



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EJA
MESTRADO PROFISSIONAL**



LISBELA LESSA COHEN BRAGA

**A PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
COMUNIDADE INDÍGENA DO POVO KIRIRI – ALDEIA DE MIRANDELA,
MUNICÍPIO DE BANZAÊ – BA.**

**SALVADOR-BA
2024**

LISBELA LESSA COHEN BRAGA

**A PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
COMUNIDADE INDÍGENA DO POVO KIRIRI – ALDEIA DE MIRANDELA,
MUNICÍPIO DE BANZAÊ – BA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Educação de Jovens e Adultos – MPJEA – Área de
Concentração 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente.
Departamento de Educação – Campus I, Universidade de
Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação do Prof. Dr.
Antônio Pereira.

SALVADOR-BA
2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EJA - MPEJA

LISBELA LESSA COHEN BRAGA

**A PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
COMUNIDADE INDÍGENA DO POVO KIRIRI – ALDEIA DE MIRAN-
DELA, MUNICÍPIO DE BANZAÊ – BA.**

BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Prof. Dr. Antônio Pereira (orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA),
Universidade do Estado da Bahia.

Profa. Dra. Elisete Santana da Cruz França
Fundação Visconde de Cairu

Profa. Dra. Patrícia Carla Correia da Hora (membro interno) Pro-
grama de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA),
Universidade do Estado da Bahia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Nossa Senhora da Conceição Aparecida, Santa Bárbara e a Iansã por me amparar espiritualmente nos momentos difíceis e permitir que superasse todos os obstáculos ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus filhos Dener e Delmer pelo companheirismo.

Ao meu eterno mestre Antônio Pereira que segurou as minhas mãos, quando todos desistiram, e me orientou sem recuar um só passo. Ah, mestre, gratidão. A vitória é nossa! Esse trabalho só foi possível porque o senhor existe!

Ao meu Pai Salvador Cohen que nunca me desamparou. Gratidão, pai!

Não é aquilo que falamos ou que escrevemos que faz diferença. O que faz diferença é aquilo que vivemos...Sonhemos alto, trabalhemos firmes e não desistamos jamais!

BRAGA, Lisbela Lessa Cohen. **A percepção sobre a educação de jovens e adultos na comunidade indígena do povo Kiriri – ALDEIA DE MIRANDELA, MUNICÍPIO DE BANZAÊ – BA.** f.57. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2024.

RESUMO

Esta dissertação trata de uma pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Indígena da comunidade indígena do Povo Kiriri – Aldeia de Mirandela, localizado no Município de Banzaê, Bahia. A compreensão da Educação de Jovens e Adultos em contexto de comunidades indígenas diz respeito à necessidade de compreendê-la como educação para leitura de mundo, posto que legalmente ela deve manifestar-se pedagogicamente a partir da cultura indígena. Nesse sentido, essa é uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa tendo como dispositivo as seções reflexivas com os participantes da pesquisa. A questão de investigação foi: o que a Educação de Jovens e Adultos representa para docentes, discentes e ex-alunos da comunidade do Povo Kiriri, Aldeia de Mirandela, Município de Banzaê – Ba? E quais as implicações pedagógicas da EJA com a cultura do Povo Kiriri? Analisando os discursos dos participantes da pesquisa sobre o que eles pensam a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Os resultados, em linhas gerais, demonstram que a constituição da EJA como modalidade de educação básica escolar, sob a égide do Estado, só veio a se constituir, formalmente, como um direito a partir da LDB 9394/96, embora houvessem iniciativas anteriores de escolarização; a comunidade tem uma percepção positiva da EJA, como um esperar para jovens e adultos da comunidade, como aquela que possibilita oportunidades sociais, algo que as gerações passadas não alcançaram de maneira plena porque não adquiriram a noção de letramento dos não-indígenas; quanto as implicações da EJA com a cultura do Povo Kiriri ainda não se verifica de maneira plena, porque a cultura local ainda não está presente nas questões pedagógicas como deveria, seja nas questões curriculares, na prática docente, etc. Entendemos que a presença dos conhecimentos do Povo Kiriri na EJA é fundamental para que as futuras gerações possam valorizar, defender e lutar pela sua cultura.

Palavras-Chave: EJA; Educação Indígena; Povo Indígena Kiriri.

BRAGA, Lisbela Lessa Cohen. **A percepção sobre a educação de jovens e adultos na comunidade indígena do povo Kiriri – ALDEIA DE MIRANDELA, MUNICÍPIO DE BANZAÊ – BA.** f.57. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2024.

ABSTRACT

This dissertation deals with research on Youth and Adult Education in the context of Indigenous Education of the indigenous community of the Kiriri People – Aldeia de Mirandela, located in the Municipality of Banzaê, Bahia. Understanding Youth and Adult Education in the context of indigenous communities concerns the need to understand it as education for reading the world, since legally it must manifest itself pedagogically from indigenous culture. In this sense, this is a collaborative qualitative research using reflective sections with research participants as a device. The research question was: what does Youth and Adult Education represent for teachers, students and former students from the community of Povo Kiriri, Aldeia de Mirandela, Municipality of Banzaê – Ba? And what are the pedagogical implications of EJA with the culture of the Kiriri People? The objectives were to understand what EJA is for teachers, students and former students from the community of Povo Kiriri, Aldeia de Mirandela, Municipality of Banzaê – Ba, as well as the pedagogical implications for this indigenous culture, analyzing the speeches of the participants of the research on what they think about Youth and Adult Education, explaining the pedagogical implications of EJA with the culture of the Kiriri People of Aldeia Mirandela. The results, in general terms, demonstrate that the constitution of EJA as a modality of basic school education, under the aegis of the State, only came to be formally constituted as a right after LDB 9394/96, although there were previous initiatives to schooling; the community has a positive perception of EJA, as a hope for young people and adults in the community, as one that provides social opportunities, something that past generations did not fully achieve because they did not acquire the notion of literacy from non-indigenous people; As for the implications of EJA with the culture of the Kiriri People, it has not yet been fully verified, because the local culture is not yet present in pedagogical issues as it should be, be it in curricular issues, in teaching practice, etc. We understand that the presence of the knowledge of the Kiriri People in EJA is fundamental so that future generations can value, defend and fight for their culture.

Keywords: EJA; Indigenous Education; Kiriri Indigenous People.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	PESQUISA QUALITATIVA COM PRODUÇÃO DE UMA CARTILHA	11
2.1	A PESQUISA QUALITATIVA	11
2.2	A organização da pesquisa colaborativa	12
2.2.1	O lócus da pesquisa	13
2.2.2	Os participantes da pesquisa.....	15
2.2.3	Os instrumentos de recolha de dados	17
2.2.4	Técnicas de análise de dados	19
3	O MOVIMENTO INDÍGENA: ONDE A LUTA PELOS DIREITOS COMEÇA	20
3.1	A resistência indígena contra a opressão	20
3.2	O fortalecimento da luta indígena na ampliação de direitos sociais.....	27
4	A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA.....	30
4.1	O movimento pela educação indígena diferenciada	30
4.2	A educação indígena na legislação	34
4.3	Os sujeitos indígenas como passageiros da EJA.....	38
5	A PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COMUNIDADE INDÍGENA DO POVO KIRIRI – ALDEIA DE MIRANDELA, MUNICÍPIO DE BANZAÊ – BA.	40
5.1	A constituição da educação escolar do Povo Kiriri	40
5.2	A constituição da EJA na educação da comunidade indígena do povo kiriri.....	43
5.3	A prática da EJA na comunidade indígena do Povo Kiriri.....	48
5.4	O esperar da EJA na comunidade indígena do Povo Kiriri.....	51

1 INTRODUÇÃO

A minha inquietação em pesquisar o tema sobre a educação de jovens e adultos na educação indígena do povo kiriri da Bahia surgiu das minhas experiências matizadas como egressa da Educação de Jovens e Adultos, professora, pesquisadora, Antropóloga e militante do movimento social em prol dos direitos dos povos indígenas. Da experiência adquirida como professora da educação básica e da Educação de Jovens e Adultos em diversas escolas indígenas da Amazônia Legal, ergueu-se o alicerce para a pesquisa. Com essas experiências percebi que a Educação de Jovens e Adultos é importante na vida dos sujeitos indígenas desde a educação tradicional até o surgimento da educação institucionalizada como Decolonial¹ e libertadora².

Durante minhas pesquisas etnográficas na graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia fiz diversas incursões em comunidades indígenas e, uma delas, foi na aldeia de Mirandela do povo Kiriri. Lá criei um laço de amizade que hoje é familiar, com o Cacique Lázaro, Mãe Eduarda, professora Mônica, Professora e artesã Maria Kiriri, lideranças e muitos outros indígenas da comunidade. Vou sempre à aldeia de Mirandela para o ritual³ que acontece aos sábados e, durante o ritual, das vezes que participei, que a educação tradicional está sempre presente com a fala das lideranças, do pajé e do cacique com todos da comunidade. Observei como as tradições indígenas são efetivamente transmitidas, apropriadas e reelaboradas pelos indígenas Kiriri, eles carregam uma bagagem cultural e um currículo identitário que é passado de geração a geração, do ancião aos mais jovens e, dos mais jovens as crianças, diferente da educação dos não indígenas que primeiro se dá através da educação infantil para depois chegar a fase adulta. No ritual, a educação de jovens e adultos e a cultura se entrelaçam e se fortalecem numa relação dialógica. Relação dialógica no sentido freiriano; Para Freire (2011, p. 154), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como

¹ O processo Decolonial aqui discutido é incumbido por (re)construir, através de diversas gerações, as diferenças que foram contrapostas às lógicas educativas hegemônicas e tradicionais dos povos indígenas durante o processo de colonização.

² A educação diferenciada realiza-se como um espaço de “fronteira”, erigido nos contextos dos encontros interétnicos. São exemplares desses encontros os espaços relacionais multifacetados, polifônicos e dinâmicos constituídos por múltiplos agentes – governamentais e não-governamentais; nacionais e internacionais – que ofertam serviços e projetos aos povos indígenas. Os povos indígenas têm se apropriado e re-significado a educação escolar convencional, para colocá-la a serviço de seus projetos sociais e políticos. (PROEJA, 2017: 17)

³ Aos sábados, à noite, é dia de ritual conhecido como toré na aldeia de Mirandela que fica localizada no território indígena dos indígenas Kiriri no município de Banzaê-BA. Eles cantam e dançam ao som das maracás, marcadoras do ritmo. Primeiro preparam o terreiro que fica na frente da Igreja Ascensão do Senhor, ao ar livre e depois fazem a defumação, também usam as bebidas sagradas do ritual como a da jurema e o vinho de milho ou buraiê, ora o zuru (cachaça comum).

inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento da história”. Inerente a prática educativa institucionalizada, o ato pedagógico entre o ritual, a fala das lideranças e a comunidade é uma relação de troca, como práxis, entre a teoria (a fala das lideranças com a comunidade jovens, adultos e crianças indígenas Kiriri) e a prática do ritual se unem na ação ativa e libertadora, como deve ser na educação de jovens e adultos, baseada na palavra, que quando dialogada permite esse movimento de ação e reflexão. Através do ritual as palavras se expressam e revela a cultura como conhecimento. Mas para que essa interação aconteça, requer a relação dialógica que se constrói no saber, ao ser e ao se pensar; “não é falando aos outros, de cima para baixo [das lideranças para a comunidade], sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (FREIRE, 1992, p. 127). Assim é a educação tradicional e cultural entrelaçada com a educação de jovens e adultos do povo Kiriri, no meu entendimento como pesquisadora.

Surgiu então, a oportunidade de coordenar o livreto do Cacique Lázaro que se chama “Três Séculos de Resistência” a convite do cacique. Quando estava escrevendo a biografia dele no livreto, ele me contou como foi que aprendeu a escrever e a ler, isso me chamou muito atenção, disse-me: - “para frequentar a escola da aldeia que era jesuítica e depois coordenada pelo SPI (Serviço de Proteção Indígena), eu tive que conseguir sacos de farinha para transformá-lo em roupas, pois o padre não me deixava entrar no colégio sem ela. Queria muito entender o que era ensinado lá.”

Para o Cacique Lázaro (2017, p. 49):

As futuras gerações precisam acompanhar com minúcia cada detalhe que constitui e afeta diretamente sua vida e serem capazes de perceber com maior audácia as mudanças que poderão surgir no território, mas para isso precisam conhecer a história e de todos que participaram do processo de reconquista. Esse conhecimento é de fundamental importância. É importante também, que se entenda que o conhecimento tradicional não é algo que simplesmente se transmite, ele é vivo e nós indígenas continuamos a produzir novos conhecimentos e eles precisam ser divulgados e preservados na memória do seu povo.

Nesse sentido, a questão de investigação foi: o que a Educação de Jovens e Adultos representa para docentes, discentes e ex-alunos entrevistados jovens e adultos da comunidade do povo Kiriri da Aldeia de Mirandela no Município de Banzaê – Ba? E como a concepção⁴ da

⁴ A concepção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado da Bahia se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida.

EJA se relaciona com a cultura do Povo Kiriri?

O OBJETIVO GERAL: compreender o que é a EJA para os docentes, discentes e ex-aluno da comunidade do Povo Kiriri da Aldeia de Mirandela no Município de Banzaê – Ba, e quais as implicações pedagógicas da EJA com a cultura do Povo Kiriri.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1) analisar os discursos dos participantes da pesquisa sobre o que eles pensam em relação a educação de jovens e adultos desde o início da educação na aldeia de Mirandela até os dias atuais; 2) Descrever como os dispositivos metodológicos utilizados na educação de jovens e adultos contribuem para qualificar o processo de ensino e aprendizagem na EJA considerando a cultura do povo Kiriri.

A compreensão da Educação de Jovens e Adultos em contexto de comunidades indígenas diz respeito à necessidade de compreendê-la como educação para leitura de mundo, posto que legalmente ela deve se manifestar pedagogicamente a partir da cultura indígena. Nesse sentido, essa é uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa tendo como dispositivo as seções reflexivas com os participantes da pesquisa.

Nesse sentido, essa pesquisa compõe-se por cinco capítulos: Introdução contendo os elementos da pesquisa, como justificativa, tema, problema, objetivos. O capítulo 2 sobre o método da pesquisa-ação colaborativa para a compreensão do pensar docente sobre a relação EJA e Educação indígena do povo Kiriri. Os capítulos 3 e 4 a revisão de literatura a partir do movimento indígena no Brasil e a Educação indígena no contexto da EJA na formação docente diferenciada. Capítulo 5 refletiremos sobre A Educação de Jovens e Adultos na educação indígena do povo kiriri: o processo de institucionalização na contradição

2 PESQUISA QUALITATIVA COM PRODUÇÃO DE UMA CARTILHA

A pesquisa qualitativa em educação corrobora com o processo ativo de participação na construção do professor no ofício de pesquisador, categorizando o conhecimento e construindo as novas evidências que serão estabelecidas a partir de sua pesquisa tendo como objetivo principal interpretar o fenômeno em observação. Nesse sentido, este capítulo objetiva falar do tipo de pesquisa qualitativa que este estudo segue para compreender a educação indígena na educação de jovens e adultos, qual seja, a pesquisa colaborativa, uma investigação interventiva que se adere a proposta do mestrado profissional no Brasil, que intenciona pela pesquisa uma ação que modifica as estruturas sociais e educativas.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa trabalha com a indução, e só é possível construir hipóteses após a observação, levando ao pesquisador acreditar de que ele não tem certeza de nada sobre o fenômeno a ser observado, o que fará com que ele possa ser influenciado pelos resultados que esta apresentar (NEVES, 2015). Nesse aspecto,

A pesquisa qualitativa tem o especial objetivo de revelar os mistérios que permeiam o cotidiano escolar, identificando processos que, muitas vezes, devido ao fato de se tornarem parte da rotina de uma determinada realidade escolar, passam despercebidos pelos próprios envolvidos na pesquisa. (Neves, 2015, p. 3)

A pesquisa colaborativa é uma investigação qualitativa porque ao ouvir os diversos participantes busca a compreensão e mudança de uma realidade vivida de modo objetivo e subjetivo. Neste tipo de pesquisa não se trabalha sobre os outros, mas sim com os outros, obrigando o pesquisador a comprometer-se com a comunidade da qual ele está pesquisando. Algumas características da pesquisa colaborativa, são: preocupação com a metodologia voltada a realidade prática, cotidiana que visa compreendê-la e transformá-la (DINIZ; ZEICHNER, 2002), sendo que participação ativa dos indivíduos nas reflexões propostas geram conscientização e mudança de atitude em relação a temática que está sendo discutida.

A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os participantes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática social, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a

compreensão construída durante a investigação. Tal compreensão parte do quadro de exploração proposto, remetendo-se ao projeto teórico ligado ao objeto de pesquisa privilegiado, no próprio contexto da investigação.

Trata-se, precisamente, de uma compreensão em construção e constante ajustamento que, no sentido inverso, é susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto. É claro que a natureza da contribuição do pesquisador e o seu grau de influência na construção dessa compreensão (em termos das balizas, orientações e ajustes dados ao projeto durante o caminho, na interação com os docentes) são problemas inerentes à abordagem colaborativa. Na pesquisa em educação, a colaboração põe o ponto de vista do docente e a sua compreensão acerca de uma situação prática a ser explorada no primeiro plano da démarche de investigação. É este ponto de vista que interessa ao pesquisador, considerando a finalidade da função docente: a aprendizagem dos alunos vinculada à ação do professor, a quem é entregue a responsabilidade de criar, nas salas de aula, as condições necessárias para efetivá-la.

Evidentemente essa posição epistemológica nos remete a uma concepção do docente, a qual impregna o próprio objeto da pesquisa. De fato, para fins de investigação, solicitar que os docentes exponham seu ponto de vista acerca de certo aspecto de sua prática em desenvolvimento, numa proposta de investigação colaborativa, supõe o reconhecimento e interesse desses profissionais – “competência de ator em contexto”. Segundo Giddens (1978), essa “competência”, que não tem nada a ver com o sentido normativo habitual que lhe é dado, implica na capacidade, de qualquer ator social, em exercer seu julgamento e orientar sua tomada de decisão em função do entendimento acerca das condições que prevalecem e daquilo que está em jogo, no contexto de sua ação específica.

Pesquisadores como Ibiapina (2008), Magalhães (2009), Oliveira Magalhães (2011), entre outros, veem desenvolvendo pesquisas sobre a prática colaborativa no contexto escolar. Na perspectiva dos autores destacados, a colaboração nesta pesquisa se refere a compreensão de como professores, estudantes, ex-alunos, diretor percebem a EJA, bem como sua articulação pedagógica com a cultura da comunidade indígena kiriri.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA COLABORATIVA

O caminho que vamos seguir da pesquisa colaborativa será pela adoção de sessões reflexivas com 3 docentes, 2 ex-alunos e 1 diretor em que empreenderemos um diálogo coletivo com o tema relacionado a EJA. A escuta dos participantes da pesquisa será fundamental, porque

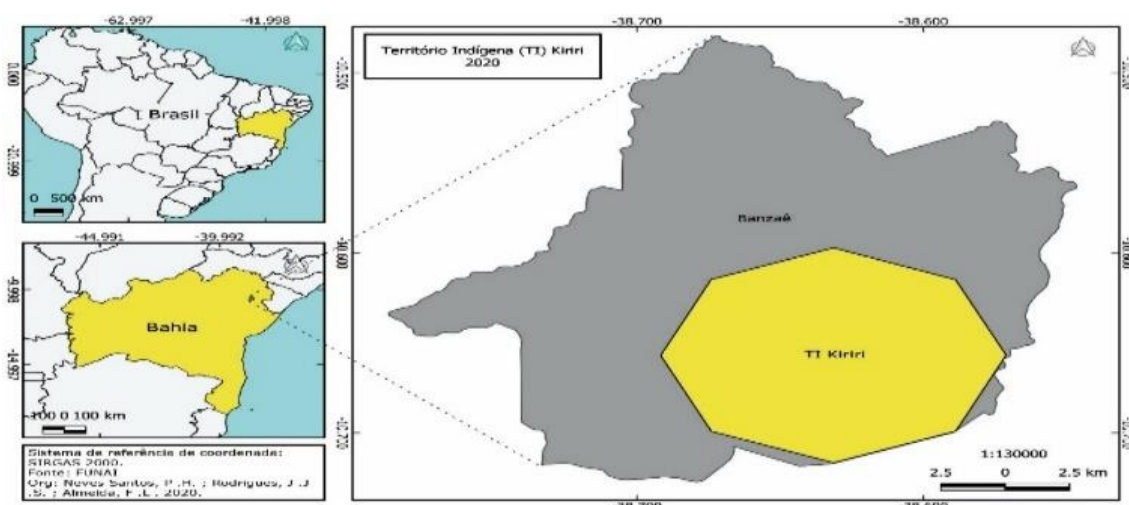
trará a compreensão de como se dá o processo de escolarização, entendendo os conflitos, contradições entre a escolarização e a cultural da comunidade indígena do Povo Kiriri – Aldeia de Mirandela, Município de Banzaê – Ba. Essa pesquisa colaborativa proporcionará condições para o entendimento dos dilemas da prática de EJA nessa comunidade e que acontece no Colégio Estadual Indígena José Zacarias.

2.2.1 O lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa será no território indígena do povo Kiriri, na aldeia de Mirandela, que está localizado no semiárido nordestino, no Estado da Bahia, numa área conhecida por Boca de Cantiga, intercessão entre a zona da mata e a caatinga, na bacia do médio Itapicuru, com 12.300 hectares de terras, em formato octogonal, já demarcadas e homologadas pelo Governo Federal.

Essa região está a cerca de 300 km de Salvador, entre os municípios de Banzaê e Quijingue na região do Semiárido Nordeste II (Imagem 1). O território Indígena do povo Kiriri, hoje, se localiza no antigo aldeamento de Saco dos Morcegos, que havia sido doado pelo próprio Rei de Portugal, segundo um Alvará Régio de 23 de novembro de 1700, para as aldeias missionárias que abrigassem ao menos 100 famílias do povo Kiriri. A área que, em medidas da época, correspondia a uma légua em quadra, partindo do centro da igreja para cada um dos oito pontos cardeais e colaterais, de formato octogonal, chamado pelos Kiriri de “chapéu de sol.

Figura 1 - Mapa da Aldeia do povo Kiriri



Fonte: IBGE.

Nessa aldeia funciona o Colégio Estadual Indígena José Zacarias (IMAGEM 2, 3,4) da etnia Kiriri localizado na aldeia de Mirandela na zona rural do município de Banzaê-Bahia, possui 3 salas anexas nas aldeias de Gado Velhaco, Pau Ferro e Marcação, com 33 professores indígenas e 1 diretor também indígena da etnia Pankararé, e mais de 300 alunos indígenas nas modalidades do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Figura 2 - Colégio Estadual Indígena José Zacarias



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022

Figura 3 - CEMJZ



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 4 - CEMJZ



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A primeira escola indígena da etnia Kiriri institucionalizada surge na década de 1950 como escola do Serviço de Proteção aos índios – SPI, logo depois surge a escola chamada Lagoa Grande, mas sem a inserção da educação tradicional, apenas uma educação no sentido colonial de catequizar os indígenas e fazendo com que eles aprendessem a língua portuguesa, deixando assim a sua língua tradicional Kipeá.

E somente na década 1980 começa-se a inserção da cultura como círculo de cultura “espaço partilhados em busca da construção dos processos de aprendizagem” (CORTES, 1996, p. 87), na educação indígena Kiriri com experiências do cotidiano no conteúdo da alfabetização e nas quatro operações matemáticas quando discutiam os conteúdos matemáticos e relacionavam com a agricultura e o artesanato, integrando as experiências do cotidiano no processo de ensino-aprendizagem. Um dos resultados deste círculo de cultura foi a Cartilha da Escola Kiriri: Português livro 1- Alfabetização, construída pelos monitores, onde havia muitos exercícios com palavras importantes para a cultura Kiriri. (CORTES, 1996)

2.2.2 Os participantes da pesquisa

Foram 07 participantes convidados a participar da pesquisa, sendo 02 ex-alunos, 02 professoras, o diretor da escola de Mirandela (Quadro 01). Optamos por não substituir os nomes dos participantes por nomes fictícios e isso foi acordado com eles, como forma de um posicionamento político da luta indígena pela educação escolarizada.

Quadro 1 - Dados de caracterização dos participantes da pesquisa

n	nome	idade	sexo	Etnia	escolarização	profissão
1	Cacique Lazaro	83	masculino	Kiriri	alfabetização	Cacique Ex-aluno
2	Eduarda Kiriri	81	Feminino	Kiriri	analfabeta	Liderança Indígena e ex-merendeira
3	Maria Kiriri	56	Feminino	Kiriri	2º grau	1ª Professora indígena informal e ex-aluna da EJA
4	Maria do socorro	55	Feminino	Kiriri	2º grau	Professora indígena Reda do CEJZ
6	Mônica Kiriri	53	Feminino	Kiriri	2º grau	1ª Professora indígena concursada
7	Cleriston Pankararé	40	Masculino	Pankararé	licenciado	Diretor do CEJZ

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2022.

Os docentes, ex-alunos e o diretor participantes da pesquisa no que tange a EJA pertencem e/ou pertenceram ao Colégio Estadual Indígena José Zacarias, localizado na aldeia de Mirandela no território indígena da etnia Kiriri-Banzaê-BA.

O professor indígena Kiriri mantém a diversidade cultural e linguística do seu povo, promove as experiências socioculturais, linguísticas e históricas, estimula o entendimento e o respeito entre os não indígenas e a sociedade envolvente reconhecendo as relações de interculturalidade. Lembrando que o povo Kiriri foi colonizado, aculturado e vive próximo as grandes metrópoles. Como enfatiza a professora indígena Mônica Kiriri (2023) participante da pesquisa:

Precisamos conhecer as leis e os direitos indígenas, porque nós temos direito a uma educação diferenciada. A escola indígena no passado tinha um papel civilizatório. Hoje isso mudou. Só os próprios professores indígenas com suas comunidades que devem refletir como ser a escola, porque isso tem relação com o projeto de futuro de cada comunidade indígena.

As professoras(es) indígenas Kiriri são reconhecidos e se reconhecem como membro da sua comunidade e a eles (as) são conferidos direitos e deveres definidos em textos normativo e referencial (Diretrizes MEC, 1993; LDBEN, 1996; RCNEI, 1998; Resolução CNE nº 3/99; Parecer CNE nº 14/99). No Estado da Bahia, onde a aldeia e o colégio estão localizados a Secretaria de Educação define a educação escolar indígena como (SEC/BA, 2020)⁵:

⁵ <https://escolas.educacao.ba.gov.br/escolarindigena>

O termo “educação escolar indígena” é atualmente utilizado para distinguir o ensino formal em contraponto à educação informal desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica a cada povo indígena. O conceito de Educação Escolar Indígena como direito, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação imprescindível entre escola, sociedade e identidade em consonância com os projetos societários de cada povo indígena, é originário do Movimento Indígena, que tem como objetivos, entre outros, a reflexão sobre os problemas comuns vividos pelos professores indígenas e as alternativas encontradas na educação escolar, visando garantir que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados.

2.2.3 Os instrumentos de recolha de dados

Na perspectiva da proposta de trabalho utilizando a pesquisa do tipo colaborativa, nós pesquisadores costumamos buscar as melhores ações para investigar nossas práticas, diagnosticando problemas, formulando e avaliando hipóteses, elegendo materiais, sabemos que esse tipo de pesquisa é de cunho social com base empírica, centrada numa situação ou problema coletivo, no caso desta pesquisa estarão envolvidos: eu como pesquisadora, antropóloga etnógrafa, professores(as) indígenas e alunos e ex-alunos da EJA de modo participativo. Neste tipo de pesquisa “não se trabalha sobre os outros, mas com os outros.” (BARBAIER, 2007, p. 66). Dessa forma, se registra uma grande quantidade de dados descritivos e, como pesquisadora, penso: qual é a melhor maneira de fazer isso? Quais seriam os melhores procedimentos metodológicos?

Segundo Bauer (2012), um dos primeiros problemas a serem enfrentados por um pesquisador, seria o de decidir qual método utilizar para um problema e como justificar os procedimentos metodológicos de constituição de dados e de análise que envolverá também a confiabilidade, que de acordo com Flick (2004), a confiabilidade está em considerar a qualidade do registro empírico e da documentação dos dados a base central para a avaliação e das possíveis interpretações. O instrumento de recolha de dados dessa pesquisa será o diário de campo da pesquisadora e o dispositivo chamado de Sessões Reflexivas em que empreenderemos um diálogo coletivo com os entrevistados tendo algumas questões norteadoras, como:

- a) O que é a Educação de Jovens e Adultos para vocês?
 - b) O que é a Educação Kiriri para vocês?
 - c) como a EJA chegou na Educação Kiriri?
-

- d) Como é sua prática na Educação de Jovens e Adultos na Escola indígena?
- e) Quais são os dissabores e os prazeres que vocês professores têm ao trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos na escola?
- f) Vocês professores possuem experiência no ensino da Educação de Jovens e Adultos?

A finalidade das sessões reflexivas (Quadro 02) foi usar uma estratégia diferenciada que se baseia na interação e na participação dos entrevistados indígenas no processo de construção do conhecimento promovendo a troca de experiências, o cooperativismo e o engajamento, colocando-os como protagonistas.

Quadro 2 - Planejamento das sessões reflexivas com os entrevistados

Encontros	Objetivos	Tema da reflexão	Procedimentos
01	Apresentar o projeto de pesquisa e a proposta dos encontros a partir das sessões reflexivas, baseando-se na compreensão que os docentes constroem conhecimento e subjetividades em interação com o pesquisador.	Os princípios éticos que regem a pesquisa em uma comunidade indígena em uma roda de conversas.	-Apresentação do projeto de pesquisa aos entrevistados através da pesquisadora que é antropóloga e familiar na comunidade. - Manter diálogo com os entrevistados para que eles se vejam na pesquisa e possam opinar sobre os rumos da mesma. - Esse momento de interação será gravado.
02	Conhecer as experiências de vida dos entrevistados com a Educação de Jovens e Adultos e o conceito que eles têm dela.	O que é a Educação de Jovens e Adultos para os docentes indígenas do Colégio Estadual Indígena José Zacarias?	Em círculos faremos uma reflexão através do diálogo sobre o conceito da Educação de Jovens e Adultos para os entrevistados. Esse diálogo será gravado e depois transcrito para o projeto.
03	Entender através dos entrevistados como a Educação de Jovens e Adultos chegou na educação dos indígenas Kiriri e como ela se institucionalizou.	Como a Educação de Jovens e Adultos chegou na educação indígena?	Essa atividade dinâmica acontecerá através de entrevista entre a pesquisadora e os entrevistados indígenas num local bem arborizado e tranquilo da comunidade, com discussão, também, teórica de textos a partir de Paulo Freire.
04	Conhecer as práticas dos entrevistados indígenas no ensino-aprendizagem em sala de aula e na comunidade.	Como é sua prática na Educação de Jovens e Adultos na Escola indígena?	A dinâmica se dará em escutar os entrevistados sobre a sua atuação na educação de Jovens e Adultos.
05	Entender através da escuta quais são os dissabores e prazeres dos entrevistados em atuar em sala de aula e como aluno da Educação de Jovens e Adultos.	Quais são os dissabores e os prazeres que vocês têm ao trabalhar e estudar na Educação de Jovens e Adultos?	Escutar gravando a fala dos entrevistados na dinâmica de um diálogo informal, o que eles têm a dizer sobre a Educação de Jovens e Adultos, se têm dissabores ou é prazeroso. Quais são eles?
	Saber dos entrevistados se eles têm experiência no ensino da Educação de Jovens e Adultos, se	Vocês possuem experiência no	Escutar e gravar para transcrever projeto se os entrevistados têm experiência com

06	são capacitados, ou apenas foram convocados para atuar na modalidade. Analisar os impactos na educação na comunidade, bem como na instituição de ensino.	ensino da Educação de Jovens e Adultos?	o ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos e como foi essa experiência em atuar no ensino, bem como aprender com ele.
----	--	---	--

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021

2.2.4 Técnicas de análise de dados

Essa pesquisa usou análise das informações colhidas nas rodas de conversas e entrevistas a partir das falas dos entrevistados com a técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin⁶ que apresenta uma tipologia de organização de dados para tratamento de informações oriundas de pesquisas empíricas. Ela aborda tal organização a partir de alguns itens, como: a) história e teoria, na perspectiva histórica, dos dados a serem pesquisados, b) parte prática com análise de entrevistas e rodas de conversas, c) organização, codificação, categorização, inferência e informatização das análises.

Assim, podemos concluir que a análise de conteúdo tem a função primordial de desvendar o crítico, que se preocupa com a objetividade nas análises, superando as incertezas e o enriquecimento das leituras definida como um método empírico que segundo Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados. A análise do conteúdo de entrevistas coletivas do tipo sessões de conversas se faz na prática e é muito complexo e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las. Nessa pesquisa, os diálogos das sessões de conversas foram tratados a partir da análise de conteúdo, bem como as informações do diário da pesquisadora e, se deu, informalmente, em sessões de conversas reflexivas na residência dos participantes de uma forma bem descontraída, num bate-papo.

⁶ SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011

3 O MOVIMENTO INDÍGENA: ONDE A LUTA PELOS DIREITOS COMEÇA

Este capítulo tem como objetivo mostrar o protagonismo⁷ do Movimento Indígena no Brasil: onde a luta por Direitos começa. Nesse sentido, o interesse é mostrar como surgiu e se protagonizou essa luta no cenário nacional e internacional, suas organizações e a compreensão acerca seus alcances, limites e desafios, tendo como alicerce as lideranças indígenas, que estão sempre à frente da luta representando sua comunidade, sendo a voz que ecoa na busca por direitos.

3.1 A RESISTÊNCIA INDÍGENA CONTRA A OPRESSÃO

Do encontro entre os povos indígenas e os colonizadores, veio também o capitalismo mercantil que aniquilou milhares etnias indígenas. Houve muita resistência e, vários fatores contribuíram para que isso acontecesse, como enfatiza Cunha (1992, p.13):

[...] a altitude, o clima, a densidade de população e o relativo isolamento... nefasta foi a política de concentração da população praticada por missionários e pelos órgãos oficiais... O exacerbamento da guerra indígena provocada pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhavam as guerras, a desestruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha de enfrentar os habitantes, a exploração do trabalho indígena, tudo isso pesou decisivamente na dizimação dos índios.

O protagonismo dos povos indígenas impulsionou a organização do Movimento Indígena no Brasil, que não é contemporâneo, muitas lutas e resistências marcaram a história dos povos indígenas desde os primórdios da colonização, diante das mazelas aos quais eles foram submetidos pelos nossos colonizadores, dentre elas tivemos a Confederação do Tamoio e Kariri seiscentista, a guerra dos bárbaros que foi uma ferramenta para o processo de miscigenação, a Revolta de Ajuricaba, a Cabanada, a Cabanagem e muitas outras ao longo do contexto histórico.

Conhecer como se deu o processo histórico do Movimento Indígena e as diferentes estratégias de resistência e luta, bem como, as conquistas, para se chegar ao atual cenário

⁷ O termo protagonismo surgiu na Grécia Antiga onde proto significa principal e agonistes, lutador, que foi concedido a atores sociais e políticos que atuam em diversos segmentos como na sociedade civil, ONGs, movimentos sociais, organizações e instituições que surgiram para protagonizar os marginalizados e excluídos da sociedade envolvente em razão de sua condição econômica, social, racial e cultural.

compreendendo as dimensões políticas, culturais e sociais é protagonizá-lo. Mas afinal de conta, o que é movimento indígena? Segundo Baniwa (2007, p. 04) “é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e interesses coletivos”. É como Daniel Munduruku costuma dizer: “índios em movimento”. No Brasil podemos dizer que existem muitos movimentos, “uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve seu movimento de luta em defesa de seus direitos”. (BANIWA, 2007, p.04). Já as lideranças indígenas, que estão à frente do movimento, buscam articular ação e estratégias em todos os níveis em torno dos seus direitos e interesses comuns. Baniwa (2007, p.05):

Essa visão estratégica de articulação nacional, não anula nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais e políticas dos povos e comunidades indígenas em seus diferentes territórios; ao contrário, valoriza, torna visível e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula de forma descentralizada, democrática, participativa e representativa os diferentes povos.

As lideranças Indígenas sentiram a necessidade de se articularem politicamente para levantar interesses comuns das comunidades e sair em busca dos seus direitos e isso fez com que suas trajetórias de luta e vida mudassem radicalmente. Surge então, o Movimento Indígena no Brasil. Baniwa, 2007: p.05)

Essa consciência de luta articulada nasceu de forma muito simples, a partir de reuniões e encontros de comunidades e povos, patrocinados de início, por entidades de apoio à causa indígena, particularmente, de entidades da igreja e de alguns setores universitários. Os encontros propiciaram às diferentes comunidades indígenas perceberem que havia muitas outras comunidades e muitos outros parentes espalhados pelo Brasil afora, que enfrentavam problemas semelhantes e que juntos poderiam ganhar força para buscar soluções conjuntas. Assim nasceu o movimento indígena brasileiro contemporâneo.

No Brasil, foi na década de 1970, em um conjunto articulado de lideranças indígenas, comunidade e o CIMI nasceu as grandes assembleias nas aldeias indígenas com o propósito de lutar pelo direito a suas terras tradicionais, saúde, educação e contra o extermínio do povo indígena. Como ressalta Baniwa (2007, p. 06)

É esse mesmo movimento indígena que luta para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. [...] É também este movimento que lutou e luta para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada, quanto aos seus princípios filosóficos, políticos, pedagógicos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite cada povo indígena definir e exercitar seus processos próprios de ensino-aprendizagem, o que está sendo gradativamente implementado. Os Distritos

Sanitários Especiais Indígenas (DISEIs), ainda em construção e aperfeiçoamento, são outras conquistas relevantes da luta articulada do movimento indígena brasileiro.

Do Movimento Indígena nascem às organizações indígenas que é a forma como uma comunidade ou povo indígena organiza seus trabalhos, sua luta e sua vida coletiva. Como afirma aponta Baniwa (2007, p.04):

Toda organização é uma necessidade coletiva, uma vez que a convivência coletiva só é possível com um mínimo de organização interna por meio da qual são definidos de objetivos, metas, estratégias e ações a serem desenvolvidas coletivamente e a distribuição de tarefas e responsabilidades.

Até 1970, as reivindicações dos povos indígenas eram isoladas, os índios eram tutelados pela FUNAI que ao invés de protegê-los e ajudá-los, impedia-os de qualquer mobilização em face do Estado. Dessa forma, o CIMI organizou as primeiras assembleias indígenas fornecendo-lhes apoio e infraestrutura no deslocamento das lideranças das suas comunidades para os encontros, bem como, protagonizou as primeiras lideranças indígenas do Brasil como: Daniel Matenho Cabixi e Lourenço Rondon. Conselho Indigenista Missionário - CIMI foi criado em 1972, em plena ditadura militar, e está vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Desde a sua criação, o CIMI, vem conferindo um novo sentido a sua atuação junto aos povos indígenas do Brasil. Agora, não mais de integrá-los e catequizá-los, mas na luta junto às lideranças pela efetivação dos direitos conquistados ao longo de séculos.

Iniciou sua atuação promovendo grandes assembleias nas aldeias indígenas em todo território brasileiro com a participação das lideranças indígenas de várias etnias no sentido de ajudá-los, primeiro, na luta pela garantia do direito a terra, e depois contra projetos integracionistas desenvolvimentista do estado brasileiro evitando assim o extermínio físico e cultural desses povos. Bicalho (2010, p.157)

Diante dos vários discursos produzidos por europeus e brasileiros que tentaram explicar o Brasil – onde os indígenas raramente apareciam como sujeitos históricos, mas apenas como seres em extinção ou em fase de integração rumo à comunidade nacional –, os índios teriam conseguido tornar pública a sua versão do Brasil através das Assembleias.

A invisibilidade a que estavam submetidos os povos indígenas se rompe a partir de visitas de articulação de lideranças indígenas aos seus parentes de outras comunidades quando começaram a perceber que os problemas eram os mesmos por toda parte e se uniram para discutir maneiras de se mobilizarem para enfrentamento. A partir daí, nascem as Assembleias Indígenas, organizadas por povos, regiões e em nível nacional. Em abril de 1974, debaixo das

sombras de mangueiras, foi realizada, pleno regime militar, a 1ª Assembleia nacional, com a participação de lideranças indígenas de várias etnias, na Missão Anchieta, em Diamantino - MT. O governo brasileiro fazia de tudo para impedir a participação delas nestes eventos, como ocorreu em Roraima em 1976. O CIMI apoiou 16 Assembleias nacionais dos povos indígenas em todo território brasileiro, como veremos Quadro 01:

Quadro 3 - Assembleias Nacionais dos Povos Indígenas

ASSEMBLEIAS	LOCAL/ESTADO	DATA
1ª	Missão Diamantino/MT	17 a 19 de abril de 1974
2ª	Missão Cururu/PA	8 a 14 de maio de 1975
3ª	Missão de Meruri/MT	2 a 4 de setembro de 1975
4ª	Missão Frederico Westphalen/RS	21 a 22 de outubro de 1975
5ª	Missão 5ª Aldeia Kumarumã/AP	22 a 23 de setembro de 1976
6ª	Missão Aldeia Nambikuara, Tiracatinga/MT	29 a 31 de dezembro de 1976
7ª	Missão de Surumu/RR	7 a 9 de janeiro de 1977
8ª	Ijuí/São Miguel das Missões/RS	16 a 18 de abril de 1977
9ª	Aldeia Tapirapé/MT	7 a 8 de agosto de 1977
10ª	Aldeia de Dourados/MS	1 a 3 de setembro de 1977
11ª	Aldeia São Marcos/MT	15 a 19 de maio de 1978
12ª	Goiás/GO	17 a 19 de dezembro de 1979
13ª	Ilha de São Pedro/SE	12 a 14 de outubro de 1979
14ª	Brasília/DF	26 a 30 de junho de 1980
15ª	Manaus/AM	8 a 10 de julho de 1980
16ª	Kumarumã/AP	30 de abril a 2 de maio de 1983

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Prezia (2003 apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006)

As lideranças que participavam dessas missões com o apoio do CIMI falavam bem a língua portuguesa por estarem em contato com a sociedade envolvente. O discurso era sempre voltado para as demandas das aldeias. Como enfatiza Bicalho (2010, p.160):

[...] as Assembleias de Chefes Indígenas representam o lugar onde a consciência da necessidade da luta por reconhecimento é partilhada por diferentes etnias que começavam a se perceber como coletividade. As Assembleias foram o lugar e a oportunidade que tiveram para dividir os anseios, as frustrações, os medos, as necessidades, as esperanças, as conquistas, a cultura, os hábitos, os costumes, a indianidade.

A atuação do CIMI na promoção e apoio a inúmeros atos públicos fizeram com que o regime militar recuasse em suas propostas genocidas. Os povos indígenas também receberam apoio da sociedade civil, a partir de 1978, através da campanha nacional contra a minuta do decreto que previa a retirada da tutela sobre coletividades indígena chamada de “projeto de emancipação dos índios” que também teve o apoio das Comissões Pró-Índios, da Associação Nacional de Apoio aos Índios/ANAÍ, de ONGs indigenistas como: a Comissão pela Criação do Parque Yanomami/CCPY, o Centro de Trabalho Indigenista/CTI, o Núcleo de Direitos Indígenas/NDI, hoje chamado de Instituto Socioambiental/ISA.

As Assembleias das lideranças indígenas se multiplicaram rapidamente por todo país e, eles decretavam guerra aos inimigos, principalmente ao Estado brasileiro, ao mesmo tempo constituíram suas bases para consolidar estratégias de lutas que até hoje servem de enfrentamento aos interesses anti-indígenas, mas esbarravam na limitação e falta de apoio para operacionalização das atividades, decisões e estratégias que impulsionavam e unificavam a luta das lideranças indígenas a nível nacional.

Foi nessa conjuntura que, em 1980, foi criada, num encontro no Mato Grosso do Sul (MS), a União das Nações Indígenas (UNI) com a participação de várias lideranças que já se projetavam nacionalmente dentre eles: Daniel Matenho, Álvaro Tukano, Mário Juruna, Ângelo Kretan, Marçal de Souza, Domingos Veríssimo Terena, primeiro presidente da UNIND; Marcos Terena, Ailton Krenak.

1983, o cacique da etnia Xavante Mário Juruna foi eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro, não pelos povos indígenas, mas pelos não indígenas, bem longe do seu povo e da sua aldeia em Mato Grosso. Seu mandato foi de 1983-1986, onde conseguiu pautar e dar visibilidade a luta do movimento indígena no âmbito nacional e internacional. Também instituiu a Comissão do Índio que durou os quatro anos de seu mandato, tornando-a um espaço de resistência e protagonismo para as lutas dos povos indígenas.

Dentre as inúmeras mobilizações realizadas pelo movimento indígena no Brasil refere-se à vitoriosa batalha travada no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) nos anos 1987 e 1988 com a finalidade de efetuar mudanças na Constituição Federal (CF) e promover a garantia dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos dos povos indígenas, depois de quase 500 anos de colonização, os indígenas seriam visibilizados e ouvidos como nações originárias, no momento em que se orquestrava um novo Estado brasileiro.

As lideranças marcaram presença constantemente em Brasília, pelos gabinetes e corredores do Congresso Nacional intensificando a votação do capítulo “Dos Índios”, em maio de 1988. Também buscavam apoio de várias instituições da sociedade civil, igrejas e órgãos da

administração estatal. Mas o movimento indígena não conseguiu apoio de quem mais deveria apoiá-los, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), exatamente quem tem como função a defesa dos seus direitos. Através de ofício enviado aos constituintes, o presidente da FUNAI, Romero Jucá, posicionava-se em concordância com o Substitutivo do relator Bernardo Cabral, prejudicial aos direitos indígenas, afirmando que havia manipulação por parte do CIMI e de outras entidades que “se autodenominam protetoras dos índios” Baniwa (2007, p.03)

Ainda hoje, muitos brancos, principalmente do governo, preferem dar mais importância à ideia de que não há e não pode haver movimento indígena articulado e representativo, devido a diversidade de povos e realidades, pois isso fortalece os seus propósitos de dominação, manipulação e cooptação dos índios em favor de seus interesses políticos e econômicos. É em nome dessa visão propositalmente distorcida que a FUNAI muitas vezes não reconhece as organizações como interlocutoras ou agentes políticos das comunidades indígenas, argumentando que os povos indígenas, na sua totalidade não aceitariam ser representados por alguma organização indígena. Na verdade, essa representação pan-indígena não tem sido possível, exatamente por que não interessa à FUNAI, que acaba dividindo os povos e comunidades indígenas, para assim subjugar e dominar certos povos que acabam sendo, por um lado, os empecilhos para o avanço organizativo indígena, por outro lado, são os sustentáculos da FUNAI atrasada e falida, na medida em que não permitem as necessárias mudanças que o órgão deveria fazer para poder acompanhar os próprios processos de mudança em curso no cenário indígena brasileiro.

As lideranças indígenas de várias etnias permaneceram em Brasília por um bom período e conseguiram conquistar a simpatia de estudantes secundaristas, universitários, servidores públicos e populares. Uma escola doou aos indígenas uma bandeira do Brasil, que os indígenas começaram a utilizar em todas as mobilizações. Com muita perseverança e resistência as lideranças indígenas conseguiram forçar o Colégio de Líderes a empreender processo de negociação em torno do capítulo “Dos Índios” e reverteu a situação a seu favor que era contrária a de Romero Jucá Presidente da FUNAI a época. No dia 1º de junho de 1988, um texto acordado pelos líderes partidários com as lideranças indígenas, que contemplava em grande parte as reivindicações do movimento indígena, foi levado à votação em plenário e foi aprovado por 487 votos, havendo apenas cinco posicionamentos contrários e dez abstenções. Baniwa (2007, p.07):

Para, além disso, a ideia de movimento indígena nacional articulado é importante para superar a ideia antiga dos colonizadores portugueses de que a única coisa que os índios sabem fazer é brigar e guerrear entre si e na verdade, usaram essas rivalidades intertribais para dominá-los, jogando um povo contra o outro. Ainda hoje, muitos brancos, principalmente do governo, preferem dar mais importância à ideia de que não há e não pode haver movimento indígena articulado e representativo, devido a diversidade de povos e realidades, pois isso fortalece os seus propósitos de dominação, manipulação e cooptação dos índios em favor de seus interesses políticos e econômicos.

Direito conquistado em 1988 na Constituição Federal depois de muita luta do movimento indígena e de suas lideranças contrariam setores do governo, bancadas ruralistas e evangélicas que se mobilizam para inviabilizá-los, são eles artigos 231 e 232 da CF. Até hoje, no poder Legislativo, as bancadas do agronegócio ligadas às empresas mineradoras e às multinacionais, tentam impor projetos de lei e emendas à Constituição com o intento modificar os artigos que asseguram diversos direitos fundamentais e humanos aos povos indígenas, dentre eles, o Projeto de Emenda à Constituição 215 (PEC 215/00).

Esse Projeto pretende transferir a competência pelas demarcações das terras indígenas, titulações de terras quilombolas e criação de unidades de conservação ambientais, que são atribuições constitucionais do poder Executivo, para o Legislativo, o Projeto de Lei Complementar 227 (PLP 227/12) visa modificar o Parágrafo 6 do Art. 231 da Constituição Federal para assegurar que, em havendo qualquer tipo de interesse econômico sobre uma terra indígena, esta será caracterizada como de relevante interesse público e os indígenas perderão o direito de usufruto exclusivo.

A PEC 237/13 que coloca em risco os direitos dos povos indígenas ao acrescentar o Artigo 176 na Constituição Federal, proposta apresentada pelo deputado Nelson Padovani (PSC/PR), se aprovada, ela permitirá que até 50% da área das terras indígenas seja arrendada, de forma contínua ou fragmentada, para o agronegócio, a Portaria 303/12, da Advocacia Geral da União (AGU), em vigor desde o dia 5 de fevereiro de 2014, afeta diretamente o direito territorial de indígenas e dos quilombolas no que tange restringir o direito de uso e de soberania, o território indígena e quilombola passa a ter uma série de limitações e dentre outras tantas que existem em tramitação no Congresso Nacional.

Em 1989, houve o grande encontro Indígena no município de Altamira no Pará que discutiu sobre a implementação de hidrelétricas no Rio Xingu fortalecendo a luta em defesa do meio ambiente que posteriormente foi consagrado na ECO-92 na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizado Rio de Janeiro.

Uma característica que marca o movimento indígena é a consolidação de direitos através de ações concretas de mobilização das comunidades indígenas e de suas lideranças e nada se poderia de governos. A luta do movimento indígena ficou marcada pela luta em defesa dos seus territórios pelas iniciativas de retomada das suas terras originárias que foram usurpadas desde a colonização até os dias atuais, autodemarcação e controle territorial.

Como sustenta Baniwa (2007, p.05) que “a organização indígena é a forma como uma comunidade ou povo indígena organiza seus trabalhos, sua luta e sua vida coletiva”. As organizações indígenas se mostraram postulantes diante de projetos de desenvolvimento e de

proteção ambiental e, as ONG's sempre na parceria fornecendo assessoria técnica. Logo, começou a surgir muitas organizações indígenas em forma de associações, articulações e conselhos associados ao movimento indígena a partir do enfrentamento aos conflitos com o latifúndio, agronegócio, hidrelétricas, rodovias e desmatamentos.

Após a extinção da UNI, foi criado o Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Capiob), em 1992, sendo esse substituído, em 2005, pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). São organizações membros da Apib: a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoime), a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (Arpinsul), a Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (Arpin Sudeste), a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal (Arpinpan) e a Assembleia Guarani do povo Guarani e Kaiowá do MS (Aty Guasu). Na Amazônia passaram a existir 183 organizações indígenas.

Destaca-se também, que o Movimento Indígena começou a formular propostas de políticas públicas, já que o governo não tomava nenhuma iniciativa. Na Saúde criaram a proposta de construir Distritos Sanitários Indígenas – DSEIs, com o objetivo de assegurar o atendimento específico, diferenciado e de qualidade nas aldeias, bem como, a participação de indígena na estrutura. Conseguiram, mas mesmo assim, ela foi completamente desvirtuada na sua implementação, em 1998, através da terceirização no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Assim, mesmo com a contratação de Agentes Indígenas de Saúde, ainda é um grande problema com a descontinuidade das ações, a fragilidade do controle social, a supervalorização da medicina alopática e em consequência a desqualificação da medicina tradicional. A insatisfação é geral.

3.2 O FORTALECIMENTO DA LUTA INDÍGENA NA AMPLIAÇÃO DE DIREITOS SOCIAIS

A participação de lideranças indígenas em espaços, instâncias e políticas governamentais começaram a produzir entendimentos distintos sobre as estratégias que o movimento indígena deveria adotar, gerando tensões internas entre as lideranças e as comunidades. Em 2000, o movimento indígena conseguiu eleger dezenas de políticos indígenas em todo Brasil. Houve também a I Conferência dos Povos Indígenas do Brasil, na Terra Indígena de Coroa Vermelha, no município de Santa Cruz de Cabrália, estado da Bahia. Esta Conferência foi motivada pelas comemorações oficiais do governo brasileiro no aniversário de 500 anos da chegada dos nossos colonizadores, que os povos indígenas nada têm a comemorar.

Em 2004, no governo de Lula, diante das ameaças aos direitos indígenas, articulado pela bancada Ruralista e do agronegócio, o Movimento Indígena conseguiu através das organizações indígenas, realizar o Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas, FDDI, com o objetivo de afirmar e defender seus direitos assegurados na Constituição Federal e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT, que inclui o Abril Indígena, o Conselho Nacional de Política Indigenista e o acompanhamento dos projetos de lei no Congresso Nacional envolvendo os direitos indígenas.

Em 2005, surgiu o Acampamento Terra Livre, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, para reivindicar a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada no estado de Roraima. Agora, acontece, todos os anos, com a participação cada vez maior dos povos indígenas de todo território, considerando-se a maior mobilização indígena do Brasil como forma de protesto na luta pelos direitos à saúde, à educação e à demarcação de terras e inúmeras outras ameaças e violações de seus direitos que assolam esse povo, mas que são garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Em agosto de 2010, o acampamento Terra Livre foi realizado na cidade de Campo Grande (MS) com o intuito de mobilizar a sociedade local, nacional e internacional, bem como, os meios de comunicação, nacionais e internacionais para chamar a atenção e pressionar o governo estadual e brasileiro diante da grave situação enfrentada pelos indígenas Guarani-Kaiwoá do sul mato-grossenses, vítimas do conflito fundiário na região, suas terras foram usurpadas desde o início da colonização pelo estado brasileiro e doadas aos grandes latifundiários plantadores de soja e criadores de gados na região. Como ressalta a liderança indígena Guarani-Kaiowá Anastácio Peralta, “Aqui, um boi vale mais do que uma criança indígena. Este estado precisa ser reeducado!”. A expressão de uma luta por direitos fundamentais e humanos à sobrevivência física e cultural dos indígenas Guarani-Kaiowá tem resistido bravamente a uma série de situações adversas à sua perpetuidade.

Em junho de 2012, o acampamento aconteceu no Rio de Janeiro para dar visibilidade as a Cúpula dos Povos, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20.

Diante de tanta luta do Movimento Indígena podemos elencar algumas conquistas expressivas como a visibilidade, reaparecendo no cenário nacional e internacional, ocupando espaços na mídia, nas escolas, na sociedade civil, nas universidades. Também as conquistas Constitucionais que asseguraram diversos direitos como territoriais, educacionais, saúde, cultura, a assinatura da Convenção 169 da OIT, assumida pelo Brasil em 2004 e pela Declaração dos Direitos dos Povos Indígena da ONU, de setembro de 2007 e os povos indígenas voltam a

assumir sua identidade étnica e a população volta a crescer, há um aumento expressivo, mesmo depois do extermínio de muitas etnias ao longo dos séculos e o fator mais importante pra isso é a reconquista dos seus territórios de origem, principalmente na região Nordeste, mas também em outras regiões, as terras indígenas que conseguiram concluir o processo de demarcação foram : Yanomami/AM/RR, Waimiri Atroari/AM/RR, Alto e Médio Rio Negro/AM, Javari/AM, Evare I e II/AM, Alto Rio Purus/AC, Waiãpi/AP, Caramuru/BA, Krikati/MA, Xacriabá/MG, Kadiwéu/MS, Parque do Xingu/MT, Kayapó/PA, Menkragnoti/PA, Parque Indígena do Tumucumaqui/PA/AP, Potiguara/PB, Xucuru/PE, Pacas Novas/RO, Guarita/RS, Ibirama/SC, Parque do Araguaia/TO entre muitas outras.

Em 2021, Lideranças indígenas brasileiras conquistaram apoio inédito e tiveram pela primeira vez espaço nas mesas de discussão da COP26, a conferência do clima da ONU (Organização das Nações Unidas), que aconteceu em Glasgow, na Escócia, que teve um impacto significativo para o mercado de energia solar, bem como formas de reduzir as emissões de gases de efeito estufa, o que inclui o aumento do uso de fontes renováveis de energia, como a energia. Por fim, atualmente, o movimento e as organizações indígenas ainda têm que lutar pelos direitos básicos e a aplicação de políticas públicas e a principal dificuldade é manter e garantir os direitos já conquistados, e assegurar muitos outros que ainda não foram. Neste sentido, não é coincidência a existência de mais de uma centena de propostas de emendas constitucionais (PEC's) no Congresso Nacional que tentam negar ou reduzir os direitos indígenas conquistados a custos de vidas de centenas de lideranças indígenas do Brasil ao longo dos últimos anos. Muitas foram executadas por lutar pelo seu povo e seus direitos, por exemplo, o direito a educação diferenciada, como veremos no Capítulo 04.

4 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

A pretensão deste capítulo é mostrar o conceito e a legislação da Educação Escolar Indígena como diferenciada por um viés antropológico, desde século XVI até os dias atuais, pensando nas possibilidades e significações como paradigmas⁸. Como enfatiza Freire (2004, p.06) sendo um “processo de aprendizagem em comunhão com o outro”, ou seja, o papel da educação escolar diferenciada tanto almejada pelos povos indígenas.

4.1 O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA

No Brasil, várias legislações reconheceram aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada rompendo com o paradigma de escola catequética, excludente, homogeneizadora e alienante. Como argumenta Viana (2012, p. 204):

Falar no “direito à diferença” implica, em primeiro lugar, reconhecer a possibilidade de heterogeneidade cultural e social como algo legítimo em universos políticos mais amplos, dotados de uma suposta “unidade”, como se dá nos Estados-nação modernos. Mas do que aprender a diferença como condição inerente aos grupos sociais, isso equivale a defendê-la como algo relevante na constituição da especificidade de indivíduos e coletividades que não desejam negá-la para serem reconhecidos como participantes legítimos de unidades abrangentes. A reivindicação da diferença como direito carrega consigo profunda crítica a todo processo de aniquilamento das singularidades, tomando como algo violento e assimétrico, mesmo quando realizado em nome dos mais elevados ideais universalistas.

Há que se ter clareza sobre o que é a Educação Indígena e Educação Escolar Indígena com objetivo de se perceber que são dois conceitos complementares, jamais excludentes. A primeira se dá pelo processo de socialização e de transmissão de conhecimentos e saberes específicos dos povos indígenas e internos de cada etnia indígena com caráter familiar e comunitário, não acontece somente na escola, é partilhada entre todos da comunidade, é informal⁹, é marcada pela forte ação pedagógica dos anciões que passam seus conhecimentos as crianças e os jovens. Consideradas ágrafas, por não possuírem a escrita alfabética, os povos

⁸ Paradigmas para Kuhn o paradigma é um conjunto de saberes e fazeres que garantam a realização de uma pesquisa científica por uma comunidade. O paradigma determina até onde se pode pensar, uma vez que dados e teorias, sempre que aplicados a uma pesquisa, irão confirmar a existência desse paradigma.

⁹ A escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado, a comunidade também possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos de educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual (BRASIL, MEC, 2005)

indígenas transmitem seus conhecimentos e tradições através da oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração para geração. Como aponta Quaresma; Ferreira (2013, p.21):

Salienta-se que no contexto de Educação Escolar Indígena, tanto a educação formal como a informal são realizadas paralelamente e quase com igual importância dentro de muitas comunidades indígenas, sobretudo, dentro daquelas que mantêm maior contato com não índios. No entanto, esses modos não precisam estar em lados opostos, mas complementando-se para que a educação escolar venha se constituir, de fato, em uma educação específica e diferenciada, em que saberes científicos, valorizados pelas sociedades em geral, e saberes tradicionais, valorizados pelos indígenas, seja objetos de estudo em escolas indígenas.

A segunda, assegura o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país. Para o prof. Dr. Indígena Baniwa (2019) pode ser entendida como dispositivo oficial de transmissão cultural e propagação de um sistema político, econômico e social destacando a qualidade que implica em pensar uma educação específica, diferenciada e própria, que atenda às necessidades e demandas das crianças e jovens indígenas dentro e fora das aldeias, individual e coletivamente.

As escolas indígenas institucionalizadas devem ser espaços interculturais, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais para o contato Inter étnico com o espaço de fronteiras, que segundo Barth (1954, p.21), a manutenção das fronteiras da etnicidade não resulta do isolamento, mas da própria inter-relação social: quanto maior a interação, mais potente ou marcado será o limite étnico. Não somente o contato com outros grupos, mas também o vínculo com o ambiente influi para que, em um contexto determinado, se ative ou não uma categoria étnica (VILLAR, 2004), portanto, a Educação Escolar Indígena mantém a relação entre sociedade, cultura, escola, vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a cada comunidade indígena. Assim, a escola indígena caracteriza-se por ser comunitária articulando os anseios da comunidade indígena na qual está inserida, aos projetos de sustentabilidade territorial, cultural e diferenciada em relação a escolas não-indígenas.

As políticas públicas voltadas para Educação Escolar Indígena devem garantir a permanência dos jovens indígenas em suas aldeias como forma de evitar o êxodo, mas principalmente a manutenção da cultura e qualificação local nas suas diversas esferas.

Os desafios são enormes e podem ser compreendido pelo percurso do indígena na luta por ter acesso à educação. Para Baniwa (2019) as atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas com prazer, alegria e satisfação das crianças, jovens e adultos e não

como obrigação, dever, sacrifício e sofrimento, Para isso é necessário que a escola ofereça respostas, possibilidades e oportunidades concretas, objetivas e coerentes para as suas aspirações e projetos pessoais e coletivos, por meio de estruturas pedagógicas, curriculares, metodológicas, regimentares e com calendário diferenciado, não devendo se preocupar com notas, mas propiciar-lhes oportunidades para ir longe, em buscas e sonhos existenciais. É de formar um mundo melhor. Como assevera Baniwa (2019, p. 24) “o acesso de indígenas a educação é um direito e é dever do estado assegurá-lo.” Mas como assegurar esse direito se falta políticas públicas que os assegure?

Para falar sobre Educação Escolar Indígena diferenciada iniciarei com o conceito do que é ser diferente. Os debates sobre a diferença entre culturas têm um papel fulcral para nós antropólogos porque a antropologia se consolidou com o saber da alteridade¹⁰, desenvolvendo formas de compreensão dos modos de vida, crenças e concepções sociais.

A alteridade, não por acaso, está presente nas discussões da antropologia, em torno do diverso, do ser diferente. Percebemos, que pensar, entender e debater com a diferença é uma ocupação nossa, uma afinidade de nosso campo profissional. Como considera Esteves e Viana (2018, p.202), é essa tradição dialógica que nos permite e nos motiva a construir, na presença do outro, do saber antropológico. Somos alvos de muitas críticas sobre a dimensão de poder constitutiva de todos os saberes autorizados (ASAD,1973 apud VIANA, 2012, p. 202), conscientes de suas verdades, marcada pela pesquisa, a antropologia se tornou incomodada com a relação à sua autoridade a descrever e prescrever modos de vida, relações sociais e visões de mundo. Frutos dos processos políticos em que os antropólogos com e como nativos tomam parte do processo de descolonização¹¹, bem como promovido também por movimentos sociais contribuíram de maneira decisiva para pôr em questão, não apenas, o que nós temos a dizer sobre as realidades das quais nos debruçamos a pesquisar, mais também as condições e a legitimidade de tais fatos relatados, tratando-se de ampliar a reflexão sobre as implicações teóricas e políticas do “fazer antropológico”.

Como sustenta Viana (2012, p.203), a antropologia também pode ser pensada paradoxalmente, como um campo anticolonial, uma vez que é capaz de subverter sistemas de classificação e hierarquização naturalizados, e de uso corrente do senso comum, bem como de

¹⁰ Segundo o dicionário Aurélio, **alteridade** significa “qualidade do outro ou do que é diferente” e, filosoficamente, “caráter diferente, metafisicamente” |. Em suma, podemos dizer que a **alteridade** é o ato de perceber a diferença e que o “eu” deve conviver com outros.

¹¹ O pensamento **decolonial** é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro.

revelar o quanto esses sistemas são atravessados por relações de poder. Ela também procura discutir os processos que possibilitam converter diferenças de várias ordens em desigualdades. É impossível sancionar relações excludentes ou assimétricas, sem que estas sejam respaldadas por desigualdades no plano das representações sociais. Os trabalhos relevantes da antropologia é o de evitar a retificação ou naturalização da desigualdade como atributo inerente à diferença, chamando atenção para mecanismos que impedem visualizar sua produção.

Falar sobre direito a diferença implica em reconhecer a heterogeneidade social e cultural, pois como afirma Viana (2012, p.203) mais do que aprender a diferença como condição inerente aos grupos sociais, equivale a defendê-la como algo relevante nas especificidades. A reivindicação da diferença como direito carrega crítica a todo processo de aniquilamento das singularidades, tomado como algo violento e assimétrico, mesmo realizado como ideais universalistas, apontando para hierarquização que lhes são subjacentes e que sempre operam em certos parâmetros do que seja cidadão pleno ou o indivíduo racional.

Nessa perspectiva, compreendo o direito à diferença como uma prática libertadora onde os indígenas precisam se reconhecer e serem reconhecidos em suas subjetividades. Como enfatiza os preceitos constitucionais direcionados a eles, o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, firmados, no caput do artigo 231 da Constituição, o direito à diferença, ou seja, de serem indígenas e de permanecerem como tal indefinidamente.

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea como defende Baniwa (2007, p. 05)

Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem, difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica. O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses (com professor, sala de aula, livros, carteiras, disciplinas, currículos, diretor etc.) é totalmente estranho às culturas indígenas tradicionais, mas aos poucos foi sendo necessária e importante para a vida pós-contato.

A premissa de que os povos indígenas são a-históricas há muito já foi superada pela antropologia. Eles fazem parte da história e pertencem a espécie humana. É na interação dialética entre o local, regional e global que se situam as questões indígenas, dentre elas a educação escolar indígena diferenciada, articulada a cidadania igualmente diferenciada.

A educação escolar indígena diferenciada para os povos indígenas é um instrumento de resistência e luta e a educação escolar deve ser praticada nesse viés, de interesse de cada etnia indígena valorizando seus etnoconhecimentos (SILVA, 1993). As reivindicações dos povos indígenas em termos da educação escolar diferenciada implicam também, em um diálogo

estreito entre a antropologia, etnografia e educação.

Neste sentido, Geertz, (1978, p.22) argumenta que, a antropologia é uma ciência interpretativa à busca de significados. A descrição densa proporciona estruturas significantes da ação social que necessita ser aprendida e depois apresentada, revelando assim suas relações e as interações. O reconhecimento do direito à diferença coabita com uma política de exclusão das minorias sociais e, sobretudo, étnicas, cada vez mais violenta. PROEJA (2017, p.17):

A educação diferenciada realiza-se como um espaço de “fronteira”, erigido nos contextos dos encontros interétnicos. São exemplares desses encontros os espaços relacionais multifacetados, polifônicos e dinâmicos constituídos por múltiplos agentes – governamentais e não-governamentais; nacionais e internacionais – que ofertam serviços e projetos aos povos indígenas. Os povos indígenas têm se apropriado e ressignificado a educação escolar convencional, para colocá-la a serviço de seus projetos sociais e políticos.

Para que as escolas indígenas se tornem diferenciada, específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País, só assim será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto ao projeto pedagógico, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Muitas outras normas infraconstitucionais, inclusive convenções internacionais, foram criadas e aprovadas na tentativa de garantir a efetividade dos direitos dos povos indígenas a Educação Escolar Indígena Diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

4.2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO

A educação indígena começa a ser referenciada a partir da Constituição Federal de 1934 e depois na Constituição de 1946 e de 1967 faziam menção à incorporação dos silvícolas à comunhão nacional, ou seja, não se buscava proteger a diferença existente e sim desprezá-las ante a dita cultura civilizada e evoluída. Estávamos diante da necropolítica¹².

A Educação Escolar Indígena começa a aparecer internacionalmente com mais clareza a partir da Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho de 1957, trazendo novos parâmetros a garantia de direitos à educação diferenciada para os povos indígenas como:

¹² Necropolítica é um conceito filosófico que faz referência ao uso do poder social e político para decretar como algumas pessoas podem viver e como outras devem morrer; ou seja, na distribuição desigual da oportunidade de viver e morrer no sistema capitalista atua.

- a) A universalização do direito à educação formal aos povos indígenas (art. 21)
- b) A consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciada (art. 22)
- c) A prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e da educação bilíngue (art. 23)
- d) A incorporação pelo ensino primário de conhecimentos gerais e aptidões tornados necessários pelo contato (art.24)
- e) O combate ao preconceito contra os povos indígenas nos diversos setores da comunidade nacional, através da adoção de medidas educativas (art.25)
- f) O reconhecimento oficial das línguas indígenas como instrumento de comunicação com essas minorias (art. 26)

A partir da Organização Internacional do Trabalho (OIT) 107 a conjuntura da Educação Escolar Indígena começou a se definir com clareza. Em 1970, duas décadas depois, o governo, através do Ministério da Educação, incluiu o tema da Educação Escolar Indígena para discussão, isso sob críticas e pressões dos povos indígenas e da opinião pública nacional e internacional, que o acusavam de etnocídio. As políticas públicas voltadas para os povos indígenas sempre foram homologatórias, ou seja, governo é forçado a reconhecê-las e nos modelos colonialistas e integracionistas. A partir daí, as discussões foi deixando a instância do governo e ganhando força nas organizações indígenas que passaram a estabelecer novas relações de parcerias tanto do governo como da iniciativa privada.

Em 1973, o Estatuto do Índio Lei 6.001 de 19 de setembro de 1973 que regulou a situação jurídica dos povos indígenas como sendo “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais a distinguem da sociedade nacional”. Ou seja, o autorreconhecimento, ele deve se auto identificar e ser reconhecido pela sua comunidade étnica, aquela que ele se declara ser pertencente.

O estatuto estabelece o dever de a administração direta e indireta respeitar a peculiaridades das comunidades indígenas, os seus valores, suas tradições, usos e costumes quando do processo de integração, tentando resguardar as diferenças. Mesmo o Estatuto sendo influenciado pela política integracionista, ele estabelece que a educação indígena deve respeitar a adoção do bilinguismo, alfabetização e o respeito ao patrimônio cultural, bem como, a conservação da sua cultura, tradições e costumes.

Em 1988, no dia 1º de junho, líderes partidários, aceitaram as reivindicações do

movimento de lideranças indígenas, um texto que tratava do capítulo “Dos Índios” na Constituição Federal de 1988, que foi levado a plenário para votação. Aprovado por 487 votos, com cinco votos contrários e dez abstenções. O grande marco da educação indígena no Brasil como escola diferenciada surge na Constituição Federal de 1988, onde os povos indígenas superaram de forma definitiva da concepção da incapacidade na qual fundamentava o princípio jurídico da Tutela, por meio do qual, o Estado tinha o poder e a responsabilidade de decidir sobre a vida e destino dos povos indígenas do país.

A partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento de sua organização social, de suas tradições, crenças, de suas línguas maternas e o processo de aprendizagem diferenciado. A abertura para o “outro” formalmente assegurado na Constituição Federal de 1988, reconhece a diferença no Artigo 231, que reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, bem como, no Artigo 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. A partir daí o Estado assumi o discurso da educação escolar indígena diferenciada enquanto um direito dos povos indígenas. Para o professor Doutor indígena Gersem Baniwa (2019, p 28):

A Constituição Federal de 1988 inaugura um marco importante como divisor de águas, no plano teórico e jurídico, dos Direitos dos Povos Indígenas no Brasil, ao superar o paradigma colonial tutelar da incapacidade civil e cognitiva dos povos indígenas que os havia condenado a extinção ou a condição de povos transitórios, abrindo caminho para a cidadania, protagonismo e autonomia etnopolítica em construção.

Em 1989, surge a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sendo considerada a mais importante declaração referente aos direitos dos povos indígenas que substitui a Convenção 107, já citada anteriormente. O direito a educação está disciplinado na parte VI da Convenção, intitulada de Educação e Meios de Comunicação, que estabelece medidas que devem ser adotadas para que seja disponibilizado aos membros dos povos indígenas educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. Apesar de não haver referência expressa à Educação Escolar Indígena Diferenciada.

A justificativa para o próprio entendimento é que a própria Convenção estabelece que “Os programas e os serviços de educação destinados aos povos indígenas interessados deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores[.]”, além de

trazer que é direito dos povos indígenas criarem suas próprias instituições e meios de educação, sendo dever dos governos reconhecerem tal direito. Sabendo que a Convenção 169 da OIT foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro. No parágrafo 2º da Constituição Federal de 1988 estabelece que os direitos e garantias expressas na Constituição não excluem outros decorrentes de tratados internacionais.

Em 1991, o Decreto Presidencial nº26/91 retirou da Fundação Nacional do Índio (Funai) a incumbência exclusiva em conduzir processos de educação escolar em comunidades indígenas. A responsabilidade em coordenar as ações de Educação Escolar Indígena passou a ser do Ministério da Educação e a execução das políticas nesta área foi atribuída aos estados e municípios, respeitando o princípio federativo, que confere certa autonomia a cada um dos sistemas educacionais. Entretanto, essa transferência de responsabilidade não implicou na criação de mecanismos que assegurem um tratamento adequado e o respeito à especificidade das escolas indígenas como diferenciada.

Ainda em 1991, a Portaria Interministerial 559/91, registra-se um avanço em relação à concepção de Educação Escolar Indígena, através da qual a escola deixa de ter o caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do Índio/Lei 6.001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito a eles assegurado de viver de acordo com suas culturas e tradições. A Portaria também previa a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas secretarias estaduais de educação e determinava a prioridade na formação de professores indígenas e isonomia salarial para estes profissionais, independentemente de sua formação anterior.

As escolas indígenas passaram a ser regulamentadas com flexibilidade nos currículos, calendários, materiais e práticas pedagógicas. A partir deste entendimento, as escolas indígenas foram sendo incentivadas a elaborar Projetos Pedagógicos próprios. A legislação que estabelece a educação indígena no Estado da Bahia são: **Decreto Estadual nº 8.471, de 12 de março de 2003** - Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, e dá outras providências. -**Lei nº 12.046 de 04 de janeiro de 2011** - Cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia e dá outras providências. -**Portaria nº 3918/2012 de 13 de abril de 2012** - Dispõe sobre a reorganização curricular das unidades escolares da educação escolar indígena, integrantes da rede pública estadual. -**Resolução CEE nº 106/2004** - Estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.

Aqui no Estado da Bahia a legislação¹³ é respeitada no sentido de assegurar uma educação inclusiva e diferenciada nas escolas indígenas das comunidades.

A Educação Escolar Indígena nasce da diversidade, autonomia e liberdade de pensar o mundo, valores e significados de cada um dos povos indígenas: populações que inventaram livremente um modo de viver e pensar. As sociedades indígenas, reconhecendo o papel a ser cumprido na reconstrução e afirmação de uma identidade, buscam garantir o direito à educação e nessa busca, percebem a necessidade de reorganizar a manutenção dos territórios através de um modelo de educação voltada para o desenvolvimento local sustentável na perspectiva do bem viver. Esse novo modelo de educação tem como objetivo superar o Etnocídio educativo e possibilitar novos meios de sobrevivência humana para os povos indígenas, a ser consolidado através de formas modernas de educação ainda em construção.

Nessa perspectiva nasce a Educação Escolar Indígena na Bahia, respaldada numa concepção de educação enquanto processo de constituição e fortalecimento de uma educação específica, intercultural e diferenciada, respaldada pelo Território Etnoeducacional, nova configuração da política educacional indígena que busca efetivar uma educação escolar indígena de qualidade, respondendo às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais dos 16 povos da Bahia, atendidos nos 102 espaços educativos indígenas.

4.3 OS SUJEITOS INDÍGENAS COMO PASSAGEIROS DA EJA

Os indígenas Kiriri veem a relação entre a alfabetização e a retomada de suas terras um instrumento de luta. Sendo a retomada, a organização política no sentido de ter demarcado o seu território de origem, que estava ocupado por fazendeiros e posseiros, todo esse processo de fortalecimento inicia-se com a indicação Lázaro como cacique do seu povo que tem a missão de revitalizar e reestruturar todo território. A partir daí, começa a retomada que tem significado estritamente político, que conduziu a decisões efetivas que levaram a retomada, demarcação e expulsão dos invasores do seu território.

A autonomia dos Kiriri na conquista do seu território foi requisito básico para conquista da educação escolar indígena, enquanto instituição que mediará as fronteiras¹⁴ que possibilitaram os Kiriri a fortalecer sua luta, inclusive da sua identidade étnica, por meio da

¹³ Link de todas as legislações do estado da Bahia <http://escolas.educacao.ba.gov.br/legislacaoeducacaoindigena> Acesso: 24/11/2024.

¹⁴ A fronteira étnica como algo que define o grupo e não todas as práticas culturais que esta fronteira cerca (BARTH, 1998, p.15). Estas fronteiras direcionam a vida social de determinado grupo em contraposição a outro.

educação que começa não institucionalizada, mas na tradição, a educação passada de geração em geração, nas suas formas próprias desenvolvidas por meio da tradição oral. Freire (2004) explica que era no cotidiano, nas atividades diárias que se desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem dos povos indígenas

Para a educação tradicional indígena o ensino e a aprendizagem são ações que ocorrem simultaneamente de forma continuada, sem interrupções das atividades do dia a dia e sem um espaço físico definido. “A escola é todo o espaço físico da comunidade. [...] Para aprender, para ensinar, todo lugar é lugar, qualquer hora é hora.” (MAHER, 2006, p.17).

Com os indígenas Kiriri a educação começa pelos ensinamentos da professora indígena Maria Kiriri que tinha o notório Saber¹⁵, as aulas não ocorriam em sala de aula, mas em diversos lugares da aldeia, de acordo com o conteúdo trabalhado. Eram pautadas pela interação e sempre auxiliadas pelos mais velhos, os anciões que são vistos até hoje como uma biblioteca, por acumularem conhecimentos milenares da história de seu com o notório saber. Essa educação também é caracterizada pelos indígenas como educação de jovens e adultos, porém não formalizada pelo estado, mas pelo seu povo, sujeitos indígenas com o passageiros da EJA, a centralidade da educação tradicional dos Kiriri, aqui chamada de EJA, está no fato de que ela deve ser construída em diálogo com as vivências, as trocas de experiências, os relatos e os saberes presentes no fazer e/ou no refazer de vidas cotidianas de pessoas que estudam e que desejam ampliar e aprofundar o direito ao conhecimento como parte do percurso para alcançar outros direitos (ARROYO, 2017)

Já na escola hoje institucionalizada pelo estado com a modalidade da educação de jovens e adultos na aldeia de Mirandela, dentro do território indígena dos indígenas Kiriri, Arroyo (2017) leva a refletir na sua obra *Passageiros da Noite* que não devíamos permitir que as práticas educacionais sejam contaminadas com representações, a escola institucionalizada na aldeia, com significados segregadores, temos a função de educar e contribuir para formação humana de jovens e adultos vitimados pela segregação de todos os tipos, trabalhando a autoestima pessoal e coletiva de resistências positivas, dignas, justas, humanas.

os saberes tradicionais indígenas devem estar presentes na construção do conhecimento, o que permite que os estudantes da EJA articulem suas lutas. Pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.

Arroyo (2017) afirma que devemos seguir reaprendendo com Paulo Freire,

¹⁵ A professora de Notório Saber é uma indígena da própria comunidade.

consolidando-nos e contribuindo com os procedimentos de afirmação dos indígenas como sujeitos dos processos de humanização. Além disso, esse reaprender ajuda-nos a elaborar propostas de cursos em que sejam consideradas as resistências históricas deles, em coletivo, pensem a sua emancipação. A emancipação articulada ao fim da exploração, da desapropriação de suas terras, da invasão de seus territórios por estradas que se juntam e se misturam para alcançar outras matrizes pedagógicas e outros paradigmas formadores que reeduem nosso pensamento.

A possibilidade de mudar é pensar que é dever de todos nós lutarmos de todas as maneiras e, com espírito de responsabilidade e de ajuda mútua, contribuirmos para a ampla difusão da cultura e da forma de educação da humanidade, como inscrito no preâmbulo da constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): em nossas sociedades cada vez mais diversifica, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais diferentes e a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver.

A necessidade de uma educação indígena para o público de jovens e adultos nas aldeias se torna um desafio. A própria história da educação brasileira problematiza que a educação para os povos indígenas ficou associada a inserção da “catequese” que buscava um processo de aculturação e não de diálogo entre os conhecimentos e que a perspectiva de um ensino na EJA demorou bastante para atender as camadas populares excluídas do meio social e político da elite brasileira e, por consequência, abandonadas por séculos das políticas públicas. Por isso, que tratar sobre a educação indígena para a modalidade da EJA se tornou em duplo desafio

5 A PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COMUNIDADE INDÍGENA DO POVO KIRIRI – ALDEIA DE MIRANDELA, MUNICÍPIO DE BANZAÊ – BA.

Este capítulo visa mostrar, de forma descritiva, na fala dos participantes, como surgiu a Educação de Jovens e Adultos na educação indígena do Povo Kiriri respeitando suas especificidades culturais e procurando preservar o diálogo com suas tradições.

5.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO KIRIRI

É nesse contexto que a educação escolar indígena dos Povo Kiriri se fortalece, posto que ela existe desde os anos de 1950, segundo o Cacique Lázaro (ex-aluno da EJA), por conta

de iniciativa de um indígena letrado e que resolveu fundar uma escola na localidade Lagoa Grande, como bem explicita em depoimento:

Eu estava com 10 anos de idade no meado da década de 50 quando chegou um indígena que andava pelo mundo e era professor chamado Osni. Ele resolveu colocar uma escola onde nós vivíamos na Lagoa Grande localizada entre a Marcação e aldeia de Mirandela e eu fui participar da escola e aprender com ele o ABC e a cartilha que ensinava as letras do alfabeto. (Participante: ex-aluno da EJA Cacique Lázaro, 2023)

É somente depois dessa iniciativa que oficialmente chega ações na comunidade, por parte do estado brasileiro, através do Serviço de Proteção Indígena (SPI) que delegou ao Padre Galvão de Cícero Dantas a fundação de uma escola para a comunidade indígena para toda a região, incluindo diversas etnias indígenas e sob a responsabilidade pedagógica de uma única professora chamada de Maria Nena. E quando da criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a escola passou a ser de responsabilidade dessa Fundação. E como as condições materiais da escola existente não era adequada, um grupo de indígenas e religiosos da região solicitaram uma audiência ao Governador da Bahia, Juracy Magalhães para solicitar a construção de um novo prédio escolar. E nas reivindicações, também estava a solicitação da presença de mais professora para atender ao processo educativo na comunidade, que foi enviada e que ensinava a jovens e adultos, não tendo educação infantil.

O cacique Lázaro narra um conflito ocorrido na comunidade e que fora provocado pelos não indígenas e que trouxe prejuízo para a comunidade porque eles foram obrigados a frequentar a escola em outro povoado distante. O cacique não soube afirmar direito o que gerou a insatisfação que levou ao conflito a ponto de destruição da escola pelos não indígenas, informa ainda que a sua filha foi professora da escola que foi reconstruída no Governo de Jacques Wagner

Em 1989, os não indígenas destruíram a escola e a casa de farinha construída pela FUNAI e ficaram sem estudar durante 1 ano, depois os indígenas jovens foram estudar na aldeia de Miradela¹⁶, no prédio chamado Alice Costa¹⁷, permaneceram por algum tempo, depois os não indígenas fazendeiros os retiraram de lá. Daí, solicitamos um colégio estadual ao governo do então governador Jaques Wagner e ele construiu o Colégio Estadual José Zacarias, o que nós temos hoje. O detalhe é que os jovens acima de 18 anos não podiam estudar lá. Mas a minha filha Maria ensinava-os no noturno informalmente o ABC e a Cartilha¹⁸. (Participante: ex-aluno Cacique Lázaro, 2023)

¹⁶ Aldeia Mirandela era um bairro nobre onde moravam os fazendeiros, os indígenas Kiriri retomaram o território e passaram a morar. Hoje é um território indígena demarcado e homologado.

¹⁷ Alice Costa era uma moradora da Mirandela não indígena esposa de um fazendeiro.

¹⁸ Cartilha surgiu em Portugal em 1876 como “A cartilha maternal” com o intuito de alfabetizar através do ABC.

Esse conflito entre os indígenas e não indígenas ficou mais claro quando a filha do Cacique Lazaro narrou sobre a sua trajetória escolar na comunidade, assim ela diz que:

A minha professora foi Maria da Glória na aldeia Lagoa Grande onde nós morávamos, eu tinha 7 anos de idade, estudei o ABC e fomos aprendemos a juntar as letras e formar palavras, depois já aprendi a cartilha. Estudei até 4 série na Lagoa Grande e viemos para escola de Mirandela foi quando apareceu a educação dos barrais e também os conflitos entre os fazendeiros e nós indígenas, nós éramos ameaçados e tivemos que deixar de estudar. Eu estava na 5 série. (Participante: ex-aluno Cacique Lázaro, 2023)

O conflito entre os povos indígenas do Brasil e os fazendeiros é histórico e, muitas vezes, necessita da presença do Estado brasileiro para administra-lo. No que tange os indígenas Kiriri foi marcado por perseguições e desmandos que dominou o século XIX.

Depois de décadas de luta pela retomada da sua terra ancestral ocupada por posseiros, fato que não aprofundarei aqui, o povo Kiriri teve seu território demarcado em 1981 e homologado em 1990, pelo Decreto 98.828 - 15/01/1990, localizado no município de Banzaê – Bahia, com uma população estimada em 2498 habitantes, ocupando uma área de 12.299,873 hectares.

A retomada do seu território não foi pacífica ao longo da década de 1980, mesmo com a área demarcada, posseiros continuaram a realizar conflitos armados contra os indígenas Kiriri, devido à sua indignação com o não-cumprimento da indenização pelas terras por parte da Funai.

Na construção do Estado Brasileiro foram registradas sucessivas tentativas de exploração, dominação e até extermínio contra os povos indígenas por questões territoriais. À medida que se estabelecem em diversas regiões, fazendeiros que tentam incorporar territórios indígenas ao seu patrimônio. Muitos conseguiram, requerendo junto às autoridades estaduais, sem muitas dificuldades e por meio pouco ortodoxos, títulos de propriedade privada da terra.

5.2 A CONSTITUIÇÃO DA EJA NA EDUCAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA DO POVO KIRIRI

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de educação prevista na LDB 9394/96 e que deve estar presente em todo o território nacional para atender a todos os sujeitos que não completaram sua escolarização por conta de diversas demandas sociais e pessoais. E entre os povos indígenas ela está presente, pois estabeleceu em normas específicas a oferta de educação escolar para os povos indígenas, garantindo o processo educativo diferenciado, respeitando a identidade cultural e bilíngue indígena.

A concepção da educação como direito se orienta com o objetivo de permitir que o educando, por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados, desenvolva uma leitura de mundo para além do aparente. Desse modo, defendemos que tão importante quanto defender o direito à educação é qualificar a educação defendida, de modo que ela cumpra o papel de humanização do homem e não de sua alienação.

Entendemos que a perspectiva do diálogo com as comunidades indígenas, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve ser pensada em articulação com as demais garantias – respeito às culturas e modelos próprios de aprendizagem, valorização de suas línguas e ciências e acesso a conhecimentos da cultura ocidental. O que implica dizer que os programas desenvolvidos pelos estados ou municípios não poderão ser planejados e nem executados “de cima para baixo”, sem a devida participação daqueles para os quais se destinam.

A LDB 9394/96 mesmo garantindo escolarização no contexto da cultura indígena, no entanto, nem sempre é isso que ocorre. A EJA não garante o multiculturalismo em suas práticas, como enfatiza a professora Maria:

A educação de Jovens e Adultos era muito difícil aqui na aldeia antes de chegar o colégio, do meu filho pra cá melhorou bastante. Mas agora vem de lá para cá sem dialogar com a comunidade a educação não é como a gente quer, como a da nossa origem. Falta muita coisa, inclusive aprender nosso dialeto, hoje só aprendemos na língua portuguesa. (Participante: ex-aluna e professora Maria – filha do Cacique Lázaro)

Obviamente que essa denúncia não significa que a EJA não seja importante para essa comunidade, mas que é um tipo de educação que precisa se adequar aos interesses do povo Kiriri e como alerta a ex-aluna e professora Maria é preciso estabelecer um diálogo entre a educação formal do Estado e a educação tradicional do Povo Kiriri.

O que falta é uma educação que dialogue com a nossa cultura, nossos costumes e nossas tradições. O currículo é o mesmo dos colégios não indígenas. Quando chegamos logo para Mirandela, eu comecei a ensinar numa creche, mesmo sem formação, o meu prazer era levar as crianças onde meu avô e minha avô lidavam com o barro para que as crianças aprendessem a lidar com arte e dessem valor a terra, como era antigamente, mas nessa nova educação não é mais possível. (Participante: ex-aluna e professora, Maria – filha do Cacique Lázaro)

A professora Maria Kiriri ainda denuncia que o processo de formação proposta pelo Estado para os professores que são indígenas e os que atuam na comunidade são processos que não levam em consideração o ensino da cultura indígena, isso é bastante desmotivador. Em seu depoimento ela diz que;

Cheguei a participar do terceiro encontro do magistério indígena, mas quando eu vi que a coisa era outra, diferente do que eu ensinava e aprendi, eu me afastei da educação formal, fui cuidar da educação tradicional, como eu dava aula antes, eles estavam exigindo muitos documentos para eu ensinar no colégio. Hoje, eu vivo do artesanato e ensino para os jovens e adultos a arte dentro da nossa cultura. Sou responsável pelo centro cultural de Mirandela. A educação deve ser construída e não imposta. (Participante: ex-aluna da EJA e professora de notório saber da comunidade Maria Kiriri)

A interferência das ações adotadas pelo estado em relação aos povos indígenas têm sido um transtorno, mas eles resistem na impressão de outras ações mais condizentes com sua realidade. É na manhã da resistência que eles burlam as ações e impõe outras. Freire (2014) acredita que se não fosse às manhas, os oprimidos se acabariam, não conseguiriam para sobreviver. É verdade que nos documentos oficiais transparece respeito e diálogo e relação a diversidade cultural dos povos indígenas, por exemplo, como expressa o Referencial Curricular Nacional (1998, p. 54) para as escolas indígenas quando afirma que a interculturalidade é definida como um:

diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica (BRASIL, 1998, p. 54).

É um diálogo que ainda é muito teórico, mas que precisa se concretizar de forma prática. A professora Maria demonstra consciência política e cultural em relação a educação para os povos indígenas Kiriri quando afirma que a “educação deve ser construída e não imposta”. Isso coaduna com o que diz o Parecer nº 14/1999 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, afirma que “os saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e

cultural, a partir da qual vai se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento”. E continua dizendo que “acerca da organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas estas possuem normas e ordenamento jurídico próprio, que colaboram na valorização das culturas, línguas e saberes, respeitando as diferenças étnicas”. (BRASIL, 1999, p. 01)

Os professores, que são todos indígenas Kiriri, entrevistados relataram que há uma busca contante para inserir elementos da cultura em todas as matérias no currículo escolar. A escola realiza bimestralmente encontros pedagógicos entre professores e lideranças da aldeia para discutir esta temática e utilizam como base o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas. Tal planejamento reflete em aulas diferenciadas em que os conteúdos são trabalhados de acordo com a realidade da aldeia.

Também definem a categoria escola indígena: sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos; o ensino ministrado nas línguas maternas como formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo.

Tem razão Freire (2014, p. 71), quando diz que o papel da sociedade “não é o de preservar a cultura indígena, mas o de respeitá-la”, o que implica em não “conservá-la em ilhas, em guetos histórico-culturais” e sim “reconhecer as idas e vindas do movimento interno da própria cultura. É contribuir para esse movimento interno, para esse dinamismo.”.

Em relação a EJA, é uma prática importante e necessária, como afirma diretor, professores, alunos da comunidade do Povo Kiriri. Por exemplo, o diretor da escola sinaliza para a importância do processo de escolarização e, ao mesmo tempo, que analisa os embates que impediam a comunidade de participar efetivamente do processo de escolarização. Vejamos:

eu vejo a EJA como oportunidade de recuperar um tempo que não teve, principalmente o povo Kiriri, que ao invés de estarem no colégio estudando, estavam lutando pela reconquista do seu território. Hoje o sonho de estar no colégio se concretizou, a EJA oportunizou também, até os professores que ensinam hoje são todos indígenas da etnia, exceto eu que sou Pankareré. (Participante: Diretor Colégio em Mirandela, prof. Cleriston Xavier)

Para Freire, a educação só seria alcançada através da consciência do indivíduo como agente de mudança no processo educacional voltado a atender jovens e adultos que não frequentaram a escola em idade certa, trazendo uma visão equalizadora, de compromisso com a qualidade social da formação e com vistas à inclusão.

Paulo Freire entendia que a Alfabetização de Jovens e Adultos é como um ato político

e de conhecimento, por isso, como um ato criador, transformador da nossa realidade. Uma sociedade que fosse liberta desses paradigmas impostos (FREIRE, 1999).

Dois alunos entrevistados manifestaram também positividade em relação a EJA que estavam tendo acesso e depositavam fé nessa educação como aquelas que lhes oportunizaria melhores condições de vida pelas oportunidades no mundo do trabalho, como vemos no depoimento abaixo,

eu não pude concluir meus estudos na idade que eles dizem porque precisava cuidar da casa e dos meus irmãos, mas agora com a EJA consegui e, terminarei no final do ano, depois pretendo cursar a universidade. A EJA vai trazer novas oportunidades. Meu marido tem me incentivado a concluir meus estudos. (Participante: Estudante Rosemeire)

Consegui concluir meus estudos através da EJA, hoje com 43 anos. Eu sonhei muito com esse dia, de ter meu certificado, consegui graças à existência da EJA. (Participante: Estudante - José)

Um aspecto que tem singularidade com esse projeto é de que a EJA é um lugar composto por pessoas que têm suas histórias, contextos de vida, suas existências próprias e que são capazes de transformar a realidade. Como uma educação mais humanizada, social e identitária, onde os sujeitos da EJA sejam visibilizados em um tempo de direitos humanos, no e com o mundo. Com um mundo globalizado, os índios julgam que a educação escolar dos não-índigenas, quando apropriada por eles e, direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento da cultura, da sua identidade e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como o direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.

Como enfatiza Paulo Freire (1979) “é necessário fazer um estudo filosófico e antropológico, visto que a educação ocorre a todo tempo, já que não se restringe ao tempo biológico, mas participa de toda nossa existência”. Então, nessa perspectiva, considera que a existência precede a essência, assim, o homem nunca será enquanto existir, mas estará disposto a ser. De maneira que Freire (1979, p. 27), sustenta que “[...] a educação é uma resposta da finitude na infinitude”. Que a educação só é possível ao homem porque ele é inacabado e consciente que é um ser inconcluso.

Esse valor da educação também é explicitado no depoimento do Cacique Lázaro quando diz que a educação possibilita o fortalecimento da cultura local indígena e que é preciso defender que essa educação leve em consideração o ensino da língua do Povo Kiriri paralelos ao português, assim ele se expressa:

A educação para nós é alegria, é felicidade! Quando os indígenas adquirem conhecimentos eles compartilham com os outros, não guardam só pra si. E sem a educação seria tudo diferente. A educação que hoje tem só a língua portuguesa, não é bilíngue, a língua que nós falávamos era Kipeá, mas com o contato com os não indígenas, perdemos, hoje só falamos a língua portuguesa. Nós perdemos nossa língua tradicional no processo de colonização com os jesuítas, nós queremos resgatá-la. Mas não sabemos como, pois ninguém fala mais a língua materna. (Participante: ex-aluno - Cacique Lázaro, 2023)

Aproximação entre a Educação indígena e a Educação de Jovens e Adultos, diz respeito à necessidade de compreendê-la como educação para leitura de mundo e não como educação para decodificação de signos, o mesmo acontece na educação indígena tradicional que tem nos seus ritos e mitos a leitura do seu mundo, ambas se aproximam porque é uma modalidade que precisa ser realizada e investida como leitura crítica destes mundos.

Aprender a ler, a alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 2006, p. 8).

Esse processo conscientizador a partir da realidade dos alunos é um ponto fundamental da EJA na comunidade do Povo Kiriri. É uma EJA que parte das experiências culturais dos estudantes, do seu saber fazer, do seu dia a dia, pois é desse processo que se perpetua a valorização da cultura indígena, como defende a professora Maria do Socorro, afirmando que

É no colégio que os jovens e adultos começa aperfeiçoar seus conhecimentos, muitos adquiridos na cultura, reafirmando sua identidade étnica, valorizando a aprendizagem da língua materna, nós aqui já não falamos mais, valorizam a ciência e também adquirem os conhecimentos técnicos e científicos da sociedade não indígena. Nesse sentido, não só os estudantes se beneficiam com a formação na EJA, mas os professores também e toda a comunidade também. Cada jovem e adultos alfabetizado, é mais uma conquista para nossa comunidade. (Participante: Professora Maria do Socorro)

A educação escolar surge para os indígenas como um lugar de domesticação, o índio sempre foi visto como um “selvagem” a ser domesticado. Porém, a escola não é o único local onde a educação ocorre, nem o professor é o único que media o processo educativo. A educação indígena e a EJA não é algo acabado, pelo contrário, pois como diz Paulo Freire (1996, p. 32 – grifo do autor): “é algo inacabado do ser humano de *mover-se*” no mundo, assim, reconhecendo “que somos seres condicionados, mas não determinados é que a educação é possibilidade e não determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável”.

Assim, acreditamos que as definições de educação indígena e da Educação de Jovens e Adultos são imprescindíveis para demarcar a importância da EJA para os índios Kiriri.

5.3 A PRÁTICA DA EJA NA COMUNIDADE INDÍGENA DO POVO KIRIRI

Hoje, apesar de todas as mazelas sofridas pelos povos indígenas no processo histórico de colonização e catequização, ou seja, da inclusão do indígena na cultura da sociedade envolvente, eles têm lutado para construir uma escola que dialogue com a sua cultura tradicional, tornando-se um desafio diante da imposição do estado na educação escolar indígena institucionalizada com padrões curricular dos não indígenas.

O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (BRASIL, 1998, p. 27).

Entendemos que toda prática educativa é política, porque busca formar o cidadão para agir de forma consciente numa dada sociedade. Em Paulo Freire, a prática educativa é política porque implica numa não neutralidade, pelo contrário, significa “opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”. (FREIRE, 1995, p. 39). Nessa perspectiva, a prática educativa na escola da comunidade do Povo Kiriri não é neutra, é política, embora não seja muito diferente daquelas que se processam nas outras escolas da rede estadual de educação da Bahia, porém tem um esforço comunitário de trazer a cultura local como princípio educativo, como expressa o depoimento da Professora Mônica Kiriri:

Então surgiu questionamento: que tipo de escola temos e que escola queremos? Porque, na verdade, a escola formal estava ou ainda está afastando o Índio de sua própria realidade, fazendo-o esquecer e deixando a sua cultura de lado. Isso fez com que os professores, acompanhado de as lideranças de cada povo, viessem a refletir melhor a questão da educação. Depois de muitas discussões, os professores e lideranças afirmaram que era preciso uma educação diferenciada para as comunidades indígenas. Hoje, não em todas as escolas, mas na maioria, temos professores indígenas trabalhando na sua própria comunidade, onde ele é responsável pela formação do aluno-índio. (Participante: Professora Indígena Mônica Kiriri)

Essa prática educativa efetiva aponta para outra questão que é a formação dos professores que atuam nessa educação. Essa formação requer que o docente adquira competências no campo da educação de jovens e adultos (EJA) e no campo da cultural local indígena para que ele possa trabalhar efetivamente o processo de escolarização dos indígenas atentando para a generalidade e particularidade de cada povo. O docente indígena precisa ter

condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando do seu trabalho: só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento dos seus alunos, atendendo as suas diferenças culturais, sociais e individuais (MEC, 2002). Nesse sentido, o Diretor e professor indígena concursado pelo estado da Bahia Cleriston José Xavier confirma a problemática entre formação e prática educativa quando diz que:

Hoje os professores não tiveram uma formação adequada, eles estão sendo formados em exercício, ou seja, em sala de aula, no dia a dia, nas dificuldades, no que aparece, aí é diferenciado, porque o estudante não é o menino e jovem que está começando a vida, descobrindo o mundo, é alguém que já viveu, pai de família, muitos lideranças que já é responsável, que já tem um meio de vida e que está no colégio pelo simples desejo de aprender e melhorar o seu conhecimento. (Participante: Diretor Cleriston Xavier)

Na atualidade, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia oferecem o curso de formação de professores indígenas no estado da Bahia, a Licenciatura Intercultural Indígena que visa fortalecer a educação escolar indígena e a participação democrática, profissional, artística e intelectual dos povos indígenas na sociedade e tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas, com ênfase na interculturalidade, voltada especificamente para os docentes que já atuam nas escolas localizadas nas aldeias. Também foi aprovada a lei que reestrutura a carreira dos professores indígenas do quadro do Magistério Público do Estado¹⁹ pela Assembleia Legislativa da Bahia e sancionada pelo governador Jerônimo Rodrigues, a regulamentação atende às reivindicações de professores, caciques, lideranças e organizações indígenas baianos e ratifica o compromisso do Governo do Estado com a educação e a valorização dos docentes e gestores indígenas. Para que o ensino ocorra de forma significativa na educação escolar indígena é preciso que haja uma formação com qualidade do professor indígena, uma vez que é este profissional que contribuirá para o conhecimento dos seus alunos, fortalecendo a identidade, as tradições e os valores da sua cultura. Contudo é necessário também, que as políticas públicas sejam contextualizadas de forma, a contemplar as necessidades interculturais e suas especificidades, o que ainda é um desafio.

A EJA necessita de políticas públicas mais eficientes devido a sua especificidade, principalmente na educação escolar indígena, uma das dificuldades que os alunos indígenas encontram está no processo de ensino e aprendizagem, no diálogo que respeite sua cultura e

¹⁹ A lei que reestrutura a carreira dos professores indígenas do quadro do Magistério Público do Estado: <https://www.comunicacao.ba.gov.br/2024/04/noticias/lei-que-reestrutura-carreira-de-professores-indigenas-da-bahia-entra-em-vigor/> acesso: 24/04/2024

tradições, bem como, na capacitação dos professores indígenas, nos currículos adequados, estruturas físicas do ambiente escolar acolhedora, a prática pedagógica, de forma diferenciada, para que o processo de ensino- aprendizagem de jovens e adultos obtenha um progresso significativo é necessário à elaboração de um currículo que preencha todos os objetivos a serem alcançados.

Sobre a efetivação de uma prática que parte dos conhecimentos prévios dos estudantes, o Diretor afirma que isso é importante porque valoriza a cultura local e desta se articula todos os outros conhecimentos, sobre isso ele diz que,

Entregamos aos estudantes indígenas o que eles buscam; o anseio, conhecimento, formação, o aprendizado, o fortalecimento do conhecimento que cada um traz, que a EJA trabalha muito com isso, com estudantes que já tem um conhecimento prévio, um saber, e o papel do professor é só fortalecer e adequar ao colégio para que aquele estudante tenha um conhecimento melhor. (Participante: Diretor Cleriston Xavier)

Em relação aos conhecimentos prévio, encontramos Paulo Freire (1995), como o grande defensor dessa concepção de educação quando referenciada por essa proposição de Arroyo, entendemos a dimensão do "tornar se" docente para além de enumerar fatores constitutivos da identidade. O professor nessa perspectiva de constante “aprendente” é sustentado por Freire (1996) quando diz que quem aprende ensina e quem ensina também aprende, “não há docência sem deiscência”, frase que representa bem a ideia do professor como sendo o sujeito que se constitui à medida que interage historicamente e culturalmente com os demais.

A professora Maria do Socorro reconhece que também o professorado aprende com os alunos, sendo uma prática mediada pelo conhecimento mútuo entre o coletivo da educação em sala de aula. Tal mediação tem como fim último a aprendizagem de conhecimentos culturais e científicos que permeiam a vida concreta dos estudantes. Ela afirma que:

Nós professores aprendemos com os alunos, como ensinamos, é uma troca, e a EJA nos traz essa oportunidade e, é por isso que ela é tão importante desde a educação cultural tradicional até a institucionalizada. No ensino da matemática procuro sempre associar a algo da nossa realidade, aí os alunos apreendem mais. Os materiais didáticos que recebemos, são das escolas não indígenas, eles não nos contemplam, assim a educação não é diferenciada. Nós usamos a nossa didática. Até nosso calendário precisa ser diferenciado e não é. Nós temos festas e eventos que não estão em sala de aula, no planejamento, mas eles precisam ser respeitados. A educação precisa ser diferenciada como manda a lei. (Participante: Professora Maria Kiriri).

Segundo Freire (1979, p. 27), o inacabamento do homem é o âmago que sustenta o processo de educação, justamente porque o homem é consciente dessa sua incompletude e por isso se educa: “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”.

A educação de jovens de adultos está para além de uma simples modalidade e ela inserida na educação indígena tanto informal, bem como, institucionalizada reafirma as identidades valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos índios e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade envolvente. Dantas et. al. (2019) aponta que “a educação de jovens de adultos para além de uma simples modalidade configura-se bem mais adiante disso se consideramos os sujeitos com suas identidades coletivas nela envolvidos e as particularidades que a permeiam no campo real de atuação da EJA.”

5.4 O ESPERANÇAR DA EJA NA COMUNIDADE INDÍGENA DO POVO KIRIRI

O esperançar em Paulo Freire é a possibilidade de construir novos caminhos, reconstrução de existências que tentaram apagar, destruir, mas que restou fios, raízes que ainda brotam flores. A EJA para o Povo Kiriri é uma esperança de valorização do conhecimento local, de formar seus coletivos na luta a favor da cultura kiriri. O depoimento do

Nosso prazer é saber que os estudantes estão felizes no colégio, que ele construiu o que desejava, seus objetivos. Os estudantes indígenas da EJA vêm aprimorar seu conhecimento, muitos professores são filhos, netos e sobrinhos, são pessoas próximas. Quando os jovens e adultos resolvem estar conosco no colégio é algo muito gratificante. Eles veem empreender novos voos. Cada estudante da EJA tem um potencial que o colégio ajuda a lapidar e transformar. Uma ferramenta quando ela é bem manuseada serve muito bem, o estudante chega acanhado e termina interagindo. Mesmo com tantas dificuldades. Os nossos prazeres estão na convivência, na interação, na troca com os estudantes. (Participante: Diretor Cleriston Xavier)

Reconhecer que os alunos tem potencial de existência na comunidade do povo kiriri é fundamental para um esperançar capaz de mudar as condições de vida desse aluno e de sua comunidade. Freire afirma que

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, apud CABRAL, 2015, s.p.).

O esperançar como verbo de ação é político, uma luta que deve ser empreendida pela comunidade Kiriri na busca dos seus sonhos. E nesse aspecto, a EJA é um ato político porque como diria Freire é uma prática de desmistificação pelo processo de conscientização dos jovens e adultos da sua condição opressora. Nesse aspecto, Freire diz que a “conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que

enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1980, p. 29). Esse processo de conscientização está expresso no depoimento do Diretor da escola quando fala das dificuldades e do que é preciso esperar um fazer para a existência de uma educação que não apague a cultura do povo kiriri.

E o estado que não reconhece o colégio como sendo indígena, traz sempre algo como se fosse universal, agora inventaram a escola integral, nós não queremos, pois os estudantes precisam também ter o convívio com sua família, o dia a dia com sua comunidade. Hoje a EJA não tem dialogado com a cultura. Nós não somos homogêneos. Acredito que para se pensar em educação e cultura não devemos ter a concepção reducionista, quando se pensa a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar na educação indígena, e neste caso específico entre os Kiriri, devemos analisar os limites e perceber que a troca deve ser constante. (Participante: Diretor Cleriston Xavier)

Para Freire (1987), a educação é responsável pela manutenção da colonização das mentes herdada da invasão cultural europeia, ao passo em que invisibiliza o saber cultural do outro. Em sua concepção, a educação não se restringe apenas à dimensão formal e institucional, mas estende-se aos contextos sociais, políticos, epistêmicos e existenciais. É neste panorama que Freire se inquieta com os problemas objetivos e subjetivos da opressão estrutural-institucionalizada na sociedade brasileira e internalizada nos sujeitos oprimidos. Devemos propor, então, que uma práxis libertadora, descolonizadora, através do reconhecimento e legitimação dos saberes das culturas nativas (Freire, 1978). Freire critica para a necessidade de se reconhecer a condição cultural dos povos indígenas, e que para tanto, é preciso descolonizar a epistemologia que evidencie o saber e a história desses povos a partir deles mesmos. Cabe-nos indagar: como o pensamento dos povos originários pode auxiliá-los a repensar a educação?

Segundo Freire (2004), a educação orientada para os povos originários deve estar comprometida em conhecer o ser de sua cultura, através da história, da memória oral, da linguagem, etc. A linguística, para Freire, é responsável por desvelar pedagogias outras, pedagogias decoloniais, baseadas no modo de ser de diferentes pessoas que compõem os grupos indígenas.

Além disso, Freire indica a importância de estudarmos o que chama de manhas dos dominados no caso dos povos originários. As manhas são modos de resistir que se encontram na linguagem, na atitude e nas reações dos oprimidos, que demonstram sua capacidade de resiliência: “[...] a violência dos exploradores é tal que se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontra pelo país” (Freire, 2004, p. 39). O autor enxerga nesses modos de resistir dos indígenas sugestões para a construção de uma outra pedagogia, mais libertadora:

É preciso que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia cumpra a legislação educacional voltada para as comunidades indígenas no país. Em março de 1993 o Comitê de Educação Escolar Indígena produz um documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Expondo a legislação recentemente promulgada, pela primeira vez, para um público mais amplo, conceitos norteadores da nova educação escolar indígena, tais como: Especificidade e Diferença; Escolas Indígenas específicas e diferenciadas; Interculturalidade; Língua materna e bilinguismo; Globalidade dos processos de aprendizagem; Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.

Ainda em 1996, o Decreto 1.904/96 (depois revogado) instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) cujo principal objetivo reside em identificar os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil. O documento dispõe sobre a Educação Escolar Indígena como experiência pedagógica peculiar, devendo ser tratada pelos governos com a cautela e as adequações institucionais-legais necessárias que garantam a implementação de uma educação diversificada, respeitando seu universo sociocultural. Conforme a Lei nº 9.424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), à União cabe a responsabilidade de traçar diretrizes e políticas para a Educação Escolar Indígena devido ao fato de que muitos territórios indígenas abrangem mais de um município e isso gera conflitos na distribuição de políticas públicas. Sendo mais adequado que elas sejam inseridas na rede estadual com apoio dos municípios.

Nesse sentido, é salutar a crítica que o diretor faz ao processo de escolarização do povo kiriri acessada pela Secretaria de Educação da Bahia:

a educação institucionalizada impõe um ritmo próprio marcado por sinais e pela delimitação do que pertence à sala de aula e o que fica fora dela, e nesse sentido o processo de escolarização vai tentar enfiar de qualquer jeito toda nossa cultura para dentro da escola, que não está sendo diferenciada, mas impondo uma ditadura escolar na medida em que os conhecimentos tradicionais do nosso povo só se tornarão conhecimentos verdadeiros se forem ensinados ou valorizados pela/na escola, e não é isso que nós queremos. (Participante: Diretor Cleriston Xavier)

Nessa perspectiva, a construção da autonomia, como decorrência de um princípio ético-político-pedagógico que vislumbra nas palavras de Freire (1997, p. 58): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Dessa forma, a autonomia escolar indígena, é o resultado de um processo educacional que possibilita a liberdade das pessoas, em diversos aspectos: sócio, econômico e cultural. Está poderá ser alcançada enquanto tarefa coletiva, de esforços centrados na força de suas culturas. Na concepção pedagógica formulada por Paulo Freire a “autonomia

é a experiência da liberdade” (MACHADO, 2018, p. 53). É um componente indispensável para a construção de uma escola aos moldes almejados pelos povos indígenas, ou seja, intercultural, bilíngue, diferenciada e específica.

Essa denúncia, anuncia outra educação para o Povo Kiriri, uma educação que esteja presente não apenas no espaço da escola formal, mas fora dela e que haja uma interdisciplinaridade entre a comunidade e a escola, entre o local e o geral, isso é fundamental para o respeito as diferenças. É preciso que a legislação seja tomada como referência também na educação do Povo Kiriri, para a construção de uma educação cultural e humanizadora.

Os desafios dos povos indígenas para efetividade da escola garantida nos termos legais, deve ser: “[...] concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena. (BRASIL, 1998, p. 23).

O caminho está em seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio do Parecer nº 14/1999 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação que, em seu conteúdo, fundamenta a Educação escolar Indígena e dispõe da sua estrutura e funcionamento, definindo as competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização, a distinção entre Educação Indígena e Educação escolar Indígena.

A criação desta categoria foi fundamental para a regularização das escolas indígenas que, até então, em sua maioria, funcionavam como salas anexas de escolas rurais, pautando seu trabalho por calendários, materiais didáticos e metodologias estabelecidas por estes estabelecimentos. Essa realidade era presente na comunidade indígena do povo Kiriri – Lagoa Grande, como expressa o depoimento:

Logo apareceu uma barrai chamada Margo, e passaram a ensinar através do livro “A vida” esqueci o nome do livro, tudo que aprendia, eu ensinava na Lagoa Grande os indígenas que não chegaram a ir à escola, hoje todos são professores da Educação de Jovens e Adultos do Colégio José Zacarias: Celso e Leonardo... eu ensinava colocando as letras e as vogais num quadradinho e ia juntando, formando as palavras, fazia isso sem receber salário, sem vínculo com a escola. Hoje eu terminei o ensino médio e não fiz a faculdade porque construir família. (Participante: ex-aluna Maria – filha do cacique Lázaro)

Nesse sentido, a escola construída e formalizada de educação básica nessa comunidade do Povo Kiriri – Lagoa Grande é a representação do esperar de todos eles, pois ainda que a educação escolar e a educação indígena não estejam totalmente integradas, mas é nesse espaço que a comunidade se faz e refaz, como observamos no depoimento da Professora Maria do

Socorro quando diz que

A EJA é importante para nossos estudantes, antes o povo Kiriri não tinha oportunidades de estudar porque não tínhamos um colégio e hoje nossos alunos estão avançando nos estudos, havia muitos conflitos aqui no nosso território com os não indígenas. (Participante: Professora Maria do Socorro)

Para Freire (1996, p. 23) “A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”. Entendemos que com essa afirmação, Freire afirma que a educação sempre é um determinado conjunto de ideias relativas ao conhecimento sendo praticadas. Nesse aspecto, tem razão Freire quando afirma que a educação orientada para os povos originários deve estar comprometida em conhecer o ser de sua cultura, através da história, da memória oral, da linguagem. A linguística, para Freire, é responsável por desvelar pedagogias outras, pedagogias decoloniais, baseadas no modo de ser de diferentes pessoas que compõem os grupos indígenas.

Desse modo, Freire defende a necessidade de se repensar a educação escolar indígena e a educação de forma geral a partir do saber indígena, da cientificidade negada dos povos indígenas. Esses saberes precisam ser evidenciados para que se construa minimamente uma prática pedagógica pensada a partir do concreto cultural e histórico desses grupos oprimidos, pois “[...] a nossa escola só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento diferente. Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura” (Freire, 2004, p. 71).

CONCLUSÃO

O tema desta pesquisa girou em torno da percepção que o Povo Kiriri – Aldeia de Mirandela tem da Educação de Jovens e Adultos. A questão de investigação que buscamos responder foi: o que a Educação de Jovens e Adultos representa para docentes, discentes e ex-alunos da comunidade do Povo Kiriri, Aldeia de Mirandela, Município de Banzaê – Ba? E quais as implicações pedagógicas da EJA com a cultura do Povo Kiriri? Os objetivos foram compreender e analisar os discursos dos participantes da pesquisa para desvelar o que eles pensam sobre a EJA escolarizada e suas relações com a cultura local do Povo Kiriri.

Adotamos uma reflexão colaborativa com os participantes da pesquisa, que foram no total de 07, convidados como sujeitos da investigação, sendo 02 alunos, 02 professores, o diretor da escola, 02 ex-alunos, sendo 01 a filha do Cacique da Aldeia de Mirandela e o próprio Cacique. Optamos por não substituir os nomes dos participantes por nomes fictícios e isso foi acordado com eles, como forma de um posicionamento político da luta indígena pela educação escolarizada.

A resposta à questão de investigação se deu a partir das categorias apresentadas no capítulo 05, que, resumidamente, diz respeito a: a) a constituição da EJA como modalidade de educação básica escolar sob a égide do Estado só veio a se constituir, formalmente, como um direito a partir da LDB 9394/96, embora houvesse iniciativas anteriores de escolarização; b) a comunidade tem uma percepção positiva da EJA, como um esperar para jovens e adultos da comunidade, como aquela que possibilita oportunidades sociais, coisa que as gerações passadas não alcançaram de maneira plena porque não adquiriram a noção de letramento dos não-indígenas, c) quanto as implicações da EJA com a cultura do povo kiriri ainda não se verifica de maneira plena, porque a cultura local ainda não está presente nas questões pedagógicas como deveria, seja nas questões curriculares, na prática docente, etc.

A presença dos conhecimentos do povo kiriri na EJA é fundamental para as futuras gerações possam valorizar, defender e lutar pela sua cultura.

Entendemos que essa valorização da cultura local está presente na legislação educacional, por exemplo, temos a Resolução CEB/CNE 03/99 de 10.11.1999, que conceitua e estabelece as normas de funcionamento das escolas indígenas e fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O Art. 2º, inciso I, II, III afirmam:

I - Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III – o ensino ministrado nas

línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo. (BRASIL, 1999, p. 1)

Observemos que o processo de escolarização deva se dá na língua materna da comunidade indígena. Essa Resolução é mais enfática ainda quando fala no Art. 3º sobre a organização didático-pedagógica das escolas, vejamos:

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I- suas estruturas sociais; II- suas práticas socioculturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999, p. 1)

Essa questão da EJA que valorize pedagogicamente a cultura da comunidade indígena onde a escola se estabelece também foi referendada tanto no antigo como no novo Plano Nacional de Educação/PNE, respectivamente, Lei 10.172/2001 e Lei 13.005/2014, que apresentam capítulos sobre a Educação Escolar Indígena que estabelece a União, em colaboração com os estados que deve equipar as escolas indígenas com recurso didático e pedagógico básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

A Lei 10.172/2001 estabeleceu o direito à autonomia, tanto na implantação de seus projetos pedagógicos, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola, capacitar os professores, o ensino bilíngue e a língua materna, a condução de pesquisas antropológicas visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas, a implementação da profissionalização e o reconhecimento público do Magistério Indígena, com a criação da categoria de professores indígenas e carreira específica, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais, garantindo os mesmos direitos dos não indígenas.

Atribui ainda ao Ministério da Educação a coordenação geral e o apoio financeiro, delega aos estados a responsabilidade legal a ser executada em regime de colaboração com os municípios, determina adoção das diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e dos parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação, estabelece um prazo de 10 anos para que todas as comunidades indígenas tenham acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental respeitando

seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas, pois a prática de inserção dos alunos indígenas nas escolas não indígenas, ainda muito comum em todo o país, contradiz o princípio da especificidade e de diferença da Educação Escolar Indígena, os estudantes indígenas são submetidos a situações discriminatórias e de desvalorização de suas línguas e culturas.

Também determina um período não superior a um ano após sua promulgação para que seja criada a categoria oficial de “escola indígena” e de dois anos para o reconhecimento oficial e a regularização legal de todas as escolas indígenas, oferecendo infraestrutura adequada, respeitando o uso social e as concepções de espaço daquele povo e, sempre que possível, a partir das técnicas de edificação próprias, também prevê que sejam promovidos meios para divulgar amplamente a questão indígena e informações sobre as diferentes culturas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

A Lei 13.005/2014, não contemplou um capítulo específico para a Educação Escolar Indígena, mas não deixou de trazer, ainda que diluído, ações para o fortalecimento dessa educação. A Fundação Nacional do Índio – FUNAI²⁰, não é omissa em relação a Educação Escolar Indígena, quando diz que

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de educação escolar indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Na Legislação acima percebemos que o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada se encontra respalda para sua garantia na legislação e que ainda precisa ser pensada no contexto também da educação de jovens e adultos (EJA), pois como salienta Bobbio (2004, p.29) “uma coisa é proclamar esses direitos, e outra coisa é desfrutá-lo efetivamente”, isso significa dizer que ainda há uma caminhada a seguir de conquista quando se fala na educação indígena escolarizada e que no caso brasileiro é reconhecida no contexto da EJA.

Assim, essa pesquisa demonstrou que a EJA ainda que esteja em desacordo em vários aspectos com a legislação e anseio da comunidade, está a reconhecer como central e fundamental para o processo de escolarização da comunidade do Povo Kiriri – Aldeia do Mirandela, situado no Município de Banzaê, Estado da Bahia.

²⁰ Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acesso em 27/06/2021.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **A Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Alfabetização e cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos, Raab, n.11, p.9-20, abril, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerário pelo direito a uma vida justa**- Petropolis. RJ: Vozes, 2017
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/13285> Acesso em: 16/10/2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTH, Fredrik. **Grupos Étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joceline (Orgs.). Teorias da etnicidade: Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 185–228
- BAUER, Martin W.; GASKELL, Georgs (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um**
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BICALHO, Poliene. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil . Acesso em 23 jun. 2015.
- BRASIL, Lei n.5692. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL. MEC. **Referencial para a Formação de Professores Indígenas**, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> Acesso em 10/08/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas da Educação Básica, do Ensino Médio e da Educação Superior e dá outras providências**. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- BRASIL. MEC. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Documento Orientador. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros**

curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.**

BRASIL. FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento. Ministério da Educação. **Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 6 salas.** 2017. Disponível em: [Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 6 salas - Portal do FNDE](#) Acesso em 16/10/2022.

CABRAL, Gladir. A esperança audaz: a pedagogia de Paulo Freire. In: Ultimato. mar./abr. 2015. Disponível em:< <https://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-de-paulo-freire>> Acesso em: 19 set. 2020.

CHATES, Taise de Jesus. **A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola kiriri** - 2011. 181 f. : il.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania.** Editora São Paulo: Cortez, 2012.

CASEIRA, Viridiana Gomes; PEREIRA, Vilmar Alves. **A Educação de Jovens e Adultos Enquanto Expressão da Educação Popular.** 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/2096-8098-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/2096-8098-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 29/03/2018

CASEIRA, Viridiana Gomes; PEREIRA, Vilmar Alves. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº: 9394/96.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis . Acesso em 28/03/2018.

MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL. Brasília-DF. 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

CORTES, Clélia Neri. **A Educação é como o Vento.** Os Kiriri por Uma Educação Pluricultural. 1996. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DANTAS et. al.; **Ser professor da Educação de Jovens e Adultos: a formação docente na concepção freiriana.** Revista Cocar, V.13. N. 26. mai./ago./ 2019 p. 33-49 Pará.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.) **A Pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, Fátima Lobato. **Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia.** Revista Teias (UERJ. Online), v. 17, p. 25-42, 2016.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Bookman, 2004. anual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Moraes, 1980

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** ed.48. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1988. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERSEM, José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1). 2006.

GERSEM, José dos Santos Luciano. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil.** Tellus, ano 7, n. 12, abr. 2007

GIDDENS, Anthony. **La constitution de la société.** Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo. Edunesp, 1991.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional.** Caderno do CEDES, v. 39, p. 197-217, 2018.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Disponível em: [*EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.pdf](#) . Acesso em: 17 jun. 2022

IBGE – Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. Sínteses históricas disponível em: [Página Inicial | Memória IBGE](#) . Consulta em 09/08/2021

LÁZARO, Cacique. **Três séculos de resistência.** (org.) Lisbela Cohen, Salvador: UFBA, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica/** Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

NEVES, Maranilde Oliveira. **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015. Revista do

Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** SIELO, 1993, Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003 .

Acesso em: 28/03/2018

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de Jovens e Adultos no Interior da Bahia.** São Carlos: UFSCar/SP, 2008. (Tese de Doutorado em Educação)

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011

SANTOS, Juliana Silva; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antônio. **Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades.** Revista Internacional de Educação - RIEJA, v. 1, p. 122-135, 2018.

SAVIANI, D. Educação do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. História das Ideias pedagógicas no Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Legislação da Educação Escolar Indígena da Bahia.** Link de todas as legislações do estado da Bahia

<http://escolas.educacao.ba.gov.br/legislacaoeducacaoindigena> Acesso em 25/11/2024.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades.** Educação em Revista (UFMG), v. 32, p. 251-268, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).