também traz efeitos positivos para as comunidades indígenas do estado do Rio de Janeiro ao levarem as mesmas para a arena de debate na construção de políticas públicas de educação escolar indígena, democratizando todo o seu processo. Um desafio ainda persistente para um maior alcance é o de inclusão pelo Conselho no seu quadro de conselheiros indígenas os integrantes das comunidades pataxós, uma vez que os mesmos se encontram presentes em solo fluminense, no ensino médio com habilitação em magistério indígena e também demandam por melhorias na educação escolar de suas comunidades. Portanto, essa inclusão de diferentes etnias é um meio de garantir efetivamente voz a todas as comunidades presentes no Rio de

Janeiro, sendo necessário para o exercício da democracia em questões educacionais. Essa já é uma pauta que já vem levantada há anos por Rio de Janeiro (2018a, p.1), mas ainda não se concretizou.

Finalizando as conquistas, a existência da lei do interstício, que dá mais flexibilidade na contratação de professores indígenas, é positivo por dar maior chance de presença da comunidade indígena e também de garantir eficiência na educação escolar indígena, sobretudo no primeiro segmento do CIEGKKR, que funciona só com professores indígenas contratados. No entanto, o ideal mesmo seria o concurso público, que evitaria as contratações temporárias.

Com isso tudo, espera-se que com a educação escolar indígena futuramente seja garantido meios como o acesso ao Ensino Superior; a criação da categoria de professor indígena nos quadros do sistema de educação do estado do Rio de Janeiro, prevenindo instabilidades na presença indígena efetiva nas escolas localizadas nas suas comunidades; a consolidação da capacitação de indígenas para as atividades de docência e a criação para a formação de atividades de gestão escolar, conforme o destacado a seguir:

Uma perspectiva é leva-los até o ensino superior, eu acho que isso está posto num futuro de médio prazo. Assim que essa turma concluir o ensino médio, [os alunos] estariam aptos a ingressar no curso superior e o que nós podemos fazer nesse momento é oferecer ou a graduação em pedagogia ou a graduação em geografia na Universidade Federal Fluminense de Angra. Essa é uma perspectiva; a outra é a luta pela regularização pela categoria de professor indígena com a consequente convocação de concurso público para professor nas salas do colégio indígena.

Eu acho que essas são as perspectivas que estão postas. (NOBRE, 2020e)

As perspectivas que temos na EEI no Litoral Sul, especialmente em Angra dos Reis, é que a turma do Magistério Indígena conclua seus estudos e se qualifique a ponto de assumir os postos de trabalho na escola de forma efetiva. O magistério, que tem em sua base de construção a política de educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, certamente contribuirá para a melhoria da EEI na região. Além disso, que se formalizem parcerias entre Governo Federal, Estado e Municípios para a colaboração efetiva com a EEI (melhoria das instalações, construções, concurso público, currículo diferenciado, etc).

Em relação especificamente ao CIEKKR, considerando todo o contexto vivenciado até o momento, uma alternativa possível seria a emancipação das salas de extensão de Paraty e o investimento em autonomia de gestão para todas as unidades, com corpo docente, equipe pedagógica e construção de currículo diferenciado com os parceiros que já atuam na região. (MARTINS, 2020)

Logo, espera-se que o que venha para a educação escolar indígena no futuro possa garantir a democratização efetiva nas políticas públicas de educação diferenciada para este grupo social das comunidades tradicionais no estado do Rio de Janeiro combatendo na raiz a

sua marginalização histórica que provoca efeitos sociais maléficos para sua existência em questões culturais e populacionais.

Terminado a avaliação da educação escolar indígena, parte-se agora para a educação escolar caiçara.

3.2.2 Educação Escolar Caiçara

3.2.2.1 Avaliação e pendências

A educação escolar caiçara deu início ao seu projeto de educação diferenciada e de segundo segmento em 2016. Nesse primeiro ano, houve o começo da capacitação dos professores a partir do projeto proposto pela UFF, que foi potencializado a partir dos subsídios pedagógicos fornecidos pelo Programa “*Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde*”, (NOBRE, 2016a, p.1) e a realização de oficinas com a participação das comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba na construção da organização pedagógica e curricular a fim de consolidar a política pública de educação escolar diferenciada . (NOBRE, 2017e, p.4-7) Portanto aqui há dois aspectos internos da educação escolar caiçara para se avaliar: a formação continuada de professores, que será o primeiro a ser analisado, e as atividades desenvolvidas nas escolas das comunidades por este trabalho estudadas. Quanto ao primeiro segmento, seu início na educação escolar diferenciada somente se dá em 2018, e também será abordada no decorrer das análises dos dois aspectos.

As formações continuadas de professores do segundo segmento inicialmente deram um enfoque na apresentação do projeto de educação diferenciada para a comunidades e também como gerar uma sintonia entre o mesmo e os docentes, ou seja, dar uma capacitação adequada, uma vez que o objetivo principal nesta época era garantir a implementação do ensino fundamental II caiçara diferenciado nas comunidades do Sono e Pouso da Cajaíba. Nessa etapa do trabalho (2016-2017), houve uma ênfase à orientação pedagógica aos professores no diálogo entre os docentes e o projeto de educação escolar caiçara. Por conta disso, a orientação se deu por meio da realização de atividades de sistematizações, planejamento de projetos pedagógicos, estudos de mapas conceituais e de quando fazer com que conteúdos programáticos podem se associar ou se desassociar de conceitos integradores. (NOBRE, 2017e, p.5-14)

A elaboração de projetos pedagógicos está relacionada a realização de sistematizações, sendo composto pelas disciplinas, mas não de forma prioritária, e os professores foram orientados a levar em conta que somente eles mesmos podem realizar essa atividade. Esta atividade consiste em ser uma ferramenta que dê possibilidades de o docente pensar e refletir autonomamente e criticamente um currículo que se relacione com conceitos integradores e que esteja mais atrelado o possível à realidade de seus alunos, devendo produzir conhecimentos que vão além de casos particulares, possibilitando generalizações no contexto aplicado. Para isso, uma sistematização deve possuir um objetivo bem delimitado; um eixo para definição de aspectos centrais; levando em conta vivências anteriores; reordenando historicamente de modo que a sua reflexão, análise e síntese permitam dar interpretações e conclusões sobre um processo de construção de projetos pedagógicos. (NOBRE, 2017e, p.7-12)

Quanto aos estudos de mapas conceituais, esses estão intimamente relacionados aos conceitos integradores. Esses mapas visam sintetizar um conjunto de conceitos integradores e suas relações, organizando o conteúdo de uma disciplina ou área de conhecimento, numa sequência e selecionando materiais curriculares por meio de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa como seu princípio programático. (NOBRE, 2017e, p.13-14)

Já quanto a relação entre conceitos integradores e conteúdos programáticos é que o primeiro engloba o segundo. Os conceitos integradores possuem conteúdos que vão sendo aplicados em uma sequência ordenada pela necessidade do projeto pedagógico que estiver sendo desenvolvido pelo professor, e não numa sequência de conteúdos programáticos já previamente ordenados numa grade. (NOBRE, 2017e, p.9)

Outras duas atividades desenvolvidas nesse primeira etapa foi análise de aulas que, de forma semelhante à educação escolar indígena, permitiu os professores repensarem suas práticas pedagógicas e currículos e também ocorreu a elaboração da primeira versão do currículo escolar caiçara chamada “Proposta Curricular do Fundamental II em Educação do Campo da Escolas da Praia do Sono e Pouso da Cajaíba” (NOBRE, 2017c, p.3-4) representando um grande avanço na consolidação da educação diferenciada nas comunidades da Praia do Sono e Pouso da Cajaíba.

Em 2018, a educação escolar caiçara ampliou sua área de atuação ao absorver o primeiro segmento, contemplando as comunidades da Ponta da Joatinga, Ponta Negra, Praia do Calhaus, Praia da Ponta Grossa, Ilha do Araújo, Saco do Mamanguá, (NOBRE, 2018d, p.1) Trindade, Laranjeiras, São Gonçalo, Tarituba, Paraty Mirim, São Roque e Graúna , além do 1º ao 5º ano da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba (NOBRE, 2018e, p.1) e isso

representa dois avanços: um no sentido de que facilitar a comunicação entre os professores dos dois segmentos de ensino fundamental, pois essa era uma das dificuldades estruturais encontradas pelos docentes no biênio 2016-2017; (NOBRE, 2017e, p.9) o outro é no sentido de fortalecer a educação escolar diferenciada em comunidades caiçaras do município de Paraty, de forma com que o contato com saberes tradicionais sejam presentes mesmo no ambiente escolar desde os primeiros anos do fundamental I, representando um avanço na provisão de direitos sociais.

O ano de 2018 para o primeiro segmento foi marcado pela apresentação do projeto aos professores e pela imersão destes aos processos de sensibilização e fundamentação teórica. (NOBRE, 2018e, p.3-4) Com isso os professores debateram sobre cultura caiçara, estudaram sobre marco legal para educação do campo e se aproximaram do FCT, o que possibilitou maior familiarização com a educação escolar diferenciada. Também foi nesse período que realizaram uma Oficina de Ortografia, proporcionando-os questionar o conceito de “erro” das crianças e classifica-los através de uma taxonomia de erros de modo a conseguirem pensar em uma proposta de intervenção pedagógica para essa questão ortográfica. Já para o segundo segmento, esse ano foi mais voltado para pensar atividades interdisciplinares e multiseriadas para os alunos seguindo a matriz de planejamento de um dos projetos pedagógicos do fundamental II. (NOBRE, 2019f, p.6)

No ano de 2019, os professores do primeiro segmento foram introduzidos aos estudos de epistemologia das disciplinas; às tendências pedagógicas para o ensino de disciplinas e da educação infantil; conceitos integradores, atravessando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e treinamento de por meio da matriz FOFA (NOBRE, 2019f, p.6) que foi utilizado posteriormente nos alunos para entender a realidade local das comunidades e sistematizada, fazendo com que temas geradores fossem extraídos do diagnóstico sociocultural e resultando numa rede temática. (NOBRE, 2020a, p.6-8)

Já com relação à formação continuada de professores do segundo segmento, o ano de 2019 foi mais voltado para a análise da matriz de planejamento, para o planejamento dos projetos e a elaboração de livros de cordel que foram posteriormente lançados na Feira Literária Internacional de Paraty; foi também buscado em estudos, o entendimento da evasão de alguns alunos e a avaliação da versão final da proposta curricular e dos quatro anos de educação escolar diferenciada (NOBRE, 2019f, p.8-9) na qual se constatou o engajamento dos professores e das comunidades em prol da educação diferenciada, ensino de qualidade ligado à realidade e retorno positivo do alunos, algo diferente do encontrado inicialmente. (NOBRE, 2019h, p.2)

Essa foi a formação de professores, agora na sequência se parte para o outro aspecto interno, que se refere às atividades desenvolvidas ao longo desses quatro anos.

Em 2016, no segundo segmento da educação escolar caiçara ocorreu uma Oficina de Fotografia na qual os alunos da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba participaram com o objetivo de produzir dois Guias Turísticos de cada uma das duas comunidades que mostrassem a cultura caiçara e enriquecessem o turismo nelas mesmas, (NOBRE, 2017e, p.11-16) e no final, já no ano de 2017, o objetivo foi atingido com essas duas produções. (NOBRE, 2017c, p. 5) Uma constatação que houve nessa oficina foi a maior familiaridade dos alunos da comunidade do Pouso da Cajaíba com internet e redes sociais do que os da Praia do Sono. Também ocorreu uma Oficina de Cartografia Social na qual os alunos aplicaram questionários para saber o perfil dos turistas que frequentam a comunidade (NOBRE, 2017e, p.15-16) e fizeram um reconhecimento e uma representação espacial. (NOBRE, 2017c, p.5)

Já em 2018, ocorreu a aplicação de um diagnóstico sociocultural nas comunidades que eram contempladas com o primeiro segmento diferenciado no qual se constatou algumas das seguintes situações nas comunidades: pouca mobilidade territorial e social, alimentação baseada na pesca, predomínio de famílias do tipo nuclear com pai e mãe sustentando a casa, etc. (NOBRE, 2019f, p.7)

A Educação escolar caiçara tem se mostrado eficaz no sentido de que tem gerado muitos produtos como, no primeiro segmento, a realização do diagnóstico sociocultural, que ajudou a compreender como que se organizava e funcionava as comunidades caiçaras atendidas por essa modalidade de ensino; a realização de uma FOFA com os professores que possibilitou na geração de uma rede temática sistematizada; já o segundo segmento conseguiu gerar dois Guias Turísticos das comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba; produziu dois livros de cordel que foram apresentados na Feira Literária Internacional de Paraty e atingiu o seu principal objetivo que foi formar alunos no ensino fundamental II, se consolidando como elemento estruturante pois garantidor de direitos para comunidades caiçaras.

A educação escolar caiçara também se mostra eficiente à medida que conseguiu reunir recursos que mantivessem a manutenção da sua existência, como recursos humanos que são professores e alunos engajados e capital político que é o suporte por parte do FCT. Esses recursos são primordiais para a continuidade dessa política pública e alguns aspectos externos podem afetar principalmente esse critério, sendo que eles mesmos serão analisados mais adiante nesse subcapítulo.

A efetividade é notada pelo engajamento efetivo dos professores em dar continuidade às atividades, como também a sua capacitação contínua que os garantem desenvolverem as suas aulas e práticas pedagógicas adaptadas à realidade caiçara, apesar das adversidades que os mesmos encontram para garantir. Também ocorreu a resolução de uma demanda historicamente reprimida que era a oferta de um segundo segmento diferenciado nas comunidades caiçaras da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba por parte do poder municipal, o que significa um forte avanço na garantia de direitos sociais e se soma a isso a oferta de uma educação diferenciada que leve em consideração os aspectos culturais das comunidades da costeira e da zona rural de Paraty fazendo com que os saberes tradicionais não sejam perdidos com o passar das gerações.

Com relação a equidade, a educação escolar caiçara se tornou bastante forte nesse aspecto, pois garante mais ampliação e garantia de direitos sociais para este grupo social que historicamente é marginalizado pelo poder público

Até aqui, analisou-se e se avaliou a política pública de educação escolar caiçara a partir dos aspectos internos, cabendo agora, a seguir, olhar os aspectos externos que podem interferir de alguma forma no funcionamento dela mesma.

A primeira dificuldade externa, sendo uma das mais latentes e que se arrastam por anos e anos, é a questão do bem-estar dos professores, que é bastante precarizado, uma vez que ocorrem situações de os mesmos terem que arcar com recursos advindos do próprio bolso para se locomoverem de barco entre ilhas e continente, que é onde ocorrem as formações, além disso os locais para dormir são ruins. (NOBRE, 2017e, p.5; NOBRE, 2019h, p.2) Esse aspecto pode afetar significativamente o critério de efetividade, uma vez que quando uma pessoa tem as suas condições de trabalho comprometidas, isso pode atacar a saúde do docente, a qualidade das aulas, o funcionamento das atividades escolares já que o professor é pilar fundamental para isso, portanto os efeitos seriam negativos.

Conseqüentemente quando o bem-estar do professor é precarizado também a eficiência pode ser afetada pela possibilidade de faltar recurso humano para o planejamento e funcionamento das aulas, e, por fim, a equidade quando a provisão do acesso ao direito social à educação para as comunidades caiçaras fica comprometida, atrapalhando a mitigação das assimetrias sociais. Logo, é notável uma interdependência entre os critérios de eficiência, efetividade e equidade quando se trata desse primeiro aspecto externo.

Uma forma de fazer com que o bem estar dos professores não seja afetada é o que está elencado por FCT (2019b, p. 4) que recomenda à SME de Paraty garantir melhorias salariais e de auxílios para que não haja perda de motivação para a ida à escola e, conseqüentemente, a

qualidade do ensino, que é muito fundamental, ainda mais quando se trata de educação escolar diferenciada, que exige capacitação adequada à realidade local. Também é feita a recomendação da provisão de alojamento adequado e barco ofertados pelo próprio município de modo a não gerar alta rotatividade de professores e meses sem aulas.

Também existem duas dificuldades que estão ligadas ao caráter de infraestrutura da educação escolar caiçara, sendo que uma é relacionada à necessidade da compra de equipamentos como computador e data show, material escolar e internet; a outra é referente a oferta deficiente de merenda escolar diariamente, uma vez que há dificuldades de se contratar profissionais. (FCT, 2019b, p.3) Esses dois problemas elencados afetariam a educação escolar caiçara à medida que a ausência de recursos materiais limitariam a possibilidade de se ter aulas mais dinâmicas (data shows e computadores), os alunos teriam mais dificuldades fazer registros de atividades escolares atrapalhando em algum grau o seu aprendizado diário (material escolar), as escolas não conseguiriam produzir documentos e arquivos (impressoras e computadores) e por fim a segurança alimentar ficaria comprometida com a falta de oferta de merenda escolar.

Uma terceira demanda de infraestrutura, mais específica para a escola da comunidade do Pouso da Cajaíba (no contexto desse TCC), é a necessidade de obras para a ampliação de salas de aula e oferta de turmas (FCT, 2019b, p.4); isso traria mais efeitos positivos para a comunidade em específico pelo aumento de vagas na escola, garantindo mais educação perto das casas dos alunos e uma estrutura física melhorada para a instituição de ensino deste local.

O FCT (2019b, p.4) ainda elenca uma demanda que é muito importante e que foi sistematizada em 2019 que é a de cobrar o município de Paraty para ser mais transparente na utilização dos recursos públicos e criar mecanismos para participação popular na destinação dos recursos públicos. Isso reforça o que fora destacado várias vezes no capítulo 2 a respeito da necessidade da existência de mecanismos de *accountability* na administração pública dada a sua importância para se pensar e avaliar com mais precisão políticas públicas, logo a transparência é benéfica nesse sentido.

Algumas dificuldades que ainda persistem, que são levantadas pelos documentos e que também podem fazer comunicação são as que foram elencadas por Jardson e Ticote a seguir:

Em relação às dificuldades ainda é a questão da precarização do ensino, graças a Deus conseguimos a conquista da abertura das salas juntamente do Plano Municipal de Educação, que nunca teve em Paraty; foram dois grandes avanços, dois grandes precedentes. Só que a gente ainda

convive em 2016, 2017 e 2018 principalmente com a precarização do ensino, da estrutura pros educadores, dos livros didáticos, da valorização dos professores, dos educadores e principalmente dos pais e dos alunos, a gente ficou à mercê de uma gestão bem ruim, bem fragilizada no que se refere a estrutura de material, de projeção, todo um material aí necessário para pesquisas, os alunos aí com os educadores no sentido de valorização da educação diferenciada, ou seja, a prefeitura não criou as salas, ela apenas deixou que fosse criadas as duas salas, ela consentiu até porque não era uma política da educação ainda, era apenas um projeto, um projeto que eles inclusive falaram que era um projeto experimental, mas como a gente tinha todo o apoio das universidades, do movimento social daqui que é o fórum de comunidades tradicionais nosso, do próprio coletivo, e inclusive do judiciário os ministérios públicos estadual e federal, eles não puderam acabar facilmente, porque a gente foi pro enfrentamento subsidiado por toda a histórica da educação e da negação e também das leis municipais, estaduais, federais e inclusive internacional que garantem ao nosso povo a educação básica de qualidade, a formação, o conhecimento e essa inserção a educação diferenciada que realmente é o que valoriza, o que reproduz, o que difunde a nossa cultura, ancestralmente falando.

Hoje a gente ainda tem uma grande dificuldade, um grande desafio do território que é realmente desconstruir todo aquele pensamento, aquela ideologia da extrema-direita, do conservadorismo historicamente no nosso país e nas comunidades tradicionais não é diferente, que [*a escola*] é onde você educa, ensina, que você forma para ir para o mercado de trabalho para ser explorado e a nossa educação diferenciada é totalmente ao contrário, para contrariar esse sistema que a gente vive.

E aí quando você fala isso, você contraria as pessoas, contraria a hegemonia, o sistema, os governantes, enfim. Você acaba criando os conflitos em vários locais, vários espaços e na comunidade também. Imagina que um prefeito, um vereador, um secretário chega e fala que tem que formar os alunos para trabalhar no condomínio laranjeiras amanhã e aí a gente fala que não, tem que trabalhar e formar para poder contraria o sistema e falar que o condomínio é um crime social contra a comunidade. E aí como é que fica esse conflito na cabeça de um caçara humilde e simples que ele também não teve acesso à educação; não teve acesso à escola; não teve acesso à instrução da escola; e muito mais, não teve acesso a uma educação diferenciada para ele refletir e pensar, para formar um pensamento crítico? E aí você tem um desafio grande no território, que é esse que é de como fazer que esses pais e essas mães consigam subsidiar a educação diferenciada de fato e não reproduzir o discurso da secretaria que a educação da cidade é a melhor por ter mais professores, por ser mais próximo ao centro, por ter mais acessibilidade aos programas, pesquisas, ao todo material didático, de informática e projeção, por aí vai.

Então a gente também tem conflito nos territórios e nas comunidades, mas isso que por aí que a gente vai ter que quebrar pouco a pouco, de desconstruir toda essa imagem que ficou da educação para o capital-trabalho. E a nossa educação é para vida, essência, ancestralidade, valorização cultural e geração de renda, mas com igualdade, divisão de renda, divisão social do trabalho, de todos os aspectos, politicamente falando que a gente discute na educação diferenciada como base mesmo e isso também da conflito até mesmo entre a gente, entre os coletivos, mas a gente vai superando passo a passo até porque ninguém vai fazer isso pela gente” (SANTOS, 2020)

As dificuldades que a gente ainda tem na comunidade é de a comunidade entender o que é a educação diferenciada, porque a gente ainda tem muito esse hábito de achar que a escola lá fora é melhor que a da comunidade com esse tipo de ensino, que eles queriam o ensino regular igual o lá de fora, mas a gente sabe que isso é ilusão. Então está faltando a gente chegar mais na comunidade, conversar mais com as mães; com os pais para a gente fortalecer a educação diferenciada, porque, por enquanto, eles ainda

ficam muito naquela expectativa de que é só para quebrar galho e que parece que eles não acreditam muito. Essa é a dificuldade, que a gente tem de dar encontro dentro da comunidade. (SOBRINHO, 2020)

Como se pode perceber nos dois relatos, há uma dificuldade em comum nas comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba que é no diálogo com os membros comunitários, de dá-los um conhecimento mais amplo do que se trata a educação escolar diferenciada nos territórios caiçaras e a sua importância e com isso, também, levá-los a participarem do ambiente escolar, atividades de gestão e afins, ou seja, democratizar as escolas.

Tanto Nobre (2019h, p.2), como FCT (2019b, p.3) já ressaltavam, respectivamente, a necessidade de haver um diálogo entre membros comunitários com a educação escolar local e a participação dos mesmos na gestão escolar por meio de conselhos escolares, APMs e de construção de Projetos Políticos Pedagógicos.

Essa demanda de construção de formas de participação popular nas escolas das comunidades, tal qual a aproximação de membros comunitários levantadas pelos documentos e lideranças comunitárias e conseqüentemente a proposição pelos mesmos de criação de mecanismos de controle social é positiva no âmbito das políticas públicas, pois colaboraria para acelerar a consolidação da educação escolar caiçara como também pode potencializar a eficácia, eficiência e a efetividade. Mas antes de se analisar a atuação dos mecanismos de controle social na potencialização desses três critérios, é importante entender do que se trata o controle social e qual a sua importância para a sociedade.

De acordo com o Instituto Pólis (2008, p.1), o controle social se trata do compartilhamento da tomada de decisões entre sociedade e Estado a respeito das políticas públicas, caracterizando num instrumento e voz para o exercício da cidadania e democracia. Esse controle é feito no monitoramento, na avaliação e na fiscalização das atividades de gestão, execução e aplicação dos recursos financeiros que terminem na implementação de políticas.

A participação popular no processo decisório é previsto na Constituição Federal de 1988 e através de várias leis regulatórias que garante a criação de instâncias consultivas e deliberativas nas esferas municipal, estadual e federal de governo, por meio de conselhos ligados ao poder executivo. O controle social também pode ser feito fora das instituições formais do Estado pela população nas atividades de monitoramento das políticas públicas. Por conta disso, o controle social é muito importante, pois garante a democratização da gestão pública e faz com que as políticas públicas cheguem aos resultados desejados em questões de

qualidade e ofertas dos serviços, dando canais que possibilitem aos cidadãos conhecerem os seus direitos e cobrarem seus representantes. Ao Estado, nos seus três entes federativos, cabe criar, estimular e garantir a existência dos mecanismos de controle social e também possuir canais de acesso à informação e transparência e ter funcionários na sua administração que sejam profissionalmente capacitados e comprometidos com a democracia. Logo, é importante destacar que a sua consolidação no Brasil representaria uma ruptura na sociedade, por conta da tradição política brasileira, que é historicamente autoritária e que sempre se caracterizou pela centralização das tomadas decisões das políticas pelo Estado; por parte da população que sempre exigiu dos governantes, mas que, na prática, espera que somente os mesmos tomem atitude por conta própria para resolver todos os problemas encontrados mundo afora; sem contar nas profundas desigualdades sociais encontradas em solo brasileiro que contribuem para a manutenção dessa tradição política (INSTITUTO PÓLIS, 2008, p.1-4) e da realidade de condições desproporcionais na prática entre as classes baixa, média e alta brasileira.

Por isso, é muito importante que haja o reconhecimento e o fortalecimento dos mecanismos de controle social, que podem se dar em meios formais, ou seja, estatais, ou através de Conferências, Conselhos Gestores e em Orçamentos Participativos, ou societais como Fóruns, Movimentos Sociais, associações e entre outros meios. São esses mecanismos que possibilitam esclarecimento de uma política pública, estabelecimento do diálogo e do respeito de diferentes pontos de vista a respeito da mesma e fazer pressão sobre o poder público, por meio de audiências públicas ou acionando os órgãos do judiciário, para que os direitos previstos na legislação brasileira não sejam consideradas letra morta e nunca saiam do papel. (INSTITUTO PÓLIS, 2008, p.2-3)

Com o esclarecimento do que se tratam os mecanismos de controle social, pode-se partir para a sua atuação para potencialização dos critérios de eficácia, eficiência e efetividade.

No critério de eficácia, os mecanismos de controle social poderiam colocar metas a se atingir como por exemplo no estabelecimento de etapas de reformas administrativas e pedagógicas que façam melhorias das atividades escolares; o que professores das escolas do segundo segmento das comunidades da Praia do Sono e Pouso da Cajaíba consultados por Nobre (2019h, p.2) elenca que é uma problemática: a sobreposição de questões de administração sobre as questões pedagógicas; essa é uma demanda. Outras duas demandas, levantadas por FCT, (2019b, p.3) está no poder público municipal regulamentar toda a implementação do ensino fundamental II nas comunidades caiçaras e transformar as escolas presentes nelas mesmas em “Escolas Caiçaras” dentro da categoria de “Escolas do Campo” e

fazer concurso específico para essas localidades. É válido destacar que já existe o Decreto Municipal nº 103/2019 (Ver a seção 1.3.2) que dá respaldo para a Educação do Campo; então os mecanismos de controle social estariam incumbidos de acompanhar e cobrar o município de Paraty nisso.

No critério de eficiência, a presença de mecanismos de controle social e fora nas escolas das comunidades caiçaras poderiam fazer o monitoramento e fiscalização da utilização e aplicação dos recursos públicos de forma a garantir que não haja prejuízos e fortalecimento das políticas públicas de educação escolar caiçara, e aí entram algumas demandas elencadas por FCT (2019b, p.3-4) e Nobre (2019h, p.2) e já destacadas anteriormente nesse mesmo subcapítulo. Como vários tipos de recursos públicos que devem estar sujeitos à fiscalização pública estão os materiais que seriam disponibilidade de material escolar e didático específico, de quantidade adequada de barcos para o traslado de alunos e professores; os humanos, que seriam garantir a presença e permanência dos alunos na escola e também a disponibilidade de professores concursados especificamente para essas escolas e merendeiros para garantia da alimentação; os alimentícios, que seriam a oferta necessária e regular de merenda; os financeiros, que são os principais, de modo a garantirem transparência nas contas públicas e as condições básicas de funcionamento da escola, que aí seriam obras na estrutura escolar, valorização dos professores por meio do salário e disponibilidade de local adequado para os mesmos ficarem enquanto estiverem dando aula em escolas que estejam longe do solo continental; e os administrativos, que seriam no comprometimento, conhecimento e reconhecimento por parte do poder municipal em relação à própria política pública de educação escolar diferenciada.

Por fim, no critério de efetividade, dentro de mecanismos de controle social os principais atores protagonistas seriam os responsáveis por avaliarem se os efeitos e os impactos das políticas públicas de educação escolar caiçara nas comunidades estão sendo positivos nos atores que estão envolvidos neles como, os professores – se eles estão ou não adequadamente capacitados para a aplicação de uma educação escolar diferenciada e adaptada à realidade da comunidade local em sala de aula -, os alunos – se eles estão entendendo e participando das disciplinas, se estão se adaptando melhor à escola e, principalmente, se estão se formando no tempo adequado e no grau pretendido - e as comunidades – se estão surtindo efeitos de modo com que os saberes tradicionais não estejam caindo no esquecimento com as novas gerações, se estão se tornando mais presentes nas escolas e se os indicadores sociais estão melhorando quesito de educação de modo com que isso traga benefícios na qualidade de vida local.

Então é dessa forma que o apoio e o entendimento das comunidades caiçaras acerca da educação escolar diferenciada poderia se dar da melhor forma possível, por meio da existência de mecanismos de controle social que seriam responsáveis pela cobrança e fiscalização do poder público e de esclarecerem os membros comunitários sobre a importância e do que se trata essa política pública.

3.2.2.2 *Perspectivas futuras*

Para saber das perspectivas futuras é necessário primeiro levantar quais foram as conquistas e resultados obtidos até o presente momento, igual foi na situação da educação escolar indígena, sendo que para a educação escolar caiçara na Praia do Sono e no Pouso da Cajaíba foram:

A própria implementação já é uma conquista, porque historicamente você tem um professor apenas para multisseriado, ou seja, várias séries juntas. E ter um professor, um educador falando que ser caiçara é ser burro e ter que estudar para ser alguém na vida é muito ruim para gente conviver historicamente com o legado deixado pela hegemonia da educação formal. E aí quando a gente destrói aquela orientação didática que a gente tinha na época e constrói um novo plano, um novo olhar, uma nova política de educação, um novo formato de falar de educação, de entender ela enquanto essência, cultura, ancestralidade, valorização, conhecimento e reprodução da vida, a gente dá um salto de qualidade bem grande, a própria implementação foi uma conquista.

É uma conquista também do território, porque a educação trata o território como essência, também a terra, o mar, a cultura, toda uma manifestação de conhecimento das comunidades e principalmente no que se refere aos direitos dela; de construir direitos e defendê-los e de construir e contar a sua história de uma forma simples, legítima, mas também de uma forma oficial, assim digamos a ter um programa diferenciado mesmo, que valorize isso, então é uma conquista para mim e vai de encontro com o debate que a gente tem do que é o território, o território com autonomia; com emancipação; com transformação social cultural, ambiental; e eu acho que a grande conquista foi essa.

A cada dia que passa através da educação diferenciada a gente vai conquistando mais, porque as coisas vão se desdobrando e fortalecem as associações, os fóruns, os movimentos sociais, os alunos começam a entender o meio ambiente e que fazemos parte dele, o que é a propriedade privada; a política pública; política social; esquerda e direita, a partir da inserção do entendimento da educação diferenciada nos territórios.

Outra grande conquista grande é que quando você consegue alcançar essa conquista gigante que é acessar o 6º ao 9º ano na própria comunidade e hoje nós temos quatro professores e, se deus quiser, vamos conseguir contratar o quinto, que é o educador comunitário social, o educador popular, que pode ser um artesão, um griô, um ancião ou anciã, uma mestre da comunidade, isso tá lá dentro do Plano Municipal de Educação e que a secretaria não fez até agora. E aí quando você consegue essa inserção, essa implementação e que a gente sabe, que a gente subsidia, e eu espero que nunca tenha fim, enquanto você tiver aluno vai ter que ter 6º ao 9º ano diferenciado; professores; matéria; material; valorização; roteiro específico

para a educação diferenciada num modelo totalmente específico, isso é um avanço, uma conquista grande. A partir disso também a gente consegue pensar passos maiores no caso, tipo ensino médio caíçara “Como que a gente constrói isso agora aqui?”. O desafio é, a provação ao Estado, só que pra nossa comunidade nunca foi fácil e nunca será, então acho que é que a partir daí que a gente vai ter alguma vitória, se deus quiser, acho que os nosso coletivos estão se movimentando para isso.

Hoje nós temos parceiros que nós podemos contar muito com eles e aí alçar novos rumos depende da gente, da nossa organização social e da nossa coragem mesmo para encarar os desafios e propor alternativas e formas da constituição de uma política de educação do ensino médio, talvez um pouco mais acentuada ainda do que o 6º ao 9º ano, até porque envolve outras situações: é estadual, outros aspectos, outras negociações, outros desafios, mas é isso, é bem por aí. (SANTOS, 2020)

O que a gente espera é que a própria secretaria coloque o que foi combinado, que ainda falta muitas outras coisas que foram combinados lá trás e ainda não cumpriram. Nós tivemos muitas dificuldades no transporte dos professores e no acolhimento dos professores, o educador popular que era pra estar acompanhando em sala de aula também junto aos professores e também não aconteceu. Então vamos ver se agora se educador popular participa dessa educação diferenciada, que isso vai fazer uma grande diferença.

E aí, sobre o caminho, é que agora tem outras comunidades também querendo o segundo seguimento. Agora vai acontecer em Ponta negra, no Mamanguá, Paraty Mirim, Trindade e Campinho, essas são as comunidades que vão ser beneficiadas agora. (SOBRINHO, 2020.)

Até o presente momento, os resultados que a gente já teve: a gente formou agora a primeira turma de 9º ano, conseguimos a assinatura do atual prefeito criando a Educação do Campo (Um espaço dentro da Secretaria Municipal de Educação que engloba a educação diferenciada das comunidades tradicionais e aí essa assinatura do documento garante que você tenha um espaço específico na Secretaria Municipal de Educação para trabalhar e viabilizar essa educação das comunidades tradicionais), esse ano com a nova gestão a gente conseguiu expandir para mais quatro comunidades (Ponta Negra, Mamanguá, Campinho e Paraty Mirim) que vão passar a ter o segundo segmento diferenciado esse ano, então foi mais uma conquista. E a gente está cada vez mais consolidando o currículo diferenciado com o passar do tempo, e a gente fechando o primeiro ciclo da primeira turma isso já torna mais concreto o trabalho que a gente já tinha feito. (MATTOS, 2020)

Os resultados principais foram a realização de 4 anos de trabalho, entre 2016 e 2019, em que os alunos do Sono e do Pouso puderam realizar toda a formação do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Em 2019 houve a formatura da primeira turma e com a mudança de gestão na SME a proposta pedagógica do Sono e do Pouso foi adotada no Mamanguá, na Ponta Negra, em Trindade e no Paraty-Mirim, além do Campinho. Então agora o que era uma experiência relativamente marginal ganha o centro das atenções e muda a própria geografia da educação municipal em Paraty. Temos a publicação dos resultados de dois projetos pedagógicos, o do Guia Turístico e o dos cordéis sobre ‘Uma Outra História de Paraty. (MONTEIRO, 2020)

A primeira conquista a se destacar, e que é colocada por todos os relatos, é a implementação do segundo segmento nas comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba. Esse fato não só é histórico para ambas as comunidades, mas também representa uma avanço na garantia de direitos para as comunidades caíçaras de Paraty por representar a ruptura de um ciclo que dava como opções terminar a quarta série e largar a escola por falta de condições estruturais ou dar continuidade aos estudos no centro de Paraty e muito

provavelmente não retornar ao seu território de origem. Portanto, a existência dos anos finais do Ensino fundamental representa a construção de duas fortalezas para esses locais: uma é a permanência no território; a outra a existência da própria modalidade de ensino fundamental II em suas escolas locais.

Outra conquista levantada é o trabalho com a educação escolar diferenciada, que é um marco de muita importância nas comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, pois leva para dentro do ambiente escolar elementos que valorizem aspectos como cultura caiçara, território, saberes tradicionais e ancestralidade. Somado a isso, existem outros elementos que dão sustância a essa mesma conquista que é quando se têm professores que são capacitados mensalmente por meio das formações continuadas para aplicar uma educação que dá ênfase às origens dos alunos enquanto caiçaras e isso trouxe resultados bastante positivos que foram a produção de guias turísticos, cordéis e a conclusão dos alunos nos anos finais do ensino fundamental.

Por conseguinte, tanto a oferta de uma educação escolar diferenciada, como a disponibilidade de professores capacitados para isso representam duas grandes oportunidades conquistadas que não podem e não devem ser desperdiçadas e nem retiradas, devendo expandi-las para as demais comunidades caiçaras do município e é isso que ocorre quando comunidades como Saco do Mamanguá, Ponta Negra, Trindade, Paraty-Mirim e Campinho passam a ser contempladas. Logo é preciso considerar que a educação escolar caiçara se mostrou em franco desenvolvimento em Paraty, sendo, pois, a sua existência para além das comunidades caiçaras da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba um marco bastante importante de seu fortalecimento enquanto política pública social.

Já a formação da primeira turma de segundo segmento e a produção de Guias Turísticos e Cordéis das comunidades caiçaras estudadas por esse trabalho, representam duas fortalezas, uma vez que simbolizam o impacto benéfico que o acesso ao direito social de se ter uma educação diferente nas escolas localizadas em territórios caiçaras proporciona aos membros comunitários e mostrar que o ambiente escolar é um espaço o qual pertence a eles mesmos.

Por fim, é necessário destacar que a aliança entre diferentes atores como FCT, Universidade, professores, lideranças comunitárias, Judiciário e entre outros também representa uma conquista, pois sem ela, a construção e a implementação de políticas públicas de educação escolar caiçara nas comunidades da Praia do Sono e do Pouso teriam sido muito mais difíceis do que realmente foram para ocorrer ou, talvez, nunca teriam acontecido, dado ao histórico de fugas por parte do poder municipal em prover direitos de educação que são de

prioridade atribuída a si mesmo (Ver a seção 2.2.2). Então é válido destacar que, apesar das adversidades, a união teve um enorme diferencial para se cobrar o poder público para incluir na agenda pública esse direito que é das comunidades caiçaras.

Agora, como conquistas que ainda se esperam a atingir nas escolas municipais estão a contratação do educador social, que é bastante importante para o contexto da política pública de educação escolar caiçara, e a criação e implementação do ensino médio caiçara, que foi levantado por Jardson (Ver a seção 2.2.2) e FCT (2019c, p.4), nas comunidades da Praia do Sono, Pouso da Cajaíba e Trindade. A implementação do ensino secundarista trará para dentro da arena política a SEEDUC-RJ, uma vez que é de sua obrigação dar prioridade aos três anos finais da escola básica, e também é muito importante para que as desigualdades ainda existentes por conta da falta de oportunidades de educação nas comunidades caiçaras sejam reduzidas e evitem, a médio prazo, o ressurgimento de problemas de os alunos não poderem prosseguir com seus estudos.

Logo se espera que para o futuro haja o seguinte:

Com relação ao futuro, a gente espera é que com essa nova gestão, que está sendo uma gestão parceira, que a gente consiga avançar bastante nas conquistas, nas disputas que a gente ainda tem para colocar.

Agora a gente tá num ano eleitoral, então a gente não tem nada muito certo da continuidade dessa política, mas Paraty já está se tornando uma referência. Essas escolas que a gente começou, Sono e Pouso, já estão sendo uma referência para Ubatuba, Ilha Bela, Angra e para as cidades vizinhas e outras comunidades que têm vindo procurar a gente e ter nosso trabalho como modelo, saber como que a gente está fazendo e tentar desenvolver nas suas comunidades esse trabalho.

Então eu acredito que apesar do direcionamento político, o trabalho que a gente está fazendo já está se consolidando de uma forma que difícil que entre uma outra gestão consiga destruir o que a gente já fez até agora, porque a gente está conseguindo colocar bases fortes e firmes para que esse trabalho não seja destruído e apagado e que a gente consiga expandir ele e dessa forma a gente dá o respaldo, que são de direito das comunidades tradicionais. (MATTOS, 2020)

As perspectivas são as melhores num momento em que juntamos um amadurecimento da proposta pedagógica, depois de quatro anos, a expansão prevista para as escolas já citadas, o comprometimento da gestão da SME e a demanda das comunidades pelo acesso à educação. (MONTEIRO, 2020)

Portanto, existem perspectivas bastante positivas para a educação escolar caiçara no que tange a sua consolidação enquanto política pública e no seu uso como referência para a construção de uma educação escolar diferenciada em outros municípios que contem com a presença de comunidades caiçaras e seu território, estando espalhados pelos estados de São Paulo e no Rio de Janeiro.

Contudo, para a implementação dessas políticas públicas, é necessário sempre cobrar o poder público de tomar providências e fiscalizar se os mesmos estão atendendo as demandas, como por exemplo em Angra dos Reis que, de acordo com FCT (2019d, p.1-3), conta com escolas presentes nas comunidades caiçaras da Ilha Grande que apresentam problemas estruturais como falta de funcionários, problemas no transporte e na segurança alimentar e nutricional dos seus alunos e garantir uma gestão e currículo escolar que atendam às especificidades locais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise feita sobre vários aspectos ao longo de todo o trabalho como leis, histórico e a implementação das políticas públicas de educação escolar diferenciada permitiram tirar algumas conclusões sobre as mesmas respondendo às perguntas que tinham sido feitas para realizar essa pesquisa.

Quanto aos marcos legais, pode-se perceber que para a educação escolar indígena existe uma legislação bastante avançada a nível federal para garantir um ensino diferenciado e para que hajam educadores com a capacitação necessária para assumir o exercício de gestão e docência.

No entanto ainda existem alguns objetivos a se atingirem, como por exemplo, o de prever nas outras esferas governamentais – Estadual e municipal - a existência de uma lei que possa regulamentar a categoria de professor indígena para que haja mais segurança jurídica para que os docentes que são oriundos das comunidade não tenham que ficar repetidamente assinando contratos temporários. Além disso, cabe salientar que em alguns momentos a própria qualidade da educação escolar indígena ficou refém de pretensões eleitorais, como é o caso da melhoria da estrada que dá o acesso ao CIEGKKR, prevista no PME de 2015 de Angra dos Reis e que só foi melhorada em 2020, que é ano de eleição municipal.

Já quanto à situação da educação escolar caiçara, possuir, a nível federal, o respaldo das legislações referentes à educação do campo é bastante positivo, pois reconhece que as populações caiçaras fazem parte deste grupo social distinto da sociedade majoritária. Além disso, existem no corpo de várias das legislações trechos referentes a traslado de alunos, algo que é imprescindível quando se fala das escolas localizadas nas comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, uma vez que nelas também estudam alunos oriundos de comunidades caiçaras de menor porte e que dependem de transporte para terem seu direito à educação garantido. Quanto à nível estadual, ainda é notório a inexistência de alguma legislação que trate de educação escolar do campo e isso pode comprometer em algum grau a educação de vários alunos que se formaram ou se formarão nessas instituições de ensino, tanto porque ainda existe uma vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades caiçaras, quanto porque a provisão do ensino médio na educação pública brasileira está delegada aos entes estaduais, que devem dar prioridade a esta etapa de ensino, e no caso das escolas localizadas nas comunidades aqui estudadas, as mesmas vão até o 9º ano do ensino fundamental. Já em nível municipal, existem algumas legislações favoráveis para a educação

escolar do campo, o que vai muito na direção de melhorar a educação escolar caiçara estruturalmente, então isso é muito positivo.

Quanto aos processos históricos tanto a educação escolar indígena, quanto a educação escolar caiçara possuem semelhanças entre si. Uma é que ambas demoraram anos para se tornarem realidade, seja por conta de interesses políticos de quem estava à frente do comando do poder público que iam de encontro com as demandas comunitárias, seja por conta da falta de legislações que só foram surgindo com o passar dos anos. No entanto, ainda existem as diferenças entre si.

Os aspectos exclusivos da própria implementação da educação escolar indígena na aldeia Sapukai começou com a garantia dos direitos previstos para os próprios indígenas na constituição de 1988, como se pôde ver no primeiro capítulo deste trabalho e foi se constituindo em diferentes etapas como a construção do CIEGKKR, a conquista da categoria de colégio indígena na rede estadual de ensino, a implantação do segundo segmento do ensino fundamental e, mais recentemente, do Ensino Médio. Vale se somar a isso a importância da criação do CEEEI-RJ nesse processo histórico, pois para que haja, formalmente, o monitoramento das políticas públicas de educação diferenciada para as comunidades indígenas do Rio de Janeiro, a sua existência se torna bastante fundamental nesse aspecto.

No entanto ainda falta o Conselho contemplar a participação de outras etnias indígenas que residem no estado do Rio de Janeiro, como os Pataxó, da Aldeia Iriri em Parati, de modo que a articulação em prol de uma educação escolar indígena seja cada vez mais fortalecida.

Já quanto à educação escolar caiçara, o processo foi mais conflituoso por conta da falta de interesse do poder público local em prover o direito à educação, que está previsto na Constituição, assim como a sua modalidade diferenciada.

Quando o Estado era cobrado a realizar a provisão da educação escolar, ele acabava recorrendo à iniciativa privada, terceirizando, pois, o que seria o seu dever. Com esse cenário repetitivo, a articulação entre as comunidades caiçaras, o FCT e as universidades se deu a partir daí e se mostrou bastante fundamental na cobrança em cima do poder público para que houvesse segundo segmento do Ensino Fundamental nas escolas locais e na construção de uma política pública de educação escolar diferenciada que fosse de fato ofertado pelo Estado e não por terceiros da iniciativa privada. Atualmente a educação escolar diferenciada caiçara se encontra consolidada no município paratyense, atingindo objetivos como formar alunos, aumentar o nível de escolaridade da comunidade, capacitar professores para garantir um ensino diferenciado e fortalecer a cultura e os saberes tradicionais locais, o que é muito positivo por um lado.

No entanto ainda é preciso garantir mais apoio do próprio poder local para se conseguir ter apoio logístico para transporte, melhora de infraestrutura escolar, a contratação do educador social e valorização dos professores.

Esses são desafios ainda a serem atingidos a curto e médio prazo no futuro para melhorar a avaliação da educação escolar caíçara.

REFERÊNCIAS

ALDEIA SAPUKAI. **Abaixo assinado para mudança na direção**. Angra dos Reis, RJ, 2019;

ANGRA DOS REIS. **Lei orgânica do município de Angra dos Reis/RJ de 04 de abril de 1990**. Angra dos Reis, RJ, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-angra-dos-reis-rj>. Acesso em: 18/01/2020;

_____. **Lei Municipal 3.357, de 02 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, de Angra dos Reis e dá outras providências. Boletim Oficial de Angra dos Reis, RJ, n. 556, 2015. Disponível em: <http://consultacamaraangra.siscam.com.br/Arquivos//NormaJuridica/LeiOrdinaria/2015/35ad0eb8-b65c-4607-bbfe-2a92409489e0.html>. Acesso em: 15/02/2020;

ASSIS, Valéria de & GARLET, Ivori José. Análise sobre as populações guarani contemporâneas: demografia, espacialidade e questões fundiárias. **Revista de Índias**. Vol.1, nº 230, p. 35-54, 2004;

BARROS, André Ribeiro Loureiro de; RODRIGUES, Camila Gonçalves de Oliveira. Educação Diferenciada e Turismo de Base Comunitária nos Territórios Caiçaras de Paraty (RJ). **Revista Ambiente & Sociedade**. São Paulo, Vol. 22. 2019;

BONAMIGO, Zélia. Comunidade Mbya-Guarani: economia e relações com a sociedade “atrevida”. **Revista Tellus**. Campo Grande, Ano 8, n. 14, p.145-170, abril de 2008;

BRANCO, Alice. **Cultura caiçara: resgate de um povo**. Peruíbe: Editora Oficina do Livro e Cultura, 2005;

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13/01/2020;

_____. **Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF, 1991a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 13/01/2020;

_____. **Portaria Interministerial Nº 559 de 16 de abril de 1991.** Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Brasília, 1991b. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/portaria-interministerial-n-559-de-160491-cria-coordenacao-nacional-de-educacao>. Acesso em 18/06/2020;

_____. **Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 13/01/2020;

_____. **Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a política nacional para povos e comunidades tradicionais. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 13/01/2020;

_____. **Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e organização em territórios etnoeducacionais. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 13/01/2020;

_____. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 13/01/2020;

_____. **Decreto Nº 8.750, de 9 de maio de 2016.** Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8750.htm#art20. Acesso em: 13/01/2020;

_____. **Decreto Nº 10.088, de 9 de novembro de 2019.** Consolida atos normativos editado s pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho OIT ratificadas pela República Federativa do

Brasil. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6. Acesso em: 13/01/2020;

_____. **Decreto 10.252 de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>. Acesso em 18/06/2020;

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:13/01/2020;

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 19/06/2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 14/1999**. Brasília: Ministério da Educação, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em 19/06/2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3/1999**. Brasília: Ministério da Educação, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 19/06/2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 36/2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em 19/06/2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://>

pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 20/06/2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 23/2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12742-ceb-2007>. Acesso em 20/06/2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 3/2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12743-ceb-2008>. Acesso em 21/06/2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em 21/06/2020

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10806&Itemid=. Acesso em 21/06/2020

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=. Acesso em 21/06/2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 6/2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164>. Acesso em 24/06/2020;

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164>. Acesso em 24/06/2020;

_____. Ministério Público Federal. **Ref. Inquérito Civil nº 08120.001028/97-33**. Angra dos Reis, RJ, 2016b;

CORTÊS, Soraya Vargas. Contribuições teóricas e à pesquisa empírica da sociologia às políticas públicas. **Revista brasileira de sociologia**. n. 1, Vol. 1, p. 33-56, 2013;

COSTA, Frederico Lustosa; Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reforma. **Revista de Administração pública**. Rio de Janeiro, p.829-874, set/out 2008;

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000;

DEL RIO, Andrés; et al. **OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: um olhar interdisciplinar**. Curitiba: Editora CRV, 2016;

D'ANGELIS, Wilmar R. Língua Indígenas no Brasil: Urgência de Ações para que Sobrevivam. *In*: BONFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei F. da. & Organizadores. **Revitalização de língua indígena e educação escola indígena inclusiva**. Salvador: Egba., 2014. p. 93-117;

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. 188 p. p.52-71;

FCT. **A educação escolar das comunidades tradicionais. Um balanço de 2 anos do Plano Municipal de Educação (2015-2017)**. Paraty: Fórum de Comunidades Tradicionais, 2018;

_____. **Dossiê sobre a situação da educação escolar das comunidades tradicionais de Paraty (2015-2017) e demandas em 2018-2019.** Paraty: Fórum de Comunidades Tradicionais, 2019a;

_____. **Ofício nº22/2019.** Paraty, RJ, 2019b. Assunto: Demandas da educação escolar caiçara;

_____. **Ofício nº 23/2019.** Paraty, RJ, 2019c. Assunto: Demandas da educação escolar caiçara;

_____. **Ofício nº 24/2019.** Paraty, RJ, 2019d Assunto: Demandas da educação escolar caiçara;

FRITZEN, Scott; *et al.* **Guia de políticas públicas: Gerenciando processos.** Brasília: ENAP, 2014;

Após decisão do TSE, prefeito de Paraty é afastado e presidente da câmara de vereadores assume a prefeitura. **G1**, Paraty, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2019/06/06/apos-decisao-do-tse-presidente-da-camara-de-veredores-assume-prefeitura-de-paraty.ghtml>, acesso em 03/04/2020;

GIACCARIA, Bartolomeo. **Xavante - ano 2000: reflexões pedagógica e antropológicas.** Campo Grande: Editora UCDB, 2000;

GUARANI CONTINENTAL. **Povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai.** Campo Grande: Equipe Mapa Guarani Continental, 2016;

INSTITUTO PÓLIS. **Controle social das políticas públicas.** Boletim Participação Popular na Construção do Poder Local: Controle Social das Políticas Públicas. São Paulo: PÓLIS – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. nº 28, Agosto/2008;

HALLACK, N.; BURGOS, A.; CARNEIRO, D. M. R. Turismo de base comunitária: estado da arte e experiências brasileiras. **Revista ambientalmente sustentable**. Espanha, anoVI, vol.I, n.11-12, p.7-25, Jan./Dez. 2011;

KRELL Andreas J. Realização dos direitos fundamentais sociais mediante controle judicial da prestação dos serviços públicos básicos (uma visão comparativa). **Revista de Informação Legislativa**. Brasília: Vol. 36, n. 144, p.239-260, out./dez de 1999

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas., 2003;

MARTINS, André S. O Estado educador: notas para reflexão. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G de (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. 248 p. Parte I, p.72-90;

MARTINS , Norielem de Jesus. [Entrevista cedida a] Pedro Ribeiro de Souza. **A Educação Diferenciada Enquanto Política Pública no Estado do Rio de Janeiro: os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty**, Gmail, 2020;

MATTOS, Iaci Sagnori de. [Entrevista cedida a] Pedro Ribeiro de Souza. **A Educação Diferenciada Enquanto Política Pública no Estado do Rio de Janeiro: os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty**, Whatsapp, 2020.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e Políticas Públicas: considerações político-conceituais. **Revista Outros Tempos**. São Luís: Vol. 1., p. 1-12, 2007;

MIRIM, Algemiro da Silva Karai. [Entrevista cedida a] Pedro Ribeiro de Souza. **A Educação Diferenciada Enquanto Política Pública no Estado do Rio de Janeiro: os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty**, Whatsapp, 2020.

MONTEIRO, Lício Caetano do Rego. [Entrevista cedida a] Pedro Ribeiro de Souza. **A Educação Diferenciada Enquanto Política Pública no Estado do Rio de Janeiro: os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty**, Gmail, 2020.

NOBRE, Domingos Barros. (Org.). **Uma Pedagogia Indígena Guarani numa escola, para quê?**. Campinas: Editora Curt Nimendajú, 2008;

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC Relatório Final**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2014-2015, 2015a;

_____. **Escolarização Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2015-2016, 2015b;

_____. **“A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas e Caiçaras na Costa Verde”**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2016-2017, 2016a;

_____. **Programa de Extensão: “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade”**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PROEXT 2016, 2016b;

_____. **Relatório Parcial do Programa de Extensão: “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade” – PROEXT - 2016**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PROEXT 2016, 2016c;

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC Relatório Final**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2016-2017, 2017a;

_____. **Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2017-2018, 2017b;

_____. **Relatório das oficinas de alfabetização bilíngue**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2017c;

_____. **Relatório da formação continuada de professores 1º ao 5º ano das escolas indígenas**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2017d;

_____. **Relatórios da formação continuada de professores 6º ao 9º ano das escolas caiçaras (2015-2017)**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2017e;

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC Relatório Parcial**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2017-2018, 2018a;

_____. **Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2018-2019, 2018b;

_____. **Programa de Extensão: “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade”**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PROEXT 2018, 2018c;

_____. **Relatórios da formação continuada de professores 6º ao 9º ano das escolas caiçaras (2018)**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2018d;

_____. **Relatórios da formação continuada de professores 1º ao 5º ano das escolas caiçaras (2018)**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2018e;

_____. **Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena Guarani do Estado do Rio de Janeiro**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2018f;

_____. **Relatórios Magistério Indígena Disciplinas pedagógicas – 2018.01**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2018f

_____. **Relatórios Magistério Indígena Disciplinas pedagógicas – 2018.02**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2018g;

_____. **Curso De Ensino Médio Com Habilitação Em Magistério Indígena Guarani Do Estado Do Rio De Janeiro**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2018i;

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC Relatório Final**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2018-2019, 2019a;

_____. **Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde.** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2019-2020, 2019b;

_____. **Relatório de Cumprimento de Objeto.** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PROEXT 2018, 2019c;

_____. **Programa de Extensão: “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade”.** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PROEX 2019 (Ações Renovadas), 2019d;

_____. **“Formação de Professores na Educação Escolar Indígena Guarani Mbya”.** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto licenciaturas 2019, 2019e;

_____. **Relatório das oficinas de alfabetização bilíngue.** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2019f;

_____. **Relatório da formação continuada de professores 1º ao 5º ano das escolas indígenas.** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2019g;

_____. **Relatórios da formação continuada de professores 6º ao 9º ano das escolas caiçaras (20/02/2019).** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2019h;

_____. **Relatórios Magistério Indígena Disciplinas pedagógicas – 2019.01.** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2019i;

_____. **Proposta Curricular Do Fundamental II Em Educação Do Campo Das Escolas Caiçaras Da Praia Do Sono E Pouso Da Cajaíba.** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense 2019j;

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC Relatório Parcial.** Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2019-2020,2020a;

_____. **Escolas do Território: A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PIBIC 2020-2021, 2020b;

_____. **“Formação de Professores na Educação Escolar Indígena Guarani Mbya”**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto licenciaturas 2020, 2020c;

_____. **Relatório Final do Programa de Extensão: “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade” – PROEX - 2019**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense – Projeto PROEX 2019., 2020d;

_____. [Entrevista cedida a] Pedro Ribeiro de Souza. **A Educação Diferenciada Enquanto Política Pública no Estado do Rio de Janeiro: os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty**, Whatsapp, 2020e.

_____ & Colaboradores. **Currículos diferenciados indígenas, caiçaras e quilombolas: Política e metodologia**. Angra dos Reis: Editora UFF, 2019;

_____ & VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque. Magistério Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro: uma perspectiva decolonial de educação diferenciada. **Revista arte de educar**. Rio de Janeiro, Vol.4, n. 3, p. 599-622, 2019;

O Telecurso Azul Marinho leva a oportunidade de completar o Ensino Fundamental a moradores de comunidades caiçaras de Paraty. Com litoral acidentado, a região tem localidades acessíveis apenas por barco, em distâncias que chegam a quatro horas do centro da cidade. **FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO**. Sem data. Disponível em: <https://frm.org.br/sem-categoria/azul-marinho-paraty-rj/>, acesso em 14/03/2020;

PARATY. **Lei orgânica do município de Paraty de 05 de abril de 1990**. Paraty, RJ, 1990. Disponível em: http://www.sepexrio.org.br/wp-content/uploads/2013/03/lei_organica_paraty_05041990.pdf. Acesso em: 14/01/2020;

_____. **Decreto nº103, de 13 de dezembro 2019**. Estabelece normas e princípios para a implementação da educação básica do campo e cria a categoria escola do campo no sistema

municipal de ensino de paraty – rj. Paraty, RJ, 2019. Disponível em: <http://www.pmparaty.rj.gov.br/API/Areas/Admin/Conteudo/Documento/17122019194957640.pdf>. Acesso em: 11/12/2019;

_____. **Lei Municipal 1.835, de 10 de janeiro de 2012.** Estabelecem diretrizes e objetivos para políticas públicas de desenvolvimento sustentável de povos e comunidades tradicionais do município de Paraty. Paraty, RJ, 2012;

_____. **Lei Municipal 2.028, de 21 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação PME para o decênio de 2015/2025, e dá outras providências. Paraty, RJ, 2015. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/paraty_lei_2.028_15_plano_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em: 18/01/2020;

RIBEIRO, Luiz Matheus. **Educação Indígena Como Política Pública: O Colégio Indígena Karai Kuery Renda.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Políticas) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017;

RICHARDSON, Roberto Jarry. & Organizadores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2012;

RIO DE JANEIRO (Estado). **Constituição Estadual de 1989.** Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constest.nsf/PageConsEst?OpenPage>. Acesso em: 15/02/2020;

_____, CEEEI-RJ. **Planejamento estratégico do CEEEI-RJ - 2018.** Angra dos Reis, RJ, 2018a;

_____. CEEEI-RJ. **Dossiê: a educação escolar indígena no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, RJ, 2019a;

_____. CEEEI-RJ. **Ofício nº 01, de 22 de Julho de 2019.** Angra dos Reis, RJ, 2019b;

_____. CEEEI-RJ. **Demandas Urgentes da Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, RJ, 2019c

_____. CEEEI-RJ. **Parecer técnico N° 01/2020**. Rio de Janeiro, RJ, 2020a;

_____. CEEEI-RJ. **Nota técnica de 29 de janeiro de 2020**. Rio de Janeiro, RJ, 2020b.
Assunto: Avaliação no curso de em magistério indígena;

_____. **Decreto nº 33.033, de 22 de abril de 2003**. Cria a categoria de escola indígena no âmbito da educação básica, no sistema estadual de ensino do estado do rio de janeiro. Rio de Janeiro, 2003a. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/140395/decreto-33033-03>. Acesso em: 15/02/2020;

_____. **Decreto nº 44.897 de 01 de agosto de 2014**. Institui o conselho de educação escolar indígena do estado do Rio de Janeiro – CEEEI e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ 2014. Disponível em: <http://silep.fazenda.rj.gov.br>. Acesso em:03/03/2020;

_____. **Lei nº 7315 de 15 de junho 2016**. Autoriza o poder executivo a adotar prazo inferior ao estabelecido no inciso III do art.9º da lei nº 6.901, de 02 de outubro de 2014, quando a contratação se referir a servidores docentes indígenas. Rio de Janeiro, RJ, 2016;

_____. Secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro. **Deliberação CEE nº 286 de 09 de setembro de 2003**. Estabelece normas para autorização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas, no âmbito da Educação Básica, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, para a oferta da Educação Escolar Indígena. Rio de Janeiro: Secretaria de estado de Educação do Rio de Janeiro. 2003b. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2003-286.pdf. Acesso em: 03/03/2020;

_____. Secretaria de estado de Educação do Rio de Janeiro. Resolução SEEDUC nº 5.227 de 06 de março de 2015. Transforma a unidade escolar que menciona, localizada no município de Angra dos Reis, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: parte I: Poder Executivo, Rio de Janeiro, Ano 41, n. 042, p.20. 11 de março 2015;

_____. Secretaria de estado de Educação do Rio de Janeiro. Resolução SEEDUC nº 5.623 de 07 de março de 2018. Autoriza a unidade escolar que menciona, situada no município de Angra dos Reis, a implantar o ensino médio, na modalidade curso de magistério indígena, e

dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: parte I: Poder Executivo, Rio de Janeiro, Ano 44, n. 045, p.13. 2018b;

_____. Secretaria de estado de Educação do Rio de Janeiro. Resolução SEEDUC nº 5.735 de 29 de abril de 2019. Aprova o regimento interno do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro - CEEEI-RJ. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: parte I: Poder Executivo, Rio de Janeiro, Ano 45, n. 079, p.48. 2019d;

_____. Secretaria de estado de Educação do Rio de Janeiro. Resolução SEEDUC nº 5.833 de 10 de fevereiro de 2020. Regulamenta O Decreto Nº 46.920, de 03 de Fevereiro de 2020, Que Dispõe Sobre Os Procedimentos Para Solicitação E Concessão Do Regime De Ampliação Da Jornada De Trabalho, Mediante O Pagamento De Gratificação Por Lotação Prioritária/Glp, Aos Professores Da Secretaria De Estado De Educação, E Dá Outras Providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: parte I: Poder Executivo, Rio de Janeiro, Ano 46, n. 028, p.12. 2020

;

RUA, Maria da Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Volume 1: Conceitos e teorias. Vol.1. Brasília: Instituto de Gestão, Economia e Políticas Públicas, 2013;

RUSSO, Kelly & SOUZA, Indiara. Educação escolar indígena: limites e fragilidades na efetivação de direitos dos guarani mbya no Rio de Janeiro. **Revista Tellus**. Campo Grande, ano 17, n. 32, p. 45-66, jan./abr. 2017;

SANTOS, Jardson dos. [Entrevista cedida a] Pedro Ribeiro de Souza. **A Educação Diferenciada Enquanto Política Pública no Estado do Rio de Janeiro: os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty**, Whatsapp, 2020.

SANTOS, Valesca Camargo dos. POPULAÇÕES TRADICIONAIS LITORÂNEAS: O MODO DE VIDA CAIÇARA. **Revista de Geografia**. Juiz de Fora, Vol. 2, n. 2, p.1-6, 2013;

SILVA, Gabriel Oliveira Herculano da. & SOUZA, Pedro Ribeiro de. A Extensão Universitária e a Conquista do Magistério Indígena. Universidade Federal Fluminense. In: Semana de Extensão – UFF, n.23, 2018, Niterói. **Anais**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, p. 1-3, 2018;

SOARES, Marcia Miranda. & MACHADO, José Ângelo. **Federalismo e políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2018;

SOBRINHO , Manuel Xavier. [Entrevista cedida a] Pedro Ribeiro de Souza. **A Educação Diferenciada Enquanto Política Pública no Estado do Rio de Janeiro: os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty**, Whatsapp, 2020.

SOUZA, Pedro Ribeiro de *et al.* ESCOLARIZAÇÃO E CULTURA GUARANI MBYA RUMO À UNIVERSIDADE. In: Semana de Extensão – UFF, n.24, 2019, Angra dos Reis. **Anais**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, p. 1-5, 2019;

SOUZA, Vanessa Marcondes de. **“Educação Para Permanecer No Território”**: A Luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga Frente à Expansão do Capital Em Paraty-RJ. Tese (Doutorado em psicossociologia de comunidades e ecologia social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2017;

_____ & LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Povos Tradicionais Caiçaras, Educação Escolar e Justiça Ambiental na Península da Juatinga, Paraty-RJ. **Revista Ambiente & Educação**. Rio Grande do Sul, Vol. 23, n. 1, p. 54-78, 2018;

TAYLOR, Matthew M. O judiciário e as políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Vol.50, n. 2, p.229-257, 2007;

VASCONCELLOS, Katlheen Elane Leal; SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana & SILVA, Mauricelia Cordeira da. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre Estado e o Poder. **Revista Katálysis**. Florianópolis, Vol.16, n. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013;

VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque. **A construção de currículos diferenciados indígena e caiçaras na costa verde**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Educação de Angra dos Reis. Angra dos Reis, RJ, 2017.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5ª edição. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982;

APÊNDICE A - ENTREVISTA DE ALGEMIRO DA SILVA KARAI MIRIM

1) Como que era a situação entre educação e comunidade antes do surgimento dos debates entre educação diferenciada?

R: Antes da educação diferenciada, a comunidade não discutia não, era tudo educação local mesmo. Se não me engano, não se discutia educação diferenciada, mas a comunidade queria escola simplesmente. No qual no começo de 90 eu comecei a dar aula, porém eu estava vindo do Paraná, pela orientação da qual eu recebi, que era o Curso de Monitoria naquela época. Mas simplesmente foi isso, não havia escola em 90 no grupo que é a aldeia do Bracuí.

Em 90 que começou a se discutir a educação diferenciada e sobre a lei que saiu na Constituição Federal falando dos direitos indígenas, de construção da escola diferenciada. Então naquela época foi discutido pelas aldeias, não só comunidade guarani. Foram várias discussões em vários locais do Brasil realmente. O que eu participei foi dos guarani de São Paulo, do Rio de Janeiro e até do Rio Grande do Sul, em que se discutia que somente faria escola e a implantaria se fosse diferenciada. É isso que eu via muito naquela época, senão a comunidade não aceitaria escola, alguém dizia. Aliás, foi em Santa Catarina que eu participei de uma reunião em 2001, que a maioria dos caciques disseram que não aceitariam se não fosse educação diferenciada.

2) Quando que se começou a movimentação da comunidade em prol de levar a educação diferenciada para dentro da comunidade?

R: O pessoal concordou de escola diferenciada a partir daí, em 2001, e começou a se mobilizar, a aceitação e a concordância de que todo mundo estaria trabalhando em questão de escola e formação de professores indígenas. O que aconteceu lá em Florianópolis foi que fizeram um projeto pelo MEC “Formação de professores indígenas” “Magistério indígena diferenciado.”.

3) Quais são as dificuldades ainda enfrentadas pela comunidade com relação à educação diferenciada?

R: Realmente tivemos muitas dificuldades. A primeira foi que na proposta que surgiu era que a escola diferenciada, no seu funcionamento e gestão, seria feita pelos próprios índios. Isso obviamente não conseguimos, porque precisa de formação, tem que formar os atores da

educação, tanto professores quanto gerentes para gerenciar a escola, isso acontece até hoje. Então essa é a dificuldade maior.

Também não tem material didático específico para as escolas indígenas e o estado do Rio de Janeiro tem feito muito pouco em relação ao material didático, trazendo bastante dificuldade. Do resto, temos a avaliação dos alunos, que seria tudo específico, está difícil de elaborar essa parte de avaliação, porque depende da parte de administração, de gerência.

Somente em 2018 conseguimos formação de professores indígenas em um projeto chamado “Magistério Indígena Diferenciado” pelo estado do Rio de Janeiro para formar nossos professores

4) Quais foram as conquistas obtidas após a implementação da educação diferenciada?

R: O que conquistamos até hoje foi a regulamentação da escola diferenciada estadual, mas para regulamentar nós, comunidade, junto com a UFF e o pessoal que trabalha na AMPEI, com a ajuda de todo mundo, inclusive das comunidades, conseguimos construir o PPP da aldeia, o Projeto Político da escola para a comunidade.

Lá está diferente, construímos o currículo mínimo, não assim específico, bem específico, mas foi construído pela comunidade, essa parte pra mim é conquista. Mas é difícil o não índio respeitar esse currículo todo.

Outra conquista que tivemos foi colocar no currículo mínimo a educação guarani, as disciplinas a serem trabalhadas dentro da escola, que foram a língua guarani, educação guarani, nhandereko guarani, cosmovisão guarani. Quatro disciplinas que colocamos no currículo mínimo, mas que ainda está só no papel, pois o Estado não está cumprindo

APÊNDICE B – ENTREVISTA DE JARDSON DOS SANTOS

1) Como que era a situação entre educação e comunidade antes do surgimento dos debates entre educação diferenciada?

R: Antes a gente estudava até, pelo menos comigo pessoalmente, estudei até o 4º ano, que atualmente é o 5º ano, e geralmente as crianças paravam de estudar com 10, 11 anos no máximo e aí não poderiam estudar mais por conta dessa negação por parte do Estado e também por conta da precarização do traslado de barco na região: aqui no Sono nem tem, nem no Pouso, também na região da Cajaíba, somente na região do Mamanguá que o mar é mais calmo e outras comunidades nem tem. Algumas comunidades da zona rural tem o transporte de ônibus que, mesmo precário, alguns alunos ainda vão. Então é isso, alguns alunos estudavam até no máximo dez a onze anos, complementavam até o 4º ou 5º ano e depois paravam de estudar nessa idade ociosa.

E era bem difícil você compreender, entender e aceitar esse tipo de negação da Secretaria, porque a incumbência é dela, do Município e da Prefeitura. Isso realmente despertou a gente na luta pela educação, especialmente pela educação diferenciada.

2) Quando que se começou a movimentação da comunidade em prol de levar a educação diferenciada para dentro da comunidade?

R: “No caso, a gente historicamente sempre lutou por 6º ao 9º ano, que era a antiga 5ª a 8ª, com essa premissa de que os alunos deviriam estar na escola, ou seja, continuar depois que tinha terminado o 5º, ai ingressaria no 6º até o 9º. E começamos a realizar várias situações de divulgação, a imprensa veio cobrir essa lacuna com a gente, acionamos os órgãos judiciais; a câmara de vereadores; a prefeitura; a Assembleia do estado do Rio de Janeiro por conta do Freixo lá, na época deputado estadual ainda. E aí a gente teve alguns avanços através do grupo de extensão da UFRJ “Raízes e Frutos”, diversos trabalhos de teses de doutorado, mestrado, pós-graduação e trabalho de curso foram feitos em cima da educação das comunidades, mas assim, até aí a gente estudava a situação de ser contemplado com o 6º ao 9º ano, ainda não era educação diferenciada. Inclusive tiveram alguns projetos privados na região que é da fundação Roberto Marinho, onde várias pessoas estudaram e acabaram sendo contemplados com o diploma, mas é aquilo, é estudo privado, já vem tudo com cartas marcadas, né? Aí você complementa as quatro séries em um ano e meio, você faz a prova e

mata as matérias. Por um lado, você adianta a vida dos alunos maiores, os adolescentes para adulto, mas em relação às crianças, isso é um retrocesso muito grande, porque como não era educação diferenciada, eles entravam e estudavam o que estava no livro, Grécia antiga, por exemplo, ou descobrimento do Brasil e aí acabava que não estudavam as coisas da realidade e da convivência deles, a cultura deles, enfim do modo de vida tradicional de cada região. E aí meio que foi assim, a gente demorou a entrar no outro patamar da discussão, que é a educação diferenciada.

Ainda sobre o movimento, quando começou a movimentação pela educação diferenciada, eu me lembro como já citei um pouquinho, que não foi falada da educação diferenciada, era apenas o direito de estudar o 6º ao 9º ano. Eu me lembro que essa situação, na época, foi lá na Prefeitura, teve a promessa do prefeito aqui na Praia do Sono, que ele prometeu para uma das alunas nossas, para a Ana, durante a inauguração do segundo segmento aqui na escola e a gente pegou aquela promessa e foi atrás dos diversos canais de como a gente se conectaria para construir a pauta da educação, só que quando a gente foi na Prefeitura eles falaram que não ia ter como, a secretária falou que não ia ter como; que eram quatro professores; que tinha todo um aspecto diferenciado, porque nós éramos comunidade tradicional e tinha que ser uma formação específica; que não tinha universidade parceira; recurso; rota de barco; toda aquela situação horrível que foram falando com a gente, só que a gente não desanimou, a gente chamou os pais, chamou os alunos, começamos a fazer movimentação no facebook; na mídia social; na mídia internacional também, fazendo vários vídeos; várias divulgações; várias denúncias, indo para o Ministério Público Federal; ALERJ, o [Deputado Federal Marcelo] Freixo na época apoiou muito a gente também. E tudo isso foi se conectando, até a gente conseguir, de fato, trazer os parceiros (a UFF e a UFRJ) com quem a gente já vinha construindo algumas conversas, mas não instituidamente enquanto Coletivo e enquanto um Fórum de debate acerca da educação.

Só que quando a gente começa a trazer os parceiros, a experimentou Pontos de Cultura do governo Lula e aí em 2009 quando fomos contemplados com o Ponto de Cultura e aí que a gente começou realmente em 2007, 2008 e 2009, até por conta do Decreto 6040 de 2007, do governo Lula, a gente começou a experimentar formas de educação diferentes e aí onde entra a pauta da educação diferenciada nos territórios. E aí começamos a somar com os indígenas, os quilombolas, as universidades, os parceiros nesse sentido e assim, a gente começou a protagonizar uma forma de pensamento que a gente não abrisse mão da educação diferenciada mesmo e chegamos a um ponto de concretizar esse pensamento e aí com toda a sistematização da UFF, dos parceiros que a gente conseguiu, foi muito importante, não vou dizer que foi

fácil, mas a gente avançou muito em questão de um ano, sinceramente, a gente avançou demais, de não ter para aonde a Secretaria correr, tipo: *não tinha recurso*, tem recurso, porque tem um apanhado sobre o montante dos royalties do Pré-Sal da região, por exemplo; *não tinha professor formado*, tem a UFF e tem o [Colégio] Pedro II que podem formar os professores e os educadores; *não tinha sala*, tem sala e inclusive tem recurso para construir as salas; *não tem traslado e nem rota de barco...* Sim, podemos ver uma nova licitação, chamar o Tribunal de Contas para fazer isso e, para acompanhar, chamar o Ministério Público.

E inclusive a gente trabalhou com vários parceiros, de fato, pra ter essa interlocução: comunidade, Ministério Público, ALERJ, Prefeitura, Câmara, vários parceiros, vários educadores aí, o professor da Escola da Ponte veio aqui, o Zé Pacheco. Teve toda uma experiência aí, o pessoal do “Raízes e Frutos” ([Grupo] Extensão da UFRJ, ajudando muito a gente), teve toda uma experiência que fortaleceu o Ponto de Cultura com a temática da educação diferenciada sendo realmente construída, fortalecida e defendida com todas as nossas forças diante do Coletivo também.

E quando chegou em 2016 não teve como, “*Vai ter que implementar e pagar um pouco dessa dívida histórica que tem com os territórios da região*”, que foi um pouco isso, foi muita coisa, mas só para resumir um pouquinho.

Foi um fato importante as mães daqui do Sono, que tiveram um papel essencial, desde o primeiro dia na Prefeitura até o dia que o Prefeito prometeu aqui na comunidade, de não desanimar; de ir pra dentro; de cobrar; de reclamar nas reuniões - A gente chegou a ter reunião com doze pessoas; com sessenta pessoas; fomos no gabinete da Prefeitura com quinze pessoas; depois a gente fez abaixo-assinado com sessenta; oitenta; quarenta. Foi assim, a gente tem uma Associação de mães aqui na escola, não regulamentada, mas temos a organização das mães daqui da escola que subsidiou o projeto, a função, atuação e até a vida dos próprios educadores, nesse sentido, aqui, haja vista as Audiências Públicas que o pessoal do Sono foi em peso e foi bem interessante e bem marcante as duas Audiências Públicas, tanto que o Procurador construiu aqui com a gente e, da ALERJ, que o [Deputado Estadual] Flávio Serafini construiu com a gente. Foi muito importante a presença delas, de toda essa sessão, é tão importante quando essa sessão entende, fortalece e luta por isso assim, pontua isso de uma forma tão importante que a gente continuou conseguindo.

E graças a Deus, a gente vai avançar muito mais aí, a gente já está construindo a pauta do Ensino Médio na comunidade caiçara, junto com a ALERJ, o [Deputado Estadual] Flávio Serafini e outros parceiros, para ver se a gente consegue implementar no mais curto tempo. Mais um passo grande para as comunidades tradicionais caiçaras da nossa região.

3) Quais são as dificuldades ainda enfrentadas pela comunidade com relação à educação diferenciada?

R: Em relação às dificuldades ainda é a questão da precarização do ensino, graças a Deus conseguimos a conquista da abertura das salas juntamente do Plano Municipal de Educação, que nunca teve em Paraty; foram dois grandes avanços, dois grandes precedentes. Só que a gente ainda convive em 2016, 2017 e 2018 principalmente com a precarização do ensino, da estrutura pros educadores, dos livros didáticos, da valorização dos professores, dos educadores e principalmente dos pais e dos alunos, a gente ficou à mercê de uma gestão bem ruim, bem fragilizada no que se refere a estrutura de material, de projeção, todo um material aí necessário para pesquisas, os alunos aí com os educadores no sentido de valorização da educação diferenciada, ou seja, a prefeitura não criou as salas, ela apenas deixou que fosse criadas as duas salas, ela consentiu até porque não era uma política da educação ainda, era apenas um projeto, um projeto que eles inclusive falaram que era um projeto experimental, mas como a gente tinha todo o apoio das universidades, do movimento social daqui que é o fórum de comunidades tracionais nosso, do próprio coletivo, e inclusive do judiciário os ministérios públicos estadual e federal, eles não puderam acabar facilmente, porque a gente foi pro enfrentamento subsidiado por toda a histórica da educação e da negação e também das leis municipais, estaduais, federais e inclusive internacional que garantem ao nosso povo a educação básica de qualidade, a formação, o conhecimento e essa inserção a educação diferenciada que realmente é o que valoriza, o que reproduz, o que difunde a nossa cultura, ancestralmente falando.

Hoje a gente ainda tem uma grande dificuldade, um grande desafio do território que é realmente desconstruir todo aquele pensamento, aquela ideologia da extrema-direita, do conservadorismo historicamente no nosso país e nas comunidades tradicionais não é diferente, que *[a escola]* é onde você educa, ensina, que você forma para ir para o mercado de trabalho para ser explorado e a nossa educação diferenciada é totalmente ao contrário, para contrariar esse sistema que a gente vive.

E aí quando você fala isso, você contraria as pessoas, contraria a hegemonia, o sistema, os governantes, enfim. Você acaba criando os conflitos em vários locais, vários espaços e na comunidade também. Imagina que um prefeito, um vereador, um secretário chega e fala que tem que formar os alunos para trabalhar no condomínio laranjeiras amanhã e aí a gente fala que não, tem que trabalhar e formar para poder contraria o sistema e falar que o

condomínio é um crime social contra a comunidade. E aí como é que fica esse conflito na cabeça de um caçara humilde e simples que ele também não teve acesso à educação; não teve acesso à escola; não teve acesso à instrução da escola; e muito mais, não teve acesso a uma educação diferenciada para ele refletir e pensar, para formar um pensamento crítico? E aí você tem um desafio grande no território, que é esse que é de como fazer que esses pais e essas mães consigam subsidiar a educação diferenciada de fato e não reproduzir o discurso da secretaria que a educação da cidade é a melhor por ter mais professores, por ser mais próximo ao centro, por ter mais acessibilidade aos programas, pesquisas, ao todo material didático, de informática e projeção, por aí vai.

Então a gente também tem conflito nos territórios e nas comunidades, mas isso que por aí que a gente vai ter que quebrar pouco a pouco, de desconstruir toda essa imagem que ficou da educação para o capital-trabalho. E a nossa educação é para vida, essência, ancestralidade, valorização cultural e geração de renda, mas com igualdade, divisão de renda, divisão social do trabalho, de todos os aspectos, politicamente falando que a gente discute na educação diferenciada como base mesmo e isso também da conflito até mesmo entre a gente, entre os coletivos, mas a gente vai superando passo a passo até porque ninguém vai fazer isso pela gente.

4) Quais foram as conquistas obtidas após a implementação da educação diferenciada?

R: A própria implementação já é uma conquista, porque historicamente você tem um professor apenas para multisseriado, ou seja, várias séries juntas. E ter um professor, um educador falando que ser caçara é ser burro e ter que estudar para ser alguém na vida é muito ruim para gente conviver historicamente com o legado deixado pela hegemonia da educação formal. E aí quando a gente destrói aquela orientação didática que a gente tinha na época e constrói um novo plano, um novo olhar, uma nova política de educação, um novo formato de falar de educação, de entender ela enquanto essência, cultura, ancestralidade, valorização, conhecimento e reprodução da vida, a gente dá um salto de qualidade bem grande, a própria implementação foi uma conquista.

É uma conquista também do território, porque a educação trata o território como essência, também a terra, o mar, a cultura, toda uma manifestação de conhecimento das comunidades e principalmente no que se refere aos direitos dela; de construir direitos e defendê-los e de construir e contar a sua história de uma forma simples, legítima, mas também de uma forma oficial, assim digamos a ter um programa diferenciado mesmo, que valorize

isso, então é uma conquista para mim e vai de encontro com o debate que a gente tem do que é o território, o território com autonomia; com emancipação; com transformação social cultural, ambiental; e eu acho que a grande conquista foi essa.

A cada dia que passa através da educação diferenciada a gente vai conquistando mais, porque as coisas vão se desdobrando e fortalecem as associações, os fóruns, os movimentos sociais, os alunos começam a entender o meio ambiente e que fazemos parte dele, o que é a propriedade privada; a política pública; política social; esquerda e direita, a partir da inserção do entendimento da educação diferenciada nos territórios.

Outra grande conquista grande é que quando você consegue alcançar essa conquista gigante que é acessar o 6º ao 9º ano na própria comunidade e hoje nós temos quatro professores e, se deus quiser, vamos conseguir contratar o quinto, que é o educador comunitário social, o educador popular, que pode ser um artesão, um griô, um ancião ou anciã, uma mestre da comunidade, isso tá lá dentro do Plano Municipal de Educação e que a secretaria não fez até agora. E aí quando você consegue essa inserção, essa implementação e que a gente sabe, que a gente subsidia, e eu espero que nunca tenha fim, enquanto você tiver aluno vai ter que ter 6º ao 9º ano diferenciado; professores; matéria; material; valorização; roteiro específico para a educação diferenciada num modelo totalmente específico, isso é um avanço, uma conquista grande. A partir disso também a gente consegue pensar passos maiores no caso, tipo ensino médio caiçara “Como que a gente constrói isso agora aqui?”. O desafio é, a provação ao Estado, só que pra nossa comunidade nunca foi fácil e nunca será, então acho que é que a partir daí que a gente vai ter alguma vitória, se deus quiser, acho que os nosso coletivos estão se movimentando para isso.

Hoje nós temos parceiros que nós podemos contar muito com eles e aí alçar novos rumos depende da gente, da nossa organização social e da nossa coragem mesmo para encarar os desafios e propor alternativas e formas da constituição de uma política de educação do ensino médio, talvez um pouco mais acentuada ainda do que o 6º ao 9º ano, até porque envolve outras situações: é estadual, outros aspectos, outras negociações, outros desafios, mas é isso, é bem por aí.

APÊNDICE C – ENTREVISTA DE MANUEL XAVIER SOBRINHO, O TICOTE

1) Como que era a situação entre educação e comunidade antes do surgimento dos debates entre educação diferenciada?

R: A escola daqui era só da primeira a quinta série, multisseriado e nunca tivemos uma discussão sobre o segundo segmento. As pessoas queriam, mas nunca fomos para o debate da educação diferenciada. Da educação, que seria o ensino regular, era tudo que o que eles queriam.

Em 2007 eu comecei esta luta pela educação, e a gente queria uma educação diferente e aí, conhecendo o grupo de extensão do “Raízes e Frutos” (UFRJ), eu comecei a fazer o movimento, em 2007, fiz várias reuniões com a comunidade e tive o primeiro contato com a educação diferenciada com o José Pacheco, que é da Escola da Ponte (Portugal), e fizemos uma reunião com ele e ele apresentou um modelo de educação, que uma boa educação não precisava de quatro paredes, mas podia ser embaixo de uma árvore e, se tivesse interesse, dava para se fazer uma educação diferenciada e de qualidade.

E nisso o Fórum já estava consolidado e fomos em discussão e eu coloquei a Secretaria e o Ministério Público e fizemos vários movimentos, desde Jornal do Brasil e TV Rio Sul e fomos fazendo vários movimentos e aí foram chegando os apoiadores e em 2011 tentaram calar a gente colocando o EJA, que era feito pela Fundação Roberto Marinho, e eu falei que a gente não ia se calar

2) Quando que se começou a movimentação da comunidade em prol de levar a educação diferenciada para dentro da comunidade?

R: O segundo segmento, a gente conversou com o presidente da Associação e aí eu comecei a cobrar do poder público o segundo segmento, mas aí era sempre aquela discussão, que o segundo seguimento não era problema do município e cabia ao Estado fazer e aí fui descobrindo que isso não era verdade e era mentira

Mas sim a gente ia brigar por um ensino regular, que não fosse um projeto, mas sim fosse um programa de Governo. E daí pra cá fomos discutindo isso e o fórum foi também na discussão e aí não era mais só a comunidade e a gente começou, acho que em 2012 ou 2013, quando a Laura conseguiu o que eles chamavam de prêmio Tuxaua e nós fizemos muito movimento e nosso movimento foi se fortalecendo.

E aí com o coletivo de educação, acho que em 2014 pra 2015 quando entrou o plano municipal de educação, com o coletivo já fortalecido fomos para dentro da discussão do plano municipal de educação. E foi nessa luta que a UFF se aproximou com o Lício e depois com a chegada do Domingos e aí conseguimos consolidar o segundo segmento com a educação diferenciada no Pouso e Sono, das comunidades beneficiadas, as duas foram primeiras e agora em 2019 nós formamos a primeira turma.

3) Quais são as dificuldades ainda enfrentadas pela comunidade com relação à educação diferenciada?

R: “As dificuldades que a gente ainda tem na comunidade é de a comunidade entender o que é a educação diferenciada, porque a gente ainda tem muito esse hábito de achar que a escola lá fora é melhor que a da comunidade com esse tipo de ensino, que eles queriam o ensino regular igual o lá de fora, mas a gente sabe que isso é ilusão. Então está faltando a gente chegar mais na comunidade, conversar mais com as mães; com os pais para a gente fortalecer a educação diferenciada, porque, por enquanto, eles ainda ficam muito naquela expectativa de que é só para quebrar galho e que parece que eles não acreditam muito. Essa é a dificuldade, que a gente tem de dar encontro dentro da comunidade.”

4) Quais foram as conquistas obtidas após a implementação da educação diferenciada?

R: O que a gente espera é que a própria secretaria coloque o que foi combinado, que ainda falta muitas outras coisas que foram combinados lá trás e ainda não cumpriram. Nós tivemos muitas dificuldades no transporte dos professores e no acolhimento dos professores, o educador popular que era pra estar acompanhando em sala de aula também junto aos professores e também não aconteceu. Então vamos ver se agora se educador popular participa dessa educação diferenciada, que isso vai fazer uma grande diferença.

E aí, sobre o caminho, é que agora tem outras comunidades também querendo o segundo seguimento. Agora vai acontecer em Ponta negra, no Mamanguá, Paraty Mirim, Trindade e Campinho, essas são as comunidades que vão ser beneficiadas agora.

APÊNDICE D – ENTREVISTA DE DOMINGOS BARROS NOBRE

1) Quando que se iniciou a articulação entre comunidade, Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e Universidade em prol da Educação Escolar diferenciada

R: A primeira movimentação se deu na constituição do NEI, Núcleo de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro, essa foi na verdade a primeira articulação entre universidade e comunidade. O NEI funcionou de 1999 a 2001, se não me falho, e foi uma tentativa de reunir diversas instituições: universidade, CIMI, FUNAI, professores indígenas e lideranças. Enfim, foi em torno das políticas públicas de educação escolar indígena aqui no estado.

A principal produção do NEI foi uma proposta curricular para o Ensino Médio com habilitação em magistério indígena, elaborada numa oficina, numa grande oficina organizada pelo NEI. O NEI implodiu em 2000 ou 2001. Ele funcionou durante três anos, mas ele implodiu e não se conseguiu articular as instituições em torno disso.

Só agora recentemente, e não apenas com a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, até antes de criar esse conselho, retomamos com a articulação, em especial pela universidade, fizemos diversas mobilizações com os guarani, tivemos algumas audiências públicas na ALERJ, tivemos algumas reuniões no Ministério Público até que se conseguiu em 2017 uma ação civil pública obrigando a SEEDUC a implementar o Ensino Médio. Isso foi fruto de uma grande articulação entre os guarani, e em especial a universidade, mas com o apoio de diversos outros colaboradores.

Com a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, aí essa articulação passou a ser mais organizada e mais formal, valeria a pena pegar as atas do conselho e olhar as pautas, que na verdade permanecem, existe uma planilha, uma tabela com as principais demandas organizadas pelos guarani no Conselho e essas demandas estão vigente e atuais até hoje.

2) Quais circunstâncias proporcionaram essa articulação?

R: “Era demanda antiga dos guarani a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Nós tentamos durante várias vezes a constituição do conselho, ele demorou bastante, o processo burocrático foi muito lento, nós fizemos algumas reuniões e percebemos que só poderíamos continuar trabalhando formalmente quando saísse a publicação do

regimento interno do conselho. Nós então fizemos algumas reuniões, elaboramos o regimento e isso ficou muito tempo parado na SEEDUC, porque o conselho é um órgão ligado ao Secretaria de Estado de Educação e precisava, para que pudesse tomar medidas deliberativas, que seu regimento interno fosse publicado. E então nós aguardamos a publicação para aí sim o Conselho poder passar a tomar algumas medidas. A gente publicou algumas resoluções, algumas notas técnicas. Na verdade, as circunstâncias foi que a realidade não ter se alterado, haver uma demanda ainda enorme de problemas a serem resolvidos e isso permitiu a articulação para a constituição, historicamente uma demanda reprimida que se acumulava. Essa é a principal circunstancia que permitiu essa articulação.”

3) Quais foram os entraves e as dificuldades no processo de construção da política pública de educação diferenciada no Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda?

R: Foi, primeiro, a falta de interesse político da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro e isso é histórico aqui no Rio de Janeiro, desde a gestão de Garotinho, Rosinha, Sérgio Cabral e Pezão. Enfim, há mais de vinte anos pelo menos, no mínimo cinco gestões do estado e duas décadas de total desinteresse político por atender direitos sociais de comunidades indígenas aqui no estado. Esses foram os principais entraves: desinteresse e abandono político.

A segunda maior dificuldade, sem dúvidas, é a burocracia da própria secretaria. A secretaria é um “mastodonte que caminha muito lentamente” e há um burocratismo nas soluções, nos processos internos e administrativos e acaba-se a tendo que judicializar muitas das demandas para atendimento a esses direitos sociais.

Talvez a terceira principal é a falta de qualificação técnica das secretarias não só do estado, mas também dos municípios. Há uma fragilidade enorme, uma superficialidade muito grande na formação técnica e política desses quadros e um desconhecimento enorme da legislação federal em especial.

Eu acho que são esses três os principais entraves.

4) Quais foram os resultados obtidos até o presente momento?

R: Os resultados obtidos até o momento desse processo, eu poderia enumerar objetivamente quatro coisas práticas, do ponto de vista da formulação de políticas públicas, quatro avanços. O primeiro é a implantação do segundo segmento regular no colégio indígena

em 2015, então essa era uma demanda histórica reprimida e, tardiamente em 2015, a SEEDUC-RJ abriu a primeira turma de 6º ao 9º ano.

O segundo ganho foi a implantação do Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena em 2018, outra demanda histórica também reprimida por muitos anos, que eram as turmas de EJA que haviam se formado, jovens e adultos que obtiveram o diploma do fundamental II e não tinham onde estudar e professores indígenas dando aula sem habilitação. Então, a implantação do magistério em 2018 foi uma conquista efetiva e prática.

Terceiro é a implantação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, a própria criação do conselho, apesar de ter sido criado em 2017, mas ele praticamente demorou, foi após dois anos, em 2019, só que foi efetivamente implantado, tem um ano. Foi uma conquista, porque ele é um conselho deliberativo, é um órgão da Secretaria de Estado de Educação de caráter deliberativo, eu acho que isso foi um avanço prático.

E por último, já sob a égide do Conselho, a aprovação, pela ALERJ, da lei do interstício de trinta dias. A lei do interstício prevê que um professor contratado pode ficar apenas trinta dias de intervalo sem contrato até renovar novamente o contrato para o ano subsequente. Antes disso a lei para *juruá* (não indígena) determinava ficar um ano parado sem contrato para poder renovar com o mesmo professor e no caso agora para educação indígena tem uma especificidade que lhe garante o interstício de trinta dias, então ele pode dar aula durante um ano, dar baixa no contrato e no mês seguinte do ano subsequente ser contratado por ele ser de um colégio indígena.

É isso, de avanços práticos e objetivos, esses quatro mais significativos, são poucos e foram lentos, mas são significativos, são conquistas.

5) Quais são as perspectivas para o futuro da política pública de educação diferenciada para o Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda no município de Angra dos Reis?

R: Uma perspectiva é leva-los até o ensino superior, eu acho que isso está posto num futuro de médio prazo. Assim que essa turma concluir o ensino médio, [os alunos] estariam aptos a ingressar no curso superior e o que nós podemos fazer nesse momento é oferecer ou a graduação em pedagogia ou a graduação em geografia na Universidade Federal Fluminense de Angra. Essa é uma perspectiva; a outra é a luta pela regularização pela categoria de professor indígena com o conseqüente convocação de concurso público para professor nas salas do colégio indígena.

Eu acho que essas são as perspectivas que estão postas.

APÊNDICE E - ENTREVISTA DE NORIELEM DE JESUS MARTINS

1) Quando que se iniciou a articulação entre comunidade, Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e Universidade em prol da Educação Escolar diferenciada?

R: A posse do CEEEIRJ acontece em meados de 2017, então formalmente, a partir do ano de 2017. No entanto a parceria da Universidade Federal Fluminense com a Educação diferenciada nas Aldeias Guarani do Litoral Sul existe há vinte anos.

2) Quais circunstâncias proporcionaram essa articulação?

R: A necessidade de construir um currículo diferenciado para as escolas, de acordo com a legislação da Educação Escolar Indígena, que respeite a cultura e a língua materna. Essa é uma política educacional recente no Brasil, por isso o apoio das Universidades é fundamental.

3) Quais foram os entraves e as dificuldades no processo de construção da política pública de educação diferenciada no Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda?

R: Muitos são os entraves na construção de uma política pública educacional para a EEI no RJ. Em relação ao Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Rendá, as principais dificuldades são: a ausência de corpo docente indígena efetivo e o atraso nas contratações dos mesmos; a ausência de corpo docente não indígena qualificado para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; a ausência de política de educação diferenciada na SEEDUC/RJ; o engessamento do *sistema conexão* utilizado pela rede estadual que não inclui as especificidades da EEI; a ausência de direção indígena na escola, prevista pela legislação específica; a ausência de equipe técnico pedagógica, conselho escolar, estrutura física adequada; a falta de autonomia na gestão das escolas em razão de sua nucleação, mantendo apenas 1 direção "itinerante".

4) Quais foram os resultados obtidos até o presente momento?

R: Os resultados obtidos nesse processo lento foi a conquista do Magistério Indígena, que ainda sim está funcionando fora da Aldeia e sem apoio efetivo da atual direção do colégio

indígena; a implementação dos anos finais do ensino fundamental. No entanto esses pequenos avanços não contempla as demais Aldeias, apenas a Aldeia Sapukai, ainda sim há falta de professores nos anos finais do ensino fundamental, falta de salas de aula e o ensino médio regular não está sendo ofertado na Aldeia. A turma do 9º ano que concluiu o ensino fundamental em 2017, ainda aguarda o ensino médio. Os jovens estudantes do Magistério Indígena hoje são, em maioria, ex-alunos da EJA Guarani, que finalizou em 2014. Então há ainda uma demanda reprimida devido a ausência do ensino fundamental (6º ao 9º ano) durante muitos anos e agora também devido a ausência do ensino médio regular.

5) Quais são as perspectivas para o futuro da política pública de educação diferenciada para o Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda no município de Angra dos Reis?

R: As perspectivas que temos na EEI no Litoral Sul, especialmente em Angra dos Reis, é que a turma do Magistério Indígena conclua seus estudos e se qualifique a ponto de assumir os postos de trabalho na escola de forma efetiva. O magistério, que tem em sua base de construção a política de educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, certamente contribuirá para a melhoria da EEI na região. Além disso, que se formalizem parcerias entre Governo Federal, Estado e Municípios para a colaboração efetiva com a EEI (melhoria das instalações, construções, concurso público, currículo diferenciado, etc).

Em relação especificamente ao CIEKKR, considerando todo o contexto vivenciado até o momento, uma alternativa possível seria a emancipação das salas de extensão de Paraty e o investimento em autonomia de gestão para todas as unidades, com corpo docente, equipe pedagógica e construção de currículo diferenciado com os parceiros que já atuam na região.

APÊNDICE F – ENTREVISTA DE LÍCIO CAETANO DO REGO MONTEIRO

1) Quando que se iniciou a articulação entre comunidades da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, Coletivo/FCTe Universidade Federal Fluminense em prol da Educação Escolar Caiçara diferenciada?

R: “Existem vários começos. Um primeiro é o da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba com FCT e Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada; isso foi bem antes de eu me envolver, o melhor seria perguntar a eles. Sei que o Sono e o Pouso, através de suas lideranças comunitárias, foram formadores do FCT e em 2015, quando é criado o Coletivo, antes da Conferência Municipal de Educação, eles também têm um papel fundamental em colocar em evidência a demanda pela escola de segundo segmento, principalmente aí o Ticote (Pouso) e o Jadson (Sono)

A UFF já tinha um vínculo anterior através da [*prof^a.*] Rosilda Benacchio, que junto com a [*prof^a.*] Marília, da UFRRJ, havia participado de algumas atividades de formação, mas havia sido algo pontual.

Mas a minha aproximação foi assim. No início de 2015, eu fui até a Secretaria Municipal de Educação solicitar um ônibus para levar alunos de ensino médio de Paraty para conhecerem a UFF Angra. Na ocasião tive que falar com a Luiza Helena, então chefe do Departamento de Ensino da SME. Ela então solicitou que a UFF Angra elaborasse um projeto de extensão para educação quilombola, pois haveria um recurso do MEC orientado para essa área. Isso acabou nunca acontecendo. Ela falou também sobre a necessidade que tinham de elaborar um currículo especial para o segundo segmento da zona costeira, que abriria no ano seguinte. Isso foi em abril ou maio. Eu me ofereci para ajudar nisso e enviei e-mail para todos os colegas da UFF perguntando se havia alguém interessado em colaborar. Acontece que a SME depois não procurou mais. Lembro que para a questão da educação quilombola eu havia dito que achava importante consultar a própria Associação do Quilombo previamente [AMOQC], mas esse não era o entendimento da SME, então a relação esfriou. Também sobre o currículo especial para a costeira ela não voltou mais a falar.

2) Quais circunstâncias proporcionaram essa articulação?

R: Costumo dizer que se juntaram vários fatores: o movimento social organizado, no caso o FCT e o Coletivo; a disponibilidade de professoras que aceitaram o desafio; a abertura dada pela SME e por fim a própria universidade presente.

Da parte do movimento social, o principal ator aqui foi o Fórum de Comunidades Tradicionais, formado em 2007. As associações de moradores do Sono e do Pouso eram as mais articuladas onde justamente não havia escola de segundo segmento. No Pouso, houve todo um movimento desde 2007, junto com o programa de extensão Raízes e Frutos, da UFRJ. Teve um Ponto de Cultura³¹, que depois começou no Sono também. A resposta da SME até 2015 tinha sido a oferta do EJA, com o Projeto Azul Marinho, comandado pela Fundação Roberto Marinho. Em 2015, quando ia ter a Conferência Municipal de Educação, o FCT resolveu criar o Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada, reunindo comunitários e parceiros, o que deu muita força e organização para a demanda da educação diferenciada e para a ampliação da oferta na zona costeira.

Mas o projeto de segundo segmento na Costeira era difícil de assumir, tinha que ficar duas semanas seguidas numa praia depois trocar para outra praia mais duas semanas. Se não fossem a Iaci e a Nelza aceitarem aquelas condições iniciais, poderia não ter começado em 2016. E a SME, com a pressão do movimento das comunidades tradicionais, assumiu que tinha que abrir o segundo segmento no Sono e no Pouso, o prefeito havia prometido. E, por fim, a UFF se prontificou a fazer o trabalho de formação dos professores e reorientação curricular, com o apoio do FCT. Juntando esses quatro fatores é que se pôde dar início em 2016. Se algum desses faltasse teria sido difícil.

3) Quais foram os entraves e as dificuldades no processo de construção da política pública de educação caiçara diferenciada em Paraty?

R: O primeiro entrave foi a estrutura existente nas escolas e as dificuldades impostas às professoras em relação a barco, alojamento, condições de trabalho... Isso então puxa outras dificuldades, como a relação entre o 1º e o 2º segmentos (o 1º segmento inicialmente não participava de formações de educação diferenciada), o tempo mais curto disponível para formação, etc. A própria Secretaria muitas vezes não apostava no avanço das demandas de abertura de turmas em outras localidades como Ponta Negra e Mamanguá e a gente ficava um pouco de escanteio, como uma experiência, que não dava pra negar mas também não era

³¹ Ponto de Cultura – Programa do antigo Ministério da Cultura que visa realizar projetos de impacto socioculturais em várias comunidades espalhadas pelo Brasil.

estimulada nem divulgada. Por fim, em relação às comunidades, o diálogo direto da secretaria com as mães e pais era muito irregular, o que trazia dúvidas sobre o projeto, as dificuldades materiais e a relação com as professoras. Ao mesmo tempo não se dava muita autonomia às professoras para que estas realizassem as reuniões com pais e mães. Tampouco se incentivava a criação de conselho escolar, associação de pais e mestres e grêmios, apesar da demanda da comunidade escolar.

4) Quais foram os resultados obtidos até o presente momento?

R: Os resultados principais foram a realização de 4 anos de trabalho, entre 2016 e 2019, em que os alunos do Sono e do Pouso puderam realizar toda a formação do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Em 2019 houve a formatura da primeira turma e com a mudança de gestão na SME a proposta pedagógica do Sono e do Pouso foi adotada no Mamanguá, na Ponta Negra, em Trindade e no Parati-Mirim, além do Campinho. Então agora o que era uma experiência relativamente marginal ganha o centro das atenções e muda a própria geografia da educação municipal em Paraty. Temos a publicação dos resultados de dois projetos pedagógicos, o do Guia Turístico e o dos cordéis sobre ‘Uma Outra História de Paraty’.

5) Quais são as perspectivas para o futuro da política pública de educação diferenciada no Município?

R: As perspectivas são as melhores num momento em que juntamos um amadurecimento da proposta pedagógica, depois de quatro anos, a expansão prevista para as escolas já citadas, o comprometimento da gestão da SME e a demanda das comunidades pelo acesso à educação.

APÊNDICE G – ENTREVISTA DA PROF.^a IACI SAGNORI DE MATTOS

1) Quando que se iniciou a articulação entre comunidades da Praia do Sono e do Pousou da Cajaíba, Coletivo/FCTe Universidade Federal Fluminense em prol da Educação Escolar Caiçara diferenciada?

R: Como que aconteceu essa articulação com a UFF? A secretaria anterior chamou o Lício para conversar, isso em 2015, que eles tinham interesse, tinham recurso para fazer Educação Escolar Quilombola e queriam fazer uma parceria. Aí o Lício colocou lá para a secretaria que só trabalharia com uma conversa, um diálogo direto com o Fórum de Comunidades Tradicionais e a secretaria recuou e parou de fazer contato. E a gente foi procurar o Lício e explicar como que a gente estava pesquisando e tentando articular pessoas que pudessem estar orientando a gente para a organização da escola diferenciada e aí convidamos ele para participar de uma reunião do coletivo e ir estreitando a conversa. Aí partir daí que o Lício começou a se inteirar mais do coletivo e chamou o Domingos para participar. E aí nesse momento veio o Domingos, a Mara e o Lício.

2) Quais circunstâncias proporcionaram essa articulação?

R: As circunstâncias que proporcionaram essa articulação foi o fato de o Lício ter vindo morar aqui em Paraty e ele é um amigo nosso lá do Rio. Então já tinha uma conversa de anos. E aí quando ele veio morar aqui a gente explicou, teve a oportunidade de conversar e explicar como que estava acontecendo essa procura, essa demanda das comunidades e aí fez com que a gente aproximasse mais a conversa

3) Quais foram os entraves e as dificuldades no processo de construção da política pública de educação caiçara diferenciada em Paraty?

R: Um dos principais entraves que a gente teve foi uma questão de vontade política da Secretaria, porque apesar de ser previsto em lei, ser um direito das comunidades a Secretaria anterior, a secretária Eliane Tomé tinha um direcionamento político diferente. Já tinha acontecido nas comunidades um outro projeto, que se chamava “Azul Marinho” que era ligado à Fundação Roberto Marinho, que era pra EJA, com Telecurso, e a Secretaria foi procurar de novo uma empresa que era pra prestar serviços pra essa educação, pra fazer a

educação das Costeiras. E a gente teve uma reunião junto ao Fórum e o Lício estava presente (Acho que até o Domingos participou dessa reunião) e a gente colocou claro que não era esse modelo que a gente queria, a gente queria educação pública dentro dos meios públicos com a universidade pública, financiado pela Secretaria de Educação do município e que a gente não queria mais uma empresa privada no meio disso. E aí conseguimos com a UFF organizar o currículo, pensar as formações e aí alguns problemas de logística que temos até hoje: de logística, de transporte, de estrutura das escolas (São escolas isoladas que requerem uma dinâmica específica) e isso demanda mais dinheiro e é sempre uma disputa política.

4) Quais foram os resultados obtidos até o presente momento?

R: Até o presente momento, os resultados que a gente já teve: a gente formou agora a primeira turma de 9º ano, conseguimos a assinatura do atual prefeito criando a Educação do Campo (Um espaço dentro da Secretaria Municipal de Educação que engloba a educação diferenciada das comunidades tradicionais e aí essa assinatura do documento garante que você tenha um espaço específico na Secretaria Municipal de Educação para trabalhar e viabilizar essa educação das comunidades tradicionais), esse ano com a nova gestão a gente conseguiu expandir para mais quatro comunidades (Ponta Negra, Mamanguá, Campinho e Paraty Mirim) que vão passar a ter o segundo segmento diferenciado esse ano, então foi mais uma conquista. E a gente está cada vez mais consolidando o currículo diferenciado com o passar do tempo, e a gente fechando o primeiro ciclo da primeira turma isso já torna mais concreto o trabalho que a gente já tinha feito.

5) Quais são as perspectivas para o futuro da política pública de educação diferenciada no Município?

R: Com relação ao futuro, a gente espera é que com essa nova gestão, que está sendo uma gestão parceira, que a gente consiga avançar bastante nas conquistas, nas disputas que a gente ainda tem para colocar.

Agora a gente tá num ano eleitoral, então a gente não tem nada muito certo da continuidade dessa política, mas Paraty já está se tornando uma referência. Essas escolas que a gente começou, Sono e Pouso, já estão sendo uma referência para Ubatuba, Ilha Bela, Angra e para as cidades vizinhas e outras comunidades que têm vindo procurar a gente e ter nosso

trabalho como modelo, saber como que a gente está fazendo e tentar desenvolver nas suas comunidades esse trabalho.

Então eu acredito que apesar do direcionamento político, o trabalho que a gente está fazendo já está se consolidando de uma forma que difícil que entre uma outra gestão consiga destruir o que a gente já fez até agora, porque a gente está conseguindo colocar bases fortes e firmes para que esse trabalho não seja destruído e apagado e que a gente consiga expandir ele e dessa forma a gente dá o respaldo, que são de direito das comunidades tradicionais.