



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

MARCOS SERAFIM DUARTE

**A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS PARESÍ NO CENTRO DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE EM TANGARÁ DA SERRA-
MT (2009-2016): IMAGENS DO COTIDIANO PARESÍ NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**CÁCERES/MT
AGOSTO – 2018**

MARCOS SERAFIM DUARTE

A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS PARESÍ NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE EM TANGARÁ DA SERRA-MT (2009-2016): IMAGENS DO COTIDIANO PARESÍ NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dr^a Regiane Cristina Custódio

**CÁCERES/MT
AGOSTO – 2018**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

D812a DUARTE, Marcos Serafim .
A Presença de Alunos Indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-Mt (2009-2016): Imagens do Cotidiano Paresí no Ensino de História Imagens do Cotidiano Paresí no Ensino de História / Marcos Serafim Duarte – Cáceres, 2018.
184 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.
Orientador: Regiane Cristina Custodio

1. Indígena Paresí. 2. Paresí. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Tangará da Serra-Mt. I. Marcos Serafim Duarte. II. A Presença de Alunos Indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-Mt (2009-2016): Imagens do Cotidiano Paresí no Ensino de História: Imagens do Cotidiano Paresí no Ensino de História.
CDU 94(817.2)

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCOS SERAFIM DUARTE

A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS PARESÍ NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE EM TANGARÁ DA SERRA-MT (2009-2016): IMAGENS DO COTIDIANO PARESÍ NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada e aprovada junto ao Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Orientadora

Profa. Dra Regiane Cristina Custódio
Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres/MT

Avaliadora Interna

Profa. Dra. Marli Auxiliadora de Almeida
Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres/MT

Avaliadora Externa

Profa. Dra. Hellen Cristina de Souza
SEDUC/MT CEFAPRO/TGA
Tangará da Serra/MT

Avaliador Suplente

Prof. Dr. Carlos Ednei de Oliveira
Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres/MT

Cáceres/MT, 21 de agosto de 2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha esposa e companheira de todas as horas Lucileide de Souza Silva, que me apoiou durante todo o tempo em que estive desenvolvendo este trabalho.

Dedico também à minha orientadora Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio, por sua competência, paciência, delicadeza e atenção durante a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio, pela orientação, apoio, incentivo, confiança e principalmente pela amizade;

A Profa. Dra. Marli Auxiliadora de Almeida e Profa. Dra. Hellen Cristina de Souza, por participarem da minha de qualificação e defesa e pelas valorosas contribuições para a pesquisa e para a dissertação;

A todos os Professores do Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosss, Campus de Cáceres/MT, pela oportunidade de aprendizagem e pelo convívio durante a realização do curso;

Aos colegas mestrandos do PROFHISTÓRIA pelo apoio, compreensão e momentos preciosos de convívio;

A minha esposa, Lucileide de Souza Silva, pela compreensão, incentivo e madrugadas mal dormidas em que saía de casa para buscar-me na rodoviária quando retornava das aulas, quase ao amanhecer;

A todos e todas que se se dispuseram do seu tempo para conceder as entrevistas que foram valiosas para a pesquisa e para a produção da dissertação;

Aos meus filhos Ana Paula Delai Duarte e Willian Delai Duarte, pelos eventuais afastamentos e pela compreensão da importância deste estudo, e à minha filha de coração Lucielly Terencio da Silva, com quem tive a oportunidade de compartilhar momentos de estudos enquanto ela estudava para a prova da Ordem dos Advogados do Brasil;

Ao meu futuro cunhado e amigo Francisco Fanaia, pela amizade e hospedagem durante a realização das aulas em Cáceres;

Ao Senhor Claudemiro Zonoizokaise, pelas informações prestadas e pelas fotografias que compõem o Produto Educacional;

Ao Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e a Universidade do Estado de Mato Grosso de Mato Grosso (UNEMAT/CÁCERES) pela oportunidade de realizar um sonho antigo;

A Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) pelo afastamento para qualificação, sem o qual seria impossível concretizar esta pesquisa;

Aos colegas professores, coordenadores e direção do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT por “abrir as portas para esta pesquisa”;

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Tangará da Serra/MT, pela oportunidade de conhecer os estudos e as publicações realizadas em Tangará da Serra/MT sobre os povos

indígenas Paresí e ao servidor Sr. Gildeson de Araújo por confeccionar com tanta presteza e precisão o Mapa das Terras Indígenas de Tangará da Serra/MT;

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tangará da Serra (SEMEC/TGA) e a Sala de Memória, pela oportunidade de conhecer os professores e as escolas indígenas de Tangará da Serra e pela cedência de parte das imagens que compõem o Produto Educacional;

A CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual seria impossível realizar este sonho.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado foi produzida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso e tem sua motivação na minha atuação como professor do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande que recebe, dentre outros alunos, jovens e adultos indígenas Paresí para se escolarizarem. O objetivo da dissertação é compreender as relações sociais e de aprendizagem estabelecidas no interior da escola, bem como o movimento migratório temporário dos indígenas jovens e adultos para a cidade de Tangará da Serra-MT em busca de escolarização. A metodologia inicialmente utilizada foi a análise dos seguintes documentos: Atas de Resultados finais com o levantamento dos alunos indígenas matriculados entre 2009 e 2016, Projeto Político Pedagógico do CEJA, Regimento Escolar e Projetos Pedagógicos em execução na escola. Foram realizadas entrevistas com alunos, ex-alunos, professores do CEJA e professores da educação escolar indígena sob a orientação da história oral. Foram elaborados questionários prévios e para todos os entrevistados foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Informado e Esclarecido, com informações sobre a pesquisa. O recorte temporal (2009 a 2016) teve como critério o início do funcionamento do CEJA. A seleção desse período se deu porque a escola funcionou na modalidade presencial com matrículas trimestrais e por área do conhecimento, recebendo significativo número de alunos indígenas Paresí. Esse também foi o período que atuei na escola como professor de história. O período pesquisado está inscrito na história do tempo presente que se preocupa com temáticas de um tempo cronologicamente próximo da atualidade. São utilizados três conceitos teóricos chave para compreender as relações estabelecidas entre os alunos indígenas, não indígenas e educadores, e também na compreensão do movimento migratório em busca de escolarização urbana, por parte dos jovens e adultos indígenas Paresí. Foram fundamentais os conceitos de “Hibridismo Cultural” de Homi K. Bhabha, em que o autor considera as estratégias de adaptação a um novo contexto cultural; “Índio Misturado” de João Pacheco de Oliveira, que chama a atenção à negatização desse termo porque considera que ele remete a perda de identidade, uma vez que o indígena no meio urbano tem frequentemente contato com outras culturas; e, por último, o conceito de “Fronteira Étnica”, de Fredrik Barth, que nos informa sobre distinções étnicas, as interações entre elas e a manutenção dos traços culturais específicos de cada etnia. Os resultados da pesquisa evidenciaram que no período pesquisado foram identificadas 41 matrículas para 57 alunos, com passagens por curtos e interruptos períodos no CEJA, marcados por reprovações e desistências e esta avaliação necessita ser compreendida considerando os aspectos culturais da etnia Paresí. Os alunos Paresí inicialmente procuram escolas localizadas na região central da cidade e vão para o CEJA devido a terem atingido a idade de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Médio. A procura pela escolarização urbana está relacionada à necessidade de maior domínio da cultura não indígena, principalmente da língua portuguesa. A estada deles no CEJA é marcada por invisibilidade, preconceito e até mesmo *bullying*, por parte dos não indígenas. Eles permanecem na escola o tempo necessário para aprimorar os conhecimentos da língua portuguesa e isto não tem nenhuma relação com o calendário escolar. A pesquisa demonstrou, que o retorno dos indígenas para as aldeias está diretamente relacionado à aprendizagem da língua portuguesa, às dificuldades de convívio na cultura urbana e as dificuldades financeiras enfrentadas pelos pais dos jovens estudantes para manterem os filhos na cidade.

Palavras-chave: Indígenas Paresí. Educação de Jovens e Adultos. Escolarização indígena urbana.

ABSTRACT

This master's dissertation was produced within the scope of Professional Master's Degree Program in History Teaching, from Mato Grosso State University, and has as motivation my own experience as a teacher at Antonio Casagrande Educational Center for Youths and Adults, that admits, among other students, Paresí indigenous youths and adults for schooling. The aim of the dissertation is to comprehend the social and learning relationships established within the school, as well as the temporary migratory movement of youths and adults to Tangará da Serra-MT, in search of schooling. The methodology used initially was an analysis of the following documents: Final Results Record, gathering the number of indigenous students enrolled between 2009 and 2016, CEJA's Political Pedagogical Project, School Statute and Pedagogical Projects running in the school. We performed interviews with students, ex-students, CEJA teachers and indigenous schooling teachers under the guidance of oral history. Previous questionnaires were formulated and to all the interviewed, we requested that they signed the Consent Form, with information about the research. The temporal limit (from 2009 to 2016) had as criteria the initial works at CEJA. The selection of this period happened because worked with present modality with trimestrial enrollments and by knowledge field, getting a substantial number of Paresí indigenous students. It was also the time I worked there as a History teacher. The research period is registered in present time history, which worries with themes of a time chronologically close to nowadays. We used three theoretical key-concepts to understand the relationships established among indigenous students, non-indigenous and educators, and the comprehension of the migratory movement in search for urban schooling, by Paresí indigenous youths and adults. There were three fundamental concepts: Homi K. Bhabha's "Cultural Hybridism", which the author considers the adapting strategies to a new cultural context; João Pacheco Oliveira's "Mixed Indigenous", that draws attention to the negative meaning given to this term since it refers to identity loss, once an indigenous person is in touch with other cultures in an urban environment; and lastly, Fredrik Barth's concept of "Ethnic Borders", which tells us about ethnic distinctions, the interaction among them and the up keeping of each ethnic's specific cultural aspects. The results of the research showed that in the researched period, we identified 41 enrollments to 57 students, with a short and interrupted presence at CEJA, traced with flunking and waive, and this evaluation needs to be comprehended considering Paresí ethnicity's cultural aspects. Paresí students, initially, look for schools downtown and go to CEJA due to having reached 15 years old for Elementary School and 18 for High School. The search for urban schooling is related to the need of a greater command of the non-indigenous culture, mainly Portuguese language. Their stay at CEJA is characterized by invisibility, prejudice and even bullying, by non-indigenous. They remain at school the necessary time to enhance their knowledge of the Portuguese language, and it is not related to the school schedule. The research showed that indigenous' coming back to their village is directly related to learning Portuguese language, difficulty in living together in the urban culture, and the financial difficulty faced by the young students' parents to keep their children in the city.

Keywords: Paresí indigenous. Youth and Adult Schooling. Urban indigenous schooling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 01	Terras indígenas localizadas no município de Tangará da Serra-MT – Etnia Paresí	51
Quadro 01	Alunos matriculados no ano de 2009	52
Quadro 02	Alunos matriculados no ano de 2010	53
Quadro 03	Alunos matriculados no ano de 2011	53
Quadro 04	Alunos matriculados no ano de 2012	54
Quadro 05	Alunos matriculados no ano de 2013	54
Quadro 06	Alunos matriculados no ano de 2014	55
Quadro 07	Alunos matriculados no ano de 2015	55
Quadro 08	Alunos matriculados no ano de 2016	56
Quadro 09	Relação de Escolas Indígenas Municipais de Tangará da Serra/MT	83
Quadro 10	Número de alunos matriculados de 2009 a 2016 e número de alunos que não concluíram o ano letivo	114

LISTA DE SIGLAS

CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEJA	- Centro de Educação de Jovens e Adultos
CH	- Ciências Humanas
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNM	- Ciências da Natureza e Matemática
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	- Mestrado Profissional de Ensino de História
ROP	- Regras de Operações Pedagógicas
SAM	- American Indian Mission
SEDUC/MT	- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SIL	- Sumer Institute of Linguistics

LISTA DE ABREVIATURAS

Ling.	- Área de Linguagem
Ap.	- Aprovado
Ret.	- Retido
Des.	- Desistente
Trim.	- Trimestre
Ab.	- Abandono

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
• 1- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A RELAÇÃO ENTRE O NACIONAL, O REGIONAL E O LOCAL.....	21
1.1- Educação de jovens e adultos no contexto histórico nacional	21
1.2- A Educação de jovens e adultos no contexto histórico em Mato Grosso	27
1.3- O CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra- MT	31
1.3.1- Funcionamento do CEJA Antonio Casagrande	33
1.3.2- O Regimento Interno, os Projeto em Execução e o Projeto Político Pedagógico do CEJA Antonio Casagrande	35
1.3.3- A Diversidade no CEJA Antonio Casagrande	43
1.4- Indígenas na história do Brasil	45
1.5- Os Halíti Paresí e a educação escolar	47
1.6- Diversidade Indígena no CEJA Antonio Casagrande	50
1.7- Escolarização indígena no CEJA Antonio Casagrande: Sucesso ou fracasso	59
• 2- O PERCURSO TEÓRICO, A REALIZAÇÃO DA PESQUISA E O RECORTE TEMPORAL	61
2.1- As entrevistas	63
2.2- Os entrevistados	66
2.3- A educação de jovens e adultos de 2009 a 2016 no CEJA Antonio Casagrande: O Tema e o recorte temporal	69
2.4- Balanço historiográfico sobre o tema	73
2.5- Sobre indígenas e não indígenas	77
2.6- Escolarização indígena nas aldeias e a convivência no CEJA Antonio Casagrande..	81
• 3- INDÍGENA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE: O QUE DIZEM OS ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS	87
3.1- Porque os jovens e adultos indígenas procuram o CEJA Antonio Casagrande para se escolarizarem?	88

3.2-	A presença e a convivência dos alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT	95
3.2.1-	O que dizem os alunos e ex-alunos do CEJA Antonio Casagrande sobre suas vivências	95
3.2.2-	O que dizem e o que fazem os professores em relação aos alunos indígenas Paresí no CEJA Antonio Casagrande	101
3.3-	O tempo escolar e a não permanência de alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande	113
	• CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	• REFERÊNCIAS	121
	• APÊNDICE 01 – Termo de Consentimento Informado e Esclarecido - Professores	127
	• APÊNDICE 02 – Termo de Consentimento Informado e Esclarecido - Alunos	129
	• APÊNDICE 03 – Roteiro de entrevista com professores que atuaram/atua no CEJA Antonio Casagrande.....	131
	• APÊNDICE 04 – Roteiro de entrevista com alunos e ex-alunos do CEJA Antonio Casagrande	132
	• APÊNDICE 05 – Roteiro de entrevista com professores que atuam/atuar na Educação Escolar Indígena	133

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi elaborada no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) com a coordenação nacional realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e oferecida pela Universidade Estadual de Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Cáceres/MT¹. O tema de pesquisa é a presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT, que recebeu o título de: “*A presença de alunos Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT (2009 a 2016) Imagens do cotidiano Paresí no Ensino de história*”.²

Em Tangará da Serra-MT, a presença dos indígenas Paresí no meio urbano é visível, uma vez que o município possui uma área total de 11.423,04 km² e aproximadamente 51% é área indígena do povo Paresí, que foram os primeiros habitantes de toda a área dos campos do Tapirapuã, local onde está edificada a cidade e a zona rural de Tangará da Serra, conforme o estudo de Carlos Edinei de Oliveira (2009).

A motivação para realizar a pesquisa vem de minha trajetória como professor do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, desde 2011, e durante esse período tenho observado que os alunos indígenas apesar de serem um número considerável na escola, não conseguem atingir os mesmos níveis de aprendizagem, no mesmo tempo, que os demais alunos, o que desencadeia elevado índice de reprovação, desistência e abandono das atividades escolares. Essa situação me inquietou como professor de história das turmas que recebiam estes alunos.

Na condição de professor das turmas que receberam frequentemente os alunos indígenas, observei que esses jovens chegam à escola como falantes da língua portuguesa, em processo de alfabetização da escrita, mas quase não interagem com o restante da turma, eles enfrentam situações de constrangimento e até mesmo padecem preconceito e chegam a sofrer *bullying*³ por parte de alguns alunos não indígenas. Eles permanecem na escola por curtos

¹ Mestrando bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de Julho de 2016 a Agosto de 2018.

² A organização formal desta dissertação ocorreu tendo por referência as normas contidas no “Manual de Normalização de Documentos Científicos de Acordo com as Normas da ABNT”. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

³ *Bullying* é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato. Informações disponíveis em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola>>. Acesso em 20 dez. 2017

períodos de tempo e abandonam a escola mesmo antes de concluírem as etapas nas quais estão matriculados.

Conforme a Resolução 03/2010 do Conselho Nacional de Educação e Orientações da Secretaria de Estado de Educação, o Centro de Educação de Jovens e adultos de Tangará da Serra recebe alunos não indígenas e alunos indígenas que chegam à escola com a idade mínima de 15 anos completos para matrícula no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Esta dissertação, então, tem como ponto central a análise do movimento de migração temporária desses jovens no CEJA com o objetivo de compreendê-la tanto no que diz respeito ao movimento deles da aldeia para a cidade, em busca de educação institucional, quanto na perspectiva inversa, da cidade para a aldeia. Busca-se compreender, sobretudo, as relações sociais e de aprendizagem estabelecidas entre os alunos jovens e adultos indígenas que estudam no Centro de Educação de Jovens e Adultos/CEJA Antonio Casagrande, levando em consideração os aspectos culturais de sua etnia Paresí e a escolaridade bilíngue presente na educação indígena.

No desenvolver da pesquisa foi necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos que pudessem orientar as ações que possibilitaram melhor compreensão da relação entre os indígenas e a educação de jovens e adultos no CEJA Antonio Casagrande: 1) conhecer como o Centro de Educação de Jovens e Adultos tem lidado com a presença de alunos indígenas; 2) ouvir o que os jovens indígenas falam sobre sua estada na escola regular de ensino CEJA; 3) identificar a contribuição do CEJA na formação escolar dos alunos indígenas; 4) conhecer as motivações que levam os alunos indígenas a procurar a educação de jovens e adultos; 5) identificar as causas que levam os alunos indígenas a abandonar a escola indígena e procurar o Centro de Educação de Jovens e Adultos; 6) identificar estatisticamente o desempenho escolar dos alunos indígenas que passaram pelo CEJA de 2009 a 2016, através de uma tabulação em que os resultados constam em uma planilha na escola como “aprovados”, “retidos” e que “abandonaram a escola”, ou seja, que desistiram de estudar. Esses resultados são atribuídos trimestralmente pela escola.

Após estabelecer os objetivos da pesquisa e identificar as fragilidades quanto à presença de alunos indígenas Paresí nas relações sociais e de aprendizagens estabelecidas pela escola, foi elaborado um Produto Educacional com o nome de *Galeria de imagens do Povo Paresí: contextualizando o cotidiano*, com objetivo de instrumentalizar professores e alunos ao abordarem a temática nas aulas de história, ou de outras disciplinas que tratem sobre a questão indígena.

A pesquisa iniciou com uma investigação nos documentos oficiais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande: os projetos pedagógicos/PP em execução e o projeto político pedagógico/PPP implementados pelo CEJA. A partir destes documentos a investigação continuou com a finalidade de identificar estatisticamente o desempenho e a preocupação com a aprendizagem dos alunos indígenas, bem como se o CEJA possui algum projeto específico para atender a demanda indígena.

Outros documentos analisados no CEJA foram as Atas de Resultados Finais de 1999 a 2016. Nesses documentos realizou-se um levantamento sobre os dados quantitativos, em que se identificou o nome e o desempenho dos alunos indígenas. Com o estudo desses documentos foi possível perceber que a escola atendeu com matrícula trimestral e por área de conhecimento.

O levantamento considerou o desempenho do aluno trimestralmente, conforme mensuração de desempenho que a escola utiliza e que é adotado no final de cada trimestre, sendo “Aprovado”, “Retido”, “Evadido ou Desistente”.

A pesquisa possibilitou identificar, por meio de um levantamento realizado nas Atas de Resultados Finais, 41 alunos indígenas que foram matriculados durante o período de 2009 a 2016.

Muitos alunos indígenas migram para os espaços urbanos e veem na Educação de Jovens e adultos a possibilidade de aprimorar os conhecimentos da língua portuguesa. Segundo considera Sérgio José Both (2009) ao descrever os elementos que trazem alunos indígenas para as escolas urbanas, “os estudantes Paresí estão estudando nas escolas urbanas para aprender ‘as coisas de brancos’, ‘os saberes’ da cidade” (BOTH, 2009, p.143). Nas primeiras entrevistas para esta dissertação os alunos afirmaram procurar a escola urbana para aprender “falar corretamente a língua portuguesa” ou nas palavras de Both, as “coisas da cidade”.

Segundo Romana Maria Ramos Costa (1985), sobre a denominação, o termo Paresí é uma nomenclatura genérica dada pelos não indígenas aplicados a todos que falavam os dialetos da língua Aruák. Nas palavras da autora:

O termo Paresí foi registrado pela primeira vez, na segunda metade do século XVIII por Antonio Pires de Campos, preador de índios, em sua ‘Breve notícia’ sobre os índios da região das minas de Cuiabá. Subindo o Rio Sepotuba, este bandeirante atingiu uma ampla chapada habitada por índios que ele denominou ‘Parecis’ [...] Os chamados Paresí se auto denominam *halíti*. O termo pode ser traduzido como “gente” numa referência explícita ao gênero humano em oposição aos animais, enquanto povo, para indicar uma identidade mais inclusiva de grupo. (COSTA, 1985, p. 50 e 52)

Ainda sobre a denominação dos Paresí, a mesma autora afirma que:

Somente no nosso século (século XX), os *halíti* passaram a ser designados indiscriminadamente, como Paresí. Nos séculos XVIII e XIX eram referidos pelos nomes de *Kazíniti* (também conhecidos como Parecis), *Wáimare* e *Kabizí*. Este termo segundo Rondon, era empregado pelos *Wáimare* e os *Kazínititi* para designar os *Kozárini* (COSTA, 1985, p. 53- 54).

O que se pode pensar do que diz a autora é que os Paresí, se auto intitulam Halíti, e isto tem a ver com sua identidade, visto que a denominação Paresí, foi dada pelo branco que os chamou de forma genérica. Como eram nominados por outros povos como *Kazíniti*, *Wáimare* e *Kabizí* implica dizer também que possuíam contato com outros povos e que eram estabelecidas relações com outros povos indígenas.

Para identificar os alunos indígenas na ata final da escola foi adotado como critério as peculiaridades dos sobrenomes indígenas. Assim, parece oportuno dizer, que em função do critério adotado, alguns alunos (que por razões as mais diversas não recebem o sobrenome indígena e que estudam no CEJA) ficaram fora deste levantamento, o que é um prejuízo à pesquisa.

Sobre a ausência de sobrenome indígena a Cartilha da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República de 2014 diz que “o uso de nomes na língua portuguesa é comum na maioria dos povos indígenas e que nem sempre o indígena consegue registrar o nome desejado por preconceito” (CARTILHA – SDH, 2014, p.11). O sobrenome familiar indígena Paresí, remete a um esforço linguístico dos não falantes da Língua Paresí-Haliti (Arawak) e causa estranheza e preconceito étnico em relação aos indígenas⁴.

Levando em conta o que diz a Cartilha da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, não ter direito ao sobrenome indígena no registro é, em alguma medida, um prejuízo, uma vez que o indígena corre o risco de perder seus vínculos familiares e de um modo geral as relações de parentesco se constitui em um dos muitos traços culturais Indígenas Paresí.

Com relação aos sobrenomes identificados nas Atas de Resultados Finais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, que demonstram relações com a origem indígena, eles podem ser inseridos posteriormente, conforme a Resolução Conjunta CNJ/CNMP nº 03/2012 que normatiza a emissão do Registro Civil dos povos indígenas. O artigo terceiro da referida Resolução normatiza as alterações posteriores à emissão do registro por questões culturais, “os indígenas que quiserem corrigir seus nomes registrados, ou alterar

⁴ Para quem deseja conhecer um pouco mais sobre a língua Paresi-Haliti, há um estudo que tem como objetivo geral: “descrever os principais aspectos da gramática paresi-haliti, uma língua pouco documentada”. (SILVA, 2013, p. 8). Trata-se da tese de doutorado de Glauber Romling da Silva (2013), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e tem o título: “Morfossintaxe da Língua Paresi-Haliti (Arawak)”.

para acrescentar o povo ou etnia, devem procurar o cartório mais próximo” (CARTILHA – SDH, 2014, p. 12).

O senso de 2010 apontou que Tangará da Serra-MT, possuía naquele ano 1.340 indígenas, sendo deste total, 197 moradores urbanos, totalizando 1,61% da população. (IBGE, 2010). Eles frequentam o comércio, fazem uso dos sistemas públicos de saúde e educação e os jovens e adultos que ainda não concluíram a educação básica procuram o Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande para concluírem seus estudos. A pesquisa identificou que a procura pela EJA se dá devido à defasagem entre idade e série apresentada pelos jovens e adultos indígenas. Em princípio os alunos indígenas procuram as outras escolas, aquelas que eles consideram que são mais populares, ou, pode-se dizer, “mais famosas” na cidade porque são localizadas na região central, ou em escolas onde há parentes estudando. No entanto, levando em conta a defasagem de idade e série eles são encaminhados ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, e ainda que eles não se simpatizem muito com a ideia, terminam por efetuar a matrícula no CEJA porque essa é a única alternativa que há para que possam dar sequência aos estudos iniciados nas escolas indígenas de suas aldeias.

Nas escolas da Educação Indígena localizadas nas aldeias a distorção idade/série não é observada, seja pelo baixo número de alunos por turma, ou mesmo devido à organização pedagógica que privilegia o convívio com pessoas de faixas etárias diferentes dentro da sala de aula.

Segundo as Regras de Orientações pedagógicas emitidas pela SEDUC/MT as matrículas nos CEJAs ocorrem “a qualquer momento do ano letivo, sendo que o estudante do Ensino Fundamental/EJA deve ter no ato da matrícula 15 anos completos e no Ensino Médio/EJA 18 anos completos” (ROP/SEDUC-MT, 2016, p. 4.) Então, a partir desta explicação e tomando-a como pista, pode-se considerar que estudar no CEJA não é uma preferência, e sim, uma determinação que considera a idade e a série.

Esta dissertação se baseia no levantamento da situação geral do educando jovem e adulto indígena e se justifica pela necessidade de conhecê-los, bem como à sua trajetória estudantil e propor, após a finalização da dissertação, a inserção no Projeto Político Pedagógico do CEJA Antonio Casagrande, ações que deem visibilidade aos alunos indígenas, hoje silenciados nas relações pedagógicas da escola, visto que a temática indígena não aparece no Projeto Político Pedagógico, que aponta à convivência e ao respeito das diversidades. O referido PPP apresenta um projeto de comemoração do dia 20 de novembro com atividades relacionadas à diversidade étnico-racial negra, mas não há nele qualquer referência à questão indígena.

Trazer para a educação de jovens e adultos o problema de pesquisa que convida a refletir sobre a presença de alunos indígenas em contexto de um ensino regular, numa escola da cidade, significa conferir visibilidade à trajetória de vida construída por cada estudante e, além disso, ampliar as percepções e despertar a sensibilização sobre a formação do povo brasileiro. Significa principalmente trazer para o centro do palco atores sociais historicamente silenciados pela historiografia e pela sociedade brasileira.

A educação de Jovens e Adultos pela sua configuração pedagógica recebe alunos em sua maioria de classe trabalhadora, operários das indústrias de processamento de carne, da construção civil, alguns trabalhadores em zona rural próxima à cidade, mulheres e adolescentes que por diversas razões não conseguiram se escolarizar e veem na EJA a possibilidade de retorno da escolarização como forma de melhoria nas condições de vida.

Os CEJAs são fundamentalmente espaços de convivência social com as diversidades, neles se encontram alunos que procuram na educação formal uma possibilidade de transformação de sua condição social. A organização pedagógica dos CEJAs apresenta preocupação com o exercício da cidadania, conforme propõe as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, publicado em 2010, nas páginas deste documento da Secretaria de Estado de Educação, pode-se ler o seguinte:

Na EJA, a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas também com as trajetórias pessoais e humanas: com homens, mulheres, indígenas negros e negras, trabalhadores que vivem experiências humanas em todos os espaços da vida social e como interferir para que possam ter consciência da construção social que realizam e da expectativa cidadã que tem direito. (SEDUC, 2010, p. 171)

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso vem orientando, então, desde 2010, os procedimentos metodológicos da EJA para a convivência e o respeito às experiências humanas diversas e às diversidades. Assim, este trabalho ao trazer a questão indígena na educação de jovens adultos vem ao encontro das recomendações da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, e, consiste nesse ponto, também, a relevância social da pesquisa.

No percurso da pesquisa, tendo como referência na sua operacionalização, a metodologia da história oral, foram realizadas entrevistas com alunos, ex-alunos e professores do CEJA Antonio Casagrande, visando conhecer as representações, tanto de alunos como de professores, sobre as motivações que levam os alunos a procurar a escola, as razões que os levam à desistência e sobre o seu convívio com os demais colegas não indígenas e professores.

A história oral foi pensada no contexto da pesquisa como metodologia que orienta procedimentos de trabalho com o uso de equipamento de gravação da voz. Após a realização das entrevistas, que foram gravadas com o auxílio de uma máquina fotográfica digital, foram feitas as transcrições de todas elas, na íntegra, conforme propõe a própria metodologia (FERREIRA; AMADO, 2002).

As entrevistas com professores indígenas e alguns ex-alunos do CEJA Antônio Casagrande foram realizadas durante um evento de formação de professores que aconteceu na Escola Municipal Indígena Zozoiterô e Escola Estadual Indígena Malamalali, localizadas na Aldeia Rio Verde em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso e com o Centro de Formação de Professores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso com apoio da Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra-MT. Também foram realizadas entrevistas com ex-alunos que estavam a passeio na casa de parentes que residem na cidade Tangará da Serra.

Os participantes da pesquisa receberam um termo de consentimento informando que a participação na pesquisa, por meio de uma entrevista gravada, não lhes ofereceria qualquer risco pessoal ou coletivo. No termo constava a informação sobre o objetivo da pesquisa. O termo também destacava que, considerando a perspectiva ética, os participantes da pesquisa receberiam nomes fictícios e que as informações concedidas seriam utilizadas para fins acadêmicos⁵.

Na tentativa de oferecer uma organização do modo como esta dissertação está construída, segue, nas linhas seguintes, um resumo de cada um dos capítulos que a compõe.

O primeiro capítulo com o título de *Educação de Jovens e Adultos e a relação entre o nacional, o regional e o local*, traz uma breve trajetória histórica percorrida pela educação de jovens e adultos no contexto da história do Brasil, estabelecendo uma relação entre o nacional, o regional, neste caso o Estado de Mato Grosso e o local, aqui compreendido como o Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT.

O capítulo faz uma retomada dos principais episódios que marcaram a Educação de Jovens e Adultos durante o Período Colonial, a partir das ações desenvolvidas pelos padres jesuítas. Consta também as mudanças implementadas durante o Império Brasileiro, principalmente aquelas decorrentes da transferência para as províncias, as responsabilidades de legislar e organizar a educação escolar de modo geral, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Destaca, também, os projetos implementados durante o século XX, a influência do

⁵ O termo de consentimento informado e esclarecido consta como apêndice ao final da dissertação.

espírito republicano, o desejo de modernização do Brasil via educação e a alfabetização de adultos como ferramentas para formação de operários para a crescente urbanização e industrialização. Elenca ainda os projetos de Educação de Jovens e Adultos da segunda metade do século XX limitados à alfabetização.

O primeiro capítulo traz ainda as primeiras experiências de educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso durante o Império e a República Brasileira, na mesma perspectiva do contexto nacional. Retrata os avanços da política de Educação de Jovens e Adultos, ocorrida a partir da promulgação da Constituição de 1988, seus desdobramentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e as regulamentações emitidas pelo Conselho Nacional e Estadual de Educação. Tanto no período colonial quanto no início da República, as ações destinadas à escolarização da população adulta não contemplavam especificamente os povos indígenas, uma vez que tais ações limitadas aos objetivos, de alfabetização e, posteriormente, de inserção do indivíduo na sociedade moderna.

No segundo capítulo, são abordadas questões teóricas e metodológicas, um balanço bibliográfico de estudiosos que visitaram o tema, porém com enfoques e preocupações diferentes das aqui elencadas. Para realizar este balanço historiográfico, utilizei como critério os trabalhos acadêmicos produzidos sobre a temática que envolve questões de educação escolar indígena. O capítulo apresenta também os referenciais teóricos utilizados para compreensão do indígena Paresi no contexto urbano do CEJA Antonio Casagrande que se dará a partir de três conceitos que auxiliará a pensar as transformações e adaptações culturais. O primeiro de “Cultura Híbrida” de Homi Bhabha, o segundo de “Índio Misturado” do antropólogo João Pacheco de Oliveira e o terceiro de “Froneira Étnica” de Fredrik Barth.

Trará, também, uma reflexão sobre a educação, a escolarização indígena nas aldeias e no meio urbano em Tangará da Serra e suas relações e implicações com o jovem e adulto indígena estudante do Centro de Educação de Jovens Antonio Casagrande. Apresentará ainda a metodologia utilizada para realização das entrevistas, sendo que para isto foi feita a opção pela história oral, uma vez que ela possibilita trazer à luz atores sociais invisibilizados pela historiografia tradicional.

O terceiro capítulo desta dissertação traz as análises das entrevistas com os atores sociais envolvidos na pesquisa, professores e alunos indígenas do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT.

Para compreender o movimento migratório temporário da aldeia para cidade e da cidade para aldeia, bem com as relações sociais e de aprendizagem no interior do CEJA Antonio Casagrande, foram ouvidos professores, alunos e ex-alunos do CEJA e professores da educação

escolar indígena que trabalham com os alunos antes deles virem da aldeia para cidade, e depois, do processo migratório quando retornam às aldeias. Estas entrevistas trazem a questão do aluno indígena para o centro do debate pedagógico da escola e contribuem, em alguma medida, para compreender a presença indígena Paresí no CEJA Antonio Casagrande entre os anos de 2009 a 2016.

No final desta dissertação apresento um Produto Educacional com o título “Galeira de Imagem do Povo Paresí: Contextualizando o Cotidiano”, que pode auxiliar os professores de história e de outras disciplinas do CEJA Antonio Casagrande, e de outras escolas, a trabalhar a temática indígena na contemporaneidade em contexto urbanos.

A seguir, o primeiro capítulo apresenta a temática da educação de jovens e adultos numa inter-relação entre o nacional, o regional e o local.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A RELAÇÃO ENTRE O NACIONAL, O REGIONAL E O LOCAL

1.1 – Educação de Jovens e Adultos no contexto histórico nacional

Para que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) fosse considerada um direito necessário ao exercício da cidadania ela percorreu uma trajetória histórica que possibilitou sua valorização como modalidade de educação. Não vou aqui refazer todo o percurso da História da EJA no Brasil, mas, ao menos pontuar momentos históricos marcantes na historiografia da educação brasileira e, por conseguinte, também na EJA, seguindo uma linearidade historiográfica iniciando com a Colonização, passando pelo Império Brasileiro, o Brasil República e a redemocratização pós constituição de 1988.

A primeira experiência de educação escolar na América Portuguesa aconteceu no início do período colonial quando os portugueses trouxeram consigo os padres jesuítas que dirigiam suas ações à catequização de indígenas, considerando o expansionismo católico nas Américas. No entanto, alguns estudos apontam que os jesuítas também estenderam suas ações para os jovens e adultos indígenas. Leôncio Soares e Ana Maria de Oliveira Galvão (2005) afirmam que embora os jesuítas “priorizassem a sua ação junto às crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional” (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 258). A ação de catequização esteve também voltada aos jovens e aos adultos indígenas, assim, os jesuítas, através do processo educativo, os tornaram cristãos e súditos do Rei de Portugal.

Esta inserção na educação indígena esteve voltada aos interesses da coroa portuguesa e da igreja católica, e pode-se dizer que foi uma das primeiras formas de interferência nos aspectos culturais das comunidades indígenas, ela marcou também o início de um processo de resistência e de transformações culturais frente à força das armas e da persuasão cultural portuguesa diante dos povos indígenas.

Além da catequização, os jesuítas criaram no litoral brasileiro colégios, seminários e internatos com cursos elementar, humanidades, Ciências e Artes, Filosofia e Teologia, que segundo Maria Abádia da Silva (2015), tais escolas eram:

Destinados à educação das elites, aos filhos de portugueses nascidos aqui [no Brasil], aos filhos dos fazendeiros e aos filhos dos senhores de engenho. A educação ensinada formava novos padres para continuarem os trabalhos missionários ou servia para preparar administradores locais. Eles aprendiam conteúdos humanísticos nos cursos de latim, de gramática portuguesa, de retórica e de filosofia. (SILVA, 2012 p.25)

O modelo educacional realizado pelos padres jesuítas perdurou até 1759 quando o Marquês de Pombal imprimiu novas diretrizes econômicas em Portugal que resultou na expulsão dos membros da Companhia de Jesus das colônias portuguesas.

Segundo Emerson José da Silva (2011), em sua dissertação de mestrado “Alfabetização de Adultos na Primeira República: as escolas regimentais”, o período que se seguiu à expulsão dos padres jesuítas parece não ter “conhecido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos”. (SILVA, 2011, p.16).

Durante o Império Brasileiro, as ações na área da alfabetização de jovens e adultos, se deram através de iniciativas de associações de pessoas que visualizavam a necessidade de pessoas alfabetizadas para impulsionar o desenvolvimento da nação. Segundo as autoras Cristiane Silva Melo; Rosileide S. M. Florindo e Maria Cristina Gomes Machado (2012):

Quando se trata das iniciativas de educação de adultos no período do Brasil imperial (1822-1889), há relatos sobre a existência de cursos noturnos para a alfabetização de adultos em diversas províncias no país. Alguns cursos noturnos se estabeleceram pela iniciativa de associações de intelectuais, que programavam e ministravam os cursos para adultos, movidos pela defesa de necessário desenvolvimento e modernização social. (MELO; FLORINDO; MACHADO, 2012, p. 12)

Nas palavras das autoras a existência de cursos noturnos para adultos em diversas províncias estão relacionadas com o desejo de modernização e fortalecimento do Estado Nacional. Durante o Período Imperial no Brasil havia uma preocupação em criar uma identidade nacional e uma modernidade social, o que ocorreria pela via da educação, neste caso específico pela Educação de Jovens e Adultos. Elas destacam que a modernidade necessária ao desenvolvimento da nação brasileira seria atingida através da educação, ajustando o cidadão às novas exigências.

As relações de trabalho e o início da industrialização no final do século XIX traria um novo olhar para a educação de jovens e adultos, neste momento a EJA se resumia no domínio elementar da alfabetização como condição para o convívio na cidade, para o trabalho com as máquinas e para o exercício do voto, principalmente em função da lei Saraiva de 1881 que instituiu o título eleitoral e as eleições diretas para os cargos eletivos do Império Brasileiro.

(DECRETO 3.029 de 9 de janeiro de 1881). Esta lei restringia o direito ao voto aos alfabetizados.

Com o advento da República e os novos valores e demandas que se instalaram no país, dentre eles o direito à educação gratuita garantida pelo Estado Brasileiro, o Governo Republicano viu-se forçado a criar, durante o século XX, vários projetos de Educação para Jovens e Adultos, tais projetos estavam concentrados na alfabetização de adultos, quer pela necessidade de modernização e fortalecimento ou pelas lutas por ampliação da educação formal.

Estes projetos não davam sequência aos estudos, levando o aluno após o processo de alfabetização a interromper a escolarização ou migrar para as escolas seriadas destinadas a crianças, devido a não existência de uma Política Educacional que atendesse a demanda de sequenciamento da EJA nas etapas seguintes do processo de escolarização.

O governo Brasileiro, na segunda metade do século XX desenvolveu dez programas de alfabetização para adultos, conforme mostra José Marcelino Rezende Pinto (2000). Esses projetos, a exemplo daqueles que aconteceram ao longo do século XIX, foram iniciativas de curto e médio prazo, ocorrendo apenas a substituição de um projeto pelo outro, conforme o grupo político que detinha o poder. Abaixo, a listagem dos programas de alfabetização de adultos:

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1968-1978, governos da ditadura militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985, governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990, governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada em 1993, pelo Brasil, em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, governo Itamar Franco); e, finalmente, o Programa de Alfabetização Solidária (1997, governo Fernando Henrique Cardoso). (PINTO, 2000, p. 523)

Durante cinquenta anos, de 1947, com o governo Eurico Gaspar Dutra até 1997 com o governo Fernando Henrique Cardoso, os dez programas de alfabetização que foram criados limitavam-se ao domínio básico da leitura e escrita elementar, o suficiente apenas para o exercício do voto, para a inserção no mercado de trabalho, como mão de obra pouco valorizada, e para a mobilidade no meio urbano. Demonstrando a pouca importância dada pelos governos deste período para a Educação de Jovens e Adultos.

Desde 2003, o Ministério da Educação realiza o “Programa Brasil Alfabetizado”, ainda com princípios que se assemelham aos programas anteriores como o “Programa Alfabetização Solidária” e o “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania”, uma vez que o “Programa Brasil Alfabetizado” continua sendo desenvolvido em espaços muitas vezes improvisados em salões comunitários e igrejas, por pessoas que nem sempre possuem formação e recebem apenas uma bolsa, a título de recompensa pela alfabetização de adultos.

Em 2007 o “Programa Brasil Alfabetizado” foi reorganizado, o decreto 6.093/2007 estabeleceu a criação de um plano plurianual de alfabetização envolvendo Estados e Municípios. A partir daí o referido programa passou a ser desenvolvido em escolas públicas com maior planejamento do processo de alfabetização e continuidade nas séries seguintes, fazendo com que o aluno não restringisse sua escolaridade apenas ao domínio básico da leitura e da escrita.

Com base nas leituras realizadas, é possível inferir que o elevado número de projetos demonstra o tamanho do desafio encontrado na educação de jovens e adultos para erradicar o analfabetismo no Brasil, no entanto indica também que a questão da EJA não foi encarada como política pública e sim como tentativas governamentais com caráter paliativo e pontual, resumindo a alfabetização ao domínio elementar da escrita, leitura de pequenos textos e assinatura do nome. Esses aspectos por si, na concepção do Estado, garantiriam a cidadania porque possibilitavam a participação no processo eleitoral. Levando em conta que a cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia o Estado lançava mão desta discursividade para enaltecer os seus projetos de “erradicação do analfabetismo”.

Os diversos projetos governamentais de erradicação do analfabetismo, como eram chamados, desenvolvidos na segunda metade do século XX, além da questão eleitoral visavam também desenvolver no trabalhador adulto analfabeto, condições de inserção no mercado trabalho, com o domínio rudimentar da leitura e escrita necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos no interior das fábricas que se modernizavam.

Efetivamente, no contexto da história da educação escolar brasileira, a Educação de Jovens e Adultos ocupou papel secundário nas políticas públicas, normalmente as turmas de EJA funcionavam no período noturno em escolas de crianças. Quase sempre em salas improvisadas para alfabetização de adultos. Do ponto de vista pedagógico, na EJA foram aplicadas as mesmas metodologias (com poucas adaptações) utilizadas para alfabetizar as crianças.

Somente com a universalização do preconizado pela constituição de 1988 em seu artigo 205º que diz que a educação é um direito de todos, e que a educação de jovens e adultos

começou a ser tratada como política pública visando a inclusão de pessoas não escolarizadas nos sistemas de ensino.

No desdobramento e regulamentação da Constituição Federal de 1988 foi aprovada a nova Lei 9394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação, e no artigo 4º faz várias referências, em seus incisos, sobre o dever do Estado na garantia do direito de jovens e adultos à educação transformando a EJA numa modalidade de ensino, com especificidades próprias que superavam a antiga ideia de que ela fosse apenas uma alfabetização de adultos: Segundo o artigo 4º da Lei 9394/96:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...];

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]. (Brasil, 1996).

A Lei 9394/96 que no artigo 37º trata da Educação de Jovens e Adultos considera que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996). A partir dos dispositivos da Lei 9394/96, os sistemas estaduais e municipais passaram, a se preocupar com o atendimento da EJA, impulsionados principalmente pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação.

O artigo 38º da mesma lei impõe aos entes federados a inclusão da EJA em suas ações, segundo este artigo: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996). A partir desta legislação a União, os Estados e os Municípios iniciaram, ainda que timidamente, a efetivação de políticas públicas visando atender aqueles que não foram escolarizados, incluindo nos seus sistemas o atendimento da EJA.

O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, publicado em 09/06/2000, regulamentando a LDBEN, reforça a dívida social da nação brasileira com as pessoas que por diversas razões ficaram fora do processo educativo escolar, ao instituir a função reparadora na EJA. Segundo este parecer:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e

qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 7)

A Constituição Federal de 1988, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação preconizam a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a EJA e ao mesmo tempo reforça o quanto esta modalidade foi até a década de 90 do século XX, renegada a segundo plano no conjunto da educação nacional.

A partir destes marcos legais a EJA passou a ser considerada como modalidade da educação básica, com uma pedagogia própria para as suas especificidades, ainda segundo o Parecer 11/2000: “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 9). Isto fez com que os sistemas Federal, Estadual e Municipal passassem a desenvolver algumas práticas específicas para esta modalidade de ensino, respeitando as suas especificidades.

A regulamentação e as diretrizes pedagógicas da EJA se deram através da Resolução 01/2000 do CNE/CEB que: “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares” (Resolução 01/2000 CNE/CEB art. 1). Tal resolução normativa foi modificada através da 03/2010 do mesmo conselho, quanto à idade mínima de ingresso, carga horária e tempo escolar. O Parecer 11/2000 do CNE e Resolução 01/2000 também do CNE, propiciaram condições para que os conselhos estaduais de educação também emitissem normas regulatórias sobre a EJA.

Até que a educação escolar formal destinada às pessoas adultas atingisse o *status* de modalidade na educação básica, passou por momentos marcantes, em nível nacional, que foram evidenciando a sua importância. Durante o Período Colonial se limitou às ações dos padres jesuítas na catequização de indígenas e na criação de colégios e seminários. Durante o Império Brasileiro, as iniciativas se davam em torno da modernização da nação e o analfabetismo era considerado um entrave, pois naquela perspectiva, a modernização social da população adulta poderia se dar, então, via Educação de Jovens e Adultos.

Somente na segunda metade do século XX é que os Governos Republicanos efetuaram uma série de “Programas de Alfabetização de Adultos”, ainda limitados ao domínio da escrita e leitura elementar, conforme já dito anteriormente. Somente com a Constituição de 1988 e os seus desdobramentos legais é que a EJA passou a ser considerada uma modalidade.

O processo histórico vivenciado em nível nacional também se deu nas Unidades da Federação. Em Mato Grosso, por exemplo, as primeiras preocupações relacionadas à Educação de Jovens e Adultos só aconteceu no final do século XIX, influenciadas pela criação do Estado Nacional e pelas atribuições da recém-criada Província de Mato Grosso, como veremos a seguir.

1.2 – A Educação de Jovens e Adultos no contexto histórico em Mato Grosso

Em Mato Grosso, as primeiras iniciativas relativas à educação escolar de pessoas adultas aconteceram durante o Império Brasileiro. O Ato Adicional de 1834 transferiu para as províncias a atribuição de legislar sobre o ensino. “Mato Grosso, assim como outras províncias procurou implantar uma modalidade de educação voltada para a população adulta”, como observou Souza (2011, p. 26), o que levou à criação do primeiro curso noturno na capital em 1872 para escolarizar e moldar os hábitos da população adulta analfabeta que era pouco condizente com os novos ideais de desenvolvimento e civilidade.

Segundo Emerson José de Souza (2012) em sua dissertação de mestrado “Alfabetização de jovens e adultos na primeira república” o resultado desta primeira experiência com a Educação para Jovens e Adultos em Mato Grosso foi um fracasso, pois o curso noturno não atingiu os objetivos propostos devido à resistência da população que ainda não estava habituada nem com a educação escolar de crianças, menos ainda com a educação de adultos. Segundo suas palavras:

O efeito, como era de se esperar, foi a falência dos cursos por falta de alunos. Na sociedade mato-grossense daquele momento a fragilidade da instrução demonstrava que nem mesmo as crianças eram encaminhadas para escola, e a resistência dos adultos em perceberem algum valor nessa instituição reflete as configurações do espaço social vigente. (SOUZA, 2012, p. 30)

Nas palavras do autor, pode-se perceber que, apesar da iniciativa política das autoridades constituídas na época em criar uma escola destinada a alfabetização de adultos como forma, digamos “civilizadora”, houve uma relativa resistência da população que não compreendia esta forma de escolarização, e assim, a primeira iniciativa de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso não prosperou. Segundo observou Souza (2012) a população da época não percebia valor na educação escolar em seu cotidiano.

Em 1887, por iniciativa do Presidente da Província ocorreu a criação da instrução primária para os presos da cadeia pública da capital, destacando o combate à ociosidade e a

inserção das camadas pobres da população no universo letrado, “não como um meio de superação da condição social do indivíduo, mas como um mecanismo de controle da sociedade” (SOUZA, 2012, p. 31). Neste aspecto as duas primeiras iniciativas de escolarização de adultos em Mato Grosso (assim como as demais tentativas no início do século XX) ocorreram com a mesma perspectiva, de civilização, modernização e controle da sociedade em desenvolvimento. Sob tal ponto de vista, escolarização, civilidade e industrialização passaram a ser sinônimo de desenvolvimento.

Assim como no restante do Brasil, em Mato Grosso a EJA só passou a ser a vista como direito do cidadão a partir dos desdobramentos da Constituição de 1988, que como dito anteriormente, garantia o direito à educação a todos os brasileiros, inclusive aqueles que não se escolarizavam na idade escolar adequada.

Em resposta às legislações nacionais, principalmente a Lei 9394/96 e as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação sobre a EJA, principalmente através do Parecer 11/2000 e da Resolução 01/2000, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso também emitiu normas legais e princípios para orientar a educação de jovens e adultos no Estado. A Resolução 180/2000 no seu artigo primeiro determina que:

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio, sendo regulamentada para o Sistema Estadual de Ensino pela presente Resolução. (Resolução 180/2000, p. 01)

Já em seu primeiro artigo, então, a Resolução 180/2000 deixa claro que a EJA é uma modalidade e que o Sistema Estadual deve desenvolver ações para a escolarização das pessoas que por razões diversas não se escolarizaram. A mesma Resolução avança ainda mais quando estabelece que a EJA tem de atingir o Ensino Fundamental e Médio e não mais se limitar à alfabetização de adultos como os programas da primeira metade do século XX⁶.

A Secretaria de Estado de Educação promoveu entre 2008 e 2010 um ciclo de estudos e debates sobre a organização da educação como um todo, nestes debates participaram: professores, pais, alunos, entidades de classe, sociedade civil organizada, membros de

⁶ Esta resolução foi modificada através da resolução 05/2011, que manteve os princípios norteadores da EJA e reforçou sua constituição como política pública para garantir o direito à universalização da educação em todas as modalidades, inclusive na EJA, como condição para o efetivo exercício da cidadania. No artigo primeiro, parágrafo primeiro pode-se ler que a educação na EJA: “deverá pautar-se pelo respeito às condições sociais e econômicas, ao perfil cultural e aos conhecimentos dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania” (Resolução 05/2011)

comunidades quilombolas e indígenas, membros do governo e formadores dos Centros de Formação de Professores nos 15 polos. Foi um intenso debate sobre os rumos da educação escolar em Mato Grosso que resultou na publicação das Orientações Curriculares para o Estado em 2010.

As Orientações Curriculares tinham por objetivo fornecer aos educadores uma ferramenta que orientasse as ações pedagógicas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, segundo as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso: “Pensar uma sociedade altruísta, solidária e humanizada, onde a inclusão social, política e econômica é condição essencial para a existência humana, é também tarefa da Educação”. (SEDUC, 2010, p.11). Ao estabelecer que a construção de uma sociedade mais justa é também tarefa da educação, a SEDUC/MT em 2010, aponta para a importância do respeito para com as diversidades presentes na educação básica.

No conjunto das orientações curriculares para o estado de Mato Grosso em 2010, também se incluiu a Educação de Jovens e Adultos, desta forma esta modalidade se firmava definitivamente como política pública e o Estado de Mato Grosso passou também a assumir o seu papel. Este documento é considerado um marco na Educação de Jovens e Adultos que deixou definitivamente de ocupar papel secundário no sistema educacional para se transformar em política de Estado, as Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para Educação de Jovens e Adultos afirma que:

Eis, portanto, a Política Pública da Educação de Jovens e Adultos consolidada, significando muito mais do que uma proposta do Governo Estadual. Por meio dela espera-se enraizar no sistema educativo de Mato Grosso a Educação de Jovens e Adultos como política pública com permanência, independente do gestor e das forças sociais de pressão para que ela aconteça. Que expressa, radicalmente a conformação de uma política de Estado, para além dos tempos/espacos mais ou menos favoráveis aos sujeitos jovens e adultos, cujo direito à educação, entre outros, vem sendo negado historicamente, mudando o percurso que ainda avassala a sociedade brasileira (SEDUC-MT/ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2010, p. 170)

Ao afirmar em documento oficial que a política de EJA no Estado de Mato Grosso vai além dos tempos/espacos governamentais, está definitivamente reafirmando a EJA como política pública.

A educação de Jovens e Adultos foi incluída nas orientações curriculares para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, sendo importante para a consolidação da modalidade EJA como política pública de educação, segundo as orientações para EJA: A metodologia de trabalho do documento final pôs em diálogo os diversos textos produzidos em programas e projetos por variados atores e gestores que desenvolvem suas atuações profissionais em torno

da EJA, com o foco, inicialmente, nos fundamentos, sentidos e significados dela como política pública e as construções históricas deste campo. (SEDUC-MT/ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2010, p.169)

Visando fortalecer, organizar pedagogicamente e atender à demanda de pessoas sem escolarização em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação entre 2008 e 2013 criou 23 Centros de Educação de Jovens e Adultos distribuídos em 22 municípios, dentre eles o CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra. A criação desses Centros significou uma atenção especial para a política de EJA no estado. Eles se diferenciavam das demais escolas por possuírem em sua organização pedagógica e administrativa, características próprias, tais como: a contratação de professores com dedicação exclusiva com proibição de lecionar em outras escolas da rede e a disponibilidade mínima de dois turnos de trabalho; organização pedagógica por área do conhecimento e matrícula trimestral; exigência de um curso de formação sobre EJA fornecido pela escola em parceria com a Superintendência de Formação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso todos os anos para a atribuição de aulas; planejamento de aulas e demais atividades coletivas com horários previamente estabelecidos na atribuição de aulas; criação do cargo de coordenador de área que tinha a função de acompanhar o desenvolvimento dos alunos de cada área, o planejamento e a execução das aulas; previsão na atribuição de aula de um tempo destinado ao plantão para atender aos alunos com dificuldades e para as oficinas pedagógicas.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos funcionaram (desde sua criação em 2009, até 2016) numa perspectiva que atendesse às especificidades dos educandos jovens e adultos, fortalecendo a EJA como modalidade da educação básica.

Segundo as Orientações Curriculares (2010, p. 214): “Os Centros de Educação de Jovens e Adultos nascem numa perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte da luta por uma modalidade EJA de qualidade”. Assim, os CEJAs em Mato Grosso se tornaram referência numa educação que respeitou os tempos de aprendizagem dos jovens e adultos e humanizou as relações pedagógicas no interior da escola.

Mesmo com a implantação dos Centros de Educação de Jovens Adultos em 22 municípios, a demanda para atendimento de EJA permaneceu nos demais municípios e a Secretaria de Estado de Educação continuou a ofertar EJA em escolas destinadas a crianças e adolescentes nas localidades onde não foram criados os Centros de Educação de Jovens e Adultos, e mesmo em cidades onde havia os CEJAs, permaneceram algumas turmas isoladas de EJAs que foram, aos poucos, sendo incorporadas aos Centros. A criação dos Centros de

Educação de Jovens e Adultos foi importante no fortalecimento desta modalidade de ensino como política de Estado.

Conforme dito anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos foi concebida como modalidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 37º que reconhece a necessidade de incluir no sistema educacional aquelas pessoas que não concluíram a escolarização no tempo correspondente à idade, que segundo Resolução 03/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica no seu artigo 5º e 6º parágrafos únicos e a Resolução 05/2011 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso/Câmara de Educação Básica em seu artigo 6º considera como idade para acesso a cursos e exames de Educação de Jovens e Adultos 15 anos completos para o ensino fundamental, e anos 18 completos para o ensino médio, no ato da matrícula⁷.

Em Tangará da Serra o Centro de Educação de Jovens e Adultos passou a receber alunos da rede estadual e municipal de ensino que não concluíram o Ensino Fundamental com 15 e o Médio com 18 anos. Vários alunos chegam ao Centro de Ensino de Jovens e Adultos Antonio Casagrande com 15, 16 ou 17 e concluem o Ensino Fundamental, quando ainda não possuem 18 anos para matricular-se no Ensino Médio, estes alunos são obrigados a retornar para as escolas que atendem a educação básica para concluírem o Ensino Médio.

1.3 – O Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra/MT

O Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado na Rua Nefts de Carvalho número 1.000-E, no Jardim do Sul em Tangará da Serra/MT, tem sua origem no antigo Núcleo de Estudos Permanentes, criado através do Decreto 3.120 de 14/02/1991. O NEP, como ficou conhecido na cidade, trabalhava com a modalidade de suplência de Ensino Fundamental Fase I (séries iniciais) e Fase II (séries finais) e Ensino Médio para atender a um público de alunos adultos que não havia sido escolarizado.

Entre 2000 e 2008 funcionou também naquele mesmo prédio a Escola Estadual Antonio Casagrande, para atender ao ensino fundamental em ciclos de formação. A partir de 2002 a mesma escola também passou a ofertar no período noturno a educação de jovens e adultos.

⁷ Na rede estadual de ensino de Mato Grosso, ao atingir o limite de idade de 15 anos para o ensino fundamental, e 18 para o ensino médio, o aluno é automaticamente encaminhado para os CEJAs nos municípios onde existem os centros ou para turmas de EJA que funcionam em escolas regulares, normalmente no período noturno.

Mesmo antes de se constituir como um centro de educação de jovens e adultos, esta escola já estava voltada para esta modalidade, mas sob a denominação de Núcleo de Educação Permanente Antonio Casagrande, com perfil pedagógico semelhante ao do atual CEJA.

A Escola Estadual Antonio Casagrande, tornou-se Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, a partir do ato de criação Decreto nº. 1.123 de 28 de janeiro de 2008, publicado em Diário Oficial de mesma data e a mudança de denominação se deu através do Decreto nº. 1989 do Diário Oficial de 10 de julho de 2009, passando assim a se chamar oficialmente *Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande* e que ofertava, a partir de então, as etapas do Ensino Fundamental, Médio, Ensino Profissionalizante e Exame Online, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, da Educação Básica, sob a Autorização CEB nº. 278/2010-CEE/MT, de 01 de julho de 2010 e publicada em Diário Oficial na mesma data. O mesmo documento convalida os estudos realizados pelos alunos nos referidos cursos no período de 01 de agosto de 2009 a 31 de dezembro de 2009.

O Centro de Educação Antonio Casagrande passou então a atender o Ensino Fundamental e Médio, tanto na modalidade presencial como na modalidade “exame online”. O exame online consiste numa modalidade em que o aluno é submetido a uma avaliação por área do conhecimento e caso obtenha aproveitamento superior a 50% é aprovado e certificado pelo CEJA, as condições para realização do exame são as mesmas para ingresso na EJA, ou seja, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio.

A inscrição para o exame *online* é feita pelo próprio aluno no site da Secretaria de Estado de Educação e o próprio sistema digital oferece várias possibilidades de dia e hora para realização da prova. No dia e hora previamente agendados, o aluno procura o laboratório de informática do CEJA e realiza a avaliação de múltipla escolha via *internet*, sendo que a correção e validação da avaliação são *online* e o aluno já sai do ambiente com o resultado da sua avaliação.

O banco de dados do exame *online* fica sediado no Centro de Educação de Jovens e Antônio Cesário de Figueiredo Neto em Cuiabá, local onde também são lotados os professores que preparam as questões que compõem a base de dados para as provas do exame *online* dos demais Centros de Educação de Jovens e Adultos.

O credenciamento da unidade se deu através do nº. 150/2010-CEE/MT, publicado em Diário Oficial de 01 de julho de 2010, o qual autoriza o Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande a administrar a modalidade a partir de 01 de janeiro de 2009. Sendo assim, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, está credenciado nos termos da Resolução nº. 630/2008-CEE/MT.

Em 2009 o CEJA Antonio Casagrande entrou em funcionamento, atendendo nos três períodos os alunos jovens e adultos que já estavam matriculados na Escola Estadual Antonio Casagrande, e passou a receber a partir de então, também alunos de outras escolas. Atualmente somente o Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, as demais escolas estaduais e municipais que ofereciam esta modalidade em Tangará da Serra, deixaram de atender e encaminharam seus estudantes para o CEJA Antonio Casagrande, que passou atender toda a zona urbana do município com salas anexas e extensões nos bairros mais distantes.

1.3.1 – Funcionamento do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande de Tangará da Serra-MT

Conforme a Resolução 05/11 do Conselho Estadual de Educação, em seu artigo segundo, a educação de jovens e adultos está organizado em duas etapas: Primeira etapa, o Ensino Fundamental e segunda etapa, o Ensino Médio.

A primeira etapa que corresponde ao Ensino Fundamental está dividida em dois segmentos, o primeiro corresponde aos anos iniciais (1º ao 5º ano) e o segundo, aos anos finais (6º ao 9º ano). Cada segmento com 1.600 horas distribuídos em 02 anos. O Ensino Médio com 1.200 horas distribuído em 01 ano e meio. Nos CEJAs, de modo geral, a mesma carga horária foi distribuída em 02 anos, conforme as Regras de Organização Pedagógica emitida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

O CEJA Antonio Casagrande dedica-se exclusivamente à educação de jovens e adultos, até o ano de 2016 estava organizado por área de conhecimento com matrícula trimestralmente, ou seja, pedagogicamente dividido em três áreas: Ciências da natureza e matemática, Ciências humanas e Linguagens. O aluno matriculava-se por área de conhecimento e fazia os componentes curriculares de cada área em um período de três meses ou 67 dias, ao longo do ano percorria três trimestres perfazendo as três áreas e cumpria todos os componentes curriculares. O primeiro segmento, correspondente aos anos iniciais (1º ao 5º ano), possui matrícula anual e conforme o nível de conhecimento demonstrado pelo educando ele pode ser reclassificado, conforme o tem VI artigo 2º da Resolução 05/2011 CCE.

Os professores do primeiro segmento, após o primeiro mês de aula realizavam avaliações com os alunos, para identificar aqueles que estavam com nível de conhecimento compatível com as turmas mais adiantadas. Dependendo do nível de conhecimento do aluno ele era reclassificado para as séries seguintes. A reclassificação dos alunos do primeiro

segmento era um processo rigoroso e envolvia os professores das turmas que iriam receber o aluno reclassificado.

Em Tangará da Serra, a modalidade de educação EJA é atendida pelo CEJA Antonio Casagrande, na sede da escola nos três turnos de funcionamento e também nas salas anexas no Jardim dos Ipês, no Centro Municipal de Ensino Fabio Diniz Junqueira; no Residencial Valência no Centro Municipal de Ensino Fausto Masson, no Residencial Dona Julia na Escola Estadual Professora Jada Torres e na Vila Esmeralda, na Escola Estadual Pedro Alberto Tayano. As turmas das salas anexas funcionam em salas cedidas pelas escolas localizadas em cada bairro, sempre no período noturno.

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso através da Câmara de Educação Básica, estabeleceu os fundamentos desta modalidade, orientando as ações pedagógicas que tem por princípio o respeito às necessidades e diversidades apresentadas pelos educandos, segundo o CEE/CEB de Mato Grosso, através da Resolução 05/2011 é função da EJA:

- 4º Art. 4º - A Educação de Jovens e Adultos tem, fundamentalmente, as funções:
- I. FUNÇÃO REPARADORA – É uma oportunidade concreta para Jovens e Adultos frequentarem a escola, atendendo às especificidades socioculturais que apresentam, recuperando o direito que lhes foi negado à escolarização na idade própria, possibilitando-lhes, assim, o acesso aos direitos civis;
 - II. FUNÇÃO EQUALIZADORA – Trata-se de possibilitar maiores oportunidades de se restabelecer a trajetória escolar, oportunizando equidade à inserção social;
 - III. FUNÇÃO QUALIFICADORA – significa a possibilidade da construção de sujeitos autônomos, com condições de buscar formação ao longo da vida. (MATO GROSSO/CCE 05/2011)

As funções da Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação através da sua Câmara de Educação Básica, inicialmente deixa claro que a política de EJA deve possuir fundamentos e funções próprias.

A Função Reparadora, diz respeito à função da EJA de reparar o direito à educação escolar que foi negado a aqueles que por razões diversas não conseguiram se escolarizar na idade própria, também diz respeito à reparação da educação para todos, incluindo pessoas de segmentos historicamente excluídos das políticas educacionais como índios, negros, mulheres, pessoas privadas de liberdade, trabalhadores braçais e outros. Esta função reafirma a educação formal como um direito, independentemente da idade, sexo, condição social, gênero, etnia, origem, ou qualquer outro condicionante social que limitou o acesso à educação formal do cidadão.

Quanto a Função Equalizadora, refere-se à função da EJA de possibilitar a reentrada no sistema educacional de pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídos dele devido às desigualdades sociais. Trata aqui também da função de equalizar as oportunidades de ensino,

propiciando a todos as mesmas condições de aprendizagem, independentemente de classe social, idade ou qualquer outro condicionante social.

No que se refere à Função Qualificadora, esta função da EJA trata da qualificação das pessoas via educação escolar, por isso a qualidade nesta modalidade ganha importância, refere-se aqui à qualidade de aprendizagem. Alunos da EJA trazem consigo as mais distintas experiências de vidas, estas experiências podem ser aproveitadas para viabilizar um conhecimento com qualidade, ou um conhecimento que propicie condições do aluno de EJA buscar novos horizontes, novas perspectivas de vida, tendo a educação escolar como referencial. Os alunos jovens e adultos da EJA procuram a escolarização para mudar suas vidas, portanto esta escolarização precisa ter principalmente qualidade no processo ensino/aprendizagem.

Para efetivação dessas funções e fundamentos da EJA é necessário um fazer pedagógico que contemple as necessidades e desejos dos alunos jovens e adultos, sendo necessário que haja envolvimento quase “afetivo” com o fazer pedagógico e talvez até uma paixão para trabalhar com esta modalidade de ensino, além de também reconhecer que o educando é um cidadão que busca melhorias através da educação e vê no professor um meio para alcançar seu objetivo. O fazer pedagógico na EJA tem seus fundamentos nos princípios da pedagogia de Paulo Freire, em que o professor não pode ser considerado apenas um transmissor de conhecimento e sim um mediador que toma por referência o conhecimento de vida do educando. Para tal é necessário ter sensibilidade para perceber o educando como construtor de sua trajetória de vida e de sua vida estudantil.

O trabalho desenvolvido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT, por ser uma instituição pública, mantida pela Secretaria de Estado de Educação, tem como princípios, para seu funcionamento, os documentos oficiais publicados nas esferas governamentais, como a Resolução do 05/2011 do Conselho Estadual de Educação, as Regras de Operações Pedagógicas para os CEJAs publicadas anualmente pela SEDUC/MT e os documentos internos do CEJA Antonio Casagrande, como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Projetos Pedagógicos, dos quais trataremos em seguida.

1.3.2 – O Regimento escolar, os projetos em execução e o Projeto Político Pedagógico do CEJA Antonio Casagrande

Quando solicitei da coordenação pedagógica do CEJA Antonio Casagrande o seu Projeto Político Pedagógico fui gentil e prontamente atendido pela coordenadora em exercício

que me forneceu três documentos que são cruciais na organização pedagógica e administrativa da escola.

O primeiro documento foi o Regimento Escolar, com 41 páginas no formato *word* fonte 12 e 205 artigos, em formato digital que imediatamente providenciei a impressão, e que, conforme as legislações vigentes normatizam as funções, a organização administrativa e pedagógica, os comportamentos e as atribuições de professores, alunos e funcionários. O Regimento Interno do CEJA se encontra em fase de reestruturação através de discussão com professores, alunos e funcionários, e tive a oportunidade de participar desse processo na condição de professor do CEJA Antonio Casagrande nos anos de 2014, 2015 e 2016. O documento que recebi da escola data de 30 de agosto de 2014, e segundo a coordenação responsável, está em fase de reorganização em função de novas situações vivenciadas, principalmente quanto ao perfil do aluno da EJA.

Até 2014 havia uma predominância do público adulto, e a partir de então, a escola passou a receber um grande número de adolescentes de 15 anos para frequentar o Ensino Fundamental, principalmente no período matutino, tal fenômeno vem sendo chamado de “Juvenilização da EJA”, que nas palavras de Sergio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000):

[...] mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 127)

Como observam os autores acima, os professores, alunos e gestores perceberam a necessidade de rever as relações sociais no interior da escola e estão buscando alternativas para superar, ainda que parcialmente, o fenômeno da juvenilização. Iniciado nos anos 90 do século XX, esse movimento é considerado como o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA. A presença significativa de jovens, inclusive adolescentes, é o resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA (SANTOS, 2013, p. 24).

Em Mato Grosso essa migração foi forçada pela política de formação de turmas nas escolas da Rede Estadual de Ensino e algumas das Redes Municipais, que não aceitavam jovens acima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 18 no Ensino Médio, forçando assim a migração à Educação de Jovens e Adultos (CCE/RESOLUÇÃO 05/2011, ART. 6º, p. 2). As medidas administrativas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, levou ao crescimento da população jovem na EJA, que também pode ser percebida no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande.

O artigo 4º do Regimento Escolar do CEJA Antonio Casagrande, ao estabelecer o objetivo geral, demonstra uma preocupação com a convivência dos diferentes, com a promoção social e com a sequência dos estudos de seus jovens estudantes. Segundo este artigo:

Art. 4º: o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Antônio Casagrande” tem por objetivo geral “Resgatar e cultivar valores culturais e sociais que visem ao debate e a participação, respeitando as diferenças de pensamentos e etnias, tendo a educação como instrumento de promoção do cidadão crítico-social, oportunizando educação permanente aos ingressos na escola, dando-lhes base para prosseguir nos seus estudos posteriores, observando a legislação pertinente”. (REGIMENTO INTERNO – CEJA Antonio Casagrande, 2014, p 02)

No artigo 4º é possível observar os aspectos prioritários que pautam a educação de jovens e adultos, como por exemplo, o cultivo de valores culturais, o respeito às diferenças de pensamentos e etnias, e a educação como fator de promoção da criticidade social. As diretrizes estabelecidas estão expressas no objetivo geral do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, reflete sobre a prática pedagógica e orienta como ela pode ser desenvolvida no interior da escola. O referido documento apresenta também as atribuições e a formação dos colegiados, como Conselho de Classe, Comissão Disciplinar e Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar. Do ponto de vista administrativo rege a estrutura e o funcionamento da secretaria e da equipe gestora. Estabelece normas de conduta de professores, alunos, funcionários e gestores. Traz também as formas de uso dos espaços coletivos da escola como biblioteca, laboratório de informática e quadra de esporte.

A organização pedagógica e administrativa da escola está pautada no seu Regimento Interno, no entanto no cotidiano vivenciam-se situações que não estão previstas no regimento, ou, pode-se dizer, que as normas estabelecidas não são suficientes para resolver os conflitos apresentados numa realidade dinâmica. Um exemplo rotineiro é a relação entre jovens adolescentes e adultos trabalhadores, principalmente do período noturno, com relação aos horários de entrada e saída da escola. Professores, coordenadores e gestores são mais rigorosos com os horários dos adolescentes que não trabalham do que com os horários dos adultos trabalhadores. No entanto tal observação muitas vezes é subjetiva, gera conflitos e nem sempre o que está regimentado no documento possibilita a resolução dos problemas que surgem. Os conflitos serão sempre mediados subjetivamente pela equipe gestora.

O segundo documento apresentado pela coordenação, por ocasião da pesquisa, foi a minuta de um projeto de diversidade étnico racial que a escola realiza anualmente no dia 20 de novembro com atividades de pinturas em tela, e que, tem como tema o povo africano, além de desfiles de alunos exaltando a beleza física negra e a valorização da culinária através da

feijoad. Durante a semana que antecede o evento, alguns professores, sobretudo da área de ciências humanas, realizam ciclos de estudos e debates sobre a questão negra no Brasil atual. Composto de uma página, a minuta do projeto prevê normas de realização da “Noite Afro”.

Com relação à diversidade étnico racial indígena e as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a minuta não faz nenhuma alusão e a escola não desenvolve nenhum projeto que contemple a diversidade indígena, apesar da expressiva presença destes alunos no cotidiano da escola.

O terceiro documento apresentado foi o Projeto Político Pedagógico, impresso a partir de um sistema de informática da Secretaria de Estado de Educação, composto por 29 páginas no formato PDF, dividido em sessões denominadas de Marcos Situacionais: Conceitual, Prática Pedagógica e Avaliação, Formação Profissionais da Escola, Gestão Democrática, Organização Administrativa, Ambiente Físico e Educativo e Práticas Pedagógicas e Avaliação.

De acordo com informações obtidas com a coordenação pedagógica da escola, o projeto político pedagógico é revisto a cada dois anos, ou a qualquer momento se for necessário, como o projeto apresentado data de 2015 ele está em fase de readequação em virtude das novas diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, sobretudo quanto à forma de atendimento dos educandos que a partir de 2017⁸. Ainda segundo a coordenação da escola a readequação do Projeto Político Pedagógico é uma necessidade e a Secretaria de Estado de Educação vem constantemente exigindo da escola as novas readequações que estão sendo executadas.

O Projeto Político Pedagógico traz no Marco Situacional uma descrição da escola, localização geográfica, capacidade de atendimento de 1500 alunos e perfil dos educandos atendidos como essencialmente jovens, e adultos de todas as classes sociais, econômicas e culturais.

O Marco Conceitual traz as concepções de escola, de educação, de cultura, de sociedade, de pessoa, de trabalho, de educação de jovens e adultos e de inclusão. Na concepção de escola, segundo o PPP o entendimento é que o conhecimento se dá a partir das experiências do homem com o meio, sendo este um espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações sociais.

Sua concepção de educação é basicamente freiriana⁹, sendo que aparece citações de Paulo Freire em vários momentos do documento. A ideia central de educação é de libertar a

⁸ A forma de atendimento de todos os CEJAs de Mato Grosso entre 2009 e 2016 era na modalidade por disciplina, a partir de 2017 por determinação da Secretaria de Estado de Educação a forma de atendimento passou a ser por Carga Horária Etapa, conforme 397/2016 – SEDUC/MT e as Regras de Operações Pedagógicas para 2017 de 17/11/16.

⁹ Segundo o Instituto Paulo Freire – Patrono da Educação Brasileira desde 2012, não se trata de um método mais sim de um legado freiriano na promoção de uma educação emancipadora, combatendo todas as formas de injustiça, de discriminação, de violência, de preconceito, de exclusão e de degradação das comunidades de vida, com vistas à transformação social e ao fortalecimento da democracia participativa, da ética e da garantia de direitos.

pessoa da condição de passivo para ser sujeito de sua aprendizagem, que busca conhecimento para compreender a realidade em que está inserido. Estabelece também a visão e a missão da escola, que é reproduzida a seguir:

Nossa Visão: Alcançar excelência em Educação de Jovens e Adultos, oportunizando ao educando, a construção do conhecimento ao longo da vida, oferecendo formação para a superação de desafios. Nossa Missão: Proporcionar ensino e aprendizado de qualidade relacionando saber científico e vivências pessoais para a formação de cidadãos conscientes, com postura crítica e capacidade de inovar e empreender. (PPP, 2015, p. 02)

Ao estabelecer a visão e a missão em seu projeto, o CEJA Antonio Casagrande demonstra profunda preocupação com a construção do conhecimento para superar desafios cotidianos e ao mesmo tempo demonstra preocupações com formação de um cidadão consciente e crítico da sociedade. No entanto ao longo do PPP não fica claro como cumprir a missão desejada uma vez que ela é bastante abrangente ao usar expressões como: “aprendizado de qualidade”, “formação de cidadãos conscientes” e “capacidade de inovar e aprender”. Neste contexto a missão parece se assemelhar mais a uma utopia do que a uma realidade.

A concepção de educação vem na mesma linha da concepção de escola, vinculada à uma postura pedagógica freiriana, enfatizando o conhecimento como eixo estruturante da sociedade e a escola como construtora e difusora deste conhecimento.

Quanto ao aspecto cultural o documento enfatiza a convivência com as diversidades, como ferramenta pedagógica e a necessidade de desenvolver em seus educandos sentimentos de respeito pelas diferenças culturais dos povos bem como o combate ao preconceito e discriminação.

Destaca ainda as concepções de pessoa e de sociedade, sendo que para o PPP do CEJA Antonio Casagrande a pessoa tem a capacidade de aprender e ensinar ao mesmo tempo, fala da formação de um homem como sujeito de direitos universais que pode, via processo educativo, participar da construção de uma sociedade mais justa. Enfatiza o papel do cidadão dentro da sociedade.

A concepção de trabalho expresso no documento, fala em desenvolver competências e habilidades com a escolarização de jovens e adultos. Cita Hegel e Marx, fala dos movimentos contemporâneos de supressão de direitos trabalhistas e na necessidade de superação das desigualdades, das diferenças e da incerteza e de uma tentativa de alterar a concepção de homem limitada à ideia de que deve ser apenas uma mão de obra “qualificada” para o mercado de trabalho.

Quanto à concepção de jovem e adulto, o PPP traz os princípios estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução 005/2011, citada anteriormente, e afirma que os jovens e adultos podem contribuir muito mais para a integração social, e, pela via da educação, se deve permitir a eles a compreensão do mundo em que estão inseridos.

No que tange à inclusão de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem, o PPP enfatiza que o CEJA recebe vários alunos oriundos desta política e que estes educandos necessitam de estratégias pedagógicas específicas para preservação de sua dignidade humana, na sua busca pela identidade e no exercício da cidadania.

Relata também a necessidade de uma inclusão responsável e da necessidade de uma rede de apoio aos profissionais da educação, aos alunos e aos familiares e cita a criação da Sala de Recurso Multifuncional, conseguida através de projeto específico encaminhado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, como suporte aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico, doravante mencionado como PPP, estabelece também a organização quanto às Práticas Pedagógicas e Avaliações a serem desenvolvidas pelo CEJA Antonio Casagrande.

A orientação do PPP quanto às práticas pedagógicas prevê, conforme determinação da Secretaria de Estado de Educação, o funcionamento por área de conhecimento: Área de Linguagem (português, educação física, artes, inglês e língua estrangeira, sendo o inglês para o ensino médio e espanhol para o fundamental); Ciências da natureza e matemática (matemática, ciências físicas e biológicas para o ensino fundamental, biologia, química e física no ensino médio) e Ciências Humanas (geografia, história, filosofia e sociologia para o ensino médio e geografia e história para o fundamental).

Prevê também o planejamento coletivo dentro da área do conhecimento como forma de articular os temas trabalhados, contextualizado com os princípios pedagógicos da EJA. Cita também a crença na educação como agente politizadora e o professor como facilitador da aprendizagem.

Com relação às “práticas pedagógicas inclusivas”, assim chamadas pelo PPP, destaca a deficiência quanto à estrutura física que não é adaptada para pessoas com pouca mobilidade. Faz menção à lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira, o PPP afirma que:

Este Centro sempre procurou considerar as orientações da Lei 10.639/03, [...] visando reforçar as práticas de ensino que a escola já realizava. A referida lei veio contribuir e reforçar as práticas de ensino que a escola já realiza tendo em vista que o público desta escola sempre foi muito diverso, atendendo há anos educandos da EJA, indígenas, negros, pessoas com necessidades especiais crianças e adolescentes (PPP, 2015, p. 06)

Apesar do documento da escola referir-se à Lei 10.639/03 que prevê os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e a escola desenvolver no dia 20 de novembro um evento intitulado “Noite Afro”, não há nele nenhuma abordagem sobre a Lei 11.645/08 que acrescentou o estudo da cultura indígena nos currículos das escolas¹⁰. Ao afirmar que as diversidades do público da EJA composto por indígenas, negros, pessoas com necessidades especiais, também informa que as leis já estão contempladas, o que não ocorre na prática, uma vez que o projeto realizado é pontual e ocorre somente nesta data, além de não contar com nenhuma ação pedagógica prática que contemple a questão indígena. O Projeto Político Pedagógico da escola não contempla a diversidade cultural, tampouco os conhecimentos indígenas em seu currículo.

O PPP reforça a importância da lei, cita “reforçar práticas de ensino que a escola realizava”, o que leva a crer que a questão étnica já era contemplada antes mesmo da existência da lei. No entanto quando foi solicitado informações sobre os projetos em execução, foi relatado apenas um esboço de projeto conforme citado acima, que não contempla a questão étnico racial indígena, apesar de fazer alusão a eles quando fala da implantação da lei.

Sobre a avaliação, o PPP reforça informa que deverá instrumentalizar a ação do professor e que não são emitidos notas ou conceitos, e sim elaborado um relatório descritivo que no final atribuirá a aprovação ou retenção. Destaca também que se trata de um processo que considera o desempenho do educando, a variedade de ferramentas utilizadas para avaliar, como provas, atividades práticas, observação diária do desempenho do aluno e outras. Assim como o planejamento, a avaliação e o relatório final é elaborado coletivamente pelos professores da área em que o aluno está cursando. No final do relatório atribui-se o termo aprovado ou retido, conforme o caso. O PPP não faz nenhuma referência à avaliação de alunos indígenas, apenas considera um padrão mínimo de conhecimento a ser atingido para aprovação,

¹⁰ Comemorado em 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra marca o dia da morte de Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1695, após anos defendendo o Quilombo de Palmares de expedições que pretendiam escravizar, novamente, os negros que conseguiram fugir. Desde 2003, com a aprovação da Lei 10.639/03, que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas, a data foi incluída no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra. Informações disponíveis em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/ideias/por-que-20-de-novembro-e-feriado-e-o-que-e-o-dia-da-consciencia-negra-f3mls72im23zdfzbahezy21nu> > Acesso em: 12 jan. 2017

neste sentido o aluno indígena, apesar de ter a língua portuguesa como segunda língua, se submete aos mesmos critérios dos demais alunos. As práticas pedagógicas diferenciadas também não são discutidas no Projeto Político Pedagógico.

Os aspectos ligados à gestão da escola aparecem no PPP como “gestão democrática” e estabelece o princípio das decisões colegiadas através do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, formado por professores, alunos e funcionários¹¹. O projeto destaca ainda que a função da direção é através de eleição direta dentro da comunidade escolar, para um mandato de 02 anos e o coordenador pedagógico é eleito anualmente. No que tange à organização administrativa o PPP faz alusão ao sistema de arquivamento e preservação de documentos institucionais como correspondências, documentação de alunos, professores e funcionários, sendo esta uma função da Secretaria da Escola, coordenada por secretária escolhida pela direção da escola dentre os Técnicos Administrativos e nomeada pelo Secretário de Estado de Educação para exercer o cargo.

Quanto ao aspecto físico do prédio o PPP destaca tratar-se de uma edificação construída em 1991 com algumas ampliações feitas pela própria comunidade escolar, descreve os seguintes setores e sua utilização: sala dos professores, laboratório de informática, biblioteca, salas de coordenação e direção, salas de aulas, cozinha, refeitório, banheiros, quadra esportiva, bosque e pátio. Enfatiza também a precariedade e a necessidade de conservação e melhoras dos espaços físicos da escola.

Com relação à formação continuada dos profissionais que atuam na escola, o PPP destaca a participação de todos os profissionais da escola, inclusive os Técnicos Administrativos e os de Apoio Administrativo¹² no projeto Sala do Educador, espaço onde são estudados e debatidos temas específicos da educação de jovens e adultos, sob a orientação da coordenação pedagógica.

Quanto ao perfil para contratação dos profissionais a escola segue as determinações da Secretaria de Estado de Educação que estabelece a qualificação mínima de graduação em licenciatura plena para o exercício do magistério, qualificação mínima de ensino médio para os Técnicos Administrativos e fundamental para os Técnicos de Apoio Administrativo. As contratações obedecem às regras estabelecidas pela SEDUC/MT através da lotação e atribuição para os efetivos e contratação temporária através de seletivo anual. Até 2015 havia a exigência

¹¹ Segundo a Lei 7.040/98 o Conselho da Comunidade Escolar é formado paritariamente por professores, pais, alunos e funcionários. Mas no CEJA Antonio Casagrande, por se tratar de escola de adultos e jovens o segmento de alunos tem o dobro de membros e não há participação dos pais.

¹² Por Técnico Administrativo compreende-se o pessoal de secretaria, laboratórios e bibliotecas e por Técnico de Apoio Administrativo, o pessoal da limpeza, segurança e alimentação, conforme Lei Complementar 050/1998.

da participação de um curso fornecido todo final de ano pela SEDUC/MT para se candidatar às aulas no CEJA, esta exigência foi extinta em 2016.

De um modo geral o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, mais se aproxima de uma exigência burocrática da Secretaria de Educação do que de um documento que orienta as ações da escola. O cotidiano da escola sofre influências das determinações da Secretaria de Educação, principalmente através das Regras de Orientações Pedagógicas, que na prática recebe mais atenção da equipe gestora e dos professores do que o próprio Projeto Político Pedagógico, que efetivamente se constitui num documento meramente burocrático e administrativo.

1.3.3 – A diversidade no CEJA Antonio Casagrande

O público alvo da educação de jovens e adultos são pessoas que foram excluídas do direito à educação escolar, pessoas que abandonaram a escola para se inserir no mundo do trabalho ou não se adequaram à escolarização regular. A EJA é por excelência local de encontro daqueles que o ensino formal regular excluiu do processo de escolarização, sendo assim torna-se espaço privilegiado para a convivência de todas as diversidades: social, econômica, religiosa, política, étnica, de gênero, de geração, geográfica e outras.

Segundo a SEDUC/MT, através das Orientações Curriculares para diversidade, o público alvo da EJA são estudantes que em suas trajetórias de vida tiveram que se ausentar da escola “para ingressar precocemente no mundo do trabalho e o mesmo mercado de trabalho que os afastou da escolarização, faz com que eles retornem à escola para acompanhar as transformações da atualidade” (ORIENTAÇÕES/SEDUC/MT, 2010, p 202).

Destina-se a pessoas que não concluíram a escolarização básica, e foi criado para ser um espaço educacional privilegiado para transformar pessoas excluídas pela ausência da escolarização em cidadãos que tenham consciência de seu lugar no processo histórico, bem como das possibilidades de superação dos fatores que determinam sua exclusão nos vários níveis da sociedade.

As características dos educandos da EJA levam a uma concepção de educação inclusiva, que propicie a todos os seus atores sociais condições de exercitar sua cidadania, como pressupõe a pedagogia freiriana, em que o educando deveria perceber o mundo em sua totalidade e caberia ao educador estabelecer diálogos e levantar questionamentos que levassem o educando a se perceber no mundo que o rodeia, a perceber criticamente o mundo.

Paulo Freire deixou seu legado na educação de jovens e adultos, onde iniciou a sua carreira de professor, para ele o professor não deveria apenas repassar informações ao aluno, e sim fazer com que o aluno se perceba como membro ativo da sociedade em que está inserido, como construtor de sua própria história, sua metodologia baseava-se na possibilidade do educando, sobretudo o jovem e o adulto, perceber o mundo em sua totalidade. Tal ponto de vista “realizado por meio de uma metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar seu mundo.” (FREIRE, 1988, p. 97).

Trabalhar com EJA necessariamente significa olhar além dos muros das escolas, o educando de EJA apresenta necessidades que vão além dos limites de uma escola destinada a crianças e adolescentes, implica em processos formativos diversos, onde são incluídas iniciativas relativas à formação profissional e ao mundo do trabalho, desenvolvimento comunitário, formação política, questões ligadas às culturas e outros temas relevantes para os jovens e adultos. Neste sentido a ação do educador, conforme Paulo Freire, vai além de transmitir conhecimentos prontos e acabados, é necessário envolvimento pessoal e profissional para perceber as diversas necessidades de seus educandos.

Os alunos de EJA em sua grande maioria são pessoas que o sistema educacional e a sociedade como um todo excluiu da escolarização e da participação na sociedade, é uma mostra dos excluídos sociais em todos os sentidos, pessoas que por questões sociais, políticas, econômicas e culturais não se escolarizaram e que veem na EJA uma possibilidade de melhoria de vida através da educação.

As diversidades estão fortemente presentes na EJA, visto que o CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra ao elaborar seu Projeto Político Pedagógico na preocupação em conhecer os alunos que atende afirma que “tem um público diferenciado, pois, atende a jovens e adultos, que já tem um histórico de defasagem educacional em sua vida e, além desses recebe alunos com dificuldade acentuada na aprendizagem” (CEJA/PPP, 2015, p. 5). A proposta pedagógica de educação desenvolvida no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande procura atender aquelas pessoas que por diversas razões interromperam sua trajetória escolar e veem na EJA a possibilidade de retomar a escolarização como forma de melhoria de sua condição social, este público atendido pela EJA já é, por sua condição um público diverso.

Os espaços educativos do CEJA Antonio Casagrande, como sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, pátio, quadra de esporte e outros se constituem numa “mostra das diversidades” presentes na sociedade, pessoas que além de não conseguirem se

escolarizar na idade própria¹³ não continuaram os ensinamentos fundamental e médio. As diversidades presentes na sociedade de um modo geral estão presentes no Centro de Educação Antonio Casagrande. Do ponto de vista das diversidades, o que ocorre dentro do CEJA Antonio Casagrande é uma mostra do que ocorre além dos espaços físicos da escola.

Na modalidade EJA convivem cotidianamente: negros, índios, pessoas com diversas orientações sexual, mulheres pobres, adolescentes que não se enquadram em regras sociais rígidas, ex presidiários, pessoas com privação parcial de liberdade e usam tornozeleiras, pessoas com diferentes níveis de deficiência física e mental, trabalhadores urbanos de categorias que exigem pouca formação escolar, trabalhadores rurais dos arredores da cidade, os chacareiros que vendem produtos da feira e outros. Dentre estes atores sociais, neste estudo detivemos a atenção ao estudo da vida escolar dos alunos indígenas Paresí no CEJA Antonio Casagrande.

1.4 – Indígenas na história do Brasil

A historiografia tradicional amplamente utilizada nos textos didáticos direcionados à Educação Básica apresenta os indígenas caracterizados no período colonial como um indígena ou idealizado pela submissão ao colonizador português, ou romantizado na literatura brasileira, como por exemplo, o indígena Peri da obra de José de Alencar (1996), envolto em atos de bravura, amor incondicional civilizado e submisso.

Esta visão do indígena idealizado largamente divulgada e reforçada nos livros didáticos e na literatura, ainda está presente no imaginário atual da sociedade brasileira, conforme relatos no vídeo: “Índios no Brasil: Quem são eles?” produzido pelo Ministério da Educação através da TV Escola (1999).

A abordagem histórica dada aos povos indígenas até próximos aos nossos dias difundia a “percepção de que os índios em contato com as sociedades envolvidas caminhava para assimilação e o desaparecimento” (ALMEIDA, 2010, p. 16). Se o “desaparecimento” dos povos indígenas não ocorreu nas aldeias, vilas e cidades, ele “desapareceu da história” sendo retratado apenas no período colonial e quando mencionados apareciam como personagens secundários, vítimas passivas de um processo violento, úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, de acordo com interesses do colonizador.

¹³ Segundo a Resolução 002/2009 do Conselho Estadual de Educação a idade para ingresso no Ensino Fundamental é de 6 (seis) anos completados até 1 de maio do ano letivo e a conclusão se dá aos 15 anos. O aluno que não concluir o Ensino Fundamental até os 15 é encaminhado para educação de jovens e adultos, por estar fora da idade própria.

O lugar reservado ao índio na história foi o passado, em momentos de confronto como inimigos ou como heróis que auxiliavam os colonizadores portugueses. Esta visão do índio na história foi difundida pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) no século XIX.

A pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010) em seu livro: “Os índios na história do Brasil” propõe um rompimento com a historiografia tradicional no que diz respeito à participação dos povos indígenas na história do Brasil, passando da condição de vítimas passivas para a de agentes históricos.

Mudanças sobre a visão do indígena na história ocorreu com a aproximação desta com a antropologia e com a história cultural que valorizou outros personagens, novas fontes documentais. Os movimentos sociais indígenas do final do século XX que reivindicavam participação social e política também influenciaram no processo de mudança historiográfica em relação ao indígena. Nas palavras de Maria Regina Celestino de Almeida (2010):

[...] os movimentos indígenas da atualidade somados aos novos pressupostos teóricos da história e da antropologia conduzem ao abandono de antigas concepções que contribuíram para excluir os índios da história (ALMEIDA, 2010, p. 25).

A autora traz vários exemplos de relações de guerras e alianças entre indígenas e europeus do período colonial, ressaltando a participação estratégica dos indígenas, seja através de alianças ou de enfrentamentos que impactavam as interações interétnicas no período colonial e as recriações identitárias que podiam ou não servir aos interesses dos grupos indígenas. Aborda também questões sobre a sobrevivência, ou não, desses grupos que estavam na qualidade das relações estabelecidas com o colonizar, muitas vezes a aparente submissão significava a sobrevivência do grupo.

O processo de aldeamento colonial formado pelos portugueses para responder às necessidades de defesa, ocupação e exploração do território, e essas aldeias foram espaços onde diversos grupos indígenas eram submetidos à autoridade portuguesa, “apesar da violência as aldeias passaram a interessá-los enquanto ‘mal menor’ ou ‘oportunidade para sobreviver’ diante da violência colonial descontrolada que caracterizava o ambiente fora dela (ALMEIDA, 2010, p. 72).

Podemos inferir portanto, que os indígenas durante o período colonial, apesar do processo de dominação adotavam estratégias de sobrevivência, como no exemplo acima citado pela autora em que grupos indígenas preferiam aliar-se aos portugueses no interior das aldeias a enfrentar a violência dos próprios portugueses fora das aldeias.

Na situação apresentada pela autora, os indígenas estão sendo protagonistas de suas histórias, reelaborando sua cultura e identidade, garantindo, de alguma maneira, sua sobrevivência.

Ainda sobre o papel dos indígenas na história do Brasil, para Maria Regina Celestino de Almeida (2010) o discurso da política assimilacionista (inaugurada no período pombalino) que transformou as aldeias em vilas e lugares manteve os indígenas na condição subalterna ao colonizador, e, ao longo do tempo, a mestiçagem poderia levar ao seu desaparecimento.

A transformação das aldeias em vilas e freguesias levou a uma intensa disputa de terra que se estendeu até a segunda metade do século XIX. Naquele momento histórico o Estado Imperial garantiria o direito à terra coletiva aos índios somente enquanto não atingissem o chamado “estado de civilização”, ou não mais fosse identificado como indígena. Segundo a autora, neste momento da história:

[...] a afirmação da identidade construída no interior das aldeias coloniais, era para eles, importante instrumento de reivindicação política. Por tal razão, essa identidade continuaria sendo acionada até meados do século XIX, quase um século depois de Pombal ter lançado a proposta assimilacionista. A permanência das distinções podia servir, portanto, também aos índios que souberam usá-las em proveito próprio. (ALMEIDA, 2010, p. 127)

Para manter a posse das terras no período colonial os índios afirmavam sua identidade indígena, no entanto em outros momentos, conforme os interesses e o proveito próprio, poderiam ser ou não identificados como índios. Estamos falando então de estratégias de sobrevivência, de usar ou não uma distinção identitária conforme de “civilizado” ou “não civilizado” para tirar proveito próprio.

Para além de colocar os indígenas como protagonistas e sujeitos históricos, Os índios na história do Brasil de Maria Regina Celestino de Almeida (2010) e o discurso historiográfico da autora busca demonstrar a capacidade dos indígenas de recriar e ressignificar suas identidades, queira ou não, de subordinação ou resistência como forma de se manterem diante das circunstâncias que não estavam sob os seus controles.

1.5 – Os Halíti Paresí e a educação escolar

Segundo Romana Maria Ramos Costa (1985), situação análoga ao processo de aldeamento jesuítico durante o período colonial brasileiro ocorreu com os Paresí a partir de 1946 com a criação da Missão Utiariti, que nas palavras da autora: “parece ter sido constituído

em mais uma tentativa de redução indígena pelos jesuítas, no século XX. Orientados pelos mesmos critérios da atuação missionária do século XVI” (COSTA, 1985 p. 242).

A autora considera que a Missão Utiariti se constituiu num Centro Educacional para crianças indígenas órfãs e relata a rigidez da educação jesuítica para incorporar os indígenas à cultura cristã, destaca também que a localização e as instalações das construções que compunham o complexo educacional foram planejados para separar meninos e meninas e ensinar a cultura cristã e principalmente, a língua portuguesa. Dentro da missão era proibido falar a língua Paresí.

Sobre Utiariti, a autora explica que:

[...] ao longo de quase três décadas de existência, projetou-se como um centro educacional para crianças indígenas órfãs. A ênfase na população infantil constituiu-se uma estratégia missionária [...] já em 1950 entrava em funcionamento em Utiariti um internato para meninos e meninas indígenas [...] O objetivo principal do trabalho catequético jesuítico, nos primórdios, era favorecer a incorporação dos indígenas à Civilização Cristã. Ao ‘converter’, o indígena se tornaria igual a Cristo, parte do rebanho de Deus; o índio não passaria a existir perante a assunção de sua verdadeira identidade. (COSTA, 1985, pp. 245-246)

Num primeiro momento, a Missão Utiariti parecia prejudicial aos Paresí, uma vez que havia muita rigidez, numa educação voltada para o ensinamento de elementos da cultura cristã não indígena, o ensino da língua portuguesa e o esquecimento da língua materna. No entanto, os próprios indígenas souberam “tirar proveito” e muitos vêm a missão de forma positiva, devido aos conhecimentos adquiridos, sobretudo o domínio dos códigos da cultura cristã, e principalmente da língua portuguesa, o que facilitaria a vivência do indígena entre os não indígenas.

Em entrevista com uma aluna indígena, de 73 anos de idade, do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande observou-se que ela tem uma disposição de dar inveja. Ao referir-se sobre a escolarização relatou que:

Nunca estudei em escola de aldeia, quando eu nasci, naquele tempo não tinha escola, no meu tempo não tinha escola, depois é que os padres foram lá tudinho e levou e minhas primas os que tinham aí, nós fomos lá para o Utiariti, um lugar chamado Utiariti, não sei se já ouviu falar, lá só tem índios: Nambiquara, Iranxe, vários tipos de índios, lá as meninas que tinham 11, 12, 13 anos estudavam, mas eu pequenina e só fazia arte e vivia de castigo, mas mesmo assim eu aprendi falar um pouco do português. A escola lá do Utiariti era dos padres e ensinava o português, muitas moças do meu tempo, saíam de lá já falando o português (Entrevista em: 14/07/2017)

Ao referir-se a Missão Utiariti, a aluna expressa certo saudosismo e destaca a importância de ter aprendido a língua portuguesa, não só ela, mais muitas moças do seu tempo

enfatizando a importância do aprendizado para sua vida. Na visão da entrevistada a Missão Utiriti foi algo positivo que apesar dos castigos houve aprendizados relevantes. Assim como nos aldeamentos do período colonial, os indígenas Paresí ressignificaram elementos de sua cultura para adaptar-se a situações próprias daquele momento histórico.

A missão Utiriti foi encerrada em 1966, sendo que nas décadas seguintes, o trabalho de catequização e educação continuou sendo realizado por missionários católicos voltados para a “preservação da cultura”, inclusive com a criação de escolas e farmácias para evitar o acesso de indígenas às margens da BR-364 (Cuiabá x Porto Velho). Segundo Romana Maria Ramos Costa (1985) a experiência não foi bem sucedida. Nas palavras da autora:

Através de iniciativas, como a construção de uma farmácia e de uma pequena escola para adultos e crianças, a Missão pretendia o afastamento gradativo dos indígenas da estrada e até o retorno dos integrantes da aldeia aos seus sítios originais [...] a ideia de transposição da escola para as aldeias não teve sucesso. (COSTA, 1985, p. 276)

Alem das iniciativas de religiosos ligados à Igreja Católica, a partir da década 60 do século XX, os cristãos protestantes também tiveram papel relevante e sistemático. A autora destaca duas instituições que em alguma medida influenciaram na educação dos Paresí: a South American Indian Mission (SAM) e a Sumer Institute of Linguistics (SIL)

A South American Indian Mission (SAM), segundo Costa (1985) inicialmente se estabeleceram próximos a Missão Utiriti numa demonstração de concorrência pela cristianização dos indígenas. Os missionários da SAM edificaram com a ajuda dos indígenas a casa para moradia da família de missionários e uma casa para residência da professora que dirigia a escola. Ainda segundo a autora:

[...] o programa da escola compreendia aulas de português, matemática geografia e história. As crianças frequentavam a escola na parte da manhã e à noite havia alfabetização de adultos. O internato chegou a abrigar 60 crianças, provenientes de 14 locais. (COSTA, 1985, p. 294)

Também segundo a autora acima, os missionários da SAM, além da escolarização também orientavam os trabalhos indígenas, no cultivo da roça, na construção de suas casas e nos rituais religiosos, estes últimos levou ao desentendimento e ao rompimento do trabalho da missão.

Religiosos protestantes também se fizeram presentes dentre os Paresí por volta de 20 anos, de 1960 até 1977, quando a Fundação Nacional de Assistência ao Índio (FUNAI) suspendeu a autorização de permanência dos missionários ligados à igrejas não católicas, que

retornaram em 1980, após nova autorização. (COSTA, 1985), e em 1987 o município de Tangará da Serra criou as primeiras escolas nas aldeias: Formoso, Cabeceira do Osso e Kotítiko (Both, 2007), assumindo até a atualidade (2018) a gestão da educação escolar nas aldeias. Através da Summer Institute of Linguistics (SIL), esse grupo apresentou uma prática diferente da SAM, segundo Romana Maria Ramos Costa a SIL “tinha como objetivo principal o aprendizado da gramática e o léxico das línguas indígenas para realização da tradução de textos bíblicos” (COSTA, 1985, p. 297) .

Conforme dito pela autora acima, o objetivo dos missionários estava ligado a aprendizagem da língua Paresí para difusão de textos bíblicos e a evangelização dos indígenas, com interferência mínima no cotidiano e na cultura local. Nas palavras de Costa (1985):

[...] na década de 60 produziram, 5 trabalhos sobre gramática, fonologia e estrutura do discurso Paresí e publicaram História da Bíblia na língua indígena. Nos dez anos seguintes foram publicados o evangelho segundo Marcos, um texto sobre fonologia da língua Paresí, 16 textos de autoria indígena (mitos e histórias contadas pelos índios), um dicionário bilíngue, 4 cartilhas na língua indígena e 3 livros de leitura. Após seu retorno em 1983, editaram uma coletânea de textos Paresí. (COSTA, 1985, p. 301)

Pelo volume de textos produzidos pelos missionários, percebe-se que a preocupação central deles foi a produção de material destinado a evangelização dos indígenas, porém diante da ausência da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) a SIL passou a atuar junto ao indígenas nas áreas de saúde, educação e economia e sua primeira atividade desenvolvida foi a alfabetização de crianças e posteriormente de adultos (COSTA, 1985).

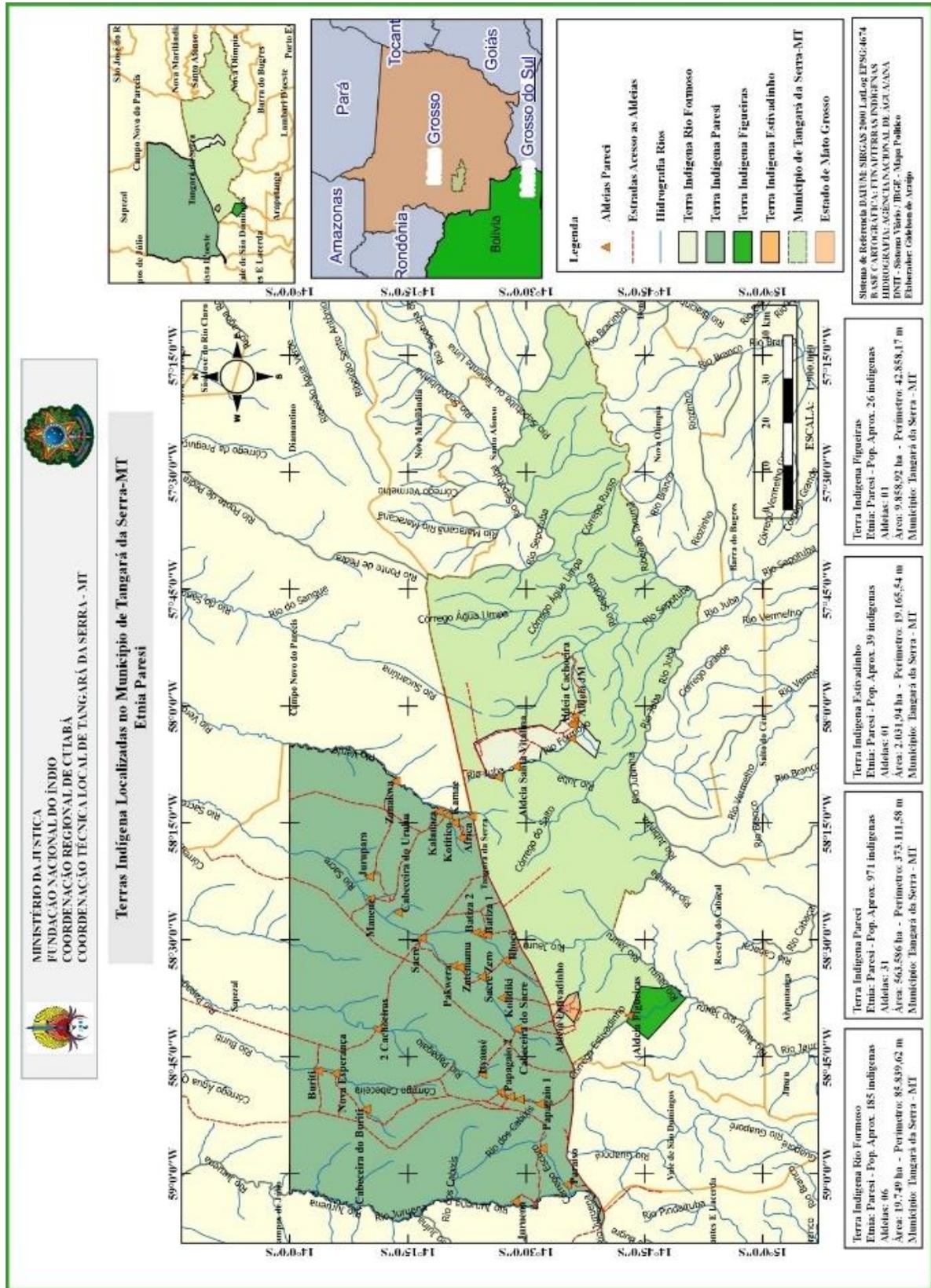
A escolarização indígena Paresí, assim como a de outros povos indígenas brasileiros, sofreu forte influência religiosa, seja das missões católicas, no caso de Utiariti ou de missões estrangeiras protestantes como a A South American Indian Mission (SAM) e a Sumer Institute of Linguistics (SIL) que também influenciaram em alguma medida no primórdios da escolarização indígena Paresí.

1.6 – Diversidade indígena no CEJA Antonio Casagrande

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande recebe, alunos indígenas da etnia Paresi oriundos das diversas aldeias das *Terras Indígenas*¹⁴ Rio Formoso, Paresí, Estivadinho

¹⁴ Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32>> . Acesso em 18/12/17

e Figueiras. O mapa abaixo indica as localizações das Terras Indígenas e das Aldeias da etnia Paresí em Tangará da Serra-MT.



Fonte: FUNAI de Tangará da Serra-MT, (Gidelson Araújo), Novembro de 2017.

Até o ano de 2016 o CEJA funcionou por área de conhecimento, conforme dito anteriormente com matrículas trimestrais. No final de cada trimestre o educando era avaliado e emitido um parecer que poderia ser: de *Aprovado*, caso atingisse os objetivos e a presença mínima exigida de 75%; *Retido* se não atingisse os objetivos ou a presença mínima de 75%; *Desistente* se assistisse alguns dias de aulas e se ausentasse da escola ou ainda *Evadido*, caso se matriculasse e não frequentasse nenhum dia de aula.

Os quadros a seguir mostram as listas de alunos por ano de matrícula e resultado final de cada trimestre, entre 2009 e 2016. Durante este período por ser matrícula trimestral, a cada final de trimestre os alunos eram avaliados e se emitiam os conceitos conforme o aproveitamento, podendo ser “aprovado”, “retido”, “desistente ou evadido”. Conforme calendário escolar da época, a cada início de trimestre, os alunos eram rearticulados e reorganizados em turmas por área de conhecimento, sendo que o aluno aprovado poderia matricular-se nas áreas que ainda não haviam cursado e o aluno retido, desistente ou que abandonou os estudos poderia matricular-se na mesma área do trimestre anterior ou em outra área, conforme disponibilidade de turma.

A seguir apresentamos um quadro com os matriculados no ano de 2009 e anos subsequentes, e para os alunos não serem identificados, foram utilizados pseudônimos usando a primeira letra do nome, mantendo o gênero e a indicação da primeira letra do sobrenome. Apesar dos prejuízos para a pesquisa, esta medida é necessária para não expor individual e publicamente os alunos identificados nos documentos oficiais do CEJA Antonio Casagrande.

Quadro 01 – Alunas matriculadas no ano de 2009

Nº	NOME	RESULTADO
01	Lucimeire Z.	1º Trim: Ling - Ap 2º Trim: CNM - Des 3º Trim: Não houve matrícula
02	Maria O.	1ºM-Ling.- Ap 1ºM-CH – A p 3º Trim: Não houve matrícula
03	Neuza Z.	1º Trim: CNM -Ap 2º Trim: CH - Ap 3º Trim: Não houve matricula
04	Rosângela N.	1º Trim: Não matriculou 2º Trim: C.H - Ap 3º Trim: CNM – Ap

C.H-Ciencias Humanas; CNM-Ciencias da Natureza e Matemática; Ling-Linguagem; Ap-Aprovado; Ret-Retido; Des-Desistente; Ret.-Retido; Ab-Abandono

Em 2009, primeiro ano de funcionamento do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande foram identificadas 04 alunas indígenas, com uma desistência no 2º

trimestre da aluna Lucimeire Z., sendo as demais aprovadas. Apenas uma aluna se matriculou no terceiro trimestre e foi aprovada, e o documento demonstra que elas não continuaram a estudar.

Quadro 02 – Alunas matriculadas no ano de 2010

Nº	NOME	RESULTADO
01	Kely E.	1º Trim: CNM – Des 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
02	Neua Z.	1º Trim: CH - Ap 2º Trim: Ling. - Ap 3º Trim: Não houve matrícula
03	Rosângela N.	1º Trim: CH - Ap 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula

C.H-Ciências Humanas; CNM-Ciências da Natureza e Matemática; Ling-Linguagem; Ap-Aprovado; Ret-Retido; Des-Desistente; Ret.-Retido; Ab-Abandono

Em 2010 foram identificadas três alunas no primeiro trimestre e uma no segundo trimestre, sendo aprovada. A exemplo do ano anterior nenhuma aluna matriculada no início do ano chegou no terceiro trimestre.

Quadro 03 – Alunos matriculados no ano de 2011

Nº	NOME	RESULTADO
01	Lucimeire Z.	1º Trim: Não houve matrícula 2º Trim: CNM - Ap 3º Trim: CH – Ap
02	Leandro N.	1º Trim: Ling - Ap 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
03	Neuza Z.	1º Trim: CNM - Ap 2º Trim: CNM - Ap 3º Trim: Ling – Ap
04	Rosângela N.	1º Trim: CH - Ap 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula

C.H-Ciências Humanas; CNM-Ciências da Natureza e Matemática; Ling-Linguagem; Ap-Aprovado; Ret-Retido; Des-Desistente; Ret.-Retido; Ab-Abandono

Em 2011, foram identificados quatro alunos, sendo que duas estudaram apenas no segundo trimestre com aprovação e uma aluna concluiu o ano com sucesso. No terceiro ano de funcionamento do Centro de Educação Jovens e Adultos Antonio Casagrande, ela foi a primeira aluna estudar a totalidade do ano letivo com aprovação.

Quadro 04 – Alunos matriculados no ano de 2012

Nº	NOME	RESULTADO
01	Adriano N.	1º Trim: Ling. - Ap 3º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
02	Deniz O.	1º Trim: CH - Des 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
03	Eder Z.	1º Trim: CH - Des 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
04	Gertrudes O.	1º Trim: Não houve matrícula 2º Trim: CNM - Ap 3º Trim: Ling – Ap
05	Ivonete N.	1º Trim: CNM - Ap 2º Trim: CH - Ap 3º Trim: Ling – Ap
07	Kely E.	1º Trim: CNM - Des 2º Trim: 3º Trim
08	Leidiane Z.	1º Trim: Ling. - Ap 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
09	Neuza Z.	1º Trim: CNM - Ap 2º Trim: 3º Trim:
10	Osvaldo N.	Trim: 1º Seg. Des Matrícula anual

C.H-Ciências Humanas; CNM-Ciências da Natureza e Matemática; Ling-Linguagem; Ap-Aprovado; Ret-Retido; Des-Desistente; Ret.-Retido; Ab-Abandono

No ano 2012 foram identificadas nove matrículas de alunos indígenas no primeiro trimestre, início do ano letivo. Sendo que uma concluiu o Ensino Médio no primeiro trimestre, a jovem Neua Z., e sua família informou em outubro de 2017, por ocasião de visita de pesquisa que ela estava cursando Enfermagem na Unemat/Tangará da Serra. Uma aluna estudou o segundo e o terceiro trimestre, uma concluiu o ano letivo com sucesso e quatro alunos desistiram nos primeiros dias de aula, não chegando nem mesmo a concluir o primeiro trimestre para o qual foi matriculado. Somente uma aluna concluiu os três trimestres com aprovação.

Quadro 05 – Alunos matriculados no ano de 2013

Nº	NOME	RESULTADO
01	Deniz O.	2º Trim: Não houve matrícula 2º Trim: Não houve matrícula 1º Trim: CH - Aband
02	Leidiane Z.	1º Trim: CH - Ap 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
03	Irene k.	1º Trim: Não houve matrícula 2º Trim: CH - Ret 3º Trim: Ling. – Ret

04	Nely Z.	1º Trim: Não houve matrícula 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: CH – Ret
----	---------	---

C.H-Ciências Humanas; CNM-Ciências da Natureza e Matemática; Ling-Linguagem; Ap-Aprovado; Ret-Retido; Des-Desistente; Ret.-Retido; Ab-Abandono

Em 2013 foram identificados quatro alunos indígenas, com apenas uma aprovação de um aluno no primeiro trimestre, os demais foram retidos ou abandonaram os estudos. Uma iniciou no segundo trimestre e outra no terceiro trimestre. Nenhum aluno indígena cursou os três trimestres completos.

Quadro 06 – Alunos matriculados no ano de 2014

Nº	NOME	RESULTADO
04	Andreia K.	1º Trim: 1º Seg. Des
01	Deniz O.	1º Trim: CH - Des 2º Trim: CNM - Des 3º Trim: Não houve matrícula
02	Irene k.	1º Trim: CH-Ret 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
03	Lídia Z.	3º Trim: Não houve matrícula 1º Trim: CH - Ap 2º Trim: CNM - Ret
04	Nely Z.	1º Trim: CH - Ap 2º Trim: CNM - Ap 3º Trim: Não houve matrícula
05	Reinaldo N.	1º Trim: CH – Tran 1º Trim: Não houve matrícula 1º Trim: Não houve matrícula
06	Silas K.	1º Trim: 1º Seg. Des

C.H-Ciências Humanas; CNM-Ciências da Natureza e Matemática; Ling-Linguagem; Ap-Aprovado; Ret-Retido; Des-Desistente; Ret.-Retido; Ab-Abandono

Em 2014 foram identificados seis alunos indígenas matriculados no início do ano letivo, sendo: dois do primeiro segmento que possui matrícula anual, estes alunos desistiram ainda durante o primeiro trimestre de aula, um foi transferido para a escola indígena, dois estudaram até o segundo trimestre, sendo um desistente e outro aprovado e assim como nos demais anos até aqui, nenhum aluno indígena cursou o ano letivo completo.

Quadro 07 – Alunos matriculados no ano de 2015

Nº	NOME	RESULTADO
01	Adailto N.	1º Trim: CH - Ap 2º Trim: CNM - Ap 3º Trim: Ling. – Ret
02	Ailton P. K.	1º Trim: Ling - Transf 2º Trim: Não houve matrícula

		3º Trim: Não houve matrícula
03	Alex P. G. P	1º Trim: Não houve matrícula 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: CH - Aprov.
04	Andreia K.	1º Trim: CNM – Aband 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
05	Ana Z.	1º Trim: Ling - Ret 2º Trim: CH - Aband 3º Trim: Não houve matrícula
06	Eliza A.	3º Trim: Não houve matrícula 1º Trim: Ling - Ret 2º Trim: CH – Ap
07	Kleber N.	1º Trim: CH - Ap 2º Trim: Ling - Ret 3º Trim: Ling – DES
08	Marinês Cândida E.	1º Trim: Não houve matrícula 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: CH – Aband
00	Rivelino N.	1º Trim: CH - Tran 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
10	Silas K.	1º Trim: CNM - Aband 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula

C.H-Ciências Humanas; CNM-Ciências da Natureza e Matemática; Ling-Linguagem; Ap-Aprovado; Ret-Retido; Des-Desistente; Ret.-Retido; Ab-Abandono

No ano de 2015 foram identificados dez alunos indígenas matriculados sendo nove no primeiro trimestre letivo e um no terceiro trimestre, três estudaram até o segundo trimestre e nenhum aluno estudou todo ano letivo.

Quadro 08 – Alunos matriculados no ano de 2016

Nº	NOME	RESULTADO
01	Aguiar Z.	1º Trim: Ling - Aband 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
02	Altair A.	2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula 1º Trim: CNM – Des
03	Alex Garcia P. P.	1º Trim: CH - Apr 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
04	Adriano N.	1º Trim: CNM - Ap 2º Trim: CH - Ap 3º Trim: Não houve matrícula
05	Cleuza Z.	1º Trim: Não houve matrícula 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: CNM – Dest
06	Dante A. P.	1º Trim: CH - Ret 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
07	Eliane Z.	1º Trim: CNM - Ret 2º Trim: Ling - Ret

		3º Trim: CH – Ret
08	Emanoel A.	1º Trim: CNM - Ret 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
09	Francisca Z.	1º Trim: Não houve matrícula 2º Trim: CNM - Aband 3º Trim: CNM – Des
10	Gilvana Almeida da S. P	1º Trim: CH - Ap 2º Trim: CNM - Ap 3º Trim: Não houve matrícula
11	Hanna Q. P.	1º Trim: CH-Ret 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: Não houve matrícula
12	Lucy K.	1º Trim: Ling. – Des 2º Trim: Não houve matrícula 3º Trim: CH – Dest
13	Maria N.	1º Trim: 1º Seg – Aba
14	Reinaldo Z	1º Trim: Ling. – Ret 2º Trim: CNM - Ap 3º Trim: Ling. – Ret
15	Santo A.	1º Trim: Ling. – Ret 2º Trim: CNM - Ret 3º Trim: CH – Ret
16	Vagner Z.	1º Trim: CH – Ret 2º Trim: CNM - Ret 3º Trim: CH – Des

C.H-Ciências Humanas; CNM-Ciências da Natureza e Matemática; Ling-Linguagem; Ap-Aprovado; Ret-Retido; Des-Desistente; Ret.-Retido; Ab-Abandono

No ano de 2016 foram identificados dezesseis alunos indígenas matriculados no início do ano letivo, sendo que destes, nove deixaram de estudar no primeiro trimestre, três no segundo, sendo que um destes concluiu o ensino médio no segundo trimestre, uma se matriculou no terceiro trimestre, assistiu poucos dias de aula e três concluíram o ano letivo.

Analisando a tabela acima, dos 41 alunos indígenas identificados entre 2009 a 2016 apenas 02 concluíram o Ensino Médio neste período. Neuza Z., estudou de 2009 a 2012. Iniciou junto com a criação do CEJA já no ensino médio, no entanto a duração do curso que era de dois anos (1º e 2º ano) levou quatro para ser concluído, sendo que no ano de 2010 a aluna desistiu das áreas de Linguagem no primeiro trimestre e ciências humanas no segundo trimestre. No terceiro foi retida em Linguagem. A aluna não obteve nenhum êxito neste ano.

Outro aluno que concluiu foi Adriano N., que chegou à escola em 2012 para concluir o ensino médio e matriculou-se no segundo ano, concluindo apenas a área de Linguagem. Retornou em 2016 para concluir as áreas de ciências humanas e ciências da natureza e matemática.

Em comum entre os alunos Neuza Z. e Adriano N. há o aspecto de terem ingressado no CEJA já com o ensino fundamental concluído, apesar disso, demoraram mais tempo para finalizar o ensino médio do que muitos dos alunos não indígenas.

Num intervalo de oito anos, conforme as informações dos quadros apresentados acima podem-se observar que a história escolar dos jovens indígenas, segundo a avaliação pedagógica não indígena, não é de sucesso, se privilegiarmos a conclusão do ensino médio como fator principal de qualquer estudante desta modalidade. Por outro lado, há que se considerar também, que desistências, evasões, repetências e abandono são características desta modalidade de ensino, mesmo entre os não indígenas. Apesar do que está posto, existe, uma preocupação da SEDUC/MT em enfrentar e combater o problema do que ela considera “fracasso escolar”.

Nas concepções e nas orientações pedagógicas publicadas pela SEDUC/MT em 2010 e 2012, a preocupação com a evasão escolar na EJA aparece em vários momentos, demonstrando assim ser este um fenômeno já conhecido pelas políticas públicas. A SEDUC/MT em 2012 (por ocasião da publicação das Orientações Pedagógicas e na publicação das Concepções para educação básica) realizou um estudo que aponta algumas causas da evasão escolar na EJA, e dentre os aspectos que provocam a evasão estão “dentre outros, o desestímulo pelas aulas e os horários extenuantes, causando o fenômeno de dupla interrupção/abandono escolar, colocando em xeque a função reparadora da EJA” (SEDUC/MT. 2012 p. 2014).

O aluno indígena dentro da EJA, também sofre influência dos mesmos fatores sociais, políticos e econômicos que os demais alunos. Soma-se se a tudo isto as peculiaridades culturais indígenas e sua vivência no meio urbano. Demonstrando assim que o fracasso escolar dentre os indígenas é maior em relação aos não indígenas.

Em entrevistas os alunos indígenas afirmaram que procuram a escola urbana para terem maior contato com a língua portuguesa e aprenderem aspectos da cultura não indígena e, para eles a não aprovação não significa necessariamente um fracasso escolar uma vez que na escola entram em contato com a língua portuguesa e com a cultura não indígena, apesar de permanecerem pouco tempo na escola, eles conseguem atingir seus propósitos.

Assim como os indígenas que viveram parte de suas vidas em Utiariti e narram a passagem pela escolarização católica como exitosa por aprenderem elementos da cultura ocidental, principalmente a língua portuguesa, os ex-alunos paresí destacam aspectos positivos de sua passagem pela educação de jovens e adultos em Tangará da Serra-MT. Além da desistência os indígenas sofrem com a repetência de etapas, o que está demonstrado nos quadros anteriormente apresentados, sobretudo por ser a cultura escrita predominante na educação escolar. E escrever na língua portuguesa, que é o código da sociedade envolvente é uma das principais dificuldades dos alunos indígenas, segundo declararam alguns professores que participaram da pesquisa para esta dissertação.

1.7 – Escolarização indígena no CEJA Antonio Casagrande: sucesso ou fracasso?

Se tomarmos como critério de rendimento e avaliação pedagógica dos alunos indígenas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra, os mesmos critérios aplicados aos demais alunos, iremos afirmar que houve um fracasso escolar, principalmente quando há uma comparação com os alunos não indígenas. No entanto, quando perguntamos sobre os objetivos que levam os alunos indígenas a procurar a escolarização urbana todos eles afirmaram que procuram a educação formal urbana na EJA para aprimorar o contato com a língua portuguesa, ou nas palavras de um dos entrevistados “falar corretamente a língua portuguesa”, obviamente subtendido também aí o domínio da língua escrita, pedimos inferir que o “fracasso” não possui a mesma conotação para os alunos indígenas, uma vez que mesmo não sendo aprovados, conseguem ter contato com a língua portuguesa e por conseguinte atingir seus objetivos.

Durante a pesquisa para esta dissertação conversei com vários ex-alunos indígenas do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande e nenhum deles relatou ter abandonado a escola devido à aprendizagem dos conteúdos tradicionais da escola, tampouco demonstraram sentimento de fracasso em sua trajetória escolar, ainda que o tempo de permanência na escola tenha sido curto e sofrido interrupções. Um ex-aluno com 17 anos de idade, atualmente estudando o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental em uma escola indígena, durante uma curta entrevista, ao ser indagado sobre a razão de ter procurado a escola informou que foi para aprimorar a língua portuguesa. Segundo suas palavras:

Porque eu queria aprender falar português e aprender mais algumas coisas pra falar, eu falo português mais não era muito claro. Só fui para escola para aprender o português mesmo [...] Fui para aprender o português e estou falando mais algumas coisas. (Entrevista realizada em: 08/09/2017)

Analisando a entrevista do aluno, pode se afirmar que ela exemplifica as razões da grande maioria dos alunos indígenas que procuram a EJA no meio urbano em Tangará da Serra. Portanto, se os alunos indígenas procuram a escolarização para aprimorar os conhecimentos relativos à língua portuguesa e o fazem durante o período em que permanecem na escola, a avaliação de “fracasso escolar” não pode ser aplicada a esses alunos, uma vez que eles atingiram seus objetivos.

O “fracasso escolar” está expresso apenas na avaliação geral da escola que foi aplicada a alunos indígenas e não indígenas no final de cada trimestre, o que aparenta ser um insucesso escolar, na avaliação de desempenho escolar se constituiu para os alunos indígenas experiências

bem sucedidas de contato com a língua portuguesa. Os Paresí, devido aos seus componentes culturais não dão o mesmo valor que o não indígena dá à escola, eles atribuem outros sentidos e não consideram o “fracasso escolar” na mesma perspectiva atribuída pela escola não indígena.

No capítulo seguinte serão abordados os procedimentos metodológicos e apresentados alguns dados da pesquisa.

Capítulo 2

O PERCURSO TEÓRICO, A REALIZAÇÃO DA PESQUISA E O RECORTE TEMPORAL

[...] a propósito dos indígenas da América do Sul, submetidos à cristianização forçada pelo colonizador hispânico. Parecendo por fora submeter-se totalmente e conformar-se com as expectativas do conquistador, de fato “metaforizavam a ordem dominante” fazendo funcionar as suas leis e suas representações “num outro registro”, no quadro de sua tradição. (CERTEAU, 1994, p.18)

Este é o capítulo metodológico da dissertação, nele apresento os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa, os procedimentos teórico-metodológicos adotados e as escolhas feitas, tanto no que se refere às citações selecionadas para constar, como às entrevistas que foram escolhidas e serão apresentadas. Busca-se, em alguma medida, contribuir com a história da Educação de Tangará da Serra, na perspectiva dos alunos indígenas na educação de Jovens e Adultos do CEJA.

O recorte temporal aqui utilizado 2009 a 2016, foi escolhido por ser o período em que o Centro de Educação de Jovens e Adultos funcionou na modalidade presencial com matrículas trimestrais, recebendo significativo número de alunos indígenas. Foi também o período que lecionei a disciplina de história na EJA para alunos indígenas e não indígenas.

A história do tempo presente se preocupa com temáticas de um tempo cronologicamente próximo da atualidade, e segundo explicam Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira (2013) a diferença entre a história do tempo presente e das temáticas históricas longitudinais está na proximidade do historiador em relação aos acontecimentos pesquisados e se caracteriza pela:

Proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos, pois são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo. A configuração da história do tempo presente está relacionada inexoravelmente à dimensão temporal presencial. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 24)

Neste estudo, 2009 a 2016 está inscrito no tempo presente, e conforme afirmam as autoras, possuem relação direta com o objeto de pesquisa, uma vez que a presença indígena na educação de jovens e adultos em Tangará da Serra-MT é uma temática contemporânea e suscita preocupações no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande.

Também serão apresentados três conceitos fundamentais que consideramos chave para compreender as relações estabelecidas entre os alunos indígenas e os não indígenas. O primeiro deles “Hibridismo Cultural”, definido por Homi Bhabha¹⁵ como estratégias de adaptações a um novo contexto cultural. E nesse sentido, os alunos indígenas desenvolvem estratégias para se adaptar à vida urbana e à educação não indígena desenvolvido pela EJA.

O segundo conceito utilizado foi o de “Índio Misturado”, do antropólogo João Pacheco de Oliveira¹⁶, que alerta para a negatização deste termo porque considera que ele remete a perda de identidade, uma vez que o indígena no meio urbano tem frequentemente contato com outras formas de cultura e o terceiro conceito de “Fronteira Étnica” de Fredrik Barth¹⁷, que nos informa sobre distinções étnicas, as interações entre elas e manutenção dos traços culturais específicos de cada grupo étnico.

O capítulo trará um balanço historiográfico sobre o tema e para realizá-lo usei como critério os trabalhos acadêmicos, cujo foco de pesquisa, foi a temática indígena Paresí em Tangará da Serra-MT. Este capítulo versará, também, sobre a escolarização de jovens e adultos indígenas no contexto do CEJA Antonio Casagrande, visando compreender as razões que levam os jovens indígenas a efetuar matricular na EJA, permanecer por algum tempo e desistir logo em seguida, repetindo tal operação algumas vezes ao longo de um determinado período de tempo.

Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida com os procedimentos da história oral na produção dos documentos que são as entrevistas orais transcritas, segundo Ferreira e Amado, a história oral “compreendida como uma metodologia estabelece e ordena procedimentos de trabalhos” (FERREIRA e AMADO, 2002, p. xvi). Os procedimentos para realização das

¹⁵ É considerado um estudioso importante na temática pós-colonial contemporânea, e criador de uma série de neologismos e conceitos-chave nestas áreas, como hibridismo, mimetismo, diferença cultural, terceiro espaço e ambivalência. Estes termos descrevem modos como os povos colonizados resistiram ao poder dos colonizadores, de acordo com as teorias de Bhabha. No seu trabalho “The Location of Culture” propõe uma teoria de hibridismo cultural para explicar as ligações entre colonialismo e globalização. Ele defende que a produção cultural é tanto mais produtiva quanto mais houver ambivalência e transgressão. Fonte: <http://olug_pPdardacultura.pt/team/homi-k-bhabha/> Acesso em: 06 de fev. 2018.

¹⁶ É antropólogo e Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Fez pesquisa de campo prolongada com os índios Tikuna, do Alto Solimões (Amazônia), da qual resultou sua dissertação de mestrado (UNB, 1977) e sua tese de doutoramento (PPGAS, 1986), publicada em 1988. Realizou também pesquisas sobre políticas públicas, coordenando um amplo projeto de monitoramento das terras indígenas no Brasil (1986-1994), com apoio da Fundação Ford, projeto que resultou em muitos trabalhos analíticos, coletâneas e atlas. Informações disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do/>> Acesso em 06 de fev. 2018.

¹⁷ Frederick Barth nasceu em 22 de dezembro de 1928, em Leipzig na Alemanha e faleceu em 24 de fevereiro de 2016 em Oslo na Noruega. Fez o mestrado na Universidade de Chicago (1949) e o doutorado na Universidade de Cambridge (1957). Sua carreira começou na Universidade de Bergen como professor de Antropologia Social, onde fundou o Departamento de Antropologia Social. Informações disponíveis em: <<http://dialogosantropologicos.blogspot.com.br/2010/08/fredrik-barth-grupos-etnicos-e-suas.html>> Acesso em 02 de maio de 2018

entrevistas como a preparação dos roteiros, o contato com o entrevistado, o esclarecimento do tema, a agenda prévia e a realização das entrevistas gravadas com equipamento de áudio e vídeo tiveram como suporte as orientações teóricas e metodológicas da história oral como técnica, mas, também como metodologia.

A metodologia da história oral se mostra compatível com o recorte contemporâneo do tempo presente desta pesquisa, 2009 a 2016, e foi eleita por ser, segundo as palavras de Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira (2013):

[...] fértil em suas possibilidades de construção de uma forma inovada de conhecimento histórico que pressupõe redimensionamento do campo da história, da construção de abordagens, das noções de espacialidade, além de fértil construção de estratégias com diferentes áreas do conhecimento. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 07)

O redimensionamento do campo da história do tempo presente, abordado pelas autoras acima, vem metodologicamente ao encontro desta pesquisa uma vez que o recorte temporal e o tema pesquisado produzem conhecimento sobre a história da educação em Tangará da Serra-MT, no que tange à presença indígena Paresí na Educação de Jovens e Adultos, promovendo também um diálogo entre a história e a educação.

As fontes principais se constituem nos documentos produzidos a partir de transcrições das entrevistas orais com professores do CEJA Antonio Casagrande, alunos e ex alunos indígenas e professores da educação escolar indígena da Escola Municipal Indígena Zozoiterô e Escola Estadual Malamalai, de onde origina boa parte dos alunos jovens e adultos que se matriculam na EJA, localizadas na Aldeia Rio Verde em Tangará da Serra.

2.1 – As entrevistas

Para responder ao questionamento principal deste trabalho foram realizadas entrevistas com o método de produção de documento da história oral com professores do CEJA Antonio Casagrande, alunos, ex alunos e professores da educação escolar indígena das escolas da Aldeia Rio Verde. Conforme dito anteriormente as entrevistas foram gravadas e transcritas, posteriormente.

Sobre a história oral parece pertinente dizer que, “entendida como metodologia, remete a uma dimensão técnica, mas, também a uma dimensão teórica” (FERREIRA; AMADO. 1996, p. viii). A dimensão técnica refere-se aos procedimentos técnicos para realização da entrevista, transcrição e produção do documento, ao passo que a dimensão teórica, remete à interpretação dos documentos, aos questionamentos possíveis, a exploração dos documentos e,

portanto, implica no aprofundamento dos temas. Aqui a opção pela história oral se dá pela sua possibilidade de ouvir atores sociais que estão no foco da pesquisa. Ao ouvir alunos e ex-alunos indígenas, professores da EJA e professores indígenas, este trabalho está possibilitando que estes grupos se expressem de modo a tornarem-se colaboradores de uma história que os tem como atores principais.

Trabalhar com entrevistas gravadas na perspectiva da história oral como metodologia é transitar no terreno dos debates sobre memória, tanto em nível individual, como em nível coletivo, segundo propõe Thomson (1997, p. 70). O que se pretende com a pesquisa sobre os jovens indígenas na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos é conhecer para compreender como os/as participantes da pesquisa se pronunciam sobre a sua inserção na escola urbana? Cada um/a a seu modo, o que elegem para constar em sua narrativa? O que consideram mais significativo dizer quando falam de sua vida escolar? E no caso dos professores, o que dizem sobre sua experiência de ter em sua sala de aula, alunos indígenas?

Para a construção dos dados da pesquisa, foram elaborados instrumentos de pesquisa na forma de questionário com questões abertas, destinados aos professores do CEJA, aos alunos e ex-alunos indígenas e aos professores que atuam na educação indígena. As questões visavam identificar as causas que levam alunos indígenas a procurarem o CEJA, permanecerem por pouco tempo e desistirem da escola, muitas vezes sem mesmo completar o período de 66 dias letivos que eram destinados para cada área do conhecimento.

Todos os participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Informado e Esclarecido, organizado sob três pontos e cada um deles contém informações que se complementam : 1) *Apresentação* – traz a identificação do pesquisador, da universidade, do Programa de Pós-Graduação e o tema que está sendo pesquisado; 2) *Pesquisa* – esclarece o objetivo da pesquisa, o local, o tema e a temporalidade escolhida; 3) *Método* – esclarece sobre o método das entrevistas gravadas e ressalta a perspectiva ética de que as informações compartilhadas por meio das entrevistas serão utilizadas para fins acadêmicos e que não causarão constrangimento, destaca também, que as/os entrevistadas/os receberão nomes fictícios,

Outra importante orientação da metodologia é o aspecto que se refere ao contato prévio com os entrevistados e ao agendamento das entrevistas, observando sempre a disposição do entrevistado. Além disso, há uma recomendação do autor Antonio Torres Montenegro (2001), que também foi observada. Nas palavras do autor:

Um dos postulados fundamentais, que deve balizar todo profissional que se disponha a trabalhar com a memória, registrando-a através de entrevistas, é o fato de que a fala

do entrevistado deve ser absolutamente respeitada. Ao entrevistador cabe (...) ouvir tudo que é descrito com a maior atenção (...), consciente de que o entrevistado não (...) tem obrigação de atender a quaisquer que sejam as expectativas teóricas/metodológicas da pesquisa que então se realiza (MONTENEGRO, 2001, p.150).

Concordamos com o autor e respeitamos a visão do entrevistado, buscamos ouvir o que nos foi narrado com a maior atenção. Montenegro (2001) também alerta para outro ponto importante com o qual o entrevistador deve aprender a conviver, que é o silêncio, que é saber ouvir o entrevistado com respeito.

No que diz respeito à realização das entrevistas, com os professores do CEJA não houve dificuldade de agendar um horário para realizá-las, visto que todos ministram aula na instituição. Com relação aos alunos e ex-alunos indígenas houve uma relativa dificuldade em conseguir agenda para as entrevistas, o que foi superado com sucessivas tentativas.

Para compreender a migração dos alunos das escolas indígenas das aldeias à cidade, foram entrevistados três professores indígenas que atuam na educação escolar indígena da Escola Municipal Indígena Zozoiterô e Escola Estadual Indígena Malamalali, localizadas na Aldeia Indígena Rio Verde e Escola Municipal Indígena Formoso, localizada na aldeia Formoso. O contato com esses professores foi possível com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação através do coordenador de Educação Indígena.

Os professores indígenas nas aldeias demonstraram receptividade e cordialidade para as entrevistas, chegando mesmo a orientar a localização de ex-alunos que estavam morando e estudando na aldeia e manifestaram o desejo de contribuir com a pesquisa, além de uma grande preocupação com o significativo número de alunos indígenas que deixam a educação escolar indígena em busca de escolarização no meio urbano, o que é uma inquietação também das lideranças indígenas.

Em relação às entrevistas com jovens e adultos indígenas, alguns apresentaram particularidade nas entrevistas: primeiro uma leve desconfiança, depois timidez e até mesmo resistência em relação à pesquisa. Questionaram sobre o objetivo das entrevistas e para que seriam utilizadas. Com três alunos entrevistados, contei com o auxílio do professor regente de sua turma para conversar e explicar o objetivo da pesquisa, com relação aos alunos e ex-alunos que em outros momentos já tinham sido meus alunos, as entrevistas se tornaram uma oportunidade de reencontro. Com todos, alunos e ex-alunos foram necessárias várias conversas prévias para explicação detalhada dos objetivos da pesquisa, sendo apresentado a eles o roteiro das entrevistas com as questões.

A segunda particularidade foi com relação a agenda, mesmo para os alunos frequentes a localização deles em dias de aulas exigiram várias tentativas, a frequência do aluno indígena às aulas é irregular e mesmo residindo na cidade, vai constantemente à aldeia para visitar os familiares ou participar de eventos como festas típicas ou jogos de futebol. A ausência constante do aluno indígena na sala de aula foi um fator que marcou as entrevistas, no entanto esta particularidade foi contornada com as sucessivas tentativas em localizar os alunos.

Com relação aos ex-alunos, foi similar à situação dos alunos frequentes, no entanto, foi possível entrevistar alguns. Localizei inicialmente o telefone e posteriormente a residência de uma ex-aluna que além de conceder a entrevista, auxiliou na localização de dois outros entrevistados, que, apesar de morarem na aldeia, vinham à cidade para resolver questões pessoais.

Um terceiro aspecto específico da relação pesquisador/pesquisado, que merece ser mencionado, se refere à língua portuguesa. Alguns alunos falam com tom de voz baixo, o que dificulta a captação do áudio, esta questão foi resolvida com a aproximação maior do equipamento de gravação, o que possibilitou maior eliminação de ruídos no momento da entrevista. Alguns entrevistados indígenas por terem a língua portuguesa como segunda língua tem dificuldade na expressão oral e enunciam respostas curtas e objetivas, exigindo do entrevistador um esforço de diálogo no sentido de deixá-lo a vontade para expor suas ideias, sem interferir ou emitir juízo de valor. Houve situações em que as perguntas tiveram de ser refeitas e explicadas mais de uma vez aos entrevistados para que eles as respondessem. Na sequência apresento uma identificação e a descrição dos critérios que me levaram a escolher os entrevistados para esta pesquisa

2.2 – Os entrevistados

Foram entrevistados 08 professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, sendo 03 historiadores, 02 da área de ciências da natureza e matemática, 02 da área de linguagem e 01 da alfabetização. O critério de escolha foi o tempo que estes professores estavam no CEJA, a prioridade foi dada a professores que já estavam desde o início do funcionamento do CEJA Antonio Casagrande e que conviveram com alunos indígenas durante o período da pesquisa. Sendo que 06 professores entrevistados possuem graduação e pós-graduação em nível de especialização e 02 possuem pós-graduação em nível de mestrado.

De um modo geral os professores manifestaram preocupações com a presença dos alunos indígenas, sobretudo quanto ao domínio da escrita da língua portuguesa. Observaram

que os indígenas não se socializam com os demais alunos, que formam grupos próprios, que são lentos em comparação com os demais, e que não conseguem atender às necessidades dos alunos indígenas devido ao contexto da sala de aula, como turmas numerosas e indisciplina dos demais alunos. Alguns disseram que os alunos indígenas são excessivamente tímidos chegando a ser passivos em relação ao *bullying* dos demais e que desistem com muita facilidade da escola. Uma professora de 45 anos de idade, de língua portuguesa e espanhola, que atua no CEJA há cinco anos, durante a entrevista falou sobre o comportamento dos alunos. Em suas palavras:

Muitas vezes eles servem de chacota na sala, com os adolescentes. Eu tinha uma turma aqui com três indígenas e a sala abarrotada de adolescentes e eles falavam assim: Oh índio! Oh índio! Oh índio! Principalmente quando eles falam na língua deles, os meninos começam a tirar sarro, perguntam o que eles estão falando e eles não querem falar o que está falando com o parente dele. Às vezes você tem que intervir porque eles são pessoas que parece que não sabem nem se defender, porque eles não falam nada, eles não respondem nada, o colega pode falar o que for e eles não respondem nada, não dá má resposta. Daí a gente tem que intervir. (Entrevista realizada em: 30/08/2017)

Com relação aos alunos e ex-alunos, foram entrevistados 05 alunos frequentes e 04 ex-alunos. O critério de escolha foi a possibilidade de localizá-los, uma vez que por razões culturais, demonstram uma relação diferente com o tempo escolar. Todos os ex-alunos estavam morando e dando sequência nos estudos na aldeia.

Os ex-alunos, de um modo geral, guardam boas recordações da escola, e uma que ainda não concluiu o Ensino Médio, manifestou o desejo de retomar os estudos. Não manifestaram insatisfação com a escola e atribuiu à saída fatores ligados a ordem pessoal e familiar. Um entrevistado ex-aluno, de 17 anos, que estudou no CEJA por dois trimestres, que estuda no 9º ano de uma escola indígena na aldeia, falou sobre sua estada no Centro de Educação de Jovens e Adultos. Em suas palavras:

Eu gostei do CEJA, para falar português. Com relação às amizades até hoje tenho amigos de lá ainda, até hoje a gente conversa ainda. Fazia amizade, mas conheci poucos também. (Entrevista realizada em: 08/09/2017)

Mesmo com clima adverso, com relação aos alunos indígenas há relatos de bons relacionamentos como no caso do aluno citado acima, em que relata manter vínculos de amizades com alunos não indígenas. Sobre as razões que o levaram a deixar a escola respondeu prontamente: “porque a minha vó me chamou, e eu voltei lá. Porque estava fazendo casa de

aldeia, e eu voltei. A casa é da minha mãe. Eu gosto mais daqui mesmo, mas eu vou e volto” (Entrevista realizada em: 08/09/2017).

Os alunos indígenas não atribuem a desistência da escola urbana a problemas pedagógicos ou de relacionamentos em sala de aula, e sim a problemáticas da vida privada e familiar, no caso deste aluno ele atribuiu à saída da escola pelo chamamento da avó e a construção da casa de sua mãe na aldeia. Ele fez questão de destacar que gosta mais da cidade do que da aldeia.

Dos alunos que estão frequentando a escola, 04 foram entrevistados, todos disseram gostar da escola, que estão aprendendo “coisas importantes” e que procuraram o CEJA devido ao aligeiramento dos estudos, segundo eles o CEJA, representa a possibilidade concluir o Ensino Fundamental e Médio em tempo menor em relação às outras escolas. Um aluno de 19 anos, estudante do Ensino Médio ao ser indagado sobre os motivos que o levaram a matricular-se no CEJA Antonio Casagrande respondeu que:

Bem, eu procurei o CEJA, porque tem menos para estudar e menos para terminar, é menos aula para terminar de estudar, meu primo já estava estudando aqui e me falou que é menos anos para estudar, aí eu vim aqui e matriculei e agora estou estudando aqui. (Entrevista realizada em: 06/06/2017)

Além do tempo menor de estudo, o entrevistado aponta outro aspecto determinante na sua decisão de ir estudar no CEJA, ter um primo que estudava na escola, os alunos indígenas valorizam mais as relações de parentesco do que os não indígenas e esse é um ponto interessante, os jovens indígenas que estudam no CEJA acabam divulgando aos parentes (irmãos, primos e amigos) as “vantagens”, de se estudar nessa modalidade de ensino. Talvez esse aspecto possa ajudar a explicar o aumento na procura por matrícula de alunos indígenas.

No depoimento dos professores, alunos e ex-alunos indígenas do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT, é possível perceber a existência de um descompasso entre os relatos. Enquanto os professores relatam o baixo rendimento escolar e a passividade dos alunos indígenas nas relações pedagógicas, eles fazem referência à passagem na escola como experiências positivas e momentos de aprendizagem na escola, principalmente da língua portuguesa.

Quanto aos professores indígenas foram entrevistados três professores, sendo um da Escola Estadual Indígena Malamalali, um da Escola Municipal Indígena Formoso, localizada na Aldeia Formoso e um da Escola Municipal Indígena Zozoiterô. Todos apontaram a migração de alunos indígenas à como sendo a sedução pela vida urbana, a desconfiança em relação a

educação escolar na aldeia, no que se refere a habilidade dos professores em ensinar a língua portuguesa, e à falta de informação dos pais sobre a real situação da educação indígena e da educação urbana. Ao ser entrevistado um professor e coordenador de uma escola indígena, com formação em pedagogia, 29 anos de idade e oito anos de experiência no magistério indígena se expressou em relação à migração da seguinte maneira.

Esta é uma pergunta difícil, porque entre nós professores, com a comunidade, a gente sempre discute em todas as ocasiões de reunião da escola. Tanto pais quanto os alunos falam que é para eles aprenderem a língua portuguesa, para eles ir na cidade aprender só língua portuguesa. São vários motivos, os alunos estão indo para cidade, mas mesmo assim, em vários momentos a gente vê que o aluno indígena corre risco, e o que pode enfrentar lá na cidade, mas eu vejo que o ponto principal que a gente coloca está na concepção que eles têm de aprender totalmente, corretamente, que eles falam de aprender a língua portuguesa (Entrevista realizada em: 02/08/2017)

O professor destaca que o grupo étnico Paresí considera importante que se estude na escola urbana para aprender a língua portuguesa, como código da sociedade envolvente, mas ao mesmo tempo, há na comunidade uma preocupação com os jovens, o que ele chama de “correr riscos”. Esse “correr riscos” tanto pode ser interpretado com o *bullying* que os jovens sofrem dentro e/ou fora da escola, como a própria atração provocada pela cidade, o que pode gerar uma ameaça à cultura indígena.

2.3 – A educação de Jovens e Adultos de 2009 a 2016 no CEJA Antonio Casagrande: O tema e o recorte temporal

Em 2011 iniciei meus trabalhos no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT após tomar posse como professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso. Nesta instituição, como professor da disciplina de história, mas que eventualmente, para completar a carga horária, lecionava outras disciplinas da área de humanas, como filosofia e sociologia, fui seduzido pela educação inclusiva e pelo planejamento coletivo praticado nesta escola. Até o ano de 2016, os planejamentos de aula eram construídos coletivamente, por área de conhecimento. O que era muito importante porque possibilitava que os professores discutissem coletivamente sobre a situação de cada aluno. Observei inicial e empiricamente o significativo número de alunos indígenas que matriculavam na escola e logo desistiam. Observei também que os alunos indígenas não se interessavam pelos conteúdos tradicionais do currículo de história desenvolvido pelo CEJA Antonio Casagrande e que nas poucas vezes que os indígenas apareciam na história não havia nenhuma identificação

com os alunos indígenas na sala de aula, eles não se sentiam representados nos conteúdos dos livros. Algumas vezes abaixavam a cabeça e às vezes até riam do que estava sendo estudado pelos demais.

Os jovens indígenas demonstravam comportamento peculiar de isolamento dos demais alunos, eram tímidos, pouco comunicativos, sempre formavam grupos entre os próprios indígenas, demonstravam muita dificuldade na escrita da língua portuguesa, porém a falavam com um pouco de sotaque e compreendia oralmente os temas trabalhados em sala.

Dentro da sala de aula quase não se manifestavam oralmente e, às vezes, quando o faziam, eram chateados pelos colegas de sala, sentavam quase sempre no fundo da sala parecendo querer se distanciar dos professores e de se proteger de alguma possível repreensão por algum erro. Quando da formação de grupos para atividades coletivas, resistiam em fazer parte de grupos com alunos não indígenas e, sempre que possível, se juntavam a outro indígena. Em momentos de leitura coletiva, se recusavam a ler, talvez por não dominar totalmente a expressão escrita da língua portuguesa e quando liam, demonstravam dificuldade às vezes soletrando as sílabas, o que também era motivo de repetidas cenas de *bullying* por parte de outros alunos. Para ouvir a leitura oral dos alunos indígenas deveria ser em momentos em que os demais alunos não estavam na sala de aula, ou através de aulas individualizadas, de reforço, o que nem sempre era possível devido às condições da escola.

Durante os intervalos era comum os alunos indígenas de outras turmas se reunirem no refeitório, estavam sempre juntos e dialogando na sua língua materna, o que muitas vezes chamava a atenção dos demais alunos, sendo que poucos indígenas conseguiam se socializar com os não indígenas e estabelecer relações de amizade e pertencimento. Observei também que em situações de jogos de futsal, realizado numa quadra improvisada e sem condições dentro da escola, alguns indígenas participavam jogando bola com os demais alunos. O que permite inferir que, em situações em que eles não corram o risco de sofrer constrangimento, as sociabilidades podem acontecer de uma maneira mais simples.

No período de 2009 a 2016 o CEJA Antonio Casagrande funcionou com matrículas trimestrais, por área do conhecimento e aulas presenciais. O aluno matriculava em uma das áreas do conhecimento: ciências humanas, linguagem ou ciências da natureza e matemática para um ciclo de estudo de 67 dias letivos, ou três meses, sendo que a cada final de ciclo trimestral o aluno se rematriculava em outra área do conhecimento. Ao longo do ano percorria as três áreas para concluir os 200 dias letivos. Esta forma de funcionamento vinha ao encontro de pessoas que queriam concluir seus estudos, uma vez que a escola oferecia três oportunidades de matrículas ao longo do ano.

Durante este período a escola recebeu também vários alunos portadores de necessidades especiais oriundos do Programa de Inclusão de pessoas especiais à educação regular da APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, segundo informações da própria APAE, a pedagogia mais preocupada com os aspectos humanos dos alunos propiciou condições para a inclusão dos alunos oriundos da inclusão social. Ao mesmo tempo o Centro de Educação de Jovens e Adultos recebeu também significativo número de indígenas que devido à idade matriculavam-se na escola. Por determinações da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, os alunos acima de 15 anos de idade que não completaram o Ensino Fundamental e 18 anos que não completaram o Ensino Médio, são automaticamente direcionados pelas escolas para matriculem-se na educação de jovens e adultos, isto levou os alunos indígenas à procurarem Centro de Educação de Jovens e Adultos para concluírem a escolarização básica.

A forma de funcionamento e organização pedagógica e administrativa do Centro favorecia a presença dos chamados “outros”, por funcionar desta maneira diferenciada é que se abriam as possibilidades para a diversidade existente no interior do estabelecimento de ensino, tornando assim espaço educativo de convivência com as diversidades, conviviam ali negros, indígenas, pessoas com necessidades especiais, mulheres e homens excluídos da escolarização quando crianças e que buscavam novos horizontes relativos ao mercado de trabalho.

Apesar dos esforços da equipe gestora e professores do CEJA, da organização pedagógica e do planejamento coletivo, sempre voltados para inclusão e para o respeito ao outro, conforme pressupõe os princípios da pedagogia emancipatória e de valorização humana defendidos por Paulo Freire, os alunos indígenas ainda pareciam permanecer invisíveis no interior da escola. Apesar do número significativo de indígenas, a escola não desenvolveu nenhum projeto ou ações contínuas de valorização da cultura indígena. A questão indígena só foi pauta de algumas aulas isoladas e por iniciativas próprias de alguns professores que promoveram visitas às aldeias, porém sem preparação prévia dos alunos, caracterizando as visitas muito mais como um passeio do que como uma atividade pedagógica sobre a diversidade indígena.

A partir de 2015 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso iniciou uma série de mudanças, principalmente quanto ao número de profissionais destinados à coordenação que resultou na reconfiguração pedagógica e administrativa do CEJA. Em outubro de 2016 a portaria 397/2016 SEDUC/MT, que dispôs sobre a atribuição de classes/aulas e as Regras de Orientações Pedagógicas, já previam a redução de turmas para 2017 através da oferta na modalidade carga horária/etapa. Com a implantação do sistema carga horária/etapa as aulas

continuaram 70% presenciais e 30% com atividades extras, o que provocou uma nova organização e calendário escolar, o planejamento e outras atividades pedagógicas como os sábados culturais que eram realizados foram reconfigurados. A inclusão que até 2016 era o aspecto principal do CEJA, apesar de não deixar de existir, foi desestimulada pela atual proposta pedagógica.

Portanto a escolha do período de 2009 a 2016 se deu por ser o momento do ápice na organização do CEJA, do qual tive a oportunidade e privilégio de participar na condição de professor de história, onde convivi com a diversidade de alunos, como pessoas com necessidades especiais, negros, mulheres, pessoas com privação de liberdade usando tornozeleiras. Convivi principalmente com alunos indígenas jovens e adultos bilíngues, falantes da Língua Materna Paresi e tendo a Língua Portuguesa como segunda língua.

Segundo Delgado e Ferreira (2014), o desafio de trabalhar com a história do tempo presente implica num diálogo interdisciplinar maior com as ciências sociais. Nas palavras das autoras:

A eleição do tempo presente como temporalidade nuclear de pesquisa e análise é recente e, portanto, fértil em suas possibilidades de construção de uma forma inovada de conhecimento histórico que pressupõe redimensionamento do campo da história, da construção de abordagens, das noções de espacialidades, além de fértil construção estratégias dialogais com diferentes áreas do conhecimento. (DELGADO; FERREIRA, 2014, p. 9).

As autoras apresentam a possibilidade de trazer para o campo da historiografia temas desta época, como os indígenas na EJA em Tangará da Serra, estabelecendo um diálogo próximo com a educação, e mais precisamente com a educação de jovens e adultos.

Para dar visibilidade às questões referentes aos alunos indígenas do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande a análise advinda dos dados coletados tem como referência a história cultural. Déa Ribeiro Fenelon (1993) reconhece que a discussão da categoria cultura, é pensada pelo campo de possibilidades da história social. O campo da historiografia social possibilita que atores invisíveis socialmente ganhem visibilidade e reconhecimento, como é desejável serem vistos e reconhecidos os alunos indígenas do CEJA Antonio Casagrande. O campo historiográfico da cultura traz para o centro a discussão desta pesquisa, os alunos indígenas na Educação de Jovens e Adultos.

Peter Burke no livro “O que é história cultural?” (2008) aponta a cultura como campo historiográfico fértil e destaca que se a história cultural não é capaz de, por si só, solucionar os problemas da sociedade, ao menos pode apontar caminhos. E, em suas palavras:

Uma conclusão que poderíamos extrair dos debates sobre cânones e multiculturalismos é que, embora não possamos esperar que os historiadores culturais resolvam os problemas contemporâneos, o estudo da história cultural deveria permitir às pessoas pensar sobre algumas dessas questões de maneira mais lúcida ... o estudo da história social e cultural é ou poderia ser uma maneira de “aproximar pessoas” e abrir vias de compreensão e comunicação entre elas. (BURKE, 2008, p. 120)

Conforme Peter Burke (2008), a história cultural não tem o poder de resolver os problemas contemporâneos, mas pode aproximar as pessoas. Neste trabalho o uso da história cultural terá o foco de aproximar indígenas e não indígenas que convivem no espaço escolar urbano, sendo uma possibilidade de compreensão dessas relações. Este trabalho, conforme o autor acima não tem a pretensão de resolver todas as questões dos jovens e adultos indígenas estudantes na EJA, mas sim trazê-los para o centro do debate.

2.4 – Balanço historiográfico sobre o tema

Os Paresí em contextos urbanos é um tema que já foi visitado por outros estudiosos, porém com enfoques e preocupações diferentes das aqui elencadas. Para realizar o balanço historiográfico que apresento neste capítulo, utilizei como critério os trabalhos acadêmicos sobre a temática indígena que envolvem questões de educação escolar indígena, educação de jovens e adultos, e indígenas em contextos urbanos, sobretudo aquelas que envolvem o povo Paresí em Tangará da Serra, que dentro de minhas limitações e possibilidades consegui identificar.

Durante a pesquisa foram inventariados trabalhos sobre formação de professores indígenas que não constam do balanço por não ser o foco desta pesquisa. A seguir, apresento uma síntese de leitura de alguns autores que voltaram seus interesses para o estudo da temática indígena.

A antropóloga Romana Maria Ramos Costa (1985) em sua dissertação de mestrado “Cultura e Contato: Um estudo da sociedade Paresí no contexto das relações interétnicas” apresenta uma completa descrição da etnografia do povo Paresí, um estudo sobre a origem e o cotidiano, as relações familiares e econômicas da sociedade Paresí. Destaca também a relação entre o homem não indígena e os indígenas, dando ênfase ao processo de cristianização através da intervenção de missionários religiosos protestantes e católicas. Nas palavras da autora o seu trabalho se constitui um estudo etnográfico, e explica o que se busca nesta modalidade de investigação:

No estudo etnográfico buscamos explicitar os aspectos fundamentais da organização social Paresí, como as formas de inserção dos indivíduos na sociedade, as modalidades de interação manifestadas nas esferas do parentesco, do econômico, do político e do ritual, assim como as regras e padrões de ação concernentes. ... A análise das distintas modalidades de articulação interétnica, engendradas ao longo de um processo histórico que remonta a mais de dois séculos, objetivou apreender a natureza das distintas situações de contato e ações estratégicas das sociedades em confronto. (COSTA. 1985, p. iii)

O trabalho acima citado foi referenciado por outros autores de diversas áreas, como educação, antropologia, história e geografia. Pode ser classificado como “clássico” sobre o povo Paresí, devido ao seu volume e complexidade de análise.

Romana Maria Ramos Costa contribui para compreensão de aspectos da cultura Paresí, sobretudo na sua relação com o não indígena. Destaca também a contribuição para compreender as transformações culturais ocorridos desde o início do contato na segunda metade do século XVIII até os dias atuais e que em mais de um século e meio de relações entre indígenas e não indígenas ocorreram mudanças, sem, no entanto, deixar seus traços indígenas, a exemplo do que ocorre com os jovens e adultos que chegam até o CEJA Antonio Casagrande, que não possuem os mesmos costumes de antes do contato, mas no entanto continua mantendo sua identidade indígena do século XXI.

Maria de Fátima Roberto Machado (1994) em sua tese de doutorado “Índios de Rondon. Rondon e as linhas telegráficas na visão do sobrevivente *Waimare e kaxiniti*, grupos Paresí”, aborda a presença indígena no meio urbano na cidade Cuiabá, a partir da década de 1940, quando a população indígena Paresí do território onde Rondon implantou as linhas telegráficas foram deslocadas para Cuiabá, ocupando as periferias do núcleo urbano. Segundo a autora “Os índios de Rondon e seus descendentes estão espalhados por todas as partes pobres da cidade: nos conjuntos habitacionais mais populares, nos bairros que se formaram a partir de invasões urbanas e nas favelas” (MACHADO, 1994 p. 287).

A autora pesquisou o final do século XX, incluindo em seu estudo entrevistas com descendentes de indígenas que residem em Cuiabá cujo foco é a questão social vivida por eles no meio urbano, sua pesquisa identificou que além de povoarem a periferia, conforme dito acima, “Os índios entram na família de cuiabanos ‘tradicionais’ apenas como agregados” (MACHADO, 1994, p. 300) e trabalham em funções que exigem pouca formação com baixos salários. Outras questões abordadas pela autora são as lutas e as dificuldades dos indígenas urbanos de Cuiabá para manterem sua identidade. Dificuldade pela negação da cultura etnocêntrica predominante na sociedade não indígena que associa o indígena ao “nascer no mato”, ser filho de índio representa estigmatização pela sociedade, tratando-os como seres

inferiores, ela exemplifica tal situação com a citação de uma entrevista do então governador de Mato Grosso, data do início dos anos 80 do século XX, que falando para um jornal local de Cuiabá, usou a expressão “o tempo em que Mato Grosso tinha mais índio do que gente” (MACHADO, 1994, p 301). A fala do então governador é representativa de boa parte da sociedade, uma vez que ele a representa e demonstra que o preconceito para com os indígenas persiste mesmo no meio político.

A professora Hellen Cristina de Souza (1997) em sua dissertação de mestrado “Entre a aldeia e a cidade: Educação escolar Paresí, discute a presença de alunos indígenas nas escolas urbanas e traz contribuições importantes quanto aos motivos que levam alunos indígenas a migrarem para cidade em busca de educação formal. Segundo a autora, a presença indígena no espaço urbano em busca de educação formal em escolas regulares é frequente, em se tratando dos Paresi, eles “alugam uma casa, ou a compram apenas para que os filhos possam morar enquanto estudam. A família permanece na aldeia, embora constantemente visitem os filhos” (SOUZA, 1997, p. 114).

Conversando informalmente com alguns alunos no decorrer das aulas e posteriormente durante as entrevistas, percebi que alguns mudam frequentemente de endereço, alguns moram de forma coletiva em residências alugadas para minimizar os custos. Alguns alunos retornam para a aldeia devido à falta condições financeiras para manter na vida na cidade, como aluguel, alimentação, transporte e outras despesas diárias, como foi o caso de uma ex-aluna que foi localizada estudando na Escola Malamalali na Aldeia Rio Verde e que relatou que retornou à aldeia devido às dificuldades financeiras para se manter na cidade.

A mesma autora em sua tese de doutorado junto à PUC-SP no primeiro capítulo, ao levantar dados para explicar o acesso ao ensino superior indígena, realiza um completo diagnóstico da educação básica entre os Paresí. Com gráficos, tabelas e análises das escolas indígenas. A autora, aponta que:

Do ponto de vista do acesso ao Ensino Superior e ao modo como está diretamente ligado à conclusão do Ensino Médio, os estudantes indígenas encontram limitações de duas ordens. A primeira se relaciona diretamente com a ausência de políticas públicas para esta fase. [...] E depois, enfrentam a falta de adequação idade/série no Ensino Médio que leva a um acesso tardio ao Ensino Superior, momento em que muitos já se encontram casados ou com filhos. (SOUZA, 2010, p. 34- 35)

Os problemas levantados pela autora referentes à conclusão do Ensino Médio em 2010, se aproximam muito daqueles enfrentados pelos alunos jovens e adultos que frequentam o CEJA Antonio Casagrande e, conforme sua explicação, influenciam na trajetória escolar dos

jovens e adultos estudantes. Ela destaca também o insucesso dos alunos indígenas na educação urbana. Além dos problemas elencados pela autora, como a ausência de políticas públicas e a idade avançada, os alunos indígenas Paresí no contexto urbano da EJA enfrentam também problemas relacionados à falta de estrutura financeira e mesmo dificuldade de adaptação ao meio urbano.

Passados 20 anos da primeira pesquisa da professora Hellen Cristina de Souza (1997) e sete anos da segunda pesquisa que ela realizou, em 2010, tal situação ainda permanece e os alunos indígenas atualmente procuram a educação de Jovens e Adultos para completar os estudos iniciados em suas aldeias.

O professor Sergio José Both (2006) em sua dissertação: “Da aldeia à cidade: o Cotidiano de Estudantes Paresí em Escolas Urbanas de Tangará da Serra – MT” trata da trajetória de alunos indígenas do povo Paresí que procuram as escolas urbanas de Tangará da Serra para dar continuidade aos estudos iniciados em suas aldeias. Para Both (2006) as principais dificuldades encontradas pelos alunos indígenas no espaço escolar urbano vão desde as condições materiais para sustentação na cidade até as situações de constrangimento na escola no tocante à convivência entre indígenas e não indígenas. Analisa também aspectos pedagógicos das escolas como: formação docente inicial e continuada, preconceito, avaliação e outros aspectos que não atendem aos alunos indígenas. “Como as escolas urbanas desenvolvem práticas pedagógicas monoculturalistas, o seu estudante Paresí não se reconhece nela” (BOTH, 2006, p. 9).

Analisando o Projeto Político Pedagógico e as práticas pedagógicas relatados pelos professores durante as entrevistas, observei que os problemas elencados pelo professor Sergio José Both em relação à educação escolar urbana ofertada aos alunos indígenas trazem em si uma estreita proximidade com os problemas enfrentados pelos alunos no CEJA Antonio Casagrande, uma vez que a organização pedagógica, a formação inicial e continuada de professores, a avaliação escolar e a pedagogia monoculturalista ainda prevalecem, mesmo que em menor intensidade na Educação de Jovens e Adultos.

Odair Alves Nascimento (2007) em sua dissertação de mestrado na UFMT, “A produção do espaço geográfico indígena Paresí em Mato Grosso: Impactos e perspectivas econômicas”, realizou um estudo sobre a produção do espaço Paresí com ênfase nas intervenções de organizações governamentais e não governamentais nas Terras Indígenas do Povo Paresí, na década de 1960 e os impactos das novas relações econômicas entre o povo Paresí e os não indígenas.

Sobre os aspectos econômicos da sociedade Paresí o autor aponta que as transformações decorrentes do contato com os não indígenas produziram novas formas de sobrevivência e transformações em suas relações de trabalho. Nas palavras do autor:

Informações também mostram que atualmente essa sociedade é muito dependente economicamente. Atividades econômicas tradicionais não geram meios de subsistência e muito menos recursos para satisfazer as necessidades crescentes. As relações de trabalho e consumo são mescladas, ou seja, baseadas em relações de parentesco, em unidades familiares e raramente comunitárias. Assim, a estrutura interna de distribuição e redistribuição passou por profundas transformações. As principais fontes de renda nos últimos anos são a cobrança do direito de passagem na Rodovia MT 235, também conhecido como pedágio, e as parcerias agrícolas. Essas parcerias são realizadas entre os índios e fazendeiros da região para o cultivo com técnicas da agricultura moderna dentro de terras indígenas” (NASCIMENTO, 2007, p 6).

As palavras do autor são reveladoras de uma situação também levantada pelos jovens indígenas que procuram o CEJA Antonio Casagrande para se escolarizar. Vários educandos ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a procurar a educação urbana na EJA apontam que há necessidade de ascender ao mercado de trabalho para superar as dificuldades econômicas que passam seus familiares e, para tanto, segundo os educandos, é necessário aprender traços da cultura não indígena, principalmente o domínio “correto da língua portuguesa”.

É recorrente nos relatos o aspecto da necessidade de retomar os estudos para se destacar no mercado de trabalho, procurando principalmente fugir da dependência econômica de atividades tradicionais como a agricultura de subsistência ou empregos com baixos salários em fazendas da região. Um dos entrevistados relatou que por orientação das lideranças indígenas os jovens procuram estudar e criar novas formas de renda para não dependerem apenas do pedágio e da parceria com agricultores da região, conforme descrito por Nascimento (2007). Outro entrevistado relatou ser importante que os filhos estudem para não ficar, em suas palavras, “apenas na roça”, referindo-se a pouca produtividade e lucratividade das atividades agrícola e artesanal realizadas pelos indígenas.

2.5 – Sobre Indígenas e não indígenas – Os Halíti e os Imóti

A compreensão do indígena Paresí no contexto urbano do CEJA Antonio Casagrande se dará a partir de três conceitos que auxiliará a pensar as transformações e adaptações culturais. O primeiro de “Cultura Híbrida” de Homi Bhabha, o segundo de “Índio Misturado” do antropólogo João Pacheco de Oliveira, e o terceiro de “Fronteira Étnica” de Fredri Barth. Tais

conceitos não são pensados isoladamente e sim num contexto, sendo que há uma somatória e entrecruzamento destes conceitos.

Para compreender as transformações culturais que levam os Jovens e Adultos indígenas a procurar a educação formal não indígena refere-se a “Cultura Híbrida”, em que alunos indígenas buscam novos conhecimentos, buscam contato com a cultura da sociedade envolvente, adaptando-se às novas condições de vida, sem, no entanto, perder seus laços culturais, segundo Homi K. Bhabha (2014): “a articulação social da diferença da minoria é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade ao hibridismo cultural que emerge em momentos de transformações” (BHABHA, 2014, p 21.). No meio urbano o aluno indígena busca formas de adaptação sem perder seu vínculo cultural com a aldeia, e compreender estas adaptações ao meio urbano é fundamental para entendê-lo no contexto da educação formal no CEJA.

Referindo se ao contato entre índios e não índios no período colonial, John Manoel Monteiro (2001) afirma que certos festejos religiosos eram realizados, parte em língua portuguesa, e parte na língua nativa, para que a celebração fosse compreendida por índios e não índios. Ao referir-se sobre a recepção de um padre à Aldeia do Espírito Santo, próximo a Salvador, a comitiva foi recebida por “meninos índios” que cantavam várias cantigas devotas cristãs. Sobre as relações culturais híbridas entre indígenas e não indígenas no período colonial, o autor afirma que:

Fica claro, no entanto, que os índios das aldeias mobilizavam os rituais de encontro com os padres e outras autoridades de modo a afirmar a sua devoção sem abrir mão das tradições que ganhavam novas feições a cada encenação ... De fato a Narrativa Epistolar¹⁸ relata episódios que denunciavam o caráter híbrido dos festejos, nos quais havia certo esforço em pautar as atividades religiosas novas pelas tradições pré-cristãs [...] Assim, a música sacra, os diálogos da fé e os rituais cuidadosamente encenados pelos jesuítas marcavam a vida dos aldeados ... isto não significava o fim dos cantos e ritos que eles queriam extirpar. (MONTEIRO, 2001, p. 72-73).

John Manoel Monteiro, usando a Narrativa Epistolar do padre Fernão Cardim (escrita no século XVI) comenta as transformações culturais dos indígenas no encontro de sua religiosidade com o cristianismo, destaca transformações que nos leva a pensar num hibridismo cultural religioso, situação em que, ao mesmo tempo em que os indígenas adotavam novos ritos, não abriam mão de suas tradições.

¹⁸ Jhon Manoel Monteiro refere-se à Narrativa Epistolar do padre Fernão Gardim, em *Tratados da terra e da Gente do Brasil*, publicado em 1997. (Gênero literário, especialmente por meio de cartas, apesar de também serem consideradas as histórias escritas na forma de diários e de artigos jornalísticos)

Comparando o que diz o autor sobre o hibridismo colonial e a presença indígena na educação urbana jovem e adulta em Tangará da Serra, os alunos Paresí as vezes frequentam a escola usando pinturas corporais. Com isto ele está reafirmando sua cultura indígena na sociedade envolvente, ou seja, ele está dizendo que apesar de estar no meio urbano, convivendo com colegas de uma escola “de branco”, ele é indígena.

Frequentemente professores, alunos e outras pessoas que circulam na escola, ou mesmo na sociedade de um modo geral, se referem aos indígenas estudantes ou não, como se não fossem mais indígenas, ou já estariam “misturados à sociedade”, esta é uma ideia geral, que parece ser comum na sociedade não indígena, que se refere, dessa maneira, ao processo de assimilação cultural, ou de perda de seus traços culturais originais.¹⁹

O antropólogo João Pacheco de Oliveira (1998) esclarece que o “Índio Misturado” remete a uma mistura “agregando a eles uma série de atributos negativos que os desqualificam e os opõem aos índios ‘puros’ do passado, idealizados”, sendo esta expressão comumente utilizado pela sociedade uma “fabricação ideológica distorcida”. (OLIVEIRA, 1998, p. 52).

Durante a realização das entrevistas para esta pesquisa, ouvi por parte de um professor entrevistado, a expressão “eles (os indígenas), já moram na cidade tem contato com a tecnologia, já se misturaram e não são mais índios”. Segundo nos informa João Pacheco de Oliveira (1998) os professores não estão somente dizendo que os educandos deixaram de ser indígenas, mas que também são inferiores em relação ao índio idealizado e representado nos textos didáticos, geralmente, quando se refere ao indígena do Brasil Colônia.

Ao comparar o indígena da atualidade com o do Brasil Colônia e usar a expressão “não são mais índios”, identifica-se aí uma negação da identidade e reforça a invisibilidade dos indígenas no interior da escola. Segundo este pensamento, comum na sociedade de um modo geral, e como não poderia deixar de ser, também na escola, se o índio idealizado está somente nas representações da mídia brasileira, sobretudo na televisão, ele não está presente na escola e nas suas relações pedagógicas, sua presença se restringe ao imaginário, e à vaga ideia do que venha a ser, de fato, um indígena brasileiro do século XX, como no caso dos Paresí.

Ainda para compreender as relações culturais étnicas estabelecidas pelos alunos indígenas e não indígenas na EJA, vamos utilizar o conceito de “Fronteira Étnica” de Fredrik Barth (1976), segundo ele apesar das interações os limites étnicos persistem e não dependem da ausência de mobilidade dos grupos. Assim podemos pensar que os alunos indígenas, apesar

¹⁹ Sobre a visão do não indígena em relação aos indígenas, de um modo geral, ver o vídeo: Índios do Brasil. Quem são eles? Produzido pela TV Escola/MEC disponível em: <<https://tvescola.mec.gov.br/tve/video/indios-no-brasil-quem-sao-eles>> Acesso em: 07 jan. 2018.

de circularem no meio urbano e frequentarem a escolarização na EJA, preservam em alguma medida seus elementos culturais, existindo assim então uma fronteira étnica entre os alunos indígenas e não indígenas do CEJA Antonio Casagrande. Barth considera que as relações sociais estabelecidas, muitas vezes estão acima dos limites culturais e étnicos que tem por parâmetro as diferenças. Nas palavras do autor:

[...] é evidente que los limites persisten a pesar del tránsito de personal a través de ellos [...] as distinciones étnicas categoriales no dependen da ausencia de movilidad, información; antes bien, implican procesos sociales de exclusión e incorporación por los cuales son conservadas categorías en curso de las historias individuales [...] las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están contruídos los sistemas sociales que las contienen. En un sistema social semejante, la interacción no conduce a su liquidación como consecuencia del cambio y la aculturación; las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico de la interdependencia. (BARTH, 1976, p. 10)

Barth destaca que a necessidade de interação entre grupos sociais distintos acontece sem que os grupos deixem de conservar suas características culturais, ou seja, os alunos indígenas na EJA interagem com os não indígenas e mantem seus vínculos culturais, assim como os não indígenas também conservam seus aspectos culturais próprios. Em outras palavras, o contato entre alunos indígenas e não indígenas nas relações pedagógicas estabelecidas pela escola não implica necessariamente na incorporação de uma cultura pela outra, pelo contrário, implica na convivência e na manutenção dos traços culturais indígenas e não indígenas.

Ainda segundo Barth, a aproximação entre pessoas de grupos culturais diferentes implica na manutenção das fronteiras étnicas que formam uma identidade coletiva e reduz as diferenças. Fredrik Barth (1976) chama a atenção para o convívio respeitoso para com os valores e códigos culturais diferentes. Nas palavras do autor:

[...] No obstante cuando interactúan personas pertenecientes a culturas diferentes, es de esperar que sus diferencias se reduzan, ya que la interacción requiere y genera una congruencia de códigos y valores [...] Sí existe un acuerdo entre las personas respecto a estas prescripciones, el convenio respecto y valores no necesita extenderse más allá de lo que es aplicable e las situaciones especiales em que se interactúa. (BARTH, 1976, p. 18)

A partir das palavras do autor, pode-se pensar que para que convivência entre culturas diferentes aconteça é importante haver respeito aos valores e códigos culturais envolvidos nas relações sociais. Pensando no caso específico do povo Paresí, por exemplo, não é necessário que se conheça todos os elementos da cultura deste povo para que haja interação entre os jovens indígenas e não indígenas. A aproximação e a interação depende fundamentalmente de um acordo respeitoso aos códigos e valores estabelecidos entre as pessoas

envolvidas. Neste caso, um acordo mediado pelas ações pedagógicas do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande pode ser suficiente para incentivar a interação entre alunos indígenas e não indígenas.

Para além da utilização das terminologias acima citadas “Cultura Híbrida”, “índio misturado”, ou “Fronteira Étnica”, a convivência respeitosa entre educandos indígenas e não indígenas, professores, coordenadores e funcionários em geral no interior da escola e nas relações pedagógicas em sala de aula devem ser pautadas no convívio do respeito às diferenças, neste sentido conhecê-las é primordial. A história do povo Paresí e sua trajetória ao longo do processo histórico de Mato Grosso, tem de ser integrada aos demais conhecimentos da história local, visto que o território indígena ocupa, como já dito antes, mais de cinquenta por cento da área geográfica do município de Tangará da Serra-MT.

2.6 – Escolarização indígena nas aldeias e a convivência no CEJA Antonio Casagrande

Segundo Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2006), antes do contato entre os povos indígenas e o homem branco ocidental, a educação indígena acontecia basicamente através da transmissão pela tradição oral, nas palavras do autor:

Os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar (BANIWA, 2006, p. 130).

Segundo nos informa Baniwa (2006), não havia escolarização formal e as aprendizagens ocorriam no contato com os mais velhos. A educação formal foi introduzida nas comunidades indígenas pelos brancos, para ensinar valores culturais do homem branco, portanto sofreu rejeição por parte dos indígenas, segundo o autor: “os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização” (BANIWA, 2006, p.129).

Como a escolarização indígena foi idealizada na lógica etnocêntrica branca sobre a cultura local, os brancos tentaram promover um dismantelamento cultural, principalmente linguístico como estratégia de controle e dominação, conforme descreve José Ribamar Bessa Freire (2004) sobre o impacto da escolarização indígena:

Quando as escolas foram implantadas em área indígena, a tradição oral, o saber e arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os estudantes desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas historicamente, a escola pode ter sido instrumento de

execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, 2004, p.23, citado em SECAD, 2007, p. 11)

Somente no final do século XX com a luta dos povos indígenas por uma escola que respeitasse as diversidades culturais e uma educação bilíngue é que se iniciaram algumas mudanças significativas na educação escolar indígena. A constituição de 1988 traz um capítulo sobre a questão indígena e garante uma educação diversificada voltada para os seus interesses e não mais para os interesses do não indígena.

Nos desdobramentos da Constituição Cidadã de 1988, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), conhecida como Lei “Darcy Ribeiro”, que reorganizou a educação básica no Brasil, em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estabeleceu a obrigatoriedade da educação até os 14 anos de idade. Criou artigos específicos estabelecendo a criação da Educação Indígena bilíngue e a Educação de Jovens Adultos para aquelas pessoas que não conseguiam estudar quando eram crianças ou adolescentes, sendo que as implantações foram normatizadas posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Outros marcos legais e políticas públicas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação visam garantir uma educação bilíngue que respeite a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas no Brasil. Mesmo com o direito a educação escolar bilíngue específica para cada povo indígena garantido na Constituição de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 78, também garantir, ainda hoje, esta é uma pauta de reivindicação de vários povos indígenas.

Conforme dito acima a educação indígena bilíngue que respeite as diversidades étnico raciais é um direito garantido em lei e fruto de décadas de lutas dos povos indígenas. Em Tangará da Serra-MT, a educação escolar indígena é atendida pela rede municipal de ensino com 17 escolas espalhadas nas diversas aldeias das Terras Indígenas Paresí, com turma da primeira e segunda fase do ensino fundamental e pela rede estadual de educação com a Escola Estadual Indígena Malamalali com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Apesar do foco desta pesquisa ser a presença indígena do Centro de Educação de Jovens e Adultos no espaço urbano do município de Tangará da Serra-MT, apresento abaixo a relação de escolas indígenas, demonstrando que mesmo havendo escolas localizadas nas aldeias, muitos jovens e adultos migram para a cidade, algumas vezes em migrações sazonais, em busca de escolarização.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra/MT existem atualmente 17 escolas indígenas municipais localizadas nas aldeias com 40 professores indígenas e não indígenas, 16 funcionários de apoio e 378 alunos matriculados regularmente.

Quadro 09 – Relação de Escolas Municipais Indígenas em Tangará da Serra/MT

	ESCOLA	PROF.	FUNC.	ALUNOS
01	Escola Municipal Indígena Formoso	07	02	48
02	Escola Municipal Indígena Zozoiterô	09	05	80
03	Escola Municipal Indígena Cabeceira do Osso	07	03	78
04	Escola Municipal Indígena Kolidiki	03	01	15
05	Escola Municipal Indígena Zolahaynia	01	01	07
06	Escola Municipal Indígena Kotitiko	01	01	07
07	Escola Municipal Indígena Komae	01	-	07
08	Escola Municipal Indígena Felicidade	01		07
09	Escola Municipal Indígena Konahete	02	01	44
10	Escola Municipal Indígena Sacre	01	01	06
11	Escola Municipal Indígena Cabeceira do Sacre	01	01	07
12	Escola Municipal Indígena Juba	01	01	09
13	Escola Municipal Indígena São José	01		05
14	Escola Municipal Indígena Cabeceira do Itiauçe	01		07
15	Escola Municipal Indígena Figueira	01		11
16	Escola Municipal Indígena Ney Braga	01	01	32
17	Escola Municipal Indígena Queimada	01		08
	TOTAL	40	16	378

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra – novembro/2016

O município conta também com a Escola Estadual Indígena Malamalali localizada na Aldeia Rio Verde com uma turma de Ensino Médio também com duas salas de aula que funciona como extensão, e que se localizam, uma na Aldeia Rio Verde e outra, na cabeceira do Osso, que ofertam o Ensino Médio, com 156 alunos matriculados regularmente em 2017 e 13 professores e funcionários.

Segundo depoimento de uma professora e coordenadora da Escola Estadual Indígena Malamalali, graduada em ciências sociais e com 24 anos de experiência na educação escolar indígena, o processo de alfabetização nas escolas indígenas ocorre utilizando a língua materna e a língua portuguesa. Até o 5º ano do Ensino Fundamental a leitura e a escrita dos alunos ocorrem na língua portuguesa e na língua materna, nas palavras da professora:

Trabalhar com educação escolar indígena no meio do povo Paresí, ela é um pouco complexa, tem que ter o domínio da língua portuguesa e principalmente da língua materna. Porque os alunos que vem para escola, eles são todos falantes da língua materna. Vou dar o exemplo da alfabetização, a alfabetização é tudo na língua materna, eles entendem o português, mas para ele aprender mais rápido tem que ser trabalhado na língua materna, escreve a palavra no quadro na língua portuguesa, mas a explicação tem que ser na língua materna, porque se for em português ele não vai aprender a ler o que você está explicando para ele. (Entrevista realizada em: 02/08/2017)

Ainda segundo a professora, a partir do 6º ano do ensino fundamental, no momento em que os alunos já possuem familiaridade com a língua portuguesa, os conteúdos são ministrados em língua portuguesa, geralmente por professores indígenas e não indígenas e quando o aluno demonstra dificuldade para compreender algum conceito na língua portuguesa, os professores explicam novamente na língua materna, ou seja, traduzem o conteúdo para a língua materna para que ocorra a construção do conhecimento. Nas palavras da professora:

A partir do momento que ele vai para o sexto ano em diante é que você vai trabalhar com ele mais a questão do português e vai explicar para ele na língua materna só o que não entende, porque aí o ouvido dele já está mais aguçado com a língua portuguesa, ele já sabe falar as palavras em português. (Entrevista realizada em: 02/08/2017)

Apesar de todas as lutas por uma educação escolar bilíngue que respeitasse as especificidades culturais dos povos indígenas, de um modo geral, a instituição escola é uma criação do homem branco para os povos indígenas e se constitui na desagregação de seus valores culturais e na substituição por outros ocidentais não indígenas, logo não veem a educação escolar de forma positiva, tanto que os povos andinos criaram um mito para representar a escola, que fala sobre a origem da escola, o medo que ela provoca nas crianças e as razões do fracasso escolar, segundo Freire, o mito indígena diz o seguinte:

Embora tenha sido produzido por cultura bastante diferente daquelas que viviam em território brasileiro, esse discurso situa a escola como grande devoradora de identidades indígenas, revela o quanto os índios se sentem enganados por ela e desta, inclusive, a função aniquiladora do livro didático, representado pela escrita. (FREIRE, 2001, p. 06)

Segundo o “Mito indígena da Escola”²⁰, a escola implantada pelos homens não indígenas para as crianças indígenas, se constitui numa armadilha que promete a verdade, mas que devora as crianças indígenas, atrai as crianças que estão à procura de informação e as faz

²⁰ Ver o “Mito Indígena da Escola” completo em: “A representação da escola em um mito indígena”, de José Ribamar Bessa Freire (2001).

esquecer das coisas , exerce o papel de controle da memória do povo, dizendo às crianças o que deveriam e o que não deveriam aprender. O mito indígena ajuda a compreender a visão da escolarização escrita para uma sociedade cuja tradição é a oralidade passada de geração a geração.

A partir do mito indígena é possível pensar ou refletir sobre a não permanência do aluno indígena na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que este modelo de escolarização foi planejado para atender às especificidades dos alunos urbanos não indígenas que não se escolarizaram, assim o indígena se torna um “elemento estranho” no CEJA Antonio Casagrande.

Na perspectiva da escola o problema do “fracasso escolar” está centralizado no aluno, e não nas relações sociais e pedagógicas estabelecidos que priorizam um padrão de aluno que não contempla a diversidade bilingue indígena Paresí. O reconhecimento desta fragilidade pode ser o primeiro passo para buscar a superação de tal problemática.

O Conselho Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR), vinculado à Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) (2015) aponta em relação ao processo educativo indígena três modalidades de educação:

[...] *educação indígena*, realizada tradicionalmente de forma oral pelos povos indígenas; *educação escolar indígena*, que é aquela realizada por escolas indígenas e *escolarização para pessoas indígenas* aquela realizada pelos não índios para os índios desde a chegada das missões jesuíticas no Brasil. (COMFOR, 2015, p. 17-18).

Levando em consideração as três modalidades apresentadas acima, a educação escolar oferecida pelo CEJA, sequer se enquadra e não consegue atender aos interesses dos alunos indígenas e suas diversidades étnicas porque possuem peculiaridades como o atendimento aos alunos especiais (oriundos da inclusão) o calendário e a matriz curricular que propõe um ritmo maior na velocidade das aprendizagens e um forte choque de gerações no interior da escola.

Enfim, o aluno indígena que procura o Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande para se escolarizar vêm devido à idade, sendo todos acima de 15 anos de idade e com desejo de aprender traços culturais dos não indígenas que julgam importante para seu futuro, como por exemplo, o aprimoramento da língua portuguesa e encontram uma organização pedagógica pensada para os jovens e adultos não indígenas que necessitam acelerar seus estudos.

Para compreender as relações entre indígenas e não indígenas na Educação de Jovens e Adultos, vamos descrever metodologicamente, no capítulo seguinte, como se deram as

entrevistas com professores do CEJA Antonio Casagrande, com alunos e ex-alunos indígenas e, também, professores das escolas de educação indígena.

3 Capítulo

INDÍGENAS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE: O QUE DIZEM OS ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS

Uma entrevista pode representar a oportunidade para as pessoas falarem sobre si, pensarem sobre suas vidas ao longo de suas histórias, sobre suas escolhas e seus projetos. (CUSTÓDIO, 2012, p. 06)

Este capítulo é dedicado a trazer ao centro do palco, as vozes dos atores sociais que, em alguma medida, estão envolvidos no processo de escolarização dos jovens e adultos indígenas Paresí que procuram o Centro de Educação de Jovens e Adultos em Tangará-MT. Para responder à questão central desta dissertação que é: como o Centro de Educação de Jovens e Adultos tem lidado com a presença de alunos indígenas, e, também compreender como os jovens indígenas falam sobre sua estada na escola regular de ensino, além de compreender o movimento de migração temporária desses jovens no CEJA com o objetivo de compreendê-la tanto no que diz respeito ao movimento deles da aldeia para a cidade, em busca de educação institucional, quanto na perspectiva inversa, da cidade para a aldeia. Também aqui busca-se compreender, as relações sociais e de aprendizagem estabelecidas entre os alunos jovens e adultos indígenas que estudam no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, considerando os aspectos culturais de sua etnia e a escolaridade bilíngue presente na educação indígena.

Nas análises das entrevistas são apresentados os fatores que levam os indígenas Paresí a procurarem o CEJA para receber educação formal, permanecerem por curtos períodos de tempo, conforme demonstrado no capítulo 2 desta dissertação e alguns deles retornarem à escola das aldeias. Enfim, ouvindo professores, alunos e ex-alunos indígenas, professores da educação indígena e professores da CEJA Antonio Casagrande, vamos responder como se dá a *Presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT entre 2009 e 2016*, considerando limites e possibilidades das relações interétnicas já discutidas.

Ao entrevistar alunos, ex-alunos, professores do CEJA Antonio Casagrande que convivem com alunos indígenas e professores da educação escolar indígena que recebem estes alunos quando do seu retorno à aldeia, indagou-se sobre as razões que levam os jovens e adultos indígenas a abandonarem a escolarização da aldeia, migrarem para o meio urbano, matricular-

se na EJA, permanecer por pouco tempo (ao menos na perspectiva de tempo da escola com um ano letivo de duzentos dias), abandonarem a escolarização urbana e retornarem à aldeia. Isto considerando que o poder público municipal e estadual mantém escolas de ensino fundamental e médio com a possibilidade de acesso de alunos residentes nas aldeias, conforme o quadro de relação de escolas indígenas do Capítulo II.

O movimento migratório da aldeia para a cidade, e da cidade para aldeia, bem como sua permanência na educação de jovens e adultos CEJA Antonio Casagrande se constitui no foco central das entrevistas realizadas com 06 professores do CEJA que trabalhavam diretamente com alunos indígenas, 04 alunos indígenas do Ensino Fundamental e Médio, quatro ex- alunos também do ensino fundamental e médio, e três professores da educação escolar indígena que trabalham com alunos indígenas que por sua vez migram para cidade em busca de escolarização. Importante então, compreender por que os jovens e adultos indígenas procuram o CEJA Antonio Casagrande.

3.1 – Porque os jovens e adultos indígenas procuram o CEJA Antonio Casagrande para se escolarizarem?

Por se tratar de um Centro Educacional destinado à jovens e adultos, o CEJA Antonio Casagrande, conforme determinação legal já discutida nesta dissertação, recebe alunos com idade mínima de 15 anos completos para estudarem no ensino fundamental, e 18 anos completos para estudarem no ensino médio e ao migrarem para o meio urbano os jovens e adultos indígenas procuram inicialmente as escolas localizadas na região central da cidade, que representa na visão dos estudantes, um “certo *status*”, no entanto, devido à política de formação de turmas²¹ da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, os alunos que não preenchem os requisitos para frequentar o ensino fundamental e médio, são automaticamente encaminhados para o Centro de Educação de Jovens e Adultos. Em outras palavras, os jovens e adultos indígenas são compulsoriamente matriculados no CEJA Antonio Casagrande.

Com relação aos objetivos para procurar a escolarização urbana, ainda que os sistemas públicos de ensino estadual e municipal de Tangará da Serra tenham oferecido os mesmos

²¹ Por orientação da Secretaria de Estado de Educação, ao acessar o sistema eletrônico de matrícula e adicionar a data de nascimento do aluno, caso ele esteja dentro dos parâmetros de idade para estudar na EJA ele é automaticamente, pelo sistema, direcionado a matricular-se nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, nos municípios que são atendidos ou em uma escola que atenda a EJA.

níveis de escolaridade a procura dos alunos pela educação urbana está diretamente relacionada a um maior contato com a língua portuguesa e com a cultura urbana não indígena.

De um total de oito entrevistas, sendo os entrevistados quatro alunos e quatro ex-alunos, ao serem indagados sobre a escolha do CEJA para dar sequência aos estudos iniciados nas aldeias, apontaram três motivos principais sem ordem de importância: 1) Menor tempo para concluir os estudos, alguns alunos relataram terem procurado o CEJA Antonio Casagrande por ser um modelo de escola que poderia concluir num tempo menor os estudos iniciados na aldeia; 2) Relações de parentesco, vários entrevistados disseram procurar o CEJA para estudar por ser um local que já havia algum parente estudando ou que já tenha estudado e 3) Maior contato com a língua portuguesa, nas palavras de um entrevistado “aprender a falar português corretamente”.

As razões elencadas acima não são excludentes uma da outra, tampouco implica numa escala de importância, pelo contrário, os alunos e ex-alunos que afirmaram procurar o CEJA devido ao menor tempo de estudo, também relataram ter sofrido influência de sugestões de parentes que já conheciam o CEJA, bem como afirmaram o desejo de ter maior contato com a língua portuguesa.

Para os indígenas jovens e adultos da EJA em Tangará da Serra, o domínio dos códigos linguísticos dos não indígenas significa inserção em um novo mundo, ser parte do universo não indígena. Muitas famílias incentivam os filhos a estudarem na cidade para inserí-los neste universo. Vejamos o que falam os alunos e ex-alunos sobre a migração para cidade e sobre a procura de escolarização na EJA em Tangará da Serra-MT.

Um ex-aluno indígena Paresí da Aldeia Kotitiko, com 18 anos de idade, residente no centro da cidade de Tangará e estudante do ensino fundamental declarou o seguinte:

Eu procurei o CEJA porque estou atrasado no estudo, para recuperar o estudo. Eu muito gosta da escola, o que mais gosta é de aprender, aprender língua portuguesa, aprender escrever. Eu aprende muita coisa, língua portuguesa e matemática, importante aprender outra língua, outras coisas, coisas de brancos de outros etnias. Sobre o negro, negro diferente de branco e branco diferente de índio. Também tem geografia e matemática (Entrevista realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos em Tangará da Serra-MT em: 06/06/2017)

O ex-aluno destaca que gostou de aprender mais sobre a língua portuguesa e cita matemática, geografia e questões étnico-raciais. Ele passou um período na cidade e retornou para estudar na aldeia, isto demonstra que o período que passou na cidade não retirou os principais aspectos de sua cultura, ao contrário, ele a adaptou ao meio urbano enquanto foi necessário, conforme propõe o hibridismo cultural de Homi Bhabha (2014). A recuperação do

tempo e os estudos numa escola urbana de jovens e adultos tem o caráter híbrido e da adaptação à cultura não indígena em seu favor, neste caso o de recuperar o tempo de estudo, ou, segundo eles mesmos afirmam em quase todos os momentos que são convidados a falar, de estar em contato constante com a língua portuguesa.

Um outro aluno indígena Paresí, com 19 anos de idade, residente no núcleo urbano de Tangará da Serra-MT e estudante do ensino médio, que na época que a entrevista foi gravada em 06 de junho de 2017, estava finalizando o ensino médio no CEJA na expectativa de começar a estudar o magistério intercultural²² porque seu objetivo é tornar-se professor na escola da aldeia.

Bem, eu procurei o CEJA, porque tem menos para estudar e menos para terminar, é menos aula para terminar de estudar, meu primo já estava estudando aqui e me falou que é menos anos para estudar, aí eu vim aqui e matriculei e agora estou estudando aqui.[...] Bom, aqui é muito importante pra mim, porque eu tenho que aprender, aprender mais, porque aqui é diferente de outras escolas né, a professora manda você escrever muito e ler, eles passam trabalho para você também, aí para mim é importante de aprende né, assim ele vai deixar você bem preparado para a faculdade, para mim muito importante, porque tem que ler muito, escrever muito, passa atividade, não só fica na sala de aula e fala estas coisas e para mim é muito importante estudar aqui. (Entrevista realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos em Tangará da Serra-MT em: 06/06/2017)

Na entrevista acima o aluno destaca a importância de se preparar para a sequência dos estudos no nível superior e enfatiza que a passagem pelo CEJA contribuiu significativamente. Um indígena que acessa o nível superior de escolarização e apreende elementos culturais do universo não indígena não deixa de ser indígena. Fredrik Barth (1976) nos informa que a manutenção das fronteiras culturais não possui relação com o isolamento ou contato e que as interações sociais reforçam as fronteiras culturais.

Uma ex-aluna indígena de 18 anos de idade, moradora da Aldeia Rio Verde, na ocasião da entrevista estudava em uma escola de educação escolar indígena localizada na aldeia onde ela reside. Sobre as razões que a levaram a estudar no CEJA em Tangará da Serra a ex-aluna narrou que:

Eu fui lá estudar, meu pai não achou vaga pra mim, e eu fui lá, uma amiga minha a Ana Paula falou que CEJA é bom pra estudar e depois eu fui lá, ela falou pra mim no face (facebook) e eu fui lá só pra experimentar como que é a cidade pra estudar né [...] O que eu estudei lá que foi importante foi a língua de vocês né, porque eu não entendia

²² Magistério intercultural – Curso em Nível Médio com o objetivo de atender professores indígenas da educação básica sem a devida formação/habilitação e fortalecer o processo educacional nas comunidades indígenas, dotando-os de recursos humanos habilitados profissionalmente para atuar no anos iniciais do ensino fundamental. A previsão da realização do curso era de 2013 a 2015, mas devido à problemas na execução do projeto a conclusão está prevista para o primeiro semestre de 2018. (SEDUC/MT/ROP – Educação Escolar Indígena 2013 a 2015, p. 1-2)

quando eu falava com vocês, depois eu aprendi, aprendi lá. (Entrevista realizada na residência da ex-aluna por ocasião de uma visita à aldeia em: 02/08/2017)

A ex-aluna em sua narrativa informa ter tomado conhecimento do CEJA através da rede social (faceboock), estudou por um período e destaca a importância do aprimoramento da língua portuguesa e posteriormente retornou à aldeia. Assim como qualquer outra jovem a ex-aluna indígena também faz uso da rede social eletrônica (faceboock) como instrumento de comunicação e informação do mundo contemporâneo. É usual no senso comum de um modo geral, inclusive nas relações sociais e de aprendizagem dentro do CEJA, a afirmação de que a utilização de meios eletrônicos, rede sociais e outros hábitos culturais não indígenas por parte dos indígenas faça com que eles se misturem à sociedade não indígena e deixem de ser índios. No entanto pode-se pensar que há, na utilização de elementos da cultura ocidental pelos não indígenas, um processo de hibridização. Os não indígenas costumam chamar os indígenas que circulam com desenvoltura na sociedade envolvente, sobretudo aqueles que dominam o código dessa sociedade de “índio misturado”. E sobre essa expressão, o autor João Pacheco de Oliveira (1998) considera que a utilização da expressão “índio misturado” é uma tentativa de diminuir e negar a identidade do indígena que circula em outros meios sociais em relação aos indígenas e ao não indígenas, uma vez que segundo esta visão “ele não é mais índio, mas também não é totalmente branco” estando portanto duplamente inferiorizado.

O conceito de “índio misturado” não se aplica a esta aluna que utiliza das redes sociais para obter informações e relacionar-se com indígenas e não indígenas e mantém seus traços culturais indígenas, tanto que retornou para morar e estudar na aldeia após a passagem pelo CEJA Antonio Casagrande.

Outro ex-aluno Paresí, morador da Aldeia Santa Vitalina, com 17 anos, estudava, na ocasião da entrevista, em uma escola da educação escolar indígena de sua aldeia. Sobre as razões que o levaram a procurar o CEJA, onde estudou em 2015, respondeu prontamente:

Porque eu queria aprender falar português e aprender mais algumas coisas pra falar, eu falo português mais não era muito claro. Só fui para escola para aprender o português mesmo.[...] Eu gostei do CEJA, para falar português né. [...] Fui para aprender o português e estou falando mais algumas coisas (Entrevista realizada na residência de um parente do ex-aluno que mora no núcleo urbano em Tangará da Serra-MT em: 08/09/2017)

A entrevista foi realizada no dia 08 de setembro de 2017, ocasião que ocorria na cidade de Tangará da Serra-MT as festividades da Exposserra e Festa do Peão de Rodeio, evento tradicional que ocorre anualmente organizado pelo Sindicato Rural para fomentar o

agronegócio e estimular a atividade comercial local. O ex-aluno entrevistado estava na cidade para participar das festividades que estavam ocorrendo na ocasião da entrevista, o fato de um indígena participar de festividades da cultura não indígena não tira dele sua identidade. Na sua narrativa reforça a importância da aprendizagem da língua portuguesa e afirma que já está falando algumas coisas.

Apesar de residir numa aldeia indígena e estudar numa escola indígena, sua passagem pelo CEJA Antonio Casagrande lhe proporcionou condições de circular no meio urbano e neste caso participar da festa, sem no entanto deixar de lado suas características culturais. O que se percebe aqui é o que Homi Bhabha (2014) chama de cultura deslizante, o ex-aluno indígena, lança mão da aprendizagem adquirida com a língua portuguesa e circula por diferentes contextos culturais, e ao participar das festividades da Exposserra, uma festa não indígena, continua mantendo elementos de seu universo cultural.

Analisando as entrevistas acima apresentadas, observa-se que os quatro são jovens com idade entre dezesseis e dezenove anos e destacam em suas narrativas, unanimesmente a importância da escolarização urbana para aprenderem ou melhorarem os conhecimentos relativos à língua portuguesa. Pode-se inferir que por serem jovens sentiram a necessidade de maior contato com a cultura não indígena e maior domínio da língua portuguesa, que é um instrumento de luta por melhores condições de vida, tanto na aldeia quanto na cidade.

Para estes alunos, independentemente do resultado final obtido no final de cada trimestre letivo do CEJA, eles obtiveram sucesso durante o período que estudaram ou que continuam estudando, visto que conseguiram o seu principal objetivo que era o aprimoramento da língua portuguesa, tanto que um afirmou que: “Fui para aprender o português e estou falando mais algumas coisas”(08/09/17) e outro também afirmou que: “O que eu estudei lá que foi importante foi a língua de vocês né, porque eu não entendia quando eu falava com vocês, depois eu aprendi, aprendi lá” (02/08/17). O depoimento dos alunos é exemplificador da sensação de sucesso da sua permanência na escola, independente do resultado a eles atribuído pela escola no final do período que estudaram.

Ainda sobre a procura da escolarização urbana por parte dos jovens e adultos indígenas Paresí, entrevistei dois professores da educação escolar indígena, visando responder à seguinte pergunta: *Porque alguns alunos jovens e adultos abandonam a escolarização na aldeia e migram para cidade em busca de escolarização urbana?*. Esta pergunta foi direcionada a estes professores devido ao fato de que eles tem contato com os alunos antes de migrarem para a cidade, bem como após o retorno para a aldeia.

O primeiro professor a conceder entrevista é o também coordenador de uma escola municipal indígena, com formação em pedagogia, ele tem 29 anos de idade e 08 anos de experiência na educação escolar indígena. Segundo o professor os alunos indígenas migram para a cidade em busca de escolarização. Em suas palavras a migração se dá tendo em vista vários motivos:

[...] os alunos estão indo lá na cidade, [...], mas eu vejo que o ponto principal que eles querem de aprender totalmente, corretamente, que eles falam de aprender a língua portuguesa, mas aqui também aprendem língua portuguesa e língua materna. [...] Nós professores nos preocupamos, lá na cidade ele não conhece história indígena, não aprende língua materna, não aprende cultura indígena, isto é uma preocupação nossa de professores indígenas que vão pra cidade, porque aqui nós preocupamos com a realidade indígena e não indígena. (Entrevista realizada em: 02/08/17)

O professor indígena, assim como os alunos e ex-alunos, relaciona a migração para a cidade com a busca de escolarização, ou seja, com a aprendizagem da língua portuguesa e destaca que a escola de educação indígena trabalha com a língua materna e a língua portuguesa, apesar de não falar claramente, ele deixa transparecer, durante a entrevista que existe um pouco de desconfiança dos pais em relação à aprendizagem da língua portuguesa nas escolas indígenas.

A segunda entrevistada, é professora na educação escolar indígena, com 49 anos de idade e 24 anos de experiência, atua como professora e coordenadora de uma escola indígena. Na narrativa da professora ela faz uma reflexão sobre o que pensa ser a motivação da migração desses jovens. Em suas palavras:

Pela observação que venho fazendo de uns quatro anos pra cá, no meu ponto de vista de professora eu acho que os pais dos alunos sonham de adquirir o conhecimento dos não indígenas [...] porque eles acham que é fácil, que é simples que basta ir para uma escola não indígena que chega lá e vai adquirir muitos conhecimentos. Mas eu vejo que é um grande engano.[...] . Então vejo que os pais tem esta ideia, como indígena, para falar corretamente o português, (Entrevista realizada em: 02/08/17).

O tema da migração à cidade por parte dos alunos indígenas em busca de escolarização já está em pauta de discussão pelos professores da educação indígena, a entrevistada relata que já vem observando a migração a uns quatro anos, portanto este é um tema que vem causando inquietação entre os professores das aldeias. A professora chama atenção para a aparente facilidade de se estudar na cidade e ao citar que se trata de um “grande engano” ela está se referindo às dificuldades de adaptações do indígena ao meio urbano como o preconceito e o *bullying* sofrido por alunos indígenas na educação escolar urbana em Tangará da Serra-MT

Os dois professores da educação escolar indígena atribuíram a migração dos alunos indígenas à necessidade que os alunos sentem em “dominar totalmente” a língua portuguesa. Durante as entrevistas com os dois professores, percebe-se que este é um tema que vem inquietando a comunidade escolar indígena. Os professores manifestaram também preocupações quanto à vida dos indígenas no meio urbano, referindo-se as possíveis adaptações a uma nova cultura, a um novo estilo de vida e demonstraram preocupações, sobretudo com o desempenho dos alunos em sala de aula, considerando principalmente as diferenças culturais entre os alunos indígenas e não indígenas.

Sobre o processo de aprendizagem dos alunos indígenas o primeiro professor demonstra preocupações quanto aos conteúdos curriculares que são ensinados aos alunos fora da aldeia e, principalmente, com a manutenção de aspectos da cultura Paresí, que segundo ele pode se perder. Na perspectiva do professor, levando em conta a educação institucional da cidade, não há espaço para a cultura indígena. Segundo ele:

[...] Nós professores nos preocupamos, lá na cidade ele não conhece história indígena, não aprende língua materna, não aprende cultura indígena, isto é uma preocupação nossa de professores indígenas com os alunos que vão pra cidade, porque aqui nós preocupamos com a realidade indígena e não indígena. (Entrevista realizada em: 02/08/17).

A segunda entrevistada, assim como o primeiro, também manifestou preocupações com relação à aprendizagem dos alunos indígenas que migram para a cidade, com voz forte, firmeza no olhar sereno e gesticulando como quem tem certeza do que diz, a professora relatou:

[...] eu vejo que os pais incentivam os filhos a irem para a cidade, porque é uma coisa nova para eles, que eles querem ver realmente como que é o trabalho do professor na cidade, mas vejo que tanto eles quanto os pais ficam sonhando alto, eles pagam um preço muito caro (Entrevista realizada em: 02/08/17).

Pelo relato dos dois professores é possível perceber que a temática da migração de alunos indígenas para a cidade em busca de escolarização é uma preocupação constante dos professores indígenas que convivem rotineiramente com as indas e vindas desses alunos. As preocupações manifestadas pelos professores são, inicialmente, de cunho pedagógico, ao se preocuparem com o processo de aprendizagem que é interrompido pelo processo migratório. Na aldeia eles aprendem coisas da cultura indígena, na cidade, eles aprendem coisas da cultura ocidental. Existe também uma inquietação dos professores na perspectiva cultural, uma vez que o primeiro professor manifestou preocupações quanto ao não ensinamento da cultura indígena nas escolas da cidade, e ainda outra, de cunho social, quando a professora relata que os pais

pagam um preço muito alto, referindo-se aos investimentos financeiros feitos pelos pais para manterem os filhos na cidade, que segundo ela, nem sempre é possível dar continuidade devido aos gastos.

A migração para cidade em busca de escolarização formal, segundo os professores entrevistados, também é fortemente influenciada pela decisão dos pais dos alunos. As famílias mobilizam esforços financeiros para sustentar os filhos na cidade, no entanto apesar dos esforços, os alunos indígenas não conseguem se manter na cidade por longos períodos e acabam retornando para a cidade.

Sobre a permanência e convívio dos jovens e adultos Paresí no Centro de Educação Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT, veremos o que dizem os professores do CEJA Antonio Casagrande, os professores indígenas que convivem com os alunos que retornam às escolas das aldeias e os próprios alunos e ex-alunos.

3.2 – A presença e a convivência dos alunos indígenas Paresí no CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT

A presença e a convivência de alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande é um tema repleto de dúvidas e preocupações, para compreender o aluno indígena na EJA, foram realizadas entrevistas com professores do CEJA, alunos e ex-alunos para responder as seguintes questões: Como os jovens e adultos são recebidos no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande? Como é a convivência com os alunos não indígenas? Como são percebidos pelos professores e colegas de sala durante as aulas? Como são estabelecidas as relações sociais, dentro e fora da sala de aula? O que dizem os professores do CEJA Antonio Casagrande sobre a presença dos alunos indígenas em sala de aula?

3.2.1 – O que dizem os alunos e ex-alunos do CEJA Antonio Casagrande sobre suas vivências

Vejamos primeiramente o que dizem os alunos e ex-alunos do CEJA Antonio Casagrande sobre permanência e relacionamentos estabelecidos durante sua estada na escola, que conforme mencionado nos capítulos anteriores, se dá por curso espaço de tempo, sendo raro a permanência de um aluno indígena por todo período letivo de duzentos dias consecutivos.

Para melhor compreensão das relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas no interior da escola, vamos citar aqui trechos das narrativas de todos os alunos entrevistados,

sendo três ex-alunos e três alunos que frequentaram durante o ano de 2017. Conforme já mencionado anteriormente, a presença de alunos indígenas na educação escolar no CEJA Antonio Casagrande é marcada temporalmente por interrupções e retornos às atividades pedagógicas.

A primeira entrevista é a de uma ex-aluna indígena Paresí da Aldeia Formoso, moradora no núcleo urbano de Tangará da Serra, com 46 anos de idade desistiu no ensino médio, faltando apenas algumas disciplinas para concluir, e durante a entrevista manifestou inclusive o desejo de voltar ao CEJA para terminar o ensino médio. Sobre a sua experiência como aluna da EJA ela relatou:

Gostei muito das aulas, cada professor que dava o máximo que ele podia, eu gostei das aulas que tive, o interessante eram as aulas de matemática e outras matérias ... (Entrevista realizada na residência da ex-aluna em: 06/09/2017)

Com relação ao preconceito, ou conflitos com alunos não indígenas, a mesma entrevistada respondeu com firmeza:

Não, nunca tive graças a Deus, porque os alunos e eu respeitamos uns aos outros, a gente tem que ter respeito para ser gente respeitado. Tem gente que fala que acontece, mas comigo nunca teve aconteceu de preconceito, mas tem outros alunos até de outras étnias que falam que sofreram preconceito, eu acho que isso a gente de saber respeitar para assim mesmo ser respeitado, não fazer como os outros fazem, a gente sempre foi assim. Nunca eu tive problema de preconceito, nem na questão do trabalho nem na escola... (Entrevista realizada na residência da ex-aluna em: 06/09/2017)

A aluna se refere ao período que estudou no CEJA Antonio Casagrande como uma experiência exitosa, ela diz que gostava muito das aulas de cada professor, e apesar de relatar que não passou por situações de constrangimento por ser indígena, ela salienta que existe a necessidade do respeito para uma boa convivência. Destacou já ter ouvido falar de situações de preconceito envolvendo alunos indígenas, o que nos leva a pensar que apesar dela dizer não ter passado por situações preconceituosas, quando diz “Tem gente que fala que acontece”, fica evidente a sua consciência sobre o preconceito que existe em relação ao indígena no interior da escola.

O segundo ex-aluno, com 17 anos na ocasião da entrevista, era morador da Aldeia Indígena Santa Vitalina, estava estudando o 9º ano em uma escola da educação escolar indígena de sua aldeia, e estudou no CEJA em 2015. Sobre o seu relacionamento com a escola o jovem narrou o seguinte:

[...] Eu achei bom, porque tem vários, o livro né. Aprendi a ler escrever. [...] Tinha um menino lá que falavam umas coisas, nem me lembro direito, coisas assim, há você é índio deveria ficar no mato. (Entrevista realizada na residência de um parente do ex-aluno que mora no núcleo urbano em Tangará da Serra-MT em: 08/09/2017)

O ex-aluno da entrevista acima afirma claramente ter passado por situações de preconceito e em sua narrativa destaca a visão de senso comum recorrente do não indígena em relação ao indígena no contexto urbano de Tangará da Serra e nas relações pedagógicas estabelecidas dentro do CEJA Antonio Casagrande de que “índio deveria permanecer no mato”.

Durante a entrevista o ex-aluno ao se referir a situações de constrangimento pela condição de ser indígena e citar um colega de sala, usa a expressão “nem me lembro direito”, o ex-aluno está selecionando a memória que deve ser expressa, neste caso o constrangimento remete a sofrimento e ressentimento. Segundo nos informa Pierre Ansart (2004) ela não está esquecendo os fatos que causaram o sofrimento, o esquecimento, na perspectiva do autor, é um recurso para abrandar o sofrimento, então, coloca-se no esquecimento os seus ressentimentos, que para a pessoa que viveu a situação, a situação de humilhação vivida é algo incompreensível porque ele não encontra explicações plausíveis para a atitude dos outros em relação a ele/ela.

A narrativa do ex-aluno remete também ao desconhecimento por parte dos não indígenas do que é ser índio, a presença de indígenas em contextos urbanos não é compreendido por parte da sociedade brasileira e também por alguns alunos do CEJA, (BRASIL/TV ESCOLA, 1999). Ao usar a expressão “Índio deveria permanecer no mato” os alunos não indígenas não estão apenas expressando um comportamento preconceituoso, estão também expressando seu conhecimento sobre o que é ser índio, para ele é índio é apenas aquele que vive no mato.

Com o objetivo de mostrar alguns elementos da cultura indígena, no final desta dissertação apresento um Produto Educacional com o título “Galeira de Imagem do Povo Paresí: Contextualizando o Cotidiano”, que pode auxiliar os professores de história e de outras disciplinas do CEJA Antonio Casagrande, e de outras escolas, a trabalhar a temática indígena na contemporaneidade em contextos urbanos.

A terceira ex-aluna entrevistada, tinha 18 anos na ocasião da entrevista. Estudou no CEJA em 2015, e em 2017 estava residindo na Aldeia Formoso e estudava em uma escola de sua aldeia. Sobre a experiência de ter estudado no CEJA, a jovem inicialmente demonstrou um pouco de saudosismo, mas não manifestou desejo de retornar à escola. Nas palavras da aluna:

A primeira vez que entrei lá gostei, foi muito legal, tem a professora de matemática, de espanhol, de inglês, aula de reforço eu gosto, a professora, como chama ela, (...),

ela é muito legal, gostei muita coisa lá. [...] Não gostava de lá é o inglês. Eu me senti mal lá, porque guri falou pra mim, agente não gosta de índio e eu falei que também não gosto dele, falei assim pra ele. Tem uma amiga lá, filha da professora (...), só ela que bom na escola, tem muita gente que me xingou, mas eu não ligo, isto aconteceu porque agente é índio, ele falou assim, tem uma menina que chamada (...), que falou assim, que não gosta de índio, ela falou na minha cara, depois eu falei pro meu pai e ele foi lá e falo pra diretoria. (Entrevista realizada em: 02/08/17)

Na entrevista com a ex-aluna foram suprimidos os nomes de professores e colegas de sala que são mencionados, conforme previsto no Termo de consentimento informado e esclarecido, assinado e entregue à entrevistada. Em seu relato ela destaca ter sofrido constrangimento, havendo inclusive a necessidade de interferência do pai para resolver a questão, que certamente não se encerrou na conversa do pai com a direção da escola, uma vez que outros alunos relatam situações semelhantes.

Vejam agora o que dizem os alunos indígenas que frequentaram o CEJA em 2017 sobre as relações estabelecidas com alunos não indígenas, professores e outros atores envolvidos no processo educativo.

O primeiro aluno é indígena Paresí e em 2017, na ocasião da entrevista se colocou como morador do núcleo urbano e da Aldeia Rio Verde, era estudante do primeiro segmento (anos iniciais). A entrevista com este aluno, apesar de estar constantemente na escola, foi agendada por várias vezes e exigiu uma maior aproximação para que se construísse uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado. Após esse percurso é que o aluno aceitou realizar a entrevista. Importante destacar também, a atuação de uma das professoras em quem o jovem deposita confiança. A professora, nesse caso específico, teve um papel fundamental para que a entrevista acontecesse. O jovem começou a falar com um tom de voz baixo e um pouco tímido sobre sua estada e seus relacionamentos com professores, alunos indígenas e não indígenas do CEJA Antonio Casagrande. Em suas palavras:

Eu senti bom, para estuda, para ficar bom né. Estudar para escrever. Fica mais inteligente dentro de casa, faz bem né. Me sinto bem na escola, gosto da escola né. (Entrevista realizada em: 10/11/2017)

De modo geral, os jovens falam pouco o que demanda uma atenção no sentido de estabelecer um diálogo. As respostas são curtas, e, por isso, a entrevista é entremeada de indagações. Ao ser perguntado sobre o convívio na escola e o relacionamento com outros jovens indígenas e não indígenas e sobre o que gosta e o que não gosta na escola, após um período de silêncio e pensativo o aluno respondeu:

[...] gosto de tudo, na sala, recreio, merenda, gosto de estudar na sala. O colega é bom, respeita. Só um colega faz piadinha comigo, esqueci o nome dele. (Entrevista realizada em: 10/11/2017)

Apesar da timidez e de enfatizar aspectos positivos nas relações pedagógicas, o jovem também rememorou o colega, de quem ele diz não lembrar o nome, que “faz piadinhas”. Ele não falou sobre o teor. Uma vez mais chama atenção no relato do jovem indígena ele não se lembrar do nome do aluno que faz as piadas, o que pode ser interpretado como a adoção de uma estratégia de convivência com os alunos não indígenas. Pode-se inferir que esquecer o nome do agressor é uma estratégia de não valorização da agressão e de superação de situações que certamente ele já estava preparado.

Seguindo as trilhas do estudo de Jacy Alves Seixas (2004) sobre o que a autora traz sobre o esquecimento “a memória é a vida, é a atualização no ‘eterno presente’, é espontânea, afetiva, múltipla e vulnerável” (SEIXAS, 2009, p. 41), pode-se inferir, no contexto deste estudo que o esquecimento do nome do agressor torna-se uma memória (ou esquecimento) volutário e racional na tentativa de se evitar o sofrimento. O ato de esquecer mostra-se como parte da história dos alunos indígenas Paresí no CEJA Antonio Casagrande. Logo estas lembranças, ou o esquecimento dos constrangimentos, são escolhas estratégicas que compõe a história do entrevistado.

O segundo aluno indígena entrevistado é Paresí da Aldeia Kotitico. Na ocasião da entrevista estava iniciando o segundo ano do ensino fundamental (correspondente ao 6º e 7º ano). Sua residência, naquela ocasião, localizava-se no núcleo urbano de Tangará da Serra-MT. Sobre as relações estabelecidas no interior da escola, sua permanência e convivência com os demais alunos, ele relatou:

Eu achei muito bom, é bom estudar aqui para aprender a língua portuguesa. [...] Eu gosto de tudo. Já quando os meninos ficam falando uma coisa que eu não gostei, uns fala bom de mim, outros não falam bom e eu não gostei é quando eles ficam brincando de mim, chamando lá vem o índio! E eu disse: Índio não, meu nome é (...), eu não gosto porque muitas pessoas ficam olhando. (Entrevista realizada em: 06/06/2017)

A exemplo do aluno anterior, o jovem inicialmente destaca aspectos positivos de estudar no meio urbano e ter maior contato com a língua portuguesa. No entanto, rememora também alguns alunos que “falam coisas” e que ficam olhando para ele. Nesse caso, pode-se pensar a partir da narrativa do jovem, que ele é tratado como um estranho ou exótico pelos demais alunos, e novamente aparece situações de constrangimento envolvendo alunos indígenas e não indígenas.

A terceira aluna era, na ocasião da entrevista, estudante do 9º ano do ensino fundamental em uma das extensões. Com 72 anos, apresentou na ocasião da entrevista uma disposição jovial. Ao ser indagada sobre sua estada no CEJA Antonio Casagrande ela respondeu que procurou a escola apenas para adquirir mais conhecimentos. Moradora da área urbana, já residiu em outras cidades e até em outros estados, mais traz consigo um imenso orgulho de ser uma, segundo suas palavras, “india mesmo” ou “india verdadeira”, da etnia Paresí. Ao falar de sua estada na escola a aluna, sem exitar respondeu o seguinte:

Eu gosto de todas as aulas que a professora dá para mim, eu estou aprendendo arte, aprendendo espanhol, física, o português, que eu esqueci, muitas vezes me enrolo o que eu gosto mais mesmo é matemática.[...] porque, eu acho que cada vez eu estou aprendendo mais, abrindo a falar o português, antigamente eu era muito fechada, agora não, sinto que eu estou falando bem o português, acho que é isto que chama mais atenção de gostar daqui da escola.[...] Eu estudo aqui no meio de muita Imóti (são as meninas brancas), mas graças a Deus todas gostam de mim, as vezes as índias ficam isolados no recreio, porque as meninas, ou seja as mulheradas não dá atenção a elas, elas não chegam, não dá atenção. Os rapazes, os moços índios ficam isolados no cantinho e pensam porque todos conversam e ninguém conversa comigo, aí ele acha que ninguém gosta dele, e eles ficam com medo dos professores, e pensam que os professores não gostam dele, eles tem vergonha de perguntar, porque se pergunta, professor o que está escrito aí, as pessoas riem do índio. Isso que a gente índio não gosta [...] Os jovens indígenas têm medo, medo que a professora, a diretora não acredita neles e ficam quietinho no lugar. Quando cheguei aqui em 2005 aluguei uma *kimet* para morar e ficar com meus netos para estudar, três caras deram uma surra no meu neto, eu fui na escola falei com a diretora e eles foram expulsos da escola. (Entrevista realizada na escola em: 14/07/2017)

Com a experiência de quem já vivenciou diversas situações por morar desde de criança fora da aldeia, destaca a importância da aprendizagem dos conhecimentos clássicos da sociedade não indígena, que segundo ela é importante para “conviver com os Imóti”. Relata ter uma boa relação com professores e colegas de sala, mas lembra que os alunos indígenas são tímidos e não se relacionam bem com os outros alunos, bem como cita o caso de seu neto que foi agredido em uma escola por ser indígena, havendo necessidade de interferência dela em favor deles junto à escola.

Todos os alunos entrevistados ao referirem-se sobre sua estada no cotidiano da escola a associa com algum tipo de constrangimento. Os três ex-alunos, apesar de guardarem boas recordações da escola qualificarem como “boa experiência de vida” o estudo na cidade, relataram que sofreram com preconceito por parte de outros alunos. Os alunos, assim como os ex-alunos destacaram a importância da aprendizagem da língua portuguesa e da convivência com os não indígenas, também relatam terem sofrido preconceito.

O que se concluiu das entrevistas com os alunos e ex-alunos, é que apesar de relataram experiências de preconceito, com ele próprio ou com algum outro indígena, todos destacaram aspectos positivos de morarem e estudarem na cidade, e que para eles, o sofrimento com o preconceito compensa diante dos ganhos de aprendizagens com a vivência em outra cultura.

3.2.2 – O que dizem e o que fazem os professores em relação aos alunos indígenas Paresí no CEJA Antonio Casagrande

Para discutir a vivência dos alunos indígenas Paresí no CEJA Antonio Casagrande em Tangará e buscar respostas à pergunta: *O que dizem os professores e o que fazem em relação aos alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande?*, foram entrevistados seis professores que já trabalharam vários anos com alunos indígenas em sala de aula. O objetivo central aqui é compreender qual a percepção que os professores tem sobre alunos indígenas, como são estabelecidos os relacionamentos sociais na visão do professores e como os alunos indígenas aprendem os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Inicialmente foi feita a seguinte pergunta para os seis professores: *Considerando a sua experiência no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, o que você pensa sobre a presença de alunos indígenas na escola regular?*

As entrevistas aqui foram divididas em blocos de três professores, sendo que os três primeiros entrevistados são professores da área de linguagem, ciências da natureza e matemática e uma unidocente do primeiro segmento (equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental). Para preservar a identidade das professoras as três próximas entrevistadas serão ordenadas sequencialmente e identificadas com o gênero feminino, conforme o termo assinado no momento da entrevista.

A primeira professora é da área de linguagem, tinha, na ocasião da entrevista, 45 anos de idade e 05 anos de experiência de trabalho no CEJA Antonio Casagrande. Sobre a sua experiência com a presença de alunos indígenas relatou o seguinte:

A forma como a gente trabalha eles são alunos que tem bastante dificuldade na língua portuguesa, nem se fala o espanhol. Eu acho que ele deveria ter um atendimento igual ao aluno especial, que tem a sala de recurso dele, dele ser atendido com professor da língua deles, eu acho que ele acaba perdendo um pouco da identidade dele aqui, ele vê que aqui é diferente, e ele perde a identidade lá, (vamos falar da aldeia). Quando ele vem pra cá, principalmente o jovem, ele acaba perdendo a identidade de lá, a maioria, ele não quer saber de voltar pra lá, porque aqui é diferente. A cidade é mais atrativa para ele, pelo que andei conversando com os meninos que estudam aqui,

porque a gente conversa, eles querem é ficar aqui e não voltar para lá (se refere a voltar para a aldeia). (Entrevista realizada em: 30/08/2017)

Inicialmente a professora destaca a dificuldade em trabalhar com alunos indígenas devido ao pouco domínio da língua portuguesa e sugere que os mesmos sejam atendidos “igual ao aluno especial, que tem sala de recurso”, esta sugestão é um pedido de ajuda ao sugerir que os alunos indígenas sejam atendidos por um professor que domine a língua materna Halití Paresí²³.

A professora demonstrou preocupação com os aspectos culturais e uma possível “perda de identidade”, destacando que em conversa com os alunos percebeu que eles preferem morar na cidade. Em suas palavras a professora expressa o que para ela significa ser indígena, para ela ao sair da aldeia e permanecer na cidade o aluno perde a identidade. Tal visão se aproxima do que Gersen dos Santos Luciano Baniwa (2006) descreve como uma visão romântica sobre os índios, “que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores”. (BANIWA, 2006, p.34).

A segunda professora, tinha 51 anos de idade na ocasião da entrevista. Ela informou atuar desde o início do CEJA Antonio Casagrande, em alguns momentos ocupando o cargo de coordenação pedagógica e em outros, atuou diretamente na sala de aula. A professora destacou que não apenas como professora em sala de aula, mas também nas funções cotidianas está em contato direto com alunos indígenas Paresí. Sobre a presença destes alunos na escola, com muita convicção prontidão e firmeza, relatou:

Como esta é uma escola que dá importância à diversidade, este olhar que temos com eles é como nós percebemos cada diversidade. É ver, de onde são? Quem eles são? O que eles querem aqui na escola? Olhar de receber, de recepcionar um cidadão que também quer se escolarizar, que quer conhecer o mundo fora da realidade dele lá da aldeia. É desta forma que a gente consegue ver e acolher e tratar como um outro estudante que vem a procura de escolarização. Ele vem pra escola com intuito de ser um aluno como um outro, mas ele tem suas especificidades, ele é o outro que nós precisamos conhecer. Aí o professor e a professora precisa enxergar ele diferente: Vê, quem ele é? Como ele está aqui? Como eu posso trabalhar com ele? Que ações que deve desenvolver com este aluno que pensa diferente? (Entrevista realizada em: 04/09/2017)

²³ A Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra disponibiliza um professor indígena para aulas de reforço para crianças e jovens Paresí que demonstram dificuldades com a língua portuguesa, no entanto em conversa informal com o professor ele relatou que o atendimento ocorre no contraturno dos alunos de todas as escolas de Tangará da Serra e que devido ao número elevado de alunos é priorizado o atendimento às crianças que estão em fase de alfabetização e por isso os jovens e adultos do CEJA Antonio Casagrande não são atendidos.

Logo no início da entrevista a professora demonstrou preocupações com relação à recepção do aluno na escola e em conhecê-lo, destacou que o aluno indígena é um cidadão como muitos que procuram o CEJA para se escolarizar, mas que possui especificidades, ao utilizar a expressão “ele (aluno indígena) é o outro que precisamos conhecer”, demonstrou preocupação em perceber que o aluno indígena possui características culturais próprias que devem ser respeitadas no processo de aprendizagem.

Apesar da professora manifestar preocupação com a inclusão social e com a diversidade, a pesquisa mostra que inicialmente os alunos indígenas não procuram o CEJA Antonio Casagrande para se escolarizar, a procura inicial é por escolas localizadas na região central da cidade que representa, ao menos aos olhos deles, mais prestígio em estudar na cidade. Portanto a matrícula dos jovens indígenas na EJA não é uma escolha devido à diversidade, é uma matrícula compulsória, conforme já dito anteriormente, atendendo a um critério da Secretaria de Estado de Educação.

A terceira professora entrevistada, tinha 52 anos na ocasião da entrevista e atuou nos dois últimos anos (2016 e 2017) no primeiro segmento (anos iniciais do ensino fundamental), e em sua turma existiam alunos indígenas. Com relação à presença desses alunos a professora destacou a importância deles estudarem. Segundo ela:

É importante, porque eles aprendem até mesmo sobre os direitos deles, antes não tinha este interesse em estudar, hoje já tem professores indígenas formado em faculdade e cada vez mais eles vão reconhecendo os direitos que eles têm, não deixando ser enganados. Eu acho assim que este objetivo de estudar, de vir para a cidade, não é nem tanto para mudar os costumes indígenas, mas é para adquirir o conhecimento dos direitos que eles tem e que estão perdendo, hoje tem sempre alguém na aldeia estudando, se informando e passando para eles os direitos que eles tem (se referindo à saúde, educação e outros direitos civis), direitos que todos nós temos, mais que eles não sabiam e ficavam lá. Quando éramos crianças estudávamos aqui em Tangará e não existia alunos indígenas na sala de aula e nem professores nas aldeias, as crianças indígenas não estudavam. (Entrevista realizada em: 08/12/2017)

Nas palavras da professora ela destacou que o interesse pela educação vem na perspectiva de que o conhecimento leva ao esclarecimento de direitos garantidos em lei e que nem sempre é real para os indígenas. Segundo ela o acesso à educação escolar para os indígenas é importante uma vez que os esclarecem sobre os seus direitos civis como saúde, educação, transporte e outros. Diferentemente da primeira professora, para esta, a escolarização não significa necessariamente perda de costumes ou da identidade indígena e sim, a apropriação de códigos da cultura envolvente que lhe proporciona condições de reivindicar direitos já conquistados.

Segundo a professora entrevistada, que é moradora de Tangará da Serra/MT desde criança, e que teve sua vida escolar e acadêmica nesta cidade, não percebia a presença de indígenas na escola na sua infância e nem de professores indígenas nas aldeias, o que nos possibilita pensar sobre a invisibilidade física dos indígenas nas escolas urbanas na infância da professora na década de 70 do século XX.

As três professoras acima citadas demonstraram preocupações diferentes com relação à presença de alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande: A primeira falou mais sobre a necessidade de atendimento especializado ao aluno indígena, a segunda demonstrou preocupação em conhecer as especificidades culturais, e a terceira destacou que o conhecimento escolar leva ao conhecimento de seus direitos civis. São preocupações diferentes, que se complementam e que necessitam ser trazidas à discussão nas relações sociais e de aprendizagem que envolvem alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra.

Os três professores entrevistados a seguir são historiadores e trabalham cotidianamente com alunos indígenas. Além da presença indígena na sala de aula, os professores também falaram sobre a abordagem dada à questão indígena. Primeiramente vamos ver o que pensam os historiadores sobre a presença indígena no CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT. Os entrevistados estão identificados com nomes fictícios do gênero masculino. Eles são Renato, André e Ataíde, conforme Termo de Consentimento Informado e Esclarecido, entregue e assinado no momento da entrevista.

Durante as entrevistas com os professores de História foram destacados três questões para abordagem: 1) *Como o professor percebe a presença de alunos indígenas na educação urbana?*; 2) *Como trabalha com a presença de alunos indígenas na turma?*; 3) *Como é abordada as questões relativas à lei 11.645/08²⁴ que dispõe sobre o estudo da história indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados em todo o país?* Segue abaixo trechos das entrevistas dos três professores de história em que falam da relação entre a presença indígena na sala de aula e os conteúdos trabalhados.

O professor Renato, 42 anos, é graduado em história e possui experiência na educação de jovens e adultos. Convive com alunos indígenas e atua no CEJA Antonio Casagrande desde a sua criação em 2009. Sobre a presença dos jovens e adultos indígenas na EJA o professor relatou o seguinte:

²⁴ A Lei 11.645/08 – Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Mais com relação à presença de indígenas aqui na escola, que é a realidade que eu conheço e tenho atuado desde 2009, é que eu vejo poucos estudantes indígenas, então a participação é muito pequena, até porque com relação à população, se você comparar né, a proporção de indígena de acordo com a população não indígena você vai ver que os indígenas são muito poucos e na escola também, são pouquíssimos indígenas que estão matriculados e que frequentam as aulas. É eu vejo com bons olhos a presença deles na escola, estão procurando a escola, estão procurando se escolarizar, ampliar seus horizontes e isto é muito bom, eu vejo desta forma. (Entrevista realizada em: 29/05/2017)

O professor reconhece a importância da escolarização e segundo ele “vê com bons olhos” a presença dos alunos indígenas, no entanto, destaca que o número de alunos indígenas é baixo em relação ao quantitativo de alunos da escola, o que implica em que a questão indígena não seja objeto de maiores preocupações em virtude do baixo número de alunos.

A pequena participação de alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande a que se refere o professor, está relacionado à invisibilidade do indígena na sociedade como um todo e também no interior da escola. Sobre esta questão da invisibilidade, Circe Bittencourt (2013) alerta que: “A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica do Brasil” (BITTENCOURT, 2013 p. 131). O professor em sua narrativa cita o pequeno número de indígenas matriculados, no entanto a pesquisa aponta 41 matrículas para 57 alunos durante o período pesquisado, a pouca participação a que o professor se refere pode estar relacionada, além da invisibilidade historiográfica, também ao pouco tempo de permanência do aluno indígena na escola.

O professor André, licenciado em história, 31 anos de idade, também atuando no CEJA Antonio Casagrande desde 2009, convive com alunos indígenas cotidianamente. Sobre a presença destes alunos, destacou o seguinte:

Bom, principalmente quando ele sai das aldeias, vem para a cidade e por conta da distorção idade/série acabam chegando no CEJA, e muitas vezes a presença deles aqui é passageira por conta das dificuldades, muitos são copistas, não são alfabetizados, a questão da escolarização deles na aldeia, a questão língua portuguesa, quando eles chegam vem para um local que acabam não sendo inseridos, não conseguem interagir dentro da sala de aula. (Entrevista realizada em: 30/08/2017)

Inicialmente o professor destaca o que esta pesquisa já vem apontando: 1) o CEJA Antonio Casagrande não é a primeira opção de matrícula dos alunos indígenas. Como já dito, eles são matriculados compulsoriamente devido à idade; 2) a presença dos alunos na escola ser considerada passageira pelo professor, refere-se ao pouco tempo em que eles permanecem na escola.

O professor destaca a dificuldade em trabalhar com alunos indígenas devido ao não domínio da língua portuguesa e à dificuldade em interagir com os demais alunos. Sendo que conforme entrevistas anteriores de alunos e ex-alunos indígenas, o maior contato com a língua portuguesa e a convivência no meio urbano para adquirir conhecimentos da cultura não indígena são os principais objetivos dos alunos indígenas na educação escolar urbana.

Na narrativa o professor faz menção ao fato dos alunos indígenas serem “copistas e não alfabetizados”, referindo-se às dificuldades que eles tem em relação à língua portuguesa por ser para eles a segunda língua e estarem em processo de alfabetização da língua portuguesa

O professor Ataíde entrevistado tem graduação em História, ele tem 53 anos sete anos de experiência com a educação escolar de jovens e adultos. Ele já atuou em outras escolas da rede estadual e municipal de ensino que também recebem alunos indígenas Paresí. Em suas palavras sobre a presença dos alunos indígenas o professor destacou que:

Olha, eu já trabalhei até na aldeia mesmo, com educação escolar indígena, eu gosto, particularmente eu gosto, só que eu penso que é um público bastante diferenciado, não dá para você entrar numa sala de aula pensando, para dar aula para indígena como você vai dar uma aula, com um currículo normal nosso e tratar o mesmo aluno da mesma forma, porque são diferentes, a etnia Paresí, são mais bem tímidos, são mais, mais reservados, tem toda esta diferenciação. Eu acho muito importante, até porque as escolas indígenas são muito pequenas, elas não tem condições de oferecer o segundo grau ou mesmo o fundamental dois (séries finais), não tem aluno suficiente. Então eu acho assim que nós temos que estar, na verdade, eu penso que nós enquanto educadores temos que estar mais preparados, capacitados pra receber estes alunos e ter assim um ... sentido de perceber eles enquanto um público diferenciado. O CEJA já um lugar com público diferenciado. (Entrevista realizada em: 09/11/2017)

Com bastante segurança, conhecimento e experiência de quem já atuou com alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande e em outras escolas do município, o professor destacou inicialmente a diferenciação do aluno indígena em relação aos demais devido aos aspectos culturais próprios de sua etnia e vivência na aldeia, dentre eles a língua portuguesa como segunda língua. Destaca também o baixo número de alunos indígenas nas escolas localizadas nas aldeias²⁵, no entanto, mesmo com o número baixo de alunos a Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra/MT mantém funcionando as escolas indígenas localizadas nas aldeias do município.

O professor destacou ainda a necessidade de se estar preparado para assumir o desafio de trabalhar com alunos indígenas, considerando todo o aspecto da diversidade étnico racial e

²⁵ Verificar a tabela da p. 81 no segundo capítulo que traz o número de alunos por escola nas aldeias indígenas em Tangará da Serra em 2017.

as necessidades de aprendizagens destes alunos, que conforme dito anteriormente, não são as mesmas dos alunos não indígenas.

Os três professores (Renato, André e Ataíde) de história entrevistados apresentam preocupações diferentes com relação à presença dos alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande, o primeiro destacou o número pequeno de alunos, o segundo falou das dificuldades com a língua portuguesa e com o pouco tempo na escola e o terceiro entrevistado abordou os desafios que representa trabalhar com a diversidade indígena, principalmente em contextos urbanos, como é o caso do CEJA Antonio Casagrande.

Sobre como trabalha com a presença de alunos indígenas nas turmas em que lecionam, o professor de história Renato, narrou o seguinte:

Eu procuro não dar um tratamento diferenciado para eles, eu costumo me aproximar, observar como está sendo desenvolvido o trabalho, dou atenção a eles, mas eles são sempre pouco comunicativos, o estudante indígena, ele não conversa, ele conversa muito pouco com o professor e ele conversa muito pouco com os colegas, tanto que nunca tive um estudante indígena que se pode dizer que é conversador, bagunceiro, pelo contrário, eles não conversam, eles não perguntam, eles não se socializam bem na minha avaliação, tem uma dificuldade mesmo de se socializar (Entrevista realizada em: 29/05/2017)

Sobre seu trabalho com alunos indígenas em sala de aula o professor Renato, durante a entrevista, afirmou que procura se aproximar o máximo possível dos alunos, e que não oferece um tratamento diferenciado. Na perspectiva do professor, tratar os alunos indígenas com igualdade é uma questão de respeito. Por outro lado, na perspectiva da análise, olhá-los com “igualdade” pode ser algo que reforça as desigualdades entre indígenas e não indígenas, uma vez que para os indígenas a língua portuguesa é a segunda língua e a aparente timidez na expressão oral, revela as dificuldades de comunicação com professores e colegas, o que pode exigir um olhar atento para as especificidades desses jovens.

Com relação ao trabalho com alunos indígenas em sala de aula o professor André, durante a entrevista, manifestou as seguintes preocupações:

Então, eu tento trabalhar com eles da mesma forma que trabalho com outros, na questão da relação trato eles da mesma forma, só que por conta do isolamento que eles têm para eles mesmos eu tenho tentado inserir eles dentro de um trabalho em grupo, mas sendo sabedor que eles não são alfabetizados, não sabem ler, tenta-se criar alguns meios para conseguir atender eles, mas só que eles também não se socializam. (Entrevista realizada em: 30/08/2017)

Assim como o professor Renato, o professor André também mencionou que dispensa o mesmo tratamento aos alunos indígenas e não indígenas, e também cita as dificuldades que os

alunos indígenas tem de se relacionar com os demais. O professor também relata que eles não são alfabetizados, se referindo ao domínio da escrita da língua portuguesa.

Na narrativa dos dois professores eles oferecem aos alunos indígenas o mesmo tratamento dado aos não indígenas, e não mencionou nenhum planejamento específico para atender aos alunos indígenas. O posicionamento dos dois professores apresentam conflito com o Regimento Interno (2014) que em seu artigo 4º fala do respeito às diferenças de pensamento e etnias e com o Projeto Político Pedagógico, que em seu aspecto cultural destaca a importância da convivência das diversidades como ferramenta pedagógica. O tratamento igualitário em sala de aula invisibiliza os alunos indígenas e suas especificidades culturais, ao passo que a valorização da diversidade pode favorecer a compreensão do que é ser indígena no século XXI pelos demais alunos.

Sobre o seu trabalho em sala de aula com os alunos indígenas o professor Ataíde, que possui considerável experiência com alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande e em outras escolas relata que:

Olha, é bem diferente, eles se isolam bastante, normalmente eles sentam lá no fundo, eles não conversam, assim, você tem que chegar neles ir lá na cadeira deles, perguntar se está tudo bem, tem que falar mais baixo com ele, se for fazer alguma correção deles, não pode deixar que os colegas vejam que você corrigiu alguma coisa dele, porque eu já percebi na minha prática que se você corrige e alguma colega ouve, eles sentem envergonhados, não querem mais ir pra escola (Entrevista realizada em: 09/11/2017)

O professor Ataíde inicialmente, assim como os outros professores de história destaca que os indígenas são alunos com pouca participação, porém os diferencia dos demais ao destacar os cuidados dispensados aos alunos indígenas, como se aproximar para falar com eles, falar com tom de voz baixo e corrigir atividades em particular, para que os alunos não indígenas não percebam as orientações, e agindo dessa maneira, o professor diz evitar o constrangimento.

Os três professores de história relatam dificuldades pedagógicas devido à timidez, pouca participação nas atividades coletivas e o não domínio da escrita da língua portuguesa. Destacam também que procuram tratar os alunos indígenas com as mesmas condições que os demais alunos, mas respeitando os aspectos próprios de sua cultura.

Destaca-se aqui que os alunos indígenas Paresí já chegam à escola numa situação de desvantagem em relação aos não indígenas, uma vez que a língua portuguesa é para ele a segunda língua e, que se as estratégias pedagógicas destinadas a eles, como planejamento, textos didáticos, desenvolvimento das aulas e avaliações forem as mesmas em relação aos demais alunos, a escola estará apenas mantendo a situação de desvantagem.

A outra pergunta feita aos professores entrevistados foi sobre a abordagem dada aos indígenas na história, se a história indígena é contemplada pelo currículo escolar e como a história da cultura dos povos indígenas e suas diversidades são tratadas nas aulas de história, considerando as exigências da lei 11.645/08. Sobre a presença dos indígenas na história, o professor de história Renato do CEJA Antonio Casagrande, em suas palavras destacou que:

Eu vejo assim o que eu trabalho em sala de aula é fazer aparecer nos meus conteúdos a história e a presença do indígena, mas não a história do indígena, mais o indígena presente na história do Brasil e um cuidado que eu tomo é de não colocar o indígena nem como só na condição de subalterno escravo, mas aí é muito difícil porque os materiais são limitados, os materiais da EJA são limitados neste sentido, é trazer o indígena pro lugar de protagonista, mas aí fica bem, na mão do professor, se depender de material didático fica capenga. Então não tem uma história indígena, mas a presença indígena o tempo todo na história do Brasil e o que eu procuro fazer é dar um caráter de protagonista, inclusive quando menciono a história local, a história da nossa cidade tem a presença significativa do indígena, apesar dele estar alijado do processo de formação da memória da cidade, eles não fazem parte disto, mas eu procuro dar ênfase na presença do indígena como protagonista e não só o indígena como escravo, como coitadinho ou indígena como perseguido, mas a importância que eles trazem como contribuição cultural (Entrevista realizada em: 29/05/2017)

O depoimento acima evidencia que o professor de história preocupa-se em trazer o indígena para o papel de protagonista da história e de fugir de estereótipo de passividade em relação à escravidão. Destaca também a presença indígena na história local e lembra que apesar do número significativo de indígena em Tangará da Serra e, conforme Carlos Ednei de Oliveira (2009) demonstra em sua pesquisa, aproximadamente 51% do território do município é território indígena Paresí, apesar disso, os indígenas estão silenciados nos espaços de memória da cidade como ruas e praças.

Ainda sobre a presença indígena na história e as exigências da lei 11.645/08 o professor André de história relatou que:

Bom, com relação a esta lei eu procuro trabalhar, procuro trabalhar a lei dentro lá do conteúdo de história do Brasil Colonial, então eu falo sobre o processo histórico dos indígenas e tudo mais, aí eu procuro trazer documentários sobre os indígenas com relação à situação do indígena hoje, toda contextualização histórica do indígena e principalmente como ele é visto hoje na sociedade. [...] Desde 2010 ou 2011, que tem um projeto de diversidade na escola e a gente trabalha a questão da cultura, não só indígena, mais africana também e era um trabalho mais pontual (Entrevista realizada em: 30/08/2017)

O professor entrevistado afirma abordar questões indígenas quando trabalha com seus alunos temas do Brasil Colonial e diz utilizar algumas estratégias e recursos didáticos para situar os indígenas na atualidade e cita um projeto de diversidade étnico racial²⁶ para trabalhar

²⁶ Este projeto está citado no primeiro capítulo desta dissertação.

a diversidade indígena e negra, o projeto é pontual e não contribui para a diminuição significativa de situações de constrangimento em relação ao aluno indígena. A ênfase dada ao Período Colonial Brasileiro, reforça a ideia de um “índio genérico”, que segundo Edson Silva (2012) “possui característica dos habitantes da Região Amazônica e do Xingú, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nú, moradores da florestas, de cultura exótica e falantes de uma língua estranha”. A descrição de índio genérico dada por Silva (2012) é reforçada pelo professor ao localizar o indígena no Período Colonial e distanciar-se de abordagens que consideram a temática indígena no século XXI.

Ao citar que trabalha o indígena no Período Colonial, o professor deixa transparecer que nos demais períodos históricos os indígenas são invisibilizados pela historiografia utilizada pelo professor. Sob tal aspecto, Circe Bittencourt (2013) ao analisar a história da população indígena nos livros didáticos nos alerta que: “Os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena” (BITTENCOURT, 2013, p 101). Provavelmente o material didático utilizado pelo professor traz a visão de desaparecimento dos povos indígenas da história, conforme menciona a autora, talvez por ser esta uma visão predominante entre os historiadores.

Sobre a presença indígena na história e as exigências da lei 11.645/08 no CEJA Antonio Casagrande, o professor Ataíde, que também já atuou na Educação Escolar Indígena e em outras escolas que recebem alunos indígenas Paresí, demonstrou preocupações com a diversidade étnica e cultural presente na escola. Em suas palavras:

Normalmente desde quando surgiu a lei já com os negros, eu desenvolvo um projeto de trabalho com afrodescendente. Fazer trança e desenvolver bonecos, trabalhos de dança, capoeira e apresentar alguma coisa neste sentido. Depois que integrou o indígena, desenvolvo o projeto para conhecer a aldeia e trazendo o pessoal da aldeia para conhecer a escola, o CEJA sempre tem esta interação, a gente se une com outros professores. Tangará hoje tem um projeto que várias escolas que se unem, quase de Tangará já. Mais no CEJA vários professores de história, a gente sempre faz intercâmbio entre eles, os alunos gostam de ir à aldeia eles acham interessante porque muita gente ainda tem o conceito que os indígenas devem viver na aldeia, eles não entendem a questão da evolução cultural, eles acham assim que índio só é índio se estiver lá na aldeia, usando arco e flexa, comer peixe e não vestir roupa, eles não entendem esta evolução cultural. (Entrevista realizada em:09/11/2017)

O professor durante sua narrativa utiliza a expressão “evolução cultural” para se referir às transformações culturais dos povos indígenas, no entanto, a evolução parece estar numa perspectiva etnocêntrica, em que os não indígenas seriam a cultura evoluída e os indígenas com uso de tecnologia e educação formal atingiria o mesmo nível dos não indígenas, tal visão se

aproxima das teorias do desaparecimento pela assimilação cultural difundida no final do século XIX em que segundo John Manuel Monteiro (1996) “havia um consenso em torno da espécie de padrão evolucionista onde os índios ‘remanescentes’ constituíam uma ‘raça’- ou mesmo conjunto de ‘raças’ em vias de extinção” (MONTEIRO, 1996, p. 18). Ao utilizar a expressão “evolução cultural” foi possível perceber que o professor se refere à interação entre indígenas e não indígenas, ao processo de hibridização da sociedade e a interação dos indígenas com a sociedade envolvente. Ele reforça também que a estratégia pedagógica de aproximação de indígenas e não indígenas, através de intercâmbio, contribui para o rompimento do pensamento “índio genérico” recorrente na sociedade em geral, e já citado anteriormente nesta dissertação.

O professor Ataíde de história destacou a importância da interação cultural entre alunos indígenas e não indígenas. Inicialmente relatou que desenvolve projeto étnico racial negro²⁷ e que a questão indígena foi incluída no projeto em andamento. Isto posto, permite pensar que a questão indígena é um apêndice do outro projeto e não ocupa papel central nas atividades pedagógicas. O professor destacou também a utilização de intercâmbio com visitas às aldeias para que os alunos compreendam o cotidiano do indígena na atualidade.

O mesmo professor cita também o intercâmbio cultural entre os alunos indígenas e não indígenas como estratégia pedagógica para promover a aproximação entre as diferentes culturas. No entanto, apesar de interessante, esta estratégia pedagógica deve necessariamente preceder de uma ampla discussão em sala de aula sobre os aspectos culturais indígenas na atualidade, para romper com a imagem do indígena idealizado descrito por Edson Silva (2012), fortemente presente no imaginário dos alunos.

O que se pode pensar sobre as entrevistas com os professores de história do CEJA Antonio Casagrande sobre a abordagem ao indígena na história e como a história da cultura dos povos indígenas e suas diversidades são tratadas, considerando as exigências da lei 11.645/08, é que cada professor aborda os temas conforme sua formação e experiência e que não existe um planejamento ou projeto pedagógico que contemple a diversidade indígena, visto que, os projetos citados por dois professores (da diversidade étnico racial e da integração cultural) são pontuais e diferentes, sem articulação entre eles, e um dos professores sequer fez menção a projetos de diversidades étnico-raciais.

No final desta dissertação apresento um Produto Educacional com o título de *Galeria de Imagem do Povo Paresí: Contextualizando o Cotidiano* que pode ser tomada como uma ferramenta pedagógica no sentido de contribuir, em alguma medida, para o trabalho que é

²⁷ Idem a citação anterior

realizado em sala de aula, o produto tem por objetivo trazer a questão étnico racial indígena para discussão, destacando o povo Paresí em Tangará da Serra nos dias atuais e em situações de cotidiano, contrapondo a ideia de “índio genérico” do passado citado anteriormente e fortemente presente no imaginário coletivo da sociedade em Tangará da Serra.

O que se pode concluir sobre a migração de jovens e adultos indígenas Paresí a procura de escolarização no meio urbano em Tangará da Serra-MT é que inicialmente procuram escolas localizadas na região central da cidade e devido a faixa etária são compulsoriamente encaminhados para efetuarem matrículas no CEJA Antonio Casagrande.

Durante as entrevistas e conforme citado anteriormente percebeu-se que o convívio entre alunos indígenas, não indígenas, professores e outros envolvidos no processo educativo, apesar dos esforços da escola, ainda é carregado de situações de constrangimento, conforme relato de professores, alunos e ex-alunos indígenas.

Conforme observado nas entrevistas, os professores da escola demonstram preocupações com relação à aprendizagem dos temas trabalhados em sala de aula pelos alunos indígenas e denunciam, ainda que indiretamente, situações de constrangimento envolvendo indígenas. A escola não desenvolve nenhuma ação específica voltada para diversidade étnico racial indígena e os professores de história dispensam diferentes abordagens ao trabalharem os indígenas na história, adotam algumas estratégias pedagógicas diferentes para discutir o indígena na atualidade, mas de um modo geral ainda reforçam a imagem do “índio genérico”, bastante presente nos textos didáticos e no imaginário da sociedade tangaraense, de um modo geral.

O trabalho dos professores do CEJA Antonio Casagrande, assim como as demais escolas, de um modo geral, são fortemente influenciados pelos temas apresentados nos livros didáticos. A professora Circe Bittencourt (2013) em um estudo sobre a história das populações indígenas na escola, nos alerta que:

O desconhecimento sobre as culturas indígenas construídas em torno do desaparecimento dessas populações sem história, não se limitou à produção didática. Esta produção acompanha as visões dos historiadores em diferentes momentos (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

Nas palavras da autora pode se perceber que o desconhecimento das culturas e o desaparecimento dos povos indígenas no Brasil por ela abordada, expressam-se também nas entrevistas dos professores.

A seguir será abordado o tempo de permanência do aluno indígena na escola e os motivos que o levam a retornar à aldeia para continuar os estudos ou desistir do CEJA Antonio

Casagrande, mesmo antes de completar os períodos letivos no qual está matriculado, que no caso eram de três meses²⁸.

3.3– O tempo escolar e a não permanência de alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande

Durante o período pesquisado o calendário escolar do CEJA Antonio Casagrande foi organizado com matrículas trimestrais, a cada três meses ou 66 dias letivos, durante o ano letivo de 200 dias o aluno concluiu as três áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagem).

O tempo de permanência do aluno da EJA em relação aos demais sofre maior interrupção, sendo que para os jovens e adultos estudantes a escolarização não constituiu na atividade principal em suas vidas, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), ao realizar o diagnóstico da EJA em Mato Grosso apontou que: “a entrada e a saída dos sujeitos em cursos de EJA, são movimentos que respondem a condição da vida adulta” (SEDUC/MT, 2010, p. 179).

Conforme aponta a SEDUC/MT a permanência do aluno na EJA é constantemente interrompida pelas prioridades da vida adulta, no caso dos alunos indígenas, além das problemáticas sociais que afetam todos os alunos, o tempo de permanência sofre influência de elementos próprios de sua cultura, como por exemplo, os festejos tradicionais.

Conforme apresentado nos quadros dos alunos matriculados entre 2009 e 2016 no primeiro capítulo desta dissertação, o período de permanência dos alunos indígena é relativamente curto, quando comparado aos demais alunos e considerando o ano letivo de 200 dias.

Segue abaixo um quadro com o demonstrativo de alunos matriculados e os que concluíram o ano letivo durante o período pesquisado, 2009 a 2016.

²⁸ Por determinação da Secretaria de Estado de Educação através das Regras de Operações Pedagógicas para o ano de 2017, implantou-se a matrícula por Carga Horária Etapa para a segunda fase do Ensino Fundamental e Médio, extinguindo a matrícula trimestral e vinculando o tempo de estudo ao cumprimento da carga horária da disciplina, independentemente do calendário escolar. (SEDUC/ROP, 2016, p. 01)

Quadro 10 – Número de alunos matriculados de 2009 a 2016 e número de alunos que concluíram o ano letivo.

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS	ALUNOS QUE CONCLUÍRAM O ANO LETIVO
2009	04	00
2010	03	00
2011	04	01
2012	10	01
2013	04	00
2014	06	00
2015	10	01
2016	16	03
Total	57	06

Fonte: Atas de Resultados Finais de 2009 a 2016

Conforme demonstra o quadro acima em um período de oito anos pesquisados seis alunos estudaram os 200 dias letivos anuais, os demais passaram pela escola por períodos curtos, muitas vezes não concluindo nem mesmo um trimestre ou 66 dias letivos conforme apresentado nos quadros do primeiro capítulo. Mas o que se pretende discutir aqui é: *porque os alunos indígenas ficaram pouco tempo na escola e desistem de estudar?*

Conforme mencionado nas entrevistas anteriores os alunos jovens e adultos indígenas Paresí procuram a escolarização urbana na EJA para aprimorar os conhecimentos sobre a língua portuguesa e para conhecerem a cultura não indígena no contexto urbano. Esses conhecimentos são ferramentas de sobrevivência em uma cultura diferente da sua e a sua aquisição ou assimilação não possui relação direta com o tempo escolar, tampouco com o currículo tradicional de uma escola organizada pedagógica e administrativamente na perspectiva da cultura não indígena. Dito em outras palavras os indígenas procuram a EJA para aprimorar a língua portuguesa e não para aprender o currículo escolar em um determinado período letivo. Não há de falar em fracasso escolar, ao contrário, ao passar pela escola e aprimorar os conhecimentos sobre a língua portuguesa, os alunos indígenas atingiram os objetivos para os quais procuraram a escola.

No entanto, outros fatores influenciam na curta permanência do aluno indígena na escola e no seu retorno à aldeia ou até mesmo o abandono da escolarização formal. A professora Hellen Cristina de Souza (1997) e o professor Sergio José Both (2007), apontam dentre os fatores que influenciam na não permanência do indígena na cidade, dentre eles, problemas relacionados à falta de condições financeiras das famílias para manterem seus filhos na cidade e a dificuldade

adaptação cultural ao meio urbano, principalmente porque os professores que atuam nas escolas urbanas não estão preparados para trabalhar com a diversidade étnico racial indígena. Passados vinte anos da pesquisa de Souza (1997) e dez anos da pesquisa de Both (2007), os problemas ainda parecem persistir em relação à permanência dos alunos indígenas em contextos urbanos.

Para pensar sobre a curta permanência do aluno indígena Paresí na cidade e o seu retorno à aldeia, foram entrevistados dois professores da educação escolar indígena que recebem esses alunos quando retornam para aldeia e destacam dois fatores, sendo o primeiro de caráter cultural e o segundo, econômico.

Os dois professores da educação escolar indígena estão identificados aqui com nomes fictícios no gênero masculino (Luiz Z. e Nelson Z.), conforme Termo de Consentimento Informado e Esclarecido, entregue no momento da entrevista

Sobre os aspectos culturais, o primeiro professor da educação escolar indígena o professor Luiz Z., que atua em uma escola municipal que recebe os alunos do ensino fundamental ao retornarem para a escola, destacou que:

Na minha visão como professor indígena, tem vários motivos, tem a questão da culturalidade, onde o aluno tem problema na escola ele desiste quando está difícil no caso as notas, as frequências, ele desiste daí a mesma coisa acontece na escola indígena mesmo a direção e a coordenação correndo atrás daquela situação do aluno ele desiste da escola indígena, acho que a mesma coisa que acontece lá na cidade. [...] Porque lá eles enfrentam mais dificuldade ainda do que escola da aldeia, lá o professor não indígena que fala só português, o aluno fica totalmente perdido, em muitos casos aquele aluno não compreende, no meio de tantos que não são indígenas o aluno fica com medo de pergunta e acaba voltando e aí eles fica conhecendo a realidade da educação não indígena que é totalmente diferente, aqui a agente se fala direto, tanto na língua portuguesa como na língua materna, se ele não entendeu a gente traduz tudo aquele conteúdo pra duas línguas. Então eles voltam por causa da cultura e das despesas na cidade. (Entrevista em: 02/08/17)

O professor destaca inicialmente que a desistência de alunos indígenas da escola, assim como no meio urbano, também ocorre nas escolas da educação escolar indígena, apesar dos esforços da direção e coordenação da escola. Isto permite pensar que a não permanência dos alunos indígenas na escolarização não é um fenômeno exclusivo da EJA ou das escolas urbanas e sim algo que já vem acontecendo e que é motivo de preocupação por parte dos professores indígenas.

Destaca também que a não permanência dos alunos indígenas na escolarização urbana passa por fatores culturais ao afirmar que “eles enfrentam mais dificuldade ainda do que a escola da aldeia, lá o professor não indígena que fala só português, o aluno fica totalmente perdido”.

Para o professor que convive com os alunos que retornam para a aldeia o fator cultural aliado às questões econômicas, são determinantes no retorno deles para aldeia.

O professor Nelson Z. que atua em uma escola estadual de educação indígena localizada em uma aldeia no município de Tangará da Serra-MT, também mencionou dificuldades de adaptações ao meio urbano em suas palavras:

Eles desistem devido a questão da dificuldade que encontram lá, vou fala, nós não estamos acostumados com o ritmo da cidade, o ritmo da aldeia é totalmente diferente da cidade, por exemplo, o horário de você acordar, o horário de alimentar, o horário de visitar os parentes, o horário de laser, toda questão cultural envolve, porque lá na cidade para todas as coisas tem regras. Aqui também nós temos nossas regras, mais as regras da cidade são totalmente diferentes, você tem que seguir regras senão você não consegue viver, porque ali vai mexer com a questão econômica, o que manda pra você ficar na cidade é a questão do dinheiro, para o aluno ter um bom desempenho o pai tem que bancar o filho e isto muitas vezes não acontece, eles vivem às vezes moram todos juntos e acabam se desentendendo e quando se desentendem, voltam para a aldeia, eles não se acostumam, tem uns que entram no mundo da bebida alcóolica, tem tudo isto, eles começam a se envolverem com outras coisas que não são do cotidiano nosso, porque aqui todo mundo conhece todo mundo, todo mundo sabe quem é quem, na cidade ninguém sabe quem é quem, aqui todo mundo é parente. (Entrevista em: 02/08/17)

Assim como o professor Luiz Z., o entrevistado acima aponta fatores culturais como a dificuldade de adaptação ao meio urbano, e como causa preponderante para não permanência dos alunos indígenas no CEJA Antonio Casagrande. Ele fala que o ritmo da cidade, o conflito de costumes são regras diferentes no convívio desses dois contextos.

Os dois professores que atuam na educação escolar indígena e convivem rotineiramente com alunos que voltam para as escolas indígenas identificaram elementos de cunho cultural que dificultam a convivência de alunos indígenas no meio urbano, e forçam seu retorno para aldeia. Apontam também que os alunos indígenas possuem a língua portuguesa como a segunda língua, o que nem sempre é totalmente compreendido pelos professores no meio urbano.

Além do aspecto cultural, os professores entrevistados relacionam o abandono da escolarização urbana pelos indígenas, devido às questões econômicas. O professor Luiz Z. informa que:

A desistência é por falta de acompanhamento, pela dificuldade de se manter, porque na cidade tem que ter os gastos, de alimentação, de aluguel de se manter, de material, e lá na cidade fica mais muito difícil do que na aldeia, onde os alunos desistem. Os pais falam que gastam do bolso e não tem resultado, na aldeia já tem transporte, merenda, eles vêm da casa para escola e volta, sem despesa. (Entrevista em: 02/08/17)

O professor em sua narrativa destaca as dificuldades financeiras para manutenção na cidade como aluguel, alimentação e material, que subentende-se ser material escolar, cita ainda que o custo para se morar na cidade é maior em relação a aldeia. Fica claro em sua narrativa as dificuldades econômicas por parte dos pais em mater os filhos estudando na cidade.

O professor Nelson Z, a exemplo do anterior, também relaciona a não permanência do aluno na cidade à falta de dinheiro por parte dos pais, segundo ele:

As coisas na cidade tem que ter dinheiro para viver nesse meio da cidade, esses alunos, na maioria das vezes é essa questão da cultura e do dinheiro que fazem com que eles não fiquem, não permaneçam muito tempo na cidade, não acostuma e outra coisa, eles não se enturmam com os outros alunos não indígenas, eles se sentem desprezados, inferior, é isto, porque já estudei na cidade e sei como é, quando vai fazer um trabalho de grupo, você é indígena ninguém chama você para sentar na turma e você vai fazer o seu trabalho sozinho, se não for aluno bom, ninguém vai te convidar pra ficar na turma, tem tudo isto. (Entrevista em: 02/08/17)

O professor em sua narrativa fala com o conhecimento de quem já vivenciou a experiência de morar na cidade para estudar, e assim como o entrevistado acima, destaca as dificuldades econômicas por parte da família em manter os filhos estudando na cidade. O professor usa a expressão “cultura do dinheiro”, para citar a necessidade de recursos para morar na cidade e destaca também os relacionamentos em sala de aula, tendo por referência sua própria história de vida, salienta que o aluno indígena não participa de atividades em grupo como os demais.

Pode-se inferir que a curta permanência dos alunos indígenas no contexto urbano da EJA está relacionada ao menos a três fatores que se complementam e não são excludentes um do outro: 1) primeiro é que eles vem para a EJA para aprimorar seus conhecimentos da língua portuguesa, orientados pela família, conforme depoimento dos professores indígenas, e quando julgam terem adquirido conhecimento suficiente e atingido o objetivo retornam para a aldeia ou abandonam os estudos, sem necessariamente vincularem a aprendizagem ao cumprimento do período letivo da escola; 2) o segundo fator é que este abandono está relacionado às dificuldades encontradas na adaptação cultural ao meio urbano, sendo que estas adaptações também são parte de seu objetivo de aprendizagem no meio urbano; 3) o terceiro fator é de ordem econômica, visto que nem todas as famílias conseguem manter os filhos na cidade e eles acabam retornando para continuar sua escolarização nas aldeias.

Concluindo, as entrevistas com os atores sociais envolvidos na educação dos jovens e adultos indígenas no CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT, alunos, ex-alunos, professores da educação indígena e professores do CEJA, foram reveladoras e apontam que os

fatores que levam os alunos a procurar a escolarização urbana está relacionada ao aprofundamento dos conhecimentos não indígenas no meio urbano, principalmente o domínio oral e escrito da língua portuguesa. As entrevistas demonstraram também que no interior da escola, eles ainda são vítimas de constrangimento por parte de alunos não indígenas, ainda que de forma velada, apesar dos esforços isolados de educadores para lidar com esta diversidade. As entrevistas demonstraram também que o pouco tempo de permanência dos alunos em relação ao calendário escolar está ligado a fatores culturais de percepção e valorização do tempo escolar para aprendizagem daquilo que vieram buscar de conhecimento na cidade e que o seu retorno ou abandono das atividades escolares sofrem influência em certa medida de fatores culturais e econômicos para manutenção na cidade.

A pesquisa apontou que no período estudado (2009 a 2016) foram identificados 57 matrículas para 41 alunos em 08 anos, e para 2017, ano seguinte à pesquisa foram identificados mais 18 matrículas, sendo que destas 07 já haviam estudado em anos anteriores e retornaram em 2017 e outros 11 alunos matricularam pela primeira vez.

Os números mostram que independente dos resultados mensurados no final do período letivo, das relações sociais e de aprendizagem ou de suas possibilidades e limites, os alunos indígenas continuam a procurar a escolarização no CEJA Antonio Casagrande, provavelmente motivados pelos mesmos motivos apontados nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da pesquisa e a conseqüente construção da dissertação o tema de pesquisa: *A presença indígena Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra de 2009 a 2016*, foi motivo de inquietações de minha parte. Procurei centrar minha pesquisa para responder a três questões: 1) Porque os alunos jovens e adultos indígenas procuram a CEJA Antonio Casagrande para se escolarizar, apesar de haver escolas que os atendem nas aldeias? 2) Porque permanecem pouco tempo na escola, considerando o calendário escolar anual? 3) Como acontecem as relações sociais e de aprendizagem dos alunos indígenas no interior do CEJA Antonio Casagrande? Mesmo após a conclusão da pesquisa, os temas aqui abordados e discutidos necessitam ser melhor estudados e ainda suscitam indagações a serem respondidas.

Visando a busca de elementos para auxiliar na compreensão da presença do aluno jovem e adulto no CEJA Antonio Casagrande foram ouvidos alunos, ex-alunos, professores do CEJA e professores da educação escolar indígena tendo como princípio a produção de documentos

através da história oral. As ferramentas teóricas que deram sustentação à discussão foram os conceitos de *Cultura Híbrida* de Homi Bhabha (201), o de *Índio Misturado* de João Pacheco de Oliveira (1998), e *Fronteira Etnica* de Fredrik Barth (1976).

Os alunos jovens e adultos inicialmente não procuram o CEJA Antonio Casagrande para estudar, ao migrar para a cidade procuram escolas localizadas na região central da cidade que representa maior *status* aos estudantes. No entanto devido estar acima da idade de 15 anos completos para os alunos do Ensino Fundamental e 18 anos para os alunos no Ensino Médio, eles são compulsoriamente encaminhados pelas demais escolas para efetuar matrícula na EJA, portanto conclui-se que a matrícula no CEJA Antonio Casagrande não é uma escolha da maioria dos alunos indígenas e sim uma determinação do Sistema Estadual de Educação, implementado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso.

Durante a pesquisa foi se revelando que a procura pela escolarização urbana por parte dos jovens e adultos indígenas no CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra está relacionada à necessidade deles se apoderarem dos códigos culturais da sociedade envolvente, como o domínio da língua portuguesa (escrita e falada) e de outros elementos da cultura não indígena, com tendência à continuidade aos estudos.

O período de permanência do aluno indígena no CEJA Antonio Casagrande é relativamente curto, considerando que a matrícula durante o período pesquisado foi por trimestre, ou período letivo de 66 dias. Muitas vezes os alunos não concluem sequer um ou dois trimestres. Durante o período pesquisado, de 2009 a 2016, foram realizadas 57 matrículas anuais para 41 alunos. Durante os oito anos pesquisados em 2011, 2012 e 2015, um aluno estudou os 200 dias em cada ano letivo, e em 2015, três alunos estudaram todo o ano letivo, num total de seis alunos que completaram o ano letivo, os demais tiveram passagens curtas por um ou dois trimestres por ano.

Para analisar o tempo de permanência do aluno indígena no CEJA Antonio Casagrande, precisa-se considerar os aspectos culturais indígenas Paresí, sobretudo aqueles relativos à aprendizagem e a escolarização. Durante a pesquisa evidenciou-se que os alunos jovens e adultos que são matriculados no CEJA tem como primeiro objetivo a aprendizagem dos códigos linguísticos da cultura da sociedade envolvente e que a intensidade e a qualidade desta aprendizagem não possui necessariamente uma relação direta com o cumprimento ou não de uma etapa ou período letivo. Também não há relação com a assimilação dos conteúdos clássicos das disciplinas que compõem o currículo escolar, para os alunos indígenas o maior conhecimento da língua portuguesa significa uma ferramenta de luta e instrumento de sobrevivência na sociedade não indígena.

Ao longo da pesquisa e das entrevistas realizadas com alunos e ex-alunos eles destacaram aspectos positivos de sua passagem pela escola e até um pouco de saudosismo, sempre destacando que “aprendeu um pouco mais da língua portuguesa” e que isto é importante para eles. Concluí-se então, que apesar de passarem por situações de constrangimento, preconceito e *bullying*, conforme relatos dos professores, alunos e ex-alunos, eles tiveram a aprendizagem que julgam ser importantes para o seu futuro, evidenciando um descompasso quanto à perspectiva de avaliação do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande e a narrativa dos alunos e ex-alunos.

Apesar do pouco tempo de permanência e da não promoção pedagógica da escola, não se há de falar em fracasso escolar dos alunos indígenas e sim de aprendizagem daquilo que vieram buscar na escola (conhecimentos da língua portuguesa). O suposto fracasso está expresso apenas na perspectiva escolar que não considera as particularidades culturais indígenas Paresí, e não na visão dos indígenas que passaram pela escola, para estes sua estada na escola é de sucesso, pois eles conquistaram o que almejavam. São valores distintos.

No decorrer da pesquisa foi se revelando que a convivência entre indígenas e não indígenas no interior do CEJA Antonio Casagrande não é tão pacífica e tranquila quanto aparenta, os alunos, ex-alunos e professores da escola revelaram que durante as aulas ocorrem, até com certa frequência, casos de *bullying* em relação aos indígenas estudantes. Os alunos indígenas demonstram comportamento tímido, pouco comunicativo e quase não realizam atividades coletivas com não indígenas, o que pode ser interpretado também, como uma estratégia de convívio em meio à discriminação que enfrentam cotidianamente. Os professores relataram presenciar constantemente situações que exigiram interferência para não aprofundar o preconceito por parte de não indígenas.

As ferramentas e os conceitos operacionalizados nas análises me ajudou a compreender que a aparente apatia indígena frente a situações de constrangimento, efetivamente, se constitui em estratégias de adaptação a um novo contexto cultural. Portanto, não há de se falar em indiferença ou passividade e sim na percepção por parte do aluno indígena que sua passagem na escola não indígena é temporária e é também necessária para que se construa os conhecimentos que ele busca.

Enfim, com todas as limitações e possibilidades levantadas com esta pesquisa, a presença de alunos jovens e adultos indígenas no CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT é uma realidade que não se pode deixar de considerar. Esta pesquisa contribuiu, em alguma medida, para trazer à discussão um tema que havia sido silenciado pelas políticas educacionais e pelas práticas pedagógicas.

Os jovens e adultos indígenas continuam a procurar o CEJA para se escolarizar. Em 2017, no ano seguinte à conclusão da pesquisa e usando os mesmos critérios, foram identificados 18 alunos indígenas matriculados, sendo 07 alunos que já estudaram em anos anteriores e 11 alunos novos, com histórico de permanência e aproveitamento semelhantes aos anos anteriores aqui pesquisados. Isto posto, conclui-se que os jovens e adultos indígenas continuam a procurar o CEJA Antonio Casagrande para se escolarizar, e a pesquisa que deu origem a esta dissertação não pode ser considerada como totalmente conclusa. O tema da presença de jovens e adultos indígenas na Educação de Jovens e Adultos, necessita de novos olhares, novas percepções, não somente pela via da história, mas também, por meio de outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000135.pdf> . Acesso em: 26/03/2018
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. In: Revista História Hoje, v.1 n° 2, 2012
- _____, Maria Regina Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, 2010.
- ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. (Orgs.) **Memória e Ressentimento: Indagações sobre uma questão sensível**. UNICAMP, Campinas, 2004.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O que você precisa saber sobre os indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional (Coleção Educação para todos), 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2017
- BARROS, José de Assunção. **O projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Pestropoles, Vozes, 2005
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras. v. 12, n.1, pp. 53-69, jan/abr 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2014.
- BARTH, Fredrik. **Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales**. Fondo de Cultura Económica, México, 1976.

BIBLIOTECA VIRTUAL DA FAPESP: **John Monoel Monteiro**. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/89202/john-manuel-monteiro>> . Acesso em: 06 de fev de 2018

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520> Acesso em: 24 de jul. 2017.

BOTH, Sérgio José. Da aldeia à cidade: **O cotidiano de estudantes paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra-MT**. Dissertação de mestrado UFMT. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução /CEB, Resolução 01 de 05 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação / CEB, Resolução 03 de 15 de julho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância**. Brasília, 2010

_____. Decreto nº 8.213, de 13 de agosto de 1881. Regula a execução da Lei nº 3029 de 9 de janeiro do corrente ano que reformou a legislação eleitoral. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 854-923. 1881. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleitor-e-eleicoes/glossario/termos/lei-saraiva>>. Acesso em 30 de nov de 2017.

_____. Decreto 6.093/07, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a organização do programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996

_____. IBGE, Indígenas. 2017. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>> Acesso em: 27 jul. 2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Legislação escolar indígena**. Brasília. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação profissional e Tecnológica Integrada à Educação Indígena. Documento base**. Brasília. 2007.

_____. Ministério da Educação - COMFOR – Conselho Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. **Módulo 4 - Aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social.** UNIFESP, São Paulo, 2015.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer 11/200 de 10 de maio de 200. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação/TV Escola. **Índios do Brasil. Quem são eles?** Produzido pelo TV Escola/MEC. 1999. Disponível em: <<https://tvescola.mec.gov.br/tve/video/indios-no-brasil-quem-sao-eles>> Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008** inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Registro Civil de nascimento para povos indígenas no Brasil.** Brasília. 2014

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petropolis/RJ, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO: CURRÍCULO LATTES. **João Pacheco de Oliveira.** Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do/>> Acesso em 06 de fev. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO: CURRÍCULO LATTES. **Maria Regina Celestino de Almeida.** Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781525P5>> Acesso em 06 de fev. 2018.

COSTA, Maria Romana Ramos. **Cultura e Contato: Um estudo da sociedade Paresí no contexto das relações interétnicas.** Dissertação de mestrado em Antropologia. UFRJ/Museu Nacional. Programa de pós graduação. 1985.

DELGADO, Marieta de Almeida Neves e FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente e o ensino de história.** Revista história hoje, V. 2 nº 4. 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>>. Acesso em: 21 de nov. 2017.

DIÁLOGOS ANTROPOLÓGICOS. Blog do grupo de estudo culturais, identidades e relações interétnicas. **Fredrik Barth – Grupos Étnicos e suas fronteiras.** Disponível em: <http://dialogosantropologicos.blogspot.com.br/2010/08/fredrik-barth-grupos-etnicos-e-suas.html> Acesso em: 03 de maio de 2018

FENELON, Déa Ribeiro. **Cultura e história social: Historiografia e pesquisa.** Departamento de história, PUC/SP, 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12105/8767>> Acesso em: 02 jul. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro, EdFGV, 2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar indígena em Terra Brasilis – tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **A representação da escola em um mito indígena**. Teias. RJ. Ano 2 nº 3 jan/jun. 2001

GRUPIONE, Luiz Donizete Benzi. **Índios: passado, presente e futuro**. In: Cadernos da TV Escola: Índios do Brasil. MEC, SEED, SEF, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. Uma história da Alfabetização de Adultos no Brasil., in: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

_____. Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da Alfabetização de adultos no Brasil**. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago de 2000, nº 14.

MACHADO, Maria de Fátima Roberto. **Índios de Rondon**. Rondon e as linhas telegráficas na visão dos sobreviventes Waimare e Kaxinití, grupos Paresi. 1994. Tese (doutorado em Antropologia Social do Museu Nacional) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

_____. **Índio na cidade é índio?** Considerações sobre um debate provocante. Associação Brasileira de Antropologia – 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro, junho de 2008. Disponível em:
<http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2034/ABA%20GT%2034%20Indio%20na%20cidade%20abr%202008.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2017

Manual de Normalização de Documentos Científicos de Acordo com as Normas da ABNT. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação/CEB. Resolução 005/2011. **Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino**. Cuiabá, 2011.

_____. Conselho Estadual de Educação/CEB Resolução 180/2000 de 05 de dezembro de 2000. **Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino**. Cuiabá, 2000

_____. Centro de Educação de Jovens e Adultos. **Projeto Político Pedagógico**. Tangará da Serra. 2015

_____. Centro de Educação de Jovens e Adultos. **Regimento Escolar**. Tangará da Serra. 2015

_____. Secretaria de Estado de Educação. **(ROP) - Regras de Orientações Pedagógicas (ROP) para CEJAs**. Cuiabá, 2016

_____. Secretaria de Estado de Educação. **(ROP) – Regras de Orientações Pedagógicas para Educação Escolar Indígena. 2013 a 2015**. Cuiabá, 2013

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá. Defanti, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Concepções para a educação Básica**. Cuiabá. Defanti, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Concepções para a Educação Básica**. Orientações curriculares. Cuiabá, MT, 2009, 2010, 2011.

MELO, Cristiane Silva; FLORINDO, Rosileide S.M.; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **História da educação de jovens e adultos no Brasil**: Um estudo sobre os movimentos de educação e cultural popular (1950-1960) e as contribuições de Paulo Freire. XVIII semana de história; VI Fórum de pós-graduação em história; I Fórum de licenciatura em história. UEM, 7 a 9 de nov. 2012.

MONTEIRO, John Manuel. . **As Raças Indígenas No Pensamento Brasileiro Durante O Império**. In: SANTOS Ricardo Ventura; MAIO Marcos Chor (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade no Brasil*. 1ed.RIO DE JANEIRO: FIOCRUZ, 1996.

MONTEIRO, John Manoel, **Tupis, Tapuias e Historiadores**: Estudos de história indígena e o indigenismo. Tese apresentada para o concurso de livre docência, área de etnologia, subárea história indígena e indigenismo. UNICAMP, 2001.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória**. A cultura popular revisitada. São Paulo, Contexto, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de um índio**: Uma quase autobiografia. Porto Alegre/RS, Edelbra, 2016.

NASCIMENTO, Odair Alves. **A produção do espaço geográfico indígena Paresí em Mato Grosso**: Impactos e perspectivas socioeconômicas. Dissertação de mestrado. UFMT. 2007.

O LUGAR DA CULTURA: MODELOS E DESAFIOS: **Homi K. Bhabha**. Disponível em: <<http://olugardacultura.pt/team/homi-k-bhabha/>>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Migração e Escolarização. História de instituições escolares de Tangará da Serra, Mato Grosso – Brasil (1964-1976)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia

OLIVEIRA, João Pacheco. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** Situação colonial, territorialização colonial e fluxos culturais. *Mana*. On line. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>>. Acesso em 22 de nov. 2017.

PINTO, José Marcelino Rezende. at all. **Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 199, p.511-524, set./dez. 2000.

SANTOS, Ednéia Natalino da Silva. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico**. Dissertação de mestrado, UNEMAT, Cáceres, 2013

SEIXAS, Jacy Alves. Percurso de memória em terras de história: Problemáticas atuais.. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. (Orgs.) **Memória e Ressentimento: Indagações sobre uma questão sensível**. UNICAMP, Campinas, 2004.

SILVA, Maria Abádia. **Educadores e educandos: Tempos históricos**. UFMT. Cuiabá. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33421-02-disciplinas-form-pedagogica-caderno-02-educadores-e-educandos-tempos-historicos-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 dez 2017.

SILVA, Edson. **O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008**. Revista de ensino de história. ANPUH. Vol. 1, n. 2. 2012.

SILVA, Glauber Romling da. **Morfossintaxe da Língua Paresi-Haliti (Arawak)**. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013.

SILVA, Norma Maria Jacinto. **EJA: Perspectiva de mudança para alunos indígenas Guarany Mbya**. Khóra, Revista Transdisciplinar. V.2, N. 2 maio 2015.

SOUZA, Emerson José de. **Alfabetização de jovens e adultos na primeira república: as escolas regimentais**. Dissertação de mestrado. UFMT. 2011

SOUZA. Hellen Cristina. **Entre a aldeia e a cidade: Educação escolar Paresí**. Dissertação de mestrado. UFMT. 1997.

SOUZA. Hellen Cristina. **Ensino Superior e povos indígenas no Brasil**. Tese de doutorado. PUC-SP. 2010.

TANGARÁ DA SERRA, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Escolas Municipais Indígenas**. 2017. Disponível em: <<http://semectangara.blogspot.com.br/2011/11/escolas-indigenas.html>> Acesso em: 27 de jun. de 2017.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC/SP, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

APÊNDICE 01



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO - PROFESSORES

APRESENTAÇÃO

Meu nome é **Marcos Serafim Duarte**. Sou mestrando do Programa ProfHistoria (Mestrado Profissional em Ensino de História) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* Universitário de Cáceres. Estou realizando uma pesquisa sobre os alunos indígenas Jovens e Adultos na EJA. A pesquisa tem como título: “A presença de alunos indígenas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, de Tangará da Serra, Mato Grosso. ” e visa estudar como o CEJA lida com os estudantes indígenas, considerando sua diversidade cultural. Assim, convido você a participar da pesquisa respondendo a um formulário e concedendo-me uma entrevista. Importante destacar que a realização desta pesquisa só será possível a partir de sua concordância em participar.

A PESQUISA

A pesquisa que desenvolvemos busca pesquisar como o Centro de Educação de Jovens e Adultos tem lidado com a presença de alunos indígenas, e, também compreender como os jovens indígenas falam sobre sua estada na escola regular de ensino. Como objetivos específicos a pesquisa busca identificar a contribuição do CEJA na formação escolar dos alunos indígenas; conhecer as motivações que levam os alunos indígenas a procurar a educação de jovens e adultos; identificar estatisticamente o desempenho escolar dos alunos indígenas que passaram pelo CEJA de 2009 a 2016, através de uma tabulação que possibilite visualizar o número de alunos aprovados, retidos, que abandonaram ou desistiram, conforme resultado atribuído trimestralmente pela escola. A pesquisa tem como foco central conferir visibilidade à presença dos alunos indígenas na escola regular, considerando o caso do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, e conhecer como se dão as sociabilidades desses alunos no interior da sala de aula, bem como no interior da escola como um todo.

ESCLARECIMENTO

A participação na pesquisa seja através de uma entrevista gravada, ou da resposta ao formulário de pesquisa, não oferece qualquer risco pessoal ou coletivo. O objetivo principal é problematizar, dar visibilidade ao assunto e compreender as motivações que fazem com que os alunos indígenas jovens e adultos procurem uma educação regular urbana no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande. Numa perspectiva ética, é pertinente

APÊNDICE 02



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO – ALUNOS

APRESENTAÇÃO

Meu nome é **Marcos Serafim Duarte**. Sou mestrando do Programa ProfHistoria (Mestrado Profissional em Ensino de História) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* Universitário de Cáceres. Estou realizando uma pesquisa sobre os alunos indígenas Jovens e Adultos na EJA. A pesquisa tem como título: “A presença de alunos indígenas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, de Tangará da Serra, Mato Grosso” e visa estudar como o CEJA lida com os estudantes indígenas, considerando sua diversidade cultural. Assim, convido você a participar da pesquisa respondendo a um formulário e concedendo-me uma entrevista. Importante destacar que a realização desta pesquisa só será possível a partir de sua concordância em participar.

A PESQUISA

A pesquisa que desenvolvemos busca pesquisar como o Centro de Educação de Jovens e Adultos tem lidado com a presença de alunos indígenas, e, também compreender como os jovens indígenas falam sobre sua estada na escola regular de ensino. Como objetivos específicos a pesquisa busca identificar a contribuição do CEJA na formação escolar dos alunos indígenas; conhecer as motivações que levam os alunos indígenas a procurar a educação de jovens e adultos; identificar estatisticamente o desempenho escolar dos alunos indígenas que passaram pelo CEJA de 2009 a 2016, através de uma tabulação que possibilite visualizar o número de alunos aprovados, retidos, que abandonaram ou desistiram, conforme resultado atribuído trimestralmente pela escola. A pesquisa tem como foco central conferir visibilidade à presença dos alunos indígenas na escola regular, considerando o caso do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, e conhecer como se dão as sociabilidades desses alunos no interior da sala de aula, bem como no interior da escola como um todo.

ESCLARECIMENTO

A participação na pesquisa seja através de uma entrevista gravada, ou da resposta ao formulário de pesquisa, não oferece qualquer risco pessoal ou coletivo. O objetivo principal é problematizar, dar visibilidade ao assunto e compreender as motivações que fazem com que os alunos indígenas jovens e adultos procurem uma educação regular urbana no Centro de

Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande. Numa perspectiva ética, é pertinente ressaltar que os participantes da pesquisa, receberão nomes fictícios. As informações concedidas serão utilizadas para fins acadêmicos.

Desde já agradecemos a colaboração.
Atenciosamente,
Marcos Serafim Duarte

Dados do pesquisador: Marcos Serafim Duarte

Nome: – Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT/Cáceres.

E-mail: marcos.sduarte@gmail.com

Telefones: (65) 99962 3372 (65) 3326 2369

*****AUTORIZAÇÃO*****

Eu, _____, portador/a do documento de identidade nº _____, aceito participar da pesquisa: “A presença de alunos indígenas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, de Tangará da Serra, Mato Grosso” e concedo uma entrevista (ou e respondo às perguntas contidas no formulário de pesquisa) para falar sobre minha experiência como aluno no CEJA Antonio Casagrande.

_____, ____/____/____.
Local Data

Assinatura

APÊNDICE 03



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES QUE ATUARAM/ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FICHA INDIVIDUAL

Nome _____ Idade _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Área que atua _____

Área de formação _____

Há quanto tempo atua no CEJA Antonio Casagrande _____

Questões:

- 1- Considerando a sua experiência no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, o que você pensa sobre a presença de alunos indígenas na escola regular?
- 2- É possível falar sobre o modo como ocorre a aprendizagem desses alunos indígenas?
- 3- Como você trabalha com a presença de alunos indígenas na turma?
- 4- Como se dão as sociabilidades desses alunos na turma, em sala de aula e na escola como um todo?
- 5- Você aborda, em suas aulas, questões relativas à lei 11.645/08 que dispõe sobre o estudo da história indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados em todo o país?
() Sim () Não
- 6- Caso a resposta seja positiva, como, no que diz respeito à referida lei, você conduz o trabalho em suas aulas?

APÊNDICE 04**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS E EX-ALUNOS DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE
FICHA INDIVIDUAL**

Nome: _____ Idade: _____

Etnia: _____

Onde mora: _____

Série ou ano que estuda: _____

Desde quando estuda no CEJA: _____

Questões:

- 1- Quais as motivações os fizeram com você procurasse o CEJA para estudar?
- 2- Como foi/é para você estudar no CEJA?
- 3- Do que você mais gostava/gosta na escola?
- 4- Do que você menos gostava/gosta na escola?
- 5- O que você tem aprendido ou aprendeu que foi marcante para você?
- 6- Você estudou ou se recorda de ter estudado sobre a história dos povos indígenas? Se sim, conte-me que lembranças você tem desse estudo?
- 7- Qual é a diferença de estudar nessa escola (CEJA) e de estudar na escola da aldeia?
- 8- Porque parou de estudar?

APÊNDICE 05**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES QUE ATUARAM/ATUAM
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
FICHA INDIVIDUAL**

Nome _____ Idade _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Área que atua _____

Área de formação _____

Há quanto tempo atua na Educação Escolar Indígena _____

Questões:

- 1- Considerando a sua experiência, como é para você trabalhar com a educação escolar indígena?
- 2- Você conhece alunos indígenas que foram para a cidade para estudar? Na sua opinião, por que eles foram para a cidade?
- 3- Vários alunos indígenas jovens e adultos se matriculam no CEJA Antonio Casagrande, estudam por um tempo e depois desistem. Na sua opinião o que acontece com estes alunos?
- 4- Na sua turma existem alunos que saíram para a cidade e voltaram? Porque eles voltaram?