

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA

FABIANO CERRI

**IMPASSES E POSSIBILIDADES NA CRIAÇÃO DE PROEJA EM RESERVA
INDÍGENA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA
2012

FABIANO CERRI

**IMPASSES E POSSIBILIDADES NA CRIAÇÃO DE PROEJA EM RESERVA
INDÍGENA**

Monografia apresentada no Programa de Pós Graduação de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Jovens e adultos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - *Campus* Medianeira como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Educação de Jovens e Adultos”.

Concentração: Proeja

Orientadora: Dra. Ivone T. Carletto de Lima

MEDIANEIRA
2012

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA

TERMO DE APROVAÇÃO

Título da monografia

Impasses e possibilidades na criação de Proeja em reserva indígena

por

Fabiano cerri

Esta monografia foi apresentada às 13h30min horas do dia 01 de Março de 2012, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação profissional integrada a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação a Banca examinadora considerou o trabalho aprovado.

Profª. Dra. Ivone T. Carletto de Lima.
Orientador

Prof. Ricardo Santos
Banca

Profª. Dra. Joice Maria Maltauro Juliano
Banca

RESUMO

CERRI, Fabiano. **Impasses e possibilidades na criação de proeja em reserva indígena**. 2012. 38 f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Medianeira, 2012. 38 f.

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar as possibilidades e impasses para a criação de curso Proeja na reserva indígena de Santa Rosa do Ocoí. Caracterizando através de revisão bibliográfica e artigos publicados, avaliam-se quais cursos profissionalizantes teriam melhor aproveitamento na comunidade levando em consideração as características econômicas e sociais da região e da comunidade Guarani. O trabalho também aborda quais são as dificuldades encontradas entre professores e alunos nesta modalidade de ensino. A pesquisa de campo e a busca de dados na escola da aldeia é inviável, pois a mobilidade entre os territórios é uma característica típica e fica difícil obter dados exatos. Como resultados obtidos destacam-se as barreiras e preconceitos enfrentados pela educação para jovens e adultos indígenas, investimento nessa área são indispensáveis. É crucial preparar profissionalmente esses alunos, para chegarem aptos ao mercado de trabalho e proporcionando dessa forma boas condições de vida. Como impasses, enfatizo a falta de formação de professores indígenas, a grande evasão de alunos, a complexidade das línguas indígenas e os deslocamentos. Mudanças no modelos pedagógico devem ser feitas para prosseguir na busca por uma sociedade mais eqüitativa e menos desigual.

Palavras-chave: Educação Indígena, Proeja, Guarani, EJA, Ensino Profissionalizante.

ABSTRACT

CERRI, Fabiano. **Deadlocks and opportunities in the creation of PROEJA Indian reservation.** 2012. 38 p. Conclusion of Work Specialization in the Professional Education Basic Education in Integrated Modality EJA – Federal Technological University of Paraná – UTFPR. Medianeira, 2012. 38 p.

This research aimed at to evaluate the possibilities and dilemmas to creation Proeja course in Santa Rosa Indian Reservation in Ocoí. Characterized through literature review and published articles, we evaluate professional courses which would best benefit the community taking into consideration the social and economic characteristics of the region and the Guarani. The work also discusses what are the difficulties between teachers and students in this type of education. The field research and data mining in the village school is impractical, because the mobility between regions is typical and is difficult to obtain accurate data. The results obtained highlight the barriers and prejudices faced by youth and adult education for indigenous investment in this area are essential. It is crucial to professionally prepare these students are able to reach the labor market and thereby providing good living conditions. As impasses, emphasize the lack of training of indigenous teachers, the great escape of students, the complexity of indigenous languages and displacements. Changes in pedagogical models should be made to continue the search for a more equitable and less unequal.

Keywords: Indigenous Education, Proeja, Guarani, EJA, Vocational Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	9
1.1 OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELO EDUCANDO E EVASÃO ESCOLAR ..	11
2. BREVE HISTÓRICO DOS INDÍGENAS NO PARANÁ E OS GRUPOS GUARANI	15
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA INDÍGENAS.....	17
2.2 APROXIMAÇÃO ENTRE POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	19
4 CARACTERIZAÇÃO DA RESERVA INDÍGENA DE OCO'Y	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS.....	31

INTRODUÇÃO

É imprescindível a procura por práticas pedagógicas diferenciadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerar a trajetória de vida do aluno é indispensável para perceber os obstáculos e empecilhos que podem implicar na evasão nessa modalidade de ensino.

A Busca de dados e informações nessa área promove a melhoria do ensino profissionalizante para jovens e adultos, impulsionando um olhar especial para que as necessidades desses discentes sejam atendidas.

A Educação de Jovens e Adultos é muito complexa, por isso deve considerar as condições de vida, o conhecimento, os interesses e a perspectiva dos estudantes que buscam formação em cursos desta modalidade.

Merece devida atenção o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em comunidades indígenas. Esse campo é considerado pouco explorado no Brasil e que deve ser examinado colaborando de forma efetiva para que outros projetos sejam desenvolvidos na área.

Partindo desta idéia, torna-se imprescindível a identificação das transformações sofridas pelo Avá-guarani, suas características históricas e culturais.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é caracterizar através de dados da escola e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a comunidade indígena Avá-guarani de Santa Rosa do Ocoi, no município de São Miguel do Iguaçu, no Paraná e identificar áreas profissionais que terão melhor aproveitamento para implantação de cursos Proeja na escola da aldeia, bem como seus impasses e possibilidades.

Pesquisas nessa área contribuem significativamente para que o ambiente escolar indígena disponibilizado desperte o interesse dos estudantes, proporcione boas condições de aprendizado, acarrete mais qualidade de vida e também disponibilize oportunidades no mercado de trabalho.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa pode ser considerada exploratória, descritiva e de caráter qualitativo, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, envolvendo levantamento bibliográfico e de campo, buscando entender um fenômeno social complexo, refletindo as características dos educandos e investigando os cursos que poderiam ser disponibilizados e/ou melhor aproveitados para a aldeia indígena de Ocoi. A presente pesquisa é especialmente bibliográfica.

Os dados foram obtidos através de artigos já publicados, documentos da escola (número de matrículas) e posterior comparação das informações com relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para a realização da pesquisa, procurou-se fundamentar com textos de autores que escreveram sobre a EJA, apontando, igualmente, as questões que levam os alunos a optar por essa modalidade de ensino e, igualmente, que levam muitos à evasão escolar. Além disso, apresenta-se um breve histórico do PROEJA, como alternativa à proporcionar ao jovem e ao adulto a profissionalização.

Na sequência a pesquisa apresenta e caracteriza a reserva indígena dos Ava-guarani, demonstrando uma discussão sobre os impasses e possibilidades de implantação do PROEJA.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para Fraga e Beraldo (2009), a primeira Constituição brasileira, de 1824, já assegurava educação para todos os cidadãos. O que de fato não passava de um direito constitucional que na prática se aplicava exclusivamente a determinadas classes econômicas. Em 1889, com a Proclamação da República, campanhas foram feitas em prol da educação de adultos, mas com a falta de estímulo político as ações reivindicadas não foram efetivadas.

A educação de jovens e adultos iniciou-se efetivamente, a partir de 1930, período em que o Brasil viveu a expansão econômica e o êxodo rural para busca de emprego na cidade e conseqüentemente o aumento do número de alfabetos (ANGELO; GOMES, 2007). Após a segunda Guerra Mundial a integração dos povos tendo em vista a paz, contribuiu para o destaque da educação de jovens e adultos.

Com a atual Constituição brasileira de 1988, foi garantido o direito de ensino gratuito e de qualidade, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Reconhecendo também a diversidade da população brasileira, garante o direito à cultura e torna o racismo um crime inafiançável e imprescritível (SILVA, 2007).

Em 1990 a Conferência Mundial de Jontiem, assegurou a educação para todos, oferecendo aos jovens e adultos a chance de atender suas necessidades educacionais. No Brasil, em 1996, a Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos no fornecimento de ensino fundamental gratuito e apropriado. Em junho de 1999 a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados abordou a EJA, a educação indígena e o ensino a distância em uma audiência (PIERRO, 2010).

De acordo com Pierro (2010), a educação das novas gerações depende do seu espaço de socialização, ou seja, do ambiente em que convivem. Desta forma a EJA deve ser incentivada como requisito de melhoria da educação como um todo.

Em 2001, foi proposta uma escolarização que atingisse também adultos e idosos, através da Lei n. 10.172/2001.

O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (PIERRO. 2010, p.944).

Atuar na educação de jovens e adultos pode contribuir expressivamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que consideram e apreciam a cultura e história de cada aluno, compreendendo os obstáculos do seu dia-a-dia, estimulando a sua permanência na escola e ponderando as políticas dessa modalidade de ensino. É exigido do profissional dessa área muita paciência e experiência para não deixar os alunos desarticulados. A EJA deve possibilitar uma transformação através do conhecimento que o aluno adquire durante o trajeto (VALIM, 2007).

Soares (2006), afirma que aproximadamente 37% dos jovens de 15 a 25 anos não finalizaram nem o ensino fundamental e ingressam no mercado de trabalho sem qualificação. Dos Mais de 175 mil de professores que atuam na educação de jovens e adultos, a maioria não tem formação específica para a atividade que exercem.

Valim (2007), expõe que a condição financeira pode ser o fator limitante para a ampliação da educação e enfatiza que os documentos de implementação da EJA no Brasil devem garantir além da alfabetização, o resgate de cultura e a inserção no mundo de trabalho.

1.1 OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELO EDUCANDO E EVASÃO ESCOLAR

A EJA tem a função de valorizar a inclusão social, a cultura e a alfabetização. Os jovens e adultos que voltam para escola lutam para terem de volta os direitos que lhe foram negados: “o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena” (ARROYO. 2006, p. 29).

O autor lembra, contudo, que deve-se buscar uma EJA com “E” de Educação e não apenas com “E” de ensino, pois, ensinar não impulsiona o aluno a inovar e nem tem a função de se preocupar com sua trajetória. Articular o conhecimento a educação pode se tornar um poderoso instrumento de desenvolvimento.

A teoria pedagógica foi preparada focada na educação de crianças, que não tem problemas e que não participam do processo de formação. Já a teoria pedagógica para o EJA deve ser o oposto, os educandos devem contribuir através de suas experiências para expandir as políticas educacionais e para que o trabalho seja reconhecido como uma matriz educativa (ARROYO, 2006). Participar nas decisões da escola é crucial para o educando da EJA, para que futuramente participem do desenvolvimento da sociedade. Desta forma, é atribuído ao professor não apenas a função de ensinar a ler e escrever, mas a missão de inovar fazendo os alunos reagir e criar senso crítico (SANTOS, 2007).

Partindo da idéia de Arroyo (2006), a EJA e PROEJA são um desafio para a educação, pois vem sendo constantemente alteradas, sendo projetadas de acordo com o modelo de sociedade que se deseja conviver. Os jovens e adultos não tem o mesmo tempo mental que as crianças, eles carregam consigo muitos saberes adquiridos ao longo da vida, portanto as aulas e materiais didáticos devem ser preparados especificamente para adultos (ARROYO, 2006).

Quando um aluno retorna a escola significa que ele almeja os valores, aptidões e conhecimentos que são adquiridos dentro da sala de aula. Desta forma

o professor deve acoplar os saberes de existência e o científico (FERNANDES; FERREIRA, 2011).

Valim, afirma que são inúmeras as expectativas criadas pelos estudantes dessa modalidade:

Eles visam algo mais do que um diploma: querem ampliar seus horizontes culturais, dominar os instrumentos necessários para viver no mundo da informação, elaborar pensamentos e ações de forma crítica e se afastar da marginalidade imposta pela sociedade na qual foram impedidos de um exercício efetivo da cidadania. (VALIM. 2007, p. 3670)

De certa forma alguns sistemas educacionais acabam excluindo os seus alunos, por não considerar suas condições e trajetória e por essa razão o educador precisa conhecer os seus estudantes: “São jovens e adultos que, não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era de direito, retornam hoje, buscando o resgate do que lhes foi negado e/ou mal garantido” (VALIM. 2007 p. 3670).

Os alunos da EJA apresentam problemas de auto-estima e são inseguros e acabam se auto-excluindo por acreditar que não é capaz. Qualquer decepção faz com que ele abandone a escola (SANTOS, 2007).

Segundo Fraga e Beraldo (2009), a evasão está associada a fatores como custo de transporte, cansaço, sair cedo do trabalho, excesso de tarefas de casa e falta de tempo para fazê-las, além do despreparo de alguns professores para lidar com alunos trabalhadores.

1.2 CRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DE JOVENS E ADULTOS

Segundo Matias (2003), até o século XX não havia preocupação com a educação, pois os trabalhos realizados eram latifundiários e exigiam mais força do

que qualificação. O ensino profissional ganhou destaque a partir de 1909, quando mudanças econômicas e sociais favoreceram o ensino industrial, órfãos e pessoas menos favorecidas na sociedade conseguiram a oportunidade de aprender um ofício.

Em 13 de julho de 2006, por meio do Decreto Nº 5.840, o governo federal criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Esse programa contempla o acesso a escolarização e a conexão de áreas como o ensino básico, a educação de jovens e adultos e a formação profissional. O público alvo do PROEJA é, de acordo com Angelo e Gomes (2007, p. 34), estudantes que por varias razões “foram excluídos do sistema educacional de ensino ou não tiveram acesso a esse sistema, quando se encontravam nas faixas etárias regulares”.

O PROEJA ainda é inédito no campo da educação, trazendo juntamente com a inovação, desafios para as instituições como aumentar o numero de vagas; adequar o projeto pedagógico de acordo com os cursos, utilizando metodologias específicas, bem como a formação de professores para atuar nesse campo de ensino. Possuir formação apropriada é indispensável para os docentes dessa área. Pois eles devem preparar seus alunos para o trabalho e não para o mercado de trabalho, reinventando sua forma de ensinar para transmitir conhecimento científico e tecnológico capaz de mudar a realidade do discente (ANGELO; GOMES, 2007).

A escolarização deve ir muito além do objetivo de incluir no mercado de trabalho, mas sim ser exercida como um direito do estudante (ARROYO. 2006). O PROEJA faz a conexão do ensino médio e profissionalizante, satisfazendo as necessidades de jovens e adultos excluídos do sistema educacional, ou que não tiveram acesso na idade apropriada. Todos têm direito a um ensino democrático, regido por princípios da igualdade e liberdade (ANGELO; GOMES, 2007).

O diferencial do PROEJA “está centrado no fato de que a população indígena do Brasil necessita também de formação profissional que reconheça suas especificidades de aprendizagem” (ARAUJO. 2011, p. 2).

O incentivo a essa modalidade de ensino depende do compromisso das entidades públicas em resgatar o real sentido da educação, tornando-a solidária e criando oportunidades de emprego para que consigam um espaço no mercado de trabalho (ANGELO; GOMES, 2007).

A meta de melhorar o ensino profissionalizante para jovens e adultos indígenas, depende não somente de pesquisas, mas é sim do real interesse daqueles que prometem melhorar o ensino e tornar a educação igualitária.

2. BREVE HISTÓRICO DOS INDÍGENAS NO PARANÁ E OS GRUPOS GUARANI

Os povos nativos encontrados pelos europeus foram chamados de índios, por que acreditavam que tinham chegado ao destino da rota para ampliação de seu comércio: as Índias (PARELLADA et al, 2006). Nos anos de 1150 habitavam no Paraná cerca de duzentos mil indígenas. Foram identificadas várias tradições arqueológicas de caçadores e coletores como a Umbu, a Humaitá e os sambaquis e representando os agricultores e ceramistas a Itararé-Taquara e a Tupi-Guarani. A chegada dos europeus trouxe doenças e escravidão para as aldeias, além de confrontos pela posse de terras, reduzindo drasticamente a população.

No dia 19 de Abril de 1940, no primeiro Congresso Indigenista Interamericano realizado no México foi criado o dia do Índio, devido a sua importância na história das Américas (PARELLADA et al, 2006). Em 1960 os indígenas foram desprezados e discriminados, tratados como animais selvagens e expulsos de suas terras pelos brancos. Muitas famílias diante de tamanha humilhação foram forçadas a se refugiarem em outros países, migrando principalmente para Paraguai e Argentina (DEPRA, 2006). Em 1975 a política de reforma agrária preocupada com o desenvolvimento e a expansão agrícola tornou mais vulnerável os direitos dos índios (DEPRA, 2006).

Dentre os povos pré-históricos os Guarani são os mais conhecidos. Eles chegaram ao Paraná há mais de dois mil anos, provavelmente vindos da Amazônia. Habitavam em áreas de mata e produziam cerâmicas decoradas e teciam vestimentas em algodão, faziam chocalhos e produtos artesanais. Usavam lâminas para matar animais e derrubar árvores. A base de sua alimentação procedia do cultivo de mandioca, milho, batata-doce e feijões; pesca, caça e coleta de frutos; raízes e mel. Em suas cabanas redondas, viviam aproximadamente trezentos índios. Após algum tempo, deslocavam-se para outros lugares para que o solo se aliviasse e a fauna se recompusesse. Os rituais e a língua são as bases culturais dos Guaranis (PARELLADA et al, 2006).

Quase nunca estabeleciam suas aldeias e roças em áreas campestres. Geralmente encontravam-se inseridos em áreas cobertas por florestas, onde abriam clareiras na mata. Mudavam de lugar com freqüência, pois consideravam o crescimento demográfico e buscavam áreas próximas para se instalar e plantar. Contribuíram de forma significativa para o aumento da diversidade biológica, através de espécies vegetais utilizadas como remédio e alimento (MOTA, 2006).

O mapa abaixo apresenta as terras indígenas demarcadas (verde) e não demarcadas (vermelho), no Paraná. A maior terra indígena do Paraná é a do Rio das Cobras, no sudoeste do Estado (ponto 02). O Ponto 01 (verde) representa a reserva indígena de Ocoí no município de São Miguel do Iguaçu.



FIG.01 Fonte: PARELLADA et al, (2006).

Atualmente nas terras indígenas do Paraná é oferecida alfabetização bilíngüe, ou seja, é ensinada a língua materna e o português. No ano de 2006 aproximadamente 2.536 alunos indígenas estavam matriculados no estado, distribuídos em 28 escolas localizadas em 18 municípios (PARELLADA et al, 2006).

A Fundação Nacional do Índio - FUNAI é responsável pela integridade dos indígenas, órgão responsável por zelar e proteger os índios e também suas terras e cultura. Foi criada também a Fundação Nacional do Índio e o Estatuto do Índio entre outras organizações em prol da defesa e luta pelos direitos do índio (DEPRA, 2006).

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA INDÍGENAS

Segundo Faustino et al (2008), no Brasil existem mais de 220 povos indígenas com uma população estimada em 730 mil índios, com cerca de 180 línguas diferentes. A extensão total de terras indígenas no Brasil alcança 108.429.222 hectares, o que equivale a 12,54% de todo o território brasileiro (ARAÚJO et al, 2006).

Os colonizadores precisavam inserir os indígenas no mercado e utilizar a mão-de-obra na extração de riquezas naturais. Os indígenas até então considerados selvagens, precisava ser catequizado a fim de instruí-los a se submeter as vontades dos portugueses. Padres jesuítas tinham o dever de doutrinar noções de civilização, disciplina, respeito e castidade as crenças religiosas. Acreditava-se que aprendendo os costumes dos primitivos eles se tornariam cordiais. Mais tarde, com a chegada do *Summer Instituto of Linguistics* (SIL), uma agência missionária, um programa de educação bilíngüe foi inserido (FAUSTINO et al, 2008).

O autor cita ainda que os direitos indígenas começaram a ser refletidos a partir da Proclamação da Republica em 1889. A idéia de extinção dos indígenas foi descartada, pois eles sobreviveram a cinco séculos de opressão e violência, sustentando sua língua e suas tradições. No ano de 1980, a chamada inclusão social e a acessibilidade passaram a ser discutidas em fóruns com a finalidade de ampliar os direitos de cidadania. Até então não era considerada a distinção cultural a cosmologia e as relações sociais. A nova legislação conferiu a esses povos o direito de conservação de suas peculiares históricas, culturais e lingüísticas. Possibilitou que a escola indígena se tornasse um órgão de valorização das línguas, da sabedoria e das tradições indígenas.

A Constituição Brasileira considera em relação aos interesses nativos:

São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, p. 150)

Segundo Faustino et al (2008), infelizmente, a legislação muitas vezes não se aplica nas políticas governamentais, mantendo a educação indígena desconhecida pelas autoridades. São inúmeras as barreiras a serem encaradas, mas é imprescindível a luta para que novas propostas sejam efetivadas, para que estes estabeleçam relações mais equilibradas com a coletividade. A cultura revela as características de um grupo. Devido a essa diversidade apresentada por cada etnia seria muito complexo o estabelecimento de preceitos para todas as escolas indígenas. As regras deveriam ser elaboradas de acordo com a realidade de cada aldeia.

Poucos indígenas possuem uma remuneração mensal proveniente de empregos, a grande maioria trabalha na roça, vende artesanato e sobrevivem em condições de precárias e vulneráveis. As principais atividades desempenhadas por indígenas são plantar, colher e caçar. Alguns fazem trabalhos externos, como agentes comunitários de saúde e professores ou ainda são recompensados por afazeres para aposentados da região (ALBERNAZ, 2008).

De acordo com Faustino et al (2008), a escola é tida como um instrumento de luta, uma possibilidade de acesso ao conhecimento, emprego e informações a vida indígena.

Boa escola e bom ensino são aqueles que projetam o individuo para além daquilo que se lhe apresenta de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles tem entre si. Boa escola e bom ensino devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiência, já que, por meio deles, podem avançar em seus processos de humanização. (FAUSTINO et al,2008, p.109)

Segundo Silva (2007), a sociedade brasileira sempre foi multicultural, composta por povos distintos que não foram bem aceitos. Os indígenas, por exemplo, sempre foram considerados selvagens e marginalizados.

O material didático específico, fortalece e valoriza a escola indígena. Contudo ainda existem muitas instituições em que os conteúdos são lecionados da mesma forma para indígenas e não-indios. Outro grande empecilho é que a maioria dos docentes não são índios e não compreendem a língua materna da

tribo e os poucos professores indígenas, em sua maioria, não possuem a formação básica necessária (FAUSTINO et al, 2008).

A transmissão de conhecimento entre as distintas gerações são fundamentais para a reprodução sociocultural dos povos indígenas, pois constrói a identidade étnica e cultural através da fala das línguas nativas e medicina tradicional (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010).

Insistir em uma sociedade mono cultural “Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido” (SILVA. 2007, p 501).

Não acreditamos no potencial daqueles que são distintos da nossa cultura. Pensamos de forma errônea que são incapazes para aprender. Os indígenas possuem os mesmos direitos que outra pessoa qualquer e devem ser tratados de forma especial, sem exclusão social.

2.2 APROXIMAÇÃO ENTRE POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Em 1999 foi realizado o primeiro Censo Escolar Indígena com o objetivo de coletar informações sobre as escolas, professores e estudantes indígenas de todo o país. De acordo com Brasil (2001), das 1.392 escolas indígenas existentes, existiam 93.037 alunos matriculados. Alunos distribuídos pela região Norte (51,7%), no Nordeste (21,4%), no Centro-Oeste (17,4%), Região Sudeste (3%) e Sul (6,5%).

O Censo revelou que a maioria dos professores não possuía escolaridade adequada, apresentando a falta de incentivo para que os mesmos progredissem e adquirissem uma formação profissional. Os indígenas precisam de uma política educacional diferenciada dos demais, pois são portadores de tradições culturais. O reconhecimento das escolas indígenas como uma categoria jurídica própria e

autônoma no sistema de ensino é condição essencial para a concretização da educação escolar indígena diferenciada (BRASIL, 2001).

Em 2008, o número de alunos indígenas aumentou para 205.141. Em relação ao sexo dos alunos, é possível dizer que há equilíbrio na distribuição. O grande número de alunos indígenas revela o processo de afirmação de identidade diferenciada (INEP, 2009).

Kahn (1994), acredita que necessita-se alcançar a educação indígena e não implementar uma educação para índios, como geralmente é feito nas escolas formais onde as diferenças lingüísticas é um dos principais obstáculos

Resolução nº 03/99 do CNE (Conselho Nacional de Educação) define escola indígena como:

Aquela que está localizada em terras habitadas por comunidades indígenas, que dê exclusividade de atendimento a essas comunidades, em que o ensino seja ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas e que tenha uma organização escolar própria.

A educação indígena deveria ser um veículo de inclusão, mas pouco difere da educação encontrada nas escolas da cidade, apresentando os mesmos critérios de avaliação e pressionando os indivíduos a abandonarem o seu próprio modo de ser. Logo as escolas podem ser consideradas “agências de reprodução social, econômica e cultura” (LADEIRA, 2004, p. 142).

Foi possível identificar através do censo 2008 o pequeno número de matrículas na Educação Profissional, sendo que apenas 0,7% das matrículas estão em cursos profissionalizantes. A formação de agentes de saúde dentro das comunidades é a que mais se destaca. É preciso que ocorra uma expansão dessa modalidade de ensino para que as sociedades indígenas sejam respeitadas. Precisamos nos empenhar para a diversificação de outros conhecimentos profissionalizantes. As particularidades dos estudantes devem ser consideradas de acordo com as áreas com que mais se identificam (INEP, 2009).

Uma iniciativa interessante a ser destacada no campo da educação indígena é que algumas universidades começam a apresentar programas de cotas para o ingresso de estudantes indígenas em seus cursos (ARAUJO et al, 2006).

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente, procurando profissionais qualificados, preparados e competentes. O PROEJA abre novos horizontes nas comunidades indígenas, pois as possibilidades de conquistar um emprego e melhorar de vida é muito maior.

4 CARACTERIZAÇÃO DA RESERVA INDÍGENA DE OCO'Y

Em 1977 o órgão indigenista Fundação Nacional do Índio (FUNAI), reconhece oficialmente a presença do Ava-guarani no Oeste do Paraná (DEPRA, 2006).

Atualmente o Brasil é conhecido internacionalmente como um país de ampla diversidade cultural, os povos indígenas contribuem para essa sociodiversidade, porém essa importância foi realmente reconhecida após a constituição de 1988. Conforme dados do Ministério da Cultura hoje sobrevivem aproximadamente 750 mil indígenas sobre 13% do território Brasileiro (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010).

Os Avá-Guarani estão distribuídos no Brasil entre o Mato Grosso do Sul, o Oeste do Paraná e a Costa Atlântica (TEIS, 2007). A cultura Guarani “tem suas origens nos matos tropicais que se localizam nas bacias do alto Paraná e do alto Uruguai e na Borda do Planalto meridional brasileiro” (SCHMITZ, 1979, p. 57).

Os indígenas que habitam a reserva criada em 1982, no município de São Miguel do Iguçu, Oeste do Paraná, podem também ser conhecidos pela literatura etnológica por *Nhandéva*, compondo o grupo indígena de língua Guarani, fazendo parte da família lingüística Tupi-Guarani (ALBERNAZ, 2007).

Afirma Brant de Carvalho (2004), que os limites da área indígena de Ocoí é um problema desde sua criação, quando apenas algumas das famílias indígenas que viviam em uma das áreas que seriam alagadas pelo lago da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional, conhecida como Jacutinga, que tinha 1500 hectares, foram deslocadas para as margens de onde seria o reservatório desta Usina Hidrelétrica, “pois não aceitaram a possibilidade de serem transferidos para outras reservas Paranaenses” (DEPRA, 2006, p.33).

Em 1997, seus integrantes conquistaram mais 1,74 ha aos 231,88 restantes da antiga Ocoy, ganhando o nome "Tekohá-Anhetetê" ou *aldeia verdadeira* (PARELLADA et al, 2006). O conceito *Tekohá* é muito mais complexo do que um

simples pedaço de terra, é um elemento sagrado, a terra sem males onde possam plantar, morar e praticar os costumes Guarani (DEPRÁ, 2006).

Os indígenas acreditam que “sem terra não existe saúde, agricultura e educação, portanto também não existe cultura” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010). A vegetação é contemplada entre os membros Guarani, pois dela provem os alimentos e a madeira para construção de casas e para o fogo. “Os Guarani indicam que são eles que pertencem à terra” (MURA, 2004, p. 110).

Hoje em dia cerca de 650 Avá-Guarani habitam os 231 hectares da terra indígena de Ocoí, uma estreita faixa de terra situada entre as margens de uns dos braços do lago da Usina Hidrelétrica de Itaipu (TEIS, 2007).

O nome dado à aldeia foi uma homenagem a um afluente do Rio Paraná de expressivo valor para os Avá-Guarani alagado pela Itaipu Binacional, chamado de Rio Ocoí (DEPRÁ, 2006).

Esta aldeia está superlotada, no ano de 2005 através do programa do governo Casa da Família Indígena, foram construídas 30 casas de alvenaria e 30 casas de madeira foram dadas pelo Programa da Itaipu. No entanto, o índice demográfico ainda é muito alto e a disponibilidade de espaço é essencial para que as vastas famílias possam se abrigar adequadamente (ALBERNAZ, 2008).

A maior parte da área total destinada aos indígenas não pode ser mecanizada para plantio, pois é considerada área de preservação permanente – APP. Áreas como a de Itaipu, são protegidas pelo Código Florestal (Lei Nº 4.771/65) um instrumento nacional que tem como finalidade preservar a fauna e a flora. Estas áreas estão associadas à manutenção e à conservação dos serviços ambientais (MANFRINATO, 2005).

Deprá (2006), enfatiza que os indígenas da Reserva de Santa Rosa do Ocoí possuem muitas riquezas e lamenta a falta de informações que a comunidade não índia da região dispunha sobre os mesmos, em virtude disso são avaliados como indivíduos de pouco anseio, sem ação e vagabundos.

De acordo com o censo 2010 do IBGE. São Miguel do Iguaçu apresenta 646 indígenas residindo no município, sendo 638 pertencentes a população rural e 08 pertencentes a população urbana.

Afigura 01 apresenta a reserva indígena dos Avá-Guarani.



FIG. 02 Imagem de satélite da área da reserva de Ocoí.
Fonte: Google Maps, 2011.

O número de indivíduos que chega a Ocoí não é proporcional ao que sai:

Alguns deslocamentos são feitos especificamente para a busca da cura proporcionada pelos avós, enquanto outros são feitos para a busca de trabalho ou de melhores condições de vida (como o que acontece com os que vêm do Paraguai), e outros ainda para a realização de visitas a parentes (ALBERNAZ, 2008, p. 124).

A mobilidade entre os territórios é uma característica típica de povos indígenas, isso faz com que as aldeias abriguem mais indivíduos do que suporta deixando-as superlotadas. Comunidades da Argentina, Paraguai e Brasil foram prejudicadas pela instalação da Itaipu (DEPRA, 2006).

Outro fator que os impulsionam a sair de seus povoados é a busca pelo casamento. Para que este ato sagrado seja abençoado, os noivos devem ser Avá-Guarani e não podem ter laços sanguíneos. Como na aldeia quase todos são parentes, viajam para formar uma família (ALBERNAZ, 2008).

A coordenação da educação escolar indígena do núcleo regional de Foz do Iguaçu tem como meta a estadualização de 22 escolas indígenas que estão sob dependência administrativa dos municípios. No ano de 2010 a Escola Teko Ñemoingo foi estadualizada ofertando o ensino médio. No último ano os alunos da Escola Municipal Indígena Avá-Guarani, aproximadamente 150 crianças indígenas eram alfabetizadas da pré-escola a quarta série.

Teis (2007) relata que ao concluírem a quarta série, são matriculadas na Escola Estadual de Santa Rosa do Ocoi, fora da reserva indígena, e passam a estudar com colegas não-índios da sociedade. Quando chegavam à quinta série os indígenas sofriam muito, pouco interagiam e acabavam se afastando dos outros colegas, criando um conflito cultural entre alunos procedentes de culturas diferenciadas. As dificuldades encontradas nesse período é um dos principais ensejos da evasão escolar.

A educação profissionalizante é pouco praticada no Brasil e deve ser incentivada, para melhorar a qualidade de vida desses indivíduos. De acordo com ACT BRASIL (2008), cursos podem ser disponibilizados nas aldeias indígenas, como exemplo que aconteceu no Mato Grosso na Terra Indígena Parque do Xingu. A proteção da Aldeia aumentou com cursos técnicos de vigilância, permitindo que eles conhecessem o GPS, aprendessem a linguagem cartográfica e a elaborar projetos. Cursos básicos de mecânica também foram disponibilizados possibilitando a autonomia para consertar os seus próprios barcos. A informática, tão importante para a realização de qualquer atividade no mundo globalizado, se tornou ferramenta de inclusão, através de cursos de Word, Excel, Windows e internet. A sustentabilidade da aldeia também foi priorizada por meio do curso de controle de poluição ambiental, onde além dos saberes culturais os indígenas aprendem a fazer coleta seletiva, compostagem e conservação de recursos naturais. Além dos cursos citados, pode ser ofertado curso básico de redação oficial e de edição de vídeo e fotografia.

A construção da Itaipu Binacional foi considerada uma obra gigantesca para a solução energética visando desenvolvimento regional e nacional. De 1975 a

1983 desenvolveu-se o Projeto Arqueológico Itaipu - estudo elementar para a história do Oeste Paranaense. Entretanto a pesquisa considerava como primitivos os povos indígenas e erroneamente salvos pelas ações da usina, uma forma encontrada pela empresa para minimizar as conseqüências da instalação. A mídia só reverenciou e engrandeceu a empresa, mas ninguém se deu conta dos prejuízos trazidos por ela. Uma das sete maravilhas do mundo - as sete quedas - foi perdida, a economia dos municípios foi atingida. A barragem inundou 14.000 km² de terra além de tudo usou a aldeia como marketing em uma rota comercial juntamente com as praias artificiais criadas no município lindeiros (DEPRA, 2006).

A autora ressalta que os estudos financiados pela hidrelétrica foram manipulados e forneceram informações distorcidas sobre os indígenas com objetivo de retirá-los das terras que seriam alagadas. Propostas tentaram torná-los produtivos.

Para Chamorro (1999, p. 18) a hidrelétrica de Itaipu é para os Guaranis da região do Rio Paraná a pedra que chora. “chora a desgraça dos que perderam seu habitat tradicional, dos que ficaram desamparados e abandonados”. Os integrantes da aldeia almejam apenas os seus direitos e uma vida mais justa socialmente e economicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação entre a educação profissional e a educação escolar indígena na modalidade de jovens e adultos de acordo com o Documento Base do Proeja (2007), partiu dos próprios povos indígenas e seus representantes, que anseiam em possuir uma comunidade mais reflexiva e encaminhada para atender as necessidades de sustentação econômica, gestão territorial e saúde. Segundo o Documento Base, para que seja possível a construção destes cursos, deve-se considerar as especificidades culturais de cada comunidade, os impasses e potencialidades na relação entre conhecimento e suas práticas indígenas.

Um dos impasses para este caminho profissional é justamente em relação aos sentidos produzidos na Educação de Jovens e adultos e a sua profissionalização. De acordo com o Documento Base (2007, p. 41), direciona a formação voltada para os valores humanos, desafiando a pedagogia capitalista. De acordo com Cavalcante (2003, p.22) essa formação inclui uma especificidade, que são professores conhecedores da própria cultura, professores não índios revelam algumas dificuldades para ministrar aulas, o não conhecimento da língua materna dificulta a comunicação com a comunidade.

Outras pesquisas demonstram que a presença do professor índio representou uma valorização da língua materna e da cultura que muitos desconhecem, permitindo a reflexão de sua própria identidade. Ainda segundo Cavalcanti não se deve deixar de pensar na complexidade da formação do professor indígena, que precisa conhecer a língua e a cultura da comunidade onde atua, além dos saberes específicos e pedagógicos.

Um novo impasse verificado na comunidade indígena é a evasão, podendo ser considerado um problema interno e também de limitações de espaço e tempo. Os deslocamentos freqüentes que os Guaranis fazem entre a tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai), é justificado ou porque possuem parentes próximos a estas áreas ou buscam melhores condições de vida ou laços matrimoniais, uma vez que na tradição Guarani os noivos não podem possuir laços sanguíneos, isso

torna a evasão, ou a regularidade da presença em salas de aula muito aquém do que deveria ser para seja significativo o ensino a estes povos.

Com relação a infra-estrutura, a área indígena de Ocoi conta com uma escola chamada Teko Nemoingo, que possui 5 salas de aula e 1 biblioteca além de secretarias e cozinha. Laboratórios de informática e ciências ainda é inexistente. Lunetta (1991), comenta que a questão de aulas práticas pode facilitar a compreensão de conceitos científicos, permitindo que os alunos construam uma nova visão de mundo, ampliando reflexões e desenvolvendo soluções para problemas complexos. Além disso, é possível interagir com montagens de instrumentos específicos que normalmente não teriam dentro da sala de aula, assim o uso de laboratórios pode ser muito positivo na construção do aprendizado (BORGES, 2002)

Outro impasse esta relacionado com a problemática do alcoolismo nos grupos indígenas, também chamado de doença social. Um estudo realizado pela FUNAI (2000) aponta que entre as enfermidades mais comuns nas comunidades indígenas brasileiras é o alcoolismo e tal fato é justificado pela longa história de contato com a sociedade. Souza & Aguiar (2001) também afirmam que o consumo de bebidas alcoólicas entre indígenas é bem maior que populações não índias, assim quando o Proeja trata da educação de jovens e adultos, este problema não deve ser ignorado.

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE as características da economia local da cidade onde se encontra a aldeia, São Miguel do Iguçu-Pr é voltada para o agronegócio, responsável pela maior fatia da economia do município, em destaque a produção e industrialização de grãos, produção de leite, criação de frangos para abate, suinocultura e pecuária, porém o cultivo de soja lidera. Também no setor industrial, comercial e de serviços, o município conta com indústrias nas áreas de alimentos, fábricas de embutidos, frigoríficos de peixe, bovinos e suínos e fábricas para rações de animais. Na área da construção civil, São Miguel do Iguçu conta com fábricas de tijolos, artefatos de cimento, metalúrgicas e funilarias, a indústria moveleira também tem participação na economia local, com fábricas de móveis sob medidas, em madeira

ou materiais metálicos e uma moderna indústria de confecções de jeans com produção em série.

Em relação a trabalho e rendimento, a pesquisa de captação de informações dos censos demográficos da população indígena da aldeia de Ocoí (BORGES et al, 2010), diz que os mesmos possuem uma configuração distinta no mercado de trabalho, isto porque é associado o trabalho com lazer e também algumas atividades são desenvolvidas coletivamente, assim o resultado é distribuído entre as famílias. Um exemplo de trabalho coletivo são os tanques para criação de peixe e a produção de peças artesanais, a comunidade indígena de Ocoí conta com um programa trinacional de artesanato chamado Ñandeva, estes produtos são desenvolvidos com o intuito de gerar mais renda e oportunidade para estes povos, boa parte destas peças de artesanato é exportada para a Europa, melhorando a renda e a auto-estima da comunidade. (ITAIPU, 2009)

Dentro da aldeia, a ocupação que mais se destaca é de trabalhadores rurais, aproximadamente 70% da população, mesmo assim muitos deles ainda são trabalhadores na produção para o próprio consumo. (BORGES, 2010).

Em virtude destes dados, da característica da economia local e a exemplo do que ocorre no município de Januária em Minas gerais, onde a modalidade Proeja indígena é ofertada as comunidades indígenas locais voltada para formação em agropecuária e produção rural de forma sustentável e de baixo custo (IFNMG, 2012), a possibilidade da estruturação de PROEJA com melhor aproveitamento na aldeia de Ocoí, a proposta de curso, seguindo as características da economia e geografia local, está baseada na produção rural.

Explorando a criação de Proeja com seus impasses e possibilidades numa comunidade indígena, vários são os desafios a serem enfrentados.

Existe uma demanda crescente por parte das comunidades indígenas de capacitação técnicas e pelo desenvolvimento de experiências para que se tornem mais independentes, autônomos e sustentáveis. É importante lembrar que os projetos também devem partir do interior das comunidades, mantendo uma interlocução entre elas e a escola. A LDB também da condições para cada comunidade ter sua própria autonomia nas questões ligadas a educação escolar

indígena, construindo suas propostas pedagógicas. Somente desta forma será possível ofertar uma educação profissional que não termine como o fracasso de políticas anteriores.

REFERÊNCIAS

ACT BRASIL. **Proteção biocultural no Xingu: relato de uma experiência.** 1ª edição. Mato Grosso. 2008. 48 p.

ALBERNAZ, A. C.R. **Interpretação de mundo e projetos de futuro dos avá-guarani. Espaço Ameríndio.** Porto Alegre p.146-169, 2007.

_____. **O Provisório em Definitivo: a organização social dos Ava-Guarani da área indígena de Oco'y (PR).** Campo Grande – MS. 2008. p. 115 -144.

ANGELO, C. B.; GOMES, C. O. **Entre o oficial e o real: conhecendo os estudantes do PROEJA.** 2007. 90 f. Monografia de Especialização (Educação Profissional Técnica de Nível médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. NATAL / RN. 2007.

ARAÚJO, A. V.; CARVALHO, J. B.; OLIVEIRA, P. C.; JÓFEJ, L. F.; Guarany, V. M. M.; ANAYA, S. J. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 212 p.

ARAÚJO, J. J. C. N. **A formação de professores e a educação profissional e tecnológica indígena: uma breve leitura da experiência Acreana.** Revista de educação Educere et Educare.Vol. 06. 2011. 12 p. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>> Acesso em: 09/11/2011.

ARROYO, M. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: soares, Leôncio (org.) **Formação de Educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica - UNESCO, 2006. 296 p.

BOCHENEK,A.C. **As viagens insólitas até às populações tradicionais: Análise do projeto “Expedição da Cidadania”nas comunidades indígenas Tekoha Ocoy, Tekoha Añetete, Tekoha Itamarã.** 2010. 14 p.

BORGES, A. T. **Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. Caderno Brasileiro de Ensino de Física,** v. 19, n. 3, p.291-313, dez. 2002.

BORGES, A. S. **Captando Informações da população Indígena nos Censos Demográficos: O Caso da Aldeia de Santa Rosa do Ocoí.** Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2010.

BRANT DE CARVALHO, Maria Lucia. **Relatório antropológico. População Indígena Ava-Guarani (Ñandeva)**. Terra Indígena de Oco'y. Município de São Miguel do Iguazu. 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Censo escolar indígena: 1999**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

CAVALCANTE, Luciola Ines Pessoa. **Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr n. 22, Manaus, 2003

CHAMORRO, G. **Os Guarani: sua trajetória e seu modo de ser**. São Leopoldo-RS. 1999. 28 P.

DEPRA, G. **O lago de Itaipu e a luta dos Avá-Guarani pela terra: representações na imprensa do Oeste do Paraná (1976-2000)**. 2006.159 p. Dissertação de mestrado em História - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados/MS. 2006.

FERNANDES, M. A. S.; FERREIRA, M. J. R. **São Mateus: contextos da EJA e perspectivas do PROEJA a partir das determinações do imaginário social**. Espírito Santo. 2011. 51-56 p.

FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-cultural**. Maringá: Eduem. 2008. 184p.

FRAGA, M. L. M.; BERALDO, T. M. L. **A inclusão de jovens e adultos no ensino médio: um Estudo de caso na escola Agrotécnica federal de Colorado do oeste – Rondônia**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Rondônia. Anais... Rondônia. Disponível em: <[HTTP://www.pucpr.br/eventos/educare2009/anais/pdf/1987-1079.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educare2009/anais/pdf/1987-1079.pdf)>

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. Disponível em: <www.ifnmg.edu.br> Acesso em 09 de Janeiro de 2012.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI . Política Nacional de atenção a saúde dos povos indígenas. Brasília, 2000

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/cartograma/map>> acesso em 24 de Outubro de 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estatísticas Educacionais. Ministério da educação. **Um Olhar sobre a Educação Indígena Com Base no Censo Escolar de 2008**. Estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília. 2009. 46 p.

ITAIPU BINACIONAL, Notícia: **Artesanato indígena faz sucesso na Suíça**. Acessado em 06/01/2012

KAHN, M. **Educação indígena versus educação para índios**. Em Aberto. Brasília. 1994. P. 137-144.

LADEIRA, M. E. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004

LUNETTA, V. N. **Atividades práticas no ensino da Ciência**. Revista Portuguesa de Educação, v. 2, n.1, p. 81-90, 1991.

MANFRINATO, Warwick. **Áreas de preservação permanente e reserva legal no contexto da mitigação de mudanças climáticas: mudanças climáticas, o código florestal, o Protocolo de Quioto e o mecanismo de desenvolvimento limpo**. Rio de Janeiro: The Nature Conservancy. Piracicaba: Plant Planejamento e Ambiente Ltda, 2005. 65 p.

MATIAS, I. S. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas: uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão**. 2003. 90 p. Dissertação de Mestrado (Educação e Trabalho) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2003.

MINISTÉRIO DA CULTURA. SECRETARIA DA IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL. **Plano Setorial para as Culturas Indígenas / MINC; SID – Brasília, 2010. 83 f.**

MOTA, L. T. **Educação Escolar Indígena**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. – Curitiba : SEED – Pr., 2006. - 88 p. - (Cadernos Temáticos).

MURA, F. **O Tekohá como categoria histórica: elaborações culturais e estratégias Kaiowa na construção do território**. Fronteira: revista de história. Campo Grande: vol. 8. UFMS. 2004.

PARELLADA, C. I.; BATTISTELLI, E.; CREMONEZE, C.; BASSFELD, M. C.; SARAIVA, M. P. **Vida indígena no Paraná : memória, presença, horizontes** . Curitiba: PROVOPAR Ação Social / PR, 2006.

PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos no plano Nacional de educação: avaliação, desafios e Perspectivas**. Campinas. 2010. P. 939 – 959. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15/08/2011.

CNE. **Resolução CEB 03/99**. Diário Oficial da União. Brasília. 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

SANTOS, M. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia – DF**. 2007. 185 p. Dissertação de Mestrado (Aprendizagem e Trabalho Pedagógico) – Universidade de Brasília. Brasília. 2007.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre/RS**. 2007. P. 489-506.

SCHMITZ, P. I. O Guarani do rio Grande do Sul: a colonização do mato e as frentes de expansão. In: III SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS MISSIONARIOS, Santa Rosa. **Anais do III Simpósio de Estudos Missionários, 1979**.

SOUZA, J. A. **Alcoolismo em população Terena no Estado do Mato Grosso do Sul – impacto da sociedade envolvente. Seminário sobre o alcoolismo entre os povos indígenas. Brasília: Ministério da Saúde, (2001)**

SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica - UNESCO. 2006. 296 p.

TEIS, M. A. **Escrita e Letramento com alunos Avá-Guarani: Aulas de reforço**. Dissertação de mestrado – UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2007. 187 p.

VALIM, Rosângela Alves. **Construção do perfil do Supervisor Escolar na Educação de Jovens e Adultos – Um novo olhar**. 2007, P. 3668 a 3681. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008anais/pdf/773_433.pdf. Acesso em: 17/01/2012. Monografia de curso de especialização - Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.