



UFPB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA DE PROFESSORES INDÍGENAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O FORTALECIMENTO DA CULTURA
POTIGUARA-PB**

**JOÃO PESSOA-PB
2022**

MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA DE PROFESSORES INDÍGENAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O FORTALECIMENTO DA CULTURA
POTIGUARA-PB**

Tese submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem

**JOÃO PESSOA-PB
2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Maria Alda Tranquelino da.

Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da Educação de Jovens e Adultos e o fortalecimento da cultura Potiguara - PB / Maria Alda Tranquelino da Silva. - João Pessoa, 2022.
323 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Práticas pedagógicas. 4. Cultura indígena. 5. Potiguara. I. Silva, Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376 (=1-82) (043)

MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DISCURSIVA DE PROFESSORES INDÍGENAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O FORTALECIMENTO DA CULTURA
POTIGUARA-PB**

Tese submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem

Defesa aprovada em: 25 de Março 2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva - UFPB
(Orientador – Titular - Presidente da Banca)



Profª Drª Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB
(Examinadora Interna – Titular)

Prof. Dr. Lusival Antonio Barcellos - UFPB
(Examinador Interno – Titular)



Prof. Dr. José Mateus do Nascimento - IFRN
(Examinador Externo – Titular)



Profª Drª Eleta Carvalho Freire - UFPE
(Examinadora Externa)

JOÃO PESSOA-PB
2022

Não precisamos ser indígenas para defender os indígenas;

Não precisamos ser negros para defender o negro;

Não precisamos ser mulher para defender as mulheres;

Não precisamos ser LGBTQI+ para defender a causa daqueles que sofrem diariamente preconceitos;

Não precisamos ser pessoas com deficiência para defender o direito negado a esses coletivos;

Não preciso ser morador de rua, para defender política de moradia digna, para aqueles que não têm casa para morar;

E tantos outros sujeitos empobrecidos à margem da sociedade e invisibilizado dos direitos, como diria Paulo Freire (1997), os esfarrapados do mundo.

Precisamos apenas ser humanos e, na condição de humanos, reconhecer que todos somos diferentes culturalmente, socialmente e fisicamente, mas que possuímos os mesmos direitos, os quais precisam ser respeitados em sua plenitude, para que possamos com dignidade usufruir plenamente o direito a uma cidadania plena (MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA, 2022).

GRATIDÃO....

Agradecer é um ato de reconhecimento. E nesse momento trazemos um saber presente na cultura popular, na qual se cultiva o hábito de agradecer pelos momentos bons e também difíceis. Ao final desse ciclo, gostaria de agradecer, de modo especial, ao Deus da vida, que me possibilitou passar por essa experiência acadêmica, a qual, enquanto filha de uma dona de casa e de um pedreiro, e estudante da escola pública, parecia ser difícil chegar tão longe. Um sonho que se torna realidade, a primeira da família a alcançar o título de doutora em educação por uma universidade pública. Gratidão a todos aqueles e aquelas que contribuíram com esse processo de modo direto e indireto. Ao meu querido pai, Manuel Lopes da Silva (*in memoriam*), o qual sempre vibrou com minhas conquistas. Tenho certeza da sua alegria nesse momento. À minha querida mãe, Maria José Tranquelino da Silva, que sempre me ensina com seu exemplo e paciência.

Ao meu querido orientador, Professor Eduardo Jorge Lopes da Silva, um ser humano de luz, o qual foi de fundamental importância nessa caminhada. Gratidão pelas orientações, conselhos, incentivo e amizade. Você me ensinou muito com seu exemplo, dedicação, cuidado, compromisso, responsabilidade, zelo, paciência e respeito ao outro.

Aos meus queridos professores da banca, Eleta Freire, Ana Cláudia, José Mateus e Lusival Barcellos, porque, em distintos momentos, me presentearam com suas provocações e apontamentos, tentei atendê-los ao máximo e nesse processo preciso dizer o quanto aprendi.

Aos professores indígenas Potiguara da EJA, gratidão pelos aprendizados que obtive com cada um de vocês; e ao povo Potiguara sem os quais não seria possível realizar essa pesquisa.

À Secretaria de Educação da Baía da Traição, pela acolhida nesses quinze anos de convivência e aprendizagem com o povo Potiguara.

Aos professores e colegas do PPGE, que dividiram essa trajetória comigo e em especial a todos que compõem o GEPPEEJA, por me permitirem não me sentir só nessa caminhada.

À minha querida irmã Jeane, companheira nessa caminhada e na vida. Aos meus irmãos, Ronaldo, Valéria Cristina e Daniel, e aos meus queridos sobrinhos, Eduardo e Eduarda.

Ao amigo e irmão de caminhada Pedro Lobo, o qual foi de fundamental importância nesse processo, sendo uma presença de acolhida, alegria e suporte nos momentos de dúvidas.

Aos queridos amigos que tive a oportunidade de conhecer e construir amizades nessa caminhada: Rayssa Brito, Emanuel Soares, Lucielio Marinho, Rosemary, Camila, Saulo, Jalmira, Rony Wesley, Humberto, Gildivan, Ladjane, Maria Lígia, entre outros companheiros que levarei para a vida inteira.

RESUMO

Entende-se a Educação Escolar Indígena e nela a modalidade da EJA como sendo um paradigma educacional ainda recente no cenário brasileiro, permeado por avanços, limites e retrocessos. Nesse contexto, esta pesquisa é trazida com enfoque nos elementos discursivos identificados nas práticas pedagógicas dos professores indígenas que contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguara, a qual está localizada no litoral norte da Paraíba. De modo específico, este trabalho propõe: 1) Analisar os dispositivos legais que tratam a EJA e a Educação Escolar Indígena, interseccionando-os com as duas modalidades em questão; 2) Compreender o conceito de prática pedagógica na EJA indígena, e que está presente nos referenciais teóricos que discutem a modalidade em tela, bem como são trabalhados os elementos da cultura indígena na direção do fortalecimento da mesma; 3) Discutir o conceito de culturas indígenas e de cultura indígena Potiguara, os quais são apresentados a partir dos discursos presentes nos dispositivos legais e da literatura existente sobre a Educação Escolar indígena na modalidade da EJA; 4) Sistematizar os elementos pedagógicos encontrados nas práticas pedagógicas discursivas dos professores que atuam na EJA, como meio de fortalecimento da cultura. Para tanto, esta pesquisa está ancorada em autores como: Barcellos (2014), Nascimento (2012), Munduruku (2009), Kayapó (2019), Silva (2017), Silva e Costa (2018), Silva (2020), Soares (2006) e Pimenta (2012), bem como na legislação vigente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujas análise e geração de dados utilizam a história de documentos, entrevistas semiestruturadas, que ocorreram no ano de 2021, com professores indígenas que atuam na EJA, nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, no estado da Paraíba. Com relação à análise dos dados, utiliza a Análise Crítica do Discurso preconizada por Fairclough (2016), um instrumento importante para analisar as práticas pedagógicas dos professores em questão, observando como contribuem para o fortalecimento da cultura indígena Potiguara na modalidade da EJA. Como conclusão dos achados dessa pesquisa, ressalta-se a tese de que a educação contextualizada, o protagonismo indígena, a participação, a criticidade e a corporificação da palavra pelo exemplo, a organização e o diálogo são elementos presentes nas ações pedagógicas discursivas, desenvolvidas por professores indígenas na modalidade da EJA, nas escolas das comunidades Potiguara, uma vez que contribuem para o fortalecimento da cultura; constituindo-se numa ação de resistência dessa população no litoral norte da Paraíba, frente aos desafios postos quanto ao enfrentamento de modelos de Educação que tentam homogeneizar, aculturar e integrar a população indígena e, de modo específico, o jovem e o adulto. Nesse percurso, aponta-se a necessidade de fomentar práticas pedagógicas contextualizadas com a cultura indígena, de modo a fortalecê-la na modalidade da EJA, bem como a urgência de novos estudos acadêmicos sobre a modalidade em tela, e de políticas educacionais que discutam, problematizem, reflitam e apontem caminhos para uma Educação Escolar Indígena, na modalidade da EJA, de valorização e respeito às culturas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Práticas pedagógicas; Cultura indígena. Potiguara.

ABSTRACT

La Educación Escolar Indígena y la modalidad EJA en ella contenida se comprenden como un paradigma educativo aún reciente en el escenario brasileño, permeado por avances, límites y retrocesos. En este contexto, esta investigación se enfoca en los elementos discursivos identificados en las prácticas pedagógicas de los maestros indígenas que contribuyen al fortalecimiento de la cultura Potiguara, que se encuentra en la costa norte de Paraíba. Específicamente, este trabajo se propone a: 1) Analizar las disposiciones legales que tratan de la EJA y la Educación Escolar Indígena, interseccionándolas con estas dos modalidades; 2) Comprender el concepto de práctica pedagógica en la EJA indígena, presente en los referentes teóricos que discuten la modalidad en cuestión, así como los elementos de la cultura indígena buscando fortalecerla; 3) Discutir el concepto de culturas indígenas y cultura indígena Potiguara, que se presentan a partir de los discursos presentes en las disposiciones legales y la literatura acerca de la educación escolar indígena en la modalidad EJA; 4) Sistematizar los elementos pedagógicos existentes en las prácticas pedagógicas discursivas de los docentes que laboran en la EJA, como manera de fortalecimiento de la cultura. Por lo tanto, esta investigación está anclada en autores como: Barcellos (2014), Nascimento (2012), Munduruku (2009), Kayapó (2019), Silva (2017), Silva e Costa (2018), Silva (2020), Soares (2006) y Pimenta (2012), así como la legislación vigente. Esta es una investigación de enfoque cualitativo, cuyo análisis y generación de datos utilizan la inspección de documentos, entrevistas semiestructuradas conducidas en el año 2021 con profesores indígenas que actúan en EJA, en los municipios de Rio Tinto, Marcação y Baía da Traição, en el estado de Paraíba. En cuanto al análisis de datos, se utiliza el Análisis Crítico del Discurso recomendado por Fairclough (2016), importante instrumento para analizar las prácticas pedagógicas de los docentes en cuestión, observando cómo contribuyen al fortalecimiento de la cultura indígena Potiguara en la modalidad EJA. Como conclusión de los hallazgos de esta investigación, destacamos la tesis de que la educación contextualizada, el protagonismo indígena, la participación, la criticidad y la materialización de la palabra a través del ejemplo, la organización y el diálogo son elementos presentes en las acciones pedagógicas discursivas, desarrolladas por los docentes indígenas en las modalidades EJA, en las escuelas de las comunidades de Potiguara, ya que contribuyen al fortalecimiento de la cultura; constituyendo una acción de resistencia de esta población del litoral norte de Paraíba, frente a los desafíos planteados en cuanto al enfrentamiento de modelos de Educación que tratan de homogeneizar, aculturar e integrar a la población indígena y, específicamente, a jóvenes y adultos. De esta forma, se señala la necesidad de promover prácticas pedagógicas contextualizadas con la cultura indígena, para fortalecerla en la modalidad EJA, así como la urgencia de nuevos estudios académicos sobre la modalidad en cuestión, y de políticas educativas que discutan, problematicen, reflexionen y señalen caminos para una Educación Escolar Indígena, en forma de EJA, de aprecio y respeto por las culturas.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena. Educación de Jóvenes y Adultos. Prácticas pedagógicas. Cultura indígena. Potiguara

ABSTRACT

Indigenous School Education and in it the EJA modality are understood as a still recent educational paradigm in the Brazilian scenario, permeated by advances, limits and throwback. In this sense, this research is focused on the discursive elements identified in the context of the pedagogical practices of indigenous teachers that contribute to the strengthening of the Potiguara culture, which is located on the north coast of Paraíba. Specifically, this proposed work: 1) Analyze the legal provisions that deal with EJA and Indigenous School Education, intersecting them with the two modalities in question; 2) Understand the concept of pedagogical practice in EJA, which is present in the theoretical references and discussed as a modality on screen, as well as the elements of culture in the direction of strengthening it; 3) Discuss the concept of indigenous cultures and Potiguara indigenous culture, which are presented from the speeches presented in the legal provisions and indigenous literature in the modality of EJA School Education; 4) Systematize the pedagogical elements found in the discursive pedagogical practices of teachers working in EJA, as a strengthening of culture. Therefore, this research is anchored in authors such as: Barcellos (2014), Nascimento (2012), Munduruku (2009), Kayapó (2019), Silva (2017), Silva e Costa (2018), Silva (2020), Soares (2006) and Pimenta (2012), as well as current legislation. This is a qualitative approach research, whose analysis and generation use the survey, semi-structured interviews, that occurred in 2021, with indigenous teachers who worked in EJA, in the cities of Rio Tinto, Marcação and Baía Traição, in the state of Paraíba. Regarding the data analysis, using the Discourse Critique pre-conized by Fairclough (2016), an important instrument to study the pedagogical practice of the teachers in question, observing as an analysis for the strengthening of the Potiguara indigenous culture in the EJA modality. As a conclusion of the findings, research highlights the thesis that contextualized education, indigenous protagonism, criticism, participation and materialization, organization and dialogue are presented in discursive pedagogical actions, of this word by teachers indigenous elements in the EJA modality, in schools in Potiguara communities, as it contributes to the strengthening of culture; constituting the resistance action of this population on the north coast of Paraíba, facing the challenges of the posts when facing the education models and trying to homogenize, the culture and integrate the indigenous population and, specifically, the young and the adult. In this way, it is pointed out the need to promote indigenous pedagogical practices, in a contextualized way with the EJA modality, as well as the need for new resources on the modality on screen, and the educational policies that discuss, problematize, reflect and point out ways for an Indigenous School Education, in the form of EJA, of valuing and respecting cultures.

Keywords: Indigenous School Education. Youth and Adult Education. Pedagogical practices. Indigenous culture. Potiguara.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Quantitativo dos trabalhos de mestrado dos programas de Pós-Graduação em Educação das regiões Norte e Nordeste no período de 2010 a 2015.....	31
Quadro 02: Quantitativo dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da UFPB-Campus I e IV no período de 2011 a 2019.....	33
Quadro 03: Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia que abordam a temática da EJA indígena no período de 2011 a 2019.....	34
Quadro 04: Quantitativo de trabalhos pesquisados no Banco de Tese e Dissertações da CAPES no período de 2015 a 2019 a nível de Brasil.....	39
Quadro 05: Quantitativo de Teses e Dissertações que abordam diferentes temáticas na CAPES no período de 2015 a 2019.....	39
Quadro 06: Trabalhos de Teses e Dissertações que abordam a temática Currículo na Educação Escolar Indígena na CAPES no período de 2015 a 2019.....	41
Quadro 07: Trabalhos de Teses e Dissertações que abordam a temática EJA e Currículo na CAPES no período de 2015 a 2019.....	42
Quadro 08: Trabalhos de Teses e Dissertações que abordam a temática EJA e Práticas Pedagógicas na CAPES no período de 2015 a 2019.....	42
Quadro 09: Trabalhos de Teses e Dissertações que abordam a temática EJA Indígena na CAPES no período de 2015 a 2019.....	43
Quadro 10: EJA e Práticas Pedagógicas nos diversos contextos PPGE-UFPB, 2015-2019.....	46
Quadro 11: Cronograma das entrevistas virtuais.....	60
Quadro 12: Nome das Plantas medicinais popularmente conhecidas e sua utilidade.....	61
Quadro 13: Perfil dos professores da EJA indígenas dos Municípios.....	62
Quadro 14: Etapas de uma pesquisa em ACD.....	69
Quadro 15: Municípios e aldeias das respectivas cidades.....	132
Quadro 16: Organizações sociais indígenas Potiguara.....	134
Quadro 17: Quantitativo de Escolas Indígenas e número de matrículas na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA.....	138
Quadro 18 - Matriz curricular indígena para o 1º segmento do ensino fundamental -Modalidade EJA Indígena.....	176
Quadro 19- Matriz curricular Indígena para o 2º segmento do ensino fundamental - Modalidade EJA Indígena.....	177

Quadro 20- Matriz curricular Indígena para o ensino médio - Modalidade EJA Indígena...	177
Quadro 21: Seções centrais e subseção da ACD das práticas discursivas na EJA indígena.....	213

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01: Levantamento de Dissertações e Teses do PPGE-UFPB no período de 2015 a 2019.....	44

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Esquema tridimensional.....	67
Diagrama 2: Categorias de Análise das Práticas pedagógicas de professores indígenas da EJA e o fortalecimento da cultura indígena Potiguara.....	74
Diagrama 3: Elementos que compõem as Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adulto indígenas.....	147
Diagrama 04: Elementos pedagógicos das práticas na EJA de fortalecimento da cultura Potiguara.....	278

LISTA DE SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso

APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

ATL - Acampamento terra livre

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONEEI - Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena

CONFINTEA - Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CTRT - Companhia de Tecidos Rio Tinto

EEI - Escola de Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GEPEEES - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Etnias e Economia Solidária

GEPEJA - Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organizações não governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

OPIP - Organização dos Professores Indígenas Potiguará

PB - Paraíba

PEE - Plano Estadual de Educação

PETI - Programa de Educação Tutorial Indígena

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNNEI - Plano Nacional de Educação Escolar Indígena

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA - Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos

PROLIND - Programa de Licenciatura Intercultural Indígena

RECENEI - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TCC -Trabalhos de Conclusão de Curso

UFCG - Federal de Campina Grande

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: PALAVRAS INICIAIS	17
1.2 PRIMEIRAS DESCOBERTAS ACERCA DA EJA INDÍGENA E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	26
1.3 A ESTRUTURA DA TESE.....	50
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	52
2.1 AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	54
2.1.1 A ética na pesquisa	56
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	57
2.3 ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)	62
2.4. ETAPAS DA PESQUISA EM ACD	67
2.5 FIOS CONDUTORES PARA A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	71
3 OS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS POVOS INDÍGENAS: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS	76
3.1 A EJA E A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO INDÍGENA NOS DISCURSOS MUNDIAL E NACIONAL	78
3.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DISCURSIVA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LDB Nº 9394/96 SOBRE A POPULAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	93
3.3 PLANO NACIONAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PARA A POPULAÇÃO INDÍGENA	103
3.4 A PRÁTICA DISCURSIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	118
3.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA POTIGUARA	130
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA.....	138

4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS NA EJA INDÍGENA POTIGUARA NOS MUNICÍPIOS DE RIO TINTO, MARCAÇÃO E BAÍA DA TRAIÇÃO	161
4.3 OS COMPONENTES CURRICULARES ETNO-HISTÓRIA, ARTE E CULTURA E LÍNGUA TUPI NA MODALIDADE DA EJA.....	172
5.1 OS DISCURSOS DE RESISTÊNCIA DA CULTURA INDÍGENA POTIGUARA-PB	192
5.2 OS ELEMENTOS DE FORTALECIMENTO À CULTURA INDÍGENA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA PARAÍBA.....	199
6 A CULTURA INDÍGENA POTIGUARA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS DE PROFESSORES DA EJA NO LITORAL NORTE DA PARAÍBA	209
6.1 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA EJA: CONCEPÇÃO DE CULTURA INDÍGENA POTIGUARA	211
6.2 A IMPORTÂNCIA DA CULTURA POTIGUARA NO CHÃO DA ESCOLA INDÍGENA A PARTIR DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA EJA	218
6.3 A PRÁTICA DISCURSIVA SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO NA EJA E O FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA	225
6.4 OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA INDÍGENA NO FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA	240
6.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS NA EJA E AS AÇÕES DE SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS E FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA	248
6.6 O PROTAGONISMO DO PROFESSOR INDÍGENA NA EJA: UM ELEMENTO IMPORTANTE NO FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA	254
6.7 OS COMPONENTES CURRICULARES ETNO-HISTÓRIA, ARTE E CULTURA E A LÍNGUA TUPI NO FORTALECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA	259
6.8 OS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA EJA NO FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA	274
6.8.1 Educação contextualizada.....	275
6.8.2 Participação, criticidade e conscientização	277
6.8.3 Corporificação das palavras pelo exemplo e organização	281
6.8.4 Diálogo	284
6.8.5 Protagonismo indígena Potiguara.....	286

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	290
REFERÊNCIAS.....	298
APÊNDICES	315
APÊNDICE A	316
ANEXOS.....	317
ANEXO A.....	318

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo irá abordar os seguintes assuntos: justificativa pessoal e acadêmica no tocante ao nosso objeto de pesquisa, trazendo todo o contexto no qual a mesma está delineada, bem como os aspectos estruturais de seu desenho, a exemplo da problemática, hipótese, objetivos, metodologia, organização e estrutura dos capítulos.

Nosso interesse pela temática da Educação de Jovens e Adultos surge da experiência como educadora de um grupo de mulheres e trabalhadores da cana-de-açúcar, no município de Mamanguape, no projeto Sal da Terra¹, uma organização não governamental que trabalha com alfabetização de jovens e adultos, ligada às pastorais sociais da igreja católica em uma perspectiva de educação popular.

Já com relação à temática indígena, nosso contato aconteceu a partir do cargo de professora concursada na educação básica, desde 2010, no município da Baía da Traição, situado no estado da Paraíba. Mesmo não sendo indígena, mas tendo uma convivência mais próxima da realidade com filhos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA e professores indígenas que atuam na modalidade, esse vínculo profissional nos permitiu criar uma identificação e sensibilização com as lutas e os desafios presentes nessa população, no campo da educação escolar.

Neste percurso, destacamos ainda o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Etnias e Economia Solidária – GEPEEES, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus IV, no qual as discussões das temáticas relacionadas aos movimentos sociais e à questão indígena nos proporcionaram um maior aprofundamento acerca da temática.

Trazemos também como contribuição em nosso percurso formativo o Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos – GEPPEEJA – UFPB, Campus I, o qual é um espaço de aprendizagem acerca da temática da EJA nos diversos contextos e vem contribuindo para um maior aprofundamento sobre a pesquisa.

Conhecer o território Potiguara, as 32 aldeias e as lideranças indígenas, participar de atividades de valorização da cultura de reuniões e atuar nas escolas com estudantes indígenas, foram ações que possibilitaram entender a importância de uma educação ligada ao cotidiano

¹ O Projeto Sal da Terra é uma ação alfabetizadora que trabalha com Educação de Jovens e Adultos, em parceria com entidades governamentais e não governamentais. Tem como referencial o método Paulo Freire e a educação popular. Apoia-se nos conhecimentos acumulados dos alunos e vivenciados por eles. Fonte: Projeto Sal da Terra. Disponível em: <http://projetosaldataerraaja.com.br/>. Acesso em: 21 maio 2020.

indígena, que pudesse fortalecer a cultura desses sujeitos, gerando uma aprendizagem significativa, emancipatória e libertadora, bem como compreender sua maneira de ser, conviver e se relacionar com a natureza, com a mãe terra, nossa casa comum, ou seja, com o planeta em que vivemos.

Para a população indígena, é de fundamental importância a busca do “Bem Viver”, que implica

O Bem Comum da Humanidade significa a produção e a reprodução da vida e serve de referência ou de parâmetro fundamental para a organização social humana e para a relação com a natureza. Trata-se de uma significação mais ampla que de ‘bens comuns’ (commons), que são indispensáveis para satisfazer as necessidades da vida coletiva e pessoal, fortemente desmanteladas pelo neoliberalismo [...]. Para o Bem Viver, diferentemente, a riqueza não consiste em ter e acumular a maior quantidade de bens possíveis, mas em lograr um equilíbrio entre as necessidades fundamentais da humanidade e os recursos disponíveis para satisfazê-las (ALCANTARA; SAMPAIO, 2017, p. 238).

Esses conceitos presentes nas populações tradicionais de respeito ao coletivo e ao planeta em que vivemos nos motivaram a estudar e aprender com a temática indígena e com o público da EJA. Buscamos conhecer o cotidiano dos sujeitos jovens e adultos, bem como suas formas de viver e fazer a educação e seus desafios. Foram conhecimentos que nos possibilitaram ampliar o nosso olhar de pesquisadora acerca da importância de uma educação contextualizada com a realidade dos sujeitos, em uma perspectiva crítica e emancipatória que promova a cidadania e o respeito aos sujeitos.

No mestrado², buscamos compreender como os professores indígenas do município da Baía da Traição, na ausência de formação para atuarem na EJA, construíam saberes para dar conta das demandas presentes na modalidade. No doutorado, optamos por dar continuidade à temática EJA indígena, ampliando nosso olhar de pesquisadora acerca das práticas pedagógicas discursivas dos professores indígenas da EJA e o fortalecimento da cultura Potiguara no litoral norte da Paraíba, de modo específico, nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, onde se concentra a etnia Potiguara.

Durante a pesquisa realizada no mestrado, já era perceptível a presença de atividades que traziam, de maneira mais visível, elementos da cultura indígena nas práticas pedagógicas dos professores para o espaço escolar, como oficinas de artesanato indígena Potiguara; o ritual do

² O Mestrado em Educação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi concluído em 2017, na linha de pesquisa Educação Popular, e orientado pelo Professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

Toré, realizado nos momentos festivos de luta e resistência no pátio das escolas; o ensino da língua materna Tupi, esquecida pelo processo de aculturação a qual vem sendo recuperada; entre outros eventos que eram realizados pelos professores nas escolas com objetivo não apenas de escolarização, mas também de fortalecimento da cultura indígena.

Esses elementos estão presentes na Educação Escolar Indígena e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos Potiguara na Paraíba. Os professores indígenas e as lideranças demonstram uma preocupação, um esforço e um discurso permanente de valorização, recuperação e fortalecimento da cultura que faz parte da sua história, os quais são inseridos no cotidiano das escolas através da Educação Escolar Indígena.

Nas diversas modalidades, elementos são trazidos e trabalhados no espaço escolar com o objetivo de fortalecer a cultura indígena Potiguara, os quais despertaram o nosso interesse de pesquisar, buscando perceber esse movimento na EJA indígena, analisando especificamente a prática pedagógica dos professores indígenas na EJA, no litoral norte da Paraíba, e o fortalecimento da cultura Potiguara a partir dos elementos discursivos apresentados pelos professores em tela.

Destacamos ainda que a opção de continuar essa temática no doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, parte do desejo de aprofundar os conhecimentos acerca do objeto de estudo que vem sendo pesquisado desde o mestrado, o qual vem sendo de grandes aprendizagens, levando-me a perceber cada dia mais com um olhar crítico e curioso a realidade educacional em que vive a população indígena no Brasil, principalmente o jovem e adulto Potiguara.

Outro motivo é o nosso compromisso social de continuar dando visibilidade a um campo pouco pesquisado na área da Educação, como pudemos comprovar a partir do estado do conhecimento presente neste trabalho, e ainda pretendemos socializar aprendizagens para que a educação escolar indígena e as práticas pedagógicas na EJA sejam cada vez mais fortalecidas e valorizadas.

No tópico a seguir, situamos melhor nosso objeto de estudo, de modo a apresentar em linhas gerais a presente tese, a problemática, assim como os objetivos que norteiam esta pesquisa.

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: PALAVRAS INICIAIS

Reconhecer as especificidades que envolvem a Educação de Jovens e Adultos e a população indígena é de extrema importância para pensar práticas pedagógicas na EJA que venham fortalecer a cultura Potiguara no litoral norte da Paraíba, bem como metodologias e estratégias que possam garantir e valorizar as singularidades que envolvem esse público, e o direito à aprendizagem em um processo ao longo da vida.

Na cultura indígena, é possível perceber que a aprendizagem não se limita ao espaço escolar. Os saberes indígenas são repassados naturalmente na convivência diária, são conhecimentos ou etnoconhecimentos que dizem respeito à cultura e à tradição desses povos, os quais são elementos importantes para pensar as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos indígenas, contextualizadas com a realidade desses sujeitos (SANTOS; SILVA, 2021). Nesse sentido, entendemos que as práticas pedagógicas na EJA indígena Potiguara devem estar inseridas no cotidiano dos sujeitos, as quais são influenciadas pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais envolvidos nessa construção, a saber: educandos e educadores.

No entanto, compreendemos que as práticas pedagógicas não acontecem de modo isoladas, elas se relacionam com um currículo. Sobre as práticas pedagógicas articuladas ao currículo, Sacristán (2008) enfatiza que ele é materializado no espaço escolar através do fazer pedagógico do professor. Assim, os conteúdos ganham significados em uma ação dialética entre educador e educando, transformando-se em aprendizagens e conhecimentos.

Nessa direção, compreendemos que as práticas pedagógicas envolvem os seguintes elementos: os conteúdos presentes no currículo, a prática discursiva dos professores indígenas e dos estudantes, mediados pelo diálogo, e o fazer pedagógico docente.

Resende e Ramalho (2004, p. 186) argumentam que, “por prática discursiva, entendem-se os processos de produção, distribuição e consumo do texto, que são processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares”. À luz das reflexões postas pelos referidos autores, é possível inferir que na EJA indígena observamos práticas discursivas de produção, distribuição e consumo, as quais estão relacionadas às ações pedagógicas dos professores indígenas no contexto em que eles estão inseridos, ou seja, no seu fazer pedagógico, já que são capazes de produzir, distribuir e consumir discursos que contribuem para uma prática pedagógica de naturalização de situações de dominação, de

opressão, de uma educação bancária; ou de construir práticas pedagógicas na direção de uma mudança social, de protagonismo, luta, resistência e emancipação dos sujeitos.

Refletindo a ação pedagógica na EJA, no contexto histórico da educação brasileira, percebemos que essa modalidade vem sendo construída ao longo dos anos, e novos discursos e paradigmas foram sendo inseridos numa perspectiva de pensá-la não apenas como campanhas de alfabetização e escolarização, mas como política pública que contemplasse a educação enquanto processo e aprendizagem ao longo da vida³.

[...] A educação, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios de saber, adquirir-se por meios diversos a favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 42).

Concordamos com Ireland e Spezia (2014), visto que a educação precisa ser pensada numa perspectiva ao longo da vida, a qual deve atender às necessidades dos sujeitos em qualquer tempo. Nessa direção, entendemos que as práticas pedagógicas na EJA indígena precisam estar atentas às mudanças da sociedade contemporânea, que vão além da escolarização. Precisa ser compreendida como uma modalidade de educação com dimensões amplas que ultrapassem a função do ato de ler e escrever.

Na atualidade, as ações pedagógicas acerca da EJA apontam para necessidade de continuar a luta para garantir a escolarização, mas não podemos nos limitar a pensar o processo de Educação de Jovens e Adultos indígena apenas como prática de leitura e escrita, pois existem outras demandas e necessidades emergentes na sociedade que vão além da aquisição da leitura e escrita, como o acesso ao letramento digital e à formação profissional, entre outras questões que precisam estar presentes na agenda da EJA indígena, bem como nas práticas pedagógicas para atender às necessidades dessa modalidade. Machado (2009, p. 18) enfatiza que é importante

[...] não reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola,

³ Segundo Gadotti (2016), o termo educação ao longo da vida, que mais tarde ampliou-se para aprendizagem ao longo da vida, ganhou força de modo mais efetivo na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco, em 2009, até então essa temática não aparecia nas discussões do MEC. Porém, é importante ressaltar que os países desenvolvidos já discutiam a educação como um processo amplo, o qual acontece durante toda a vida, não se resumindo a um período. Destacamos que, embora se perceba o avanço dessa discussão no campo teórico, vemos que na prática no Brasil essa temática ainda não avançou, tendo em vista que a questão do analfabetismo ainda não foi superada. A aprendizagem ao longo da vida não se limita ao processo de escolarização, nem tão pouco à formação profissional, ela incidirá sobre a vida como um todo em todas as suas dimensões.

à produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (MACHADO, 2009, p. 18).

O público da EJA possui uma diversidade de sujeitos e interesses que precisam ser considerados pela escola, a qual precisa ser um espaço de acolhida e de respeito ao diferente. E, pensando na diversidade que envolve o público da EJA, trazemos neste trabalho a população indígena, ou seja, abordaremos a EJA indígena, que possui suas especificidades. Logo, pensar nesse público na conjuntura atual do governo brasileiro, considerado de extrema direita, em que direitos adquiridos estão sendo negados e os sujeitos não estão sendo respeitados em suas particularidades, é desafiador.

Acerca dos desafios dos povos indígenas, Campos (2011) lembra de que a luta da população indígena sempre esteve articulada aos movimentos sociais em busca de garantir os direitos dessa população. O autor coloca que:

As principais reivindicações desses grupos estiveram vinculadas a três grandes questões: a defesa do território que, em muitos casos, é, em última instância, a defesa da própria possibilidade de existir desses grupos humanos enquanto demarcação da terra indígena, ao lado das reivindicações por assistência à saúde e acesso à educação [...]. Tais reivindicações se traduziram em direitos presentes na constituição de 1988, o principal deles, no campo da Educação (que balizam uma série de outros, em consequência) o direito à educação escolar diferenciada (CAMPOS, 2011, p. 138).

À luz da reflexão de Campos (2011), é possível perceber que, a partir das lutas e da organização do movimento social indígena, se observa no cenário educacional brasileiro uma nova ordem discursiva, não mais de integração e homogeneização desses coletivos, mas de reconhecimento das especificidades. Isso pode ser observado de modo mais efetivo a partir da década de 1990 com algumas ações como a construção e ampliação de escolas indígenas nos territórios e aumento no número de matrículas nas escolas de estudantes indígenas nos sistemas de ensino, na esfera estadual e municipal.

Porém, apesar da legislação que garanta os direitos da população indígena, a exemplo da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN - 9394/96) (BRASIL, 1996), ainda presenciamos muitas vezes a negação do direito a um ensino de qualidade e respeito às singularidades, a ausência de material didático específico que atenda às especificidades dos sujeitos, a falta de uma política de formação inicial e continuada para os professores indígenas numa perspectiva intercultural, de modo que sejam

atendidas todas as modalidades, a exemplo da EJA, e a falta de valorização desses sujeitos no que tange ao aspecto da profissionalização e carreira do magistério indígena.

Assim, é de fundamental importância a luta dos movimentos sociais para garantir a efetivação desses direitos. O movimento indígena historicamente é marcado por lutas, conquistas, desafios, bem como “pelos inúmeros casos de violência contra as lideranças que buscam reivindicar os direitos de seus povos. Pessoas que doam suas vidas para lutar pelo direito à saúde, à educação e à demarcação de seus territórios” (GERLIC; ZOETTI, 2011, p. 26). Ainda hoje existe desrespeito aos direitos da população indígena quanto à invasão dos territórios, destruições de grandes quantidades de florestas nativas de reservas indígenas, poluição de rios e assassinatos de lideranças, o que atesta a necessidade dos movimentos sociais continuarem a lutar pelos direitos básicos e fundamentais de qualquer ser humano, sobretudo, o direito de sobreviver.

Diariamente se ouvem noticiários nas redes televisivas⁴ acerca de reportagens de indígenas e lideranças assassinadas e perseguidas em conflitos agrários, por lutarem pela terra e preservação do meio ambiente, relatos que nos fazem lembrar da história de violência e perseguição vivenciada por essa população desde 1500 e que se repete atualmente em 2022. Essas problemáticas não podem ficar à margem das temáticas discutidas nos espaços escolares, principalmente com o público da EJA indígena.

A escola, através das práticas pedagógicas, precisa incluir no currículo e discutir no ambiente escolar as questões presentes no cotidiano indígena no que se refere à luta pela demarcação das terras, ao acesso a políticas públicas específicas, tais como o direito a uma educação diferenciada, à saúde indígena, de modo a atender às especificidades desse povo a partir da valorização de seus saberes medicinais tradicionalmente herdados, e à assistência social que respeite seus costumes e culturas.

Gonçalves (2004) ressalta que as práticas pedagógicas devem estar abertas à vida do educando, logo, entendemos que a EJA indígena tem como desafio constante dialogar com os saberes presentes no cotidiano dos jovens e adultos indígenas, de modo que os conhecimentos trazidos da cultura indígena, que fazem parte do cotidiano, sejam incluídos no contexto escolar.

⁴ A matéria intitulada: “Violência à população indígena cresceu em 2019”, do Jornal Folha de São Paulo, relata a morte da liderança indígena dos Guardiões da Floresta, o líder Guajajara, assassinado em conflito com madeireiros no Maranhão no dia 01/11/2019. Segundo a matéria, homens fortemente armados, em uma emboscada, dispararam contra os indígenas da região. O motivo alegado seria o conflito estabelecido entre estes e os madeireiros e o avanço na exploração das terras indígenas, situação que vem sendo intensificada em diversas terras indígenas no Brasil, após a flexibilização das leis que protegiam as populações tradicionais. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano>, Acesso em: 20 maio 2020.

Sobre isso, observamos que

o universo da educação de jovens e adultos contempla diferentes culturas e o educando passa a ser visto como ‘sujeito sócio-histórico-cultural’, com conhecimentos e experiências acumulados e em situações socialmente diferenciadas, em que cada um possui um tempo próprio de formação e tem o direito de ser respeitado como sujeito na construção e apropriação do conhecimento, ‘ressignificando’ suas experiências socioculturais, além do universo escolar, na própria vida (CÉZAR, 2018, p. 5, grifos do autor).

Concordamos com Cézar (2018), quando afirma que a EJA abrange diferentes culturas e sujeitos para os quais as práticas pedagógicas precisam ser diversificadas, sendo de fundamental importância o respeito à sensibilidade e à formação para atuar com um público tão plural, que chega à escola com uma bagagem e conhecimentos que precisam ser considerados nas dinâmicas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a fim de que esses sujeitos se sintam parte dos processos de ensino-aprendizagem.

Em relação ao público da EJA indígena, a dimensão cultural está presente nas experiências acumuladas no grande mosaico de etnias espalhadas pelo Brasil, que possui uma língua materna, crenças, hábitos, rituais e saberes que não podem ser ignorados.

As estratégias pedagógicas precisam incorporar no cotidiano das escolas os ensinamentos dos anciãos guardiões da cultura e da tradição indígena; elas devem valorizar e incluir no seu fazer pedagógico os conhecimentos desses coletivos de modo a torná-los um saber socialmente reconhecido e valorizado (NASCIMENTO, 2012).

Mediante esse cenário, lamentamos e registramos neste trabalho, para as gerações futuras da sociedade brasileira, o quanto ainda é desafiador para a população indígena do Século XXI ter a garantia de seus direitos, especialmente o direito à vida e à terra. Nessa perspectiva, o reconhecimento à efetivação, por parte do Estado brasileiro, de um direito presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o direito à terra, o direito de existir, o qual é primordial para a população indígena, representa um avanço no âmbito legal, porém, ainda precisa ser garantido no tocante à sua efetivação. Logo, é através desse reconhecimento territorial que se busca as demais políticas sociais, como o direito e acesso à educação, pois “uma educação diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngue (ou multilíngue) é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas” (BRASIL, 1998, p. 36).

No panorama de perseguição e negação de direitos, as políticas educacionais para a população indígena e para a EJA estão sendo extintas. Uma situação emblemática dessas perdas

foi a extinção⁵ da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável pela articulação e convergência de recursos e políticas educacionais para a EJA e para os grupos vulneráveis das seguintes modalidades de educação: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar indígena, Educação Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. A extinção de um órgão tão importante como a SECADI representou um retrocesso incalculável para essas modalidades, o que só reforça o descaso de como estão sendo tratadas as políticas voltadas para essas populações.

A respeito da extinção da SECADI, a Revista Nova Escola trouxe uma matéria da jornalista Paula Calçada, de 22 de janeiro de 2019, que apresentou a seguinte manchete: “O que muda na estrutura do ministério da Educação?”. Segundo a referida matéria, vemos que a principal mudança apontada se refere à extinção da SECADI e da Secretaria de Articulação e Sistemas de Ensino (SASE) como sendo uma violação de direitos educacionais adquiridos por parte das modalidades citadas anteriormente.

A reportagem enfatiza ainda que os assuntos anteriormente destinados à SECADI passaram a ser da responsabilidade de diretores das Secretarias de Educação Básica e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Contudo, o que se observa na prática com essa ação é o apagamento das políticas educacionais para essas modalidades, que ficaram diluídas no sistema educacional brasileiro.

Embora oficialmente no Portal do Ministério da Educação (MEC) não haja nenhuma nota oficial a respeito da extinção da SECADI, ela é comentada por vários estudiosos e especialistas em Educação, de modo que todos avaliam que essa ação traz impactos profundos para as modalidades citadas anteriormente, bem como para o público atendido pelas ações da secretaria que se constituía de indígenas, de quilombolas, população do campo, pessoas com deficiência, entre outras categorias significativa da sociedade brasileira que historicamente são excluídas das políticas sociais e que agora ficam à margem das políticas educacionais.

Na página digital “Olhos nos Planos”, a revista traz uma matéria da jornalista Júlia Daher (2019) a respeito desse assunto, evidenciando vários olhares de especialistas os quais apontam que a educação no Brasil vem sofrendo ataques e retrocessos no que diz respeito aos grupos vulneráveis; e que a extinção da SECADI no ano de 2019 só reforça a intenção de

⁵ A SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, e essa ação foi considerada um retrocesso no campo dos direitos educacionais. Mostra-se como sendo uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e da inclusão no processo educacional das camadas historicamente excluídas desse processo (NOVA ESCOLA, 2019).

desmonte da educação para com esses coletivos por um governo de extrema direita, o presidente da república Jair Messias Bolsonaro, que cotidianamente tenta destruir as políticas de inclusão conquistadas pelos coletivos que eram atendidos pela SECADI .

A matéria destaca ainda a importância das políticas educacionais ofertadas pela secretaria para um país que vive num abismo educacional entre as classes sociais. A SECADI tinha como função implementar, coordenar e gerenciar políticas e programas de inclusão nos espaços educacionais em todo o território nacional.

A reportagem ressalta também os avanços alcançados nas diversas modalidades de ensino através das ações da secretaria. Na Educação Escolar indígena, por exemplo, destaca a presença de lideranças indígenas na SECADI como sendo uma conquista; e como essa representação possibilitou trazer as demandas indígenas no campo da educação para o centro dos debates. Segundo Daher (2019), a participação indígena provocou a realização de duas Conferências Nacionais de Educação Escolar indígena (CONEEI), a primeira aconteceu em 2009 e a segunda em 2018. A presença de indígenas na SECADI contribuiu para a mobilização das conferências municipais, estaduais e regionais e para a preparação para a Conferência Nacional.

Esse movimento mobilizou o grande mosaico de etnias que possui o Brasil nas cinco regiões. As Conferências de Educação Escolar indígena são eventos importantes, cujo objetivo foi discutir demandas e propostas para a Educação Escolar Indígena nos estados e municípios e propor políticas nacionais de educação para as variadas etnias (BRASIL, 2007).

A partir das propostas e demandas trazidas pelas populações indígenas dos territórios, foram sendo construídas as propostas nacionais para a Educação Escolar Indígena em cada modalidade de ensino. Esse movimento possibilitou a construção de uma educação mais próxima da realidade das etnias espalhadas pelo Brasil (BRASIL, 2007).

Uma das demandas apontadas pela população indígena na SECADI diz respeito à formação dos professores indígenas, que forçou a criação do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND)⁶. O programa teve como objetivo principal a formação de professores para atuarem no território indígena, tendo em vista que muitos que lecionavam no

⁶ O Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND foi o resultado de um projeto o qual concorreu a um edital lançado em 29 de junho de 2005, pelo MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Tinha um eixo voltado para a elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior. Mais informações a respeito do PROLIND encontram-se disponíveis em: www.ufcg.edu.br/ Acesso em: 20 jun. 2020.

Brasil não possuíam ensino superior (Licenciatura), titulação exigida para exercer a docência, segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Na Paraíba, a primeira e única turma de licenciatura intercultural indígena aconteceu em 2006, ministrada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a qual ofereceu o curso de licenciatura nas áreas de Humanas e Exatas.

O curso foi oferecido aos professores indígenas da etnia Potiguara, porém, é importante destacar que o mesmo não contemplou todos os docentes presentes nas 32 aldeias localizadas no litoral norte da Paraíba, nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, por conta do número reduzido de vagas ofertadas, o que demonstra uma das fragilidades presente no curso, tendo em vista tratar-se de uma licenciatura intercultural a qual tinha como público-alvo indígenas atuantes nas escolas das aldeias.

Outro ponto que merece destaque ao falarmos do PROLIND⁷ diz respeito ao seu caráter temporário não se tornando uma política de formação continuada para os professores indígenas que, mesmo apresentando demandas para o curso e sendo de fundamental importância a sua continuidade tanto para formação desses profissionais quanto para Educação Escolar Indígena desenvolvida no território, não se efetivou como uma política permanente.

É importante ressaltar que a licenciatura intercultural trabalha aspectos que dizem respeito à cultura, à identidade, à territorialidade, entre outras questões pertinentes para esse público e são temáticas de extrema relevância que precisam ser abordadas no espaço escolar, visto que provocam tensionamento no cotidiano. Tais conteúdos, ao serem trabalhados no PROLIND na formação dos professores, contribuíram para uma formação mais consistente e uma reflexão acerca do papel do professor indígena, enquanto protagonista na direção de uma Educação Escolar Indígena emancipatória (SILVA, 2017).

A ausência de uma política de formação inicial e continuada na perspectiva intercultural para os professores indígenas é um dos desafios que a categoria enfrenta no estado da Paraíba, bem como a precariedade no serviço público no que diz respeito à carreira do magistério, porque muitos atuam sem estabilidade e esperam um concurso específico, a fim de que possam concorrer às vagas no serviço público apenas entre os indígenas e garantirem a efetivação na carreira enquanto servidores públicos no território nacional.

⁷ Em relação ao PROLIND, algumas informações encontram-se de modo mais detalhado na dissertação de Silva (2017), Falcão (2017) e Silva (2013).

Existe uma luta e discussão acerca de um concurso que possa atender às demandas, bem como à implementação da categoria de professor indígena no Estado, visto que a categoria Escola Indígena já foi criada e aprovada pelo conselho estadual de Educação (PARAÍBA, 2003). No entanto, em relação ao concurso específico para professores que poderiam contribuir no fortalecimento na Educação Escolar Indígena em todas as modalidades, inclusive na EJA no Estado da Paraíba, ainda não se efetivou enquanto uma política pública, já que existe uma luta e alguns discursos nessa direção que ainda não se concretizaram.

Partindo dessas palavras iniciais e do contexto educacional vivenciado pela população indígena na história do Brasil, e de modo específico na EJA, a presente tese buscará dialogar com duas perspectivas: A Educação Escolar Indígena e, dentro dela, a especificidade da Educação de Jovens e Adultos indígena, e, de modo específico, as práticas pedagógicas discursivas na EJA e o fortalecimento da cultura indígena no litoral norte do estado da Paraíba. Diante do exposto, apresentamos como **objeto de estudo** para a presente investigação os **elementos discursivos das práticas pedagógicas de professores da Educação Escolar indígena na modalidade da EJA sobre a cultura Potiguara**.

A questão que norteia a presente pesquisa é: **Que elementos são evidenciados nas práticas pedagógicas discursivas de professores indígenas que contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguara através da Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA?**

Partindo dessas reflexões iniciais, nossa tese é de que existem elementos presentes nas práticas pedagógicas discursivas desenvolvidas por professores indígenas na modalidade da EJA, nas escolas das comunidades Potiguara, que contribuem para o fortalecimento da cultura, constituindo-se como mais uma ação de resistência dessa população no litoral norte da Paraíba.

A partir das reflexões apresentadas, propomos como **objetivo geral** da nossa pesquisa: Analisar os elementos discursivos identificados nas práticas pedagógicas discursivas de professores indígenas da EJA que contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguara.

Para isso, lançamos os seguintes **objetivos específicos**:

- 1- Analisar os dispositivos legais que tratam a EJA e a Educação Escolar Indígena interseccionando as duas modalidades em questão;
- 2- Compreender o conceito de práticas pedagógicas na EJA indígena, o qual está presente nos referenciais teóricos, e que discutem a modalidade em tela, bem como são trabalhados os elementos da cultura indígena na direção do fortalecimento da mesma.

- 3- Discutir o conceito de culturas indígenas e de cultura indígena Potiguara, apresentados a partir dos discursos presentes nos dispositivos legais e da literatura existente sobre a Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA;
- 4- Sistematizar os elementos pedagógicos encontrados nas práticas pedagógicas discursivas dos professores indígenas que atuam na EJA para fortalecer a cultura indígena Potiguara.

No próximo tópico, trazemos as primeiras descobertas acerca da EJA indígena e as práticas pedagógicas, evidenciando as pesquisas já realizadas nesse campo e qual o atual estado desse objeto de estudo.

1.2 PRIMEIRAS DESCOBERTAS ACERCA DA EJA INDÍGENA E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Buscando discutir a relevância do nosso objeto de estudo, recorreremos a uma revisão na literatura com o objetivo de nos apoiarmos nos aportes teóricos para refletir e responder a questões postas pela pesquisa, estabelecendo um diálogo acerca das práticas pedagógicas na EJA e a população indígena tanto no espaço acadêmico como no cotidiano da Escola Indígena.

A partir das questões que norteiam a presente tese, refletimos que, ao pensar no público da EJA indígena, é necessário considerar as culturas como um aspecto importante. Segundo Campos (2011), o que diferencia esses sujeitos dos demais públicos da EJA é a sua dimensão cultural. Logo, as intervenções pedagógicas dos professores que atuam nessa modalidade precisam ser pensadas a partir de um olhar amplo, visto que devem considerar as trajetórias de vida dos sujeitos jovens e adultos indígenas que trazem na sua vivência a dimensão cultural.

Nesse sentido, nosso trabalho tem como desafio pesquisar a EJA, e dentro da modalidade, a especificidade da EJA indígena, em que analisaremos os discursos sobre as práticas pedagógicas na EJA para o fortalecimento da cultura indígena Potiguara.

Ainda, de acordo com Campos (2011, p. 142), o principal desafio da EJA ofertada à população indígena é

[...] a percepção da dupla especificidade do sujeito, que é ao mesmo tempo sujeito adulto (ou jovem) e sujeito representante de outra cultura. [...] a questão das relações da Educação de Adultos, ou de jovens e adultos, com o mundo indígena tem que dar conta da singularidade da dimensão política em que estão imersas as comunidades indígenas, além do reconhecimento do seu protagonismo.

Concordando com o autor, esta tese nos coloca diante de duas especificidades: a EJA, que possui suas particularidades, e a questão indígena, que também traz sua singularidade. Aspectos que precisam ser considerados pelos sistemas de ensino nos processos educativos.

A escritora indígena Graúna (2012, p. 268) destaca que a educação escolar ofertada à população indígena sempre teve um caráter colonizador e que, “ao longo da história da colonização, os povos indígenas vivenciaram a impossibilidade de escrever e expor o seu jeito de ser e de viver em sua própria língua”. Partindo desses discursos, percebemos que, mesmo após mais de 500 anos, ainda persistem os desafios à efetivação das políticas educacionais voltadas para população indígena, principalmente quando nos referimos ao público da EJA indígena, pois os sistemas de ensino, seja municipal ou estadual, ainda não respeitam o seu direito de se expressar e vivenciar sua cultura, identidade e tradição no espaço escolar.

Esses desafios encontram-se intrinsecamente relacionados às barreiras que social e culturalmente foram sendo construídas historicamente ao longo dos anos, através de uma educação que buscava integrar a população indígena à sociedade nacional, com o objetivo da negação e apagamento da sua presença no Estado brasileiro, para aculturar, homogeneizar e até de exterminar física e culturalmente esse povo.

O escritor indígena Munduruku (2012, p. 195) destaca que “o extermínio de diversos povos ou o assolamento da memória ancestral, obrigaram muitos grupos humanos a um ‘ocultamento’ voluntário para fugir da destruição parcial ou total de suas culturas”. Foi o que aconteceu com muitas etnias no Brasil durante vários períodos da história, em que muitos indígenas tiveram que negar sua identidade como forma de sobrevivência, silenciando sua história, sua cultura, seus costumes e tradição para garantir sua existência.

Essa realidade também faz parte da história da População indígena Potiguar da Paraíba, que desde o período da colonização é vítima de violência e de conflitos fundiários, os quais ainda são recorrentes, como destaca Barcellos (2014). Nesses conflitos, muitos tiveram que negar sua cultura e identidade para garantir sua sobrevivência e a própria vida.

A negação da cultura muitas vezes está presente na prática pedagógica no espaço escolar, onde muitos estudantes e professores indígenas, mesmo estando em seu território, trazem ainda muito forte o processo de aculturação e colonização, fruto de uma herança deixada pelos colonizadores, mas que, gradualmente, vem sendo desconstruída; e novas práticas pedagógicas de fortalecimento e valorização da cultura são introduzidos através da Educação Escolar Indígena em todas as modalidades (NASCIMENTO, 2012).

A Educação de Jovens e Adulto indígena é uma modalidade de educação que traz um público que, por diversos motivos, tiveram que deixar a escola, seja para trabalhar em prol de garantir a sobrevivência, ou pelo fato de sua aldeia oferecer apenas os anos iniciais. Portanto, a continuidade nos estudos exigiria o deslocamento para escolas maiores localizadas em cidades que nem sempre contam com transporte escolar e acolhimento.

Na EJA indígena é de fundamental importância compreender “o perfil trabalhador do aluno indígena, o qual se inicia muito cedo na vida produtiva familiar” (BRASIL, 1998, p. 38), que vai desde a agricultura de subsistência, pesca, artesanato e extração de produtos da floresta a atividades no comércio formal ou informal.

Tais características são recorrentes nos estudantes das escolas que ofertam a EJA espalhadas pelo Brasil, que têm um perfil semelhante a EJA indígena no que se refere ao público trabalhador, o qual precisa ser considerado e respeitado pelo sistema educacional brasileiro. Esse público exige que sejam pensadas práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade, bem como professores capacitados para atuar na modalidade da EJA, para que sejam reparados os desequilíbrios presentes na modalidade que traz como consequência os altos índices de evasão (BRASIL, 1998).

Com o retorno dos sujeitos da EJA indígena à escola, observamos a necessidade de se pensar em políticas educacionais voltadas a essa modalidade de forma que sejam ressignificadas na perspectiva de refletir sobre práticas, currículo, metodologias, formação de professores e material didático a partir da realidade indígena na modalidade da EJA para além do espaço escolar.

Ao relacionar questões da Educação de Jovens e Adultos à temática indígena, vemos que os estudos e as políticas públicas ainda são insuficientes, quer seja no âmbito reflexivo do campo de estudos acadêmicos já realizados, quer seja na própria ação pedagógica, isto é, no chão da sala de aula.

Nesse sentido, percebemos que a investigação sobre a modalidade da EJA indígena e sobre as práticas pedagógicas desperta o interesse de poucos pesquisadores no campo da educação, tendo em vista que persiste no imaginário da sociedade brasileira uma imagem do indígena ainda do passado, do período da colonização. Sujeitos vistos como selvagens e fadados à extinção. Invariavelmente, professores e estudantes estão envolvidos em atividades que reproduzem estereótipos que pouco acrescentam à formação de crianças e jovens acerca da realidade vivida pelos povos indígenas no Brasil, pois continuam a ver os indígenas como aqueles que andam nus ou vestem tangas, usam colares e falam línguas estranhas. Tais ideias

distorcidas e equivocadas continuam sendo ensinadas aos não indígenas, o que contribui para reforçar uma imagem preconceituosa acerca dessa população (SILVA; SILVA, 2016).

Assim, verificamos que as pesquisas realizadas na modalidade da EJA com o público indígena não despertam o interesse dos pesquisadores por encontrarem-se à margem das políticas educacionais, tornando-se objeto de estudo para poucos.

A pesquisa realizada por Silva (2017) apresenta um levantamento acerca das publicações no campo da Educação sobre a EJA indígena como sendo ainda um desafio, porém, é possível encontrar diversos trabalhos pelas lentes da Geografia, Sociologia, Antropologia e História, campos da ciência que tradicionalmente pesquisam a questão indígena em artigos, monografias, dissertações e teses que trazem como objeto de estudo a temática indígena.

Porém, o nosso desafio é contribuir na discussão da EJA e a questão indígena, espaço da ciência em que está inserido o nosso trabalho de tese, o qual acreditamos que possa oferecer reflexões para outros estudiosos no campo da educação, bem como contribuições para a Educação de Jovens e Adultos indígenas, a exemplo dos trabalhos de Falcão (2017), Silva (2020) e Silva (2019a), visto que discutem a temática indígena relacionada à modalidade da EJA e citam o nosso trabalho de dissertação como referencial para pensar as modalidades no campo da educação nos últimos anos.

Buscando perceber a relevância da presente tese e sua contribuição na área da Educação na modalidade da EJA, e na Educação Escolar Indígena, realizamos um levantamento acerca do que vem sendo discutido sobre as práticas pedagógicas na EJA indígena e o fortalecimento da cultura nos últimos anos.

Este tipo de levantamento Morosini e Fernandes (2014, p. 155) vão denominar de “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

Esse mapeamento nos possibilitou conhecer o que vem sendo produzido no campo da Educação sobre a Educação de jovens e adultos e as práticas pedagógicas na EJA indígena, de modo que, a partir desse levantamento, foi possível afirmar a quantidade ainda tímida de trabalhos que discutem a temática da EJA e a população indígena, seja por pesquisadores indígenas ou não indígenas, ficando concentrada as pesquisas a respeito da população indígena em outras modalidades, a exemplo da educação infantil e anos iniciais.

No Quadro 01, apresentamos o levantamento realizado por Silva (2017) acerca das publicações no campo da educação nos programas de Pós-Graduação em Educação nas regiões norte e nordeste. Isso nos ajudará a visualizar o espaço ocupado nas pesquisas realizadas, as quais têm como objeto de estudo a EJA indígena.

Quadro 01: Quantitativo dos trabalhos de mestrado dos programas de Pós-Graduação em Educação das regiões Norte e Nordeste no período de 2010 a 2015

Pesquisas identificadas	Temáticas Indígenas	Práticas Pedagógicas na EJA	EJA Indígena
1.756	14	08	00

Fonte: Dissertação de Silva (2017).

O levantamento realizado por Silva (2017) nas regiões norte e nordeste traz um panorama a respeito do espaço ocupado no campo das Ciências Humanas em Educação pela modalidade EJA, Educação Escolar Indígena e EJA indígena. Os números mostram que as pesquisas que interseccionam as duas frentes EJA e a temática indígena são ínfimas, sendo necessário empregar mais esforços em pesquisas e estudos que tratem dessas abordagens.

Partindo dos achados de Silva (2017), com o intuito de reforçar a relevância da nossa pesquisa, realizamos um levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, localizado no município de Mamanguape, 59 km da capital João Pessoa, litoral norte do estado da Paraíba, que se.

Muitos indígenas Potiguara são estudantes do curso de Pedagogia da UFPB-Campus IV, situação que reforçou o nosso interesse em iniciar a pesquisa do estado do conhecimento por essa instituição, como forma de valorizar, socializar e trazer para o trabalho de tese o que vem sendo pesquisado e divulgado sobre a temática indígena na EJA no território Potiguara pelos indígenas.

No vale do Mamanguape, vivem os indígenas da etnia Potiguara há mais de 500 anos, o território possui 32 aldeias espalhadas nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. O estado da Paraíba é o quarto da região Nordeste que possui a maior quantidade de indígenas, apresentando atualmente uma população de 25.043 habitantes, sendo 18.296 residentes nas Terras Indígenas (TI) e 6.747 em áreas urbanas, de acordo com dados do IBGE (2010).

Segundo Damasceno (2017), professora indígena Potiguara, a presença dos Potiguara no litoral paraibano é datada a partir dos primeiros anos do século XVI, época da conquista do Brasil pelos portugueses. Tais indígenas permanecem até hoje no mesmo território. A origem do nome da etnia é marcada por várias hipóteses, porém, cabe apresentar a seguinte definição: “[...] Potiguara, palavra de origem Tupi, cujo significado quer dizer ‘comedores ou catadores

de camarão’, pela junção dos termos *poti*, camarão e *war*, comedor, com diferentes grafias Pitikajara, Pitiguara, Potygoar” (DAMASCENO, 2017, p. 8).

Corroborando a respeito da origem do nome da etnia, Nascimento e Barcellos (2012, p. 11) trazem a seguinte contribuição: o povo Potiguara é conhecido por ser um povo guerreiro o qual “[...] Potiguara traduz-se como povo comedor de camarão, aquele que habita as terras de Acakutibiró (caju azedo ou bravo) na Baía da Traição, no litoral Norte da Paraíba”. Os Potiguara fazem parte dos povos da família linguística Tupi Guarani, mas hoje falam somente a língua portuguesa, como acontece com a maioria das populações tradicionais no Brasil.

Como metodologia, adotamos investigar as produções em educação que têm relação direta com o nosso objeto de estudo ou que dialogam com a EJA indígena. Achamos pertinente pesquisar as produções de 2011 a 2019 apenas do curso de Pedagogia, por estarem na área da educação, campo de pesquisa da presente tese. Outro motivo para esse recorte temporal é o fato de considerar os trabalhos produzidos a partir da criação do Campus IV da UFPB na região do Vale do Mamanguape⁸.

Outro procedimento adotado foi verificar a quantidade de TCC’s produzidos no recorte temporal estipulado, no sentido de trazer para essa tese as produções na área da Educação que abordam a temática da Educação de Jovens e Adultos indígena e as práticas pedagógicas as quais dialogam com o nosso objeto de tese. Utilizamos ainda a ferramenta do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPB, no qual tivemos a preocupação de pesquisar todos os trabalhos a partir dos seguintes descritores: EJA, Educação Escolar Indígena, EJA indígena e práticas pedagógicas. Além de verificar no SIGAA, achamos pertinente visitar o acervo físico da UFPB (Campus IV), uma vez que nos possibilitou observar trabalhos que ainda não estavam no sistema, mas que foram incorporados à pesquisa a partir do trabalho de investigação da pesquisadora.

Como técnica de pesquisa dos TCC’s, adotamos, a princípio, a leitura dos títulos e, quando ofereciam alguma dúvida, realizamos a leitura do resumo e respectivas palavras-chave. No percurso do levantamento, deparamo-nos com alguns indígenas professores da educação básica que realizam sua licenciatura de Pedagogia no Campus I da UFPB no município de João Pessoa. Essa informação nos motivou a ampliar a pesquisa e realizar também o levantamento

⁸ O ano de funcionamento do Campus IV ocorreu a partir de 2008 no turno noturno, na Escola particular Instituto Moderno, localizada no município de Mamanguape-PB. No entanto, os primeiros TCC encontrados são de 2011. O recorte temporal dá-se por ser os primeiros anos do Campus IV/UFPB no território do Vale do Mamanguape onde vive a etnia Potiguara-PB.

referente ao Campus I, no período de 2011 a 2019, pelo fato de estudantes indígenas Potiguara cursarem Pedagogia. Adotamos a mesma metodologia citada anteriormente no Campus IV. No Quadro 02, sistematizamos o quantitativo de TCC's identificados nos Campus I e IV e o quantitativo que traz as temáticas Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena e EJA indígena. Por sua vez, no Quadro 03, sistematizamos as temáticas sobre a EJA indígena, autores e data de publicação.

Quadro 02: Quantitativo dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da UFPB- Campus I e IV no período de 2011 a 2019

UFPB/ Campus	Quantidades de TCC	Descritores		
		EJA	Educação Escolar Indígena	EJA indígena
I	300	05	08	01
IV	167	14	07	02
Total	467	19	15	03

Fonte: SIGAA- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas-UFPB (2019).

No Quadro 02, sistematizamos o quantitativo dos trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia da UFPB, no Campus I, município de João Pessoa, e encontramos um quantitativo de 300 trabalhos apresentados no recorte temporal de 2011 a 2019. No Campus IV, localizado no litoral norte do Vale do Mamanguape, encontramos 167, o que contabiliza um total de 467 trabalhos pesquisados.

Dos 467 trabalhos pesquisados, destacamos: 19 publicações de TCC que abordam a temática da EJA, 15 publicações que discutem temáticas ligadas à Educação Escolar Indígena, e 03 que discutem a temática da EJA indígena. No Quadro 02, dos 15 trabalhos que abordam a Educação Escolar Indígena, em 13 deles é possível identificar que são estudantes da Pedagogia e indígenas residentes no território Potiguara.

Em relação aos TCC's que trazem a temática da EJA indígena, dos 03 trabalhos encontrados, 02 são de estudantes indígenas. Essa identificação só foi possível devido ao direcionamento do trabalho à comunidade e à autodeclaração na escrita, seja nos agradecimentos, nas considerações iniciais ou finais, ou até mesmo na forma de escrita direcionada à comunidade, ou se colocando enquanto membro da etnia.

Isso corrobora com o que afirma Boni (2012, p. 32), ao enfatizar o sentido e a função que a escola e a universidade possuem para as populações indígenas: “[...] escola para aprender

a ler um documento ‘a serviço da comunidade’ [...] uma escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros e professores”. A partir do levantamento dos TCC's, foi possível perceber que a presença indígena no espaço acadêmico traz como contribuição para essa população o compromisso coletivo de voltar à comunidade e contribuir com o seu povo, como também de trazer para a academia seu conhecimento e história.

Diante do quantitativo de trabalhos pesquisados, um total de 467, observamos que apenas 03 trazem como objeto de estudo a EJA indígena. No Quadro 03, apresentamos os títulos dos TCC's da UFPB do curso de Pedagogia, os quais trazem como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos e a temática indígena

Quadro 03: Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia que abordam a temática da EJA indígena no período de 2011 a 2019

ANO	TCC / EJA INDÍGENA	AUTORES
2016	A EJA no contexto escolar indígena Potiguara: entre o concebido e vivido	LIMA, Ana Claudia Silva de. (TCC)
2017	Práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos com professores da Escola Estadual Indígena de ensino fundamental e médio Dr. José Lopes Ribeiro	SOUZA, Rayzza Camila Araújo (TCC)
2018	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva indígena: um olhar para as práticas integradas na Escola Municipal Maria das Dores Borges	COSTA, Cícero Medeiros da (TCC)

Fonte: SIGAA- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas-UFPB (2020).

O trabalho de Lima (2016) foi realizado em uma aldeia indígena no município de Marcação, que, segundo dados do IBGE (2010), é o município do Brasil que possui a maior população indígena. Nele, são discutidos a EJA no contexto escolar indígena Potiguara e os saberes trazidos do cotidiano para o espaço escolar. No referido trabalho, a professora desenvolve atividades relacionadas à introdução da cultura indígena no contexto da sala de aula, propostas de leitura e escrita em que são inseridas as temáticas indígenas.

Um dos desafios apontados no trabalho no primeiro momento foi a resistência dos alunos em relação às temáticas da cultura que foi sendo superada a partir de atividades realizadas pela escola. Outro desafio analisado foi a ausência de formação de professores para atuar na modalidade da EJA. Geralmente a formação ofertada aos professores é de forma geral, que contempla os aspectos da Educação Escolar Indígena voltada para o fortalecimento da cultura. Dificilmente é realizada uma formação específica para atuar na EJA contemplando os

aspectos da cultura indígena, o que dificulta o trabalho na modalidade, uma vez que o Jovem e Adulto indígena é diferente das crianças. Essa afirmação é identificada nos discursos dos professores indígenas que lecionam na modalidade, presentes nos trabalhos de Lima (2016), Souza (2017) e Costa (2018a).

O trabalho de Souza (2017) foi realizado no município de Rio Tinto, na vila Monte Mor, mais conhecida como Vila Regina, território indígena que ainda vivencia um processo de luta pela demarcação das terras. Esse território sofreu um período de extrema violência na década de 1950, época da família Lundgren⁹, que marcou profundamente a história dos Potiguara e intensificou o processo de aculturação. O trabalho aponta as práticas avaliativas na EJA com os professores da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental no município de Rio Tinto. Um dos achados da pesquisa diz respeito à fragilidade das avaliações relacionadas à temática indígena na modalidade.

Embora o trabalho seja realizado em uma Escola Indígena com uma turma da EJA, a discussão sobre avaliação dialoga de maneira tímida com a temática indígena relacionada à cultura, sendo inserida uma abordagem das práticas avaliativas descontextualizadas da questão indígena no que se refere aos aspectos teóricos e às práticas pedagógicas avaliativas, o que reforça uma educação voltada para a população indígena na EJA com características integradoras e colonialistas, reflexo do processo de aculturação vivenciado pela população indígena Potiguara no início da colonização e que ainda é recorrente, mesmo com a luta e a resistência dos movimentos sociais indígenas por uma educação diferenciada.

Por sua vez, o trabalho de Costa (2018a) foi realizado no município da Baía da Traição, na Aldeia do Forte. A Baía da Traição é o quarto município do Nordeste com maior população indígena, segundo dados do IBGE (2010). O objetivo do trabalho foi compreender a importância da Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA e como se articulam as duas modalidades, buscando compreender os conteúdos trabalhados e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Indígena na Aldeia do Forte.

O autor apresenta a EJA indígena como sendo um desafio por ter um público de Jovens e Adultos que traz aprendizagens e interesses diversos. Nesse contexto, o autor ressalta que os elementos que fazem parte da cultura são trabalhados pelos professores na modalidade da EJA,

⁹ Durante as décadas de 1930, 1940 e 1950, o povo Potiguara-PB sofreu com a violência e as atrocidades praticadas a mando do coronel Frederico Lundgren. Esse período ficou marcado pelas barbaridades que aconteceram através de torturas e de execuções sumárias realizadas pelos capangas do mesmo coronel o que contribuiu para que o processo de aculturação sofrido pela etnia Potiguara fosse mais forte nos indígenas da aldeia de Monte Mor, do município de Rio Tinto (SILVA, 2020).

o que contribui para que os alunos passem a valorizar a sua cultura, da qual muitos têm até vergonha. Destacamos no trabalho o esforço que vem sendo realizado na Educação Escolar Indígena e na modalidade da EJA pelos professores para que sejam valorizados os saberes presentes na etnia Potiguara. O estudo destaca ainda o uso de material didático não apropriado e a evasão escolar na EJA como desafios a serem superados.

Partindo dos achados dos trabalhos de conclusão de curso, é visível o esforço dos professores da modalidade da EJA indígena em realizar um trabalho contextualizado com a realidade indígena na perspectiva do fortalecimento da cultura Potiguara. É perceptível também a ausência de formação na modalidade, realidade comum à EJA não indígena, em que diversos professores estão atuando sem a formação específica.

Isso corrobora com a reflexão trazida por Haddad e Di Pierro (1994, p. 15) ao afirmarem que “os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular”. Exercem a ação docente na modalidade mesmo não dispondo de formação específica na área, o que contribui para o exercício de uma prática pedagógica, em muitos casos, improvisada e descontextualizada da realidade dos sujeitos jovens e adultos.

Outro aspecto que destacamos diz respeito ao fato de que, no contexto acadêmico, são poucas pesquisas no campo da educação que discutem a temática da EJA e da população indígena. Os resultados apresentados nos permitem inferir que os estudos que abordam essa temática ainda não conseguiram alcançar visibilidade no campo da educação, despertando o interesse de poucos pesquisadores. Ainda persiste no imaginário brasileiro e na academia a ideia dos indígenas como algo fadado à extinção ou como sendo um povo do passado, o que reforça a importância e a relevância da presente tese a qual traz as duas frentes de estudos: a EJA e a questão indígena.

A pouca visibilidade dada à temática indígena na EJA na academia retrata bem essa visão de apagamento. E mesmo o Campus IV da UFPB estando localizado num território com presença indígena, ainda são poucas as pesquisas que abordam essa questão, fruto de um silenciamento histórico e aculturação vivenciados por esse povo. Os saberes indígenas não conseguiram ser introduzidos de forma mais efetiva e sistemática nas agendas da academia, e nas pesquisas geralmente são trabalhadas as modalidades relacionadas à temática indígena na educação infantil, anos iniciais e formação de professores, situação que precisa ser reparada quando se busca uma educação de qualidade para toda a população indígena.

No entanto, é necessário reconhecer que existem alguns avanços e esforços mesmo que de maneira tímida. É possível perceber algumas iniciativas da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV/UFPB, as quais buscam dar visibilidade à questão indígena, como o Programa de Educação Tutorial Indígena (PETI indígena), que realiza atividades de valorização da presença indígena no espaço Universitário e a permanência desses estudantes nos cursos de Licenciatura. Outra ação importante que podemos destacar são as discussões que vêm sendo realizadas para implementação de uma disciplina de movimentos sociais e de Educação Indígena no curso de Pedagogia, sendo esta uma tentativa importante a fim de dar visibilidade a essa discussão no campo acadêmico.

É possível perceber nas publicações com autores estudantes indígenas do curso de Pedagogia um esforço em contribuir teoricamente com a temática indígena na Educação Escolar Indígena, na modalidade da EJA, na academia e nas escolas pesquisadas, no sentido de dar visibilidade à Educação Escolar Indígena Potiguara no litoral norte, a qual se apresenta como sendo uma configuração recente no cenário educacional brasileiro e no estado da Paraíba.

A modalidade da Educação Escolar Indígena precisa ser acolhida pelo espaço acadêmico e apoiada no sentido de contribuir na formação dos professores que atuam nas diversas modalidades da Educação Escolar Indígena, espalhadas nas 32 aldeias dos três municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição para que uma educação diferenciada e de qualidade seja realmente efetivada como determina a legislação.

Os trabalhos pesquisados do curso de Pedagogia que trazem as discussões da temática indígena são tímidos, persistindo mais pesquisas nas modalidades da educação infantil, anos iniciais, e na formação de professores, que tradicionalmente são preferências dos pesquisadores não indígenas. Essa situação é recorrente também em outros espaços nos quais pesquisam a temática da EJA indígena, conforme será possível comprovar no decorrer do trabalho.

Partindo da comprovação do levantamento dos dados dos TCC's e das dissertações pesquisadas nas regiões norte e nordeste dos programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais, apresentadas por Silva (2017), visualizamos o quanto ainda se torna necessária a discussão das pedagogias indígenas para o campo da educação, para escolas e universidades espalhadas pelo Brasil, de modo que as crianças jovens e adultos indígenas sejam capazes de articular “as lutas pelo direito à terra, e a vida com o direito ao conhecimento, a escola, a universidade” (ARROYO, 2012, p. 33).

Graúna (2012), em uma entrevista concedida à revista **Palimpsesto**, enfatiza que “[...] no meio universitário, em geral, nos deparamos com pessoas que trazem uma visão estereotipada acerca do indígena”, o que talvez explique a ausência de pesquisas que discutam

no campo da educação questões voltadas à temática. Ela ressalta ainda, na mesma entrevista, que essa visão permanece pelo fato de prevalecer uma educação bancária nas escolas, conforme alerta Freire (2011).

Lamenta-se que nas escolas e nas universidades brasileiras a temática indígena não seja trabalhada para valorizar e respeitar o indígena, reconhecendo a contribuição que as diversas etnias ofereceram e oferecem à história do Brasil e à preservação do planeta. Se essa visão fosse trabalhada na escola, certamente despertaria o interesse de pesquisadores e estudantes em investigar acerca dos diferentes povos originários desse país.

Graúna (2012, p. 2) destaca ainda que existem muitos preconceitos por parte da população não indígena que não são trabalhados no espaço escolar: “os equívocos de Colombo ainda perduram; pois, muitos ainda carregam a noção de que nós indígenas somos preguiçosos, dissimulados, ignorantes; tratam a nós indígenas como se fôssemos seres irracionais e invisíveis”. Essa visão do indígena reforça a importância e relevância de pesquisas na academia que discutam a temática, de modo a romper com discursos e visões distorcidas e preconceituosas que ainda existem sobre as populações indígenas na sociedade brasileira.

Ainda com o propósito de reforçar a justificativa e relevância da presente pesquisa de doutorado, achamos pertinente realizar um levantamento no Banco de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), recorte temporal dos últimos 05 anos, o que corresponde ao período de 2015 a 2019.

Como metodologia, estabelecemos alguns critérios, sendo o primeiro, a escolha de descritores para a busca os quais tinham nas palavras-chave elementos que dialogam com nossa pesquisa, a saber: Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, EJA indígena e Práticas Pedagógicas na EJA indígena.

Utilizamos os seguintes filtros para realizar a busca: área de conhecimento e concentração; Educação, programa de pós-graduação a ser pesquisado; Educação, temática; EJA e Educação Escolar Indígena e, por fim, grande área de conhecimento: ciências humanas. A seguir, apresentamos o Quadro 04 com os resultados sistematizados da pesquisa realizada.

Quadro 04: Quantitativo de trabalhos pesquisados no Banco de Tese e Dissertações da CAPES, no período de 2015 a 2019, no âmbito brasileiro

Trabalhos encontrados a partir dos descritores, EJA, Educação Indígena, EJA Indígena e Práticas pedagógicas	Dissertações Mestrado	Tese Doutorado
636	434	202

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES (2019).

Nos últimos quatro anos, a partir de uma busca realizada com os descritores EJA, educação indígena, EJA indígena e Práticas Pedagógicas na EJA indígena, foi possível chegar aos seguintes resultados: 636 trabalhos foram pesquisados. Desse quantitativo, 434 em nível de mestrado e 202 em nível de doutorado. Desse total, identificamos 245 trabalhos que consideramos estabelecer algum diálogo no que diz respeito às categorias que estamos abordando na nossa tese.

No Quadro 05, sistematizamos as temáticas dos trabalhos encontrados que dialogam de alguma forma com a nossa tese e contendo as seguintes informações: trabalhos que abordam a Educação Escolar Indígena, currículo, EJA e currículo, EJA indígena e práticas pedagógicas, os quais entendemos que estabelecem algum diálogo por trazerem algumas categorias que de modo direto ou indireto trazem elementos presentes nesta tese.

Quadro 05: Quantitativo de Teses e Dissertações que abordam diferentes temáticas na CAPES no período de 2015 a 2019

TEMÁTICAS	QUANTITATIVO
Educação Escolar Indígena	98
Educação Escolar Indígena e Currículo	03
EJA	131
EJA e Currículo	06
EJA e Práticas Pedagógicas	05
EJA indígena	02
EJA indígena, Práticas Pedagógicas e o Fortalecimento da Cultura	00
TOTAL	245

Fonte: Banco de tese e dissertações da CAPES (2019).

No Quadro 05, sistematizamos a quantidade de tese e dissertações a partir das temáticas encontradas que dialogam de alguma forma com o nosso objeto de estudo de modo direto ou indiretamente. Em relação ao descritor Educação Escolar Indígena, do total de 636 trabalhos pesquisados (Quadro 4), apenas 98 (Quadro 5) discutem a temática. Quanto à Educação Escolar Indígena e Currículo, encontramos 03 trabalhos.

Utilizando o descritor EJA, foram identificadas 131 pesquisas. Ao relacionar a EJA com o currículo, foram encontrados 06 trabalhos. Com relação ao descritor EJA e Práticas

Pedagógicas, identificamos 05 trabalhos, pois os demais traziam a EJA nos diversos contextos, tais como Formação de Professores, Diversidade Racial e EJA, Educação Especial e EJA, EJA Economia Solidária, EJA material didático e EJA e Avaliação.

Com relação ao nosso objeto de estudo (EJA Indígena), identificamos apenas 02 trabalhos. Acrescentamos o descritor prática pedagógica à modalidade da EJA indígena - EJA indígena e Práticas Pedagógicas e o fortalecimento da cultura -, mas não encontramos nenhum trabalho que traz como objeto de estudo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos Indígena relacionada ao tópico, o que torna relevante a pesquisa sobre as práticas pedagógicas de professores indígenas na EJA e o fortalecimento da cultura Potiguara no litoral norte da Paraíba para os dois campos de estudos, ou seja, a Educação Escolar Indígena e a modalidade da EJA.

A partir da realização do levantamento acerca do estado do conhecimento, o qual apontou poucas pesquisas que relacionam a temática indígena à EJA, bem como às práticas pedagógicas na modalidade em tela, concordamos com as reflexões de Arroyo (2012) que traz o seguinte questionamento: por que, mesmo após todo o período da história colonial e pós-colonial, ainda se tenta ocultar essas histórias, memórias, culturas e valores das populações indígenas? É visível o ocultamento da memória e saberes desses povos, sujeitos ainda invisibilizados pela história no tempo passado e no tempo presente. Logo, concordamos com o referido autor ao reforçar que “[...] invisibilizá-los faz parte de manutenção desse mito, de torná-los como inexistentes, não reconhecíveis como sujeitos de história” (ARROYO, 2012, p. 195).

A pouca discussão da temática indígena no campo da Educação de Jovens e Adultos e das práticas pedagógicas nos leva a reconhecer a dívida histórica que o Estado brasileiro ainda tem com os povos indígenas em todas as modalidades de ensino, mas, de modo específico, na EJA indígena.

Nos quadros a seguir, estão expostas as temáticas encontradas que dialogam com o nosso objeto de estudo e pesquisa. Procuramos manter uma ordem cronológica da apresentação desses trabalhos.

Quadro 06: Trabalhos de Teses e Dissertações que abordam a temática Currículo na Educação Escolar Indígena na CAPES no período de 2015 a 2019

ANO	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E CURRÍCULO	AUTOR
2016	A lei nº 11.645 /08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação-PB	LOPES, Douglas Pierre Justino da Silva (Dissertação)
2016	A negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os mbyá (guarani)	LOPES, Danielle Bastos (Tese)
2017	Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da aldeia-escola zarup wej da terra indígena zoró	DIAS, Patrícia- (Dissertação)

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES (2019).

No quadro 06, é possível observar apenas 03 trabalhos que trazem a discussão do currículo na Educação Escolar Indígena em diferentes contextos, a saber: Lopes (2016a), que traz a temática da lei nº 11.645 /08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação-PB; Lopes (2016b), com o trabalho: A negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os *mbyá* (guarani) nos anos iniciais; e por fim Dias (2017), com a Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da aldeia-escola *zarup wej* da terra indígena zoró, também com uma abordagem voltada para os anos iniciais.

Isso demonstra a fragilidade nas discussões do currículo e que estejam relacionadas à modalidade em tela, visto que poucos pesquisadores abordam o currículo relacionado à temática indígena no campo da educação voltado para o jovem e adulto indígena. Quanto ao currículo direcionado à modalidade da EJA indígena, não identificamos nenhum trabalho, como podemos observar também no quadro 07.

Quadro 07: Trabalhos de Teses e Dissertações que abordam a temática EJA e Currículo na CAPES no período de 2015 a 2019

ANO	EJA E CURRÍCULO	AUTOR
2015	A ação docente: desvelando o currículo na EJA	FERRO, Jenaice Israel- (Tese)

2015	Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha	BRITTES, Leticia Ramalho. (Tese)
2016	Seleção de conteúdos no currículo da educação de jovens e adultos: critérios, escolhas ou movimentos aleatórios?	COELHO, Aline Leandra. (Dissertação)
2016	Temáticas emergentes das práticas curriculares do ensino fundamental da educação de pessoas jovens, adultas e idosas.	NUNES, Cleiton Santos. (Dissertação)
2017	A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no proeja do IFES	SCOPEL, Edna Graça. (Tese)
2017	Currículo e identidades étnico-raciais: os desafios na implementação da lei 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada/RS.	ROSA, Alan Barcellos da. (Dissertação)

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES (2019).

No Quadro 07, observam-se apenas 06 trabalhos que abordam a temática EJA e Currículo, cujos autores são: Ferro (2015), Brittes (2015), Coelho (2016), Nunes (2016), Scopel (2017) e Rosa (2017). Evidenciamos poucos estudos que trazem a discussão do currículo articulado à modalidade da EJA, em se tratando da EJA indígena e o currículo. Não identificamos nenhum que relacione as duas temáticas, ou seja, os conteúdos escolares que fazem parte do currículo da EJA indígena não ocupam espaço de destaque nas pesquisas acadêmicas.

No quadro 08, articulamos nossa busca da temática da EJA a práticas pedagógicas vejamos:

Quadro 08: Trabalhos de Teses e Dissertações que abordam a temática EJA e Práticas Pedagógicas na CAPES no período de 2015 a 2019

ANO	EJA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	AUTOR
2017	Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e uso da internet	FACCIONI, Paulo. (Dissertação)
2016	Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas	SILVA, Francisco Canindé da (Dissertação)
2015	Paulo Freire na “aldeia”: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos	MIRA, Levi Nauter (Dissertação)

2015	A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos'	MARTINS, Linair Moura Barros (Tese)
2015	Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): As práticas cotidianas como instrumento de formação	CAMARGO, Juliana Bárbara. (Dissertação)

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES (2019).

Tendo como objeto de estudo o tema “EJA e práticas pedagógicas”, no quadro 08 encontramos 05 trabalhos cujos autores são: Faccioni (2017), Silva (2016a), Mira (2015), Martins (2015) e Camargo (2015). Percebe-se a partir das temáticas que as intervenções pedagógicas na EJA são pesquisadas em diferentes contextos como: Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e uso da internet; Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas, Paulo Freire na “aldeia”: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos; A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos; Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): As práticas cotidianas como instrumento de formação.

Constata-se a partir do exposto das temáticas apresentadas a respeito das práticas pedagógicas na EJA que nenhum dos trabalhos pesquisados relaciona a temática indígena na EJA às práticas pedagógicas, demonstrando a ausência dessa discussão na modalidade em tela relacionada às práticas.

No entanto, ao realizarmos uma busca utilizando os descritores EJA indígena, observamos dois trabalhos que discutem essa temática. Vejamos:

Quadro 09: Trabalhos de Teses e Dissertações que abordam a temática EJA Indígena na CAPES no período de 2015 a 2019

ANO	EJA INDÍGENA	AUTOR
2017	Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA indígena Potiguara na Baía da Traição – PB	SILVA, Maria Alda Tranquelino da. (Dissertação)

2015	As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade.	CASTRO, Raphaela Passos Bomtempo de. (Dissertação)

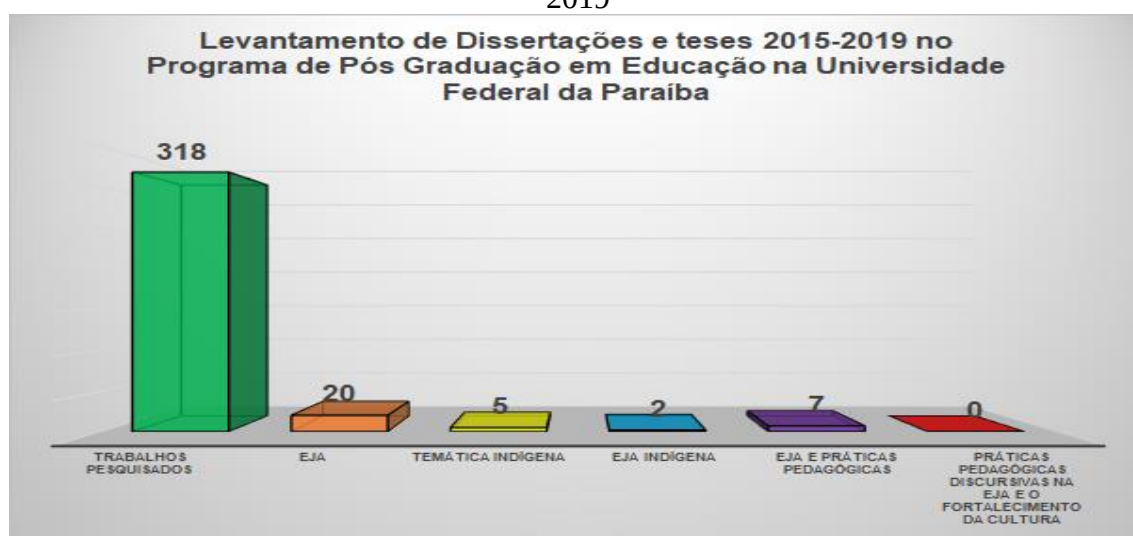
Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES (2019).

Em relação à EJA indígena, observamos, a partir da leitura do quadro 09, que é um campo que desperta pouco interesse dos pesquisadores. Apenas os trabalhos de Silva (2017) e Castro (2015) discutem a EJA indígena como objeto de estudo. Em se tratando da discussão das Práticas Pedagógicas na EJA indígena e o fortalecimento da cultura, não identificamos nenhum trabalho, o que justifica a relevância da presente tese, deixando-a ainda mais desafiadora.

Por fim, realizamos um levantamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - PPGE-UFPB, tendo em vista que o nosso trabalho faz parte deste programa na linha de Pesquisa Processo Ensino-Aprendizagem.

No gráfico 01, sistematizamos a quantidade de Teses e Dissertações pesquisadas, identificando quantas têm como objeto de estudo a EJA com temáticas relacionadas à questão indígena, currículo, EJA indígena e EJA indígena e Práticas Pedagógicas Discursivas e o fortalecimento da cultura indígena.

Gráfico 01: Levantamento de Dissertações e Teses do PPGE-UFPB no período de 2015 a 2019



Fonte: Acervo digital PPGE-UFPB, Biblioteca Central (2019).

No levantamento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, no recorte temporal dos últimos 05 anos, pudemos constatar, a partir do gráfico 01, um total de

318 trabalhos pesquisados, em que 20 discutem a temática da EJA em diversos contextos, a saber: EJA e formação de professores, EJA e Letramento, EJA e Educação Matemática, EJA e Economia Solidária, entre outros.

Em relação à temática indígena, identificamos 05 trabalhos que tratam dessa questão, sendo eles: a dissertação de Lopes (2016a), de Falcão (2017), de Silva (2017) e os trabalhos de tese de Lelis (2019) e de Silva (2019a). Desse total, 03 discutem o tópico indígena em diversos contextos e 02 debatem especificamente sobre a modalidade da EJA indígena, porém, a nível de mestrado, não foi encontrada nenhuma tese sobre esse assunto até o presente momento.

A respeito dos trabalhos que tratam a temática indígena na educação, temos o trabalho de dissertação de Lopes (2016a) que discute a inclusão das Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/2003 no currículo e a obrigatoriedade delas nas aulas, de modo que sejam discutidas no espaço escolar as questões étnico-raciais e indígenas. Embora no referido trabalho sejam abordadas essas duas nuances, o foco do autor foi a questão indígena de modo mais específico, procurando observar como é trabalhada na escola indígena a partir da legislação, bem como a cultura no currículo, mas os avanços e desafios ainda persistem mesmo existindo uma lei que garanta o direito de serem trabalhadas essas particularidades. De modo geral, o autor observa que existe um esforço para ser implementado um currículo mais próximo da realidade indígena, porém, ainda é muito tímida a proposta estudada.

O trabalho de Tese de Lelis (2019) discute a Educação Escolar Indígena na comunidade do Catu no Estado do Rio Grande do Norte e, de modo específico, as políticas públicas no campo da educação diferenciada a partir dos dispositivos legais nacionais e locais, analisando e discutindo como esses efeitos influenciam e chegam ao contexto local. Dentro do campo das políticas educacionais, é discutido ainda o currículo diferenciado, a gestão democrática e a formação para os professores em uma perspectiva intercultural.

A tese de Silva (2019a) discute o ensino de Filosofia em uma escola não indígena, mas que recebe alunos indígenas Potiguara no ensino médio. A tese traz como problematização o ensino de Filosofia, o qual, segundo a autora, tem nas matrizes europeias um único modo de fazer Filosofia, o que implica e reforça um ensino descontextualizado da realidade brasileira e paraibana. Sendo assim, o ensino de Filosofia realizado nas escolas possui um viés colonialista que reforça o silenciamento e o apagamento da identidade étnica das populações indígenas brasileiras, e, conseqüentemente, reforça o epistemicídio sofrido por essa população.

A tese de Silva (2019a) traz como proposta a construção de um currículo para o ensino médio que considere os saberes tradicionais da Filosofia como campo de ciência, bem como os saberes dos povos indígenas, os quais são detentores de um conjunto de conhecimentos

filosóficos e populares que devem ser incluídos e discutidos no currículo do ensino de Filosofia a partir da sua realidade e história.

Em relação aos trabalhos que discutem a Educação de Jovens e Adultos indígenas, identificamos 02 trabalhos, sendo eles os de Falcão (2017) e Silva (2017). A dissertação de Falcão (2017) a qual discute, a partir dos olhares dos estudantes indígenas Potiguara, sua percepção acerca de como a escola trabalha o contexto indígena na escola não indígena, de modo a promover e contribuir na afirmação da identidade étnica desses alunos na modalidade da EJA, visto que é perceptível um processo de aculturação que leva os alunos ao não reconhecimento das matrizes culturais que fazem parte da sua história enquanto indígenas da etnia Potiguara. Segundo a autora, é visível o movimento escolar em trazer para o seu espaço elementos que fazem parte da cultura indígena em atividades realizadas que têm como objetivo o fortalecimento da identidade étnica dos estudantes da EJA indígena.

O trabalho de dissertação de Silva (2017) discute como os professores Potiguara da EJA indígena, mesmo na ausência de formação para atuar na modalidade, constroem saberes, estratégias e metodologias capazes de auxiliar nas atividades docentes, respeitando a especificidade dos sujeitos jovens e adultos indígenas.

Nessa pesquisa, são apontadas como estratégias para a superação da ausência de formação na modalidade: encontros de planejamentos, rodas de diálogos para a partilha dos conhecimentos em que aqueles que estão há mais tempo na modalidade são motivados a partilhar experiências na modalidade da EJA indígena, palestras com professores da etnia que concluíram a licenciatura Intercultural, aulas e reuniões promovidas com a presença de lideranças e pessoas experientes da comunidade para discutir temáticas específicas e eventos coletivos de socialização nos quais cada professor da Educação Escolar Indígena da modalidade da EJA traz as experiências e conhecimentos trabalhados nas disciplinas que lecionam para serem socializados.

Em se tratando do descritor EJA e Práticas Pedagógicas, localizamos 07 trabalhos que trazem como objeto de estudo a referida modalidade e as práticas pedagógicas, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 10: EJA e Práticas Pedagógicas nos diversos contextos PPGE-UFPB, 2015-2019

Ano	Temática	Autor
2016	A prática pedagógica na educação de jovens e adultos no Mova-Brasil: a experiência do Rio Grande do Norte	SILVA, Livia Sonalle do Nascimento (Dissertação)

2016	Práticas de leitura e letramento na EJA: a desenvoltura de competências leitoras como pressuposto para o usufruto da cidadania	BRITO, Edenia Cesarina de (Dissertação)
2016	As práticas pedagógicas em EJA e os direitos humanos no cotidiano da escola municipal zumbi dos palmares	GOMES, Solange Moura (Dissertação)
2017	Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático	ALVES, Maria Lígia Isídio (Dissertação)
2017	Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA Indígena Potiguara na Baía da Traição – PB	SILVA, Maria Alda Tranqueline da (Dissertação)
2017	O significado do ensino: implementação de práticas de leitura e escrita na EJA	RAMOS, Edilene Rita Sobrinho (Dissertação)
2018	Análise das práticas pedagógicas dos professores da EJA, à luz das políticas educacionais em um contexto sociocultural	SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos. (Dissertação)

Fonte: PPGE-UFPB (2019).

No Quadro 10, é possível observar 07 trabalhos que trazem como objeto de estudo a EJA e as práticas pedagógicas em diversos contextos, cujos autores são: Silva (2016), Brito (2016), Gomes (2016), Alves (2017), Silva (2017), Ramos (2017) e Santos (2018).

Em relação às temáticas discutidas na modalidade no tocante às práticas pedagógicas na EJA, percebem-se os seguintes enfoques: Práticas Pedagógicas e Letramento na EJA; Práticas Pedagógicas na EJA e os Direitos Humanos; Práticas Pedagógicas de Escrita e Leitura na EJA; Práticas Pedagógicas e Políticas Educacionais; Práticas Pedagógicas e o Livro Didático; A Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos no Mova-Brasil e saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA indígena Potiguara na Baía da Traição-PB.

Dos 07 trabalhos, apenas o de Silva (2017) traz como objeto de estudo as práticas pedagógicas na EJA indígena a partir dos saberes que são construídos pelos professores da modalidade, em um estudo de caso numa escola indígena no município da Baía da Traição-PB.

Nosso trabalho traz como acréscimo as práticas pedagógicas discursivas na modalidade da EJA indígena numa perspectiva mais ampla, na qual discutimos as ações pedagógicas de professores indígenas da EJA e o fortalecimento da cultura indígena Potiguara no litoral Norte da Paraíba, nos três municípios com presença indígena, Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição.

Buscamos analisar e descrever os elementos da prática pedagógica que contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguara, de modo que foi possível ter uma visão ampla da EJA indígena Potiguara, concentrada nos três únicos municípios que possuem Educação Escolar Indígena e modalidade da EJA indígena da etnia Potiguara: Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição.

A partir dos levantamentos realizados por Silva (2017) nos cursos de Pós-Graduação em Educação nas Regiões Norte e Nordeste, no curso de Pedagogia na UFPB Campus I e IV, no banco de teses e dissertações da CAPES e no banco digital do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE-UFPB, situamos o estado do conhecimento, com o propósito de visualizar a importância da pesquisa para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e para população indígena presente nessa modalidade.

A partir desses levantamentos, evidenciamos a importância de pesquisar a EJA indígena e nela as práticas pedagógicas discursivas e o fortalecimento da cultura indígena, como forma de contribuir com reflexões e estudos no campo acadêmico, uma vez que é visível a ausência de estudos que discutam a questão indígena relacionada às estratégias discursivas na EJA indígena e a cultura, campo que necessita de mais investimento em pesquisas por se tratar de uma temática ainda pouco investigada, como podemos comprovar no estado do conhecimento acima.

Considerando as evidências das pesquisas até aqui apresentadas, concordamos com Silva (2011, p. 32), ao enfatizar o seguinte:

Inicialmente, entendo que nenhum objeto de pesquisa está ultrapassado ou que todo conhecimento sobre um dado objeto possa ser exaurido. Existe sempre um novo olhar ainda possível ao pesquisador. No campo da Educação, (e das demais ciências), não existe um desgaste do objeto, uma vez que ele está em constante movimento, possui dinamicidade e situa-se em contextos históricos sociais diferenciados.

Nessa direção, entendemos que investigar a população indígena a partir dos pressupostos históricos e da contemporaneidade traz importante relevância para o espaço acadêmico no campo educacional, por tratar-se de um campo pouco conhecido e pesquisado na área da Educação, configurando-se a Educação Escolar Indígena, e nesta a EJA indígena, como um campo ainda recente. Apontamos ainda que a relevância de estudar a temática indígena na EJA e as práticas pedagógicas discursivas e o fortalecimento da cultura indígena apresentam as seguintes motivações:

- ❖ É uma oportunidade de trazer para a academia, no campo da educação, a temática indígena na EJA e os discursos sobre as práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA para o fortalecimento da cultura no litoral norte da Paraíba;
- ❖ É um espaço no qual é possível tecer reflexões acerca das tensões vivenciadas pela população indígena e o poder público sobre as práticas pedagógicas específicas presentes nas escolas que atendem a essa população;
- ❖ É uma forma de trazer para o debate acadêmico, no campo da educação, a trajetória de construção de uma educação diferenciada que tem como protagonista os povos indígenas, com limites, avanços e retrocessos.

Diante das motivações apresentadas, por se tratar de um tema amplo, nossa tese se propõe a pesquisar as práticas pedagógicas discursivas dos professores na EJA e o fortalecimento da cultura indígena no litoral norte da Paraíba da etnia Potiguara.

A Educação Escolar Indígena Potiguara apresenta uma configuração recente nesse espaço geográfico, fruto da mobilização dos indígenas Potiguara que vêm, gradualmente, ganhando espaço e visibilidade nas escolas da região. Atualmente, o território conta com 32 aldeias, a maioria possui Escolas Municipais ou Estaduais.

Em relação ao currículo, as escolas estaduais e municipais da Paraíba, que atendem aos alunos da EJA indígena, possuem um currículo comum, no qual são trabalhados os conteúdos das disciplinas tradicionais da Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências da Natureza, Língua Inglesa e uma parte diversificada. Nesta última, são inseridas as disciplinas específicas: Etno-história, Arte e cultura e a Língua Tupi, voltadas para os elementos que fazem parte da cultura indígena Potiguara, nos quais acreditamos que existem um discurso e uma prática pedagógica que contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguara na modalidade da EJA indígena.

Neste trabalho, buscamos perceber, através dos documentos oficiais e das entrevistas com os professores indígenas, as práticas pedagógicas na EJA indígena a partir das práticas discursivas. Além disso, evidenciar os elementos pedagógicos que potencializam a cultura indígena Potiguara na modalidade, de modo a fortalecer a cultura indígena no litoral norte da Paraíba, local onde vive a etnia Potiguara há mais de 500 anos.

A Educação Escolar Indígena, enquanto política pública, representa um campo muito fragilizado, que se agrava ainda mais, quando trazemos essa política para o cenário da EJA indígena. Percebemos que essa realidade se apresenta ainda mais desafiadora a partir de

questões que vão desde as práticas pedagógicas que “infantilizam” o jovem ou adulto indígena à aplicação de um currículo e atividades descontextualizadas da realidade.

Logo, esta tese possui como desafio registrar práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA de fortalecimento a cultura indígena a partir da prática discursiva dos professores, uma vez que a oralidade na tradição indígena é muito forte, como ressalta Munduruku (2012). O estilo indígena é a oralidade, porém, o registro é importante para manter viva a memória de luta e organização de um povo que cada dia vem buscando ressignificar a sua história e o processo educacional na perspectiva de uma escola mais próxima da realidade indígena Potiguara.

Nesse sentido, a tese procura trazer contribuições teóricas para a Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA, principalmente em relação às práticas pedagógicas discursivas e o fortalecimento da cultura indígena em que as publicações são ínfimas.

Nossa proposta no doutorado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-PPGE/UFPB, na linha de Processo Ensino-Aprendizagem, é pesquisar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e a questão indígena, tendo como recorte as práticas pedagógicas na EJA e o fortalecimento da cultura indígena a partir dos elementos discursivos dos professores que atuam na modalidade em tela.

Tardif (2014) e Pimenta (2012) ressaltam que elas são construídas a partir dos saberes docentes, os quais não se encontram prontos e acabados, ao contrário, são construídos no cotidiano do “chão da escola”, os quais se materializam nas práticas pedagógicas e nas experiências vivenciadas e construídas pelos professores.

Nesse sentido, analisar a prática pedagógica dos professores indígenas, a partir dos elementos discursivos na EJA e o fortalecimento da cultura indígena, traz como contribuição a possibilidade de dialogar com os diferentes autores indígenas e não indígenas no campo da educação acerca de como essas práticas vão sendo construídas, além do caráter multidimensional em que as várias dimensões interagem mutuamente, permitindo ao professor adaptar-se à situação profissional, gerindo juntamente com os estudantes e com os seus pares, novas aprendizagens, conhecimentos e saberes diversos.

Após as buscas acima apresentadas, percebemos que as estratégias pedagógicas de professores indígenas na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA constituem um tema pouco estudado e abordá-lo a partir do fortalecimento da cultura indígena Potiguara no litoral norte da Paraíba se configura como um trabalho tanto inovador quanto desafiador, frente ao processo de ressignificações da história no campo da Educação Escolar que as populações

indígenas cotidianamente, em nível nacional e local, vêm travando em busca de uma educação diferenciada de qualidade.

1.3 A ESTRUTURA DA TESE

No **primeiro capítulo**, encontram-se as considerações iniciais referentes ao objeto de estudo, trazendo um panorama no sentido de situar o leitor sobre a escolha da presente tese e a sua relevância para a academia através dos levantamentos realizados acerca da produção do conhecimento nos diversos portais digitais.

No **segundo capítulo**, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos escolhidos para conduzir a abordagem deste estudo, os instrumentos de coleta e produção de dados e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

No **terceiro capítulo**, discutimos as práticas discursivas na modalidade da EJA indígena, interseccionando as duas modalidades a Educação Escolar Indígena e a modalidade da EJA, a partir dos marcos históricos e normativos. Trazemos nesse percurso os dispositivos legais, as Conferências Internacionais e Nacionais da EJA contextualizando e articulando às duas modalidades em tela, bem como as especificidades que envolve o público jovem e adulto indígena pertencentes a uma cultura diferente.

No **quarto capítulo**, dialogamos acerca do conceito de práticas pedagógicas na EJA indígena presente nos referenciais teóricos que discutem a modalidade em tela, bem como são trabalhados os elementos da cultura indígena na direção do fortalecimento da mesma.

No **quinto capítulo**, caminharemos na direção da discussão a respeito do conceito das culturas indígenas, especificamente sobre a cultura indígena Potiguara, buscando dialogar sobre as práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA na direção do fortalecimento da cultura.

Por fim, no **sexto capítulo** das análises, trazemos os resultados encontrados e analisados tendo como método a análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2016). A partir das práticas discursivas dos professores, foi possível identificar e sistematizar os elementos pedagógicos encontrados nas práticas pedagógicas de fortalecimento da cultura indígena Potiguara na modalidade da EJA, os quais se constitui como sendo mais uma ação de resistência dessa população no litoral norte da Paraíba.

Concluimos este capítulo tecendo algumas reflexões rumo às considerações finais da tese, as quais poderão ser um indicativo para outras reflexões no campo da Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA.

Dando continuidade à construção da presente tese, apresentamos, no próximo capítulo, o percurso teórico-metodológico que orientará o leitor no entendimento dos caminhos escolhidos para a construção da pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os caminhos a serem percorridos para construção de uma pesquisa exige escolhas e reflexão acerca das opções metodológicas a serem seguidas. O pesquisador deve estar atento à viabilidade das decisões assumidas no percurso investigativo, bem como, se necessário, redefinir novos trajetos e metas a serem seguidas.

Comprendemos que o percurso metodológico de uma pesquisa é flexível, construído a partir de objetivos que se pretende alcançar no final de um determinado período. Nossa pesquisa acerca das práticas pedagógicas discursivas de professores indígenas da EJA e o fortalecimento da cultura Potiguara no litoral norte da Paraíba foi sendo deliendada mediante leituras, encontros de orientações e disciplinas cursadas durante o período de doutoramento em Educação no programa de pós-graduação em Educação da UFPB. Esses momentos nos possibilitaram refletir e amadurecer nossas opções metodológicas, bem como fazer escolhas por onde seguir.

Esta tese estrutura-se na compreensão de uma abordagem qualitativa que, no campo educacional brasileiro, se apresenta como uma configuração recente. Embora já consolidada em outros países, a exemplo da Alemanha, no Brasil, pelas ciências sociais, esse ainda é um campo que vem se consagrando (WELLER; PFAFF, 2018).

Sobre a pesquisa com abordagem qualitativa, Richardson (1999, p. 79) traz a seguinte compreensão:

O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo, à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. [...] a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

A abordagem qualitativa traz como inovação para o espaço da ciência um olhar que vai além da frieza dos números, além da possibilidade de descrever, ouvir, compreender e interpretar os fenômenos sociais e subjetivos presentes na sociedade com um olhar científico, o qual envolve uma diversidade de abordagens e métodos.

Enquanto método, essa abordagem ganhou espaço no cenário educacional brasileiro de forma mais efetiva na década de 1970, como sendo uma alternativa possível de construção de um novo paradigma em oposição à tradicional forma dominante de pesquisas baseadas em modelos quantitativos das ciências exatas. Esse tipo destaca-se, porque possibilita a utilização

de diversas técnicas e instrumentos que contribuem para a compreensão de um dado fenômeno social (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Nessa direção, Flick (2013, p. 25) afirma:

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e práticas da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira, busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas.

Essa variedade e flexibilidade teórica e metodológica, que a pesquisa de cunho qualitativo oferece, possibilita investigar diferentes espaços, modos como indivíduos e grupos específicos de indivíduos vivem, veem e entendem o mundo, a exemplo dos indígenas, quilombolas, ciganos, populações do campo, ribeirinhos, LGBTQI+, pessoas com deficiências, privados de liberdade, idosos, crianças, jovens, mulheres e homens, os quais constroem significados e conhecimentos no seu cotidiano.

A esse respeito, Silva e Rodrigues (2019, p. 25) trazem o seguinte entendimento:

A pesquisa qualitativa aproxima-se de uma concepção de investigação que não sobrevaloriza o quantitativo, mas, sobretudo, busca, a partir das produções dos sujeitos humanos, o entendimento de um discurso disperso, construído sobre o objeto de desejo dos pesquisadores.

Logo, a escolha por esse tipo de abordagem se deu por apresentar uma carga de intencionalidade, subjetividade e complexidade que nos permitiu pesquisar o nosso objeto de estudo com um olhar atento e sensível, sem perder o rigor, o cuidado, a organização e a sistematização, os quais também caracterizam as pesquisas científicas de abordagem qualitativa, com foco no fazer/agir do cotidiano dos sujeitos (SILVA; RODRIGUES, 2019).

Do ponto de vista metodológico, ao pensar em um trabalho de pesquisa voltado para a população indígena na modalidade da EJA, é necessário compreender o contexto social, cultural, político e identitário, nos quais estão inseridos os sujeitos, para que, a partir desses elementos, seja possível compreender o processo educacional.

Compreendemos que a pesquisa com abordagem qualitativa oferece instrumentos para a compreensão do fenômeno pesquisado em seus diversos aspectos, tendo em vista que traz a possibilidade da utilização e percepção de diversos instrumentos e técnicas, possibilitando o olhar de muitos sujeitos.

Silva e Rodrigues (2019) enfatizam que a pesquisa de abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador extrair, entender e produzir novos conhecimentos a partir de um olhar atento, reflexivo e analítico, que vai além das aparências, na perspectiva de ressignificar e aprimorar conhecimentos, práticas e saberes. Ela busca compreender, a partir da ação dos seres humanos, como são construídos os processos para se chegar a um determinado conhecimento.

Compreendemos que essa abordagem nos permitiu analisar o nosso objeto de estudo partindo de um olhar que envolve várias esferas, entre elas a cultural, a política, a social e a ideológica; possibilitando uma investigação ampla na qual foram considerados e analisados os valores implícitos declarados e os não explícitos, mas que estão presentes nas concepções que envolvem o objeto de estudo inserido na sociedade (GHEDIN; FRANCO, 2008).

2.1 AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para levantamento e produção de dados na construção de um trabalho de pesquisa com caráter científico, Richardson (1999, p. 72) ressalta que “outro passo distinto é a forma de coleta de dados. Para isso, poderão ser utilizados questionários, testes padronizados, entrevistas e observações”. Também aponta outros, como o diário de campo, a entrevista semiestruturada e a pesquisa de documentos.

Destacamos como instrumento de coleta de dados o uso do diário de campo nas visitas realizadas em 2018, e no encontro de formação dos professores indígenas Potiguara, organizado pela OPIP em parceria com a secretaria de Educação do estado da Paraíba, que aconteceu em 2019 no município de Rio Tinto, e na audiência pública proposta para debater o 1º Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), que aconteceu no dia 11 de julho de 2019, na cidade de João Pessoa, promovida pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Oliveira (2014, p. 72), o exercício da escrita, através do diário de campo, é um elemento importante na pesquisa. Segundo o autor, é necessário “entender que a prática do diário de campo como instrumento de registro de informações na/da pesquisa científica” traz como contribuição detalhes que possivelmente seriam esquecidos e apagados da memória, perdidos com o tempo no decorrer do processo.

Nesse sentido, o diário de campo contribui para o registro sistemático do percurso realizado pelo pesquisador, em busca de imagens, falas, textos, discursos verbais e não verbais, registrados e inseridos no corpo da pesquisa, de modo a torná-la significativa e próxima da realidade do objeto pesquisado (OLIVEIRA, 2014).

Quanto à opção pela entrevista semiestruturada, esta teve como objetivo esclarecer e ampliar nosso entendimento acerca do objeto de estudo. Flick (2013, p. 115) enfatiza que “o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema”. Nessa direção, achamos pertinente realizar entrevistas com 09 professores indígenas que atuam na modalidade da EJA e, especificamente, nos componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura, e língua Tupi, com o objetivo de ampliar nossa compreensão acerca do objeto pesquisado, tendo em vista que, no exercício de uma primeira aproximação com nosso objeto de estudo, já encontramos indícios de que esses componentes contribuem para o fortalecimento da cultura no espaço escolar na modalidade em questão.

Flick (2013) ressalta ainda o cuidado que devemos ter ao realizar uma entrevista, a qual exige do pesquisador clareza dos objetivos e critérios na escolha e seleção dos sujeitos ou grupo. Tais cuidados contribuem para que as entrevistas sejam mais um momento de aproximação com o objeto pesquisado.

O autor alerta também que é importante “dar a chance ao entrevistado de introduzir tópicos próprios e novos na entrevista” (FLICK, 2009, p. 145). Porém, cabe ao pesquisador um olhar criterioso e uma escuta atenta para não fugir da temática, bem como não bloquear as possíveis respostas que possam contribuir com a pesquisa, ou seja, é necessário manter o equilíbrio.

Realizamos a consulta de documentos, os quais nos possibilitaram um panorama do objeto pesquisado. E a partir dos documentos legais nacionais e locais e da literatura existente, foi possível um olhar mais detalhado a respeito da temática. Sobre as entrevistas, após a transcrição, consideramos que as mesmas se transformaram em documentos que nos permitiram conhecer de forma aprofundada e ampliada a temática que estamos pesquisando nesta tese de doutorado.

Quanto ao uso de documentos, Gil (2008, p. 147) informa que “há dados que [...] tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, obtidos de maneira indireta”. Flick (2009) enfatiza que podemos encontrar os documentos em formatos diversos, como textos impressos, e também em formato de arquivos eletrônicos, localizados em redes sociais, a exemplo do WhatsApp, E-mail, Facebook e Instagram. Esses recursos podem auxiliar na comunicação e oferecer mobilidade para uma comunicação imediata, acessando contatos em diversos lugares do país, o que favorece a socialização de determinada informação.

A respeito do formato dos documentos, Flick (2009, p. 284) tem a seguinte compreensão:

São artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas.

Segundo o autor, os documentos seguem um formato padronizado os quais possuem objetivos específicos. No entanto, cabe ao pesquisador, ao optar pela escolha de documentos no momento da coleta de dados, considerar o objeto de estudo, de modo que os arquivos sejam pertinentes à pesquisa.

Ainda sobre a utilização de documentos na pesquisa, Mello (2005) argumenta ser uma parte integrante de qualquer investigação. A partir deles, é possível acessar trajetórias de vida de sujeitos com foco nos aspectos pessoais ou profissionais, registros do cotidiano escolar de períodos históricos e contemporâneos, exposição de fotografias de trabalhos realizados em sala de aulas e campo, práticas pedagógicas desenvolvidas e documentadas em registros de arquivos da escola, livros, artigos, criações artísticas e textuais dos educandos e professores, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações, teses, entre outros.

Para Mello (2005), eles são indispensáveis em qualquer pesquisa, podendo exercer a função de auxiliar no alcance dos objetivos desejados ou como elemento central. Nesse tipo de pesquisa, o desafio é a escolha do *corpus* documental, de modo a “saber onde encontrá-los, como selecioná-los e qual será o uso dado a eles” (MELLO, 2005, p. 68). Nessa direção, utilizamos documentos selecionados que dialogam com nosso objeto de estudo, com objetivo de nos aproximar das práticas pedagógicas discursivas na EJA indígena nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição.

A finalidade de somar os diversos instrumentos de coleta e produção de dados, a exemplo do diário de campo, entrevistas e documentos, foi para esclarecer possíveis dúvidas e inquietações que cercam nosso objeto de estudo, aguçando nosso olhar frente às leituras que foram realizadas, bem como ao exercício de uma maior aproximação com o objeto estudado.

2.1.1 A ética na pesquisa

Tendo como requisito para realização de qualquer pesquisa com abordagem qualitativa a necessidade de submeter o projeto junto ao comitê de ética da UFPB, buscamos juntar todos os documentos necessários para realização do pedido, o qual foi analisado, aprovado e autorizado a seguir com a investigação.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba, junto à Plataforma Brasil, no dia 20 de dezembro de 2019, por meio do parecer de n.º 3.786.036, que se encontra em anexo, estando a pesquisa de tese devidamente autorizada.

Devido à pandemia, não tivemos contato físico com os professores indígenas da EJA, no entanto, à medida que enviamos o convite e o contato virtual, foram realizados os esclarecimentos a respeito da pesquisa, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a documentar a autorização de nossos colaboradores.

Quanto à entrevista semiestruturada, foram realizadas de forma virtual, gravadas com consentimento dos professores, para auxiliar na transcrição dos discursos coletados no decorrer da pesquisa, os quais procuramos trazer de maneira fiel o que foi posto nas falas dos colaboradores.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A respeito da escolha dos sujeitos da pesquisa, Silva e Rodrigues (2019) ressaltam a importância de estabelecer critérios para escolha dos mesmos, de modo que seja possível extrair informações de maneira respeitosa através de um diálogo, com um olhar atento que vai além das aparências.

Na busca de entender de maneira clara e objetiva os discursos, ações, pensamentos, atitudes e práticas dos professores indígenas da EJA, os quais entendemos como sendo os protagonistas do processo ensino-aprendizagem na modalidade em tela, optamos por escolher nove professores indígenas da etnia Potiguara dos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, no litoral norte da Paraíba, que lecionam nas escolas da rede estadual, por compreender que a EJA indígena encontra-se de forma mais estruturadas nas instituições estaduais de ensino.

Estabelecemos ainda como critério para escolha dos sujeitos da pesquisa os professores que lecionam a mais tempo nos componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e a língua Tupi na EJA indígena. A escolha por esse coletivo nos componentes deu-se por compreender que eles trabalham de forma mais efetiva os elementos de fortalecimento da cultura indígena Potiguara no espaço escolar.

O contexto atípico vivenciado desde março de 2020 estendendo-se para 2022 na construção desta tese, o que nos levou, enquanto pesquisadora, a optar por utilizar as ferramentas digitais: Whatsapp, Google Meet, entre outras, as quais nos causaram, em alguns

momentos, angústias, desconforto e desânimo pela precariedade de acesso a qual tem os professores indígenas no que se refere à internet. Em alguns momentos, isso dificultou o processo de escuta dos mesmos, as entrevistas foram interrompidas pela falta de conexão, ou pela lentidão e a incapacidade do sistema em dar conta da quantidade significativa de pessoas que passaram a acessar o serviço no contexto da pandemia.

A realização de uma pesquisa com o público indígena nesse formato é desafiadora, tendo em vista que eles possuem na sua essência características coletivas, as quais são vivenciadas no toque, olhar, no sentir, no vivenciar as experiências de aprendizagem na prática, as quais se misturam à vida.

No entanto, como pesquisadora, também experimentamos sentimentos de força, resistência, ressignificação, apoio e esperança, os quais foram nos alimentando nesta caminhada a partir dos discursos presentes nas entrevistas que realizamos com os professores indígenas virtualmente, possibilitando reorganizar metodologicamente os caminhos que deveríamos perseguir na conclusão da tese.

A mudança de estratégia das entrevistas semiestruturadas, realizadas de modo virtual, teve como preocupação o rigor, a ética e a sistematização, elementos de extrema importância que precisam ser considerados e mantidos em um trabalho de caráter científico em qualquer pesquisa com abordagem qualitativa (FLICK, 2009).

A pandemia impôs à sociedade a necessidade de um distanciamento social, enquanto todos não forem imunizados através das vacinas, sendo necessário suspender as aulas presenciais em todas as modalidades em todo mundo, o que nos obrigou a buscar estratégias para realização das entrevistas.

O vírus Covid-19 é altamente contagioso, podendo ser letal. Ele provoca internação, agravamento em um processo curto de tempo, tornando-se fatal para milhares de brasileiros, situação que se estende aos Potiguaras, onde diversos indígenas morreram através do contágio com o vírus (PALHANO SILVA, 2020).

Sobre as entrevistas com os professores indígenas na EJA, seguimos as seguintes etapas. No primeiro momento, realizamos um mapeamento nos municípios de Rio Tinto de modo mais específico na aldeia Monte Mor, Marcação e Baía da Traição e quais escolas ofertam a modalidade EJA na rede estadual de ensino. Nesse levantamento, tivemos a contribuição da representante da 14ª região de ensino da secretaria de Educação do Estado da Paraíba, a coordenadora indígena Nayara Santos, que disponibilizou o nome das escolas e dos professores que lecionam nos componentes específicos, e os números de telefone para que fosse possível

realizar o contato, convidando-os a participar da pesquisa através das plataformas digitais citadas.

O próximo passo foi conectar os professores indígenas que lecionam nos componentes selecionados, explicar o objetivo da pesquisa, bem como ver a disponibilidade de tempo, dia e hora. Com alguns, não tivemos muita dificuldade pela proximidade e laços de conhecimentos estabelecidos em outros momentos; com outros, tivemos um pouco de resistência por trata-se de um primeiro contato, o qual foi minimizado esse estranhamento com a contribuição do professor indígena Potiguara Pedro Lobo, estudante de mestrado no PPGE e da professora indígena da EJA Míriam, com a qual temos aproximação.

No quadro 11, apresentamos o cronograma realizado das entrevistas nos três municípios com os professores indígenas da EJA, dia, hora, tempo de duração das conversas e a plataforma digital utilizada.

Quadro 11: Cronograma das entrevistas virtuais

Município	Componente curricular	Dia	Hora	Tempo de duração da entrevista	Plataforma digital
Rio Tinto	Etno história	12/05/2021	17:00	55 minutos	Google meet
	Arte e cultura	15/05/2021	14:00	60 minutos	Google meet
	Língua materna tupi	10/06/2021	14:00	40 minutos	Google meet
Marcação	Etno história	20/06/2021	19:00	40 minutos	Google meet
	Arte e cultura	12/05/2021	19:00	30 minutos	Google meet
	Língua materna tupi	20/06/2021	14:00	52 minutos	Google meet
Baía da Traição	Etno história	21/05/2021	19:00	50 minutos	Google meet
	Arte e cultura	20/05/2021	20:00	39 minutos	Google meet
	Língua materna tupi	20/05/2021	14:00	48 minutos	Whatsapp

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora (2021).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2021, duraram em torno de 48 a 60 minutos, o qual corresponde a 364 minutos de gravação, totalizando 6 horas e 4 minutos.

As entrevistas virtuais foram realizadas com um roteiro semiestruturado, o qual teve como objetivo extrair o máximo possível de contribuições acerca dos professores indígenas na modalidade da EJA, de como são realizadas as práticas pedagógicas na direção do fortalecimento da cultura indígena Potiguara no litoral norte da Paraíba¹⁰.

¹⁰ A respeito do questionário o mesmo se encontra em anexo.

No momento da entrevista, pedimos autorização para realização da gravação, as quais foram autorizadas por todos. Destacamos nesse percurso a dificuldade que tivemos ao realizar as entrevistas on-line, considerando que alguns dos nossos entrevistados professores indígenas da etnia Potiguara moram em aldeias localizadas na zona rural nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição e não disponibilizavam de uma boa internet, o que atrapalhou em alguns momentos as entrevistas. O sinal da internet cortava, travava, sendo necessário repetir a pergunta, ou eles as respostas, algumas entrevistas foram necessárias remarcar devido à falta de sinal ou oscilação, dificultando a sua realização.

Após essa realização, partimos para a próxima etapa de transcrição e sistematização dos discursos dos professores indígenas da EJA. Para preservar a identidade de cada um(a), utilizamos o nome de plantas medicinais para cada entrevistado, optamos pelas plantas medicinais por ser um elemento importante que faz parte da cultura indígena, a qual é trabalhada nas práticas pedagógicas dos professores na EJA indígena. Assim, no último capítulo traremos os resultados e os enunciados a partir das falas dos professores indígenas da EJA, no qual cada um é identificado pelo nome de uma planta medicinal¹¹.

No quadro 12 abaixo, temos algumas das plantas medicinais mais utilizadas no território indígena Potiguara e sua utilidade.

Quadro 12: Nome das Plantas medicinais popularmente conhecidas e sua utilidade

Nome das Plantas popularmente conhecidas	Utilidade
1- Alecrim	Gripe, dor de cabeça e constipação
2-Aroeira	Anti-inflamatório, inflamação, infecção, cisto, tuberculose
3-Arruda	Dor de ouvido
4-Babosa	Hemorroida e inflamação
5-Carnauba	Luxação, anti-inflamatório e pancada
6- Guajiru	Diabete
7- Goiabeira	Serve para diarreia e dor de barriga
8- Jenipapo	Serve para hematoma e pancada
9- Jatobá	Gripe e inflamação

Fonte: Inspirada em Vasconcelos e Cunha (2015), a partir de um levantamento realizado sobre as Plantas medicinais mais utilizadas por indígenas Potiguara no Litoral Norte da Paraíba(2021).

¹¹ A utilização das plantas medicinais no cotidiano indígena é um hábito milenar que vem sendo preservado e foi muito utilizado agora no período da pandemia Covid-19 conforme relatos de alguns professores indígenas, e mesmo não sendo foco da presente tese, achamos importante valorizar e deixar registrado o esforço que vem sendo realizado para manter viva essa tradição cultural, a qual está relacionada a outras lutas diárias que o povo indígena vem travando pela sobrevivência da floresta na conjuntura capitalista de extermínio, do desmatamento e de um governo negacionista.

No quadro 12, socializamos com nossos leitores o nome de cada planta medicinal escolhida para identificar os professores da EJA indígena Potiguara nos componentes específicos, apontamos os nomes das plantas e sua contribuição no tratamento de determinadas doenças, a partir de uma pesquisa realizada por Vasconcelos e Cunha (2015), na aldeia São Francisco na Baía da Traição, considerada a que mais preserva elementos da cultura e da tradição indígena Potiguara.

No quadro 13, sistematizamos o perfil dos professores da EJA indígena dos três municípios citados anteriormente, que lecionam nos componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura, e Língua Tupi. Cada professor indígena da EJA, foi nomeado com o nome de uma planta medicinal as quais são conhecidas e utilizadas por eles.

O quadro é composto pelas seguintes informações: município, componente curricular, professor indígena da EJA, idade, escolaridade, tempo de atuação na educação e tempo de atuação na EJA indígena.

Quadro 13: Perfil dos professores da EJA indígenas dos Municípios

Município	Componente curricular	Identificação	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na EJA indígena
Rio Tinto	Etno história	Alecrim	38	Masculino	Superior	3 anos	5 anos
	Arte e cultura	Aroeira	45	Masculino	Superior intercultural	3 anos	3 anos
	Língua Tupi	Arruda	40	Masculino	Cursando o ensino superior	5 anos	4 anos
Marcação	Etno história	Babosa	41	Masculino	Especialização	5 anos	3 anos
	Arte e cultura	Carnaúba	37	Masculino	Especialização	2 anos	2 anos
	Língua upi	Guajiru	47	Masculino	Superior intercultural	4 anos	4 anos
Baía da Traição	Etno história	Goiabeira	42	Masculino	Superior intercultural	10 anos	8 anos
	Arte e cultura	Jenipapo	43	Feminino	Superior intercultural	4 anos	4 anos
	Língua materna tupi	Jatobá	30	Feminino	Cursando o ensino superior.	3 anos	3 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora(2021).

No quadro 13, sistematizamos o perfil dos professores indígenas Potiguara que lecionam na modalidade da EJA nos três municípios: Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, nos componentes curriculares específicos Etno-história, Arte e cultura, e a Língua Tupi. A escolha por esses sujeitos deu-se por acreditar que esses componentes trabalham de modo mais efetivo a temática de fortalecimento a cultura na modalidade da EJA no chão da escola.

A partir do quadro, nota-se que o perfil dos professores é formado por uma faixa etária entre 30 e 47 anos. Com relação à formação, observamos que 02 professores que lecionam a língua Tupi estão cursando o ensino superior, 04 professores possuem a licenciatura intercultural, 02 professores possuem pós-graduação, em especialização, e 01 professor possui nível superior não intercultural. Sobre o tempo de atuação na Educação, o mais antigo tem 10 anos na Educação, os demais oscilam entre 02 a 05 anos. Sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos indígenas, o mais antigo tem 08 anos e o mais novo na modalidade tem 02 anos.

Com relação ao gênero, apresenta a seguinte configuração: do total dos 09 professores pesquisados, 07 são do gênero masculino, e 02 do gênero feminino, acontecendo uma prevalência do docente masculino nos componentes específicos.

Na próxima seção, apresentamos, de maneira breve, a perspectiva da Análise Crítica do Discurso de acordo com Norman Fairclough (2016), método escolhido para análise dos dados. Trata-se de um método que traz a possibilidade de trilhar diversos caminhos, convidando o leitor a construir o seu próprio itinerário crítico, de modo a dar continuidade na análise ou construir outro caminho (FAIRCLOUGH, 2016).

2.3 ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)

Para análise dos dados gerados, optamos por escolher os princípios metodológicos da Análise Crítica do Discurso apresentada, inspirados em Norman Fairclough (2016), por ser uma técnica que busca analisar criticamente qualquer discurso presente na sociedade, além de ser uma ferramenta de leitura crítica do mundo.

Por discurso, o autor acrescenta ser qualquer forma de comunicação. Nesse tipo de análise, as imagens, os sons, os documentos, as falas e os gestos tornam-se materiais de investigação (TÍLIO, 2010), o que nos leva a inferir que a pesquisa com abordagem qualitativa possui condições de ser realizada utilizando a Análise Crítica do Discurso (ACD).

Para Fairclough (2016), o discurso não se limita apenas à fala, pois todas as formas de comunicação são enunciados produzidos que se transformam em textos e documentos que constituem a prática social dos sujeitos.

Referente à Análise Crítica do Discurso, Jnior e Sato (2014, p. 193) trazem a seguinte contribuição:

[...] É uma forma analítica de estudo que tem como objetivo mostrar os modos pelos quais o abuso de poder, a dominação e as desigualdades são sustentados ou combatidos por meio de textos em contextos específicos. Ainda que não percebemos, materialmente, em que momento o poder é iniciado ou de que maneira ele é promulgado, sabemos que ele se estabelece por meio de instituições como estado, e a igreja, e de formas de manipulação ideológica.

A partir da leitura crítica realizada na ACD, é possível perceber como determinadas instituições operam como espaços de poder com diferentes objetivos, seja na perspectiva de manutenção ou de homogeneização, mascarando situações de exclusão na sociedade, ou de combater situações de opressão e promover a emancipação dos sujeitos.

Nessa direção, a ACD apresenta-se como um instrumento teórico-metodológico capaz de esclarecer situações que se encontram invisibilizadas e que, ao serem desveladas, podem gerar mudanças e configurar práticas sociais emancipadoras (FAIRCLOUGH, 2016).

Compreendemos que a ACD oferece instrumentos e a possibilidade de trazer elementos não apenas linguísticos para analisar os elementos discursivos das práticas pedagógicas de professores da Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA sobre a cultura Potiguar, mas também a possibilidade de realizar uma crítica social, revelando nas análises o contexto social, histórico e contemporâneo, a partir dos aspectos político, cultural e educacional em que se encontra o objeto de estudo, bem como as relações de ideologia e poder estabelecidas nos discursos.

Buscamos trazer alguns conceitos do dicionário de análise do discurso dos autores Charaudeau e Maingueneau (2008), os quais revelam vários entendimentos referentes aos conceitos que nos ajudarão a compreender melhor o que define o discurso e como se constitui. O exercício de tentar compreender esses conceitos têm nos ajudado a ampliar nossa concepção acerca da análise do discurso e contribui para a construção de um entendimento sobre a Análise Crítica de Discurso (ACD).

A partir de Charaudeau e Maingueneau (2008), destacamos três conceitos que se aproximam da Análise Crítica do Discurso (ACD). O primeiro diz respeito ao **discurso em relação à compreensão de frase**, o qual apresenta de forma técnica a seguinte definição: “o

discurso é uma unidade linguística constituída de uma sucessão de frases” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 186). Partindo desse entendimento conceitual, é possível perceber que o discurso dos sujeitos se apresenta a partir das unidades linguísticas que são as palavras, as quais ganham corpo e sentido com as frases em um texto. Nesse sentido, é de fundamental importância estar atento ao que é expresso nos discursos dos sujeitos nas entrevistas, principalmente ao sentido e ao significado atribuídos às palavras, as quais vêm carregadas de intencionalidades.

Outro conceito que o dicionário aponta diz respeito ao **discurso em relação ao texto**, isto é, um conjunto de frases que se constitui em um texto e que apresenta um sentido. Nele, “o discurso é concebido como a inclusão de um texto em seu contexto” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 186). Essa afirmação permite-nos inferir que ao analisar um texto, um documento que traz um dado discurso, não podemos fazê-lo de modo isolado, é necessário estarmos atentos ao contexto no qual está sendo construído o discurso, de modo que sejam capturados nas análises dos enunciados o contexto e o lugar de fala dos sujeitos.

Logo, compreendemos que a prática discursiva atual de um professor indígena na EJA é diferente das utilizadas nos anos 1960 ou 1970, por exemplo. E embora seja possível identificar vestígios do processo de colonização, aculturação e opressão, é possível verificar outros enunciados na prática discursiva, como protagonismo, resistência, direitos, entre outros.

O terceiro conceito diz que o **discurso precisa ser contextualizado**, ou seja, “não se pode, de fato, atribuir um sentido a um enunciado fora do contexto” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 171). Tal afirmação traz a importância da contextualização do objeto pesquisado, historicamente e na contemporaneidade, de modo a tornar compreensível para os leitores os aspectos político, social, ideológico, cultural e educacional que cercam as práticas pedagógicas discursivas dos professores indígenas da EJA e o fortalecimento da cultura indígena Potiguara no litoral norte da Paraíba.

Ainda sobre essa questão, os autores Streck, Redin e Zitkoski (2010) alertam para a importância de estarmos atentos aos discursos os quais podem assumir uma posição oposta à comunicação e ao diálogo proferido, tendo o objetivo de alienação, opressão e manipulação.

Nessa direção, é possível observar práticas discursivas de educadores, profissionais da saúde, políticos populistas, entre outras categorias, que transmitem às classes populares discursos utilizando linguagens e vocabulários técnicos e abstratos, cujo objetivo é alienar os sujeitos. No entanto, é possível também identificar práticas discursivas desses profissionais de compromisso, ética e respeito ao outro, as quais assumem posturas dialógicas significativas contextualizadas e transformadoras.

Esses aspectos acima apresentados permitem inferir que o conceito de discurso se alinha à Análise Crítica do Discurso, porque considera os elementos citados. Porém, acrescenta a necessidade de ampliar o foco na leitura de mundo, trazendo a possibilidade de uma mudança social, banindo situações de desigualdades, dominação, poder e ideologia (TILIO, 2010), as quais, à medida que são levantadas e problematizadas na pesquisa, a partir do cotidiano do objeto, podem desenvolver um movimento dinâmico e reflexivo de mudança social.

Segundo Tilio (2010, p. 87), podemos entender a ACD como sendo:

[...] uma forma de análise que conecta a análise textual a contextos sociais e interacionais mais amplos. [...] a análise pode ser chamada de crítica por ter o objetivo de mostrar maneiras não-óbvias pelas quais a língua envolve-se em relações sociais de poder, dominação e ideologia.

Logo, a Análise Crítica do Discurso oferece ferramentas para discutir as relações sociais naturalizadas e presentes na sociedade, carregadas de diversos discursos ideológicos, por exemplo, machistas, misóginos, racistas, homofóbicos, religiosos, colonizadores, políticos e culturais. Tais discursos estão presentes na sociedade e precisam ser visibilizados pelo pesquisador ao realizar a ACD em uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A ACD possui concepções transdisciplinares que não a restringem a um modelo de análise único, estático e engessado, permitindo ao pesquisador estabelecer interlocuções com outras teorias, possibilitando um diálogo entre estas e a temática pesquisada (FAIRCLOUGH, 2016).

Em relação à ACD, Ottoni e Lima (2014, p. 29, grifo do autor) enfatizam que:

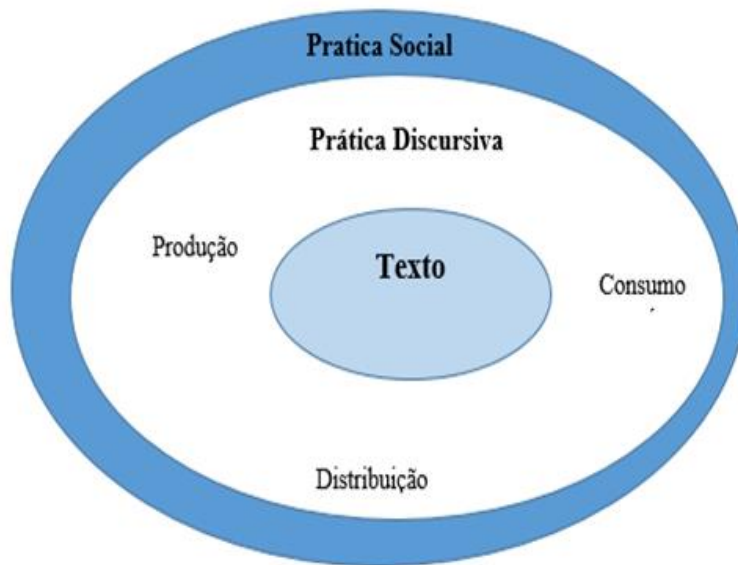
[...] é uma perspectiva teórica e metodológica que dá origem a modelos de analisar o discurso/semiose, dentro de análises mais amplas do processo social. Ela tem interesse particular na relação entre linguagem e poder, linguagem e constituição de identidades; e tem como um de seus objetivos **desmistificar** os discursos ao desvelar ideologias [...]. Ela traz no bojo de sua concepção uma postura emancipatória, que se empenha para tentar produzir transformações sociais.

A Análise Crítica do Discurso, dentre tantos modelos analíticos, destaca-se por ser considerada um instrumento teórico-metodológico importante, uma vez que contempla não apenas a análise linguística, mas também a crítica social, ou seja, ela conecta as questões históricas e contemporâneas, nas quais o enunciado está inserido, a uma visão de mundo. A ACD apresenta-se como uma prática social constituída de vários elementos, tais como: a prática

discursiva (microanálise) - interpretação, o texto (microanálise) e a prática social - descrição (FAIRCLOUGH, 2016).

Para uma melhor compreensão acerca de como funciona o método a partir de uma visão tridimensional apresentada por Fairclough (2016), apresentamos, no Diagrama 1, os três elementos que compõem a ACD: texto, prática discursiva e prática social.

Diagrama 1: Esquema tridimensional



Fonte: Ilustração construída pela pesquisadora a partir de Fairclough (2016, p. 105).

No Diagrama 01, apresentamos um esquema tridimensional inspirado em Fairclough (2016) em que o **texto** se estrutura dentro de um vocabulário, de uma língua com uma gramática, possuindo coesão textual e estrutura textual, a qual inclui a linguagem verbal ou outras semioses “tais como imagens, gestos, e quaisquer formas de linguagem não verbal” (TILIO, 2010, p. 88). Todos esses recursos constituem-se em textos, os quais são objetos de estudo na análise da ACD.

Embora o nosso foco não sejam os aspectos, é necessário ficar atento à língua como um instrumento de comunicação social, pois esta exerce influência através dos discursos presentes. Fairclough (2016) destaca, dentre os aspectos gerais da sociedade, a **prática discursiva**, em que o pesquisador deve levantar o seguinte questionamento: Quem produziu o discurso? O **produtor** de um discurso pode ser uma ou várias pessoas.

Em relação à **distribuição**, é necessário verificar também como foi distribuído. O que pode acontecer de diferentes formas, de maneira informal, através de conversas, ou de maneira

mais complexa, através de documentos, redes sociais, etc. Outro questionamento nesse tipo de análise é sobre quem consome os discursos.

O consumo de texto pode ser feito individualmente de forma rápida, ou de modo mais atento, observando os significados e refletindo sobre eles, ou ainda em grupo, com posturas críticas que questionam as ideias presentes no texto através de uma leitura de mundo, como orienta a ACD numa perspectiva de mudança social. Pode ser realizado também de forma pacífica, reproduzindo as ideias do texto como forma de manutenção de situações de machismo, opressão ou mascarando os significados presentes.

Por último, o autor classifica a prática social como sendo ideológica, hegemônica e carregada por disputa de poder. Fairclough (2016), a respeito da ideologia, argumenta que “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum”. Logo, a ACD busca nas análises desmistificar situações consideradas comuns, procurando perceber as influências e as relações de opressão presentes nas práticas sociais e trazê-las para as análises.

A respeito da ideologia, Tilio (2010, p.15) corrobora com a seguinte informação: “o discurso é ideológico na medida em que contribui para manutenção de relações particulares de poder e dominação”. Sendo assim, ao ler um texto, é necessário estar atento às interpretações que realizamos, uma vez que as ideologias são as alegações e os sentidos que são construídos durante a interpretação.

Nessa direção, entendemos que é de fundamental importância, em qualquer pesquisa no campo educacional, identificar os discursos presentes, os quais operam na perspectiva de manutenção de estruturas vigentes e que apresentam uma direção de mudança social na perspectiva da criticidade dos sujeitos.

Esse diálogo inicial acerca da ACD teve como objetivo tecer algumas ideias referentes aos aspectos que envolvem esse tipo de análise a qual não possui como centro apenas a língua, mas advoga a importância de articular o discurso ao contexto social, de modo que seja contemplada a leitura de mundo com foco na realidade.

2.4. ETAPAS DA PESQUISA EM ACD

À luz das reflexões de Tilio (2010), Fairclough (2016), Melo (2009) e Beltrão (2019), apresentamos um quadro com as etapas que nortearam nossas análises em ACD, a partir dos seguintes pontos: 1º - Percepção de um problema; 2º - Identificação dos obstáculos à superação

da injustiça; 3º - função do problema na prática; 4º - possíveis maneiras de superar os obstáculos. 5º - Reflexão sobre a análise; 6º - Definição de um novo problema de pesquisa.

Quadro 14: Etapas de uma pesquisa em ACD

1-Percepção do problema	Historicamente as Práticas pedagógicas impostas à população indígena provocaram violência, apagamento e extinção desses coletivos no cenário educacional. No tocante à EJA, é visível que persistem práticas pedagógicas engessadas e infantilizadas, realidade que se estende a EJA indígena, somando-se a processo de aculturação sofrida por esses coletivos.
2-Obstáculos a serem enfrentados	A necessidade de investimento na formação dos professores da EJA indígena, de modo que seja garantida a efetivação de práticas pedagógicas discursivas contextualizadas, críticas e pautadas no respeito, na valorização da identidade, dos saberes e da tradição indígena, reconhecendo esses elementos como sendo saberes válidos a serem incorporados no cotidiano escolar da EJA indígena. Reconhecimento das práticas pedagógicas dos professores indígenas como sendo mais uma ação no fortalecimento da cultura indígena Potiguara na Paraíba.
a) Análise de conjuntura	Contextualização histórica dos avanços, retrocessos e limites vivenciados pelos indígenas no que diz respeito às políticas educacionais de modo específico na Educação de Jovens e Adultos indígena.
b) Análise do discurso nos dispositivos legais	Neste ponto, a análise terá como foco os discursos postos nos documentos oficiais em capítulos e artigos da Constituição Federal de 1988, Declaração de Educação para todos (UNESCO, 1990); Declaração Internacional de Hamburgo para Adultos de 1997, LDBEN nº 9394/96, RCNEI (1998), Matrizes curriculares da EJA, Plano nacional e estadual de educação, matrizes curriculares da EJA indígena no Estado da Paraíba. É importante ressaltar que a ordem do discurso analisado nesses dispositivos situa-se no contexto institucional no campo educacional, espaço onde são tecidas as políticas para EJA indígena.
c) Análise da prática particular	Análise será por meio do significado representacional e a categoria central utilizada será por meio da interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2016). Refere-se aos enunciados que serão analisados a partir dos discursos que se encontra inserido em uma prática social, a qual está inserida em um contexto e é desenvolvida por sujeitos Professores da EJA indígena, ou seja, as práticas pedagógicas presentes nos componentes específicos Etno-história, Arte e cultura e a língua tupi nos três municípios: Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição (somando um total de 09 professores indígenas da EJA).

3- Funções do Problema na prática	A ausência de programas de formação, numa perspectiva intercultural para o professor da EJA indígena, traz como consequência a fragilização de práticas pedagógicas discursivas consistentes e planejadas de fortalecimento da cultura, bem como práticas descontextualizadas e em alguns casos infantilizadas.
4-Possíveis formas de solucionar o problema	Investimento na formação de professores indígena na EJA na perspectiva intercultural. Oferecer uma formação sistematizada cujos formadores sejam os próprios professores indígenas que passaram pela licenciatura intercultural, de modo que sejam articulados nesse processo formativo os conhecimentos teóricos aliados à prática pedagógica na modalidade da EJA.
5-Reflexão sobre a análise	Avanços e limites da pesquisa, reflexões e possíveis contribuições para estudos no campo da educação, sobre a temática indígena, na modalidade da EJA, na perspectiva do fortalecimento da cultura.
6-Definição de um novo problema de pesquisa	Apontamentos de problemas de cunho educacional da EJA indígena que serão levantados na pesquisa e, por ser uma tese com o tempo estabelecido, não conseguiremos dar conta de tudo nesse momento que envolve a temática, mas que futuramente poderão suscitar novas pesquisas vislumbrando possíveis soluções ou minimizá-los.

Fonte: Inspirado em Beltrão (2019).

A percepção do problema na ACD diz respeito ao que causou inquietação no pesquisador no contexto social educacional para escolha da temática. Nesta tese, foi perceptível, a partir da minha vivência enquanto professora da educação básica, e no mestrado como pesquisadora da temática, um esforço permanente dos professores indígena na EJA na direção da valorização, recuperação e fortalecimento da cultura indígena, silenciada e apagada pelo processo de aculturação no território Potiguara.

Após a percepção do problema, o próximo passo em uma análise em ACD foi perceber quais os obstáculos a serem enfrentados e quais as barreiras que persistem que precisam ser quebradas para resolução do problema (BELTRÃO, 2019).

Um dos obstáculos visíveis que deve ser enfrentado é a desconstrução de práticas pedagógicas tradicionais, autoritárias e colonizadoras que persistem, devido aos vestígios da colonização consolidada no sistema educacional vigente no país, os quais são frutos da história contada pelas lentes dos vencedores. Segundo Kayapó (2019), é um modelo educacional que claramente não serve aos indígenas e talvez nem aos não indígenas.

O desafio para superação desses obstáculos apontados é o estímulo e incentivo em práticas pedagógicas democráticas contextualizadas, críticas pautadas no respeito, na

valorização da identidade, dos saberes e da tradição indígena, reconhecendo esses elementos como sendo saberes válidos a serem incorporados no cotidiano escolar da EJA indígena.

Sobre a **Análise de conjuntura**, é importante considerar em uma pesquisa, quando utilizamos a ACD (BELTRÃO, 2019), a contextualização histórica e na contemporaneidade, de modo que sejamos capazes de perceber nos discursos presentes na legislação educacional, e na prática discursiva dos professores indígenas da EJA os avanços, limites e retrocessos que persistem na modalidade, mesmo após anos de luta no campo educacional em uma perspectiva global e local.

Por sua vez, a **Análise do discurso** nos documentos oficiais procurou observar e analisar nos dispositivos legais os discursos que estão postos a respeito da Educação de Jovens e Adultos indígena, como se relacionam com as práticas discursivas dos professores indígenas da EJA Potiguara no litoral norte da Paraíba.

Sobre a **Análise da prática particular**, foram analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da EJA indígena, que lecionam nos componentes específicos Etno-história, Arte e cultura e a língua materna o Tupi, no chão da escola, nos três municípios: Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição e que contribuem no fortalecimento da cultura indígena Potiguara. Essa análise correu a partir dos enunciados das entrevistas as quais foram sistematizadas, tendo como foco o trabalho docente na modalidade.

A respeito das Funções do Problema na prática, Fairclough (2016) nos lembra que nessa etapa é de fundamental importância refletir que determinadas práticas discursivas apresentam um discurso ideológico, o qual contribui para manutenção de poder e dominação. Do ponto de vista dessa pesquisa sobre o problema social, percebemos que, enquanto não for dada uma maior atenção à formação do professor indígena na EJA considerando a Interculturalidade, bem como políticas educacionais de incentivo à modalidade em foco, cada vez mais teremos os altos índices de analfabetismo, bem como processos formativos ideológicos de silenciamento e invisibilidade desses sujeitos no cenário educacional Brasileiro.

Sobre as **Possíveis formas de solucionar o problema**, percebemos que este ponto se destaca como sendo um dos mais desafiadores da tese. No entanto, após identificar problemas e desafios, é necessário realizar um movimento na construção das possibilidades de mudanças para superação, de modo a pontuar as ausências, potencializar as conquistas e pensar ações de contribuições.

Neste trabalho, essa etapa será realizada por meio de uma sistematização, trazendo os elementos encontrados na prática discursiva dos professores da EJA indígena, que se apresentam como sendo mais uma ação de fortalecimento da cultura. A ideia é trazer algumas

reflexões pedagógicas de ações que já são realizadas na EJA indígena na direção do fortalecimento da cultura, as quais se encontram invisibilizadas por diferentes motivos, mas que devem ser socializadas como contribuições para outras EJA indígena e para população Potiguara.

Em uma reflexão sobre a análise, cabe-nos trazer neste ponto uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas na EJA indígena, a partir dos enunciados dos sujeitos da pesquisa, os quais trazem um discurso de uma prática social pedagógica, que deve ser analisada considerando as etapas anteriormente que foram citadas, de modo a perceber aspectos discursivos que não foram expostos de modo explícito, mas que, por fazerem parte de uma rede de teias discursivas, trazem elementos ideológicos, políticos, sociais e relações de poder (FAIRCLOUGH, 2016).

A última etapa compreende a **Definição de um novo problema** de pesquisa, Beltrão (2019, p. 97), vai denominar como sendo o último estágio, momento em que o pesquisador, partindo de um olhar crítico, de posse dos conhecimentos adquiridos no contexto social pesquisado, é capaz de trilhar novas possibilidades.

Desse modo, o estudioso realiza um processo de reflexão e análise, objetivando perceber que o novo objeto de pesquisa é possível de ser observado “com ênfase em outra injustiça social, o qual receberá a atenção do investigador, para que seja sanado ou minimizado”.

Nesta tese, no último capítulo, mediante as análises, buscaremos apontar futuras pesquisas que poderão ser suscitadas a partir dos desafios identificados na EJA indígena, os quais servirão de contribuições para possíveis soluções ou minimizações dos problemas no campo estudado.

2.5 FIOS CONDUTORES PARA A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Em relação aos instrumentos utilizados para a coleta e produção de dados, utilizaremos a triangulação, uma vez que resulta na combinação de diferentes instrumentos como: entrevistas, utilização de documentos e o diário de campo.

Apoiamo-nos em Flick (2009, p. 43), quando enfatiza que:

[...] as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para as análises de um tema, sendo esse processo compreendido como a compensação complementar das deficiências dos pontos obscuros de cada método isolado. [...] nenhum dos métodos combinados é visto como sendo superior ou preliminar. Quer os métodos sejam ou não utilizados simultaneamente, ou empregados um após o outro, este é um aspecto menos relevante se comparado

à noção de serem vistos em igualdade quanto ao papel que desempenham no projeto.

Nessa direção, buscamos articular a pesquisa, os instrumentos de coleta e a produção de dados à ADC, de modo que seja possível trazer para as análises os enunciados presentes nas práticas discursivas de professores indígenas da EJA e o fortalecimento da cultura indígena Potiguara no litoral norte da Paraíba presente nas práticas pedagógicas.

Os dados foram agrupados a partir dos enunciados que formam categorias presentes nos textos. Para a análise, Fairclough (2016, p. 295) orienta que, “[...] em qualquer análise particular, algumas das categorias são provavelmente mais relevantes e úteis que outras”. Nesse sentido, é importante considerar na escolha dos enunciados quais são as categorias significativas capazes de responder às questões postas no problema de pesquisa que, no caso da presente tese, serão os elementos discursivos evidenciados nas práticas pedagógicas de professores indígenas que contribuem para o fortalecimento da cultura, constituindo-se como mais uma ação de resistência dessa população, na modalidade da EJA indígena.

Sobre as análises na ACD, Beltrão (2019, p. 54) argumenta que “o discurso figura por meio de três formas como parte das práticas sociais que ocorrem por intermédio da relação entre texto e eventos, denominadas significados identificacional, acional e representacional”. Neste sentido, embora os três significados possam acontecer ao mesmo tempo em um texto, cada um assume um papel e uma forma de interação no texto, seja ele falado ou escrito.

Sobre o significado **identificacional**, o referido autor reflete acerca das identidades construídas pelos sujeitos individuais ou coletivos, de grupos e instituições, através dessa análise busca-se perceber quais as nuances presentes nas identidades, como figuram, quais os interesse e objetivos são introduzidos e legitimados na direção da manutenção das situações de dominação e opressão.

O significado identificacional procura ainda perceber como são construídas as identidades dos sujeitos que se encontram à margem dos privilégios e direitos, como são formados os processos de resistência e organização desses sujeitos, quais projetos identitários são possíveis de serem pensados na direção de uma mudança social.

É importante ressaltar que o significado identificacional do discurso procura compreender a construção identitária, ou seja, as representações presentes nesse discurso, seja individual ou coletivo, de sujeitos ou de instituições e como são postos na sociedade (BELTRÃO, 2019).

Já o significado **acional** do discurso, “relaciona-se a uma ideia de transformação por meio da interação linguística” (BELTRÃO, 2019, p. 58). O foco está centrado em uma análise na categoria de gênero, ou seja, por meio de texto escrito ou oralizado, através da fala, é possível observar como os agentes se comportam em eventos sociais. É possível observar no significado acional as relações intertextuais as quais são denominadas por intertextualidade. Para Fairclough (2016), intertextualidade é a presença de elemento de outros textos os quais se relacionam. Assim, é possível observar vozes de diversos autores e textos, os quais se relacionam, concordando, assumindo ideias ou rejeitando-as, tecendo comentário de apoio ou discordando.

No diagrama abaixo, sistematizamos as categorias apresentadas por Fairclough (2016) que consideramos relevantes nas análises dos dados acerca das práticas pedagógicas de professores indígenas da EJA e o fortalecimento da cultura indígena Potiguara, que serão vistas por meio do significado representacional do discurso, junto da categoria central analisada no nosso trabalho: a interdiscursividade.

Diagrama 2: Categorias de Análise das Práticas pedagógicas de professores indígenas da EJA e o fortalecimento da cultura indígena Potiguara



Fonte: Ilustração construída pela pesquisadora a partir de Fairclough (2009).

Sobre o significado **representacional**, o qual optamos por utilizar nas nossas análises, tendo como categoria central trabalhada a interdiscursividade, Salles e Dellagnelo (2019, p. 224) argumentam que “um discurso pode se ligar a outros discursos numa relação dialógica

harmônica ou polêmica” ou seja, ao refletirmos sobre os discursos dos professores indígenas da EJA e neles a interdiscursividade, percebemos que não estão isolados, antes, eles se encontram ligados e articulados a outros discursos e sofrem influências de outros textos, a exemplo da LDBN 9394/96, da Constituição Federal de 1988, do plano Estadual da Educação Escolar Indígena da Paraíba, dos projetos políticos pedagógicos das escolas, entre outras resoluções e documentos que regem as modalidades em âmbito nacional e local.

Os referidos autores argumentam ainda que

A análise do vocabulário fornece uma rica evidência, já que as escolhas lexicais para compor um texto são feitas de modo que uma ideia/representação específica de mundo possa ser transmitida. Neste sentido, importa identificar sinônimos, metáforas entre outros aspectos gramaticais que utilizamos na linguagem para expressar determinado ponto de vista que, por sua vez, revelam nossa posição sobre um determinado fenômeno (SALLES; DELLAGNELO, 2019, p. 424).

Apoiando-nos em Salles e Dellagnelo (2019), ressaltamos que nossas análises não têm como foco uma análise linguística por encontrar-se inserida no campo educacional, ela procura realizar uma abordagem com um olhar qualitativo. No entanto, alguns elementos da língua foram ressaltados, de modo a ajudar os leitores a compreender as representações sociais que envolvem os discursos dos sujeitos da nossa pesquisa, como algumas metáforas utilizadas pelos professores, figuras de linguagens, entre outras expressões inseridas em uma prática discursiva pedagógica.

Para Fairclough (2016, p. 158), a “interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de elementos de ordem do discurso”. Dito de outra forma, esse tipo de análise tem como objetivo desvelar, através dos enunciados dos sujeitos, situações de opressão que foram naturalizadas, silenciamento, luta ou resistência. De modo específico, buscamos perceber na presente tese, através das entrevistas realizadas com professores indígenas Potiguara, os elementos discursivos inerentes as práticas pedagógicas na EJA e que se constituem como mais um mecanismo de fortalecimento da cultura.

Uma vez que traçamos até aqui o percurso metodológico da nossa pesquisa, apresentamos a seguir um novo capítulo, no qual buscaremos evidenciar os discursos presentes na Educação de Jovens e Adultos e a população indígena, a partir das declarações e conferências nacionais e internacionais e dos dispositivos legais, os quais trazem os discursos de lutas e conquistas na direção da efetivação da garantia do direito à educação diferenciada, assegurada

na Constituição Federal de 1988 e em outros documentos históricos e contemporâneos que contribuem para a constituição do campo da Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA.

3 OS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS POVOS INDÍGENAS: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Neste capítulo, buscaremos conhecer os discursos presentes nos eventos nacionais, bem como suas influências globais (internacionais) para as políticas de Educação Escolar Indígena e Educação de Jovens e Adultos, e como as duas modalidades se relacionam e repercutem no processo de organização administrativa e pedagógica da EJA ofertada à população indígena. Pretendemos ainda, a partir dos dispositivos legais nacionais, perceber as contribuições, limites e avanços para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA.

Sobre a prática discursiva, Fairclough (2016) caracteriza-a como o uso da linguagem falada e da linguagem escrita, uma vez que contribuem para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, moldando e restringindo suas normas e convenções de forma direta ou indireta, como também suas relações, identidade e instituições que lhes são subjacentes.

Ao refletirmos sobre a prática discursiva que cerca a EJA e a população indígena, é importante lembrarmos de quais indígenas estamos nos referindo e do tipo de escola, considerando que a Constituição Federal de 1988 garante o direito a todos, em destaque a educação. Abordaremos neste texto os indígenas residentes próximos a contextos urbanos, a exemplo da etnia Potiguar que vive no litoral norte da Paraíba em contato com a sociedade não indígena. Essa convivência despertou a necessidade de acessar a educação escolar como forma de resistência, sobrevivência e autonomia.

Sobre essa questão, Brasil (2018) enfatiza que a Escola Indígena é dirigida a indígenas que se encontram em contato com outras sociedades, possuindo a necessidade de se apropriar dos códigos e dos conhecimentos universais que não fazem parte da sua cultura.

Logo, as populações indígenas jovens ou adulta isoladas, afastadas e sem nenhum contato com a sociedade não indígena em algumas regiões do Brasil vivenciam no seu cotidiano a Educação Indígena. Sobre os discursos referentes à Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, cabem alguns esclarecimentos:

A Educação indígena (EI) é constituída por processos educativos não formais que se criam a partir das relações socioculturais e históricas vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas [...]

Educação Escolar Indígena trata-se de uma modalidade de ensino específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue, em alguns casos, é também intercultural, que se constitui como espaço de organização dos processos educativos formais implementados nas escolas indígenas. Em outras palavras,

a Educação Escolar Indígena (EEI) é formada pelos processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas (SILVA, 2020, p. 173).

Corroborando acerca dessa questão, Silva (2020) traz a seguinte prática discursiva: a Educação Indígena refere-se aos processos de produção dos conhecimentos dos povos indígenas em que cada etnia tem a sua forma de realizar; enquanto a Educação Escolar Indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição da cultura do colonizador, mas que foi incorporada aos costumes indígenas.

Portanto, a partir da prática discursiva, fica claro que a Educação Indígena acontece no interior das aldeias e cada etnia é responsável em cultivar, preservar tradições, hábitos e costumes, bem como repassá-los para as futuras gerações.

A Educação Escolar Indígena acontece nas escolas de território indígena e possui discursos e práticas pedagógicas contra a hegemonia, atuando numa perspectiva de transformação social. Nasceu da luta e da organização do movimento social indígena a partir da década 1960, consolidando-se nos anos 1990. Apresenta-se como um espaço formativo, que procura atender às necessidades e aos anseios de indígenas que vivem em contextos rurais próximos a territórios urbanos. Embora seja uma instituição recente no cenário educacional, configura-se como sendo um lugar de resistência, com características políticas e pedagógicas, conforme asseveram Sousa e Martins (2019).

Importante esclarecer que, no decorrer do texto, utilizaremos o termo **Educação de Jovens e Adultos Indígena**, educação ofertada à população indígena (**EJA indígena**), e não Educação de Jovens e Adultos ofertada ao “índio”. Isso porque estamos no campo de relações de poder, logo, há demarcação de espaço e a criação de novas concepções as quais gostaríamos de socializar.

Quando utilizamos o termo “Índio” e recorremos ao significado nos dicionários, observamos que alguns apresentam dificuldade para expor uma definição e outros trazem apenas que os índios foram os primeiros habitantes do Brasil. Existe também uma visão preconceituosa do índio como sendo preguiçoso, selvagem, atrasado, gente que atrapalha o progresso, o desenvolvimento e, na contemporaneidade, algumas pessoas retratam o índio como causador de confusão por estar lutando por seus direitos. Em nenhum deles, temos um conceito político da representação da etnia indígena.

Segundo Munduruku (2019, p. 51), o termo “indígena” significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”. Pode-se notar assim que é muito mais interessante

reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral, por isso o termo “indígena”. Nesse sentido, o referido autor ressalta que o vocábulo “indígena” é utilizado como forma de trazer o pertencimento e a valorização da tradição específica de uma população com todo o lado positivo e negativo que essa tradição carrega, e não apenas uma visão estereotipada. Portanto, ao trazer na tese o termo “indígena” e o seu significado, esperamos reforçar a importância e o respeito àqueles que fazem parte da história no tempo passado e no tempo presente.

3.1 A EJA E A EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO INDÍGENA NOS DISCURSOS MUNDIAL E NACIONAL

É importante ressaltar que a Escola e a Educação não se encontram isoladas do contexto político e social dos países. Ela está inserida em um modelo neoliberal que prepara os sujeitos para exercer papéis na sociedade, a qual utiliza trabalhadores de maneira competitiva, alimentando e sustentando as relações entre Estado-sociedade-mercado, o que nos leva a inferir que a universalização do ensino também traz benefícios para o sistema que terá mais oferta de trabalhadores, principalmente de jovens e adultos qualificados para atuar na sociedade e no mercado de trabalho (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, a universalização da Educação e o acesso escolar por parte dos jovens e adultos que não puderam usar esse direito em outras fases da vida é uma oportunidade para inserção na sociedade, independente de raça, gênero, etnia, geração ou classe social. A universalização do ensino para esse público traz a possibilidade de uma proposta de educação sistematizada, rompendo com a lógica de uma educação bancária, que por muito tempo foi ofertada a jovens e adultos através das campanhas de alfabetização no Brasil.

No âmbito internacional, a prática discursiva da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) é um documento importante, o qual serviu de inspiração e motivação a criação de diretrizes para a educação em diversos países no mundo. Embora não seja um tratado, constitui uma Declaração, uma expressão de vontade, denotando um compromisso dos países signatários, a exemplo do Brasil. Ela traz contribuições, metas e princípios acerca de uma educação para todos, na perspectiva de universalização do ensino para crianças, jovens e adultos.

Sobre a conferência de Educação para todos, foi realizada na cidade Jomtien, na Tailândia, em 1990, e contou com diversas representações de movimentos sociais vindos de vários países, organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs), Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O documento traz em sua prática discursiva a necessidade de acesso à educação para todos, e sem distinção. Apresenta ações e metas que propõem a universalização da Educação Básica como uma forma de promover o direito à educação a todos, de modo que seja possível avançar em prol da igualdade social, tendo em vista que milhares de crianças, jovens e adultos ainda se encontram sem acesso à escola e na condição de analfabeto.

É importante contextualizar o momento que estávamos vivendo no Brasil nesse período de 1990, o qual passava por várias modificações que influenciavam diretamente em sua política educacional e, consequentemente, a ofertada ao jovem e adulto indígena.

No cenário político, com o falecimento de Tancredo Neves, eleito de forma indireta através de um colégio Eleitoral composto por Deputados Federais, Senadores e seis representantes de cada Assembleia Legislativa, o país passa a ser governado por José Sarney, por cinco anos (1985-1990). Esse governo não trouxe nenhum benefício para a população indígena. Nesse período, foi observado o aumento da violência nos territórios indígenas, em especial na Amazônia, onde muitas terras foram tomadas por madeireiros, garimpeiros e mineradoras que tentavam expulsar os indígenas das suas terras. Essa situação intensificou a violência entre indígenas e não indígenas, provocando conflitos e mortes (CIMI, 2010).

Por outro lado, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), representante oficial do estado e responsável em implementar as políticas públicas, principalmente no campo da educação, tornou-se reduto de servidores anti-indígenas. As políticas executadas tinham por finalidade a liberação das terras para a exploração mineral, madeireira e também para a implantação de núcleos de colonização. Essa realidade despertou a revolta de muitos indígenas, lideranças e organizações não governamentais que apoiavam a causa e passaram a mobilizar vários movimento sociais, bem como indígenas e suas lideranças nas regiões do país, com objetivo de lutar por seus direitos, entre eles, o direito a uma educação diferenciada (MUNDURUKU, 2012).

Neste contexto, as políticas educacionais para população indígena, na década de 1980, encontrava-se silenciadas, bem como para Educação de Jovens e Adultos a qual ocupava um espaço semelhante de invisibilidade, incluída enquanto política educacional permanente somente após a LDBEN 9394/96.

Retomando à prática discursiva presente na Declaração de Educação para Todos, no que diz respeito à universalização da Educação básica posta como sendo um direito presente nos discursos nos documentos, Souza e Kerbauy (2018) argumentam que a universalização do ensino para todos, embora apresente uma prática discursiva de direitos para crianças, jovens e

adultos, ela é também uma necessidade constitutiva do Estado que necessita de uma população escolarizada e preparada para atuar nos vários segmentos da sociedade neoliberal.

No entanto, é importante destacar que, a partir dos discursos postos sobre a universalização do ensino na Conferência Mundial de Educação para todos, os países signatários passaram a ser incentivados a construir seu plano decenal de educação para todos, com base nas orientações e compromissos assumidos na conferência internacional, contemplando ações e metas que foram estabelecidas em nível internacional e incorporadas nos planos nacionais, considerando a realidade local de cada país.

No Brasil, Menezes (2001) enfatiza que a Declaração Mundial de Educação para Todos mobilizou a organização do Plano Decenal de Educação para Todos, o qual teve como meta principal assegurar, em dez anos (1993 a 2003), a crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que respondessem às necessidades elementares da vida contemporânea como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, bem como a universalização da educação fundamental para todos e a erradicação do analfabetismo, o qual sempre foi considerado como sendo um atraso para o país.

O documento da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) reúne 10 artigos, os quais tratam sobre a universalização da educação. Todavia, deter-nos-emos aos artigos 1º, 3º e 5º que tratam especificamente da Educação de Jovens e Adultos e de alguns subtópicos que remetem, de forma tímida, à questão cultural e ao respeito à diversidade, os quais compreendemos que fazem referência à população indígena e a outros grupos específicos como quilombolas, ciganos, populações do campo e outros inseridos nesse contexto de pluralidade e vulnerabilidade.

No artigo 1º, a prática discursiva da Declaração aponta a educação enquanto um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, em qualquer parte do mundo. A Declaração lembra que a educação pode contribuir para um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro e pode favorecer o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional, independente de raça, cor, religião, gênero e situação social. Esclarece ainda que

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver,

desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 4).

Refletimos a partir da leitura da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) que estabelece os objetivos da educação destinada a crianças, jovens e adultos, alegando a importância de que sejam atendidas as necessidades básicas de aprendizagens. Compreendemos como sendo um documento fundamental para a garantia de direito dos jovens e adultos e um elemento inspirador de outras normativas de âmbito internacional e nacional, já que tratam a educação como um direito público em qualquer fase da vida.

A prática discursiva da Declaração sinaliza ainda que seja respeitada a cultura de cada país, o que nos leva a inferir que tal respeito inclui os sujeitos que dela fazem parte. França (2020) argumenta que as sociedades contemporâneas possuem culturas diversas as quais são plurais e compostas por diversos sujeitos de diferentes classes sociais, gênero, geração, etnia, orientação sexual e religião, para os quais a educação, em uma perspectiva intercultural, pode ser uma contribuição importante no sentido de compreender e trabalhar os complexos fenômenos culturais contemporâneos existentes nos ambientes escolares.

Reconhecer a diversidade de culturas presentes na EJA, permite-nos pensar ações pedagógicas interculturais viáveis, necessárias e possíveis que possam estabelecer um diálogo abrangente com os diversos sujeitos de diferente etnia, geração, gênero, língua, sexo, raça, religião, ideologias, condições de trabalho, entre outras que fazem parte da modalidade em questão.

Biondi e Maciel (2010, p. 3) argumentam que “essa diversidade é que pode potencializar o diálogo de culturas para agir como dispositivo de uma proposta de aprendizado mais significativo”; visto que são sujeitos que trazem uma visão de mundo que deve ser reconhecida e valorizada pela escola.

Cabe ao sistema educacional reconhecer as diversas culturas presentes no espaço escolar e na modalidade da EJA e proporcionar, através das políticas públicas e das práticas pedagógicas, um ensino que favoreçam uma consciência crítica, mediante processos educacionais contextualizados, plurais e de acolhida às diferentes culturas, bem como dos sujeitos que dela fazem parte, de modo que sejam reconhecidos e valorizados em suas especificidades (FRANÇA, 2020).

No artigo 3º, a prática discursiva da Declaração trata do acesso à educação que deve abranger todas as modalidades de ensino, possibilitando o acesso e a permanência com o objetivo de promover a equidade e reduzir as desigualdades.

Recomenda-se no documento que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990, p.15). Utilizamos o termo “recomenda-se” por não se tratar de um documento que possui força de lei, embora reconheçamos a importância da Declaração, visto que possui um caráter de diretrizes orientadoras que constituem a base de outros documentos educacionais, bem como a inclusão da modalidade da EJA na educação básica, a qual tem um histórico de sujeitos invisibilizados por parte do poder público.

Em relação à população indígena, a Declaração traz de maneira mais efetiva no artigo 2º, item 4, a seguinte redação:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 6).

A prática discursiva presente na Declaração reconhece que existem disparidades educacionais em relação aos grupos excluídos, dentre estes, a população indígena. Tais disparidades precisam ser superadas, apontando algumas ações que favoreçam oportunidades de acesso à educação, de modo que esses grupos sejam respeitados em suas especificidades étnicas, raciais e linguísticas.

A prática discursiva presente no artigo 5º mostra que o público da EJA possui necessidades de aprendizagens diversas, as quais precisam ser contempladas nos processos pedagógicos pelos sistemas de ensino. Entre os desafios enfrentados pela modalidade, destaca-se o processo de alfabetização na língua materna que tem como objetivo fortalecer a identidade e a cultura, como podemos observar no fragmento abaixo:

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na Língua Materna fortalece a identidade e a herança cultural (UNESCO, 1990, p. 8).

É visível uma prática discursiva, na Declaração supracitada, a qual evidencia a necessidade de ampliar o acesso à educação a todos, de modo a reparar as desigualdades e tornar a instrução um direito universal que abranja todas as idades e modalidades de ensino, independente de etnia, geração, gênero e classe social que pertencem esses sujeitos, os quais em algum período da vida tiveram este direito negado.

O artigo 5º traz ainda uma prática discursiva de valorização ao ensino da língua materna como forma de fortalecer a herança cultural. A inclusão da língua materna no processo de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, num país como o Brasil que possui 309 etnias que falam pelo menos 219 línguas, segundo dados do IBGE (2010), apresenta-se como sendo uma conquista e um desafio a ser enfrentado pelos sistemas de educação nos estados e municípios. Ela não é apenas um patrimônio importante para cada etnia, mas também deve ser compreendida como sendo uma herança cultural do país, uma vez que, ao ser inserida no processo de alfabetização de jovens e adultos indígenas, traz como benefício não apenas a escolarização para esses sujeitos, mas inclusive o fortalecimento da sua identidade e a recuperação da sua cultura (UNESCO, 1990).

Na sequência dos movimentos que apresentam uma prática discursiva de Educação, trazemos o compromisso de Dakar (UNESCO, 2001), que retoma em linhas gerais os compromissos coletivos assumidos em Jomtien (UNESCO, 1990) e apresenta uma avaliação dos avanços e limites que persistem para que seja garantido o direito à educação para todos.

O relatório apresenta a seguinte constatação:

A visão de Jomtien continua pertinente e poderosa. Fornece uma perspectiva ampla e abrangente da educação e de seu papel crítico na outorga de poder aos indivíduos e na transformação das sociedades. Entre seus pontos e princípios essenciais encontra-se o acesso universal à aprendizagem; a atenção especial sobre a equidade; a ênfase sobre os resultados da aprendizagem; a aplicação dos recursos e da esfera de ação da educação fundamental; a maior importância ao ambiente para o ensino e o fortalecimento das parcerias. Lamentavelmente, a realidade tem ficado aquém dessa visão; **a milhões de pessoas ainda é negado o direito à educação e as oportunidades que ela dá para que se viva uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória** (UNESCO, 2001, p. 14, grifo nosso)

O documento retoma a prática discursiva de compromissos assumidos em Jomtien (1990) sobre o direito à educação para todos em uma perspectiva universal e o papel social da educação enquanto espaço formativo crítico e transformador. Ressalta ainda em sua prática discursiva a necessidade de olhar para milhões de pessoas que ainda não conseguiram o direito à educação, ou que têm acesso de maneira precária apenas na primeira etapa do ensino

fundamental, como é o caso da população indígena, que, em sua maioria, só consegue concluir o ensino fundamental, conforme afirma Fialho (2002, p. 25): “a maioria das escolas nas aldeias só atende à 1ª fase do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª série”.

Por isso a necessidade do deslocamento para garantir a continuidade dos estudos, o que nem sempre é possível, considerando a questão geográfica e as dificuldades de locomoção dos habitantes das aldeias, exigindo investimento e esforço do poder público para garantir a esse grupo o acesso à educação e permanência na escola.

Sobre os processos de escolarização da população indígenas, Munduruku (2012) traz em sua prática discursiva a memória dos seus ancestrais e a forma de fazer educação, a qual é considerada primitiva, onde se aprende pelo ouvido as histórias contadas pelos antepassados que não foram escritas. O autor reconhece e relata as dificuldades que seus parentes indígenas têm em escrever em sua língua, e o quanto foi perdido na história dos povos indígenas no Brasil por não dominarem essa tecnologia que é a leitura e escrita.

O acesso à escolarização a jovens e adultos indígenas que convivem em uma sociedade letrada torna-se cada vez mais uma necessidade, visto que dominar os códigos linguísticos para essas etnias torna-se uma possibilidade de sobrevivência, para defender os interesses coletivos de seus povos. No entanto, é necessário que esse processo de leitura e escrita ofertado ao jovem e adulto indígena seja articulado à sua realidade e cultura, de modo a tornar o processo de escolarização significativo para cada etnia.

Segundo Souza e Kerbaui (2018), em síntese, a prática discursiva que permeia a Declaração de Dakar é o reconhecimento de que os compromissos assumidos em Jomtien não foram totalmente efetivados, sendo necessário reafirmar a importância do direito à educação como compromisso de todos. No entanto, destaca a importância de um olhar atento e efetivo na promoção de ações de equidade e qualidade na educação aos grupos vulneráveis, a exemplo das populações indígenas, de modo a garantir a educação fundamental a esses sujeitos que se encontram em situações de vulnerabilidade. A declaração reiterou ainda a defesa de atendimento a necessidades básicas e recomendou melhores condições dos estabelecimentos de ensino.

Em relação às Conferências Internacionais de Educação de Adultos, as CONFITEA's¹² são espaços privilegiados de articulação internacional e nacional sobre as

¹² Segundo Silva (2003), a I CONFITEA foi realizada em Elssinore, na Dinamarca, em 1947; a II CONFITEA - Montreal, 1963; a III CONFITEA - Tóquio, 1972; a IV CONFITEA - Paris, 1985; a V CONFITEA - Hamburgo, 1997; e a VI CONFITEA - Brasil, 2009.

políticas para a educação de adultos e que reúnem diversos segmentos da sociedade na perspectiva de trocar experiências e de apontar caminhos na luta pela efetivação das políticas e pelo direito à educação para todos (BRASIL, 2009b).

Nesse cenário, buscamos perceber na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo-Alemanha, em 1997, alguma aproximação com a discussão da temática sobre a população indígena. Essa conferência tornou-se mundialmente conhecida por trazer a participação popular através dos movimentos sociais os quais participaram das discussões sobre o tema da Educação de Adultos nos diversos contextos, incluindo as políticas públicas destinadas à modalidade.

Na conferência, foi possível identificar como a questão indígena encontra-se inserida no contexto da diversidade e uma preocupação com os processos educativos e as formas tradicionais de aprendizagem dos povos indígenas as quais acontecem ao longo da vida. Outra questão pertinente a ser refletida é como a educação ofertada às etnias na modalidade da EJA vem contribuindo na autonomia e no protagonismo indígena desses sujeitos.

É importante destacar que, segundo a Declaração Internacional de Hamburgo de 1997, a Educação de Adultos precisa ser compreendida como um processo que acontece em longo prazo e que deve considerar a diversidade cultural. O documento ressalta que a modalidade tem como objetivo

[...] desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promover a coexistência, e a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que encontram a frente (UNESCO, 1997, p. 20).

A Educação de Adultos, segundo o documento, tem a função de promover um processo contínuo de aperfeiçoamento e aprendizagem que se desenvolve ao longo da vida, o qual deve levar em consideração as mudanças que acontecem no contexto social global e local, de modo a prepará-los para enfrentar os desafios e melhorar sua atuação na sociedade.

A prática discursiva que permeia o contexto indígena é a educação enquanto uma responsabilidade de todos, a qual possui espaços próprios de aprendizagem. Aprender é um processo permanente, aprende-se pela participação na vida, observando e agindo. Nessa concepção, segundo Bonin (2012, p. 37), “a escola se insere tendo um lugar específico, mas não sobreposto às práticas pedagógicas mais amplas”. A escola apresenta-se no contexto indígena como sendo uma oportunidade de ampliar os conhecimentos, tem como objetivo

preparar os indígenas que vivem em contextos urbanos ou próximos para enfrentar os desafios presentes em uma sociedade com uma cultura diferente.

A prática discursiva que perpassa a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997), acerca da diversidade na EJA, deve ser compreendida como um valor cultural, cujas práticas pedagógicas apontam para a necessidade de ações efetivas de preservação, respeito e acolhida da diversidade na educação e no espaço escolar.

A educação de adultos deve refletir a riqueza da diversidade, bem como respeitar o conhecimento e formas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas. O direito de ser alfabetizado na língua deve ser respeitado e implementado. A educação de adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral de grupos étnicos e minoritários de povos indígenas e nômades (UNESCO, 1997, p. 24-25).

Pensar a diversidade na EJA e, nela, as populações indígenas, torna-se um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que existem muitas etnias referentes à população indígena espalhadas pelo planeta e que possuem duas especificidades: pertencer a modalidade da EJA e fazer parte de um grupo específico com uma cultura própria, língua, crenças e tradições diferentes (CAMPOS, 2011).

Nesse sentido, a EJA tem como desafio, segundo o documento da Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997), garantir aos povos indígenas e nômades a alfabetização na língua materna para preservação de um bem cultural e material para que ela não seja extinta.

Respeitar o conhecimento oral e tradicional dos povos indígenas e nômades na Educação de Jovens e Adultos é considerar, nos processos educativos e nas práticas pedagógicas, a tradição oral como uma forma de fazer educação, a qual pode ser um instrumento responsável pela transmissão da cultura e tradição indígena.

A Educação de Jovens e Adultos voltada para a população indígena também tem como desafio sistematizar experiências e saberes de modo que não sejam perdidos e esquecidos com o tempo, mas se tornem material didático-pedagógico, a fim de ser trabalhado com esse público e socializado com os diversos segmentos da Educação Escolar Indígena.

Ainda sobre os conhecimentos tradicionais presentes na oralidade das populações indígenas, Barcellos (2014, p. 54) traz a seguinte contribuição: “Quando um ancião¹³ Potiguara fala das suas memórias, ele está trazendo consigo a memória coletiva”. Dessa forma, a oralidade é uma forma de aprendizagem para jovens, adultos e crianças indígenas Potiguara, pois é através

¹³ Na cultura indígena Potiguara, o termo ancião é atribuído ao idoso que detém o conhecimento referente à cultura indígena e que é respeitado pela etnia por possuir mais experiência de vida.

dela que são desenvolvidos os processos educacionais no interior das aldeias, no cotidiano da Educação Indígena, e que são incorporados à Educação Escolar Indígena.

Para a sociedade brasileira, predominantemente grafocêntrica, esse tipo de Educação Indígena muitas vezes não é reconhecido, pois o código escrito ocupa uma posição privilegiada para a população não indígena. Logo, há uma problemática a ser enfrentada, tendo em vista que a leitura e a escrita se apresentam como um bem relevante em uma sociedade que utiliza cotidianamente esses recursos fundamentais para acessar uma cidadania plena (BRASIL, 2006).

Nessa direção, a EJA no contexto indígena precisa articular a tradição oral dessa população com o processo gráfico de escrita presente no contexto brasileiro, de modo a promover um equilíbrio. Ela deve ter como objetivo proporcionar experiências e práticas de registros escritos da cultura e da identidade aos indígenas que vivem em contextos urbanos ou próximos, os quais, em contato com essa realidade, necessitam do acesso à leitura e à escrita, possibilitando que esses sujeitos sejam protagonistas e escritores da sua história e da sua cultura.

De acordo com Grupioni (2008, p. 16), “a escrita [...] não é uma opção muito menos um produto. É, sobretudo, uma tecnologia do intelecto, uma capacidade que se adquire”. Logo, a negação do direito à educação a grupos vulneráveis, a exemplo da população indígena, impossibilita a aquisição da capacidade intelectual da escrita que é inerente a qualquer ser humano, independente da raça, geração, classe social, gênero e religião.

Portanto, ao pensar a Educação de Jovens e Adultos voltada para população indígena, a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) recomenda ofertar uma educação que promova a Interculturalidade, um diálogo com diferentes povos pertencentes a uma mesma Nação, cabendo à escola o papel de favorecer esse intercâmbio, de modo que o processo de ensino e aprendizagem garanta a troca de conhecimentos entre os diferentes saberes culturais em favor da paz, dos direitos individuais e coletivos, da liberdade, da promoção da democracia, da solidariedade e do respeito à diversidade cultural (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2012).

A respeito da interculturalidade, Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 284) argumentam que “o termo intercultural pode qualificar tanto um objeto com uma situação, ou o encontro cultural, quanto ao tipo de abordagem da comunicação, dos discursos e da interação que focalizem a variação cultural”. Em uma perspectiva mais ampla, os autores argumentam que a interculturalidade coloca em evidência a relatividade cultural dos comportamentos presentes na sociedade.

Ainda segundo os referidos autores, “falar de encontros ou comunicações interculturais enfatiza o encontro entre indivíduos ou grupos de indivíduos que pertencem a culturas diferentes”. Nesta direção, quando falamos em interculturalidade, é importante compreender

que não estamos nos referindo apenas aos indivíduos que possui competência linguística desiguais, mas também aqueles que, apesar de apresentar uma relativa igualdade de repertório linguístico dos sujeitos, preservam diferentes variações na sua aplicação no seu cotidiano. Em se tratando das populações indígenas no Brasil, essa interculturalidade acontece no encontro com a cultura dos não indígenas como também no contexto indígena na relação com diferentes etnias.

Segundo Paladino e Almeida (2012, p. 16), “o conceito de interculturalidade traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza”. Compreendemos que a interculturalidade apresenta-se como sendo uma possibilidade de troca, de diálogo na EJA indígena a qual enxerga as diferenças presente nas 309 etnias que compõem a população indígena brasileira como uma riqueza, e não um problema.

Os referidos autores argumentam ainda que “a educação intercultural é vista como instrumento de empoderamento das minorias, das populações que estão à parte da cultura hegemônica” (PALADINO; ALMEIDA, 2021, p. 16). Podemos inferir que a educação intercultural apresenta-se como sendo uma forma e um instrumento de resistência das minorias, que tentam preservar suas culturas através dos processos educacionais, de modo que a partir da Educação desenvolvida em uma perspectiva intercultural de acolhida e respeito à diversidade e às culturas presentes nas minorias não sejam silenciadas pela tradição hegemônica, mas fortalecidas e defendidas como sendo um bem cultural de cada etnia, de cada grupo que possui suas especificidades.

A interculturalidade, defendida por Moreira e Candau (2008), é a que promove uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. As características que envolvem esse conceito fundamentam-se na importância de promover um diálogo inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade, de modo que sejam valorizadas e reconhecidas as diferenças enquanto riqueza presente em cada etnia, gênero, geração, raça e classe social.

Outra característica que os autores destacam nesse processo educacional, que envolve a interculturalidade, é compreender as culturas como sendo um processo plural e contínuo de construção e reconstrução, elas não estão prontas e acabadas, cada cultura tem suas raízes e origens, as quais não se encontram engessadas por padrões culturais fixos e fechados elas se encontram em movimento.

Ainda segundo os referidos autores, outra característica presente na interculturalidade diz respeito à hibridização, ou seja, as tradições não são puras, nem neutras elas se constituem

e são influenciadas por atores sociais, que trazem sua cultura e se relaciona com outras e com diversos autores sociais, em um processo dinâmico cujas culturas vão sofrendo influências uma das outras e vão influenciando os sujeitos que delas fazem parte.

No caso da indígena, é possível observar que diversos costumes foram sendo inseridos na sociedade brasileira, bem como hábitos culturais da sociedade não indígenas foram sendo introduzidos na vida dos povos indígenas de forma pacífica ou imposta e passaram a fazer parte de seu cotidiano influenciando sua cultura e sua forma de fazer Educação.

A interculturalidade apresentada por Moreira e Candau (2008) traz ainda enquanto característica os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, os quais nem sempre são pacíficos. Segundo os autores, na história sobre as culturas, é possível observar diversas relações de poder e ideologia que marcam fortemente as culturas na sociedade com situações de preconceito, discriminação de gênero, discriminação racial, ética, geracional e de classe social. Existe uma tendência das culturas dominantes imporem um padrão, um modelo como sendo universal de uma cultura eurocêntrica, e portanto deve ser seguida e legitimada pelas demais.

Por fim, a última característica apresentada pelos referidos autores e que é reforçada por França (2020) diz respeito à diferença que não pode ser desvinculada da desigualdade, a interculturalidade enxerga a diferença como sendo um elemento potencializador da diversidade, a igualdade não pode ser um processo de uniformização, homogeneização, padronização, na formação de uma cultura comum e única, cujas diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas. Assim, as diferenças precisam ser reveladas, afirmadas, reconhecidas, valorizadas, assumidas e trabalhadas com práticas pedagógicas e discursos de valorização e respeito ao diferente.

Ao fazer referência ao público da EJA indígena e à sua cultura, defendemos uma educação intercultural crítica na qual a cultura indígena preserve suas raízes, sua memória histórica, estabeleçam comunicação, aprendizagem e respeito com outras culturas, de modo que nenhuma seja vista ou imposta como sendo superior a outra, mas seja reconhecida e valorizada como diferente. É importante pensar uma educação intercultural na EJA indígena que seja capaz de construir um projeto educacional e social cujas diferenças sejam dialeticamente incluídas, valorizadas e respeitadas em suas singularidades.

Ainda sobre as conferências, destacamos o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Ele reúne diversos segmentos do Brasil ligados ao poder público e às organizações não governamentais,

pesquisadores e militantes da EJA, apresenta um diagnóstico acerca da prática discursiva da EJA no Brasil com seus limites e avanços.

O Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos traz a seguinte reflexão sobre a EJA:

Tratada como modalidade da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9.394/1996), a escolarização voltada para Jovens e Adultos ainda sofre com os preconceitos construídos historicamente, que consideram esse tipo de ensino de baixa qualidade e oferecido de forma ligeira. Isso explica em parte a posição de muitos gestores e gestoras, que veem a EJA como correção de fluxo e como ação provisória por isso, a perspectiva de que ela deve ser rápida e de que deve acabar (BRASIL, 2016, p. 17).

É visível no decorrer da história uma prática discursiva na modalidade da EJA de luta e resistência no sistema de ensino, para afirmar-se enquanto direito efetivo no cenário das políticas educacionais permanentes. E muitas vezes ela fica à margem dessas políticas ou subentendida nas redações dos documentos, ignorada, silenciada e considerada como uma política educacional provisória. Essa realidade estende-se também à população indígena.

A história demonstra a necessidade de criar possibilidades e estratégias que fortaleçam a educação voltada para o Jovem e Adulto considerando a diversidade desse público, uma vez que dificilmente seremos um país desenvolvido, se não conseguirmos erradicar ou reduzir os altos níveis de analfabetismo e respeitar, preservar e valorizar a diversidade que precisa ser reconhecida nos processos e políticas educacionais.

O documento reconhece que existe uma diversidade na EJA que envolve diferenças culturais, de gênero, geração, de etnia, de classes sociais que compõem os coletivos presentes na Educação de Jovens e Adultos os quais precisam ser considerados nos processos educacionais e nas políticas públicas nos estados e municípios.

Nessa direção, o documento enfatiza que:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, **indígenas**, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, e latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam (BRASIL, 2016, p. 28, grifo nosso).

Pensar a diversidade na EJA é reconhecer suas diferenças de modo que não se tornem desigualdades. É necessário compreendê-las como uma condição, que precisa ser incluída e pensada nas propostas pedagógicas.

Na Educação de Jovens e Adultos ofertada à população indígena, é necessário refletir sobre os processos educativos de modo que sejam contempladas as especificidades de cada etnia nas propostas pedagógicas. As populações indígenas precisam ser reconhecidas, mas não como um conjunto de índios genéricos, e sim como etnias específicas que se percebem distintas (SILVA; COSTA, 2018).

Ainda nesse cenário de conferências, discorreremos sobre a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada em Belém do Pará, Brasil, a primeira do hemisfério Sul. A Conferência teve como tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos” e as discussões aconteceram com uma significativa participação de ONGs, representantes do poder público e uma numerosa delegação brasileira que contou com a mobilização e a participação dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Durante a VI CONFINTEA, ressaltou-se que a aprendizagem ao longo da vida constitui

[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (UNESCO, 2010, p. 3).

O papel da educação ao longo da vida é fundamental para a solução dos problemas globais, visto que, através da educação, é possível construir um cidadão com potencial de transformação para um futuro viável (UNESCO, 2010).

No documento, o tema da educação para a população indígena é abordado no eixo Alfabetização de Adultos, destacando a importância do compromisso com a alfabetização dessa população, a fim de que se efetive o processo de escolarização e se consiga romper o ciclo da baixa escolaridade, criando um mundo plenamente alfabetizado.

Destacamos ainda o eixo Participação, Inclusão e Equidade, por incluir o compromisso com a educação ofertada à população indígena, chamando-nos a atenção os seguintes pontos:

[...] apoiar o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias línguas indígenas, desenvolvendo programas, métodos e materiais que reconheçam e valorizem a cultura, conhecimentos e metodologias indígenas, desenvolvendo ao mesmo tempo, e adequadamente, o ensino da segunda língua para comunicação mais ampla; Apoiar financeiramente, com foco sistemático,

grupos desfavorecidos (por exemplo povos indígenas, migrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas que vivem em áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais, o que pode incluir programas oferecidos gratuitamente ou subsidiados pelos governos, com incentivos para a aprendizagem, como bolsas de estudo, dispensa de mensalidades e licença remunerada para estudos (UNESCO, 2010, p. 10)

Consideramos importante destacar os desdobramentos dessa conferência e os compromissos firmados em relação à população indígena e a outros grupos, a exemplo das pessoas com deficiência, migrantes e pessoas que vivem em áreas rurais. O documento final assume vários compromissos, dentre eles, o apoio financeiro a programas que valorizem e desenvolvam a língua indígena; a produção de materiais e metodologias que contribuam para a valorização da cultura e para o ensino de uma segunda língua; e o apoio sistemático a grupos desfavorecidos que estão em situação de vulnerabilidade, através de políticas públicas.

De maneira geral, essa conferência trouxe recomendações e fortaleceu metas já estabelecidas por outras agendas internacionais. Apresentou também diversos desafios, como a necessidade de contemplar nas políticas e práticas educacionais os povos indígenas e as populações rurais e migrantes, trazendo uma reflexão sobre a promoção da língua indígena: “poucos países têm políticas multilíngues consistentes de promoção de línguas maternas, apesar destas serem, muitas vezes fundamentais para a criação de um ambiente letrado, especialmente no caso de línguas indígenas” (UNESCO, 2010, p. 21).

A ausência ou o pouco investimento em políticas multilíngues no país justifica o apagamento educacional referente à cultura e à língua que muitas populações indígenas vêm enfrentando, o que reforça a necessidade da inclusão de políticas públicas educacionais voltadas para a modalidade da EJA na perspectiva da diversidade.

Após trazer as práticas discursivas presentes nas conferências acerca da temática da Educação de Jovens e Adultos e nela a população indígena, no próximo tópico, apresentamos a Educação de Jovens e Adultos e a população indígena no contexto brasileiro, de modo específico, a prática discursiva posta na legislação que trata a educação enquanto uma conquista e direito desse grupo social e as especificidades que envolvem a modalidade da EJA ofertada a esse grupo culturalmente diferente.

3.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DISCURSIVA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LDB Nº 9394/96 SOBRE A POPULAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Anterior à Constituição Federal de 1988, o contexto social e político do Brasil era de política desenvolvimentista e de um regime militar, antidemocrático, marcado por perseguição, violência, conflitos, mortes e perda de direitos. Nesse contexto, a luta dos movimentos sociais entre eles o social indígena e dos partidos políticos foram de fundamental importância na reabertura política e no fim do bipartidarismo, o que possibilitou a criação de diversos partidos políticos e a legalização de outros que se encontravam na clandestinidade (BRASIL, 2018).

É importante ressaltar que nesse período a participação e pressão dos movimentos sociais impulsionaram a discussão e aprovação da Constituição Federal de 1988, a qual compreendemos que, embora não tenha sido ainda efetivada em sua plenitude, é um importante documento na conquista e reconhecimento do direito e acesso à Educação para todos, principalmente para as populações vulneráveis, a exemplo dos indígenas, os Jovens e Adultos que por muito tempo ficaram à margem das políticas educacionais (BRASIL, 2018).

A prática discursiva sobre a educação ofertada à população indígena foi sendo ressignificada a partir da Constituição Federal de 1988, com grande contribuição dos movimentos sociais e indígenas, apoiados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), um órgão ligado à igreja católica da ala progressista, o qual passou a apoiar, incentivar e realizar assembleias com indígenas e suas lideranças em diferentes regiões do país, chegando a mobilizar mais de 200 etnias para discutir questões relacionadas aos direitos. A partir de então, sucederam-se várias assembleias e conferências indígenas em diferentes locais e regiões do país, traçando uma trajetória de mobilização que se intensificou na década de 1980” (BRASIL, 2007b, p. 25).

Embora tradicionalmente a educação tenha sido uma aliada no processo de aculturação e de colonização desde o início da história do Brasil, como é possível comprovar nos livros didáticos e, de modo mais específico, no componente curricular da disciplina de História, a partir da Constituição Federal de 1988, percebe-se uma prática discursiva de valorização da cultura indígena, fruto da luta, organização e resistência do movimento social indígena que vem exercendo o papel de protagonistas de sua história (SILVA, 2017).

Grupioni (2008) enfatiza que é possível perceber uma mudança de paradigma no que diz respeito à educação ofertada à população indígena não mais de integração, mas de valorização da cultura.

Portanto, ao refletirmos sobre as práticas discursivas presentes na EJA e nela a questão indígena, é de fundamental importância trazer os dispositivos legais que cercam a discussão da especificidade de uma educação voltada para a população indígena, bem como as práticas discursivas presentes na legislação que influenciam na efetivação das políticas educacionais, voltadas para o jovem e adulto indígena, as quais foram forjadas em movimentos sociais de luta das diversas etnias espalhadas pelo Brasil que têm como protagonistas os indígenas e suas lideranças (MUNDURUKU, 2019).

Nessa direção, é visível o papel que a educação exerce na vida de um povo. Não muito distante, é possível lembrar da prática discursiva dos jesuítas e do seu projeto de colonização, que tinha como eixo central a educação, com objetivos claros e bem definidos de desenvolver um processo de aculturação, visando inculcar tradições e costumes decorrentes do meio cultural do colonizador para o objeto colonizado (SAVIANI, 2013).

Por outro lado, é sabido que, por parte da população indígena, percebe-se uma prática discursiva de resistência e uma luta permanente para manter seus processos educativos como forma de sobrevivência, resistindo à escravidão, extermínio, perseguições, assimilação e integração (SILVA, 2017).

Na história do Brasil, a educação promovida pelo Estado, a qual chegava aos povos indígenas antes da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN nº 9394/96, tinha origem nas experiências europeias, inicialmente com os jesuítas e posteriormente com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e com as escolas administradas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), as quais possuíam um viés educacional vinculado aos processos de extermínio físico, cultural e de integracionismo.

Nesse formato educacional, as escolas possuíam gestores e professores não índios, o currículo tinha como objetivo a manutenção da ordem nacional através de processos pedagógicos reguladores, os conteúdos e calendários traziam experiências de aprendizagens de matrizes europeias desvinculadas da realidade do povo indígena que vivia no Brasil (SILVA, 2017).

Munduruku (2012) ressalta que a visão equivocada de educação ofertada à população indígena e propositadamente estereotipada foi perversamente orquestrada, retirando-lhe sua visão de mundo, cultura e identidade; impondo-lhe um modelo educacional eurocêntrico. Outra estratégia adotada para extinguir as etnias que viviam no Brasil foi colocá-las como sendo um

empecilho para o desenvolvimento proposto pelo Estado brasileiro, que passa a perseguir, exterminar e implementar uma política educacional de assimilação e integração.

A partir das lutas do movimento social indígena nas diversas regiões do país na década de 1970 e, posteriormente, com a redemocratização do país, é possível perceber uma nova prática discursiva e uma nova concepção de política educacional voltada para esse público, não mais de caráter integracionista, vista como cultura inferior fadada à extinção, mas reconhecendo as especificidades da população indígena.

A respeito da Constituição Federal, Munduruku (2012) reflete que a nova constituição de 1988 foi o resultado de uma ampla participação popular, a presença indígena nesse documento é o resultado da organização e pressão das lideranças de cada etnia e de apoiadores na construção de políticas sociais e leis que garantem a autonomia das populações indígenas junto ao Estado brasileiro. Sua aprovação inaugurou uma nova concepção de política indigenista em todo o território.

A participação das organizações sociais indígenas ou não, pôs fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas, por sua vez caracterizada pela concepção de que se tratava de culturas inferiores, que desapareciam em contato com a suposta superioridade da sociedade civil de matriz europeia. Assim, deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o estado brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteadas pelo respeito à diversidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial às minorias indígenas (MUNDURUKU, 2012, p. 20).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma nova relação entre o Estado brasileiro e a população indígena, vista como sendo inferior e fadada ao desaparecimento. Ela passa a ser reconhecida como um coletivo de sujeitos pertencentes ao Estado brasileiro, visto que possui uma cultura diferente que precisa ser respeitada, e por isso têm o direito a uma educação diferenciada.

No que diz respeito à Educação Diferenciada ou à Educação Escolar Indígena, a Constituição Federal de 1988 traz a seguinte prática discursiva nos artigos 210º e 215º:

Art. 210 § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988, s/p)

Importante ressaltar que a garantia dos direitos presentes na prática discursiva da Constituição Federal (BRASIL, 1988) nasceu de uma significativa participação do movimento social indígena, o qual empreendeu esforços na articulação do grande mosaico de etnias espalhadas nas cinco regiões do país. Ele mobilizou e fomentou, através de reuniões, assembleias, cursos, visitas e organizações, as demandas vindas das diversas etnias indígenas do Brasil.

A partir da Constituição Federal de 1988, sabe-se que os fundamentos da democracia se tornaram valores explícitos em nosso ordenamento jurídico administrativo e que as lutas a fim de fazerem-nos valer, para além da retórica formal, impuseram a continuidade dos enfrentamentos, embates e conflitos contínuos e em processos abertos às realizações (KRENAK, 2019, p. 23)

A Constituição Federal oportunizou um olhar horizontal de igualdade e garantia de direitos, principalmente no que se refere à educação, deixando de ser pensada de forma assistencialista e obrigando o Estado a “reconhecer a necessidade de incorporar as diferenças étnicas, ao invés de apagá-las num discurso assimilacionista” (KAHN, 2005, p. 134).

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a população indígena deixou de ser tutelada pelo Estado¹⁴ e passou a ser reconhecida como um grupo presente na sociedade brasileira que possui singularidades e direitos. Como já ressaltamos em outro momento, embora reconheçamos que a Constituição Federal, acerca dos direitos das populações indígenas não tenha conseguido implementar em sua totalidade as reivindicações postas e conquistadas, não podemos deixar de reconhecer sua importância enquanto um direito desse público que se encontrava invisibilizado, nem as conquistas que ela possibilitou em diversas áreas, principalmente no campo da Educação.

De acordo com Grupioni (2008, p. 14), para que houvesse o reconhecimento do direito à educação diferenciada enquanto uma política pública consolidada na legislação, “foi necessário construir uma prática discursiva de ruptura com ações governamentais anteriores, fortemente marcadas pelo viés integracionista”, de modo a dar visibilidade às organizações

¹⁴ Antes da constituição de 1988 a tutela dos indígenas no Brasil era de responsabilidade do Estado o qual delegou a coordenação e acompanhamento dos índios ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão responsável do governo de gerir a vida dos indígenas, uma vez que eles eram vistos pelo governo como seres incapazes de gerir seus destinos (LIMA, 2015).

sociais e às práticas alternativas de educação a partir de experiências locais que valorizavam a cultura e a identidade indígena, as quais foram se tornando referências para uma política nacional de Educação Escolar Indígena. Essas ações contribuíram para a elaboração de leis e diretrizes que regulamentam a educação voltada para a população indígena em todo o território brasileiro a partir das aspirações presentes nas diversas etnias.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que nos últimos anos vinha acontecendo uma ampliação dos debates acerca da temática indígena na educação e nas políticas educacionais para os povos indígenas; sendo aberto um progressivo espaço nas pesquisas, nos ambientes sociais e na prática discursiva acadêmica para esses sujeitos, modificando a realidade educacional e escolar mediante a participação ativa dos indígenas nesses espaços e nos ambientes de gestão, docência e pesquisa.

Entretanto, essas ações mais uma vez estão sendo barradas e sucateadas pelo governo autoritário de extrema direita do senhor Jair Messias Bolsonaro, presidente da República, desde 2019, que cotidianamente vem implementando uma política de silenciamento e perseguição aos povos indígenas, pondo em ameaça as conquistas evidenciadas anteriormente.

Nesse cenário, apesar das dificuldades postas, é possível observar uma mudança qualitativa referente à temática indígena, visto que essa população se encontra em um processo educacional de protagonismo e resistência, não mais de integração, nem tão pouco de incapacidade como eram vistos no passado.

Conforme Nascimento e Silva (2012, p. 80), “as etnias estão mais exigentes e lutam por bens sociais como saúde, educação, moradia e alimentação para os seus descendentes”, ficando cada vez mais visível a mobilização e o esforço desses sujeitos para que sejam efetivadas as políticas públicas, principalmente as educacionais, resultado de um movimento de luta e resistência dos indígenas e suas lideranças, iniciado na década de 1970 e que vem sendo consolidado na contemporaneidade.

Para Campos (2011), o direito à educação diferenciada intercultural e bilíngue, tendo a língua materna como primeira nas comunidades que ainda conseguiram mantê-la e sendo ministrada por professores indígenas nas áreas onde vivem suas comunidades, em todas as modalidades de ensino, é uma das conquistas das populações indígenas no que diz respeito à educação. O referido autor ressalta ainda que:

[...] Nos dizeres de Marcos Terena, uma dessas lideranças expressivas dos movimentos indígenas dos últimos anos ‘queremos ser doutores e continuar sendo índios’. Sobre esse lema a escola diferenciada intercultural e bilíngue

se desenha como um espaço de intercâmbio entre as culturas (CAMPOS, 2011, p. 138).

É visível na prática discursiva das lideranças indígenas a importância da educação escolar para os anseios das comunidades, quer seja pela oportunidade de tomarem conhecimento de seus direitos, quer pela exigência que é imposta a esses sujeitos no contato permanente com a sociedade não indígena.

A necessidade de acesso à escolarização por parte dos jovens e adultos indígenas apresenta-se pelo contato com a zona urbana e com as atividades impostas pela sociedade na contemporaneidade, a exemplo de pleitear um emprego, pegar um ônibus, ler um aviso, escrever um recado, usar um celular, entre outras presentes no cotidiano não indígena, que exigem do indígena o conhecimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, torna-se cada vez mais comum observar esses sujeitos buscando na escolarização uma perspectiva de profissionalização, seja em nível técnico ou superior.

Sobre essa questão, Nascimento e Silva (2012) comentam que cada vez mais a população indígena Potiguara mobiliza-se em busca de educação para o seu povo. Eles afirmam que “a militância ocorre também no âmbito da qualificação para o trabalho, quando o povo Potiguara ingressa nos cursos de ensino superior” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 80), pois a formação superior para a população indígena eleva a condição sociocultural da etnia, que passa a ter uma qualificação e consegue atuar em profissões e espaços públicos nas aldeias que antes eram ocupadas por não indígenas, a exemplo das escolas, exercendo a função de docência ou gerenciamento, entre outras atividades.

Segundo Bonin (2012), não se discute mais se os índios devem ou não ter escolas nas áreas indígenas, pois esses discursos já foram superados. A preocupação agora gira em torno das seguintes questões: que escola deve ser ofertada à população indígena? Que formação deve ser oferecida aos professores? Essas e outras questões são pertinentes e frequentes nas discussões sobre a Educação Escolar Indígena no país.

De acordo com Grupioni (2008), atualmente não faz muito sentido refletir acerca do processo de apropriação da escrita e do acesso ou não à escola, mas sim que tipo de educação escolar vem sendo ofertada à população indígena. Ainda que muitos estudiosos apontem debates acalorados sobre essa temática, o foco deve ser a categoria de educação que vem sendo desenvolvida junto às populações indígenas nas diversas etapas da educação escolar, que, conforme verificamos, é uma necessidade fundamental para esses sujeitos na contemporaneidade.

Nessa direção, a educação diferenciada procura atender às necessidades de cada etnia, amparada por uma base legal, que busca incluir no processo educacional de cada povo sua língua, cultura, organização política, social e econômica, com práticas pedagógicas que promovam no seio do território uma Educação Escolar Indígena que preserve a identidade, agregue valores e perpetue a cultura.

Ainda segundo Grupioni (2008), essa educação tem o papel de apresentar uma prática discursiva e pedagógica de oposição à escola integracionista, que praticava um ensino imposto às populações indígenas centralizado na língua portuguesa, com uma prática discursiva de submissão. Atualmente, esse modelo tem como compromisso os seguintes posicionamentos:

Comunitária: conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada;

Intercultural: manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra;

Bilíngue/multilíngue: continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante;

Específica e diferenciada: 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 (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Dessa forma, a Educação Escolar Indígena apresenta uma prática discursiva de posicionamento e afirmação de um novo paradigma de educação, orientado a partir de um conjunto de normativas e diretrizes que procuram direcionar ações e princípios comunitários, intercultural e bilíngue/multilíngue, que constituem uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada e que vão sendo inseridos nas Escolas Indígenas espalhadas pelo Brasil.

A respeito do jovem e adulto não escolarizado, a Constituição de 1988 apresenta-se como um marco ao estabelecer o direito à educação a esse público que até então era invisibilizado pela sociedade e pelo sistema educacional do país. Soares (2002, p. 11) destaca que a

A Constituição brasileira de 1988 estabeleceu o direito à educação de jovens e adultos, quando expressa no art. 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

A Constituição Federal de 1988, considerada um marco no que diz respeito à garantia de direitos a grupos vulneráveis, traz o acesso à educação a todos os jovens e adultos que não tiveram oportunidade em outras fases da vida como uma obrigatoriedade do Estado, visto que esses sujeitos só tinham acesso à escola através das campanhas de alfabetização, como ressalta Paiva (2003), e passaram a ser incluídos em uma política educacional permanente. Logo, a Constituição inaugurou um novo momento para EJA, abrindo a possibilidade do reconhecimento da diversidade presente no grupo dos jovens e adultos indígenas não escolarizados (BRASIL, 1988).

A diversidade que representa o público da EJA vem de uma sociedade heterogênea constituída pelas camadas populares de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora, residentes das periferias, moradores da zona rural, população quilombola, ribeirinhas, povos das florestas, indígenas, privados de liberdade, refugiados, pessoas com deficiência, ciganos, entre outros grupos excluídos do processo educacional.

A respeito da diversidade brasileira, Di Pierro (2000, p. 74) traz a seguinte compreensão:

A diversidade é constituída das diferenças entre os sujeitos, que os distinguem uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, privados de liberdade, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, de asiáticos, e latino-americanos e migrantes, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange formas de ser, de viver, de pensar e de agir que se enfrentam, entre tensões, com modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania.

Portanto, ao pensar na Educação de Jovens e Adultos, é necessário considerar a diversidade que envolve questões referentes à classe social, gênero, estudantes de diferentes gerações, etnia e condições físicas e psicológicas, que não podem ficar silenciadas e precisam ser consideradas nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade, de modo que sejam criados mecanismos para superação das desigualdades e sejam implementadas políticas públicas, a fim de promover o respeito à diversidade e oportunizar igualdade de condições para todos que vivem em um país composto por uma população plural e diversa.

Conforme enfatizam Ireland e Spezia (2014, p. 74),

[...] Potencializar a diversidade na educação escolar é um desafio pertinente às políticas de EJA, pois, embora tenham sido executados projetos, programas e ações, os impactos do atendimento não foram suficientes para contribuir para a superação das desigualdades sociais e educacionais.

A luta pela superação das desigualdades sociais e educacionais precisa ser constante e diária “sempre que as diferenças se tornarem desigualdades” (BRASIL, 2018, p. 74), na defesa de uma educação de qualidade para todos, por parte do poder público e da sociedade civil organizada.

A Educação de Jovens e Adultos ao ser ofertada à população indígena precisa considerar as orientações gerais do Referencial Curricular para Escolas Indígenas (BRASIL, 1998)¹⁵, que deve possuir uma organização curricular que contemple práticas pedagógicas que respeitem à diversidade, bem como um ensino que vá além da aquisição da leitura e escrita mecânica e codificação de símbolos linguísticos. Ela deve propiciar experiências de aprendizagem que valorizem as vivências cotidianas individuais e coletivas dos sujeitos, de modo que o processo de alfabetização seja significativo e possibilite fazer uso competente dessas habilidades numa perspectiva de letramento.

Nesse contexto de reflexões referentes às leis nacionais de educação, trazemos as práticas discursivas sobre a Educação de Jovens e Adultos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual foi alterada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, passando a trazer em sua redação um conceito mais amplo de educação compreendida como aprendizagem ao longo da vida.

Destacamos os artigos, 37º a 41º, da Lei 9394/96, que tratam o tema da educação destinada ao jovem e adulto de forma generalizada, sem identificar, em sua redação, de maneira explícita qualquer referência à diversidade ou ao jovem e adulto indígena.

O artigo 37º faz referência à Educação de Jovens e Adultos oferecida àqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade regular, ressaltando que as oportunidades educacionais devem estar associadas às características dos estudantes, como podemos observar no fragmento destacado abaixo:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente **aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado,**

¹⁵ O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) é um documento que apresenta um conjunto de reflexões de cunho educacional com ideias básicas e sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no ensino fundamental. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o objetivo do RCNEI é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, levando em conta os princípios da pluralidade Cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação de professores indígenas.
Fonte: <https://www.educabrasil.com.br>. Acesso em: 20 maio 2020.

seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 15, grifo nosso).

Logo, constatamos que o artigo em questão, ao fazer referência à oferta de Educação de Jovens e Adultos considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, revela que o público da EJA é formado por uma diversidade de sujeitos que precisa ser considerada nos processos educacionais da modalidade, a exemplo da população indígena que possui características próprias.

No tocante à educação ofertada à população indígena, o artigo 78º da LDBEN nº 9.394/96 refere-se a todas as modalidades de ensino da Educação Escolar Indígena, não especificando, por exemplo, as etapas da educação básica ou a idade.

Fonseca e Weigel (2018) lembram que a Lei 5.692/71, que regia o ensino nos anos 1970, nada trazia em seu contexto que pudesse subsidiar a modalidade indígena, ficando esse público diluído nas modalidades de ensino na perspectiva de uma educação integracionista da sociedade nacional. Somente a partir da LDBEN nº 9394/96, é possível visualizarmos uma legislação que garante a Educação Diferenciada para as populações indígenas no contexto educacional brasileiro.

A prática discursiva presente no artigo 79º da LDBEN 9394/96 garante aos povos indígenas o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996). Nele é possível identificar uma preocupação que busca contemplar os conhecimentos dos povos indígenas nos processos educacionais como forma de fortalecer a cultura, bem como o acesso desse povo ao conhecimento não indígena da sociedade nacional, aspectos importantes na formação dessas populações que não se encontram isoladas, a exemplo dos povos indígenas Potiguara, que mantêm contato há muito tempo com a sociedade não indígena.

O reconhecimento da especificidade da população indígena na legislação educacional brasileira, através da LDBEN nº 9.394/96, inaugura um novo momento no que diz respeito à educação para essa população, numa perspectiva não mais de integração ao processo de formação política e cultural de um país que tinha na língua portuguesa um componente curricular central e uma educação com raízes europeias. Ela abre a possibilidade da inserção da cultura indígena no espaço escolar em todas as modalidades de ensino, a todos os públicos, da educação infantil à EJA, possibilitando ainda que os próprios indígenas direcionem seus processos pedagógicos e ocupem os espaços de gestão e docência, além de serem protagonistas na construção de currículo e na elaboração de material didático específico voltado para a sua

realidade, como orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar indígena (BRASIL, 1998).

3.3 PLANO NACIONAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PARA A POPULAÇÃO INDÍGENA

Partindo dos enunciados mais recentes, trazemos os discursos postos no Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), nos quais buscamos perceber as políticas educacionais voltadas à modalidade da EJA e à população indígena.

Analisaremos as aproximações do Plano nacional de Educação (2014-2024) para a EJA e para a população indígena, mediante a tentativa frustrada de criação de um Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), no ano de 2019. Na ocasião, diversas entidades e lideranças indígenas, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), mobilizaram-se para elaboração, discussão e fomentação de políticas públicas para construção de PNEEI coletivo. Esse movimento aconteceu através de audiências públicas reunindo diversas lideranças em Manaus, Belo Horizonte e João Pessoa-PB.

Foram realizadas três audiências públicas com objetivo da criação de um Plano Nacional de Educação Escolar Indígena. Em João Pessoa, na Paraíba, aconteceu a 3ª audiência pública, no ano de 2019, na qual tivemos a oportunidade de participar. A audiência teve como objetivo ampliar o debate e a participação na elaboração de propostas para construção de política pública educacional, em âmbito nacional, que possibilitasse garantir um maior acesso à educação de qualidade a todas as comunidades indígenas do país.

Cabe-nos ressaltar que o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena, em sua minuta, abordava os seguintes eixos:

- Eixo I – Gestão da EEI e Regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EEI;
- Eixo II – Territórios Etnoeducacionais;
- Eixo III – Infraestrutura;
- Eixo IV - Práticas pedagógicas e material didático;
- Eixo V – Valorização e formação de professores indígenas;
- Eixo VI - Oferta da EEI e de Ensino Superior;
- Eixo VII - Sistema de Avaliação da EEI (BRASIL, 2018b).

No entanto, a construção PNEEI não avançou devido ao desmonte e aos ataques que vem sofrendo a educação pública e, de modo específico, as populações indígenas no Brasil, por

parte do governo conservador de Jair Messias Bolsonaro, percebe-se um silenciamento e um arquivamentoo, por parte do MEC, dessa iniciativa no cenário educacional brasileiro.

Diante desse contexto, deter-nos-emos em avaliar o PNE de 2014-2024, seus avanços e limites alcançados nas modalidades, por compreender que a luta pelo direito à educação para os jovens e adultos e para os povos indígenas no contexto brasileiro é uma luta permanente e que continua presente no plano atual.

O Plano Nacional de Educação de 2014-2024 apresenta 14 artigos, com 20 metas e 254 estratégias, que procuram orientar as políticas educacionais dos estados e municípios com recorte temporal de dez anos, visando melhorar a educação do país.

Embora tenhamos dificuldade em localizar nos 14 artigos do PNE 2014-2024 a presença da Educação de Jovens e Adultos e da população indígena, verificamos uma aproximação com essa discussão no artigo 2º, ainda que em sua redação não seja feita menção à EJA nem à população indígena, como podemos observar no fragmento abaixo:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I — erradicação do analfabetismo;

I — universalização do atendimento escolar;

III — superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV — melhoria da qualidade da educação;

V — formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 2014, p. 3).

A partir da leitura do artigo 2º do PNE (2014-2024), podemos inferir que a intenção de erradicar o analfabetismo em um país que possui uma condição de não alfabetizados, concentrada na população de jovens e adultos das classes populares vulneráveis de etnias de origem negra ou indígena, fica visível que essa ação se destina ao público da EJA, os quais não tiveram oportunidade de acesso à educação em outras fases da vida, sendo necessário garantir a esse público a continuidade, ou seja, o direito de retornarem à escola e darem continuidade aos seus processos educacionais em qualquer tempo da vida que assim desejarem.

Sobre a universalização do ensino a todos, principalmente aos jovens e adultos, Machado e Alves (2017, p. 2) argumentam que “o que pode parecer óbvio em muitos países no mundo, que é o direito a universalização da educação básica, no Brasil ainda se encontra como uma meta difícil de ser alcançada”, situação que se agrava ainda mais, se pensarmos na população de jovens e adultos pertencentes a grupos vulneráveis, a exemplo da população

indígena, para a qual a universalização do ensino acontece de forma precária, como ressaltaram os autores supracitados.

Quanto às demais ações apontadas, como a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a promoção da cidadania, a erradicação de todas as formas de discriminação, a melhoria da qualidade da educação e a formação para o trabalho, entendemos que estão direcionadas ao público de jovens e adultos, tendo em vista que um dos itens refere-se à formação técnica profissional para atuação no mercado de trabalho, possibilitando que essas pessoas tenham acesso a uma formação que contribua para o surgimento de oportunidades e melhoria da qualidade de vida.

Muitos jovens e adultos brasileiros têm um histórico de pouco ou nenhum acesso ao ambiente escolar ou de descontinuidade educacional, situação que, mesmo no século XXI, continua causando vulnerabilidade a milhões de pessoas das camadas populares de diversas etnias, a exemplo da população indígena. Porquanto, esse segmento ainda precisa enfrentar o problema de viver em uma sociedade que avançou no campo da ciência e da tecnologia, mas não conseguiu garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional, presentes nas camadas populares que ainda se encontram com baixa escolarização ou sem nenhum acesso à educação (BRASIL, 2008).

Os jovens e adultos da EJA e a população indígena encontram-se presentes no Plano Nacional de Educação (2014-2024), de modo mais efetivo nas metas 3, 8, 9 e 10, como podemos verificar a seguir:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento);

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, p. 8).

Conforme observamos, a meta 3 envolve o ensino médio, mas também se refere à EJA, pois muitos jovens são encaminhados a essa modalidade pela rede de ensino devido à sua situação de distorção de idade e série, não considerando as circunstâncias e o perfil trabalhador que levaram esses alunos a não concluírem essa etapa do ensino na idade prevista, o que traz como um desafio comum à escola e à EJA a presença cada vez mais de jovens nessa modalidade de ensino,¹⁶ sem se refletir acerca das consequências, nem tão pouco pensar políticas públicas que possam resolver ou minimizar essa realidade.

Ainda na meta 3, na estratégia 3.7, é possível identificar uma preocupação em fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

A fomentação de matrícula articulada à educação profissional é uma das alternativas apresentadas no PNE, para reparar as desigualdades que ainda persistem no cenário educacional brasileiro. E isso é para os jovens e adultos pertencente às camadas populares, populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas e pessoas com deficiência, como ressalta Brasil (2014), parcela significativa da população brasileira que ainda não conseguiu acessar os direitos assegurados na legislação educacional brasileira, na qual a população jovem e adulta indígena encontra-se inserida.

Na legislação educacional na LDB 9394/96, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está presente no artigo 37 e foi uma conquista dos movimentos sociais. Ela possui como objetivo assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996). Ela rompe com uma lógica cuja educação ofertada a jovens e adultos resumia-se a campanhas de alfabetização com tempo determinado, como ressalta Paiva (2003)¹⁷, e passa a ser uma política educacional permanente incluída na legislação nacional como modalidade.

Sobre os jovens na EJA mencionada nas metas, vem se tornando cada vez mais comum a presença deles na EJA, realidade que se estende à população indígena. Os “adolescentes estão

¹⁶ Segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB,9394/96), no Capítulo I, Art. 21, a educação escolar é dividida em dois níveis: Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e Educação Superior. E pelas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

¹⁷ Sobre as campanhas de alfabetização de Adultos, a obra de Paiva (2003) apresenta de forma detalhada esse percurso histórico, com o título Educação Popular Educação de Adultos; ela apresenta uma ampla visão histórica da educação de adultos e da educação popular no Brasil, desde a Colônia até o final dos anos de 1960.

cada vez mais presentes nas escolas na EJA, e a maioria advém de processos de escolarização disciplinar, fragmentado, com altos índices de abandono e retenção no ensino fundamental diurno” (BRASIL, 2016, p. 17), o que torna ainda mais desafiador para a modalidade devido à presença de diversas faixas etárias, etnias, interesses e processos formativos distintos.

Sobre a juvenilização na EJA, Leão (2011) argumenta em sua prática discursiva que nos últimos anos é frequente a presença de jovens na EJA. Vindos das camadas populares, em sua maioria, eles acumulam repetência e descontinuidade de estudos. Essa presença dos jovens na EJA é percebida e questionada por educadores e precisa ser investigada. Segundo o referido autor, a juvenilização na EJA é um fenômeno social que precisa ser acolhido e compreendido enquanto uma necessidade da sociedade contemporânea, de modo que sejam desconstruídos estereótipos que abordam essa presença como sendo negativa, indisciplinada e de rebeldia.

Para Leão (2011, p. 69), “a EJA é chamada a contribuir proporcionando novas oportunidades educacionais aos jovens pobres”, tendo em vista que o perfil de jovens que procuram a modalidade caracteriza-se enquanto sujeitos das periferias, desempregados, quilombolas, indígenas e LGBTQIA+. Esses grupos tradicionalmente concentram um número significativo de pessoas não escolarizadas, para as quais a educação pode ser uma oportunidade de acesso a outros direitos.

Segundo Dayrell (2011), o crescimento do desemprego e a violência entre os jovens mais pobres, vindos das camadas populares, potencializa o aumento desse público na modalidade da EJA, porque buscam oportunidades educacionais para melhorar suas condições de emprego e de vida.

Corroborando com essa questão, Filho, Cassol e Amorim (2021) argumentam “que a presença do jovem aluno excluído da escola de ensino regular, o qual busca um refúgio na EJA a via rápida para que possa superar os desencontros vividos”. E isso é um dos fatores que contribui para o aumento dos jovens na EJA. A exclusão desses no ensino regular, seja pela indisciplina como já citamos ou pelas questões de trabalho, obriga os mesmos a inclusão na EJA, o que justifica o aumento crescente de jovens na modalidade.

Ainda Segundo Leão (2011) a respeito da juvenilização na EJA, alguns caminhos possíveis para superação das desigualdades e exclusão social da juventude é o investimento em políticas públicas para essa camada social empobrecida, bem como o investimento na formação de professores e em novas práticas pedagógicas que atendam às proposições oriundas das transformações sofridas pela EJA, que vivencia o surgimento de um novo perfil de estudantes, visto que busca escolarização. Entretanto, a falta de oportunidades e a acolhida em outras

modalidades não podem repetir-se na EJA, de modo que mais uma vez esses jovens sejam excluídos do direito à Educação.

Para Filho, Cassol e Amorim (2021), pensar na concretização de metodologias e de práticas pedagógicas que assegurem a permanência de jovens e de adolescentes na escola, faz-se necessário para garantir a continuidade, o desenvolvimento pedagógico e a formação cidadã.

Essas ações são de fundamental importância nos processos educacionais, tendo em vista que estamos falando de um direito primordial para esses jovens: o acesso à educação, a qual não pode ser ofertada de qualquer forma, pois é necessário respeitar o que está posto na legislação, de modo que sejam consideradas as especificidades dos sujeitos, seja de gênero, etnia ou geracional. A escola enquanto instituição que possui uma função social precisa preparar-se para acolher essa juventude, proporcionando-lhe um espaço de acolhida e respeito às diferenças.

Retomando a prática discursiva presente no documento acerca da Educação de Jovens e Adultos, as metas 8, 9 e 10 destinam-se à elevação das taxas de alfabetização e escolarização da população jovem e adulta que detém pouca ou nenhuma escolaridade e está concentrada, segundo Brasil (2014), na área rural, entre negros e não negros declarados, para os quais as políticas públicas educacionais na modalidade da EJA são muito importantes para o alcance dos objetivos estabelecidos no plano, garantindo o direito à educação presente na legislação.

Ao mencionar a preocupação com o nível de escolarização das pessoas que vivem no campo, essa meta estende-se à população indígena, tendo em vista que muitas aldeias estão localizadas nas áreas rurais onde algumas instituições ainda são classificadas como escolas do campo.

Sobre essa questão, Costa (2018a, p. 13) enfatiza que “convém lembrar que o Projeto de Escola Indígena criado pelo SPI se sustentava em uma escolarização com base nas escolas rurais”, cujas políticas públicas educacionais não chegavam para sujeitos ou, quando chegavam, vinham de forma precária. Nessa direção, percebe-se ainda na contemporaneidade que essa realidade persiste, sendo necessárias ações mais efetivas por parte das secretarias de educação, municipal ou estadual, para garantir a efetivação de políticas educacionais mais consistentes que venham garantir o direito de uma educação de qualidade às populações jovem e adulta indígena que vivem na zona rural.

A meta 10 aponta como desafio a oferta de matrículas na modalidade da EJA, nível fundamental e médio, de modo integrado ao ensino profissionalizante, buscando oportunizar aos jovens e adultos a preparação para inclusão no mercado de trabalho.

Em síntese, as metas 3, 8, 9 e 10 indicam como os estados e os municípios deverão proceder para garantir o acesso à educação a todos que não tiveram oportunidade na idade adequada, com vista à superação do analfabetismo, de modo que seja cumprido o que determina a lei e superados os equívocos históricos presentes nessa modalidade.

Já as metas 1, 3, 4, 5 e 7 do PNE, destinadas ao público indígena, abordam as modalidades da educação básica, agregando as etapas da educação infantil, ensino fundamental e médio e a educação especial, bem como a formação de professores, ensino superior e educação profissional, deixando mais uma vez a EJA silenciada na Educação Escolar Indígena.

A meta 1 destina-se a fomentar ações referentes à educação infantil, redimensionando a distribuição territorial da oferta e reduzindo a nucleação de escolas, o que contribui para que as crianças que residem na zona rural e nas aldeias não precisem se deslocar para outras localidades (BRASIL, 2014).

A meta enfatiza ainda que é importante que as escolas atendam às especificidades dessas comunidades. Assim, atendê-las é considerar nos roteiros pedagógicos a pluralidade de saberes existentes na população que reside nas áreas rurais, seja ela camponesa, ribeirinha ou indígena. Logo, as práticas não devem se limitar à educação infantil, mas incorporar as demais modalidades de ensino, a exemplo da EJA indígena, se de fato se pensa em erradicar o analfabetismo, como está posto no PNE.

Sobre essa questão, Silva e Costa (2018) argumentam que nas aldeias existem um universo de saberes que contribuem para que os professores preparem “suas aulas e atividades que possibilitam aos alunos um conhecimento crítico e criativo”. Essa forma de fazer educação que considera as especificidades dos sujeitos, bem como o contexto onde se encontram inseridos é uma prática que vem sendo construída pelos professores indígenas, a partir de um escola diferenciada, a qual procura articular os conhecimentos indígenas dos não indígenas, como orienta o RCNEI (BRASIL, 1998).

A meta 3 aborda a universalização do ensino fundamental, de modo a promover ações que fomentem a ampliação das matrículas gratuitas no ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações camponesas, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência. Embora a EJA não seja mencionada nessa meta, percebemos uma maior aproximação com a modalidade voltada para a população indígena, por compreendermos que a educação profissional destinada à população de jovens e adultos para quem o ensino, numa perspectiva profissional, é desenvolvido, deve considerar as especificidades desse coletivo no tocante à cultura e à identidade.

A meta 4 destina-se aos estudantes com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Aborda o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a oferta de um sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes escolares ou serviços especializados, formação continuada de professores para esse tipo de atendimento educacional nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014). Essa meta trata da educação especial considerando o público em diversos contextos, inclusive indígena.

Compreendemos que, embora a meta não faça menção ao jovem e ao adulto indígena com deficiência, ela garante que esses sujeitos sejam atendidos nas redes estaduais e municipais.

A meta 5 traz como foco a alfabetização de um público específico, as crianças, que devem ser alfabetizadas, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Essa orientação estende-se à população indígena, no entanto, permanece uma prática de incentivo à escolarização de crianças e adolescentes, sendo invisibilizado o jovem e adulto indígena que não teve oportunidade de acessar a escola nessa etapa da vida

Essa realidade de não incentivo à alfabetização do jovem e adulto é comum na população não indígena, na qual as políticas de incentivo são destinadas àqueles que se encontram dentro de uma faixa etária específica, considerada idade certa, para a qual são destinados recursos e formação de professores, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁸.

Nas estratégias mencionadas para que as metas sejam atingidas, identificamos que é citada a necessidade de considerar o uso da língua materna nos processos de alfabetização e de ensino, devido à relação com a identidade cultural das populações tradicionais, além de orientar a importância da produção de materiais didáticos específicos. Tais ações descritas na meta 5 visam garantir o direito da população indígena de ser alfabetizada em sua língua materna, bem como o respeito à cultura e à identidade indígena, seguindo as orientações da LDBEN nº 9394/96.

Por tratar da alfabetização, a meta não menciona a população jovem e adulta, deixando à margem os que não tiveram oportunidade de acesso na fase infantil, reforçando a tradicional

¹⁸ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa que tem como compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

preocupação da alfabetização apenas nos anos iniciais da educação infantil, posicionamento comum numa sociedade que costuma adotar uma postura de invisibilidade do analfabetismo referente ao público jovem e adulto no cenário educacional brasileiro.

A meta 7 propõe que seja fomentada a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, visando melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem. Embora a meta apresente-se generalista, podemos inferir que os esforços para melhoria da qualidade da educação, enquanto política pública, deve estar presente em qualquer segmento de ensino, inclusive na EJA e na educação ofertada à população indígena.

Segundo Lopes (2016a), a meta 7 aponta para a necessidade do acompanhamento da qualidade do ensino, de modo a melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Deve-se, portanto:

[...] garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, s/p).

Ainda segundo Lopes (2016a), constata-se no PNE 2014–2024 que a educação ofertada aos povos indígenas vem ocupando espaço e sendo considerada nas políticas educacionais. Logo, embora se perceba uma redação generalista, é necessário reconhecer os avanços. A inclusão na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, da discussão sobre a temática indígena e sobre as questões étnico-raciais, é o resultado das lutas pela dignidade humana dos diversos grupos sociais indígenas e negros para que sejam reconhecidos enquanto coletivos que fazem parte da história.

A partir do que está posto nos artigos e metas do Plano Nacional de Educação que discutem a educação voltada para a população indígena e para a Educação de Jovens e Adultos, é possível observar as ausências e fragilidades, bem como os incipientes recursos destinados para essas modalidades de ensino, sendo necessário o desenvolvimento de uma política educacional permanente e estruturante (BRASIL, 2014). Dessa forma, visualizamos a necessidade de uma ampla articulação para que seja, de fato, efetivada uma educação de qualidade para todos nas três esferas, municipal, estadual e federal.

É possível identificar no Plano Nacional de Educação de 2014, a partir deste estudo, uma preocupação com a educação em seus diferentes níveis: educação infantil, ensino

fundamental, ensino médio e ensino superior, incluindo a formação dos professores. Porém, tratando-se do jovem e adulto indígena, não identificamos ações efetivas, nem investimentos voltados para a superação do analfabetismo dessa população, como também não é visível na EJA.

Sobre essa questão, Machado e Alves (2017, p. 10) apresentam a seguinte reflexão:

Constatamos que, à medida que a idade da população aumenta, o número de matrículas decresce, e o quantitativo de pessoas que não concluiu e não está frequentando a educação básica aumenta. Quando este dado se refere às populações do campo, às regiões de menor escolaridade e com população mais pobre e negra, esses dados tornam-se ainda mais gritantes, o que exigirá dos governos estaduais estratégias muito bem planejadas para que ao final da década esses números não se repitam na mesma proporção.

Concordamos com Machado e Alves (2017), quando defendem o investimento em políticas educacionais que possa efetivar as ações postas no PNE (2016-2024), de modo a garantir o aumento de matrícula das pessoas que ainda não tiveram oportunidade de concluir a educação básica, a exemplo dos moradores da área do campo, dos jovens e adultos indígenas, bem como outras categorias empobrecidas da sociedade. E isso é um dos desafios que persiste no PNE de (2016-2024): promover ações de incentivo à matrícula dos jovens e adultos das camadas populares, das diferentes etnias e gênero precisa ser uma política permanente quando tratamos da universalização do ensino para todos.

No contexto local, trazemos o Plano Estadual de Educação da Paraíba. Durante a sua organização, foram realizadas várias reuniões e debates com os diversos setores e segmentos da sociedade. O documento foi aprovado em 23 de junho de 2015, composto por 11 artigos, com vigência de 10 anos a partir da data da sua publicação. Percebe-se em sua redação uma inspiração no Plano Nacional e uma adequação à realidade e à necessidade local do Estado da Paraíba.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, destacamos o artigo 2º que apresenta as seguintes orientações:

São diretrizes do PEE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
 VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 IX – valorização dos profissionais da educação; e
 X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PARAÍBA, 2015, s/p).

No âmbito do estado da Paraíba, observamos o compromisso com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino, a fim de que sejam superadas todas as formas de desigualdade que a falta de acesso à escola provoca em muitos jovens e adultos, principalmente na população indígena. Infelizmente, essa é uma situação que se estende aos municípios do estado da Paraíba.

A falta de escolarização, segundo Machado (2010), é evidenciada de modo mais efetivo entre os jovens e adultos das camadas mais populares que não tiveram acesso à educação ou que precisaram interromper os estudos por diversos motivos, visto que não conseguiram cursar o ensino na fase da infância ou adolescência. Assim, para esses, a EJA apresenta-se como uma opção de superação das desigualdades, rumo à promoção da cidadania.

Com relação à população indígena, no Plano Estadual de Educação da Paraíba, ela é contemplada no artigo 6º, nos seguintes parágrafos:

§ 2º A Educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades.
 § 3º Os Sistemas de Ensino deverão considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e ciganas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (PARAÍBA, 2015, s/p).

Assegurada na legislação nacional e estadual, a Educação Escolar Indígena foi assumida pelos governos em territórios que possuem a presença indígena. No estado da Paraíba, a Educação Escolar Indígena configura-se ainda como uma modalidade em construção, iniciada de modo mais efetivo com a reivindicação e luta da etnia Potiguara, e estendendo-se às demais etnias, as quais conseguiram a implantação de Escolas Indígenas nas aldeias a partir da Resolução CEE/PB nº 207/2003, que estabelece normas para a organização, estrutura e funcionamento dessas escolas no Sistema de Ensino da Paraíba.

Outra conquista importante para a população indígena no estado da Paraíba diz respeito à formação dos professores indígenas, em nível superior de licenciatura, realizada através do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Com relação à modalidade da EJA ofertada à população indígena, há alguns desafios apontados em pesquisas realizadas por Silva (2017) e Falcão (2017), como a formação inicial e continuada de professores para atuação na modalidade; a ausência de material didático-pedagógico específico que atenda às especificidades dos jovens e adultos pertencentes à cultura indígena; e uma política educacional permanente que possa incentivar o acesso e permanência desses sujeitos no espaço escolar, a fim de garantir, aos que desejarem, a continuidade nos estudos.

No Plano Estadual de Educação da Paraíba, destacamos a ausência da menção à EJA ofertada à população indígena, com o objetivo de reconhecer que o ensino voltado para esse contingente social não deve ser igual ao que ocorre na Educação Escolar Indígena para as crianças ou de uma comunidade urbana de jovens e adultos. É necessário haver uma intersecção de metodologias desenvolvidas na modalidade com jovens e adultos, e articuladas à filosofia e à prática da Educação Escolar Indígena, para que seja inserida na legislação e no ensino uma educação que contemple as especificidades desse grupo.

Observamos que o Plano Nacional de Educação no âmbito nacional e local e os demais dispositivos legais que tratam da modalidade e da população indígena não trazem uma intersecção das duas modalidades de ensino, de modo que o estudante indígena, jovem ou adulto não é contemplado nas políticas educacionais voltadas para a Educação Escolar Indígena, como também não é mencionado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Essa integração acontece apenas em um único documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica, o qual traz todas as modalidades e orientações para um ensino efetivo, inclusive na EJA ofertada aos indígenas.

Em síntese, Silva (2000) esclarece que a ausência de leis específicas que regulamentem a educação oferecida a jovens e adultos indígenas estende-se às demais modalidades de ensino. No entanto, é preciso estar atento à EJA, visto que os indígenas possuem trajetórias de vida e experiências que se diferenciam dos sujeitos das demais modalidades, porquanto, não podem ser tratados pedagogicamente de forma infantilizada.

É preciso considerar a cultura e a identidade indígena, bem como a interculturalidade existente nos princípios da Educação Escolar Indígena, sem esquecer que o público é composto

por jovens, adultos e idosos, para não correr o risco de infantilizar o ensino voltado para esse público.

Ao analisarmos as metas do Plano Nacional de Educação e nelas as aproximações da Educação de Jovens e Adultos e a população indígena, percebe-se que não tivemos muitos avanços de modo a garantir a erradicação do analfabetismo, é possível observarmos ainda um alto número de jovens e adultos que permanecem à margem das políticas educacionais.

Sobre a universalização do ensino, constata-se ainda um alto número de pessoas que não tiveram acesso a ele, realidade comprovada nas informações postas no relatório de monitoramento do Plano Nacional da Educação, o qual demonstra que “o acesso escolar dos jovens de 15 a 17 anos não foi universalizado até 2016, como preconiza a Meta 3 do PNE. Com 93% desses jovens frequentando a escola em 2019, o Relatório evidencia a exclusão de cerca de 680 mil jovens da escola” (BRASIL, 2020, p. 7).

A exclusão de mais de 680 mil jovens da escola demonstra as fragilidades que persistem no sistema educacional brasileiro que não conseguiu avançar nas políticas educacionais, a fim de garantir a universalização do ensino gratuito e de qualidade para todos, como recomenda o Plano Nacional de Educação, como forma de romper com as desigualdades históricas concentradas principalmente nas camadas empobrecidas. É visível a necessidade de empregar mais esforços e investimentos por intermédio do setor público federal, estadual e municipal para reverter essa realidade.

Segundo Brasil (2020, p. 8), acerca da Educação, observa-se a seguinte constatação:

A dívida histórica da educação nacional com o acesso escolar está marcada pelo grande contingente de jovens, fora da faixa etária de matrícula obrigatória, de 18 a 29 anos, que não possuem a educação básica completa, ou seja, pelo menos 12 anos de escolaridade. As desigualdades de acesso, historicamente alijadas do direito à educação às populações do campo, das regiões menos desenvolvidas, de cor negra e dos grupos de renda mais baixa.

A exclusão do direito à Educação a uma parcela significativa de jovens e adultos que não concluíram o ensino obrigatório, bem como o pouco tempo que esses permanecem na escola, os quais não conseguem avançar no mínimo 12 anos de escolaridade, intensifica as desigualdades presentes em grupos historicamente excluídos, concentrados principalmente no campo, os quais podemos entender como sendo os agricultores ou indígenas, uma vez que, nas diversas redações dos documentos, a população indígena é incluída nesse grupo por concentrarem-se em muitas das aldeias nas zonas rurais. Nestas, por muito tempo, as escolas indígenas receberam a nomenclatura de escolas do campo. Outros sujeitos que se encontram nesse contexto são os de cor negra e os de baixa renda, como ressalta Brasil (2020).

Essa realidade nos leva refletir e compreender a presença cada vez maior de jovens na modalidade da EJA, como já mencionamos nesta tese, os quais, em alguns casos, retornam à escola, após anos de abandono por diversos motivos, para dar continuidade aos processos educacionais em busca de melhores condições de vida.

É visível ainda, segundo o relatório de monitoramento Brasil (2020), uma desigualdade a respeito do nível de escolarização em algumas regiões, como no caso do norte e nordeste em relação a outras regiões do Brasil. Essa desigualdade estende-se aos sujeitos do campo das áreas rurais, a exemplo da população de jovens e adultos indígenas. Evidencia-se a permanência do aumento de escolaridade nas áreas urbanas e entre a população branca, como é possível observar nos dados:

[...] As taxas de alfabetização nas Regiões Nordeste (86,1%) e Norte (92,4%) foram as menores, em 2019, mantendo-se abaixo da taxa do país em todo o período de 2012 a 2019, ao contrário daquelas verificadas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

3. As taxas de alfabetização em todos os estados da região Nordeste, bem como no Acre, não chegaram a 90%, em 2019. No Nordeste, Alagoas (em torno de 83%), Paraíba e Piauí (ambos com cerca de 84%) apresentaram as menores taxas de alfabetização.

4. A taxa de alfabetização dos residentes nas áreas rurais (82,9%) manteve-se menor que a dos residentes nas áreas urbanas (95,1%), em 2019.

5. A desigualdade entre as taxas de alfabetização de negros (91,1%) e brancos (96,4%) (BRASIL, 2020, p. 51).

A partir dos dados apresentados do monitoramento do PNE 2014-2024, foi possível observar que as taxas de alfabetização das Regiões Norte e Nordeste ainda são inferiores às obtidas pelas demais regiões do país. Sobre os estados que apresentam as menores taxas de alfabetização, destacam-se Paraíba e Piauí, com 84%, ambos localizados na Região Nordeste, que historicamente possui as maiores taxas de analfabetismo do país.

Constata-se ainda que o cenário de desigualdade em relação às taxas de alfabetização continua menor nos residentes nas áreas rurais, com apenas 82,9%, a qual permaneceu inferior à das áreas urbanas com 95,1%. Essa desigualdade denuncia a falta de investimento nas escolas localizadas nas áreas rurais que atendem aos sujeitos do campo: agricultores e indígenas. E isso vai influenciar diretamente na escolarização dos integrantes desse território. Logo, o jovem e o adulto do campo, quando não são atendidos pelas políticas educacionais, abandonam a escola ou participam de forma precária, o que justifica a persistência dos resultados de desigualdade em relação a baixas taxas de alfabetização entre os sujeitos da zona urbana em detrimento da zona rural.

É visível ainda neste painel de monitoramento as diferenças presentes entre as taxas de alfabetização da população negra que atingiu 91,1%, sendo a da população branca superior 96,4%, o que vai influenciar nas oportunidades que são oferecidas esses sujeitos. Cabe nos ressaltar que, embora não tenhamos identificado na escrita do relatório a taxa de alfabetização da população indígena, na maioria dos documentos, ela se encontra junto à população negra e a do campo, como é possível observar no PNE 2014-2024, nas metas e estratégias para esse grupo.

Acerca da alfabetização da população adulta, “parte da dívida social da educação com o acesso escolar se reflete no analfabetismo adulto, tanto absoluto quanto funcional” (BRASIL, 2020, p. 8). Nesta direção, percebe-se que não basta apenas alfabetizar esses grupos vulneráveis, é necessário garantir também que os mesmos tenham uma educação de qualidade que possibilite fazer o uso competente da leitura e escrita, de modo que os mesmos sejam incluídos na sociedade letrada, para não correrem o risco de mais uma vez serem excluídos das oportunidades postas pela sociedade, já que as chances de inserção no mercado de trabalho e de participação social são maiores para aqueles que fazem o uso competente da leitura e escrita.

A respeito da educação profissional técnica de nível médio articulada à EJA, no período de 2013 a 2019, Brasil (2020) demonstrou uma considerável expansão de 17%, alcançando quase 1,9 milhão de pessoas, marca ainda distante das 4,8 milhões de matrículas previstas. No entanto, é importante destacar nesse avanço o protagonismo do segmento público, sendo responsável por 75,7% de crescimento. Tal desempenho foi atribuído à crescente expansão da Rede Federal dos Institutos (IF), os quais passaram por um aumento no crescimento de sua estrutura e consequentemente se aumentou o número de matrículas em 47,1%.

Em se tratando dos jovens e adultos indígena e a educação profissional, embora encontremos no PNE referência a esse grupo, não identificamos no monitoramento das metas acerca do Plano Nacional de Educação de Brasil (2020) nenhuma menção a esse público.

Observamos que a população indígena é mencionada apenas na meta 8 que trata de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Nessa meta é feita a seguinte referência em relação à população indígena: “quanto à raça/cor, os menores percentuais de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica

eram apresentados pelas categorias indígena (70,3%) e negra, preta e parda (82,0%) e os maiores, pelas categorias amarela (85,5%) e branca (83,2%), em 2010 (BRASIL, 2020, p. 30).

Sobre a população indígena nessa meta, percebe-se que é o grupo que possui os menores percentuais de matrícula na educação básica para pessoa com deficiência. Essa realidade apresentada estende-se às demais modalidades de ensino e de metas não alcançadas, vista a falta de assistência e apoio às escolas indígenas nas regiões do Brasil que sequer são mencionadas, realidade que contribui para a permanência dos altos índices de analfabetismo nesse grupo.

Ao observarmos os relatórios e documentos acerca do Plano Nacional de Educação, é possível notar um silenciamento a respeito da população indígena a qual é intensificada, quando relacionada aos jovens e adultos indígenas. Tais constatações evidenciam a pouca atenção direcionada por parte do Estado, no que diz respeito às políticas públicas educacionais, para esse grupo, o qual, mesmo com leis, a exemplo da LDBN 9394/96 que garante sua inclusão no sistema educacional brasileiro, ainda não conseguiu avançar na garantia e efetivação de políticas educacionais consistentes que garantam o seu acesso e permanência nos espaços educacionais, de modo a reparar as desigualdades históricas sofridas pelos povos indígenas e pela população jovem e adulta brasileira das camadas populares, as quais concentram o maior número de pessoas sem escolaridade.

3.4 A PRÁTICA DISCURSIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Dentre as leis nacionais da educação, destacamos ainda o Parecer nº 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a EJA como uma modalidade específica que possui uma diversidade de sujeitos, os quais necessitam de um currículo próprio, avaliação diferenciada e práticas pedagógicas que contemplem as diversas realidades existentes (BRASIL, 2000).

No documento, são destacadas as seguintes funções da EJA: **reparadora, equalizadora e qualificadora**. Ao realizarmos uma avaliação detalhada, constatamos que mesmo não identificando políticas específicas para a população indígena na modalidade da EJA em sua redação, o parecer destina-se aos grupos vulneráveis, o que nos leva a inferir que tais funções também contemplam os estudantes jovens e adultos pertencentes a população indígena.

Segundo o parecer, a função **reparadora** na EJA não deve ser confundida com a noção de reparação ou de suprimento. Ela deve ser vista como uma oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades.

Essa função, ao pensar nos grupos vulneráveis, a exemplo da população indígena, objetiva reparar um direito que por muito tempo foi negado e esquecido, o direito de acesso à educação enquanto uma política social que contribui para a superação das barreiras impostas pela sociedade àqueles que não detêm o conhecimento da leitura e escrita, para que possam usufruir dos bens sociais.

Sendo assim, ao pensar em um meio de reparação, a partir da EJA ofertada à população indígena, processos pedagógicos voltados para a realidade desses sujeitos devem ser criados, os quais devem considerar os aspectos culturais e as necessidades de aprendizagem de cada etnia.

A função **equalizadora** advoga em favor de uma parcela da sociedade, a exemplo das donas de casa, migrantes, ciganos, aposentados e demais segmentos jovens, adultos e idosos que tiveram seus processos formativos interrompidos de maneira forçada, seja pela repetência, evasão escolar, problemas sociais, situação de desemprego, saúde, entre outros desafios que diariamente são impostos pela realidade social brasileira.

Em termos práticos, o parecer CNE/CEB nº 11/2000 deixa claro que a função equalizadora se destina a um público plural de jovens e adultos que foram forçados a abandonar a escola e garante o retorno desses sujeitos ao universo escolar. O documento recomenda que a educação para esse público não deve se limitar à alfabetização, mas também deve contemplar processos educativos que desenvolvam outras habilidades.

Acrescenta ainda que “a EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais com dimensões do trabalho e da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 10), o que nos permite inferir que a função equalizadora visa oferecer oportunidade de igualdade e acesso a diferentes formas de linguagens e ao conhecimento, contribuindo no desenvolvimento das habilidades, capacidades e competências.

Nesse sentido, a função equalizadora tem como objetivo oferecer maiores oportunidades de acesso à educação aos jovens e adultos, incluindo o público indígena, garantindo níveis elevados de escolaridade que os qualifiquem para atuação em atividades profissionais no mercado de trabalho e em afazeres do cotidiano, de modo que os conhecimentos tradicionais sejam aperfeiçoados a partir dos conhecimentos científicos. Que possam ser utilizados nas atividades diárias, saúde, moradia, educação, geração de renda e naquelas que proporcionem

cada vez mais um consumo sustentável, realidade que já é comum na cultura indígena, mas que pode ser potencializada a partir dos novos conhecimentos adquiridos (BRASIL, 2000).

Segundo Soares (2002, p. 40), “a EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para o idoso, que muito tem a ensinar para as novas gerações”. Concordamos com o autor e, partindo dessa reflexão, trazemos algumas considerações acerca da tradição indígena no que se refere aos *troncos velhos*¹⁹, cujos conhecimentos são sempre muito valorizados. A esse respeito, Nascimento e Silva (2012, p. 76) apresentam o seguinte entendimento:

[...] entre os indígenas ocorre a valorização das pessoas idosas, aquelas que são consideradas ‘guardiões da memória’ e das tradições pertinentes a razão da existência da etnia. As novas gerações são estimuladas a reverenciarem aos que possuem maiores experiências socioculturais. Eles são testemunhas de um passado que precisa ser rememorado, reatualizado no cotidiano das aldeias, no seio das práticas escolares, na construção das novas mentalidades sobre o ser índio.

A valorização aos troncos velhos é uma prática comum na tradição indígena Potiguara, presenciada em diversos momentos das atividades realizadas na Educação Escolar Indígena. Nas escolas, eles fazem parte da programação, sendo convidados para compartilharem os conhecimentos. Entre os indígenas, existe um “arsenal de saberes pertencentes aos anciãos das aldeias, os quais são convidados a socializarem em forma de oficina nas escolas” (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 84), realidade que se estende à Educação de Jovens e Adultos na qual muitas vezes os estudantes exercem a função de quem ensina e de quem aprende em um movimento dinâmico. Conforme nos ensina Freire (1996, p. 47), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, pois a aprendizagem acontece em um processo de interação, diálogo e participação.

Por sua vez, a função **qualificadora** tem como objetivo propiciar a todos a atualização de conhecimentos ao longo da vida. Ela possui abrangência ampla e refere-se a uma educação contínua e permanente. Em relação à população indígena, a função qualificadora apresenta-se como uma educação que proporciona o desenvolvimento dos sujeitos em diversas etapas da vida, com o propósito de torná-los protagonistas de sua história. Nesse sentido, essa função

¹⁹ Os idosos são chamados na cultura indígena Potiguara de troncos velhos, pois eles são considerados guardiões da memória e das tradições (BARCELLOS, 2014).

encontra-se intrinsecamente relacionada ao processo de conquista e autonomia do povo indígena em busca de uma melhor qualidade de vida individual e coletiva.

Ela se faz à medida que os educandos jovens e adultos indígenas possam não apenas ter acesso à escola, como ocorria na fase na integração, mas também possam ter garantido o seu desenvolvimento nesse espaço educativo. A qualificação está intrinsecamente relacionada ao processo de conquista de suas autonomias em busca de uma melhor qualidade de vida e da efetivação dos seus direitos. A qualificação, nessa perspectiva, também se faz na conquista do acesso ao mercado de trabalho para aqueles que desejam seguir uma carreira profissional e na autonomia pessoal tão almejada por esses indivíduos que lutam diariamente para serem reconhecidos os seus direitos.

Na legislação mais recente, destacamos a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que trata das definições acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012). Consideramos ser um documento importante para a modalidade da EJA ofertada a essa população por ser o único documento que traz uma intersecção entre os dois campos, a EJA e a Educação Escolar Indígena, em que é possível observar o direito a uma educação escolar diferenciada para população indígena em todas as fases da vida.

O surgimento das diretrizes é o resultado do crescente protagonismo da população indígena através dos professores, os quais passaram a ocupar os espaços de organização e buscam estratégias de atuação nas instituições, a exemplo do Conselho Nacional de Educação, que conta com uma representação indígena, e dos Conselhos de Educação em nível de estado. Na Paraíba, o Conselho Estadual de Educação conta com um representante da etnia Potiguara, responsável por trazer as demandas referentes à Educação Escolar Indígena para as instituições responsáveis pela efetivação das políticas educacionais no estado (SANTOS; SILVA, 2021).

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica são o resultado de reivindicações pautadas na 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), a qual aconteceu em 2009, em Luziânia-Goiás, e reuniu diversas etnias dos estados brasileiros, professores indígenas, lideranças, militantes e estudiosos, para discutir políticas educacionais para as populações indígenas no Brasil em todas as modalidades de ensino, inclusive na EJA.

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foi uma reivindicação do grande mosaico de etnias existentes no Brasil, configurou-se como sendo um evento importante no cenário educacional brasileiro para população indígena, a qual teve como objetivo avaliar as políticas educacionais brasileiras destinada a esse grupo e propor caminhos para efetivação de

uma política educacional de qualidade e efetiva e que estivesse mais próxima da realidade indígena (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

É importante destacar que nesse período o Brasil passava por algumas transformações políticas, educacionais e sociais. O país estava sendo governado, pela 2ª vez, por um líder popular de esquerda, vindo da classe trabalhadora, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O primeiro ex-operário a se tornar presidente do Brasil. Ele executou dois mandatos, 2003 até 2010, (MOEHLECKE, 2009), momento considerado de maior ascensão no que diz respeito às políticas de diversidade na educação.

Nesse período, foi possível notar uma prática discursiva mais atenta e sensível à diversidade presente no Brasil, principalmente no campo da Educação. Essa ação estendeu-se à população indígena e às políticas educacionais ofertadas a esse público em todas as modalidades, inclusive na EJA indígena.

Nesse contexto, as lideranças indígenas mobilizaram diversos segmentos sociais e etnias nas cinco regiões do país, que acompanharam e apoiaram a causa indígena com objetivo de pensar e avaliar as ações e políticas educacionais destinadas à essa população no Brasil, a fim de propor encaminhamento na direção da consolidação de uma educação de qualidade para esse coletivo.

A 1ª CONEEI reuniu 804 representantes das conferências estaduais e regionais, distribuídos entre participantes de organizações indígenas, secretarias Estaduais de Educação, secretarias Municipais de Educação e municípios que trabalham com escolas indígenas em todo o país, instituições indigenistas e agências governamentais. Nesse contexto, foram apresentadas diversas pautas, como a formação de professores, a criação de um sistema de Educação Escolar Indígena, a necessidade de mais recursos para apoiar a produção de material didático, a autonomia das Escolas Indígena e a criação de territórios etnoeducacionais. No entanto, um dos aspectos a ser ressaltado, segundo Paladino e Almeida (2012, p. 97), “foi a ênfase na necessidade e na urgência de formular diretrizes curriculares para todas as modalidades”.

Consideramos ser um dos documentos mais importantes para todas as modalidades, inclusive para EJA, por trazer orientações educacionais em todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, para toda a população indígena em qualquer fase da vida.

É importante lembrar que a conferência aconteceu no período do governo do presidente Luiz Inacio Lula da silva em 2009, mesmo sendo considerado um governo popular não conseguiu efetivar as demandas levantadas na conferência, a exemplo da criação dos territorios etnoeducacionais, entre outras necessidades que foram apontadas.

Os anos subsequentes governados pelo partido dos trabalhadores pela Presidenta Dilma Rousseff, também não avançou na criação de uma política educacional mais consistente e autônoma para os povos indígenas, isso foi possível ser observado quando a presidente sofreu *impeachment* através de um golpe articulado pelos partidos da direita em 31 de agosto de 2016, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável em executar as ações no campo educacional para os coletivos vulneráveis a exemplo da população indígena foi extinta, sem nenhuma justificativa pelo atual governo Jair Messias Bolsonaro, como já citamos nesse trabalho.

No entanto, é necessário também reconhecer os avanços desse período que realizou-se a conferência. E um deles foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação Escolar Indígena. Nelas, é possível identificar orientações para a EJA ofertada ao jovem e adulto indígena, a qual é um marco para as duas modalidades, como já foi ressaltado. Outra conquista é a própria CONEEI, que possibilitou, pela primeira vez na história da educação brasileira, um evento nacional organizado e financiado com dinheiro público pelo MEC para discutir as pautas ofertadas às populações indígenas, o que foi feito pelos próprios sujeitos desse contingente social.

Sobre a Educação de Jovens e adultos indígenas, a 1ª CONEEI reforça a importância de “garantir que a implantação de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas indígenas seja feita quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 9). Essa reivindicação posta na 1ª Conferência de Educação Escolar Indígena é de fundamental importância para as duas modalidades, por se tratar do primeiro documento que apresenta uma interação entre ambas, a qual vai ser reforçada posteriormente no documento que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em 2013, de modo específico as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica oferecem aos estados e municípios orientações que direcionam as políticas educacionais referentes à educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), ensino médio, educação de jovens e Adultos e educação especial para a população indígena. Os objetivos são pautados nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012).

No que tange à Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA, as diretrizes tratam da educação na perspectiva da escolarização e formação profissional, orientada a partir da

necessidade e do anseio das comunidades, no que diz respeito à profissionalização e à educação para esse público.

Em sua redação, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, apresenta uma integração entre a Educação Escolar Indígena e a modalidade da EJA, bem como as diretrizes de todas as modalidades de ensino. Vejamos o que apresenta em relação à EJA indígena:

Art. 12. A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos, as experiências de vida dos Jovens e Adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais da comunidade.

§ 2º A oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, independentemente da idade.

§ 3º Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos Jovens e Adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios (BRASIL, 2012, p. 6).

O Artigo 12 da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, reconhece a necessidade da flexibilidade na modalidade, de modo que sejam incluídos na proposta pedagógica os processos de aprendizagem que contemplem os conhecimentos e as experiências do cotidiano, possibilitando ampliar os saberes individuais e coletivos presentes na sociedade para que os indígenas sejam protagonistas e construtores de novos conhecimentos.

A respeito da questão sociocultural, é importante destacar que as propostas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos ofertadas à população indígena precisam atender às necessidades das comunidades, de modo que sejam contextualizadas conforme a realidade da etnia, visto que existem 309 etnias espalhadas pelo Brasil, segundo dados do IBGE (2010), e cada comunidade possui suas especificidades as quais precisam ser respeitadas e contempladas na construção das propostas pedagógicas.

No inciso 2º, fica claro que a EJA no ensino fundamental não deve substituir a oferta regular, independentemente da idade, e os estudantes podem optar em cursar o ensino regular ou ingressar na EJA. Porém, a redação referente ao ensino fundamental regular nos leva a inferir que a EJA não é regular, o que causa uma visão distorcida e preconceituosa no que diz respeito

à modalidade de ensino, desconsiderando as singularidades que fazem parte do público e da modalidade em foco.

O inciso 3º trata a Educação de Jovens e Adultos para a população indígena em uma perspectiva ampla, o que nos leva a inferir que não se resume à escolarização, mas incentiva o desenvolvimento de processos formativos que contribuam na formação profissional, com atividades de sustentabilidade socioeconômicas e culturais de modo que venham a fortalecer ações de protagonismo das comunidades indígenas e de valorização da cultura, bem como a garantia de igualdade de oportunidade para todos.

Sobre a Educação profissional posta no documento, ela busca formar profissionais indígenas para atuarem nas diversas áreas como saúde, gestão ambiental, magistério, entre outras. Acerca da profissionalização, as diretrizes argumentam sobre a necessidade de fortalecer e apoiar os processos de formação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, responsáveis por conduzir o som nos rituais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de cerimônias, conselheiros, entre outras funções próprias da cultura indígena que se concentram na população adulta e idosa. E todas essas manifestações são necessárias ao bem viver desses povos e precisam ser revitalizadas e apoiadas para que não sejam perdidas (BRASIL, 2012).

Acerca da educação profissional tecnológica ofertada à população indígena, de acordo com Brasil (2009b), em um levantamento realizado em 2007 pela extinta SECAD, juntamente com a secretaria de Educação profissional e tecnológica, e de discussões realizadas com as comunidades indígenas e lideranças, recomenda-se que a educação profissional ofertada às populações indígenas seja articulada à modalidade da EJA, como determina o Decreto n.º 5.840/2006, que criou no âmbito federal o Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Segundo o documento base do Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena, ao ser ofertada à comunidade indígena, deve seguir os princípios e direitos da Educação Escolar Indígena.

Neste sentido, Brasil (2009b, p. 12) argumenta que “os cursos da educação profissional integrada à educação escolar indígena deve considerar os impasses, como também as potencialidades, na relação entre conhecimentos e práticas indígenas e os conhecimentos técnico-científicos”, de modo que os cursos ofertados em uma perspectiva técnico-profissional sejam articulados à realidade indígena de cada território, bem como aos saberes e aos anseios de cada etnia.

Sobre a Educação profissional articulada à Educação Escolar Indígena, o documento do PROEJA apresenta o seguinte esclarecimento:

A Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena é uma proposta nova, surgida de uma necessidade colocada pelos povos indígenas. Embora nova, já conta com iniciativas pioneiras na área de saúde, de manejo e gestão ambiental e territorial, executadas por organizações não-governamentais, organizações indígenas, escolas de saúde pública, secretarias de educação, com o apoio de universidades e também de Centros Federais de Educação Tecnológica e de Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 2009b, p.15).

Observa-se que a educação profissional articulada à Educação Escolar Indígena, ofertada ao jovem e adulto indígena, configura-se como sendo uma experiência recente no cenário educacional brasileiro. Ela surge das demandas apresentadas pelas populações indígenas que demonstravam experiências pontuais nas áreas de saúde e gerenciamento ambiental em algumas regiões do país na perspectiva tecnológica. Essas experiências foram importantes para impulsionar e visualizar a necessidade de uma reflexão acerca de ampliação de uma política nacional de Educação profissional tecnológica articulada à Educação Escolar Indígena ofertada aos jovens e adultos em todas as regiões do país onde possuem a presença indígena.

Segundo Brasil (2009b, p. 12), a concepção que orienta o ensino profissional e tecnológico ofertado ao jovem e adulto indígena nos territórios articulados, a Educação Escolar Indígena traz o seguinte entendimento:

Deve preocupar-se com a formação integral aliando a formação profissional a formação de base propedêutica, numa perspectiva histórico-crítica, de modo a possibilitar a autonomia do sujeito. Outra mudança na concepção da educação profissional é a ampliação de seu horizonte em direção à construção da 'autonomia intelectual' dos educandos, a fim de que compreendam, interajam e mesmo modifiquem o seu próprio processo de formação. Torna-se necessário considerar, no contexto de origem dos educandos, os conhecimentos e a experiência de vida que trazem, o que, conseqüentemente, passa a conferir identidade à própria formação profissional.

Portanto, ao pensar na educação tecnológica ofertada ao jovem e adulto indígena, orienta-se que seja pensada em uma perspectiva crítica, de modo a possibilitar a autonomia desses sujeitos, bem como a articulação entre os saberes e experiências dos educandos com os conhecimentos profissionais presentes na sociedade e no seu cotidiano.

Ainda sobre as concepções, Brasil (2009b, p. 12) argumenta que a Educação profissional ofertada ao público indígena foi modificando-se e possui o seguinte entendimento:

A própria concepção de educação profissional sofreu uma significativa mudança. Antes, uma oferta de educação profissional para os povos indígenas restringir-se-ia a habilitar os alunos para um posto de trabalho, a entender uma atividade em si mesma, dentro e para o treinamento das habilidades necessárias ao exercício de uma dada ocupação definida pelo mercado de trabalho disponível. Não se estabeleceria, no processo educacional, a relação entre as atividades realizadas e fatores sociais, culturais e econômicos da comunidade e da região, entre o trabalho e a vocação cultural da comunidade, a construção histórica e a sistematização dos conhecimentos, tornando-se um processo de formação fragmentado.

A partir das contribuições postas por Brasil (2009b), é possível observar uma mudança de paradigma acerca da Educação Profissional ofertada à população indígena, a qual não busca apenas preparar o jovem e adulto indígena para ocupar postos no mercado de trabalho, disponibilizando uma formação fragmentada, voltada apenas para o exercício laboral. A educação profissional articulada à educação escolar indígena busca preparar e orientar esses sujeitos nos territórios indígenas, a partir da criação de programas e projetos específicos de formação profissional que atendam às demandas das comunidades, sendo planejados e executados com a participação de indígenas para atuarem nas aldeias.

Segundo Brasil (2009b, p. 392), no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos indígenas, integrada à formação profissional no ensino médio, cabe a seguinte orientação: “[...] os sistemas de ensino devem oferecer curso de formação em diferentes áreas do conhecimento, atendendo as diretrizes curriculares de cada curso específico da Educação Escolar Indígena, definidos pelo conselho de Educação”.

Portanto, é visível que a educação profissional, ao ser ofertada à população indígena, precisa considerar as Diretrizes da Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA, pautadas em uma educação de respeito às especificidades dos sujeitos, cujos processos de ensino-aprendizagem visam contemplar o bilinguismo e a interculturalidade.

Brasil (2009b, p. 393) enfatiza que as diferentes realidades presentes nas comunidades indígenas apontam uma variedade de perfis profissionais os quais surgem das necessidades e podem gerar oportunidades. Logo, a profissionalização para o jovem e o adulto indígena traz a oportunidade e a inserção, bem como o compromisso dos estudantes indígenas “com os projetos sociais de suas comunidades, articulando tradição, oralidade e conhecimento científico em bases dialógicas, reflexivas e prepositivas”.

Em se tratando do projeto político pedagógico das escolas indígenas que possuem a modalidade da EJA, as diretrizes orientam que essas escolas devem propor projetos

pedagógicos adequados à modalidade, assegurando aos jovens e adultos indígenas o direito de aprender, considerando as experiências e saberes presentes no seu cotidiano.

As práticas pedagógicas devem promover condições de igualdade formativa, adequando tempo e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes. Além disso, os projetos devem contemplar as realidades culturais e os interesses dos estudantes da EJA e da comunidade, com vistas a ações no presente e no futuro.

Arroyo (2010, p. 11), a respeito da população indígena e da Educação de Jovens e Adultos, enfatiza que as políticas educacionais precisam assumir uma outra postura diante da diversidade existente no Brasil, “[...] deixar de ser uma política compensatória, distributiva, inclusiva para ser política afirmativa”.

Logo, ao refletir sobre a EJA ofertada à população indígena, é necessário pensar em políticas afirmativas que venham potencializar a cultura e a identidade indígena, de modo que os estudantes façam uma reflexão crítica frente aos desafios presentes na sociedade e assumam a responsabilidade e o papel de protagonistas em qualquer modalidade de ensino (MOEHLECKE, 2009).

Destacamos a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação Escolar Indígena e a modalidade da EJA, por trazer no seu corpo documental um olhar para a modalidade da EJA indígena, tendo em vista a forma generalista que a educação ofertada a esse grupo é tratada nos dispositivos legais no contexto educacional brasileiro, como ressalta Silva (2000).

Pesquisas realizadas por Silva (2000) acerca da educação ofertada à população adulta indígena no Brasil, demonstram que muitas das experiências não se encontram sistematizadas, pois o ensino ofertado é apresentado de modo generalizado. A autora destaca uma investigação realizada através de questionários respondidos por um número significativo de coordenadores e participantes de projetos específicos para a educação de adultos indígenas, que conseguiu atingir 57% da população indígena do Brasil, correspondendo a um total de 119 diferentes etnias localizadas nas aldeias, em que foi possível identificar o seguinte resultado:

A informação sobre educação de adultos para os povos indígenas é dispersa, e isso dificultou a pesquisa. Há, sim, nos arquivos, dados sobre educação indígena em sentido mais amplo, mas nunca houve qualquer tipo de preocupação com a educação de adultos para os povos indígenas no Brasil, nem tampouco houve agrupamento de dados, políticas educacionais ou debates acadêmicos relativos a esse assunto. Até o momento, esses dois campos – educação de adultos e educação para as populações indígenas – têm mostrado pouca convergência, tendo sido visualizados como bastante independentes, até mesmo como se não houvesse nenhuma interseção entre os

dois. **O principal ponto de convergência entre essas duas áreas é, na verdade, a capacitação de professores indígenas e agentes de saúde,** embora muito raramente se faça referência à ‘educação de adultos para populações indígenas’ (SILVA, 2000, p. 91, grifo nosso).

A pesquisa realizada por Silva (2000) demonstra a ausência de dados sistematizados, no que diz respeito à educação de adultos indígenas no Brasil, pois os dois campos não apresentam uma articulação, o que repercute nas políticas educacionais oferecidas à população adulta indígena. A pesquisa aponta ainda que os registros educacionais da população indígena adulta se encontram presentes nos cursos de profissionalização, na área da saúde, na formação de agentes de saúde e na área da educação, através da capacitação dos professores em serviço.

A autora reconhece que, embora existam outras experiências referentes à educação de adulto, não é possível identificá-las, pois não estão registradas nos portais do MEC. As ações costumam ser registradas de modo generalizado, como pertencentes à Educação Escolar Indígena, dificultando a elaboração de um mapeamento preciso das práticas desenvolvidas acerca da educação ofertada a esse segmento no Brasil.

Partindo das contestações da referida autora e do mapeamento realizado nos dispositivos legais que tratam da Educação Escolar Indígena e da EJA, a exemplo das Conferências Nacionais e Internacionais da Educação, Constituição Federal de 1988, a LDBN 9394/96, entre outros documentos pesquisados, consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA como sendo uma das principais conquistas para a modalidade e para o público indígena.

As Diretrizes tratam de especificidades no Artigo 12, com o objetivo de oferecer subsídios aos estados e municípios acerca das políticas educacionais para a EJA indígena, de modo que as mesmas não sejam pensadas de modo genérico, mas a partir das suas particularidades, a fim de que sejam pensadas práticas pedagógicas para a EJA indígena, bem como um currículo que atenda aos anseios e às necessidades desse público.

A literatura e os documentos analisados neste capítulo nos levaram a inferir que, nos últimos anos, a EJA e a Educação Escolar Indígena têm protagonizado importantes conquistas, tanto no campo político como epistemológico, por meio da luta dos movimentos sociais e do movimento social indígena.

Nessa perspectiva, as proposições estabelecidas pelas normativas indicam um profícuo caminho percorrido na conquista e na efetiva implementação de políticas públicas para essa modalidade de ensino, considerando em sua pauta de reflexões os indígenas como sujeitos constitutivos da EJA.

Partindo dos dispositivos de âmbito nacional, apresentaremos algumas reflexões locais sobre a EJA indígena da etnia Potiguara, a qual se encontra localizada no litoral norte, estado da Paraíba.

3.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA POTIGUARA

A população indígena da etnia Potiguara é conhecida como sendo um povo guerreiro. E isso por sua luta e resistência às invasões dos portugueses, dos espanhóis e da família Lundgren, os latifundiários e usineiros da região que, há décadas, insistem em avançar no território indígena no litoral norte da Paraíba. Todavia, mesmo diante de tantas represálias e violência, essa população permanece há mais de quinhentos anos no mesmo território (NASCIMENTO, 2012).

Segundo Lopes (2016a), a população indígena Potiguara encontra-se em uma região metropolitana no litoral norte da Paraíba composta por nove municípios: Baía da Traição, Cuité de Mamanguape, Curral de Cima, Itapororoca, Jacaraú, Mamanguape, Marcação, Mataraca e Pedro Régis, sendo esta região conhecida como Vale do Mamanguape. Dentre os municípios com maior população indígena no Brasil²⁰, o município de Marcação ocupa a segunda colocação e Baía da Traição a quarta colocação, segundo dados do IBGE (2010)²¹.

No Quadro 15, trazemos os municípios paraibanos do litoral norte do estado que possuem populações indígenas e as respectivas aldeias.

Quadro 15: Municípios e aldeias das respectivas cidades

Municípios	Aldeias	Quantidade Populacional
Rio Tinto	Silva de Belém	374
	Jaraguá	778
	Monte Mor	1.623
	Mata Escura	53
	Subtotal	2.828

²⁰ Uiramutã é o município do Brasil com maior população indígena, localizado no estado de Roraima, com um percentual de 88,1% de indígenas no município. Ele abriga grandes reservas indígenas e um Parque Nacional. Faz fronteira com a Guiana e a Venezuela. O município de São Gabriel da Cachoeira é o terceiro município brasileiro com maior população indígena, possuindo um percentual de 76,6%, localizado no interior do estado do Amazonas. A segunda posição é atribuída ao município de Marcação, na Paraíba, com 77,5% dos indígenas. A Baía da Traição ocupa a quarta posição, com 71,0% de indígenas. Segundo dados do IBGE (2010), esses são municípios que possuem o maior percentual de população por situação domiciliar.

²¹ Os números encontram-se detalhados na página digital do IBGE (2010), no item “relação de municípios no Brasil com maior percentual de população por situação domiciliar”.

Marcação	Jacaré de São Domingos	425
	Jacaré de César	225
	Estiva Velha	382
	Lagoa Grande	451
	Grupiuna	279
	Brejinho	330
	Tramataia	951
	Caeira	332
	Camurupim	592
	Ybyküara	300
	Três Rios	616
	Carneira	105
	Coqueirinho	66
	Cândido	51
	Val	143
	Subtotal	5.248
Baía da Traição	Akajutibiró	352
	Benfica	160
	Cumarú	255
	Forte	542
	Galego	662
	Lagoa do Mato	78
	Laranjeira	218
	Santa Rita	197
	São Francisco	973
	São Miguel	849
	Bento	49
	Silva	209
	Tracoeira	174
	Subtotal	4.718
Total geral		12.794

Fonte: Paraíba (2015).

Distribuída nos três municípios, a população indígena Potiguara de Rio Tinto possui 04 aldeias; de Marcação, 15 aldeias; e do município da Baía da Traição, 13 aldeias. O território Potiguara localiza-se a 85 km da capital do estado da Paraíba. Segundo Paraíba (2015), essa etnia ocupa um espaço de 33.757 hectares, distribuída nesses três municípios do litoral norte paraibano, com um total de 32 aldeias. A população possui uma organização própria em que

cada aldeia tem um representante que recebe o nome de cacique, além de contar com uma representação geral, o cacique geral, eleito pelos representantes das aldeias.

Sobre as organizações sociais indígenas Potiguara, existem diversos grupos que possuem objetivos ligados à educação, saúde, fortalecimento da cultura e assistência social, além do grupo de mulheres. No quadro abaixo, é possível ver algumas dessas organizações sociais:

Quadro 16: Organizações sociais indígenas Potiguara

1- Organização dos Jovens indígenas Potiguara do Estado da Paraíba
2- Conselho de Mulheres indígenas Potiguara da Paraíba
3- Associação das Parteiras Tradicionais indígenas Potiguara
4- Organização de Professores indígenas (OPIP)
5- Toré Forte Associação cultural indígena Potiguara

Fonte: <https://terrasindigenas.org.br> (2020).

Conhecido como um povo guerreiro, a etnia Potiguara possui diversas organizações sociais, como podemos observar no quadro 16, nas quais os indígenas se organizam para lutar por direitos como a saúde, a educação, políticas públicas para as mulheres, preservação de sua cultura e outros que não estão registrados.

A organização dos Potiguaras da Paraíba é um espaço educativo e de articulação dos jovens da etnia, onde é possível observar, segundo depoimento de Raíssa Potiguara, concedido a Grelic e Zoettl (2011), um maior envolvimento da juventude em busca das políticas públicas no campo da saúde e da educação, bem como outras questões ligadas ao território.

Sobre a associação das mulheres indígenas Potiguara, configura-se como um espaço educativo de resistência e de luta. Determinados espaços que eram tradicionalmente ocupados pela presença masculina começam a ser ocupados pelas mulheres indígenas Potiguara, a exemplo da vereadora e cacique do Município de Rio Tinto, aldeia Monte-Mor, Claudeci Braz, além de Itajaciana, conselheira tutelar, entre outras que ocupam a função de cacique das aldeias, função que era tradicionalmente exercida pelos homens indígenas (GERLIC; ZOETT, 2011).

A associação das Parteiras indígenas Potiguara reúne parteiras de todas as aldeias, sendo um espaço que busca fortalecer os conhecimentos e práticas tradicionais dessa função, que, no passado, era essencial e muito reconhecida, mas, atualmente, com hospitais mais acessíveis e

um maior número de médicos, a prática não é aprovada pelos médicos (GERLIC; ZOETT, 2011).

Em 2001, a Secretaria de Saúde da Paraíba iniciou um trabalho de humanização e qualificação do parto em domicílios assistidos por parteiras tradicionais, em sintonia com o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e em parceria com o Ministério da Saúde e com o Grupo Curumim, Gestação e Parto. Nesse mesmo ano em João Pessoa/PB, foi realizada uma capacitação para profissionais da saúde, a qual contou com a presença das parteiras dos municípios de Baía da Traição, Marcação, Rio Tinto, entre outros. O encontro teve como objetivo realizar um trabalho educativo na área da saúde e fornecer um kit de parteira para atendimento nas comunidades (BRASIL, 2010). A prática das parteiras visa atender à necessidade das comunidades afastadas, auxiliando no nascimento das crianças das aldeias, consideradas parte da cultura indígena (BARRA, 2017).

A Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP) tem como objetivo articular e propor políticas de Educação Escolar Indígena em todas as modalidades de ensino nos municípios que têm presença indígena. É formada por uma diretoria eleita pelos professores com mandato eletivo de 4 anos, sendo permitida uma reeleição e continuidade no cargo, caso seja vontade da maioria, e isso em um processo de eleição (SILVA; SANTOS e SILVA, 2021).

Com relação à Educação Escolar Indígena Potiguara e à modalidade da EJA, foco do nosso trabalho, configura-se como uma proposta ainda recente no cenário educacional paraibano, fruto da luta, organização e participação ativa do movimento social indígena. Entretanto, sua efetivação enquanto direito em todo esse território continua sendo um desafio.

Sobre a Educação Escolar Indígena, nacional e local, Palitot (2005) traz a seguinte contribuição: a partir da Constituição de 1988, percebeu-se uma efervescência nacional acerca da educação indígena em todo o país. Essas discussões sobre as necessidades de implementação no estado da Paraíba começaram a ganhar força com a etnia Potiguara, que passou a mobilizar entidades e o poder público local, fomentando a elaboração de dispositivos locais no que tange à educação ofertada à população indígena no estado da Paraíba.

Antes da Constituição, os estudantes indígenas Potiguara frequentavam escolas não indígenas no Vale do Mamanguape, ação que intensificava ainda mais o processo de aculturação, visto que as escolas não os consideravam enquanto sujeitos que possuíam especificidades. Outro problema era o acesso, pois nem todos frequentavam a escola, tendo em vista a localização das aldeias que ficavam distantes dos centros locais onde geralmente estavam as escolas. De acordo Fonseca e Weigel (2018), a LDB nº 5.692/71 que regia o sistema educacional brasileiro nos anos 1970 nada trazia em seu contexto que subsidiasse a modalidade

indígena, pois, nesse período, a preocupação referente à educação ofertada a essa população era sob o aspecto de “torná-los brasileiros”, o que dificultava o acesso da grande maioria à escola.

Corroborando com essa questão, trazemos o depoimento de Silva, uma indígena da etnia Potiguara, a qual concedeu o seguinte relato à Grelic e Zoettl (2011, p. 19): “[...] os nossos avós contam que estudar no tempo deles era muito difícil e que hoje a facilidade é maior”. Esse relato demonstra o quanto a educação para essa população é uma dívida histórica, muitos não tinham oportunidade de acessar esse direito, o que reforça a importância da luta do movimento social indígena nesse cenário.

Sobre essa questão, Palitot (2005, p. 177) traz os seguintes esclarecimentos: “as discussões sobre Educação Escolar Indígena chegam até os Potiguara através de normatizações do Governo Federal, como resposta a pressões e propostas dos movimentos indígenas e indigenistas nacionais”.

Segundo o autor, a repercussão e pressão nacional desencadearam em todo o território brasileiro a obrigatoriedade de ofertar a Educação Escolar Indígena nos estados e municípios que possuíam a presença de populações tradicionais. Essas discussões chegam ao estado da Paraíba através da articulação de algumas lideranças locais Potiguara que participavam do movimento social indígena em nível nacional, proporcionando o engajamento com outras etnias e fortalecendo a luta por uma educação diferenciada em diversos estados no Brasil e no Nordeste, inclusive na Paraíba (PALITOT, 2005).

Na Paraíba, algumas entidades como a FUNAI, secretarias municipais e estadual, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Centro Federal de Tecnologia-PB e as lideranças Indígenas Potiguara iniciaram um processo de organização e implementação das Escolas Indígenas, além da capacitação de professores para atuarem nas modalidades, tendo em vista que essas escolas têm como prioridade o atendimento ao estudante indígena, sendo compostas, preferencialmente, por gestores e professores indígenas (BRASIL, 1998).

Acerca da educação Potiguara, Silva (2020, p. 69) traz a seguinte reflexão:

A educação escolar indígena Potiguara apresenta um potencial muito grande para o seu estabelecimento e para contemplar o universo cultural dessa etnia, ela é muito rica através da diversidade de saberes que é próprio deste povo, o que justifica a escola diferenciada tão desejada por estes povos, para incentivar e reavivar saberes e valores culturais adormecidos.

A Educação Escolar Indígena na Paraíba é reconhecida e fixada a partir da Resolução nº 207/2003, que estabelece as normas para a organização, estrutura e funcionamento das

escolas indígenas nos artigos 1º e 3º, com orientações e requisitos básicos de funcionamento das escolas em todo o território paraibano.

Art. 1º. Fica instituída, no sistema de ensino do Estado da Paraíba, a categoria de Escola Indígena como o estabelecimento adequado à concretização da Educação Indígena, considerado como unidade própria, autônoma e específica no seu sistema educacional, bem como dotado de normas e ordenamento jurídico próprios, respeitada a legislação vigente.

Art. 3º. São considerados requisitos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da Escola Indígena:

I – sua localização em terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, ainda que tais terras se estendam por territórios de diversos municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento às comunidades indígenas;

III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística do povo indígena;

IV – organização escolar própria, observadas as normas legais (PARAÍBA, 2003, p. 1).

Os Artigos 1º e 3º presentes na Resolução nº 207/2003 (PARAÍBA, 2003) do Conselho de Educação do Estado da Paraíba criam a categoria da Escola Indígena em conformidade com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), as quais trazem como direito e obrigatoriedade a oferta da educação diferenciada para esse público.

Partindo da compreensão do item I, do Artigo 3º, que traz os requisitos básicos para o funcionamento das escolas indígenas da Paraíba, elaborados a partir da legislação nacional, podemos inferir que nos municípios de Marcação e Baía da Traição as escolas da zona urbana, mesmo não estando geograficamente na aldeia, mas por possuírem localização em terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas situadas no centro da cidade, e por receberem alunos indígenas vindos exclusivamente das aldeias, deveriam ser reconhecidas como tais.

A importância da reflexão acerca das escolas localizadas na zona urbana que ofertam a modalidade da EJA serem indígenas ou não, surge no sentido de ampliar a nossa compreensão sobre o que caracteriza essa escola e os sujeitos que dela fazem parte, o que implicaria em práticas pedagógicas que contemplem essa realidade indígena e suas especificidades; e a obrigatoriedade de incluir no currículo e nas atividades de fortalecimento da cultura Potiguar ações que já acontecem em escolas reconhecidamente indígenas.

A partir da Resolução nº 207/2003 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba são consideradas indígenas todas as escolas localizadas em terras tradicionalmente

ocupadas por comunidades indígenas. Na compreensão do povo Potiguara, escolas indígenas são aquelas que estão nas aldeias dos três municípios: Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição.

Geralmente, as escolas indígenas nas aldeias ofertam apenas o ensino fundamental. Contudo, nas aldeias maiores, a exemplo de São Francisco, localizada no município de Baía da Traição, são oferecidas as três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e as modalidades da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Em relação à Educação Escolar Indígena Potiguara, a Organização dos Professores indígenas Potiguara (OPIP)²² vem lutando para que seja reconhecido um currículo específico que atenda às necessidades e especificidades em todas as modalidades de ensino. Há um esforço em criar um plano de cargo e carreira para o magistério indígena e um concurso específico para esses docentes. Segundo a 14ª Gerência Regional de Ensino da Secretaria de Educação, localizada em Mamanguape, 80% dos professores atuam em regime contratual sem estabilidade.

Os professores que atuam nas Escolas Indígenas, em sua maioria, são da etnia Potiguara, como orienta o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI/1998), seja na rede municipal ou estadual de ensino.

Em relação às Escolas Indígenas, apresentamos no quadro abaixo a quantidade de escolas que ofertam a modalidade da EJA e o número de matrículas por município.

Quadro 17: Quantitativo de Escolas Indígenas e número de matrículas na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA

Município	Quantidade de escolas Indígenas	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Vínculo administrativo		Quantidade de escolas com EJA	Matrícula na EJA Indígena
				Municipal	Estadual		
Baía da Traição	13	11	2	11	2	8	400
Marcação	14	12	2	9	5	9	516
Rio Tinto	4	2	2	1	3	3	458

²² A OPIP foi fundada em julho de 2004, possui atualmente 350 professores associados e tem como objetivo lutar pela autonomia das escolas Indígenas Potiguara da Paraíba, pelo fortalecimento da Cultura Indígena Potiguara, pelas práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas, pela manutenção da categoria escola Indígena e a criação da categoria professor Indígena. São realizadas reuniões ordinárias e extraordinárias para controle da participação dos sócios. Atualmente, a associação tem conseguido, em parceria com o governo do estado, oferecer aos associados formações continuadas e cursos de capacitação na Educação Escolar Indígena (SILVA, 2020).

Total	31	25	6	21	10	20	1.374

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir dos dados obtidos pela 14ª Secretaria de Educação Regional de Ensino de Mamanguape-PB (2019).

O Quadro 17 demonstra o quantitativo de escolas ofertadas à etnia Potiguara, um total de 31. Desse percentual, 25 ofertam o ensino fundamental e 06 o médio. Em relação à administração, 21 instituições fazem parte da rede de ensino municipal e 10 da estadual. Com relação à EJA, 20 escolas ofertam a modalidade em nível fundamental e médio. No que concerne às matrículas na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA, o quantitativo é de 1.374, porém, não estão incluídos os alunos indígenas que frequentam as escolas da zona urbana, apesar de também pertencerem à essa etnia.

A Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA no território Potiguara tem como desafio fortalecer a cultura desse povo e ampliar a compreensão acerca de uma educação voltada para o povo Potiguara e que vá além do espaço geográfico, considerando a realidade dos sujeitos e a sua dimensão cultural, elementos que caracterizam e diferenciam a EJA indígena dos demais tipos.

Isso possibilita que a aprendizagem seja trabalhada no espaço escolar e no contexto indígena, produzindo novos conhecimentos e articulando-os com os já existentes, de modo que os professores da EJA indígena consigam provocar um diálogo intercultural a tornar o conhecimento útil, para que este possa ser significativo e possa fazer sentido na vida dos educandos (ALBUQUERQUE, 2002).

Após trazer as práticas discursivas que permeiam as políticas educacionais ofertada à EJA e à população indígena, e um breve contexto da população Potiguara, no próximo capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas na EJA indígena, bem como algumas considerações acerca das ações docentes. Discutiremos ainda a importância de práticas pedagógicas interculturais e as que são desenvolvidas nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, na modalidade em tela.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas na EJA voltadas para a população indígena, é importante destacar a quais práticas estamos nos referindo e quais discursos são possíveis de observação no tocante à educação no que tange ao jovem e adulto indígena. Esses questionamentos fazem parte do cotidiano que permeia o espaço escolar e são elementos pertinentes de reflexão, quando pensamos a Educação de Jovens e Adultos ofertada à população indígena.

Na história do Brasil, as primeiras experiências educacionais apontam práticas pedagógicas marcadas por um processo de dominação, violência e negação, conforme afirma Saviani (2013, p. 29): “a educação foi marcada por práticas de aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores”. Essa repressão foi imposta através de um discurso e uma prática tradicional e autoritária, a qual considerava a cultura de referência entendida como a única com legitimidade para ser transmitida pela escola. Por muito tempo, ela foi responsável pelo silenciamento da cultura e da história indígena.

A partir de 1980, no contexto de luta e resistência, os movimentos sociais, entre eles o indígena, inicia um processo de retomada dos territórios na defesa da terra e de outros bens sociais, a exemplo da educação, como ressalta Melatti (2007). O movimento social indígena traz como contribuição e desafio a gestação de um novo modelo de educação não mais com uma prática pedagógica discursiva integracionista com viés colonizador, mas que atendam às especificidades dos sujeitos em uma perspectiva intercultural, dialógica, emancipatória e democrática.

Segundo Candau (2014), a cultura dominante, por muito tempo, defendeu e ainda defende práticas pedagógicas hegemônica que legitimam o silenciamento e tentam padronizar a educação. Essas ações trazem como consequência a perda de dialéticos, de saberes ancestrais, de crenças e valores culturais.

Essa realidade descrita pela autora aconteceu com as diversas etnias indígenas no Brasil, inclusive com os Potiguara na Paraíba. Ocorreu por meio de práticas pedagógicas tradicionais impostas no vale do Mamanguape, através das escolas não indígenas, responsáveis também pelo apagamento e esquecimento da língua materna, o Tupi, bem como de outros costumes, crenças e tradições presentes na cultura indígena, que foram sendo esquecidos, apagados, silenciados e perdidos (PALITOT, 2005).

Na contemporaneidade, é visível, entre os professores indígenas, o esforço em realizar práticas pedagógicas interculturais contextualizadas com a realidade dos estudantes, como destaca Tupinambá (2017, p. 38): “os momentos das práticas acontece, por exemplo, quando os/as alunos/as indígenas trazem para a sala de aula os conceitos sobre sua concepção da vida, do mundo e da existência, relacionando suas epistemologias”. Os conhecimentos trazidos pelos estudantes e articulados aos conteúdos não indígenas, abordados pela escola de forma conjunta, possibilitam a efetivação de práticas pedagógicas interculturais, as quais, se trabalhadas a partir dos saberes indígena e dos não indígenas de forma dialética, podem ser um caminho possível e viável para um ensino em uma perspectiva intercultural.

Pensar as práticas pedagógicas na modalidade da EJA para os indígenas, significa pensar na diversidade. Segundo Candau (2011), essa discussão não é recente, diversos grupos, entidades e movimentos sociais buscam mecanismos para trabalhar as diferenças no espaço escolar, o reconhecimento dessas nuances traz à tona a necessidade de que sejam vislumbradas estratégias pedagógicas interculturais.

Para Santos e Queiroz (2021, p. 3), as práticas pedagógicas não podem estar “desvinculadas dos aspectos culturais onde os indivíduos estão inseridos”. Portanto, ao pensar no jovem e adulto indígena e na educação ofertada a esse público, é de fundamental importância considerar o contexto em que estão inseridos esses sujeitos, os quais trazem em sua trajetória de vida a dimensão cultural.

Considerando a dimensão cultural como sendo um elemento de fundamental importância no processo ensino-aprendizagem dos jovens e adultos indígenas, para os quais as práticas pedagógicas precisam ser pensadas em uma perspectiva que contemple suas especificidades, trazemos as reflexões de Candau (2014, p. 1) acerca da Educação Intercultural:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

À luz da reflexão de Candau (2014), podemos inferir que a Educação intercultural acolhe a diferença enquanto riqueza. Promove um diálogo de respeito entre a diversidade presente no espaço escolar na direção da construção de relações de igualdade e respeito na sociedade. Ao refletirmos acerca das práticas pedagógicas na EJA indígena com sujeitos que possuem uma cultura diferente, torna-se de fundamental importância pensar em práticas pedagógicas que contemplem essa perspectiva intercultural.

Esse modelo educativo promove o diálogo entre os diferentes sujeitos e os saberes trazidos por eles. As práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural têm como desafio proporcionar o diálogo e o respeito entre os saberes, bem como valorizar e acolher as diferenças dos sujeitos que dela fazem parte, de modo que a diferença não proporcione desigualdade, nem exclusão (SANTOS, 1993).

Em se tratando da EJA indígena, as práticas pedagógicas na direção da interculturalidade buscam articular os saberes indígenas aos saberes não indígenas, sistematizados pela sociedade brasileira, de modo que os conhecimentos culturais sejam reconhecidos e valorizados como sendo também válidos, por isso, devem ser tratados em condição de igualdade com os saberes não indígenas.

A ausência de práticas pedagógicas que contemplem em seu fazer pedagógico a interculturalidade apresenta algumas implicações para os estudantes negros, indígenas, LGBTQIA+, ribeirinhos, população do campo, entre outros grupos. Uma delas é o não reconhecimento e pertencimento, bem como a falta de representatividade, pois os mesmos não se sentem representados nos livros didáticos, tão pouco nas práticas pedagógicas tradicionais desenvolvidas pela escola (CANDAU, 2014).

Os sujeitos da EJA, tradicionalmente, são das camadas mais populares, são oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola. A excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, a ausência de práticas pedagógicas que aproximem as experiências de vida dos estudantes excluídos da sociedade e da escola traz como consequência baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola, levando ao abandono dos estudos, o que legitima a necessidade de pensar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e a pluralidade de sujeitos (CANDAU, 2014).

Direcionando nosso olhar para as práticas pedagógicas, compreendemos que elas são efetivadas por uma ação docente a qual, à luz das reflexões de Freire (1996), leva-nos a inferir

que existem duas práticas pedagógicas: a que promove uma educação libertadora, problematizadora, questionadora e crítica; como também a prática docente bancária, que enxerga os estudantes como um ser sem luz, o qual não possui saberes e, portanto, o professor tem a função de transmitir conhecimento através de conteúdos presentes em um programa. Cabe ao professor o papel de “despejar” na cabeça dos estudantes informações, para que os mesmos possam adquirir habilidades necessárias para a sua faixa etária, todavia, isso é feito de maneira mecânica e rápida, cujo objetivo é aprender em um período estabelecido, não importando como. Esse tipo de prática docente foi por muito tempo imposta à população indígena no Brasil, no período da colonização, e ainda hoje persiste no cenário educacional brasileiro na educação ofertada aos jovens e adultos, a qual enxerga os estudantes como depósitos que precisam ser preenchidos de conteúdos descontextualizados da realidade.

Na prática docente progressista e emancipadora, o professor exerce a função de mediador do conhecimento. Os saberes trazidos pelos estudantes são valorizados e ampliados, somando-se às experiências do educador de forma dialética. É uma prática que busca considerar o contexto social, político, cultural e ideológico onde estão inseridos os estudantes, porque considera o ritmo de aprendizagem e a forma de aprender dos sujeitos envolvidos. Tem como objetivo contribuir com a emancipação dos sujeitos de modo que consigam realizar a leitura de mundo (FREIRE, 1996).

Compreendemos que, quando falamos a respeito das ações pedagógicas, está presente a prática docente, a qual defendemos que seja efetivada em uma perspectiva emancipatória, progressista e de respeito às diferenças.

Acerca da prática pedagógica docente indígena, trazemos as reflexões de Aiwá, professor indígena, presente no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, que nos apresenta a seguinte compreensão:

Os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável. Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela (BRASIL, 1998, p. 43).

Nos enunciados do professor indígena no RCNEI, notamos uma preocupação com uma prática docente comprometida, problematizadora e emancipatória, capaz de promover nos

estudantes indígenas atitudes de curiosidade para novos conhecimentos. Ainda sobre a prática docente do professor indígena, vemos que ela deve ser um espaço que promova o diálogo e a participação indígena, possibilitando que os estudantes realizem a leitura de mundo, bem como um olhar crítico da sociedade onde se encontra inserido.

Sobre a prática docente, Franco (2015, p. 605) nos ajuda a compreendê-la a partir do seguinte argumento:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

A partir dos enunciados de Franco (2015), podemos inferir que a ação docente, para se transformar em pedagógica, precisa realizar o movimento da reflexão crítica de sua prática o da intencionalidade, de modo que a prática docente apresenta a necessidade de ser planejada com objetivos claros para que se possa alcançar os resultados desejados. Nessa direção podemos inferir que as práticas pedagógicas possuem uma ação dinâmica, sendo efetivados através do fazer pedagógico dos professores em qualquer modalidade de ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos ofertada à população indígena.

Através das atividades pedagógicas realizadas pelo professor indígena, as temáticas sobre a cultura são trazidas para o espaço escolar na EJA no chão da escola e articuladas aos conteúdos escolares de forma contextualizada a realidade dos sujeitos (SILVA, 2017). Neste sentido entendemos que, as práticas pedagógicas na EJA constituem o currículo em ação, o qual se materializa em ações vivenciadas que atribuem significados concretos a partir das atividades realizadas na modalidade em tela.

Sobre o currículo Sacristán (2008, p. 15) traz a seguinte contribuição:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos.

Corroborando com essa questão, Franco (2015, p. 45), afirma que “as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas denominações”. Nessa direção, é visível que os indígenas venham resistindo à inclusão de práticas curriculares homogêneas, ou de uma educação de massa, colonizadora e integradora, realizando um movimento contrário de resistência e ressignificação, na direção de práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente significativas e atendam aos anseios e interesses das diversas etnias espalhadas pelo Brasil.

Ainda sobre o currículo, Rodrigues, Gomes e Bezerra (2018, p. 77) argumentam que ele deve ser compreendido “não apenas como uma ferramenta de trabalho pedagógico, ligado a práticas e métodos, mas como instrumento de produção/reprodução de pensamentos, ideologias, modos de ser e viver”.

Ele determina opções ideológicas, pedagógicas e sociais, o que (ou não) deve ser ensinado. Ele consegue, através do ensino, reproduzir ou reforçar, no chão da escola, conhecimentos e valores em uma perspectiva tradicional; propagar e naturalizar comportamentos preconceituosos homofóbicos, sexistas, machistas e racistas do colonizador; mas pode também ser de cunho emancipatório, de respeito às diferenças, de igualdade, autonomia e protagonismo.

No entanto, é necessário compreender que todo projeto pedagógico é materializado no currículo escolar, nesse sentido as práticas pedagógicas buscam alcançar os objetivos de aprendizagem que foram planejados e organizados de forma intencional, como podemos observar na prática discursiva de Franco (2015, p. 6).

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade, uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

À luz da reflexão de Franco (2015), é possível inferir que as práticas pedagógicas para a população indígena na EJA têm como expectativa uma educação diferenciada, que contemple e valorize a dimensão cultural no seu fazer pedagógico. A partir dos elementos da cultura, outras dimensões da vida, como a identidade, são fortalecidas. Nessa direção, é perceptível que cada etnia indígena, em sua prática pedagógica, possui uma intencionalidade, a qual está carregada de sentidos e busca efetivar-se na direção de uma mudança, com vistas à transformação social.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, apoiando-nos mais uma vez em Franco (2016, p. 536), podemos dizer que as “práticas sociais são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. No que lhe concerne, os processos pedagógicos são efetivados através do ensino organizado e sistematizado com objetivos definidos, os quais devem estruturar-se como instâncias críticas na perspectiva de transformação individual e coletiva dos sujeitos.

Corroborando com a discussão, Caldeira e Zaidan (2013, p. 21) destacam que, “[...] na prática pedagógica, estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação”. Para essa interação entre teoria e prática, Sacristán (2008) denomina de práticas pedagógicas, porque se concretizam a partir da ação do professor e de seu olhar atento, reflexivo, crítico e problematizador da realidade e das subjetividades existentes na escola.

Neste sentido, compreendemos que as práticas pedagógicas na EJA indígena são compostas por um conjunto ações nos quais estão contidos a teoria e a prática. Possuem o desafio de um ensino dialógico, criativo, questionador, problematizador e reflexivo, elementos que não se encontram acabados, pois sabemos que, enquanto seres em evolução, estamos sempre em processo de construção e de mudança.

Assim, a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem no seu fazer pedagógico esses elementos contribuem para a emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, em se tratando da EJA indígena, caminham para o fortalecimento de sua cultura.

4.1 ELEMENTOS QUE COMPÕEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO INDÍGENAS

Partindo das reflexões de Franco (2016), Freire (1996) Caldeira e Zaidan (2013), Sacristán (2008), Santos e Queiroz (2021) e Candau (2014), a respeito dos diversos discursos apresentados acerca das práticas pedagógicas, esses autores arguem que elas se organizam em torno de objetivos e intencionalidades, tendo como elemento norteador o currículo, e materializam-se no fazer pedagógico do professor no chão da escola.

No diagrama 3, organizamos um esquema que nos ajudará compreender melhor os elementos que compõem as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos indígena e como exercem uma relação de complementariedade e integração.

Diagrama 3: Elementos que compõem as Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adulto Indígena



Fonte: Construído pela pesquisadora (2021).

No Diagrama 3, sintetizamos os elementos que compõem as práticas pedagógicas dos professores indígenas na EJA, a qual é composta por um currículo com conteúdo culturais e sociais, dentro de um contexto também político e ideológico, que produz e distribui uma prática discursiva, a qual serve para manutenção de determinadas situações de opressão, aculturação, injustiça social ou na direção de mudanças sociais, na emancipação e protagonismo dos sujeitos.

Para Sacristán (2008), o currículo é um guia que organiza as experiências de aprendizagem que serão trabalhadas culturalmente e socialmente no espaço escolar. Na Educação de Jovens e Adultos indígenas, eles dizem respeito aos conhecimentos acumulados e sistematizados pela sociedade não indígena e que estão presentes no currículo, mas também são incluídas as temáticas do cotidiano indígena como: cosmologia, identidade, saúde indígena, cuidado com a mãe terra, com o planeta, a luta pela demarcação do território, as tradições indígenas, entre outras questões que fazem parte dessa história e que são trazidas através das práticas pedagógicas dos professores indígenas para o espaço escolar.

No entanto, compreendemos que o currículo na EJA indígena não é estático, ele é dinâmico e encontra-se inserido em uma prática discursiva que apresenta comportamentos diversos, sejam de colonização, opressão ou de protagonismo. Ele se materializa através do ensino da prática docente dos professores indígenas, das posturas assumidas e dos discursos produzidos nos diversos contextos: sociais, políticos e educacionais.

No que lhe concerne à prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos indígenas, tendo como sujeitos do processo o professor e o estudante indígena, os quais, através do diálogo e da comunicação vão construindo conhecimentos que não se encontram isolados, o currículo faz parte de um contexto que, através do ensino contextualizado, ganha sentido e significado, tornando-se aprendizagem (BONIN, 2012).

Sobre as práticas discursivas, de acordo com Fairclough (2016), elas se organizam em torno de objetivos, seja de manutenção de um discurso ou na perspectiva da mudança social. Na prática discursiva dos professores indígenas da EJA, está presente a linguagem, a qual se encontra dentro de um contexto político, cultural, ideológico e educacional, ou seja, através da linguagem, podemos notar os posicionamentos, tensões, avanços, limites e desafios vivenciados no cotidiano desses sujeitos indígenas.

Fairclough (2016) ressalta ainda que as práticas discursivas têm o poder, através da linguagem, de reforçar discursos homofóbicos, racistas, colonizadores, opressores, preconceituosos, como também discursos feministas e de protagonismo. As práticas pedagógicas na EJA indígena possuem como orientação para sua realização os seguintes elementos: o currículo, que são as experiências culturais e sociais vivenciadas pela população indígena, o fazer pedagógico do professor indígena, que diz respeito ao ensino realizado na EJA, e os discursos assumidos nos diversos contextos onde se encontram inseridos os sujeitos – professores e estudantes indígenas –, os quais envolvem a postura ética, a posição ideológica e o diálogo.

Partindo dessas reflexões, é possível inferir que as práticas pedagógicas dos professores indígenas da EJA são permeadas pela teoria e prática. Através dos discursos, do ensino, das posturas e posicionamentos assumidos no chão da escola na EJA, são tecidos saberes de fortalecimento da cultura indígena. Mediante as ações dos professores indígenas da EJA, é possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes indígenas presentes na cosmologia, na identidade, na linguagem, nas tradições e na cultura.

Esses elementos vêm resistindo durante décadas a um modelo educacional opressor e colonizador e propondo outro tipo de educação a partir do seu modo de organização. Tendo em vista que historicamente o modelo educacional imposto pelos não indígenas não correspondeu e não corresponde às suas necessidades e anseios (MUNDURUKU, 2001).

Na EJA indígena, as práticas pedagógicas pretendem contribuir com um ensino com propósitos concretos, voltados para as necessidades de aprendizagem dos sujeitos, visto que os indígenas jovens e adultos são marcados por processos escolares de descontinuidade, assim como acontece com a EJA não indígena, e por isso necessitam de ações que considerem os

saberes trazidos por eles e que não venham infantilizar o seu processo de aprendizagem (MACHADO, 2009).

Para Costa (2019), as práticas pedagógicas envolvem a coletividade onde está contida a prática gestora, a docente e a discente. Por ser coletiva, envolvem diversas ações e discursos dos sujeitos, elas se constituem através das atividades desenvolvidas pelos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Acontecem de forma dinâmica, contribuindo para que os indivíduos se envolvam, participem, problematizem, construam conhecimentos, processos democráticos, elejam representantes e consigam desconstruir modelos individualizados e autoritários.

Partindo das contribuições de Costa (2019), podemos inferir que esses elementos trabalhados no espaço escolar, na modalidade da EJA, conseguem influenciar diretamente os sujeitos jovens e adultos indígenas, contribuindo com a formação de atitudes participativas e democráticas de fortalecimento de sua cultura não apenas no espaço escolar, mas também na sociedade.

Logo, compreendemos que as práticas pedagógicas não se realizam sozinha, pelo contrário, elas incluem diversos elementos e sujeitos na construção e execução de processos de ensino-aprendizagem, os quais vão influenciar na formação dos estudantes, como enfatiza Franco (2015, p. 65):

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis.

Esse conjunto de elementos descritos por Franco (2015) vai constituir a prática pedagógica em uma perspectiva democrática, a qual é construída a partir de um engajamento pedagógico coletivo, de ações e decisões planejadas e discutidas com discentes, docentes, coordenação pedagógica e direção, de modo colaborativo, tendo como foco a preocupação com o ensino e aprendizagem e as condições materiais oferecidas pela escola.

Segundo Pessoa (2017), um dos obstáculos que precisa ser enfrentado no sistema educacional brasileiro é a resistência que alguns setores possuem em reconhecer as diferenças presentes nos sujeitos que fazem parte da educação brasileira. E essa resistência não pode ser transformada em desigualdade, preconceito, discriminação e exclusão. As práticas pedagógicas para a diversidade precisam ser pensadas intencionalmente, considerando os sujeitos que dela

fazem parte, numa perspectiva de respeito e promoção da cultura, de modo que sejam contemplados nos discursos, e na prática, os valores, saberes e as especificidades de cada indivíduo. Não podemos aceitar a imposição de um discurso da cultura da classe dominante, que colocou sempre suas ações como sendo as melhores, desconsiderando toda e qualquer manifestação cultural das classes socioeconomicamente menos favorecidas, a exemplo dos indígenas que, durante séculos, tiveram seus saberes e sua cultura excluídos dos processos educacionais (SILVA; COSTA, 2018).

É necessário reconhecer as especificidades dos indígenas, visto que possuem uma riqueza cultural e que cotidianamente resistem ao processo de apagamento e aculturação imposto pela sociedade e pelo sistema educacional brasileiro.

Constantemente, as escolas indígenas, nas diversas modalidades de ensino, inclusive na EJA, vêm resistindo e lutando para serem valorizadas e terem incluídas, nos processos educacionais, a língua materna, a cultura e a tradição indígena, a fim de promover o encontro entre os saberes da tradição e os científicos que foram historicamente sistematizados e incluídos na Base Comum Curricular, através dos componentes curriculares das disciplinas tradicionais, mas que, nem sempre promovem um ensino de valorização da cultura e da tradição desse povo (SILVA, 2020).

Sobre a Base Comum Curricular (BNCC) e as práticas pedagógicas para a população indígena, vale destacar o olhar de Baniwa (2019a), o qual traz em sua prática discursiva a ausência e o silenciamento da discussão sobre a temática da diversidade no documento da BNCC encaminhado ao Conselho Nacional de Educação e ao MEC. A ausência da discussão acerca da diversidade que contemple os grupos vulneráveis negros, indígenas, ribeirinhos, jovens e adultos entre outras categorias vai de encontro às diretrizes e referências nacionais já consolidadas, que trazem esses sujeitos como sendo coletivos que possuem direitos, entre estes, o de ter acesso a uma educação de qualidade e diferenciada, a qual precisa ser efetivada mediante práticas pedagógicas contextualizadas com a vida dos sujeitos.

O referido autor destaca ainda os equívocos reforçados na BNCC acerca da supremacia da língua portuguesa e o destaque dado à língua oficial que, segundo o documento, possuía um valor incontestável em comparação às 219 línguas indígenas e das 309 etnias existentes no país, segundo dados do IBGE (2010). Tais afirmações equivocadas presentes no documento da BNCC só reforçam e naturalizam as práticas discursivas discriminatórias e de extermínio da cultura indígena, impostas através da língua oficial, a qual não valoriza as diferenças, nem as variações linguísticas existentes no País.

Percebe-se ainda que a população indígena e a Educação de Jovens e Adultos não estão presentes de modo efetivo no documento da BNCC, esses sujeitos são inseridos nas discussões de forma genérica na educação básica, o que provocam um silenciamento desse público. Identificamos na BNCC na introdução um único tópico que traz o pacto interfederativo e a implementação da BNCC: igualdade, diversidade e equidade e alguns apontamentos no que concerne às duas modalidades, vejamos:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Diante de um cenário educacional excludente e de negação de direitos para população indígena e para EJA, o documento ressalta em sua prática discursiva a necessidade de investimento em práticas pedagógicas planejadas com foco na equidade, de modo a reparar as situações educacionais de exclusão histórica, sofridas por esses coletivos no passado e na contemporaneidade, que marginaliza e exclui esses grupos do direito à educação e de oportunidade de melhoria de vida na sociedade.

Para a população indígena jovem e adulta, o fortalecimento de práticas pedagógicas, a partir da cultura e da identidade indígena, é uma forma de garantir a melhoria da qualidade de ensino às etnias indígenas e manter viva a história de um povo que resiste em um país que insiste em incluí-los como brasileiros, com uma identidade única, negando-lhes o “Ser indígena”.

[...] nessa luta, há uma busca constante pela efetivação de práticas pedagógicas que coloque no cotidiano da escola, nas suas ações diárias, a dimensão cultural como parte imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para alunos e alunas (PESSOA, 2017, p. 20).

Na EJA indígena, a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem seu cotidiano e sua dimensão cultural torna-se imprescindível para um povo que vivenciou e vivencia o processo de aculturação, por meio da invasão dos seus territórios, da perda da língua materna, da negação da identidade e do silenciamento da sua cultura e da sua história. Trazer para o espaço escolar, através das práticas pedagógicas, essa discussão é um reconhecimento da dívida que o país ainda possui com esse público.

As práticas pedagógicas para a EJA indígena possuem como desafio, ainda, responder à demanda de jovens e adultos que, por motivos diversos, não concluíram ou não tiveram acesso à educação institucionalizada, de modo a atender à especificidade desses sujeitos. (CAMPOS, 2012).

A Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA objetiva formar sujeitos para o convívio numa sociedade com valores, culturas e formas de vida diferentes, sem perder ou se esquecer de sua própria identidade, tendo em vista que estamos falando de indígenas que na contemporaneidade acessam outras tradições, mas sem perder ou se esquecer da sua.

Assim, a consciência étnica que vem sendo construída na Educação Escolar Indígena e na modalidade da EJA, através das práticas pedagógicas, possibilita que os mesmos adquiram essa conscientização, como destacam Silva e Costa (2018, p. 33):

Os índios mostram-se possuidores de hábitos que se revelam próximos dos não-índios, sem um expressivo contraste cultural, mas nem por isso deixam de manter uma consciência étnica. Na resignificação dos seus costumes, diante das vicissitudes do contato com os não indígenas, o protagonismo indígena se faz presente em movimento de reconstituição territorial e, também, na área educacional.

Partindo das reflexões de Silva e Costa (2018), podemos inferir que, mesmo sofrendo influência da sociedade não indígena e adotando hábitos culturais e musicais de ritmos diversos, a exemplo do funk, sertanejo, samba, rock, forró, entre outros costumes dessa influência e contato com outras culturas inseridas em seu cotidiano, é visível uma preocupação em manter, preservar e resignificar a cultura indígena através das práticas pedagógicas, com o objetivo de preservar a sua identidade. Um traço que os diferencia da sociedade brasileira e que é cotidianamente fomentado no interior das escolas pelos docentes indígenas.

Apesar de ter avançado muito com conquistas importantes junto às políticas públicas no campo educacional, a EJA e a População indígena continuam excluídas das agendas governamentais em nível nacional e local e da própria sociedade, embora percebamos um esforço, tanto das lideranças indígenas como dos professores, para serem efetivadas práticas pedagógicas diferenciadas, considerando os aspectos culturais, em uma perspectiva de valorização dos conhecimentos tradicionais existentes em cada etnia. É visível uma tensão no que diz respeito ao currículo, ao material didático, à ausência de formação continuada ou à formação descontextualizada, o que repercute e influencia diretamente nas práticas pedagógicas dos professores da EJA indígena.

Segundo Silva (2017), muitos professores que atuam na modalidade não possuem formação específica, pois as que são oferecidas são, em sua maioria, descontextualizadas, sendo necessário o professor investir na sua formação, capacitando-se para enfrentar os desafios que são postos no seu cotidiano para atender às especificidades.

Paulo Freire (1996) alerta para a importância de investirmos no processo formativo, e que todo conhecimento é provisório, já que somos seres inacabados, em constante construção. Assim, conscientes dessa não conclusão e desse inacabamento, devemos estar abertos à busca, à curiosidade e à procura, de modo que cotidianamente possamos exercitar “tanto mais melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazemos” (FREIRE, 1996, p. 59).

Ainda sobre essa questão, Silva (2017, p. 78) argumenta que:

Embora reconheçamos os saberes experienciais como um elemento importante na prática pedagógica dos professores da EJA indígena, não podemos negar a importância de uma formação inicial e continuada para estes profissionais que atuam ou que venham a atuar nessa modalidade de ensino. No entanto, não devemos esquecer que a essas experiências vivenciadas na prática por esses professores devem estar aliados a teoria e os conceitos que lhes possibilitem construir novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, percebemos que a formação teórica aliada à prática possibilita a preparação do professor que atua na EJA indígena, perceber o seu papel enquanto mediador do conhecimento, passando da consciência ingênua para a crítica, como nos lembra Freire (1996). A partir de uma formação adequada, ele consegue exercer práticas pedagógicas intencionais e planejadas, bem como fazer uma avaliação contínua de sua intervenção, em um movimento de ação-reflexão-ação, como orienta Pimenta (2012). Ou seja, enquanto o professor se forma, avalia, reflete, melhora suas práticas, percebe os limites e avanços, e busca novas estratégias de ação, ele se torna também capaz de propor uma dada mudança social, por exemplo, que as gerações jovens Potiguara possam manter viva a sua cultura, mesmo em uma sociedade com avanços na ciência e tecnologia.

Percebemos que, apesar do discurso de avanço na legislação, constata-se que a Educação de Jovens e Adultos indígena ainda é uma modalidade de ensino colocada em segundo plano, uma vez as práticas pedagógicas encontram-se engessadas pela burocratização da educação presente no sistema educacional brasileiro. Portanto, a EJA indígena precisa ser pensada como um modelo de escola mais flexível conectado à vida e à cultura desses sujeitos que dela fazem parte.

Investir na formação do docente indígena que atua na modalidade da EJA, em uma perspectiva intercultural, contribui para um olhar mais sensível quanto às necessidades desses sujeitos pertencentes a uma cultura diferente, os quais precisam de práticas pedagógicas diferenciadas que contemplem o elemento da cultura indígena na modalidade da EJA, para que não sejam reproduzidas práticas infantilizadas e colonialistas (GIOVANETTI, 2011).

Ao longo da história, tem se privilegiado um discurso pedagógico que inferioriza os seus conhecimentos e conteúdos, considerados subalternos, visto que a história tem sido contada pelas lentes dos colonizadores. Observa-se que a escola, através dos currículos e dos materiais didáticos e de práticas pedagógicas, legitima o discurso que trata as populações tradicionais como um peso, um atraso ao progresso nacional, apresentadas a partir de narrativas carregadas de preconceito, sexismo, homofobia e racismo.

Silva e Costa (2018, p. 68) ressaltam que ainda são realizadas na sociedade práticas pedagógicas que desenvolvem “atividades que reproduzem estereótipos [...] crianças e jovens, que continuam a ver indígenas como os que andam nus ou poucas vestes”. Tais ideias não só são equivocadas, como também reforçam um discurso e uma prática social de racismo e preconceito impregnado na sociedade brasileira.

Vale ressaltar que antes da Lei 11.645/2008, que alterou a Lei 9394/96, gerações foram educadas compreendendo que os povos indígenas eram selvagens, fugiam para sobreviver e viviam nus nas florestas, ou seja, com poucas e quase nenhuma contribuição para a sociedade brasileira; mal se abordava nas escolas sobre o processo genocida que esse continente étnico sofreu no percurso da história do país.

Podemos nos amparar em Arroyo (2018), quando inserimos os povos indígenas na EJA, ao refletir sobre esses sujeitos, como sendo rostos apagados ou invisibilizados pelo espaço escolar, os quais não apresentam relevância na visão eurocêntrica. São coletivos inseridos na escola que na maioria das vezes não fazem parte das discussões presentes nas práticas pedagógicas dos professores, embora exista uma legislação que garanta o reconhecimento às especificidades e o direito a uma educação diferenciada. Nessa descrição, cabem os indivíduos assujeitados, a exemplo dos educandos indígenas.

As práticas pedagógicas na EJA, ofertadas à população indígena, não podem ser pensadas desvinculadas da realidade. Precisam considerar a dimensão cultural. “A escola indígena tem como objetivo o fortalecimento das práticas sociais, culturais e a língua materna, currículo e programas específicos incluindo os conteúdos culturais” (SILVA, 2016, p. 25), para que mais uma vez não seja reproduzida uma educação colonizadora, da qual foram vítimas as populações indígenas no início da invasão do Brasil.

Arroyo (2018) ainda enfatiza que é necessário ser exigido da escola um discurso pedagógico positivo em relação a esses sujeitos silenciados pela história, de modo que seja incorporada no cotidiano escolar a história de luta e resistência dos coletivos populares, a exemplo das populações indígena, quilombola, ribeirinha e do campo, compreendendo e valorizando cada história, para haver o justo reconhecimento de que são sujeitos de direitos no tempo presente.

É necessário garantir aos educandos da Educação de Jovens e Adultos indígena e aos coletivos populares inseridos nas escolas públicas o direito do reencontro com a sua história, com a sua ancestralidade, no sentido de ressignificar a sua trajetória de vida. Esses sujeitos não podem ser ignorados e inferiorizados, pois só desconstruindo esses paradigmas os aprendizados irão acontecer numa perspectiva de valorização e de respeito.

Portanto, cabe à escola o papel de inserir nas práticas pedagógicas experiências que são ricas e tensas, trazidas pelas populações indígenas através da ecologia, dos saberes, das tradições culturais, da identidade e das formas de resistência, para que esses sujeitos consigam realizar uma leitura crítica de mundo e reescrever uma nova história a partir das suas vivências, das lutas e dos desafios (KAYAPÓ, 2019).

A Educação Escolar Indígena apresenta-se com um novo discurso pedagógico, o qual se concretiza a partir de práticas que contemplem os elementos da cultura, crença e tradições, em que é necessário não apenas o ensino da língua materna, mas também a inclusão da cultura e da identidade indígena, de forma que a escola seja uma extensão da aldeia, como ressalta Brandão (2006).

Nessa direção, Silva (2020, p. 26) enfatiza que:

O currículo das escolas indígenas deve ser composto pela Língua materna, crença, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, as suas organizações sociais, do trabalho e das relações humanas e as manifestações artísticas, sendo esta a base fundamental do currículo.

Concordamos com Silva (2020), quando afirma que a EJA indígena deve levar para seu espaço de ensino elementos da cultura, da identidade, da língua materna e suas formas de organização social, as quais são essenciais para construção de um novo modelo educacional, cujas práticas tornem legítimos os conhecimentos trazidos pelos indígenas como saberes a serem ensinados pela escola, tendo em vista que esses educandos trazem as vivências de um povo que há muitos anos resiste aos ataques no território brasileiro, mantendo vivos os aspectos da sua cultura, costumes, crenças e tradição.

A EJA indígena pode ser um espaço de diálogo dos diferentes conhecimentos e de projetos comprometidos com a emancipação dos sujeitos. Os saberes indígenas não podem ficar à margem do que é ensinado na escola. Portanto, a Educação Escolar Indígena, enquanto um direito de todos, precisa colocar no centro dos debates os costumes indígenas e não indígenas de modo a proporcionar uma complementaridade no ensino.

A criação de escolas diferenciadas em territórios indígenas implica em, além dos aspectos físicos e estruturais, práticas pedagógicas adequadas que possibilitem experiências de aprendizagem próximas à realidade desse povo, promovendo reflexões sobre as situações históricas e contemporâneas para que o processo formativo da escola contribua no fortalecimento da cultura e identidade indígena.

Entre inúmeros direitos assegurados aos povos originários previstos em documentos de organismos internacionais, os Estados passaram a prever, tácita ou expressamente, o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito, a valorização e a preservação de suas culturas. Dessa forma, passou a ser assegurada aos povos indígenas a prerrogativa de uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Os povos indígenas, de acordo com esses princípios, devem ter acesso, por meio da leitura e da escrita, tanto nas línguas nativas quanto nas línguas oficiais, aos conhecimentos produzidos pelo seu próprio grupo, por outros povos originários e pela sociedade envolvente (ALVES, 2002, p. 20)

Logo, a Educação de Jovens e Adultos indígenas deve incluir nas práticas pedagógicas os conhecimentos produzidos pelo seu povo, bem como os conhecimentos oriundos da sociedade onde estão inseridos, de modo que os saberes não sejam classificados como maiores ou menores, conforme ressalta Freire (1996), mas saberes diferentes.

Sendo assim, é importante que os indígenas tenham acesso aos conhecimentos tradicionalmente sistematizados pela sociedade não indígenas, tendo em vista que muitos deles não se encontram isolados, mas também é importante a valorização e a preservação dos conhecimentos indígenas (SILVA, 2017).

Os estudantes não indígenas também necessitam conhecer a cultura indígena e suas contribuições na construção do Estado brasileiro. As escolas não indígenas também precisam inculir em suas práticas pedagógicas de modo mais efetivo o ensino da temática indígena, como determina a Lei 11.645/2008, ampliando a discussão acerca dos debates que tradicionalmente acontecem uma vez por ano, e apenas no mês de abril.

É necessário trazer para as escolas não indígenas a riqueza e a diversidade cultural presentes nas etnias existente no Brasil, bem como suas contribuições, de modo que sejam desconstruídas as visões estereotipadas acerca da população indígena no Estado brasileiro (SILVA; COSTA, 2018).

É importante ressaltarmos a importância da Lei 11.645/2008, enquanto uma conquista dos movimentos sociais, na luta para que sejam desfeitos equívocos acerca da história indígena contada exclusivamente pelas lentes dos colonizadores. Por outro lado, sabemos que uma lei, por si só, não é capaz de mudar o estado de coisas, o *status quo* de uma sociedade. “Entretanto, devemos reconhecer que sua existência enseja reflexões que podem provocar modificações na realidade de inúmeras escolas Brasil a fora (SILVA; COSTA, 2018, p. 69).

Sobre a Educação Escolar Indígena, percebemos que ela traz uma importante contribuição para as populações indígenas. De acordo com Nascimento (2012, p. 91), “aos poucos, vem sendo adotado um currículo que considera os saberes da experiência histórico-cultural”, possibilitando o fortalecimento da cultura e da identidade indígena no espaço escolar.

Nesse processo, destacamos a importância e a participação dos professores indígenas, os quais estão à frente das escolas e das ações educacionais, exercendo a função de gerenciamento e docência. As atividades desenvolvidas por eles contribuem para o fortalecimento da cultura assegurada na legislação, as quais acontecem através das práticas pedagógicas que valorizam e fortalecem os saberes da experiência presente nos “troncos velhos” das aldeias, os quais são compartilhados no chão da escola.

Percebem-se ainda muitas fragilidades na implementação da Educação Escolar Indígena e na modalidade da EJA, mas é visível o avanço de alguns povos e aldeias que vêm conseguindo, de maneira mais efetiva, garantir esse direito mediante práticas pedagógicas diferenciadas. Por outro lado, constata-se também a fragilidade da educação em alguns locais, com reproduções de atitudes tradicionais e descontextualizadas da realidade, porquanto precisam ser acompanhadas pelas secretarias de educação a nível estadual e municipal (LUCIANO, 2006).

Como podemos observar na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9394/96 e no RCNEI (BRSIL,1998), entre outros documentos, a legislação garante autonomia para a organização da proposta curricular pedagógica nas instituições de ensino que oferecem a Educação Escolar Indígena, as quais devem considerar em seu currículo um calendário próprio, com autonomia no que se refere à avaliação e inclusão dos conteúdos na escola.

No entanto, é possível identificar diversas dificuldades para a implantação dessas propostas pedagógicas, tais como a operacionalização de práticas pedagógicas curriculares, a partir dos objetivos que se deseja alcançar no sistema de ensino local e nacional, já que nem sempre dialogam com os interesses da população indígena; outra dificuldade posta são as ações de burocratização de órgãos locais públicos de educação que dificultam a implantação de uma Educação Escolar Indígena a partir da realidade de cada etnia (BRASIL, 1998).

Para tanto, como ressalta Giovanetti (2011), é preciso ser efetivada uma formação consistente que contribua na condução de práticas pedagógicas com objetivos claros, com ações capazes de dialogar e superar as barreiras impostas por órgãos e gestores educacionais da esfera local e nacional, que insistem em padronizar a educação brasileira e homogeneizar a educação ofertada às etnias do país.

Outro elemento que destacamos em se tratando da Educação de Jovens e Adultos indígenas é o espaço que as temáticas do cotidiano indígena ocupam nas práticas pedagógicas. São discussões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem e que estão presentes na escola e fazem parte da vida dos sujeitos, as quais, quando trabalhadas no espaço escolar, possuem intencionalidade, significado, relações de poder e ideologias.

Por isso, é necessário estarmos atentos às afirmações de neutralidade, quando nos referimos a práticas pedagógicas, tendo em vista que elas constituem o currículo em ação. Nesta direção Libâneo (2005, p. 43) enfatiza que:

O currículo está imerso em subjetividades de poder implicadas nas relações de classe, etnia, gênero. O próprio currículo constitui relações de poder. Elas não estão apenas no poder da instituição, das pessoas, da legislação, mas naquelas relações que impregnam as rotinas organizacionais, os rituais cotidianos [...]. É preciso que os professores compreendam as formas de como o conhecimento escolar se constitui, as relações de poder que impregnam os vários contextos.

Para Sacristán (2008), as relações de poder estão presentes nas práticas pedagógicas que efetivam o ensino e determinam escolhas políticas, pedagógicas e ideológicas, acerca dos sujeitos que estão sendo formados para viver e atuar na sociedade. Nessas escolhas, revela-se o poder que a escola e os professores possuem em relação ao conhecimento ofertado aos estudantes em processo de formação na Educação de Jovens e Adultos indígenas.

Tais questões nos levam a refletir sobre a necessidade de investir na formação dos professores indígenas, elemento de fundamental importância para a construção de novas práticas discursivas na EJA indígena que contribuam para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel, e não de ações que mantêm e regulam a sociedade para a homogeneização de modelos educacionais prontos e estabelecidos.

Sobre o currículo, Sacristán (2005, p. 18) traz o seguinte entendimento em sua prática discursiva:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdo, graus e idades de estudantes, o currículo também se torna regulador das pessoas.

Ao refletirmos sobre o currículo, é importante deixar claro que ele está presente na prática pedagógica, visto que possui intencionalidade, prioriza determinados conteúdos em detrimento de outros e opções políticas e ideológicas.

Ao mencionarmos a discussão sobre o currículo na EJA indígena no nosso trabalho de tese, embora tenhamos clareza de não ser nosso objeto de estudo, destacamo-lo na prática pedagógica por compreender que ele não se limita aos conteúdos programáticos de disciplinas tradicionalmente conhecidas, mas envolve diversos aspectos e intencionalidades que se materializam na *práxis*.

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver nos alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos etc. (SACRISTÁN, 2005, p. 23-24).

Ao abordarmos a prática pedagógica e o currículo na EJA indígena, estamos discutindo o que ensinar na escola, para quem, como organizar o ensino, etc. Algumas dessas respostas para essas indagações estão presentes no RCNEI (BRASIL, 1998), um documento construído com a participação das diversas etnias, com o objetivo de oferecer orientações para efetivação de didáticas mais próximas da realidade desses sujeitos.

Nesse sentido, ao pensar na educação ofertada aos indígenas da Educação de Jovens e Adultos e nas práticas pedagógicas, é necessário considerar a especificidade dessa população, elaborando um currículo numa perspectiva multicultural que envolva uma proposta educativa que considere as múltiplas diferenças existentes, seja cultural, social, econômica, histórica, linguística, étnica ou de gênero e seus processos próprios de aprendizagem.

Mas o que significa a utilização de processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas quando se trata de educação escolar? Significa que a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades (BONIN, 2012, p. 36).

É necessário pensar sobre as singularidades que envolvem o público da Educação Escolar Indígena e da EJA e a importância de um currículo híbrido, ou seja, que incorpore diferentes tipos de conhecimentos e saberes, os quais deverão estar aliados às pedagogias indígenas, que envolvem as temáticas da territorialidade, ancestralidade, identidade entre outras que fazem parte do cotidiano indígena (SILVA; COSTA, 2018).

Cada escola deve considerar em suas práticas pedagógicas a singularidade dos seus educandos, tendo em vista que, mesmo sendo uma mesma etnia, há especificidades em cada aldeia que precisam ser consideradas para a construção de ações didáticas e de um currículo adequado à realidade dos sujeitos.

A educação ofertada à população indígena precisa considerar o vasto campo de saberes construídos e utilizados nas aldeias para melhorar a vida de suas etnias. Esses conhecimentos pedagogicamente são repassados através de processos não formais, de pedagogias indígenas, ou seja, aprende-se nas rodas de conversas na oralidade, no ritual do toré, no contato com a natureza; aprende-se na aldeia o melhor momento para pescar, caçar, plantar e colher, como também se aprende observando, ouvindo e fazendo isso na prática (BARCELLOS, 2014).

Tais conhecimentos aprendidos nas aldeias devem ser acolhidos, valorizados e trabalhados nas práticas pedagógicas das escolas, quando nos referimos aos jovens e adultos indígenas os quais chegam sem o domínio da leitura e escrita na sala de aula, mas chegam com o conhecimento do mundo e da sua cultura.

Neste contexto, Nascimento (2012, p. 91) argumenta que:

Pensar num currículo alternativo é entender que crenças, tradições, memórias são artefatos culturais utilizados na construção da identidade de um povo. As experiências, os saberes etnoeducativos e a dimensão criativa de ação ritual são fatores essenciais na vivência desse tipo de currículo, que possibilita aos índios se recriarem como coletivo étnico. O currículo escolar diferenciado deve permitir a reflexão sobre a situação histórica e a etnicidade do grupo.

No entanto, percebemos que, mesmo com avanços na legislação no que tange ao currículo diferenciado voltado para a população indígena, ainda persistem as tensões referentes às instituições oficiais, sejam através do Ministério da Educação, com normas e materiais didáticos descontextualizados, sejam através das Secretarias Estaduais e Municipais, que insistem em desrespeitar os processos próprios de ensino e aprendizagem existentes nas escolas indígenas e tentam introduzir avaliações que não condizem com a sua realidade, a exemplo da Prova Brasil e outros instrumentos avaliativos que não consideram as singularidades desses sujeitos (BRASIL, 1998).

Ao trabalhar os conteúdos de forma contextualizada com a realidade indígena, o currículo traz significados que vão além do processo de escolarização. Ele realiza um movimento dinâmico de construção e problematização de situações de aprendizagem através de conteúdos, estratégias e metodologias que têm o objetivo de promover uma integração entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos empíricos, possibilitando o diálogo com os diversos campos do conhecimento.

A partir de uma reflexão sobre a EJA e o contexto histórico educacional brasileiro, percebemos que novos paradigmas estão sendo ampliados numa perspectiva de pensar essa modalidade não apenas com a finalidade de alfabetização e escolarização, mas como política de educação que contemple a educação enquanto direito e como processo de aprendizagem ao longo da vida.

Pensando sobre o contexto atual da EJA, visualizamos os Jovens e Adultos indígenas que fazem parte dessa modalidade, cujo paradigma e cujas políticas educacionais voltadas para esses sujeitos estão inseridos no espaço escolar. Nesse cenário, fazemos o seguinte questionamento: como garantir a efetivação do desenvolvimento e aprendizagem ressignificando o conceito de educação que vai além do espaço escolar? Como garantir um currículo que contemple as especificidades dos educandos indígenas com conteúdo e práticas pedagógicas voltados para a realidade desses sujeitos?

[...] Chegamos à conclusão de que, não obstante os compromissos assumidos em 1997 com a declaração de Hamburgo e a agenda para o futuro, a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2014, p. 205).

Partindo dessa concepção, vemos que muitos empecilhos à efetivação das políticas educacionais e curriculares voltadas para a modalidade da EJA e para a população indígena encontram-se intrinsecamente relacionados às barreiras que socialmente e culturalmente foram sendo construídas; uma educação com concepções tradicionais que ainda insiste na transmissão de conteúdos descontextualizados e com práticas pedagógicas que em sua maioria tentam infantilizar a modalidade da EJA.

Quando se discute um currículo que contemple as especificidades dos sujeitos da EJA indígena, os conteúdos não devem ser reduzidos ou inseridos de forma inadequada que não garantam uma educação de qualidade; é preciso trazer conteúdos com objetivos consistentes que atendam às necessidades de aprendizagem desses sujeitos para que eles não apenas reproduzam supostas verdades universais desvinculadas de seus cotidianos, como acontece na educação bancária (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, um dos desafios presentes na modalidade da EJA indígena diz respeito ao currículo e a proposta curricular construídas no cenário nacional e local através das políticas educacionais, as quais são direcionadas aos estados e municípios e devem considerar em sua organização a presença da população indígena e o público de jovens e adultos.

Ao refletirmos sobre a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a EJA indígena, é preciso construir discursos que reforcem a importância da oferta de uma educação de qualidade, bem como estratégias de construção de novas práticas que incorporem na rotina da escola situações de aprendizagem do cotidiano dos sujeitos, as quais podem ser articuladas aos conteúdos curriculares para tornar o ensino significativo e participativo.

Para Franco (2016), as pedagogias contemporâneas revelam uma preocupação com um ensino centrado no educando e nas suas necessidades. Argumentando a existência de uma relação dialética entre ensino e aprendizagem, a autora ressalta a necessidade de trazer para o espaço escolar as experiências empíricas que deem sentido à aprendizagem dos alunos, concretizem situações abstratas e busquem situações agradáveis, convidando o aluno a aprender.

Ao dialogarmos acerca das práticas pedagógicas na EJA indígena, reafirmamos a necessidade de contemplar as diferentes dimensões e situações que envolvem a sociedade contemporânea, de modo a inserir nas temáticas trabalhadas no espaço escolar aspectos que se referem às relações sociais, cognitivas, políticas, culturais e étnicas.

Desse modo, visto que caracterizamos de uma forma geral os aspectos que constituem as práticas pedagógicas voltadas para uma educação diferenciada, a qual deve ser ofertada aos jovens e adultos indígenas para fortalecer os seus processos identitários e sua cultura, trazemos no tópico a seguir uma discussão mais específica sobre as práticas pedagógicas na EJA indígena Potiguara no litoral norte da Paraíba. Para tanto, iremos abordar tais ações nos componentes curriculares de Etno-história, Arte e cultura e a língua Tupi.

4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS NA EJA INDÍGENA POTIGUARA NOS MUNICÍPIOS DE RIO TINTO, MARCAÇÃO E BAÍA DA TRAIÇÃO

Neste tópico, discutiremos as práticas pedagógicas na EJA nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição à luz de pesquisas realizadas por indígenas Potiguara, a exemplo de Lima (2016), Souza (2017), Costa (2018); e também de não indígenas, como: Silva (2013), Falcão (2017) e Silva (2017), os quais discutem a modalidade no litoral norte da Paraíba.

Sobre a Educação Indígena e a modalidade da EJA, Costa (2018, p. 37) apresenta a seguinte reflexão:

Compreendemos que a educação indígena pertence a um campo de conhecimento que possui nuances científicas e não científicas. Os conhecimentos não científicos são saberes ancestrais que devem ser trabalhados intensamente nas escolas e na comunidade indígena, em especial, na Educação de Jovens e Adultos.

À luz das reflexões de Costa (2018), compreendemos que a Educação Indígena abriga um conjunto de conhecimentos não formais e formais, estes últimos denominados de científicos, entendidos como sendo aqueles conhecimentos que são sistematizados pela sociedade não indígena; enquanto que os não científicos são os conhecimentos indígenas praticados no interior das aldeias. Assim, os dois tipos são articulados e mobilizados na EJA indígena.

Nesta direção, quando falamos em educação escolar indígena ofertada ao Jovem e aos Adultos, os dois tipos devem estar presentes nas práticas pedagógicas, tendo em vista que

estamos falando de indígenas que convivem próximos à sociedade de não indígenas e que cotidianamente recorrem à leitura e à escrita, como é o caso da etnia Potiguara.

A respeito da modalidade da EJA indígena Potiguara, Lima (2016, p. 31) expõe:

O ensino da EJA nas aldeias Potiguara também podem valorizar as tradições indígenas, mas para esse fazer, se faz necessária a elaboração de uma proposta político-didática que se estenda também a essa modalidade de ensino. Para que dessa forma, os Jovens, Adultos e idosos possam se sentir acolhidos e se envolvam melhor nas atividades propostas (LIMA, 2016, p. 31).

Concordamos com Lima (2016), quando afirma que a Educação Escolar Indígena nas aldeias precisa incluir a modalidade da EJA em suas propostas políticas-didáticas, bem como os saberes trazidos pelos sujeitos que dela fazem parte, incluindo sua cultura e tradição no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, é de fundamental importância considerar e respeitar as especificidades e os perfis desses sujeitos, os quais são pertencentes a uma cultura diferente, trazem trajetórias de vida e processo de descontinuidade no que diz respeito à escolarização.

Sobre as práticas pedagógicas na EJA indígena no litoral norte, sistematizamos como acontecem no chão da escola, no município de Rio Tinto, a partir dos olhares de Silva (2013) e Souza (2017); já no município de Marcação, a partir das lentes de Lima (2016); por fim, no município da Baía da Traição, trazemos os olhares de Costa (2018), Falcão (2017) e Silva (2017).

A respeito das práticas pedagógicas no município de Rio Tinto, Silva (2013, p. 93) apresenta a seguinte consideração:

Acreditamos na EJA como um campo de possibilidades e oportunidades, que possa dar vez e voz aos Jovens e Adultos da comunidade indígena Potiguara de Rio Tinto, para que eles passem a compreender as questões socioambientais em suas aldeias. E isto poderá ser possível, à medida que, além de acolher, a EJA desnaturalize os padrões culturalmente construídos. Dessa maneira, imbuídos de uma visão polissêmica do mundo, poderemos assentar nossas singularidades a favor da constituição de uma educação de jovens e adultos que efetivamente empodere seus sujeitos.

À luz das reflexões de Silva (2013), compreendemos a modalidade da EJA indígena Potiguara como um espaço fértil de possibilidades e de diálogo, capaz de proporcionar a articulação com as diversas categorias de conhecimentos, contribuindo assim para que o jovem e o adulto indígena apropriem-se dos conhecimentos indígenas e também dos não indígenas e

sejam capazes de elaborar seu próprio sabers, empoderando-se e sendo protagonista de sua história (FREIRE, 1997).

Observa-se na prática discursiva de Silva (2013) que as práticas pedagógicas na EJA no município de Rio Tinto são trabalhadas tendo como temáticas as questões ambientais, as quais, articuladas à metodologia de projetos, podem ser uma ferramenta de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem de Jovens e Adultos indígenas. O uso da metodologia de projeto na EJA traz a seguinte contribuição, segundo Filho (2016, p. 1):

[...] Através do uso da Pedagogia de Projetos na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Pedagogia de Projetos permite a elaboração de novos significados de experiências educacionais, permitindo também novos processos de aprendizagem, não se restringindo ao vivenciado em sala de aula, com o intuito de construção do conhecimento como processo sociocultural.

Partindo das reflexões de Filho (2016), a metodologia de projetos na EJA, enquanto instrumento pedagógico potente na construção de práticas que possibilitem ao Jovem e Adulto indígena vivenciar processos de aprendizagens em espaços escolares e não escolares, é de fundamental importância na formação discente em uma perspectiva dialógica, emancipatória, democrática e de valorização de sua cultura.

A metodologia de projetos na EJA indígena pode ser um espaço de possibilidades, a fim de que esses sujeitos tenham acesso aos diversos campos de conhecimentos, o empírico e o teórico. Ela possibilita que os professores construam práticas pedagógicas criativas e transformadoras, rompendo com o modo convencional de reprodução da educação tradicional bancária, a qual foi tradicionalmente imposta à população indígena, e naturalizada através das relações de poder e subordinação, que foram se perpetuando durante décadas no cenário educacional brasileiro (BRASIL, 2007).

Na contemporaneidade, percebe-se, no Brasil e na Paraíba, uma mudança de paradigma no que diz respeito à educação ofertada ao Jovem e Adulto indígena, a qual vem sendo construída com a participação dos indígenas, com avanços e limites, como já citamos nessa tese. E isso é fruto da luta e mobilização dessas etnias, visto que não aceitam mais uma educação imposta pelos não indígenas. Assim, procuram construir seus próprios modelos educacionais a partir das suas realidades e culturas, o que possibilita também a criação de novas práticas pedagógicas (SILVA; SANTOS; SILVA, 2021).

Silva (2013) aponta em suas pesquisas que a etnia Potiguara na Paraíba, no componente curricular de geografia, desenvolve práticas pedagógicas na EJA indígena, no município de Rio

Tinto, contextualizadas com a realidade dos sujeitos. São discutidas no espaço escolar questões do meio ambiente, temáticas ligadas à natureza e ao cotidiano indígena. Todas articuladas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares do campo da geografia.

O projeto de educação ambiental é uma das atividades citadas pelo referido autor nas aldeias em Rio Tinto. Ele possui como objetivo de aprendizagem a conscientização e a sensibilização ecológica. São realizadas aulas de campo em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo língua portuguesa e literatura, Física e Etno-história, visitas em espaços Potiguara, no território e nos espaços não indígenas na capital João Pessoa, no estado da Paraíba, possibilitando aos estudantes conhecerem alguns pontos históricos e geográficos importantes do estado, bem como a história e a geografia local, de modo que os estudantes da EJA passam a conhecer a história e a geografia local a partir do olhar indígena.

Sobre a interdisciplinaridade mencionada por Silva (2013), Fazenda (2008) argumenta ser de fundamental importância atividades que trabalhem em uma perspectiva interdisciplinar, de modo que sejam construídos processos criativos e dinâmicos de combate às práticas pedagógicas tradicionais que insistem em engessar o ensino, segmentando os conhecimentos.

Segundo a referida autora, “a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar” (FAZENDA, 2008, p. 40). Logo, podemos inferir que trabalhar de modo interdisciplinar na EJA indígena é uma metodologia que pode ser mais uma forma de incentivo ao conhecimento e à aprendizagem do Jovem e Adulto indígena, visto que pode contribuir com o rompimento de práticas tradicionais de escolarização e instrumentalização em favor de práticas pedagógicas de diálogo, criticidade e de encontro a novos conhecimentos.

Sobre as práticas pedagógicas na EJA e os objetivos de aprendizagem, as pesquisas realizadas por Silva (2013), no território indígena, apontam que são trabalhados, em geografia, a valorização e a história do lugar onde vivem os Potiguara, modos de vida, identidade, território, usos dos recursos naturais, as relações sociais estabelecidas com os não indígenas, entre outros.

[...] Na prática, tivemos a oportunidade de presenciar uma aula de campo da professora que levou os alunos do Ensino Médio e da EJA (Ensino Médio) da EEI para os limites das aldeias Jaraguá e Monte-Mor, de onde partiram percorrendo alguns quilômetros por áreas preservadas e desmatadas das aldeias até chegar ao manguezal na aldeia Jaraguá (SILVA, 2013, p. 120).

Percebemos que a prática pedagógica da EJA indígena no município de Rio Tinto, descrita por Silva (2013), não se configura como sendo um ensino bancário, ao contrário,

procura problematizar situações do cotidiano indígena, mostrando aos estudantes da EJA questões relativas à preservação, que precisam serem potencializadas, e de exploração e destruição através do desmatamento no território, que devem serem combatidas e denunciadas, mas que vêm sendo lentamente naturalizadas pelo poder público, o mesmo que deveria combater e punir os responsáveis.

A educação problematizadora, segundo Freire (2012), é aquela que leva os sujeitos a pensar, questionar e a enxergar situações de opressão, denunciando-as. Assim, trazer essas problemáticas de desmatamento e preservação é de extrema importância, visto que na história e na contemporaneidade percebem-se diversos embates entre os Potiguara e grupos da região pela posse da terra. Essas temáticas não podem ser excluídas dos debates do espaço escolar, quando pensamos em uma educação emancipatória, contextualizada com a vida e a realidade dos sujeitos.

Trabalhar as questões ambientais nas escolas indígenas na EJA traz como contribuição a importância de investir em práticas pedagógicas de convívio sustentável com o meio ambiente, problematizar essas e outras situações de desmatamento e preservação no espaço escolar, no que diz respeito aos recursos naturais, contribui para uma reflexão dos problemas gerados pela globalização que também atingem os indígenas de Rio Tinto. Todas essas ações ajudam a minimizar ou resolver conflitos ambientais, já que a preservação e a resistência à invasão são de fundamental importância para manutenção da vida no planeta, elementos que fazem parte da cultura indígena: o cuidado e o respeito ao meio ambiente e à casa comum.

Corroborando com essa questão, Palitot (2005) argumenta que tais temáticas são de fundamental importância, quando se traz a conjuntura histórica e atual de luta e violência, perseguição e resistência, vivenciada pelos indígenas no território, bem como o processo de disputa pela terra, sofrido pelos Potiguara na Paraíba, e, de modo específico, os de Rio Tinto.

Segundo Arruti (1995), a história dos indígenas Potiguara no município de Rio Tinto é marcada por práticas de muita violência, além de sofrerem o massacre dos invasores há 500 anos, no processo de colonização, ainda tiveram que enfrentar a perseguição e até a morte de parentes na implementação da fábrica de tecido, um dos mais importantes empreendimentos têxteis da Paraíba, o qual era comandado pela família Lundgren²³.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, no componente curricular do ensino de geografia, contextualizadas com a realidade, estão amparadas no que

²³ Para quem desejar aprofundar as leituras, ler Barcellos (2014): Práticas Educativas Religiosas dos Potiguara na Paraíba e Palitot (2005): Os Potiguara da Baía da Traição e Monte- Mór: História, Etnicidade e cultura.

orienta o RCNEI, o qual enfatiza que “o componente curricular de geografia ajuda a conhecer e a defender o território. Também é útil para compreender a economia da região e do mercado, diferente da economia indígena” (BRASIL, 1998, p. 228).

O ensino de geografia, ao trazer para sala de aulas situações de tensão presentes no cotidiano dos indígenas, auxilia e prepara os estudantes da EJA para enfrentar os desafios que acontecem no contato com os não indígenas diariamente, bem como compreender as relações comerciais da sociedade não indígena, que lhes são diferentes.

Ainda sobre a importância do componente curricular do ensino de geografia, Brasil (1998, p. 229) apresenta a seguinte reflexão:

A geografia dialoga com a vontade de saber, tanto sobre os fenômenos naturais como sobre outros territórios, outros povos: os brasileiros, outros povos indígenas do Brasil e do mundo, os bascos, os árabes, os japoneses, os tibetanos, os quechuas, os aymará [...]. Essa troca de maneiras de explicar e entender o mundo, esse intercâmbio de conhecimentos, enriquece mutuamente as culturas [...]. Os alunos e alunas indígenas, como todos os outros, trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Esse conhecimento deve ser o ponto de partida e de chegada da geografia na escola. No caminho, há o diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não-indígena. A geografia deve ser também um instrumento para o índio compreender melhor o mundo do não-índio e poder dialogar com ele, descobrindo que não existe só uma ‘geografia do branco’, mas várias.

À luz das reflexões de Brasil (1998), percebem-se alguns elementos pertinentes que precisam ser considerados no ensino de geografia ou de qualquer outro componente curricular ofertado à população indígena na modalidade da EJA. Um deles é considerar o arcabouço de saberes que possui esses sujeitos que não podem serem ignorados e desconsiderados pela escola nas práticas pedagógicas; outro elemento importante é o diálogo entre os saberes, o qual é uma ferramenta potente no processo de ensino-aprendizagem, que precisa ser uma prática recorrente; e por fim reconhecer e respeitar as culturas em qualquer componente curricular. Logo, essa prática pedagógica é necessária para compreender o mundo e a sociedade, onde estamos inseridos, bem como os sujeitos pertencentes a ela.

Retomando ainda sobre as práticas pedagógicas na EJA indígena, no município de Rio Tinto, trazemos as pesquisas realizadas por Sousa (2017a), com um olhar acerca das práticas avaliativas na educação de jovens e adultos, com professores da Escola Estadual Indígena, no município de Rio Tinto, na área urbana na vila Monte Mor, com objetivo de compreender como os professores da EJA realizam a avaliação da aprendizagem na sala de aula.

Pontuamos essa discussão sobre a avaliação da aprendizagem na EJA indígena, embora não seja o foco da nossa pesquisa, pelo fato do trabalho trazer essa discussão e por compreender que as práticas pedagógicas possuem uma relação com a temática, sendo uma parte do processo de ensino-aprendizagem.

A referida autora apresenta em sua pesquisa a fragilidade no ensino no que tange à dimensão cultural presente no processo avaliativo na EJA indígena, apontando como reflexão a necessidade de considerar a especificidade do público nas práticas pedagógicas avaliativas, de modo que as avaliações também sejam contextualizadas com a realidade dos estudantes no que diz respeito à sua cultura (SOUZA, 2017a).

Segundo Sousa (2017a), percebe-se um descompasso entre as práticas pedagógicas avaliativas e a dimensão cultural na EJA indígena Potiguara no município de Rio Tinto. E esse descompasso refere-se aos conteúdos presentes na avaliação na modalidade em tela.

No entanto, é importante destacar que isso é fruto, segundo a referida autora, da turma de alfabetização da EJA, Ciclo I, do ensino fundamental I, “a escola analisada trabalha com uma educação diferenciada por ser indígena, no entanto, na modalidade de ensino da EJA, não identificamos a inclusão das disciplinas Etno história, Língua Tupi, Arte e cultura” (SOUZA, 2017a p. 40).

A partir das práticas pedagógicas discursivas trazidas por Souza (2017),²⁴ é possível perceber que a ausência dos componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e Língua Tupi na EJA indígena de Rio Tinto, na área urbana, contribui para práticas pedagógicas tradicionais e descontextualizadas reverberando em práticas de avaliação distantes da realidade indígena.

Acerca das práticas pedagógicas na EJA indígena Potiguara no município de Marcação, trazemos a pesquisa realizada por Lima (2016), a qual apresenta a atuação de uma professora da EJA na Aldeia Três Rios, zona rural, aldeia de Marcação.

Vejamos a prática discursiva, no relato exibido por Lima (2016, p. 34-35, grifo nosso):

²⁴ É importante ressaltar que as pesquisas realizadas por Silva (2013), acerca das práticas pedagógicas na EJA indígena, no componente curricular no ensino de geografia, trazem a realidade do ensino nas aldeias no município de Rio Tinto espaço que a cultura indígena Potiguara é potencializada de modo mais efetivo pela escola e pela comunidade local. No entanto, Souza (2017) apresenta em sua pesquisa a EJA indígena também no município de Rio Tinto na escola indígena localizada na área urbana, o que causa tensão a ausência de alguns elementos referente à cultura que precisam ser refletidos. Embora o foco da presente pesquisa não seja trazer uma discussão acerca de como as práticas pedagógicas são desenvolvidas nas escolas indígenas nas aldeias e na zona urbana, é visível uma tensão, o que pode ser um elemento para pesquisas futuras na modalidade. Ao trazermos a pesquisa de Souza (2017), nossa intenção foi para exemplificar como a ausência dos componentes específicos Etno-história, Arte e cultura e a língua Tupi potencializa o silenciamento da discussão sobre a valorização da cultura indígena no espaço escolar na modalidade em tela.

Sabemos que os educandos que frequentam a EJA na Escola Est. Indígena de Ens. Fund. E Médio, [...] são na maioria indígenas, pois a escola se localiza em uma aldeia indígena na cidade de Marcação, portanto, perguntamos a professora se a cultura Potiguara era introduzida nas aulas lecionadas: **‘eu trabalho através da convivência da agricultura, manguezal e do canavial da vida dos estudantes’**. O coordenador pedagógico [...] também trouxe as suas descrições: **‘A cultura Potiguara é muito bem introduzida nas aulas, sempre passamos para os professores em formações, a necessidade de oferecer um ensino voltado à realidade do aluno, os alunos são indígenas e merecem ter a sua cultura valorizada, por isso trabalhamos as crenças e costumes indígenas, as danças, como, por exemplo o Toré, as comidas típicas, a importância do manguê para a vida da comunidade, etc.’**.

Nesse extrato retirado da pesquisa realizada por Lima (2016), trazemos dois olhares: o da professora, quando questionada acerca da prática pedagógica desenvolvida, afirma que o trabalho na EJA indígena é realizado contemplando aspectos do cotidiano onde se encontram os estudantes, tais como: agricultura, manguezal, a cultura de cana de açúcar e a vida dos estudantes. Temas trazidos para o espaço escolar de modo a tornar a educação mais próxima da realidade dos indígenas Potiguara.

Segundo Lima (2016), embora a professora da EJA indígena de Marcação apresente um discurso de poucas palavras sobre sua prática pedagógica na EJA, é visível o esforço que vem sendo realizado na direção de uma educação que contemple as especificidades do sujeito.

No olhar do coordenador pedagógico da EJA indígena de Marcação, o qual apresenta uma prática discursiva institucional, é possível observar uma visão mais ampla sobre a temática abordada. Observa-se uma compreensão mais consistente a respeito da temática pesquisada, contemplando, em sua fala, várias dimensões, como a formação do professor e um ensino contextualizado, a fim de contemplar a cultura indígena Potiguara nas práticas pedagógicas.

É visível na prática discursiva da professora da EJA indígena de Marcação a ausência de um discurso mais efetivo e crítico do seu fazer pedagógico na modalidade; já no discurso do coordenador pedagógico, percebe-se a potencialização de alguns elementos vivenciados na escola indígena de Marcação. Segundo Melo (2009, p. 7), isso acontece devido o “que determina o que pode/deve ser dito a partir de um dado lugar social que o sujeito ocupa”.

Logo, podemos inferir que o lugar social que ocupa os sujeitos no espaço educacional, vai influenciar nas práticas discursivas desses sujeitos, compreendemos que a limitação na prática discursiva da professora pode ser atribuído o seu lugar de fala, a falta de clareza acerca das práticas pedagógicas realizadas na modalidade e a ausência de uma formação mais consistente que possa contribuir no seu empoderamento enquanto sujeito do processo.

Por fim, apresentamos as práticas pedagógicas na EJA indígena no município da Baía da Traição, trazendo as pesquisas realizadas por Silva (2017), Falcão (2017) e Costa (2018a), nas quais é possível observar que as práticas pedagógicas na modalidade em tela, neste município, assemelham às realizadas e mencionadas no município de Rio Tinto e Marcação, já que também são trabalhadas a partir de projetos pedagógicos, a exemplo da marcha cultural, da semana de conscientização indígena, da feira cultural e dos jogos indígenas. Tais projetos articulam conteúdos curriculares, processos de leitura e escrita na modalidade, bem como temáticas de fortalecimento da cultura indígena, como ressalta Costa (2018a, p. 31):

Durante todo o ano letivo, são desenvolvidos diversos projetos voltados para implementação de uma educação diferenciada, que contemple a realidade vivenciada pelo povo Potiguara. Especificamente na Educação de Jovens e Adultos, os alunos participam ativamente de oficinas ligadas a área de trabalho, uma vez na semana. Os projetos são: Semana Cívico cultural, Fomentação a Cultura Potiguara, Salas de Conversas, com anciões da própria comunidade, Oficinas de Artesanatos e artefatos indígenas, Abril indígena, com os jogos indígenas que acontecem anualmente em um dos três municípios que abarcam o Povo Potiguara.

Partindo da prática discursiva de Costa (2018a), é possível observar um conjunto de atividades pedagógicas na EJA Potiguara, organizadas e planejadas, carregadas de intencionalidades. Esse conjunto de ações caracteriza-se como sendo práticas pedagógicas efetivadas pelos professores indígenas no chão da sala de aula.

Elas trazem intencionalmente atividades que envolvem processo de escolarização de leitura e escrita na modalidade da EJA, articuladas a elementos da cultura indígena, a exemplo de projetos da semana cívico cultural, fomentação à cultura Potiguara, salas de conversas com anciões da própria comunidade, oficinas de artesanatos e artefatos indígenas, abril indígena, jogos indígenas que acontecem anualmente com participação dos três municípios que possuem presença da população indígena Potiguara, onde anualmente se escolhe um dos três lugares para sediar o evento (COSTA, 2018a).

Corroborando com o referido autor, Silva (2017, p. 133) argumenta que

Esses eventos realizados pela escola estão diretamente relacionados às práticas pedagógicas dos educadores da EJA indígena, oriundas de ações planejadas e pensadas coletivamente, objetivando a aprendizagem dos educandos, bem como a valorização e o respeito da cultura indígena Potiguara.

Nos projetos citados por Costa (2018a), são trabalhadas disciplinas que fazem parte do currículo ligadas à área de trabalho e à temática da cultura. Elas são inseridas no contexto

escolar na EJA através de oficinas, conversas com anciões e oficinas pedagógicas as quais potencializam a importância da etnia, bem como seus costumes e tradições.

Tais práticas pedagógicas na EJA indígena encontram-se amparadas nas orientações do RCNEI (1998), pois os professores realizam atividades que articulam o ensino das disciplinas à realidade do cotidiano das aldeias, buscando respeitar e valorizar os saberes dos educandos.

As orientações contidas no RCNEI (BRASIL,1998) são observadas por Silva (2017, p. 170), a qual constatou que as práticas pedagógicas dos professores indígenas, no componente curricular de matemática, trabalham atividades e conteúdos a partir de “situações-problemas, por acreditar que essa metodologia adotada facilita na compreensão dos conteúdos trabalhados”. Logo, os professores acreditam que utilizar em sala de aula exemplos de situações vivenciadas pelos estudantes indígenas contribui para uma aprendizagem significativa, tendo em vista que o público é composto por jovens e adultos.

É visível um esforço permanente na construção de práticas pedagógicas realizadas pelos professores na modalidade da EJA indígena nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, visto que atendem ao que determina a legislação e contemplam, no fazer pedagógico, as especificidades dos sujeitos, na busca de aproximar a cultura indígena da escola.

Um exemplo dessa aproximação é o curso da língua Tupi que vem sendo realizado no município da Baía da Traição para os professores da educação básica, visando revitalizar a língua materna dos Potiguara, como podemos observar na prática discursiva de Costa (2018a):

o município, através da parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria de Assuntos Indígenas, criou a formação para todos os professores da Rede Municipal de Ensino, o curso de formação continuada na língua de origem, o Tupi antigo, esta iniciativa é um marco na educação indígena do Município. Uma conquista que atravessou séculos sem reconhecimento algum. O curso é oferecido semanalmente, com a participação de todos os professores.

O investimento por parte do poder público na formação dos professores é a recuperação da língua de origem dos Potiguara, o Tupi antigo, uma conquista diante do silenciamento histórico sofrido por essa população no que diz respeito à língua Tupi, fruto da luta da organização dos professores indígenas (OPIPE). O curso é uma das reivindicações exigidas pelos indígenas durante muito tempo. Tal conquista pode ser apontada como sendo uma mudança social, já que ações e posturas de invisibilidade e desconhecimento são substituídas por práticas sociais de reconhecimento e valorização da cultura através da língua materna, a qual passa a ser revitalizada com o objetivo de fortalecer a cultura indígena Potiguara no litoral norte da Paraíba (SILVA, 2017).

O processo de ensino-aprendizagem na EJA indígena em suas práticas pedagógicas articula o cotidiano Potiguara aos conteúdos escolares, o qual é efetivado a partir de uma intencionalidade, com objetivos claros e planejados, tendo como meta não apenas a escolarização e o acesso à leitura e à escrita, mas também o fortalecimento da cultura.

Sobre as práticas pedagógicas, Falcão (2017) enfatiza que elas mobilizam conhecimentos oriundos da cultura indígena e de outras; conseguem fortalecer a identidade e a cultura indígena ao trabalhar os conhecimentos indígenas e não indígenas no espaço escolar. Articulando os saberes da tradição ao processo de escolarização, são capazes de realizar um movimento de acolhida e respeito às outras culturas. Logo, o trabalho realizado pelo professor que articula os saberes dos jovens e adultos indígenas às temáticas de conhecimentos gerais contribui para um conhecimento amplo, sem esquecer dos aspectos locais.

Outro aspecto apresentado por Costa (2019), acerca das práticas pedagógicas, é o caráter dinâmico que elas realizam entre os dois campos de conhecimento, o empírico e o teórico. Possibilitam não somente que sejam fortalecidas a cultura e a identidade desses sujeitos, mas também contribuem para que eles exerçam uma postura crítica e consciente, tornando-se protagonistas de sua história.

Na contemporaneidade em 2021, percebe-se que as escolas oferecidas às populações indígenas vivenciam um processo de mudança nas práticas pedagógicas, uma vez que buscam desenvolver ações não mais em uma perspectiva do integracionismo, mas na direção do protagonismo, resultado da luta permanente do movimento indígena (KAYAPÓ, 2019).

Nesse sentido, a EJA indígena na Paraíba precisa garantir não apenas o acesso à educação, mas também a efetivação de práticas pedagógicas que venham efetivar uma educação diferenciada, conforme determina a legislação. Apontamos ainda como desafios para essa efetivação a formação de professores em uma perspectiva intercultural para atuarem na modalidade; e a ausência de material didático contextualizado, visto que os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que chegam às escolas, na maioria das vezes, não condizem com o contexto indígena Potiguara, e não atendem às necessidades dos estudantes jovens e adultos indígenas (SILVA, 2020).

Diante dessa ausência, percebe-se um esforço dos professores em construir práticas pedagógicas mais próxima da realidade indígena, através de pesquisas e planejamentos individuais e coletivos que considerem a realidade das aldeias, a partir do uso de materiais didáticos feitos pela própria comunidade, como cartilhas, mapas e livros, “ação que, se bem realizada, além de minimizar essa problemática, valoriza e dá visibilidade ao que vem sendo produzido acerca do povo Potiguara” (SILVA, 2020, p. 155).

Os materiais didáticos pedagógicos construídos pelos professores Potiguara, aliados às práticas, atuam como mais um elemento de potencialização e fortalecimento da cultura Potiguara na Educação de Jovens e Adultos Indígena, no litoral norte da Paraíba, além das demais ações citadas no decorrer desta tese.

As práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, relacionadas ao contexto indígena, apresentam como desafio, de acordo com Campos (2011), o reconhecimento da dupla especificidade: o público jovem e adulto que carrega o preconceito de descontinuidade nos processos educacionais e o fato de ser pertencente a uma cultura diferente.

Nesse contexto, as ações na EJA indígena devem considerar as trajetórias de vida de cada um. Reconhecendo que não se trata de indígenas isolados, visto que participam de experiências da sociedade não indígena as quais precisam ser trabalhadas e problematizadas no espaço escolar, sem desconsiderar a cultura da qual eles fazem parte.

No próximo tópico, iremos discutir os componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e língua Tupi e sua contribuição no fortalecimento da cultura indígena Potiguara.

4.3 OS COMPONENTES CURRICULARES ETNO-HISTÓRIA, ARTE E CULTURA E LÍNGUA TUPI NA MODALIDADE DA EJA

A inclusão dos componentes Etno-história, Arte e cultura e língua Tupi foi fruto da luta e organização dos professores indígenas, através da implementação da Educação Escolar Indígena no território Potiguara, a partir da Constituição Federal de 1988, que determinou a efetivação de políticas públicas de educação diferenciada para os povos indígenas nos estados brasileiros que possuem a presença indígena. Foi possível a cada estado elaborar propostas para construção de uma legislação local que garantisse a efetivação desse direito (SANTOS; SILVA, 2021).

Na Paraíba, a implementação da Educação Escolar Indígena deu-se por meio do Decreto Estadual nº 5.051/2004 e pela Resolução CNE/CEB 003/99, os quais reconhecem a necessidade de uma educação diferenciada para os povos indígena que vivem no estado da Paraíba, possibilitando a construção de políticas educacionais voltadas para esse coletivo (SOUZA, 2017).

Nesse contexto, os componentes curriculares, Etno-história, Arte e cultura e língua Tupi, encontram-se inseridos na Educação Escolar Indígena e são responsáveis por práticas pedagógicas que contemplam, de forma mais efetiva, a dimensão da cultura indígena no estado

da Paraíba em todas modalidades, inclusive na EJA indígena, como podemos observar nos três quadros a seguir, os quais apresentam as matrizes dos anos iniciais do ensino fundamental, e dos anos finais, e a matriz do ensino médio.

Quadro 18 - Matriz curricular indígena para o 1º segmento do ensino fundamental - Modalidade EJA Indígena

MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA PARA O I SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL– MODALIDADE EJA						
41 SEMANAS - 203 DIAS LETIVOS - ANO 2019						
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária Semanal		Carga Horária Anual	
			CICLO I	CICLO II	CICLO I	CICLO II
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	246	246
		Língua Tupi	2	2	82	82
		Arte Cultura	2	2	82	82
		SUBTOTAL	10	10	410	410
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	6
		SUBTOTAL	6	6	246	246
	ESTUDOS DA SOCIEDADE E DA NATUREZA	Ciências	3	3	123	123
		História	2	3	82	82
		Geografia	3	2	82	82
		SUBTOTAL	8	8	328	328
	PARTE DIVERSIFICADA	Etno-história	2	2	82	82
		SUBTOTAL	2	2	82	82
TOTAL DE AULAS SEMANAIS POR CICLO			26	26	*	*
TOTAL DE AULAS ANUAIS POR CICLO			*	*	1066	1066
TOTAL DE HORAS DO CURSO						2132
Observações						
1. CICLO I: Equivale a estudos do 1º, 2º e 3º anos.						
2. CICLO II: Equivale a estudos do 4º e 5º anos.						

Fonte: Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais do Estado da Paraíba (2019).

Quadro 19 - Matriz curricular Indígena para o 2º segmento do ensino fundamental - Modalidade EJA Indígena

MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA PARA O II SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL– MODALIDADE EJA 41 SEMANAS - 203 DIAS LETIVOS - ANO 2019						
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária Semanal		Carga Horária Anual	
			CICLO III	CICLO IV	CICLO I II	CICLO IV
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	164	164
		Língua Tupi	2	2	82	82
		Arte Cultura	2	2	82	82
		Educação Física	2	2	82	82
		SUBTOTAL	10	10	410	410
	MATEMÁTICA	Matemática	4	4	164	164
		SUBTOTAL	4	4	164	164
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	123	123
SUBTOTAL		3	3	123	123	
CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	3	123	123	
	Geografia	3	3	123	123	
	SUBTOTAL	6	6	246	246	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa	2	2	82	82	
	Etno-história	2	2	82	82	
	SUBTOTAL	4	4	164	164	
TOTAL DE AULAS SEMANAIS POR CICLO			27	27	*	*
TOTAL DE AULAS ANUAIS POR CICLO			*	*	1107	1107
TOTAL DE HORAS DO CURSO					2214	
Observações						
1. CICLO III- Equivale a estudos de 6º e 7º anos.						
2. CICLO IV - Equivale a estudos de 8º e 9º anos.						
3. O Ensino Religioso será contemplado no componente curricular Etno-história						

Fonte: Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais do Estado da Paraíba (2019)

Quadro 20- Matriz curricular Indígena para o ensino médio - Modalidade EJA Indígena

MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA PARA O ENSINO MÉDIO – MODALIDADE EJA 41 SEMANAS - 203 DIAS LETIVOS - ANO 2019						
	ÁREAS DE CO- NHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária Se- manal		Carga Horária Anu- al	
			CICLO V	CICLO VI	CICLO V	CICLO VI
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	164	164
		Língua Tupi	2	2	82	82
		Arte Cultura	1	1	41	41
		Educação Física	1	1	41	41
	MATEMÁTICA	SBTOTAL	8	8	328	328
		Matemática	3	3	123	123
		SUBTOTAL	3	3	123	123
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	2	82	82
		Física	2	2	82	82
		Química	2	2	82	82
		SUBTOTAL	6	6	246	246
	CIÊNCIAS HU- MANAS	História	2	2	82	82
		Geografia	2	2	82	82
		Filosofia	1	1	41	41
		Sociologia	1	1	41	41
		SUBTOTAL	6	6	246	246
	PARTE DIVERSIFICA- DA	Língua Inglesa	2	2	82	82
		Etno-história	2	2	82	82
		SUBTOTAL	4	4	164	164
TOTAL DE AULAS SEMANAIS POR CICLO		27	27	*	*	
TOTAL DE AULAS ANUAIS POR CICLO		*	*	1107	1107	
TOTAL DE HORAS DO CURSO						2214
Observações						
1. CICLO V- Equivale a estudos de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio						
2. CICLO VI- Equivale a estudos do 3ª série do Ensino Médio e aprofundamento do ciclo V.						
3. Lei nº 13.415/2017 – Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.						

Fonte: Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais do Estado da Paraíba (2019).

Como podemos observar nos quadros 18, 19 e 20, as matrizes curriculares da EJA indígena no estado da Paraíba, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, apresentam particularidades em sua composição. Elas são compostas por quatro áreas de conhecimento e uma parte diversificada. Entre as áreas de conhecimento estão: Linguagem, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (PARAÍBA, 2019).

As disciplinas tradicionais que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular de qualquer EJA referente ao ensino fundamental são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já os componentes específicos, encontrados apenas na matriz curricular da EJA indígena, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, são: Etno-história, Arte e cultura e língua Tupi. Isso nos leva a inferir que o que vai diferenciar a EJA indígena dos demais tipos de EJA são as práticas pedagógicas trabalhadas nos componentes curriculares específicos as quais devem considerar os elementos da cultura indígena nos processos de ensino-aprendizagem.

As matrizes curriculares da EJA indígena, na Paraíba, encontram-se organizadas em áreas. A área da Linguagem corresponde às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Tupi, Arte e cultura e Educação Física. Todavia, cabe ressaltar que a disciplina de Educação Física não é trabalhada no Fundamental I, apenas no Fundamental II e no Ensino Médio.

O Ensino Fundamental, anos iniciais, é composto pelas seguintes áreas: Linguagem, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Tupi e Arte e cultura; Matemática; Estudos da Sociedade e da Natureza, com as disciplinas de Ciências, História e Geografia; e a parte diversificada, com a disciplina de Etno-história. Os estudantes do ciclo I cursam o equivalente aos 1º, 2º e 3º anos iniciais, e os alunos do ciclo II, o equivalente aos 4º e 5º anos iniciais.

Já as matrizes dos anos finais do Ensino Fundamental, apresentam as seguintes áreas: Linguagem, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Tupi, Arte e cultura e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas, com as disciplinas de História e Geografia; e a parte diversificada, com as disciplinas de Língua Inglesa e Etno-história. Os estudantes do ciclo III cursam o equivalente aos 6º e 7º anos finais e os alunos do ciclo IV cursam o equivalente aos 8º e 9º anos finais.

Quanto ao Ensino Médio, ele é composto pelas seguintes áreas: Linguagem, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Tupi, Arte e cultura e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza, com as disciplinas de Biologia, Física e Química; Ciências Humanas, com as disciplinas de Geografia, Filosofia, História e Sociologia; e a parte diversificada, com as disciplinas de Língua Inglesa e Etno-história (PARAÍBA, 2019).

A partir do exposto, é possível observar nas práticas discursivas presentes nos documentos que trazem as matrizes curriculares da EJA indígena, e que regulamentam a Educação Escolar Indígena no estado da Paraíba, a presença dos componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura, e Língua Tupi em todas as etapas da EJA indígena. No entanto, no chão da escola indígena, a efetivação desse direito ainda não se encontra totalmente efetivado, como ressalta Souza (2017).

É importante ressaltar a legislação enquanto conquista. No entanto, se não estiver aliada a ela o compromisso efetivo dos docentes, coordenação pedagógica e gestores para realização de práticas pedagógicas que venham garantir um trabalho efetivo com as temáticas da cultura indígena no espaço escolar, na direção do fortalecimento da cultura, iremos presenciar cotidianamente ações descontextualizadas da realidade dos jovens e adultos indígenas.

A presença dos componentes curriculares específicos em todas as etapas da EJA indígena nos leva a inferir que eles garantem que sejam contemplados os elementos que fazem parte da cultura indígena nos processos de ensino-aprendizagem, como determina a LDBEN n.º

9394/96, nos Artigos 78º e 79º, visto que sua ausência na legislação poderia contribuir ainda mais para o apagamento e silenciamento da cultura indígena no território brasileiro. Vejamos o que tratam os artigos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, s/p).

Os artigos em destaque reafirmam a necessidade de práticas pedagógicas que proporcione à população indígena a recuperação de suas memórias históricas. Nesse sentido, o componente curricular Etno-história tem a função de cumprir esse objetivo, trazendo para o espaço escolar práticas que contemplem a história do Brasil a partir do olhar indígena, em uma perspectiva crítica nacional e local.

As ações didáticas no componente curricular Arte e cultura procuram atender o que preconiza a legislação no que diz respeito à valorização e à recuperação da cultura indígena, trazendo para o espaço escolar as diversas manifestações culturais presentes na população indígena, como o ritual do Toré, realizado nos momentos de luta, resistência, vitória e retomada da terra; o artesanato indígena; as crenças; costumes; a ancestralidade, entre outras formas de manifestações culturais que são típicas dos povos indígenas (SILVA, 2020).

A Escola Indígena, e nela a modalidade da EJA, vem contribuindo para a restauração de elementos da cultura Potiguara que tinham sido perdidos e esquecidos na história. Aos poucos, vem sendo recuperado e preservado o patrimônio cultural da população indígena Potiguara com experiências de etnicidade em que a arte e a cultura são vivenciadas na escola e na comunidade (NASCIMENTO, 2012).

Na disciplina Arte e cultura, são trabalhadas práticas pedagógicas a partir dos elementos da cultura indígena Potiguara. São convidados alguns artesãos das aldeias para ministrarem oficinas. E até mesmo alguns professores indígenas que apresentam habilidades desenvolvem aulas de artesanato, como a confecção de cocares, brincos, colares, maracás, produção da tinta de jenipapo, utilizada na pintura corporal, entre outros objetos. Os conteúdos trabalhados têm como objetivo a manutenção de práticas pedagógicas de preservação das tradições indígenas Potiguara através da arte (SILVA, 2017).

É importante ressaltar que as práticas pedagógicas nesse componente possibilitam também conhecer e ter acesso à cultura não indígena, de modo que os estudantes da EJA indígena tenham a oportunidade de conhecer as diferentes manifestações culturais, sem perder a sua cultura (SILVA, 2020).

Na cultura indígena Potiguara, as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente de Arte e cultura não são trabalhadas para destruir a natureza, a fim de produzir bens de consumo individual, numa visão capitalista de enriquecimento de um pequeno grupo ou indivíduo, mas numa perspectiva sustentável, do bem viver, cujos elementos colhidos na natureza são utilizados para satisfazer as gerações do presente, sem comprometer as gerações futuras (ACOSTA, 2016).

Nascimento (2012) ressalta o compromisso que os Potiguara têm com a educação diferenciada, buscando fortalecer no espaço escolar a identidade e a cultura indígena através de práticas pedagógicas que vão do artesanato ao ritual Toré, as quais consideram os saberes da existência histórico-cultural. Nessa direção, é perceptível o investimento em ações de valorização da literatura Potiguara, através dos contos e mitos tradicionais, das letras das músicas do ritual do Toré e das tradições que fazem parte da cultura indígena.

As práticas pedagógicas no componente curricular de Etno-história têm como objetivo proporcionar um ensino que contemple a história, rituais, mitos, lendas, lugares sagrados e seus significados. Essa disciplina busca desenvolver práticas pedagógicas de recuperação da história a partir do olhar Potiguara, sua luta, resistência e batalhas travadas com os invasores pela sobrevivência da etnia no chão brasileiro e na Paraíba (SANTOS; SILVA, 2021).

Nascimento (2012), em sua prática discursiva, enfatiza que o ensino da Língua Tupi apresenta-se ainda como sendo um dos grandes desafios enfrentados pela população indígena Potiguara, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas de revitalização da língua materna, visto que ela é um elemento importante de reconhecimento da etnicidade.

Sobre as práticas pedagógicas no componente curricular da Língua Tupi, Góis e Martins (2019, p. 10) argumentam que “a escola em seu todo, não pode deixar de trabalhar a influência Tupi (indígena no geral) sob os riscos de continuarmos a propagar a prática discursiva do Marquês de Pombal, a de que os indígenas e suas práticas são bárbaras, abomináveis, demoníacas”. É necessário insistir em ações que potencializem a importância de incorporar a Língua Tupi no cotidiano escolar. Torna-se de fundamental importância construir valores agregados à língua e desconstruir preconceitos, eliminando a discriminação que os próprios indígenas foram construindo a partir da educação colonizadora sobre sua língua materna.

Cotidianamente, os Potiguara vêm se ressignificando e construindo práticas pedagógicas de valorização dos conhecimentos e saberes do seu povo. É visível o esforço que vem sendo feito pelos professores indígenas e lideranças para garantir que sejam incluídos os conhecimentos tradicionais e os elementos da cultura e identidade indígena, como forma de manter viva a memória e a história de uma população que permanece firme, resistindo em um mesmo território há mais de 500 anos.

A ausência de práticas na EJA indígena, que contemplem as especificidades indígena e os elementos da cultura Potiguara, apresenta-se como sendo uma fragilidade apontada por Souza (2017a), a qual precisa ser superada, tendo em vista que a falta de estratégias pedagógicas de fortalecimento da cultura na Escola Indígena repercute também nas práticas avaliativas na EJA indígena.

A Educação Escolar Indígena apresenta como desafio incorporar, em suas práticas pedagógicas, o respeito às diferenças, a mediação dos conflitos e um olhar acerca da conjuntura, para que os estudantes da EJA indígena consigam compreender as relações de poder e as ideologias estabelecidas e mantidas na sociedade, bem como a preservação das belezas naturais e culturais presentes no território, a valorização dos trabalhos realizados por homens e mulheres indígenas, a fim de que sejam incorporadas no ambiente escolar ações que expressem as experiências de vida dos jovens, adultos, crianças e idosos.

Entendemos as práticas pedagógicas na modalidade da EJA como sendo um espaço fértil para reflexões e questionamentos, onde os sujeitos podem elaborar conhecimentos na direção de uma problematização acerca do tipo de educação que se quer construir e qual vem sendo construída. Tais questionamentos estão em conformidade com o que propõe a Análise Crítica

do Discurso, a qual adverte que elas conseguem realizar um movimento de manutenção de uma situação vigente, ou realizar uma ação em direção de uma mudança social (FAIRCLOUGH, 2016).

Responder a essas questões não são nada fáceis, mas nos possibilita pensar acerca dos processos de formação que vêm sendo desenvolvidos no espaço escolar na EJA indígena, os quais refletimos que devem acontecer de forma articulada com a vida, com as lutas e formas de resistência das comunidades tradicionais, com a cultura e a tradição indígena.

Somente pensadas nessa perspectiva, as práticas pedagógicas garantem que esses coletivos tenham acesso aos conhecimentos científicos e aos saberes populares, como argumenta Freire (1996). Porquanto, de posse desses saberes, os sujeitos compreendem as relações presentes na sociedade em que estão inseridos e a forma de organização social e assim constroem novos conhecimentos para uma vida sustentável, solidária e cidadã.

Após discutirmos acerca das práticas pedagógicas na EJA indígena, os elementos pedagógicos que as compõem na modalidade em tela nos três municípios, Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, no próximo capítulo, iremos dialogar sobre os discursos construídos acerca da cultura indígena e também da Potiguara, a partir dos dispositivos legais e da literatura existente sobre a Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA. Mostraremos como a cultura está presente no espaço escolar, buscando compreender os elementos fundantes que a constroem e fazem parte da etnia Potiguara.

5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A MODALIDADE DA EJA COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO E FOMENTO DA CULTURA INDÍGENA

Nosso objetivo, neste capítulo, é trazer alguns elementos acerca da cultura indígena Potiguara, a fim de compreendermos a sua importância para a etnia e a sua inclusão na modalidade da EJA como estratégia de fortalecimento identitário.

A escola, enquanto instituição oficial, por muito tempo, reproduziu conceitos e práticas discursivas de inferiorização das culturas de grupos historicamente excluídos dos processos educacionais, a exemplo da população indígena e potencializou discursos e atitudes de uma cultura eurocêntrica homogeneizadora e excludente, como ressalta Munduruku (2016, p. 21):

A história contada pelos vencedores quase nunca menciona a manipulação que foi engendrada contra os povos indígenas. Não conta que usaram as diferenças culturais para destruir a alma desses povos; não conta a estratégia utilizada para silenciar grupos inteiros que eram vitimados por doenças contraídas pelo uso de roupas contaminadas; nada diz sobre alimentos contaminados ou rios envenenados. Nos raros livros em que isso aparece, conta-se como superioridade, como esperteza [...] dos colonizadores, claro.

Como aponta Munduruku (2016), tradicionalmente, a história é contada pelas lentes dos vencedores que tentaram, e continuam tentando, silenciar e invisibilizar as etnias indígenas que vivem no Brasil, bem como suas culturas. O referido autor menciona que as diferenças culturais presentes nos indígenas foi um dos elementos que causou estranheza, a qual foi exterminada de forma perversa através das doenças e alimentos contaminados que eram oferecidos aos indígenas.

Percebe-se ainda, segundo Munduruku (2016), a ausência de uma discussão nos livros didáticos acerca da importância e contribuição das culturas indígenas na formação do Brasil, o que reforça esse silenciamento e invisibilidade histórica desses coletivos por parte da instituição oficial, a escola, nos processos educacionais. Geralmente, os livros didáticos apresentam a população indígena como sendo um coletivo selvagem, sem saberes, sem educação, sendo necessário o não indígena educar, pacificar e domesticar.

Sobre essa questão, Candau (2011, p. 126) enfatiza que

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural

na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

O processo formativo vivenciado historicamente no Brasil, pelos indígenas, contribuiu de maneira violenta para sua eliminação, escravidão física e aculturação, mas também para a resistência. As relações de poder impostas pela sociedade branca europeia contribuiu, durante muito tempo, para exclusão e silenciamento das culturas indígenas no Estado brasileiro.

Sobre as culturas, Silva e Costa (2018, p. 38) enfatizam que no “Brasil há centenas de povos indígenas, cada um com suas especificidades culturais, sociais, linguísticas, econômicas, políticas e religiosas”, as quais devem ser valorizadas e preservadas. Percebe-se no cotidiano das diversas etnias, no interior das aldeias, um conjunto de artefatos, de conhecimentos e saberes que vão sendo repassados e preservados, possibilitando que as gerações do presente e do futuro tenham acesso ao conjunto de culturas indígenas que fazem parte do Estado brasileiro e compõem o patrimônio cultural do Brasil.

Corroborando acerca do entendimento do conceito das culturas, trazemos as reflexões de Canedo (2009), que apresenta a origem e a definição do termo. Logo, a partir disso, é possível inferirmos e ampliarmos nosso olhar para compreender que no Brasil não temos uma cultura única e homogênea, mas diversas, vejamos:

A palavra cultura vem da raiz semântica *colore*, que originou o termo em latim *cultura*, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração [...]. Até o século XVI, o termo era geralmente utilizado para se referir a uma ação e a processos, no sentido de ter ‘cuidado com algo’, seja com os animais ou com o crescimento da colheita, e também para designar o estado de algo que fora cultivado, como uma parcela de terra cultivada. A partir do final do século passado, ganha destaque um sentido mais figurado de cultura e, numa metáfora ao cuidado para o desenvolvimento agrícola, a palavra passa a designar também o esforço despendido para o desenvolvimento das faculdades humanas. Em consequência, as obras artísticas e as práticas que sustentam este desenvolvimento passam a representar a própria cultura (CANEDO, 2009, p. 1).

No cenário global e local, é percebido que o conceito de cultura vai ampliando-se e ressignificando-se, devido ao seu caráter interdisciplinar e dinâmico, ocupando diversos enfoques e espaços. Logo, constatamos que esse conceito foi construído a partir de um conjunto de manifestações da ação humana e de experiências acumuladas que estão presentes em diversos contextos.

Sobre esta questão, Melatti (2007) compreende a cultura como sendo um conjunto de elementos aos quais denominamos de língua, costumes, crenças e hábitos, que vamos adquirindo e aprendendo progressivamente na convivência em sociedade ou em grupos, podendo acontecer de modo formal ou informal; ou seja, são elementos que não fazem parte da carga genética dos indivíduos, sendo adquiridos/construídos no contato social com outras pessoas e grupos.

Ainda sobre cultura, trazemos as reflexões de Geertz (2008), o qual apresenta um conceito amplo inspirado em pesquisas realizadas no campo da Antropologia. Segundo o autor, uma das melhores definições é apresentada por Kluckhohn (1963), que a define como sendo um modo de vida global de um povo; um legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstração do comportamento; uma teoria; uma forma pela qual um grupo de pessoas se comporta; um celeiro de aprendizagem em comum; um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; um comportamento aprendido; um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens.

Porém, o conceito defendido pelo referido autor traz a seguinte compreensão:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Geertz (2008) compreende a cultura como uma rede de teias de relações que o homem vai construindo, por isso é carregada de significados. Logo, podemos dizer que a cultura é construída a partir da ação dos sujeitos pertencentes a um contexto, a um grupo e a uma sociedade.

É um comportamento e uma representação humana, dificilmente encontraremos manifestações culturais em outros seres vivos. Ela se apresenta como sendo uma forma de agir e ser no mundo e possui sentido e significado para os sujeitos pertencentes a um coletivo, pois “a cultura [está localizada] na mente e no coração dos homens” (GEERTZ, 2008, p. 8).

Segundo Cotrim (1993, p. 15), a cultura pode ser compreendida como sendo

[...] uma criação humana, com objetivos de satisfazer as necessidades do homem transformando a natureza e a si mesmo por meio do trabalho, de tal modo que, a partir do surgimento das relações sociais, criam novos modelos de comportamentos, novas instituições e novos conhecimentos.

Andrade (1997) acrescenta ainda que é comum reduzir a concepção de cultura a manifestações eruditas, o que limita sua compreensão e supervaloriza uma forma de expressão produzida pela sociedade letrada e dominante, excluindo as manifestações das camadas populares que também são expressões culturais.

Analizando a diversidade cultural presente no Brasil, é possível observar uma pluralidade que apresenta especificidade. Nessa direção, trazemos para a roda de diálogo as reflexões de Gerlic e Zoettl (2011), que apresentam algumas reflexões sobre as diversas culturas indígenas que são frutos de processos históricos distintos, mas também similares, que se reconhecem enquanto parentes, mesmo pertencendo a outra etnia, porque as lutas são as mesmas por sobrevivência.

O que enriquece as culturas indígenas e, conseqüentemente, a cultura brasileira é a diversidade que faz parte do país, com raízes históricas indígenas nos mais diversos povos, entre os quais temos: Tuxá-Bahia, Atikum-Pernambuco, Kiri-Bahia, Xukuru-Pernambuco, Xukuru-Kariri-Alagoas, Truká-Pernambuco, Pataxó-Bahia, Caiapó-Pará, Pankará-Pernambuco, Pitaguary-Ceará, Pankaru-Pará, Tabajara e Potiguara-Paraíba, entre outras etnias espalhadas pelo Brasil, que, apesar das diferenças, têm um mesmo objetivo: o de manterem vivas as suas culturas e tradições.

Quando falamos de culturas indígenas, é necessário pensar no plural, tendo em vista que estamos nos referindo a um coletivo que possui “[...] mais de trezentos povos diferentes, falantes de mais de duzentas línguas no território nacional” (KAYAPÓ, 2019, p. 52), os quais vem resistindo a discursos e práticas ideológicas de integração à cultura eurocêntrica e ao sistema capitalista, os quais cada vez mais tentam engolir seus hábitos, costumes e tradições, além de apropriação de suas terras com vistas à exploração de minérios e ao cultivo de gados.

Dados do Relatório da Violência contra os Povos indígenas no Brasil em 2019, apontam que no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro a violência contra a população indígena vem aumentando; e também as invasões, a grilagem, o loteamento de forma rápida e agressiva em todo o território nacional, causando uma destruição inestimável (CIMI, 2019).

Essa realidade pode ser observada nos números apresentados pelo relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil em 2019, organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2019). A omissão por parte dos setores públicos em relação à violência que vem sofrendo a população indígena no governo Bolsonaro é uma prática recorrente. Percebe-se nesse governo um aumento nos casos de violências sofridas pelas lideranças indígenas e a ausência de política pública de combate ao desmatamento e à invasão dos territórios; além do

congelamento nos processos de reconhecimento e demarcação das terras indígenas. Nota-se ainda um aumento nos danos causados ao patrimônio dos povos indígenas, os quais já contabiliza a existência de 1.120 casos, como aponta o relatório produzido pelo Conselho.

O relatório destaca ainda que o Presidente da República apresenta em sua prática discursiva um discurso de culpabilidade aos povos indígenas, acerca do aumento do desmatamento e das queimadas nas florestas, todavia, “as queimadas são parte essencial de um esquema criminoso de grilagem, onde a limpeza de extensas áreas de mata é feita para possibilitar a implantação de empreendimentos agropecuários” (CIMI, 2019, p. 6).

A ampliação de queimadas e o aumento da devastação dos territórios trazem como consequência a extinção da vida natural e cultural. Sem a terra, muitos indígenas vão sendo diluídos na sociedade brasileira, perdendo a sua ancestralidade, a sua história, a sua cultura. A terra abriga a memória histórica a qual é vivida e rememorada nos processos educacionais e fortalecida cotidianamente no interior das aldeias pelas lideranças indígenas e na Educação Escolar Indígena pelos professores (NASCIMENTO; SILVA, 2012).

Nesse contexto, percebe-se que diariamente as populações indígenas vêm resistindo para se manterem vivas, e uma forma disso é a preservação da sua cultura. Sobre essa questão, Rodrigues; Pires (2017, p. 1) argumenta que:

As sociedades indígenas no Brasil apresentam modos de vida específicos. Assim, desde as épocas mais remotas até os dias atuais, demonstram uma grande variedade cultural, religiosa, social e linguística, o que nos permite afirmar que em nosso país existem culturas indígenas e não cultura indígena.

Essa diversidade de culturas indígenas reconhecidas por Rodrigues e Pires (2017) é legitimada na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN 9394/96, as quais asseguram que a Educação Escolar, oferecida para esse coletivo, precisa contemplar as especificidades desses sujeitos em seus processos educacionais, considerando a realidade de cada etnia.

Sobre as culturas indígenas, compreendemos que elas são permeadas por mudanças e sofrem pressões ideológicas da sociedade onde estão inseridas. Tensões estas que tentam, a todo tempo, impor modelos e padrões para serem seguidos, considerando-se como sendo superiores às culturas indígenas.

No entanto, Cohn (2000, p. 10) nos lembra que as culturas indígenas não são um corpo fechado que persiste no tempo. “O processo de transmissão de uma tradição diz respeito a uma reprodução social que convive com a mudança”.

Logo, podemos inferir que cada etnia, ao longo do tempo, vem realizando um movimento de resistência contra os processos ideológicos de aculturação vivenciados no passado, no período da colonização, como também na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, vem realizando um movimento de ressignificação das suas culturas, de modo que é possível observar um movimento de preservação das raízes indígenas através da Educação Indígena realizada no interior das aldeias, para preservação das culturas.

Por outro lado, percebemos o reconhecimento e a importância da Educação Escolar Indígena no fortalecimento dessas culturas na contemporaneidade as quais vão sendo ressignificadas na sociedade brasileira.

De acordo com Cohn (2000) e Candau (2011), compreendemos que todas as culturas são dinâmicas e estão em constante mudança. No entanto, é necessário não esquecer de que as tradições é o que sustenta as culturas, fortalecendo-as e fazendo com que elas sobrevivam a todos os processos de repressão, perseguição, silenciamento e aculturação. Tal afirmativa é defendida no discurso de Caboquinho, liderança indígena Potiguara, na tese de Andrade (2008, p. 118-119), que na época era o cacique geral dos Potiguara no litoral norte da Paraíba. Essa liderança, ao ser questionada, a respeito da cultura enuncia o seguinte:

[...] a cultura, ela se modifica. E ela se modifica a partir dos padrões com que você convive com a sociedade. Então não adianta a gente viver no padrão cultural de antes, para estar acompanhando a sociedade hoje que tem uma outra ideologia, que tem um outro padrão. E então a gente vem acompanhando isso aí. O trabalho mais árduo que nós temos hoje que fazer é justamente não perder essa tradição.

O discurso dessa liderança demonstra a clareza que ele possui acerca da cultura e como a mesma se encontra permeada por processos e influências sociais e ideológicas. No entanto, a liderança indígena Caboquinho chama atenção para a preservação da tradição, a qual pode ser uma aliada na preservação da cultura.

No tocante à cultura indígena Potiguara, Andrade (2008, p.119) argumenta ser possível “verificar o estabelecimento e a manutenção de um conjunto de ações simbólicas intencionalmente e estrategicamente construídas, com o intuito de ressaltar o caráter distintivo dos Potiguara em relação à sociedade envolvente”. Esse conjunto de ações simbólicas, descritas pelo referido autor, distingue os Potiguara da sociedade não indígena, os quais possuem uma cultura diferente, representada na pintura, contendo a história dos antepassados, entendida pelos indígenas como sendo um revestimento corporal, realizada nos momentos de reivindicação ou em atos de comemoração (GERLIC; ZOETTI, 2011).

No entanto, compreendemos que a cultura indígena não se encontra isolada, ela está inserida dentro de um contexto social e político que possui ideologias. Porquanto, no que lhe concerne, as ideologias conseguem naturalizar situações de opressão ou propor mudanças sociais.

Um exemplo prático de como as ideologias materializam-se no contexto atual diz respeito ao governo conservador do presidente Jair Messias Bolsonaro, no que se refere à população indígena, com uma prática discursiva de ataque, discursos ideológicos capitalistas que enxergam as culturas indígenas como sendo ultrapassadas. A preservação da natureza, rios e floresta, os costumes, crenças e tradições cultivados e preservados pela população indígena brasileira tudo isso é visto, segundo o Presidente da República, como sendo uma consequência do atraso ao progresso do país.

O discurso vem acompanhado de ausência de políticas públicas por parte do Estado para esses coletivos, bem como o silenciamento do poder público frente aos atos de violência que vêm sofrendo os indígenas por parte de setores do agronegócio, garimpeiros, madeireiros e de desmontes de setores públicos, a exemplo da FUNAI, que possuía a função de fiscalizar e defender o território indígena dos constantes desmatamentos e invasões (KRENAK, 2019).

Nesse contexto de perseguição das culturas indígenas, destacamos a prática discursiva do então ministro do meio ambiente, Ricardo Salles²⁵, representante legal do governo Bolsonaro, o qual nega as diversas formas de violência sofridas pelos indígenas, e motiva ações de exploração e apropriação dos territórios, bem como reforça o desrespeito às leis de preservação ao meio ambiente e sua flexibilização, como é possível observar no extrato apresentado por Ribeiro e Almeida (2021, p. 3):

O ministro sugeriu que, uma vez que a cobertura midiática estava quase que completamente voltada à pandemia da COVID-19, o Governo deveria ‘aproveitar a oportunidade’ para ‘ir passando a boiada’ nas leis de proteção ambiental. Em outras palavras, o ministro reconhece em seu discurso que, por ser um dos mais visados pela mídia e órgãos de controle, seria mais difícil para seu ministério aprovar medidas; portanto, com a imprensa voltada à cobertura da pandemia, o Ministério do Meio Ambiente poderia alterar mais facilmente normas e regulamentos ambientais.

²⁵ O ministro do meio ambiente, Ricardo Salles, foi exonerado do cargo em 26/06/2021, pelo então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro. Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/> Acesso em: 15 nov. 2021.

A prática discursiva do ministro do meio ambiente Salles demonstra o desrespeito às leis de proteção ambiental, bem como a intenção criminosa de apropriação de territórios indígenas a qual acontece através de flexibilização das leis “na expressão ir passando a boiada” é possível inferir que projetos de leis que causariam mobilização por ferir a constituição e direitos adquiridos, poderiam ser aprovados, visto que o país e as atenções estavam voltadas para o Covid-19.

Nesse cenário, é visível um discurso ideológico e hegemônico de setores do poder público federal que tentam naturalizar situações de violência e desrespeito aos povos indígenas e aos seus territórios. Neles se concentra uma grande quantidade de riquezas naturais, culturais e uma biodiversidade, o que acaba provocando disputas entre grupos de madeireiros, garimpeiros, latifundiários e usineiros, que tentam a todo custo ocupar esse espaço e delegar às populações indígenas o lugar de subserviente à classe dominante (BRANDÃO; DIAS, 2007).

Nesse contexto, a ideologia que opera na sociedade brasileira é a de disputas por espaços das classes opressoras sobre os oprimidos (FREIRE, 2016). Os povos indígenas tentam, a partir das lutas diárias, resistir a ideologias dominantes e conscientizar seus coletivos sobre a necessidade de resistir e ressignificar seus discursos na direção da construção de práticas discursivas de preservação da cultura indígena, dos costumes, crenças e tradições, de modo que sejam construídos processos discursivos ideológicos e relações na sociedade brasileira de respeito ao diferente e ao planeta em que vivemos.

É impossível falar de culturas indígenas sem mencionar o quanto elas foram perseguidas e exterminadas ao longo da história, por exemplo, no período da colonização (a partir de meados do Século XVI), e como ainda é possível perceber, em pleno Século XXI, a negação e a violência sofridas pelas populações indígenas para manterem vivas as suas culturas, consideradas atrasadas pelo sistema capitalista.

Munduruku (2019, p.20) destaca que, na contemporaneidade, uma parte da sociedade brasileira até se identifica com as culturas indígenas. Também reconhece os indígenas como sendo os primeiros habitantes do Brasil, mas essas pessoas não se assumem como sendo pertencentes ou descendentes, “talvez por ainda pensarem no nativo como sinônimo de selvagem”. O autor descreve que, em alguns momentos, ao caminhar pelos grandes centros urbanos, ainda é confundido, devido aos seus traços físicos, com um japonês ou chinês. Segundo ele, existe uma compreensão de que as outras culturas são mais importantes e possuem pessoas mais cultas e inteligentes do que os nativos pertencentes às culturas indígenas, uma visão que, por muito tempo, foi reforçada nos livros didáticos e nas escolas, e que ainda persiste.

Os manuais didáticos, em sua maioria, ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios, pois trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultivam diversos deuses, entre os quais Tupã. O que esse tipo de informação pode gerar? Normalmente gera sentimentos equivocados, preconceituosos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório, típico de pessoas que têm opiniões arbitrárias sobre um grupo ou pessoas que se destacam pela diversidade (MUNDURUKU, 2019, p. 21)

Ainda é ensinado nas escolas, através dos livros didáticos, que as culturas indígenas se encontram no passado, negando-se os traços culturais desse povo presentes na sociedade brasileira, indo de encontro à Lei 11.645/2008. As populações tradicionais ainda são apresentadas sem nenhuma relevância, a violência sofrida no passado e na atualidade continua silenciando o conjunto de conhecimentos presentes nesses coletivos, os quais são considerados verdadeiras bibliotecas culturais vivas.

Os indígenas seguem invisibilizados por uma sociedade que não valoriza suas culturas, sendo cada vez mais exterminada devido à violência pela posse da terra, ou por doenças trazidas pelos brancos, como a causada atualmente pelo Covid-19²⁶. Essa realidade induz a sociedade brasileira ou parte dela a considerar natural a violência e o extermínio sofridos pelos indígenas em nome do desenvolvimento (MUNDURUKU, 2009).

Corroborando acerca das culturas indígena, Oliveira (2009, p. 37) apresenta a seguinte reflexão:

A cultura indígena está relacionada na maneira de ver e de se situar no mundo com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada grupo. Nesta ordem, cada grupo étnico tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria. A partir da constatação e representação histórica vale salientar que, quando se fala em diversidade cultural indígena, está se falando de diversidade de civilizações autônomas, sistemas econômicos, jurídicos e de organizações sociais e de políticas construídas ao longo do tempo.

Portanto, quando falamos em culturas indígenas, devemos compreendê-las em uma perspectiva ampla, considerando a pluralidade presente nesse coletivo, a qual envolve diversos povos, línguas, costumes e tradições que orientam seu cotidiano e seus processos educacionais, sejam eles formais, a exemplo da escola, ou informais, que acontecem no interior das aldeias.

²⁶Sobre esse assunto consultar a Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil. Disponível em: covid19.socioambiental.org/ Acesso em: 10/07/2020.

No processo de colonização, observa-se que o contato com o não indígena, através dos produtos de utensílios, do idioma português e dos rituais religiosos, provocou significativas mudanças nas culturas indígenas que, conforme nos apresenta a história, não foram mudanças pacíficas.

Moonem (1983, p. 53) destaca sobre essa questão que:

[...] os objetos possuíam a atração normal que também sobre nós exerce o novo e o belo. Assim, os índios gostariam de possuir vários artigos que vinham da posse dos brancos, não só por causa da utilidade prática imediata, mas também pelo prazer da posse em si mesmo, ou então, para usá-lo como adornos.

Percebe-se que inicialmente o contato com elementos de outras culturas aconteceu a partir de objetos que eram desejados pelos indígenas. Mais tarde, essa influência estendeu-se ao campo econômico, social, político, religioso e educacional, modificando suas culturas e o modo de vida dessa população.

Porém, é necessário destacarmos que essa influência não aconteceu de forma generalizada, pois foram conservados os aspectos que fazem parte da essência indígena no que se refere à cosmologia, a costumes, crenças e tradições foram preservados. Sobre essa questão, o autor indígena Baniwa (2018, p. 96) traz a seguinte reflexão:

[...] As culturas dos povos indígenas não são subculturas da cultura dominante. São outras culturas, autônomas, diferentes e equivalentes. culturas com suas lógicas, racionalidades e sistemas cosmológicos e epistêmicos próprios, construídos historicamente ao longo de milhares de anos e por meio de ricas e complexas civilizações humanas.

A população indígena possui em suas raízes culturais uma relação de pertencimento à natureza; os indígenas não se consideram como seres superiores, mas estabelecem com a natureza uma relação de igualdade. Ainda segundo o referido autor, a cosmologia faz parte da matriz cultural indígena, que considera o indivíduo como pertencente ao universo. Este não é autossuficiente, nem o centro no planeta, mas exerce uma relação de pertencimento, cuidado e respeito, que o permite acreditar na capacidade de se transformar em seres encantados da natureza, guardiões da floresta.

Para os Potiguaras, os encantados, os aliados que protegem a natureza e os lugares dos rituais fazem parte da cosmovisão indígena. Na mãe terra, existe vida mineral, vegetal, animal; é onde moram os espíritos, dos ancestrais e os encantados. O índio quer ver seu protagonismo reconhecido dentro do cenário nacional, uma vez que o poder econômico prevalece sobre os mitos, os

encantados, os espíritos, as espécies nativas e todos os ensinamentos de natureza indígena (BARCELLOS, 2014, p. 159).

Essa visão cosmológica de sustentabilidade e respeito está presente nas culturas indígenas, incluindo a Potiguara, os quais trazem alguns elementos para refletirmos acerca da cultura dominante eurocêntrica, cujo capital econômico é o centro das decisões e preocupações. A lógica capitalista é evidenciada na ação de destruir, de desmatar para produzir e de acumular e gerar lucro, sem nenhuma preocupação com a natureza e com as gerações futuras.

É visível o esforço das populações tradicionais em preservar os valores ancestrais que fazem parte das suas culturas, presentes nos rituais, no artesanato, na dança tradicional, no Toré, na língua materna, dentre outras manifestações. Nesse sentido, cada etnia expressa a cultura do seu povo como forma de revitalização ou de reconhecimento do seu grupo étnico, que possui um histórico de povo invisibilizado, discriminado ou mesmo extinto, mas que vem conseguindo reafirmar-se enquanto etnia, o que Arruti (1995) denominou processo de emergência étnica.

No Brasil, é visível o silenciamento das culturas indígenas. O contato permanente dessa população com a sociedade brasileira, de modo específico no Nordeste e na Paraíba, onde se encontram os Potiguara, provocou a perda da comunicação em sua língua materna: “estes não falam sua língua original que é o tupi e utilizam o português em sua comunicação cotidiana” (OLIVEIRA 2009, p. 36). Situação semelhante aconteceu com diversas etnias espalhadas pelo país, que tiveram suas línguas caladas pela língua oficial, o português.

Nesse contexto, a escola ocupa um lugar importante por ser um espaço educativo, ideológico e de elaboração e transição de culturas, conforme afirmam Ghedin et al. (2007).

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino ofertada à população indígena, não pode se ausentar da discussão sobre as culturas em uma perspectiva ampla, utilizando o argumento de que a escola é um lugar neutro, desprovido ideologicamente de uma posição de classe. Nesse sentido, compreendemos a escola como um espaço propício à construção do conhecimento a qual tem como desafio responder às necessidades presentes na sociedade contemporânea.

É de fundamental importância trazer para seu espaço as temáticas e tensões que envolvem a população indígena e que vão de encontro aos valores construídos pela cultura dos seus ancestrais, como o de viver e proteger os elementos essenciais que garantem a sobrevivência e manutenção da vida, diariamente ameaçados e destruídos pelo sistema capitalista, composto por madeireiros, grileiros, latifundiários e tantos outros invasores. E tudo isso em nome do progresso e do capital.

Nessa direção, Campos (2011) revela que, em qualquer construção de propostas pedagógicas relacionadas à educação ofertada às populações indígenas, é importante considerar as culturas como sendo um elemento fundamental de sua condição étnica, o que nos leva a inferir que na modalidade da EJA não podemos pensar em uma proposta de educação sem considerar as culturas, bem como os conhecimentos que a circundam.

O Brasil tem um patrimônio cultural milenar espalhado nas suas cinco regiões, formado pelas populações indígenas em suas diversas etnias durante milhões de anos “[...] cujo extermínio não apagou os valores e saberes indígenas”, conforme afirma Ghedin et al. (2007, p. 59). A educação e a modalidade da EJA podem contribuir no sentido de trazer para o espaço escolar, em uma perspectiva emancipatória, os elementos das culturas indígenas presentes nas 309 etnias (IBGE, 2010), como também os elementos de outros coletivos que fazem parte da cultura brasileira, como, por exemplo, os negros, trazidos pelos colonizadores, e “explorados”.

A escola na contemporaneidade tem como função social trazer uma discussão acerca do indígena a partir de um olhar de resistência, luta, organização e protagonismo, contemplado na Lei nº 11.645/2008, que reconhece essa diversidade e determina a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, para que seja construída uma base de respeito e reconhecimento das diversidades existentes no Brasil, de modo que a história possa ser contada não apenas a partir da visão dos colonizadores, mas também da visão daqueles que foram colonizados e explorados.

É importante destacar que a cultura indígena Potiguara foi misturando-se à cultura dos nordestinos e sertanejos que fugiam da seca em busca de melhores condições de vida, por isso, eles se aproximavam das reservas indígenas, como também acontecia o inverso. Nesse contexto, em alguns momentos da história, muitos indígenas foram sendo confundidos com indivíduos caboclos e sertanejos, uma estratégia da mídia e de setores da sociedade de apagamento desse povo para negar a presença indígena no território brasileiro (ANDRADE, 1997).

Após essas reflexões acerca das culturas indígenas em uma perspectiva ampla, passaremos a discutir a partir de um olhar local sobre a cultura indígena Potiguara e como está presente nessa educação escolar. Também analisaremos os discursos de resistência dessa cultura Potiguara na direção de fortalecimento da mesma.

5.1 OS DISCURSOS DE RESISTÊNCIA DA CULTURA INDÍGENA POTIGUARA-PB

Sobre a cultura indígena Potiguara, trazemos o discurso de uma liderança Potiguara. O mesmo foi realizado em audiência pública para debater a proposta do 1º Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), que aconteceu no dia 11 de julho de 2019, na cidade de João Pessoa, e contou com várias lideranças Indígenas do Nordeste e com representantes do Ministério da Educação (MEC).

A audiência pública tinha como objetivo desenvolver um plano de educação específico, segundo o MEC, para as populações Indígenas, em linhas gerais referentes ao fortalecimento da Educação Escolar Indígena; um dos pontos que gerou tensão na ocasião dizia respeito à questão da cultura indígena, quando um representante do MEC falou que a mesma estava morrendo. Nesse momento, Caboquinho²⁷, liderança Potiguara da Baía da Traição, pediu a palavra e argumentou:

A cultura indígena não morreu e não está morrendo, ela vem se modificando, porque, nós, indígenas, também mudamos, ela não é algo morto ela continua viva no nosso cotidiano na forma de ver o mundo e se relacionar com o planeta, através dos nossos rituais, costumes e da nossa tradição. (CABOQUINHO, 11/06/2019)²⁸.

Diante o exposto, inferimos que a cultura da população indígena Potiguara que vive no litoral norte paraibano, assim como as demais etnias espalhadas pelo Brasil na contemporaneidade, não é a mesma de 500 anos atrás. Após o primeiro contato com os invasores, ela se mantém viva, mesmo com todas as tentativas de extermínio físico e cultural sofridas por esse povo. Na prática, é visível um movimento de resistência, resgate e ressignificação.

A esse respeito, Munduruku (2019, p. 53) traz a seguinte reflexão:

O que a maioria das pessoas não percebe é que as populações indígenas não precisam estar presas ao passado para serem indígenas. Isso é outro ponto

²⁷ Caboquinho é uma liderança indígena Potiguara, licenciado em História, através do programa PROLIND-Licenciatura Intercultural, realizado pelo MEC em parceria com a UFCG. Durante anos, ele exerceu a função de cacique geral da etnia Potiguara, cargo eletivo que tem o objetivo de representar a etnia frente aos órgãos públicos e aos interesses coletivos.

²⁸ Notas de campo de 2019, coletada pela pesquisadora, na qual registramos a fala de uma liderança indígena Potiguara na I audiência pública para debater 1º Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) que aconteceu no dia 11 de julho de 2019, na cidade de João Pessoa, com representantes do Ministério da Educação (MEC) e lideranças indígenas do Nordeste.

obscuro na nossa compreensão. As culturas são dinâmicas e precisam estar atualizadas para continuarem vivas. cultura parada no tempo é a cultura presente nos museus e nos laboratórios de pesquisas. A cultura viva tem que estar sempre atualizada para poder responder às questões do seu tempo. Pensar o indígena como um ser do passado é congelá-lo no tempo para ser apreciado como peça de museu.

Concordamos com Munduruku (2019) que, pensar a cultura indígena trazendo imagens congeladas no tempo de 1500, é reduzi-la a objetos, uma vez que a cultura indígena é dinâmica e viva por se tratar de pessoas que cotidianamente vivenciam processos de mudanças.

É visível que a cultura indígena Potiguara também passou e passa por mudanças e vem se ressignificando, mantendo as raízes tradicionais de um povo que valoriza suas matrizes, crenças e tradições, buscando usufruir dos conhecimentos universais culturais presentes na sociedade para melhorar a vida da sua gente. Um exemplo disso é a valorização dada à escola indígena.

A escola indígena é apropriada para reforçar os projetos socioculturais dos povos indígenas e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis contribuindo com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com sociedade global (OLIVEIRA, 2009, p. 46).

O acesso a outros conhecimentos para os indígenas, sem esquecer dos saberes tradicionais, é de fundamental importância para enfrentar os desafios que o convívio na sociedade impõe, seja na área da saúde, assistência social, educação, do direito, entre outros.

Cada vez mais é comum, jovens e adultos indígenas saírem de suas aldeias para ingressarem em universidades de outros estados ou até mesmo da capital João Pessoa. Dessa forma, eles ficam distantes da cultura do seu povo; depois de algum tempo, retornam ao seu território com novas aprendizagens e saberes (GERLIC; ZONETTI, 2011).

Sobre essa questão, a jovem Potiguara Silva, em relato concedido a Gerlic e a Zoetti (2011, p.19), enfatiza que [...] “apesar de estarmos longe das aldeias, todos temos o compromisso de voltarmos e colocar em prática o que aprendemos”. Esse sentimento de pertencimento é comum na cultura indígena Potiguara, observado a partir do compromisso de levar os conhecimentos adquiridos para o seu povo, articulando-os aos saberes da cultura e da tradição indígena: “eu posso ser o que você é, sem deixar de ser quem eu sou” (MUNDURUKU, 2019, p. 40). Essa expressão indígena repetida por lideranças e profissionais, que exercem determinadas profissões e cargos, reforça a ideia de pertencimento à cultura, podendo o sujeito assumir qualquer papel social, não deixando de ser indígena.

De acordo com Silva (2020), a cultura para os Potiguara carrega valores espirituais e materiais, observados através de suas práticas religiosas no respeito aos espaços sagrados, no ritual Toré e na língua Tupi, somando-se aos

[...] conhecimentos de plantas medicinais, a reza, as comidas, as lendas, os artesanatos e a mitologia difundida pela cultura oral e suas pinturas corporais que têm vários significados: Pintura da caça (jabuti e do favo da abelha), pintura de guerra e pintura de vitória. As referidas pinturas são realizadas com a utilização de tintas que são extraídas do urucum e do jenipapo. Já em relação às vestes do povo Potiguara são saias de embira de jangadas e colares feitos de sementes (SILVA, 2020, p. 98).

Esse conjunto de hábitos faz parte do estilo de vida dos indígenas Potiguara, os quais são preservados e passados para os mais jovens como forma de manter a cultura e a tradição indígena. Ainda sobre isso, Andrade (2008) apresenta a seguinte contribuição: a culinária, a arte indígena, a Língua Tupi, o cultivo e o manuseio das plantas medicinais, os mitos, os saberes dos anciãos (troncos velhos), repassados através da oralidade e a cosmologia indígena, são elementos que constituem a cultura indígena Potiguara, que cada vez mais vem sendo intensificada através da escola em um crescente processo educacional de indianização “que compreende novas formas de apropriação e releitura da cultura própria do indígena que nasce na região do litoral norte da Paraíba” (NASCIMENTO, 2012, p. 89).

Acerca do processo de socialização dos conhecimentos da cultura indígena Potiguara, percebe-se que geralmente é realizado de maneira espontânea nas rodas de conversas, no preparo de comidas socializadas nos rituais, nas atividades da aldeia as quais demonstram o preparo das tintas para pintura corporal e na coleta de sementes para o preparo do artesanato.

Existem conhecimentos levados para a escola por professores indígenas pertencentes à etnia e socializados com os estudantes nas práticas pedagógicas com o objetivo de fortalecer a cultura através da Educação Escolar Indígena em todas as modalidades de ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (SILVA, 2013).

O antropólogo Palitot (2005, p. 107) enfatiza que os “Potiguara estão o tempo todo realizando releituras e novas proposituras sobre sua cultura em conexão direta com os processos étnicos, políticos e sociais”. O autor ressalta que um dos mecanismos institucionais que vem sendo utilizado pelas populações indígenas para fortalecer a cultura é a Educação Escolar Indígena Potiguara, que tem levado, para o espaço escolar, idosos, professores e lideranças indígenas, no intuito de valorizar os saberes presentes na cultura e tradição da etnia.

Outro elemento destacado acerca da cultura por Barcellos (2014), e que está arraigado na origem do indígena, é a conexão com o planeta, marcada pela consciência de que a terra é vida, pois produz alimentos que geram energia para os seus habitantes, sejam eles animais, plantas, organismos ou seres humanos que dela precisam para sobreviver. Esse olhar de pertencimento é defendido também por Kayapó (2019, p. 97), vejamos:

A noção de dupla capacidade de existência das coisas, dos animais e dos humanos permite entender a relação orgânica e interdependente dos seres da natureza, incluindo os humanos, tão cara à vida dos povos indígenas, na medida em que todos pertencem à mesma ordem de existência enquanto potência. Ou seja, nenhum ser ou coisa é superior a outro em termos de possibilidade, capacidade ou potência de existência. Este princípio é o que fundamenta e explica a relação vital ou fatal dos povos indígenas com os seus territórios, aqui entendidos como natureza ou cosmo.

Essa relação de interdependência, cuidado e respeito entre os povos indígenas e o planeta é visível na cultura Potiguara, que busca uma relação de equilíbrio, e não de exploração, e que é alterada a partir da influência da cultura eurocêntrica dominante trazida pelos colonizadores.

O contato com o não indígena traz profundas modificações e mudanças socioculturais, as quais são visíveis no processo histórico e na contemporaneidade. Segundo Brasil (2006, p. 17), trata-se de “um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus”.

A partir da história contada nos livros didáticos, percebemos que, inicialmente, os povos tradicionais não compreendiam que o conflito se dava em escala mundial, existindo outros processos de invasão em curso, os quais tinham como objetivo a exploração das riquezas naturais presentes no território explorado, bem como o extermínio físico e cultural das populações indígenas e a apropriação das terras.

Na Paraíba, o processo de apropriação das terras indígenas aconteceu inicialmente pelos colonizadores portugueses e espanhóis; e posteriormente por parte dos usineiros, latifundiários, posseiros e integrantes da família Lundgren, os quais queriam a todo custo apropriar-se das terras indígenas, o que influenciou diretamente na história e na cultura indígena Potiguara. Tal contexto não pode ser esquecido, quando falamos em uma Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA.

Acerca disso, Freire (2011, p. 97) traz a seguinte reflexão:

[...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos. Assim é que, enquanto a prática bancária, [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade.

É importante trazer para a Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA uma educação problematizadora conforme as temáticas que permeiam seu universo, gerando um processo reflexivo nos estudantes, para que eles consigam despertar uma consciência crítica, realizem uma leitura de mundo a partir do contexto histórico e contemporâneo em nível nacional e local e sejam capazes de enfrentar os desafios postos no contexto atual.

De acordo com Barcellos (2014), o contexto histórico indígena Potiguara é marcado por muita perseguição e violência cometida pela família Lundgren, que tinha o aval do Estado para implementação de um projeto econômico através da fábrica de tecido, o qual provocou a morte de muitos indígenas, a devastação de muitas de suas áreas e o silenciamento da sua cultura, já que muitos eram obrigados a negar sua identidade.

Corroborando acerca dessa questão, pesquisas realizadas por Silva (2018) apontam que, no final da metade do século XX, esse processo de violência vivenciado pelo povo Potiguara deixou marcas profundas, lembradas enquanto um tempo de muito sofrimento, especificamente no município de Rio Tinto. Muitos indígenas Potiguara, moradores da aldeia de Monte Mor, foram obrigados a deixar suas casas e a negar sua cultura e identidade em busca da sobrevivência. Os que insistiram em ficar e se assumiram como indígenas sofreram diversos castigos físicos; outros permaneceram no território, mas precisaram se identificar como agricultores da região, os quais mais tarde passaram a exercer a função de trabalhadores assalariados da fábrica de tecidos, visto que, sem terra para produzir, era a única opção que lhes restava (SILVA, 2017).

Oliveira (2009, p. 41) enfatiza que “durante muitas décadas a economia da região esteve centralizada com a Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), que contratava inúmeros trabalhadores índios e não-índios em suas fábricas”. Ela movimentava o comércio da região e do estado e criava um mercado consumidor para a produção agrícola e pesqueira, movimentando assim a economia local e gerando cada vez mais lucro para o núcleo familiar.

Ainda sobre a questão agrária, Palitot (2005) enfatiza que o avanço no território e a exploração dos recursos naturais pelos invasores tornaram-se uma prática comum para concretização do projeto industrial, o qual era legitimado pelo poder público através do estado,

em nome do progresso. Em razão disso, muitas matas foram devastadas, rios poluídos com resíduos tóxicos e casas de indígenas incendiadas, contribuindo para o silenciamento da cultura indígena Potiguara e para a sua dispersão (PALITOT, 2017).

Na contemporaneidade, Barcellos (2014) acrescenta que continuam os problemas agrários que os indígenas enfrentam com outros atores sociais como: legisladores, políticos, polícia e fazendeiros, que vão se apoderando das terras dos Potiguara de forma lícita e ilícita, através de compra, arrendamento ou tomada a ferro e fogo. Essas questões vão desencadear um processo de organização social e os indígenas passam a lutar pela posse do território e retomada das terras, visto que a retomada do território implica no fortalecimento da cultura por ser o espaço onde esta é vivenciada.

Corroborando com essa questão, Souza (2011) afirma que o processo de emergência étnica abriga diversas frentes de lutas pela recuperação do patrimônio étnico-cultural, a exemplo do ritual Toré, da Língua Tupi, das tradições e da própria identidade, além da busca por políticas públicas específicas nas áreas da saúde, educação diferenciada e assistência social. Destaca-se também a retomada do território e a recuperação de elementos que tinham sido esquecidos e silenciados pelo processo de aculturação, mas que vão sendo revitalizados.

Moonem (1983, p. 52), sobre o fenômeno de aculturação vivenciado pela população indígena Potiguara, traz a seguinte reflexão:

[...] se processa principalmente na fase de contato permanente com a sociedade brasileira. Certos elementos ainda serão conservados, embora as mudanças sejam sempre mais frequentes na organização social e econômica. Muitos já falam fluentemente o português e a volta às antigas tradições geralmente não será mais possível. No final, desaparece até a lembrança da cultura tradicional. Embora de forma modificada, um ou outro traço cultural sobrevive, enquanto a língua indígena será esquecida por completo.

O contato das populações indígenas com os colonizadores causou uma perda cultural incalculável para essa população. Esse processo de aculturação levou diversas etnias a perderem a sua língua materna e aprenderem o português, bem como levou ao silenciamento de rituais que expressavam suas crenças, tradições e costumes, sendo inseridos novos hábitos à sua cultura.

Esse processo de aculturação foi percebido também na etnia Potiguara que teve contato e influência direta dos não indígenas. A perda da língua materna Tupi, falada pelos ancestrais, deu lugar à Língua Portuguesa, que se tornou a única da população indígena Potiguara.

Andrade (1997) nos lembra da existência de diferentes populações indígenas no Brasil, visto que trazem diferentes culturas tradições, línguas, educação e forma de vida que foram fortemente influenciadas e modificadas no contato, forçado ou não, com a sociedade não indígena, o que provocou vários questionamentos na contemporaneidade sobre a presença indígena na sociedade brasileira, sob a alegação de que no Brasil não tem mais indígenas, mas sim caboclos e sertanejos.

Nessa linha de pensamento, os autores Gerlic e Zoettl (2011, p. 53) argumentam que, no primeiro momento da história, os povos indígenas sofreram preconceito por possuírem um estilo de vida considerado primitivo. Mais tarde, “novamente, os indígenas da região nordeste são alvos de preconceitos justamente por não se enquadrar no perfil de indígenas idealizados pela sociedade brasileira”, sendo reduzidos a posseiros, caboclos, pequenos produtores da agricultura de subsistência e assalariados. Fato semelhante aconteceu com esse grupo étnico na Paraíba.

Os questionamentos acerca da presença indígena, ou não, no território brasileiro, trazem como pano de fundo o interesse pela posse da Terra indígena. Essa situação gera violência e etnocídio também na contemporaneidade, como é possível observar no atual cenário brasileiro, cujo governo de extrema-direita, Jair Messias Bolsonaro, flexibilizou as leis que protegiam as terras indígenas e congelou os processos de reconhecimento de povos tradicionais, além de vetar os projetos para demarcação de novos territórios (SILVA, 2020).

Os conflitos agrários são recorrentes e muitos madeireiros, posseiros, latifundiários e garimpeiros continuam avançando na exploração, destruição e apropriação dos territórios indígenas, e, conseqüentemente, da cultura, que também vai sendo devastada, como aconteceu outrora no Brasil (BRASIL, 2006).

Atualmente, existe na Paraíba um movimento de fortalecimento da cultura indígena Potiguara através da revitalização e recuperação da língua Tupi, do ritual Toré e das raízes culturais tradicionais desse povo. Há um esforço das lideranças e professores indígenas dos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição em fortalecer essa tradição a partir da Educação Escolar Indígena, desde a educação infantil até a EJA, assunto que iremos discutir no próximo tópico.

5.2 OS ELEMENTOS DE FORTALECIMENTO À CULTURA INDÍGENA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA PARAÍBA

Os indígenas Potiguara compreendem que a cultura possui um conjunto de elementos que precisam ser cuidados e repassados para os mais jovens como forma de mantê-la viva, pois ela representa a diferença da etnia frente aos outros atores sociais (PALITOT, 2005).

A inclusão desse tema nos processos educacionais presentes na legislação é uma conquista da educação diferenciada, a qual tem como objetivo fortalecer a cultura de cada etnia respeitando as especificidades de cada povo.

Amparada em leis que constituem um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias. E, embora o modelo escolar mais contundente nas aldeias ainda seja o da modernidade ocidental, vê-se, cada vez mais forte, a busca de outros referenciais para essas práticas escolares, construindo aos poucos escolas específicas e diferenciadas, já reconhecidas pelas leis educacionais do país (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 2).

De acordo com as reflexões de Bergamaschi e Medeiros (2010), cada etnia vem construindo propostas pedagógicas, currículos e práticas a partir da sua cultura, na direção de uma Educação Escolar Indígena mais próxima da sua realidade, com o objetivo de atender aos seus anseios e expectativas.

Na Paraíba, existe uma luta constante da etnia Potiguara para que seja implementada uma Educação Escolar Indígena de qualidade em todo o seu território, considerando seus processos culturais e suas pedagogias indígenas, de modo a incluir nos currículos e nas práticas pedagógicas as temáticas presentes no cotidiano, buscando fortalecer a tradição local em todas as modalidades de ensino.

No que tange ao aspecto cultural, a Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA, na Paraíba, segue a Resolução nº 207/2003, do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, que fixa as orientações para funcionamento das Escolas Indígenas e das modalidades no estado. Conforme esta Resolução, em seu segundo artigo,

a Educação Escolar Indígena se configura como bilíngue e intercultural e tem por escopo valorizar plenamente a cultura indígena, especialmente do Estado da Paraíba, reafirmando suas identidades étnicas, sua língua e seus conhecimentos, bem como assegurar às comunidades indígenas o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional abrangente e das sociedades não-índias (PARAÍBA 2003, p. 1).

O Artigo 2º deixa claro o papel da escola quanto à cultura indígena, cujo objetivo é desempenhar ações que proporcionem a valorização e a reafirmação da identidade étnica das populações tradicionais pertencentes ao estado da Paraíba. Essa valorização implica em ações efetivas de garantia de direito ao ensino bilíngue e intercultural, e que sejam capazes de recuperar e revitalizar o Tupi, língua esquecida no processo de colonização e incluída recentemente na matriz curricular das escolas da Educação Escolar Indígena e na modalidade da EJA.

Ainda de acordo com esse mesmo Artigo, é dever do Estado, no que tange à educação, proporcionar às comunidades tradicionais o acesso a conhecimentos indígenas e universais presentes na sociedade não-indígena, os quais contribuem para uma formação cidadã e crítica para o convívio em sociedade.

O conhecimento indígena é necessário para manter, preservar e valorizar as matrizes culturais, porém, também são importantes os conhecimentos universais para o convívio na sociedade, tendo em vista que a etnia Potiguara não é uma população isolada, mas, antes, está em contato permanente com a população não indígena.

Bonin (2012, p. 35) traz a seguinte contribuição sobre a escola, na visão dos povos indígenas, a partir dos encontros realizados em todo o país com diversas etnias, incluindo as do Nordeste e da Paraíba:

[...] os povos indígenas qualificam a escola como formadora de guerreiros específica e diferenciada e delimitam a função escola para aprender a ler um documento a serviço da comunidade [...] escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros e professores [...], escola inserida na luta pela terra, escola na retomada, escola para aprender a língua.

O autor traz a visão indígena captada em um encontro nacional com professores indígenas de várias etnias, acerca dos anseios da escola para essa população, em que são listados alguns desejos, como: ter profissionais indígenas preparados para ocupar espaços e atender à população, a exemplo de professores, médicos, enfermeiros, entre outros.

Podemos inferir que a população Potiguara na Educação Escolar Indígena deseja alcançar o acesso aos conhecimentos em nível superior, com a preocupação de que esse ensino seja retornado para a aldeia através de serviços e conhecimentos. Esse sentimento de pertencimento e reconhecimento do ser indígena é cultivado inicialmente na educação no interior das aldeias e fortalecido na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA através

das práticas pedagógicas realizadas nas escolas com o objetivo de desenvolver o espírito de pertencimento a uma cultura, a um povo, a uma etnia (NASCIMENTO, 2012).

Refletindo acerca da cultura indígena na Educação Escolar Potiguara na modalidade da EJA, como um elemento importante de resistência do povo Potiguara, trazemos as reflexões do Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) com as seguintes considerações:

[...] a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova Educação Escolar Indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados, os povos indígenas. (BRASIL, 1998, p. 24).

O Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (Brasil, 1998) enfatiza a importância do reconhecimento da educação ofertada à população indígena, enquanto direito, o qual deve considerar, respeitar e empregar esforços na construção e fortalecimento de ações que valorizem e contribuam com a manutenção do patrimônio linguístico e cultural.

Na Paraíba, é visível o esforço da Educação Escolar Indígena e da modalidade da EJA em recuperar e revitalizar o patrimônio cultural e linguístico da etnia Potiguara através de atividades pedagógicas, como, por exemplo, o “Abril Indígena”, um mês de atividades realizadas nas escolas e fora delas com temáticas que visam ao fortalecimento da cultura Potiguara-PB; a “Marcha cultural”, realizada no mês de setembro, com temáticas indígenas levadas para as ruas através da marcha; e a “Feira cultural”, realizada em novembro, onde são expostas às diversas atividades trabalhadas nos componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar. Essas são algumas ações desenvolvidas nas escolas com o objetivo de fortalecer a cultura Potiguara (SANTOS; SILVA, 2021).

Barcellos (2014, p. 96) afirma que “o trabalho de resgate das tradições culturais indígenas, associado ao estudo dos principais problemas que hoje estão acontecendo com o povo Potiguara culminaram com várias apresentações dos discentes”. Muitas manifestações artísticas realizadas na Educação Escolar Indígena na EJA trazem os problemas vivenciados no cotidiano, os quais são apresentados em eventos, reuniões e assembleias, resultado do trabalho docente a partir de temáticas indígenas trabalhadas em sala de aula. São dilemas que acontecem no dia a dia indígena e que não podem ficar de fora do currículo e, consequentemente, das práticas pedagógicas dos professores dessa modalidade.

A Educação Escolar Indígena na EJA, enquanto política pública, tem como objetivo oferecer e garantir o acesso ao patrimônio cultural e à cidadania plena dos Jovens e Adultos indígenas, participação social essa que se concretiza à medida que estes se tornam construtores de propostas democráticas e participativas, além de protagonistas de suas aprendizagens.

As práticas culturais como princípio educativo promovem o compromisso em construir projetos de vida, sejam eles individuais e/ou coletivos; se apropriam da construção do conhecimento que se desenvolve em ações no mundo, ações que considerem a melhoria de sua e de outras sociedades, contribuindo para a manutenção dos laços da cultura indígena e a consolidação de valores na formação do indígena como sujeito de sua autodeterminação (KAINGANG, 2019, p. 31).

Concordamos com Kaingang (2019), compreendemos que as práticas culturais presentes na Educação Escolar Indígena na EJA devem ter como propósito promover o crescimento intelectual e crítico dos sujeitos, de modo individual e coletivo, visando torná-los protagonistas de sua história e possibilitando-lhes assumir um posicionamento de compreensão acerca dos conhecimentos culturais de outras sociedades e grupos, contribuindo para a consolidação de uma cultura de respeito à diversidade.

A partir dos dispositivos legais e da literatura que tratam a educação e a temática indígena, é visível que a cultura ocupa um lugar de destaque no processo educacional. O que diferencia os estudantes da modalidade da EJA indígena Potiguara dos estudantes que participam de outros tipos de EJA no Vale do Mamanguape é o fato de pertencerem a uma tradição específica em que o ensino precisa considerar a dimensão cultural presente nesse público.

Nessa direção, trazemos o relato concedido por Michele Silva a Gerlic e Zoetti, (2011, p. 19), com o seguinte depoimento: “além de estudarmos o conteúdo que o não índio estuda, também aprendemos mais sobre a história do nosso povo. Temos aula de Etno-história, de Língua Tupi, Arte e cultura Potiguara”. Esses três elementos curriculares fazem parte da cultura Potiguara, os quais diferenciam o estudante da EJA indígena Potiguara do não indígena. Na matriz curricular dos conteúdos da EJA ofertada à população indígena no estado da Paraíba, esses três componentes citados pela referida autora evidenciam, de forma mais efetiva, a presença da cultura indígena Potiguara na Educação Escolar Indígena na EJA.

É importante ressaltar que a oferta de tais componentes representa o resultado da mobilização e organização dos professores e lideranças indígenas com o objetivo de fortalecer

a cultura através da escola, espaço propício para aprendizagem das gerações do presente e do futuro. Acerca disso, Silva e Nascimento (2012, p. 77) argumentam:

Há um movimento, entre os Potiguara, de levar a cultura indígena para compor as propostas pedagógicas das escolas [...] a proposta está em vivenciar uma educação diferenciada, de forma a privilegiar o estudo de disciplinas ou eixos temáticos relacionados à Etno-história, Etnogeografia, literatura indígena Potiguara (mitos, lendas e crendices), língua Tupi, plantas medicinais, cultivo e produção alternativa típica da região.

É visível que existe um movimento entre os indígenas, principalmente das lideranças, gestores e professores, em levar a cultura para a escola a partir dos diversos componentes curriculares, além de ações pontuais e práticas pedagógicas que são desenvolvidas por docentes comprometidos em fortalecer a cultura Potiguara em uma perspectiva interdisciplinar (SILVA, 2020).

A inclusão dos componentes específicos Etno-história, Arte e cultura e Língua Tupi, na Educação Escolar Indígena da EJA, materializam os conteúdos a serem trabalhados no espaço escolar e possibilitam a introdução dos aspectos culturais da Língua Tupi, antes esquecida, e a socialização da história contada a partir do olhar de quem estava aqui antes da chegada dos colonizadores. Na Etno-história, trabalha-se a valorização dos saberes tradicionais esquecidos e apagados pelo processo de aculturação. E isso mediante diversas manifestações culturais incluídas no currículo, nas práticas pedagógicas e na vida escolar.

Na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA, um elemento importante da cultura Potiguara presente nas escolas é o ritual do Toré que, segundo o antropólogo Palitot (2005, p. 174), “representa aquilo de mais precioso na cultura Potiguara”. Ele descreve o ritual como sendo uma característica dos povos tradicionais do Nordeste, sendo de difícil acesso a localização de suas raízes históricas. Segundo o referido autor, o ritual pode ser encontrado na Paraíba como uma prática cultural em duas localidades: no litoral sul, como um ritual religioso ligado ao uso da planta jurema e está relacionado à história dos antigos aldeamentos; e no litoral norte, como expressão da identidade étnica dos Potiguara (PALITOT, 2005).

O Toré ocupa lugar de destaque na cultura Potiguara. Realizado nas lutas e nos momentos festivos como forma de afirmação da identidade étnica, ele vem despertando uma mudança na consciência dos que não participavam por influência do processo de aculturação, que passaram a ter outra postura de reconhecimento e pertencimento a partir do trabalho de conscientização feito pelas lideranças indígenas e pelas escolas em que o ritual é inserido em suas atividades.

O ritual do Toré é um elemento que faz parte da cultura indígena Potiguara e é reconhecido como sagrado, porque demarca e reafirma a existência dos indígenas no litoral norte da Paraíba. É praticado no momento das lutas e conquistas, com objetivo de dar visibilidade a essa comunidade que se distingue dos demais grupos e segmentos da sociedade brasileira. Tais afirmações são observadas nos enunciados da prática discursiva de Palitot (2017, p. 212), ao fazer referência ao processo de luta e retomada das terras tradicionais, ocupadas por não indígenas em Rio Tinto, no litoral norte da Paraíba, na Vila Monte-Mór, vejamos:

Através deste ritual, a sua condição indígena passou a ser experimentada sob um novo regime de visibilidade, dessa vez pública e aberta, quando se manifestavam em grupo nas ruas e praças da Vila Monte-Mór, Jaraguá e Marcação. Ao dançarem o Toré expunham-se a todo tipo de observação e comentário, incluindo pilhérias e escárnios. No entanto, mantiveram a prática, que os diferencia e unifica em oposição aos outros segmentos sociais que não podem realizar esse ritual.

O ritual apresenta-se como sendo um elemento da cultura que diferencia os indígenas Potiguara dos não indígenas, e que estão presentes no vale do Mamanguape e na sociedade brasileira. Ele demarca a identidade de um grupo pertencente a uma cultura específica. A sua prática em público apresenta-se como sendo uma estratégia de resistência, já que possui como objetivo dar visibilidade a um coletivo que se encontrava silenciado, esquecido e invisibilizado. Atualmente ele é praticado nas escolas indígenas em todas as modalidades com objetivo de fortalecer a cultura no território.

O Toré é também praticado pelos indígenas Tabajara que iniciaram um processo de reconhecimento de seu território no litoral sul da Paraíba como expressão e afirmação da identidade étnica. Em relação à etnia Tabajara, deixamos como indicação o trabalho de Farias e Barcellos (2014), o qual apresenta significativas contribuições para se compreender a história da Paraíba e, especificamente, da etnia Tabajara e suas manifestações de fé e identidade étnica.

Ainda a respeito do Toré, trazemos o discurso da professora Sônia, durante a formação de professores indígenas, realizada no Centro de Treinamento Parque da Vitória, no período de 23/07/2019 a 06/08/2019, no município de Rio Tinto-PB. A formação foi oferecida pela Organização dos Professores indígenas Potiguara (OPIP), em parceria com a Secretaria da Educação do estado da Paraíba, do Ministério da Educação (MEC), e contou com a presença de professores indígenas da etnia Potiguara dos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da

Traição. Nessa formação, tivemos a oportunidade de participar e ouvir da professora Sônia, presidente da OPIP, o seguinte depoimento:

Existe ainda muita dificuldade na Educação Escolar Indígena Potiguara nas²⁹ aldeias, mas, o que vemos hoje é que muita coisa vem mudando. Muita gente não participava e não deixava os filhos participar do ritual do Toré, por causa da questão religiosa; dizia que era coisa do mal ou por vergonha, hoje estamos vendo algumas mudanças com o trabalho de conscientização que vem sendo realizado nas escolas através de reuniões com liderança e com o povo da aldeia. Vem sendo realizado um trabalho de conscientização, mostrando que o ritual faz parte da nossa história, da nossa cultura. Aos poucos, percebemos que muita gente que não participava começa a participar (SÔNIA POTIGUARA, 06/08/2019, Rio Tinto/PB).

Nos discursos dos professores indígenas e da liderança da OPIP, fica visível o trabalho com os estudantes e com a família, que antes tinham vergonha de participar do ritual, mas que, após a inclusão deste na rotina da escola, passaram a apresentar uma maior conscientização e participação, bem como a reconhecer os elementos da sua cultura.

Outro problema era a questão religiosa, pois muitos não participavam ou não deixavam os filhos participarem por influência de lideranças religiosas que proibiam, atribuindo o ritual a coisas do mal. Segundo Barcellos (2014, p. 162), “há um leque muito grande de atividades pastorais evangélicas nas áreas indígenas”, as quais, no período da colonização, contribuíram para o processo de aculturação e silenciamento da cultura e da identidade indígena. Movimento semelhante é observado na contemporaneidade a partir dos relatos dos professores, como também do movimento de resistência através da Educação Escolar Indígena.

Outro elemento de fortalecimento à cultura indígena é a pintura, Nascimento (2012, p.15) reforça que “a pintura corporal também traduz parte do artesanato da cultura indígena. Os desenhos são representativos e grafados no corpo com tinta extraída do urucum (coloração vermelha) e de jenipapo (coloração preta)”. Entre os desenhos que são grafados pelos indígenas da etnia Potiguara, destacamos a colmeia que simboliza a coletividade, união, interação, proteção espiritual e a resistência; e a folha da jurema uma planta sagrada, símbolo da espiritualidade, oferece energização e cuidado.

As pinturas corporais do povo Potiguara não são tatuagens como pode se imaginar, são traços que apresentam significados. É uma marca identitária da sua cultura, os quais estão

²⁹ O presente relato é uma nota de campo de um discurso da professora Potiguara Sônia, durante a formação de professores indígenas realizada no Centro de Treinamento Parque da Vitória em 2019, no município de Rio Tinto-PB.

presentes nos corpos, também nas casas que habitam, em escolas, prédios de associações, organizações, igrejas católicas, entre outros locais (SILVA, 2020).

Na formação, os professores relataram o trabalho de conscientização acerca da cultura indígena que vem sendo desenvolvido através da Educação Escolar Indígena nas Escolas, o qual se amplia às famílias dos estudantes, e como eles vêm superando os preconceitos através das atividades, como as aulas de campos no território, reuniões com lideranças indígenas e a realização do Toré na escola. Esse trabalho tem favorecido bastante a valorização dos elementos que fazem parte da cultura Potiguara pelos estudantes nas diversas modalidades.

As tradições indígenas Potiguara tendiam a ser esquecidas e perdidas, principalmente nesta era digital imediatista, tendo em vista que encontramos pouco material sistematizado. Ainda é muito forte a cultura da oralidade, perdendo-se muitos conhecimentos da cultura quando os troncos idosos morrem.

A inclusão da cultura indígena no espaço escolar, compartilhada através dos saberes dos professores indígenas e dos anciãos “troncos velhos”, possibilita que o conhecimento seja repassado para as gerações do presente e do futuro, garantindo a sua continuidade (SANTOS; SILVA, 2021).

Trazemos para esse diálogo as palavras de Nascimento (2012, p. 97), o qual argumenta que os “saberes são valorizados pela escola, incentivando os índios mais antigos a socializar conhecimentos antes esquecidos”. Os saberes dos mais experientes vêm sendo recuperados na Educação Escolar Indígena e na modalidade da EJA, nas práticas pedagógicas dos professores, os quais levam para a sala de aula, através de rodas de conversas e das aulas de campo, temáticas relacionadas ao cotidiano, bem como a luta para permanecer no território, os conflitos, os espaços sagrados dos ancestrais em que os estudantes passam a conhecer, entre outras temáticas relacionadas à sua história e cultura.

Dentre as atividades planejadas pelas escolas, estão as aulas de campo nas aldeias, em que os idosos são convidados e faz-se uma visita a alguma liderança, sendo formada uma roda de conversa sobre cultura. Geralmente, o responsável pela organização e direcionamento da atividade é o professor indígena, que busca fortalecer a cultura indígena Potiguara nos processos educacionais (SANTOS; SILVA, 2021).

Na Educação Escolar Indígena Potiguara na modalidade da EJA, o ensino da língua Tupi, bem como sua preservação e fortalecimento, são assegurados na LDBEN nº 9394/96, que visa, conforme o Artigo 79, “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”, intenções também presentes nos Artigos 2º e 3º da Resolução Estadual nº 207/2003 do Conselho Estadual de Educação do estado da Paraíba:

Art. 2º. A Educação Escolar Indígena se configura como bilíngüe e intercultural e tem por escopo valorizar plenamente a cultura indígena, especialmente do Estado da Paraíba, reafirmando suas identidades étnicas, sua língua e seus conhecimentos, bem como assegurar às comunidades indígenas o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional abrangente e das sociedades não-índias.

Art. 3º. São considerados requisitos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da Escola Indígena:

I – sua localização em terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, ainda que tais terras se estendam por territórios de diversos municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento às comunidades indígenas;

III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística do povo indígena;

IV – organização escolar própria, observadas as normas legais.

Atendendo ao que determina a legislação nacional e estadual, no que diz respeito ao fortalecimento da língua materna esquecida pelo processo de aculturação, a partir do ano 2000, iniciou-se um processo de revitalização com a vinda do professor Eduardo Navarro, da Universidade de São Paulo (USP), pesquisador do Tupi antigo. De acordo com Palitot (2005), a vinda do professor motivou muitos professores indígenas dos três municípios a aprenderem a língua falada pelos antepassados que tinha sido perdida pelo processo de aculturação.

Os docentes indígenas que participaram do curso e aprenderam a língua Tupi exercem hoje a função de professores de Tupi e ministram aulas nas escolas indígenas que adotaram essa língua como um componente curricular nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição (PALITOT, 2005).

Atualmente, a língua Tupi é ministrada na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA nos três municípios supracitados. Esse componente integra o currículo oficial na parte diversificada das disciplinas que trabalham o fortalecimento da cultura indígena Potiguara nas escolas do litoral norte da Paraíba.

A cultura apresenta-se como uma ação dinâmica que vem sendo preservada em alguns aspectos e resignificada em outros, com o objetivo de responder aos desafios postos pela sociedade contemporânea. Segundo Silva (2020, p. 100), “os aspectos culturais são necessários nas atividades de uma escola indígena e o povo Potiguara está levando propostas didático-pedagógicas que contemplam seu rico acervo cultural”. Na Educação Escolar Indígena Potiguara da EJA, a cultura é um elemento importante, capaz de mobilizar esforços na direção de revitalizar e recuperar conhecimentos esquecidos, silenciados e apagados, a exemplo da língua Tupi, do ritual Toré, do artesanato, dos mitos, contos e lendas.

Esse conjunto de elementos faz parte da cultura indígena Potiguara, além de tantos outros que poderiam ser citados, pois, permanecem vivos há anos no litoral norte da Paraíba sendo preservados como forma de manter a existência de um povo que luta a cada dia para que seja reconhecido e respeitado em suas especificidades e em sua forma de fazer educação.

Após tecermos reflexões acerca das culturas indígenas, as quais compreendemos como sendo amplas e plurais, visto que estamos nos referindo a um coletivo que possui aproximadamente 309 etnias espalhadas pelo território brasileiro.

No próximo tópico, apresentaremos as análises dos dados desta tese ancorada na Análise Crítica do Discurso, preconizada por Fairclough (2016), um instrumento importante para analisar as práticas pedagógicas dos professores em questão.

Observaremos ainda os elementos discursivos presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores indígenas na modalidade da EJA, nas escolas das comunidades Potiguara, que contribuem para o fortalecimento da cultura, constituindo-se como mais uma ação de resistência dessa população no litoral norte da Paraíba nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição.

6 A CULTURA INDÍGENA POTIGUARA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS DE PROFESSORES DA EJA NO LITORAL NORTE DA PARAÍBA

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados gerados nesta tese, a partir de seções estruturadas com foco nos enunciados das práticas pedagógicas discursivas de professores indígenas Potiguara, que atuam na modalidade da EJA, nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, no estado da Paraíba.

Como *corpus* de análise, temos as amostras coletadas de enunciados de entrevistas realizadas com professores indígenas Potiguara que atuam na EJA. Lembramos de que as informações foram coletadas de modo virtual, por meio das plataformas digitais, *Google Meet* e *WhatsApp*, entre os meses de maio e junho de 2021. Essa estratégia metodológica foi necessária em virtude do momento de pandemia da Covid-19, pela qual passa o planeta, desde março de 2020³⁰.

Trazemos nos extratos dos enunciados dos sujeitos dessa pesquisa elementos históricos e contemporâneos das práticas pedagógicas discursivas, de modo a perceber processos educacionais vivenciados por esses coletivos em vários contextos nos quais as práticas pedagógicas discursivas na EJA indígena ocupam um espaço.

A análise dos dados foi realizada por meio do significado representacional do discurso³¹ e a categoria central analisada no nosso trabalho foi a interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2016).

Partindo dessas palavras, sistematizamos no Quadro 21 as seções centrais em negrito e as subseções em itálico, essas seções emergiram dos enunciados discursivos dos professores da EJA indígena, na coleta de dados que compõem o corpus, os quais são instrumentos de acesso à percepção dos processos de mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2016) que serão apontados no percurso dessa análise.

³⁰ Segundo dados do Ministério da Saúde, em 2020 mais de 194.949 brasileiros morreram em decorrência do covid19. Em 2021 no mês de maio o Brasil já somava um quantitativo de 195.848 de vidas perdidas, em se tratando de indígenas a quantidade que morreram pelo (Covid-19) já chegou a 1.096. **Fonte:** Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena/ APIB, frentes de enfrentamento à COVID-19, SESAI, Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde e Ministério Público Federal. **Disponível:** <https://covid19.socioambiental.org/> **Acesso** em:07/06/2021.

³¹ Sobre o significado representacional do discurso, e a categoria central analisada no nosso trabalho, a interdiscursividade encontra-se de forma detalhada na Metodologia no Capítulo 2.

Quadro 21: Seções centrais e subseção da ACD das práticas discursivas na EJA indígena

6 A CULTURA INDÍGENA POTIGUARA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS DE PROFESSORES DA EJA NO LITORAL NORTE DA PARAÍBA
6.1 Os discursos dos professores indígenas da EJA: Concepções de cultura indígena Potiguara
6.2 A importância da cultura Potiguara no chão da escola indígena, a partir das práticas discursivas da EJA
6.3 A prática discursiva sobre o fazer pedagógico na EJA e o fortalecimento da cultura Potiguara
6.4 Os desafios das práticas pedagógicas na EJA indígena no fortalecimento da cultura Potiguara
6.5 Práticas pedagógicas discursivas na EJA e as ações de superação de obstáculos e fortalecimento da cultura Potiguara
6.6 O protagonismo do professor indígena na EJA: um elemento importante no fortalecimento da cultura Potiguara
6.7 Os componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e a Língua Tupi no fortalecimento da cultura indígena
6.8 Os elementos pedagógicos na prática dos professores da EJA no fortalecimento da cultura Potiguara
<i>6.8.1 Educação contextualizada</i>
<i>6.8.2 Participação, criticidade e conscientização</i>
<i>6.8.3 Corporificação das palavras pelo exemplo e organização</i>
<i>6.8.4 Diálogo</i>
<i>6.8.5 Protagonismo indígena Potiguara</i>

Fonte: Construído pela pesquisadora (2022).

O Quadro 21 apresenta como estão sistematizadas as categorias de análise. O primeiro tópico das nossas análises diz respeito à cultura indígena Potiguara nas práticas pedagógicas discursivas dos professores. No tópico seguinte, buscamos compreender os discursos desses mesmos professores e sua concepção de cultura indígena Potiguara. Em seguida, procuramos compreender a importância da cultura Potiguara no chão da escola indígena a partir das práticas discursivas da EJA.

Nesse percurso de análise, caminhamos na direção de entender a prática discursiva e o fazer pedagógico na EJA, os desafios das estratégias didáticas na EJA indígena. As discursividades na EJA e as ações de fortalecimento da cultura Potiguara, os discursos sobre o trabalho desenvolvido pela escola com os professores indígenas da EJA e a participação do professor indígena como elemento importante neste processo.

Por fim, temos os componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura, a Língua Tupi e os elementos pedagógicos na prática dos professores da EJA no fortalecimento desta cultura, os quais são: educação contextualizada, participação, criticidade, conscientização, corporificação das palavras pelo exemplo, diálogo e protagonismo indígena.

6.1 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA EJA: CONCEPÇÃO DE CULTURA INDÍGENA POTIGUARA

Visando compreender a concepção e o espaço que a cultura indígena ocupa nas práticas pedagógicas discursivas na EJA e quais as ideologias são evidenciadas, perguntamos aos professores indígenas, que atuam nos componentes Etno-história, Arte e cultura, e na Língua Tupi, nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, o que eles entendiam por cultura indígena Potiguara. Vejamos:

[Ôpa, graças a Deus, uma pergunta muito boa]. A cultura indígena Potiguara é um conjunto de conhecimento, um conjunto de práticas passadas de pais para filhos, de geração a geração e isso fica dentro daquele povo. A cultura do Toré que foi passada de pai para filho, a ancestralidade, os mitos e rito todo um conjunto de práticas pertencentes unicamente àquele povo, porque essa cultura é peculiar a cada etnia, e nós Potiguara temos a nossa (ARRUDA,10/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).

A cultura, na verdade, é um conjunto de hábitos característicos de um determinado povo, não só Potiguara como qualquer outro povo. São esses hábitos passados de pais para filhos de geração em geração. Geralmente nós cultivamos e praticamos, no caso aqui, muitos hábitos, coisas que nós utilizamos no dia a dia, também nos momentos sagrados, por exemplo, nas danças, a pintura, as vestes fazem parte da cultura e principalmente agora com a revitalização da língua, eu acredito que a língua é uma das características muito forte não são só dos Potiguara, mas de qualquer povo (ALECRIM,12/05/2020, MARCAÇÃO, grifos nossos).

No relato apresentado por Arruda e Alecrim, é possível notar uma prática discursiva recorrente de valorização e preocupação com os saberes tradicionais para que não sejam perdidos e esquecidos pelas futuras gerações. A cultura é percebida pelos entrevistados como sendo um conjunto de hábitos e conhecimentos específicos daquele povo. Ela possui uma historicidade que atravessa gerações, são costumes pertencentes a um povo que possui especificidades, que abriga conhecimentos históricos e contemporâneos vivenciados no cotidiano.

Para Kayapó (2019, p. 20), os povos indígenas vêm demonstrando “que suas histórias e culturas são contemporâneas, vivas e se relacionam com o presente e passado, num movimento de tensão social dinâmico que pressupõe a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não indígena”. Esse movimento de ressignificação é percebido nos enunciados da prática discursiva do professor indígena Alecrim, ao mencionar

“a revitalização da Língua Tupi” que, por muito tempo, foi esquecida no processo de aculturação e imposição da língua oficial, o Português, pelos colonizadores e que gradualmente vem sendo revitalizada com o trabalho realizado nas escolas indígenas em todas as modalidades, inclusive na EJA indígena, para fortalecer a cultura Potiguara.

O professor indígena Arruda demonstra nos enunciados da sua prática discursiva um sentimento de alegria e pertencimento. Ao ser questionado a respeito da sua concepção de cultura, apresenta uma expressão de satisfação a qual pontuamos entre colchetes de *[Ôpa, graças a Deus, uma pergunta muito boa]*. Essa reação esboçada é denominada por Fairclough (2016) como uma mudança social, cujas posturas de silenciamento assumidas historicamente por esses coletivos, em um processo de aculturação, violência e de ideologias impostas pelas classes dominante, vão sendo substituídas por vozes de pertencimento e empoderamento. Demonstra ainda que sua cultura é algo positivo e importante, por isso sente orgulho em dialogar sobre ela.

Outro termo recorrente na prática discursiva desses professores refere-se ao adjetivo “conjunto”, o qual é utilizado para conceituar a cultura indígena, definindo-a não apenas limitada a um único elemento, mas sim como a soma de vários deles, os quais citam os conhecimentos, hábitos e entre outros.

Por outro lado, a prática discursiva dos professores indígenas Goiabeira e Aroeira apresentam outros elementos da cultura relacionados à terra, a água, à ancestralidade e ao ritual sagrado do Toré, além de processos de resistência para permanecerem nos seus territórios tradicionais, vejamos a concepção que eles apresentam acerca da cultura indígena Potiguara.

A cultura indígena Potiguara é rica de vários elementos. Quando a gente vem trazendo o tema cultura, o que me vem em mente é a terra. Para mim, índio sem terra não é nada, não tem cultura, sem terra não tem índio. Aí nós trazemos outros elementos: a água, nossos rituais, a ancestralidade e a vivência, então todos esses elementos, para mim, eles formam a cultura, a nossa cultura indígena Potiguara (GOIABEIRA, 21/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

A cultura, a nossa cultura, na verdade, ela é de suma importância e principalmente para nós indígena aqui de Monte Mor, porque nós sofremos massacre. Eu acredito que você já tenha pesquisado tudo, porque, Rio Tinto tem a história dos Lundgren, nós temos também as usinas, onde teve muito massacre contra os indígenas, quando na época as pessoas tinham até medo de se identificar indígenas para não perderem suas vidas (AROEIRA, 15/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).

Quando o professor indígena Goiabeira traz a terra em seu enunciado como sendo um elemento forte da cultura indígena, em sua prática discursiva, é necessário compreender que o território é primordial para vivenciar a cultura. É nele que a cultura é materializada, a ausência da terra indígena traz como consequência o apagamento das etnias e, consequentemente, da cultura indígena. É visível, nas palavras do professor, que a ideologia, na cultura indígena Potiguara, está relacionada à coletividade, à ancestralidade, às lutas pelo território, à manutenção das tradições.

Nesse sentido, segundo Barcellos (2014, p. 104), para os indígenas “a terra é lugar sagrado do Potiguara, respeitosamente chamada de mãe terra, epicentro da mãe natureza que, grávida permanente, faz desabrochar o espetáculo da vida”. É o lugar da produção e manutenção da vida, animal, vegetal, mineral e social. O autor enfatiza ainda que “o índio precisa da terra para ter saúde, educação, moradia, roçado, lugar de fazer seus rituais sagrados, enfim é condição essencial da etnia” (BARCELLOS, 2014, p. 105). Concordamos que a terra possibilita aos indígenas vivenciar sua ancestralidade, bem como a lutar e ter acesso a outros bens sociais, a exemplo da educação diferenciada e tantos outros direitos já citados que garantem a sua existência.

Para Brasil (1998, p. 93), “a temática terra e conservação está profundamente relacionada com a vida, a saúde e a existência dos povos indígenas”. Sem a terra, não tem casa, não tem como caçar, como plantar para alimentar a família, para muitos indígenas, a terra é mãe, é ela que gera vida os frutos para alimentá-los.

Na conjuntura atual de 2021, percebe-se que as preocupações dos professores indígenas Potiguara na modalidade da EJA em fortalecer a cultura, para que seus estudantes se reconheçam e sejam reconhecidos enquanto indígenas, torna-se essencial para sua resistência e existência em solo brasileiro, tendo em vista que um dos pontos do Projeto de Lei 490/ 2007 “permite que terras preservadas possam ser tomadas dos indígenas se a União considerar que eles perderam seus traços culturais” (MARTINS, 2015, p. 3).

Essa é uma das inúmeras arbitrariedades que estão sendo propostas nesse projeto de lei que propõem a flexibilização das terras indígena para exploração de madeireiros e garimpeiros, proibição da ampliação de reservas demarcadas e ainda possibilita o contato forçado de indígenas que vivem isolados com os não indígenas.

Tais problemáticas estão presentes no cotidiano indígena e estão diretamente relacionados à vida dos Jovens e Adultos indígenas Potiguara, os quais vivenciaram (e vivenciam) conflitos agrários e a luta pela demarcação do seu território, um exemplo específico

é Monte Mor, no município de Rio Tinto, o qual foi reconhecido enquanto território indígena, todavia, ainda aguarda a demarcação por parte da união (PALITOT, 2005).

Nessa direção, o trabalho de fortalecimento da cultura é de fundamental importância, à medida que contribui para que os Jovens e Adultos Potiguara reconheçam-se enquanto grupo étnico que fazem parte de um coletivo que possuem suas características individuais e coletivas.

O professor Goiabeira menciona que *“a cultura indígena Potiguara ela é rica”*, sendo atribuído o adjetivo “rico” não no sentido monetário de lucro da exploração do sistema capitalista de consumo, mas na direção de um capital cultural que vem sendo construído e acumulado ao longo do tempo pelos seus antepassados, “que a escola indígena está contribuindo, de forma muito eficaz para criar, no imaginário Potiguara, essa maturidade de praticar os rituais dos antepassados sem culpa e pecado, sem ser perseguido, desprezado e condenado” (BARCELLOS, 2014, p. 127).

Esse reconhecimento étnico, através da cultura, é de fundamental importância para sobrevivência dos indígenas e das diversas etnias. É uma forma de resistência frente ao Estado que tenta cada vez mais diminuir os territórios indígenas no Brasil com argumento de muita terra e pouco índio.

No contexto educacional, percebe-se que Educação Escolar Indígena e a Educação de Jovens e Adultos, enquanto instituições oficiais, apresentam uma prática discursiva de valorização e respeito à cultura indígena a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBN 9394/96, resultado da mobilização e envolvimento de vários setores progressistas da sociedade que se mobilizaram para garantir às camadas sociais empobrecidas o direito à educação, enquanto uma política pública permanente em qualquer idade, pertencente a qualquer grupo social (DI PIERRO, 2000).

Voltando nosso olhar para Paraíba, é possível observar uma prática discursiva de valorização da cultura indígena recente no estado, efetivada somente a partir de 2003, através da Resolução do Conselho Estadual de Educação/PB nº 207/2003, que estabeleceu normas para a organização, estrutura e o funcionamento das escolas indígenas no Sistema de Ensino da Paraíba (PARAÍBA, 2003), ambas as leis são fruto da luta e organização dos movimentos sociais, o que vai reverberar em implementações de práticas pedagógicas discursivas de valorização, reconhecimento e incentivo à cultura indígena no espaço escolar em todas as modalidades, inclusive na EJA no cenário educacional Paraibano. Essas ações vão se efetivando com a criação das escolas indígenas nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição e fortalecendo a cultura Potiguara.

O professor Aroeira do Município de Rio Tinto traz no enunciado da sua prática discursiva reflexões a partir do genocídio do massacre que a cultura sofreu em um período recente, com a instalação da fábrica de tecido da família Lundgren, na década de 1930, a qual passou a explorar o território e suas riquezas naturais, a exemplo da biodiversidade. E com isso, passou a poluir os rios, realizar queimadas e a derrubar as florestas para alimentar as turbinas da fábrica de tecido, além de expulsar muitos indígenas Potiguara de suas casas, apropriando-se de suas terras. Tais acontecimentos são descritos nas pesquisas realizadas por Barcellos (2014), Silva (2017), Palitot (2005) e Silva (2020).

Posteriormente à falência da fábrica de tecido, os Potiguara tiveram novos embates. Desta vez, com os usineiros e latifundiários da região do vale do Mamanguape tinham como objetivo a posse da terra indígena, como é possível observarmos ao retomar o enunciado do professor Aroeira: *“A cultura, a nossa cultura, na verdade, ela é de suma importância e principalmente para nós, indígena aqui de Monte Mor. Nós sofremos **massacre** [...], porque Rio Tinto tem a história dos **Lundgren**, nós temos também **as usinas**, onde teve muito **massacre**”* (AROEIRA, 15/05/2021, Rio Tinto).

Nessa perspectiva, é possível observar no enunciado da prática discursiva de Aroeira que a cultura é resistência, pois o massacre destacado pelo professor é um elemento que nega, assassina e elimina a cultura indígena fisicamente e materialmente. Visivelmente percebemos em seu discurso o processo de violência e aculturação sofrido por esse grupo. A retirada de um povo do seu chão, da sua terra significa uma violência à sua história, à sua ancestralidade, algo que é de extrema importância na cultura indígena, mas que para o colonizador não possui nenhum significado.

Ao refletirmos acerca do massacre, passamos a nos questionar o que ele tem a ver com a cultura indígena Potiguara? Chegamos à conclusão que, por trás da história de violência, do genocídio e do processo de aculturação, sem a terra não há cultura, não há indígena, pois o território é o espaço onde a cultura é materializada e vivenciada.

Quando o professor indígena da EJA traz em sua prática discursiva, através do seu enunciado, o *“massacre”* para compreender a cultura, ele quer dizer que muita coisa foi perdida, silenciada e esquecida. A educação indígena e as ações trabalhadas nas escolas indígenas da EJA vêm tentando realizar um movimento de recuperação a essa cultura que foi sendo massacrada ao longo do tempo.

Nesse contexto, a cultura apresenta-se como sendo de resistência. A permanência no território no litoral norte da Paraíba, nos três municípios, possibilitou que os indígenas realizassem um movimento de preservação dessa cultura vivenciada inicialmente nas aldeias

indígenas, através da Educação Indígena, e fortalecida também pelos professores Potiguara no chão das escolas.

Dialogando com a prática discursiva do professor Aroeira, Palitot (2005) enfatiza ser visível o processo de aculturação sofrido pelos indígenas Potiguara do município de Rio Tinto, o qual se deu em dois momentos: inicialmente, com a chegada dos portugueses; em seguida, pela família Lundgren, que culminou em violência física e cultural, realidade que foi mudando com a falência da fábrica de tecido, com a luta do movimento social indígena Potiguara de retomada das terras e com a implementação das políticas sociais, a exemplo da Educação Escolar Indígena.

Para Santos e Silva (2021, p. 106), muitos indígenas foram “intimidados e não tinham o direito de optar por aceitar ou não a nova cultura imposta, no caso de rejeição seriam punidos e reprimidos por causa da sua rebeldia”. Os processos ideológicos de dominação que sofreram e sofrem esses coletivos, no decorrer da história, envolvem violência física, como também a pedagogia do medo, uma vez que a não aceitação de modelos impostos provocam conflitos entre os indígenas, tidos como subalternizados junto à classe dominante, e essas relações são cotidianamente permeadas por relações de poder.

Nesse contexto de disputas e invisibilidade em que vivem os povos indígenas no Brasil e na Paraíba, o professor Aroeira, no enunciado da sua prática discursiva, ao se pronunciar na primeira pessoa do plural, usando o pronome possessivo “*nossa*”, traz a cultura em uma perspectiva de posse coletiva. Para Beltrão (2019, p. 165), “o uso da primeira pessoa do plural ou da coletividade (“a gente”, “nós do grupo”, etc.) nos enunciados busca uma relação simétrica entre o/a autor/a do texto e as demais pessoas envolvidas na ação”. O referido autor enfatiza ainda que a utilização desse conectivo expressa a ligação e pertencimento a um grupo, visto que o entrevistado não se coloca de forma individual.

No discurso e na escrita indígena, a utilização do pronome “meu” é uma expressão coletiva utilizada para demonstrar pertencimento. É uma marca identitária e cultural, a qual é possível observar nos escritos de autores indígenas, ao utilizarem a expressão “meu povo”, “meus parentes”, colocando-se como pertencente desse coletivo, dessa etnia. Esse termo é utilizado também na oralidade ao fazer referência ao grupo a que pertence (MUNDURUKU, 2012).

Ainda sobre a cultura indígena Potiguara, apresentamos duas práticas discursivas que relacionam, de modo direto, a cultura indígena à prática pedagógica e à escola, vejamos:

*Para mim, a **cultura indígena** Potiguara é algo muito importante. Eu tento vivenciar na minha **prática pedagógica** enquanto **professora indígena**. É uma forma de reafirmar minha identidade enquanto Potiguara e fortalecer nossa cultura (JATOBÁ, 20/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

*Falar da cultura indígena é falar da minha intimidade, da minha particularidade. Na **Educação Escolar Indígena**, a **cultura indígena** é a essência, para mim, é a essência de um trabalho diferenciado, é a essência de uma nova visão que nós procuramos dar ao **sistema de educação**. Ela não está apenas vinculado àquela parte **histórica**, porque, como sou mais vinculado à disciplina de arte e cultura indígena, nós tentamos fazer um trabalho voltado mais para parte da **prática**, temos a questão **da teoria** que nós consideramos alguns textos, mas também visualizamos a questão da prática (BABOSA, 10/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

Os dois professores indígenas Jatobá e Babosa apresentam em seus enunciados uma prática discursiva mais próxima e articulado à cultura, trazendo a ação pedagógica e a escola indígena. No enunciado da professora Jatobá, é possível observar o reconhecimento e a importância da cultura articulada à sua prática pedagógica. A mesma destaca que traz conhecimentos oriundos de sua vivência enquanto indígena, os quais são inseridos no seu fazer pedagógico na modalidade da EJA, com objetivo de fortalecer a cultura de um coletivo do qual a mesma também faz parte. Tal afirmativa dialoga com o entendimento de Franco (2016, p. 541), ao argumentar que “as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

Ao trabalhar a cultura indígena no espaço escolar, na modalidade da EJA, existe uma intencionalidade nos processos ideológicos presentes no fazer pedagógico dessa professora. Ocorre a reafirmação da sua identidade cultural individual enquanto professora indígena, a qual carrega no seu processo formativo vivências e pertencimento cultural e identitário de um coletivo, articulados e mobilizados ao seu fazer pedagógico com objetivo claro de fortalecimento da tradição indígena Potiguara.

O professor Babosa traz no seu discurso pontos relacionados à cultura com a escola e ao sistema educacional a partir de uma nova visão que articula a teoria e a prática. Quanto a esse movimento descrito pelo professor indígena da EJA, Nascimento (2012) vão denominar de pedagogia indígena Potiguara, a qual se fundamenta em compreender a lógica de existência de si, do outro e do cosmo, já que o currículo é dinâmico e valoriza os saberes da tradição.

Nesse processo, as práticas pedagógicas indígenas configuram-se como sendo um espaço de mediação do conhecimento, porque articulam os conhecimentos teóricos aos práticos

e, nesse movimento, a escola torna-se um espaço de possibilidade e de acolhida dos saberes da tradição indígena e dos conhecimentos não indígenas.

A partir da prática discursiva dos professores indígena da EJA Potiguara, é possível perceber que a cultura é um elemento importante nos processos educacionais vivenciados na modalidade da EJA para os povos indígenas. No entanto, é importante ressaltarmos que cada etnia tem sua “cultura tem sua forma própria de organizar, produzir, transmitir e aplicar conhecimentos, conhecimentos sempre no plural” (BANIWA, 2019b, p. 46), os quais precisam ser respeitados e valorizados pela escola e pelo sistema educacional em qualquer modalidade de ensino.

Após analisarmos os enunciados presentes nas práticas discursivas dos professores da EJA, sobre as concepções da cultura indígena Potiguara, discutiremos no próximo tópico a importância de trabalhar essa cultura Potiguara no chão da escola indígena.

6.2 A IMPORTÂNCIA DA CULTURA POTIGUARA NO CHÃO DA ESCOLA INDÍGENA A PARTIR DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA EJA

“Queremos ser doutores e continuar sendo índios” (CAMPOS, 2011, p. 139).

Iniciamos esse tópico com essa frase trazida por Campos (2011), a qual foi pronunciada por um representante indígena, Ailton Krenak³², em um dos eventos de luta da Educação Escolar Indígena, para dizer que esse sentimento ecoa nas práticas discursivas de várias lideranças e professores de diversas etnias espalhadas no Brasil, como também dos professores indígenas Potiguara no litoral norte da Paraíba. Um deles, ao ser questionado sobre a importância e necessidade de trabalhar a cultura indígena Potiguara na Educação de Jovens e Adultos, apresentou o seguinte discurso:

*Então, a necessidade total de que a escola trabalhe na EJA o potencial cultural na educação é importantíssimo. Precisamos esquecer um pouco dos fundamentos históricos que nos são passados de cima para baixo e **trabalhar com a história do nosso povo, nosso contexto. Nós precisamos esquecer um pouco da Matemática que nos é passada e trabalhar com a matemática da terra. Uma arroba quantos quilos são? Precisamos trabalhar com essa questão de matemática local, porque nós precisamos ver que a cultura que nós estamos ensinando, ela é a cultura vivida aqui. O importante para os***

³²Ailton Krenak é indígena, escritor de várias obras da Editora Companhia das Letras, ativista das questões indígenas e mundialmente conhecido desde seu inesquecível discurso, em 1987, quando pintou o rosto de jenipapo para protestar e denunciar os retrocessos ocorridos na luta pelos direitos indígenas.

*indígenas é conhecer **as suas origens e sua história**, de fato e de verdade o que aconteceu. Por isso é que a escola, a educação escolar indígena é importantíssima em qualquer público, principalmente na **EJA para a preservação desse conhecimento, preservação dessa história**, que, até então, o que nos é passado nos livros é da ideia de que o Pedro Álvares Cabral que descobriu o Brasil, que ele fez uma coisa boa. Na realidade, Pedro Álvares Cabral trouxe calamidades para o povo indígena de modo geral. Então, aí nós pensamos: descobrimento ou invasão? Eu fico mais na linha da invasão, sabe? Invasão, porque você pega um povo até então sem conhecimento bélico, sem conhecimento de guerra, coloca uma camisa com sarampo no meio de uma aldeia e ver morrer centenas e centenas de sarampo, dizimar uma aldeia inteira, porque foi isso que o colonizador fez, pegou uma camisa com sarampo, colocou no meio da aldeia, alguém pega sarampo e contamina todo mundo, coisa que até então não tinha. Então, a escola indígena tem esse papel de **fortalecer e trazer de volta essa nova visão, a ressignificação da cultura** (GUAJIRU, 12/05/2020, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

O professor indígena Guajiru ressalta a importância da inserção da cultura indígena nas atividades realizadas na EJA. Na descrição da sua prática pedagógica, é possível notar a preocupação com uma educação contextualizada com a vida dos sujeitos, de modo que as experiências vivenciadas no cotidiano das aldeias são articuladas aos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, e o mesmo deixa claro o lugar de destaque que a cultura tem no seu fazer pedagógico.

O referido professor destaca como trabalha a disciplina de matemática a partir da realidade dos seus estudantes, rompendo com uma cultura tradicional de uma prática bancária (FREIRE, 2015), propondo assim uma prática pedagógica contextualizada e interdisciplinar, na qual os números ganham significados locais da aldeia e do território em que vivem esses sujeitos.

A prática pedagógica descrita pelo professor Guajiru, no componente curricular de matemática e relatada no conteúdo da cultura indígena Potiguara, encontra-se amparada no RCNEI (BRASIL, 1998), o qual possibilita pensar o ensino da matemática a partir das experiências vivenciadas pelo povo indígena no seu cotidiano, de modo a tornar os números significativos para vida, como é possível observar no enunciado do professor indígena Guajiru (2021): “*trabalhamos com a matemática da terra, uma arroba é quantos quilos?*”. No discurso do professor indígena, percebe-se que, embora seja tradicionalmente trabalhada a cultura indígena Potiguara nos componentes específicos Etno-história, Arte cultura, e a língua Tupi, de maneira mais efetiva, é possível também ela ser trabalhada em outros componentes, em uma perspectiva interdisciplinar na direção do fortalecimento étnico cultural. A exemplo do conteúdo matemático “grandezas e medidas”, os quais se referem à capacidade do estudante relacionar diferentes unidades de medida, a fim de compreender uma arroba, associando isso à

sua correspondência em quilos. O professor trabalha um conteúdo, antes situado apenas no campo da matemática, agora, relacionado aos componentes curriculares indígenas.

Percebe-se que, embora não seja mencionado o termo prática pedagógica, é possível inferir, a partir dos enunciados presentes na prática discursiva do professor indígena Potiguara, que as atividades descritas possuem a intencionalidade de contribuir para que os estudantes da EJA conheçam “*suas origens e sua história*”, visto que ela começa a ser contada não mais a partir do olhar do colonizador, mas pelas lentes dos seus antepassados. Tais ações são imbuídas de ideologias, porque visam ressignificar a história dos indígenas no Brasil, uma vez que sempre foi contada nos livros didáticos como um povo sem saberes e bastante hostis (MELATTI, 2007).

Nos enunciados dos professores da EJA indígena, é possível visualizarmos práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos sujeitos, possibilitando ao jovem e adulto indígena um ensino com um olhar crítico. Uma visão a partir daqueles que estiveram sempre à margem da história dos vencidos, que tentam gradualmente ressignificar sua história e garantir seus direitos, como ressaltam Santos e Silva (2021, p. 107).

O povo Potiguara, além do respeito e valorização da cultura, língua e identidade indígenas, percebe-se uma certa resistência no contexto político atual, no qual, inegavelmente, o ambiente escolar indígena aparenta assumir um novo papel frente aos grupos indígenas na atualidade, tais como: não se configurar mais como instrumento de dominação, e sim instrumento de reafirmação étnica e cultural, fonte de conhecimento da lógica das sociedades envolvidas, lançando as bases um diálogo sobre qual identidade indígena se constrói o sujeito pensante capaz de reivindicar o que a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garantem, escola bilíngue e diferenciada.

Percebe-se, a partir dos enunciados presentes na prática discursiva do Professor indígena da EJA, Guajiru, e dos autores Santos e Silva (2021), uma mudança de paradigma no que diz respeito à educação oferecida às populações indígenas, não mais de integração e escolarização, como é possível observar na história, mas de participação e protagonismo, a qual é fruto do movimento social indígena e das constantes lutas travadas no cenário brasileiro e na Paraíba, batalhas estas permeadas por avanços e retrocessos (KAINGANG, 2019).

Outro ponto destacado pelos professores indígenas Potiguara é a importância de trabalhar a cultura, visto que muitos estudantes jovens e adultos possuem uma certa resistência de vivenciar a tradição Potiguara, tendo em vista o processo de aculturação e a forma como foi tratado pelos colonizadores, evidenciando os indígenas como sendo inferiores, como é possível observar nos excertos abaixo:

*É muito importante trabalhar essa cultura, porque como já são jovens e adultos muitas vezes tem uma certa **resistência, vergonha**, né? Porque muitos deles estudaram em outras escolas, não vivenciaram essa Educação Escolar Indígena. Então, nessa perspectiva, é importante essa vivência da cultura indígena. A partir da escola indígena, os conteúdos específicos são trabalhados mostrando a importância dessa cultura para nós que somos indígenas (JATOBÁ, 20/06/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

*A escola tem esse papel. Até porque não só na escola, mas em qualquer outro lugar com nosso povo nós encontramos um pouco **de resistência** por parte de algumas pessoas e dos nossos estudantes da EJA, e nós procuramos trabalhar isso para que eles **vejam a cultura com outros olhos e pratiquem**. (ARRUDA, 10/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).*

*A questão da importância para os estudantes da EJA é que, quando nós trabalhamos as temáticas, os conteúdos, é coisa que **eles não estavam acostumados, adaptados a ver, porque a própria educação, no seu surgimento, foi criada justamente para menosprezar os valores culturais étnicos indígenas. Falando de uma forma geral, a educação foi usada para menosprezar os valores**, mas que bom que hoje temos a Constituição. Ela está aí para garantir o nosso ensino... é um pouco difícil é... mas nós tentamos fazer um trabalho com os estudantes da EJA. Alguns gostam, porque estão vendo um conceito novo de educação. (CARNAÚBA, 20/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

Nos enunciados das práticas discursivas dos professores indígenas da EJA Potiguar, no litoral norte da Paraíba, é recorrente um discurso de resistência dos estudantes jovens e adultos a respeito do trabalho que vem sendo realizado pela escola indígena na modalidade da EJA. Essa reação dos estudantes é resultado do processo de aculturação vivenciada pelos jovens e adultos indígenas na sua trajetória de vida, bem como das vivências educacionais descontextualizadas da realidade e de processos ideológicos que foram sendo implantados nos diversos espaços que enxergam a cultura indígena Potiguar como sendo algo ruim, inferior.

Sobre essa questão, Nascimento e Barcellos (2014, p. 35) argumentam que “há uma parte dos índios evangélicos, conservadores, que só seguem a sua religião tradicional. Alguns consideram o Toré práticas culturais demoníacas”. Esse olhar encontra-se enraizado na história do Brasil e na Paraíba, a qual foi implementada no período da colonização e ainda se encontra viva na vida de muitos indígenas jovens e adultos que vivenciam de modo mais efetivo a religião.

No entanto, é possível perceber nos enunciados dos professores indígenas uma preocupação com os estudantes da EJA a respeito da cultura indígena, de modo que a prática pedagógica busca ressignificar o olhar do discente indígena fazendo com que eles “*vejam a cultura com outros olhos e pratique*”, como ressalta o professor indígena Arruda.

Esse outro olhar, de acordo com Fairclough (2016), vai denominar mudança social, a qual acontece considerando uma educação não mais bancária (Freire, 1996), cujos jovens e adultos indígenas, por muito tempo, foram considerados como sujeitos sem cultura, menosprezados e sem valores culturais e étnicos, sob uma perspectiva eurocêntrica e colonial, como ressaltou o professor indígena Carnaúba.

A Educação Escolar Indígena apresenta-se como sendo um novo paradigma democrático, de valorização e respeito à cultura indígena, intercultural e bilíngue, capaz de respeitar e valorizar a cultura dos seus sujeitos, jovens e adultos indígenas, a fim de torná-lo protagonista de sua história, sujeitos de direitos individuais e coletivos e defensores da sua cultura (SILVA; COSTA, 2008).

Ainda na tentativa de compreender a importância de trabalhar a cultura indígena nas escolas, buscamos observar nos enunciados da prática discursiva dos professores entrevistados o perfil dos estudantes da EJA indígena, para compreender como a cultura indígena é trabalhada com esse público, vejamos:

*Por ser uma turma que ficou muito tempo afastada da sala de aula, **donas de casa trabalhadores rurais, pescadores, desempregado**, então a questão especificamente indígena fica esquecida. Trabalhar com eles a educação indígena, a cultura indígena, é de suma importância. É como se **fizesse um resgate da vivência deles da cultura dele, da cultura que os pais passaram para eles, que no convívio diário foi esquecendo. É uma retomada, um resgate da identidade*** (AROEIRA, 15/05/2021-RIO TINTO, grifos nossos).

*É muito importante, principalmente com esse público, porque o público de jovens e adultos é, geralmente como nós sabemos, **é acima de 18 anos**. E para esses que estão saindo da adolescência e entrando na fase adulta, dependendo do contexto onde ele mora, muitas das vezes ele até se **omite em não querer participar das atividades culturais**. Quando nós temos anciões na sala de aula, isso contribui muito. Eles participam de atividades do Toré, tem rezadeiras, tem pescador, temos alunos da EJA que são tocadores do Toré, do coco de roda [...] e essa vivência entre adultos e os jovens é muito rica. Porque muitas experiências são trocadas dessa vivência, dependendo da **forma que o professor vai estar conduzindo**, para poder extrair do estudante toda essa fonte de conhecimento que eles trazem consigo também* (JENIPAPO, 20/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

Perguntados sobre a importância de trabalhar a cultura indígena Potiguara na modalidade da EJA, observamos que dois professores indígenas, Aroeira e Jenipapo, não apenas apresentam em sua prática discursiva a importância de trabalhar a cultura indígena Potiguara no espaço escolar, como também o perfil dos sujeitos da EJA indígena Potiguara, o qual é composto por donas de casa, trabalhadores rurais, desempregados, pescadores, jovens acima de 18 anos e idosos, sendo importante nos atentarmos à especificidade de cada um desses

grupos representados, uma vez que a cultura indígena será percebida por estes a partir de suas subjetividades, por isso as práticas pedagógicas devem considerar tais particularidades.

É importante ressaltar que o perfil da EJA indígena Potiguara é comum nas demais EJA espalhadas pelo Brasil, onde os estudantes apresentam descontinuidade nos processos educacionais e trajetórias de estudos interrompidos, porque são sujeitos vindos das camadas mais populares (CAPUCHO, 2012).

No entanto, o que vai diferenciar a EJA ofertada à população indígena das demais espalhadas pelo Brasil, segundo Campos (2011), é a dimensão cultural. Trata-se de sujeitos jovens e adultos pertencentes a outra tradição, cuja educação precisa contemplar nos seus processos pedagógicos a dimensão cultural desses sujeitos.

Partindo desse entendimento, o professor Aroeira destacou que o pertencimento indígena desses sujeitos é de fundamental importância ser discutida e trabalhada no espaço escolar. O mesmo destacou, na sua prática discursiva, que percebe que, em alguns momentos, essa temática fica esquecida e silenciada, sendo necessário realizar um trabalho de resgate dos saberes para manter vivo esse legado transmitido e preservado pelos antepassados.

A professora indígena Jenipapo foi a única que fez menção à juvenilização na EJA indígena, realidade comum no segmento não indígena: “o jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina na falta de respeito na relação entre pares e com os professores, na sua irresponsabilidade diante dos compromissos escolares” (DAYRELL, 2011, p. 54). Essas características fazem com que a sociedade e os professores projetem um modelo de juventude que chega na EJA como sendo homogênea e com estereótipos do tipo: eles não querem nada com o ensino. Tal concepção vem acompanhada de uma realidade de reprovação, evasão escolar, desistência, distorção de idade-série que fazem com que esses jovens sejam encaminhados à modalidade da EJA.

No entanto, é necessário refletirmos que a entrada dos jovens na EJA acontece também pela precoce inserção das camadas empobrecidas no mercado de trabalho formal ou informal ainda adolescentes, o que provoca a sua transferência “para os programas de educação originalmente destinados à população adulta” (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64).

A presença dos jovens indígenas na EJA é percebida, na prática discursiva da professora Jenipapo, com cautela, a mesma reflete a faixa etária que esse público possui e como se encontra neste período de mudanças e conflitos.

Sobre a importância de trabalhar a cultura indígena na modalidade com esse público, a professora ressalta ser de fundamental importância, tendo em vista que muitos dos jovens indígenas apresentam posturas de resistência e se omitem em participar das atividades culturais.

No entanto, o contato com os estudantes de outra faixa etária, como os idosos, contribui para que, a partir do exemplo dos colegas, eles se motivem a participar das atividades de fortalecimento da cultura indígena Potiguara.

Embora a fala da professora não menciona o motivo que esses jovens indígenas chegam à EJA Potiguara, nossa vivência enquanto pesquisadora desde 2017 nessa temática, no litoral norte com os Potiguara, permite-nos dizer que a realidade dos jovens não indígenas é muito semelhante aos jovens indígenas da EJA, os quais exercem uma atividade laboral em um turno formal ou informal de pesca, agricultura ou no comércio local, e em outro turno, encontra-se na escola das aldeias que ofertam a modalidade da EJA indígena Potiguara.

A partir do exposto, percebemos que cada dia mais a presença da juventude na EJA vem sendo intensificada, o que, em alguns casos, provoca conflitos de interesse pela ausência de práticas pedagógicas dos professores da EJA que contemplem esse público. Apesar das dificuldades apresentadas pela professora, a presença dos jovens e dos anciões é um espaço de troca de aprendizagens, a qual é acompanhada de um olhar atento do professor, com metodologias que proporcionam diálogo, participação e respeito aos diversos tipos de saberes (FREIRE, 1991).

A partir da prática discursiva apresentada pelos professores indígenas, é possível perceber que trabalhar a cultura indígena Potiguara na modalidade da EJA possibilita aos jovens e adultos o reencontro com a escola e com a sua história. Essas ações realizadas pelos docentes oferecem as trocas de experiências e saberes entre as gerações, bem como um trabalho de fortalecimento da cultura, fazendo com que os estudantes reconheçam a escola como um espaço de acolhida e de valorização da etnia Potiguara.

Considerando os próprios processos educacionais das sociedades indígenas, os Potiguara, ao longo da história, no contato com a sociedade não indígena no litoral norte da Paraíba, têm lutado para que as escolas nas aldeias sejam assumidas por professores indígenas, de modo que as práticas pedagógicas contemplem sua cultura, seus valores, crenças, costumes e tradições.

Após refletirmos com os professores indígenas Potiguara acerca das concepções de cultura indígena e a importância dela, analisaremos as práticas pedagógicas discursivas na EJA e o fazer pedagógico no fortalecimento da cultura Potiguara.

6.3 A PRÁTICA DISCURSIVA SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO NA EJA E O FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA

Para Albuquerque (2002, p. 25), “a escola é um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e conhecimentos das demais culturas devem se articular, construindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores”. Concordando com este autor, compreendemos a escola como sendo um espaço propício para construção de vários conhecimentos, porque nela é possível ampliar visões, rever posicionamentos e consolidar saberes.

Nessa direção, buscando conhecer os saberes da EJA indígena e como os seus professores trabalham a cultura Potiguara no chão da escola. Vejamos os enunciados presentes nas práticas discursivas dos professores da EJA Potiguara sobre essa questão:

São realizadas várias atividades, as aulas de campo são muito ricas na EJA. Ela ajuda ver a cultura, na prática, são realizadas visitas nos locais sagrados nas aldeias no território. O público de jovens e adultos já é um pessoal que chega cansado, trabalha durante o dia, então à noite alguns vão já bem cansados, outros vão três vezes durante a semana. Quando inicia a pesca da lagosta, nós temos uma ausência muito grande. Praticamente alguns abandonam a sala de aula, mas acredito que a aula de campo contribui muito, elas ajudam. Trazemos para sala de aula um ancião para contar um pouco da história, convidamos também as lideranças. Em outro momento, levamos os estudantes para ouvir eles na aldeia. Trazemos um pouco da memória como era repassada a cultura antigamente e como está hoje. Buscamos trazer os cantos do Toré, porque na letra do Toré retrata a história do nosso povo, dos nossos antepassados. Trazemos para a escola liderança das aldeias, para mostrar para esses jovens que, além de sermos indígenas, nós não temos apenas direitos, mas também nossos deveres. A questão da preservação do meio ambiente é muito importante e trazemos atividades práticas para o conhecimento e crescimento dos nossos estudantes (JATOBÁ, 20/06/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

Segundo a professora Jatobá, a cultura indígena Potiguara é trabalhada através das aulas de campo. Na ocasião, os estudantes da EJA são levados para conhecer os lugares sagrados do território indígena Potiguara, que abrigam uma enorme biodiversidade (BARCELLOS, 2014). É visível na prática discursiva da professora o reconhecimento dos saberes presentes nos anciões e nas lideranças indígenas, os quais são reconhecidos, valorizados e convidados para socializar seus conhecimentos com os estudantes.

Na cultura indígena Potiguara, os anciões são considerados como bibliotecas vivas, porque abrigam um arsenal de conhecimentos da cultura e da tradição indígena que precisam

ser passados para gerações do presente e do futuro para manter viva a cultura (SANTOS; SILVA, 2021).

Embora estejamos falando de sujeitos pertencentes a uma cultura específica, o professor, em sua prática discursiva, traz duas problemáticas recorrentes na EJA não indígena e que se estende à EJA indígena, isto é, o cansaço dos estudantes, fruto de uma jornada excessiva de trabalho que impede que os jovens e adultos prossigam nos estudos provocando abandono da sala de aula.

Os serviços temporários dos estudantes indígenas pescadores de lagosta durante um período precisam realizar a pesca de crustáceo. E isso impossibilita sua presença na sala de aula, pois muitos só retornam, de modo mais efetivo, quando concluem a pesca. Percebe-se, na prática discursiva da professora, a ausência de uma política de Educação que possa garantir a permanência do jovem e adulto indígena trabalhador, bem como um calendário escolar flexível que acompanhe as especificidades da EJA indígena, a fim de que sejam pensadas possibilidades de permanência e acompanhamento desses estudantes.

Outro aspecto destacado pela professora diz respeito à letra do Toré que retrata a história dos indígenas Potiguara e dos seus antepassados, trabalhadas no espaço escolar. Além dos aspectos da ancestralidade, a professora ressalta serem trabalhadas temáticas da contemporaneidade como os direitos e deveres. Nesses momentos, são geralmente convidadas as lideranças das aldeias para discutir com os estudantes da EJA assuntos relacionados a direitos e deveres indígenas.

Na prática pedagógica discursiva descrita pela professora, percebe-se um trabalho que foca na valorização da cultura Potiguara presente na ancestralidade, a qual é cultivada na EJA, como também um movimento de conscientização de temáticas contemporâneas de reconhecimento e pertencimento dos direitos desses sujeitos, visto que a escola é um espaço de reflexão deles.

Ainda sobre o fazer pedagógico e o fortalecimento da cultura indígena na EJA Potiguara, temos no discurso do professor Carnaúba, do município de Marcação, o seguinte:

*Nós trabalhamos a cultura indígena com os estudantes da EJA a partir da vivência desse aluno do local. Nós pegamos o estudante que está ali pegando marisco e vamos trabalhar naquela linha do marisco. Nós pegamos a pessoa que está plantando a macaxeira, seu roçado, então nós trabalhamos a cultura indígena na EJA a partir do lugar que ele vive da realidade local. Se tiver uma roda de Toré, **por que está acontecendo?** Porque o Toré não é só para um momento de festa de alegria, mas também de tristeza, é no momento de luta, de retomada da terra [...], então procuramos trabalhar cada elemento a partir do que é colocado, da curiosidade dos estudantes, cada*

aldeia tem sua história. Então nós vamos nos fortalecendo, apresentando para cada estudante a importância daquele momento vivido. Então nós vamos trabalhando a cultura a partir do que tem e é apresentado em cada comunidade, nos momentos de festas e atividades. 19 de abril, por exemplo, é o dia do índio. Então temos uma reflexão maior, mas todo dia é dia do índio, mas com esse pretexto nós vamos trabalhar essa questão que o índio não é apenas o dia 19 de abril, o índio não é só um penacho, o índio é outra coisa, é vida, é sangue, é pensamento, é estrutura [...]. É isso que tentamos passar para nossos estudantes da EJA, os jovens é mais difícil, eles dizem eu não gosto da cultura, então fazemos todo um trabalho para que eles valorizem a sua cultura. No final do período, eles já começam a valorizar mais (CARNAÚBA, 20/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).

As falas do professor Carnaúba corroboram com o que é descrito a respeito da prática pedagógica na EJA indígena Potiguara, no município da Baía da Traição, pela professora Jatobá, acerca de uma educação contextualizada com a realidade dos discentes indígenas.

No entanto, o professor destaca dois elementos importantes no seu fazer pedagógico na EJA indígena de Marcação: a importância de dialogar com os estudantes através de uma pedagogia da pergunta, a qual é um elemento indispensável para uma educação problematizadora; e a importância da conscientização acerca do dia 19 de abril, atividade que faz alusão à data comemorativa do dia do índio.

Para Almeida e Streck (2008, p. 518), “a pergunta parte da curiosidade, sem a qual não pode haver verdadeira produção do conhecimento”. O professor indígena Carnaúba, ao motivar em sua prática pedagógica os estudantes da EJA a questionar o porquê é realizada determinada atividade, a exemplo da atividade do Toré, ressalta um processo educativo de curiosidade, o qual não apresenta respostas prontas e acabadas na direção de uma educação tradicional bancária, mas realiza um movimento de questionamento, convidando os estudantes a pensar e a problematizar em uma perspectiva crítica.

A prática discursiva do referido professor aponta para uma perspectiva crítica, ao enfatizar em seu discurso a necessidade dos estudantes da EJA compreenderem que o ritual do Toré é realizado nos momentos de festa, luta e resistência; e a importância do dia 19 de abril ser trabalhado no espaço escolar da EJA trazendo uma reflexão da luta acerca das pautas indígenas. Tais práticas trazem um discurso de reforço da importância de uma educação contextualizada com a vida dos sujeitos, a qual contribui com o fortalecimento da cultura Potiguara e com a emancipação dos sujeitos.

Franco (2015, p. 613) nos ajuda a compreender que tais práticas “[...] para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e

ações”. Assim, ao realizar um movimento de diálogo na EJA indígena, o professor desenvolve um processo reflexivo em que os estudantes são convidados a pensar o porquê estão realizando determinadas atividades, e não apenas as realizar de forma mecânica, como há muito tempo acontecia no processo de escolarização ofertada aos jovens e adultos indígenas.

No discurso do referido professor, há uma preocupação em trabalhar a cultura indígena com os jovens e adultos, tendo em vista que muitos são resistentes. O professor afirma que os estudantes indígenas, principalmente os jovens, não gostam da cultura. Esse discurso é recorrente entre os demais professores entrevistados, os quais observam esse sentimento entre os jovens indígenas da EJA, que passam a introjetar uma imagem negativa de si de inferioridade, a qual vem sendo naturalizada por muito tempo. Muitos jovens e adultos indígenas ainda carregam na sua trajetória educacional processos negativos sobre a cultura que, por muito tempo, foi legitimada pela Escola (GIOVANETTI, 2011).

A Educação Escolar Indígena Potiguara ainda se configura como um paradigma educacional recente no cenário educacional paraibano. Encontra-se permeada por avanços, no que tange à ampliação de escolas no território; avanços no setor do gerenciamento, estando os Potiguara, na maioria das escolas, entre os que exercem a função de gestores e supervisores na rede Estadual de Ensino; limitada, no que se refere à formação dos professores indígenas para atuarem nas diversas modalidades, bem como no que tange à instabilidade desses profissionais, já que ainda não passaram por um concurso público específico, o que lhes garantiria a estabilidade.

Ainda com relação ao fazer pedagógico na EJA e ao fortalecimento da cultura indígena, trazemos um excerto da fala do professor indígena Goiabeira, do município da Baía da Traição, o qual menciona o trabalho com a temática da cultura Potiguara, utilizando o ritual. Vejamos como ele descreve o momento de sua aula na EJA:

*Quando nós vamos **trabalhar a cultura, eu trabalho a ancestralidade, eu procuro fazer um momento de ritual com incenso e instrumento musical, para eles poderem realmente interagir e vivenciar essa cultura.** Porque quando nós trabalhamos de forma **só teórica**, fica muito cansativo. Então, **tem o texto, o conteúdo, realizamos uma leitura do material e vivenciamos isso na prática. Então se torna uma aula mais dinâmica e menos cansativa.** Eu procuro sempre fazer minha aula dessa forma, a partir de **vídeos [...]**. Têm muitos que interagem melhor dessa forma, eu também trabalho com a história de vida dessas pessoas, eles têm muita coisa para ensinar, eu digo ser uma troca, eles aprendem comigo e eu aprendo com eles (GOIABEIRA, 21/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

O professor Goiabeira traz para sua prática pedagógica a sua vivência de indígena Potiguara que possui uma ancestralidade mística, vivenciada através do ritual indígena no chão da escola na EJA. A partir da temática cultural, é possível perceber um ensino que vai além dos conteúdos dos livros didáticos e da sua formação profissional adquirida na universidade. Trabalhar ancestralidade significa conhecer a história de vida dos sujeitos da EJA indígena, seus costumes, crenças e tradições, sua origem, a família de que faz parte, sua descendência, suas raízes.

Para Munduruku (2009, p. 16), cada um possui sua história, suas origens e, “de uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia”. Conhecer de onde se veio, segundo o referido autor, possibilita saber onde se quer chegar, sem esquecer de quem se é. Neste sentido, trabalhar a ancestralidade na EJA indígena é conhecer a história de vida dos sujeitos, é possibilitar que eles conheçam a história de vida do seu povo e passe a valorizar essas trajetórias de luta, conquista e resistência.

O referido autor enfatiza ainda que os rituais são momentos sociais em que “o corpo vira lugar de manifestações de afeto e de espontaneidade. E ali também é possível observar como se dá o ato de educar” (MUNDURUKU, 2009, p. 78). Logo, compreendemos os rituais indígenas na EJA como processos educativos que vão além da escolarização. Eles se configuram como mais uma ação do fortalecimento da cultura indígena Potiguara.

No discurso do professor Goiabeira, é possível perceber que o seu fazer pedagógico traz um dado movimento que articula teoria e prática. Essa ação contribui para que as aulas sejam dinâmicas, participativas e dialógicas, elementos que são de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem em qualquer modalidade de ensino, inclusive na EJA indígena, o que fica evidenciado na prática discursiva do professor Goiabeira, à medida que este descreve uma sequência de ações do seu fazer pedagógico, como ler o texto, acessar o conteúdo, além de vivenciar tudo isso na prática.

Boucherville (2017, p. 10) asseveram “que a teoria e a prática devem andar juntas”. Logo, no discurso de Goiabeira, professor indígena da EJA, percebe-se que a teoria e a prática ocupam um espaço de complementaridade, ao passo que ele menciona que realiza um movimento de leitura do texto, em seguida, uma atividade prática, de modo a possibilitar aos estudantes da EJA indígena não apenas compreender a cultura da qual fazem parte, mas também sua vivência.

Outro destaque nas práticas discursivas pedagógicas para o fortalecimento da cultura indígena na EJA Potiguara é a do professor Alecrim, do município de Rio Tinto. Vejamos:

*Eu trabalho muita essa cultura através da **terra**, porque tudo começa com a **terra**. Se nós não tivéssemos a **terra garantida**, nós não tínhamos **educação, saúde, nós não tínhamos as outras coisas** que a gente já vem conseguindo há bastante tempo. Então, estamos sempre batendo naquela mesma tecla, a revitalização da cultura. Eu trabalho **a partir do ritual do Toré**, porque é uma coisa que muitas vezes não é bem aceito, principalmente, porque muitos tinham medo, recuavam, não se declaravam como indígenas. Então é preciso um processo de sensibilização maior, nós da escola já fazemos isso, mas precisa mais pessoas fazendo isso [...]. A carga maior da questão indígena só vem para disciplinas diferenciadas **Etno história, Arte e cultura, e a Língua Tupi [...]**. É como se as demais disciplinas e os demais professores não precisassem mais trabalhar a cultura indígena (ALECRIM, 12/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).*

Nessa prática discursiva, destacamos a categoria “terra”, elemento sagrado, por ser considerado para os Potiguaras como sendo a casa comum. A terra é um bem cultural coletivo que possibilita o acesso a outros bens sociais como: saúde, educação e outras políticas sociais. O enunciado “terra” nos possibilita interpretar dois discursos interdependentes: o primeiro, a terra (com “t” minúsculo), que sugere a sobrevivência, como destaca o entrevistado; e o segundo, a Terra (com “T” maiúsculo), que sugere o lar comum de todos os seres humanos e demais seres vivos, a qual precisamos respeitar e venerar. Portanto, se desejamos que a espécie humana tenha futuro nesse grande lar comum, faz-se necessário pensarmos e agirmos para a resolução de

Questões concretas que afetam diretamente toda a humanidade merecem uma preocupação comum e solidária de toda a humanidade, tais como as alterações do clima, a poluição da atmosfera, a camada de ozônio, o efeito estufa, a escassez de água potável, eventuais epidemias letais, a segurança alimentar e a questão dos transgênicos, entre outros (BOFF, 2000, p. 114).

Nesse sentido, na cultura indígena Potiguara, a terra está impregnada de significados. Segundo Barcellos (2014, p. 101), para os Potiguara, “tudo está interligado numa grande configuração que envolve lugares sagrados da natureza”. A terra é mãe, ela abriga os espaços sagrados, os rios, matas e florestas. E discutir essas temáticas no espaço escolar na EJA indígena contribui para a revitalização da cultura indígena Potiguara e preservação da natureza, trabalho que vem sendo realizado através da Educação Escolar Indígena Potiguara em todas as modalidades de ensino.

Ainda sobre o fazer pedagógico na EJA indígena na direção do fortalecimento da cultura Potiguara, apresentamos a prática discursiva do professor indígena Guajiru, do município de Marcação, vejamos o excerto abaixo:

*Eu trabalho o Tupi através de textos e conversação e da escrita de palavras e frases, quando vejo que eles conseguem já ler e escrever um pouco, incentivo a escrever pequenos textos em Tupi, sempre a partir da realidade dos estudantes, porque fica mais fácil para eles compreenderem e se interessar em aprender. Nesse tempo **agora de pandemia**, né, de aulas assim, como nós estamos, não presenciais, não tem essa possibilidade de nós estarmos interagindo pessoalmente conversando, mas, aí, a gente, assim, dá aquela didática bem facilitada para o aluno tentar compreender mais, **atividades mais do dia a dia deles** (GUAJIRU, MARCAÇÃO, 12/05/2021, grifos nossos).*

O professor Guajiru utiliza como instrumento pedagógico nas suas aulas o diálogo através de textos de conversação, o instrumento supracitado é articulado à escrita de palavras e frases e à construção de textos. As atividades citadas são relacionadas ao cotidiano dos sujeitos. São utilizadas nas práticas pedagógicas situações de aprendizagem que envolvem a oralidade e a escrita, as quais, segundo o referido professor, partem de situações concretas do cotidiano. Essa metodologia, segundo Guajiru, desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes, fazendo-os serem mais participativos nas aulas.

Gomes (2016) argumenta que tradicionalmente é sabido que a população indígena é conhecida pela tradição oral, em alguns contextos, a escrita é praticamente ausente. Assim, a escola, ao fazer uso da oralidade pedagogicamente articulando-a com a escrita, torna-se uma grande veiculadora de atividades que incentivam a utilização da escrita, partindo da oralidade, da história de vida dos sujeitos.

O discurso pedagógico dos professores, no chão da escola indígena, aponta para uma prática discursiva de valorização de elementos locais, as temáticas como a terra, a ancestralidade e a Língua Tupi são trabalhadas no segmento da EJA, a qual possui o objetivo não apenas de escolarização, mas de valorização da cultura indígena Potiguara, de modo que esses estudantes se reconheçam como sujeitos de direitos e passem a valorizar a sua cultura como sendo positiva e tenham orgulho de serem indígenas.

Ao serem questionados sobre seu fazer pedagógico e quais atividades consideram importante para fortalecer a cultura Potiguara na EJA, obtivemos o seguinte discurso:

*São trabalhadas as disciplinas **Arte e cultura, Etno-história e o Tupi**, essas três vêm para fazer justamente o diferencial, trabalham atividades em sala de aula que fortalecem mesmo a cultura. Agora, no conjunto de atividades realizadas, nós vamos ter a **semana cultural**, a **semana de conscientização indígena**, entre outras. Nessa semana cultural, vai envolver música, **poesia**, vai envolver **pinturas**, vai envolver **artesanato, dança**. Vai envolver as **músicas do Toré**, porque o Toré tem músicas próprias, então isso vai ser*

trabalhado dentro da cultura na semana cultural (BABOSA, 10/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).

No enunciado da prática discursiva do professor indígena Babosa, é ressaltada a importância dos componentes específicos Etno-história, Arte e cultura e a Língua Tupi. Segundo o referido professor, eles fazem o diferencial por trazerem atividades que trabalham o fortalecimento da cultura indígena Potiguara. No que tange à interdiscursividade, percebe-se a ocorrência discursiva de outros professores da modalidade sobre os componentes na EJA indígena, de modo que é reforçada a prática pedagógica vivenciada nos componentes específicos.

O professor destaca ainda atividades trabalhadas na semana cultural que contribuem com o fortalecimento da cultura indígena Potiguara, tais como: **música, dança, poesia, artesanato e pinturas**. A música, a dança, a poesia, o artesanato e a pintura são articuladas à temática da cultura indígena Potiguara, já que são trabalhadas músicas indígenas, danças, a exemplo do ritual do Toré, artesanato, poesias e pinturas da etnia, as quais possuem a intencionalidade de fortalecer a cultura Potiguara, conforme ressaltado pelo professor.

Brasil (1998, p. 24) ressalta que “a Escola Indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intercultural dos povos indígena”. Logo, podemos inferir que as práticas pedagógicas realizadas na EJA indígena Potiguara, ao trabalhar a cultura a partir das atividades citadas pelo professor Babosa, estão em consonância com o que determina a lei, uma vez que buscam incluir no espaço escolar esse seu patrimônio cultural.

Nos jogos indígenas, temos o arco e flecha, canoagem, a corrida de tora. Entre outras modalidades [...], mas eles acrescentam o jogo de futebol e outros jogos, porque já estão inseridos na própria cultura brasileira. Temos também a natação; agora, essas coisas não são feitas em piscina, mas, sim, no rio. O rio de Tramataia, por exemplo, quando ele tá cheio, a correnteza é muito forte mas, mesmo assim, os indígenas realizam a competição nadando e vendo quem é o mais veloz (CARNAÚBA, 20/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).

Na prática discursiva do Professor Carnaúba, único a fazer menção aos jogos indígenas, os esportes realizados pelos Potiguara no contexto escolar estão articulados ao componente curricular de Educação Física. Mediante o discurso do professor, percebemos que algumas modalidades dos jogos fazem parte da cultura indígena, a exemplo do “arco e flecha, canoagem, a corrida de tora” como também se percebe a influência dos não indígenas, a

exemplo do “*futebol*”, uma prática esportiva dos não indígenas, mas que, pelo convívio com a sociedade, foi inserida no cotidiano desses sujeitos. Sobre a prática da natação nas competições, na cultura não indígena, ela é realizada na piscina; na tradição indígena, ela é realizada no rio, como ressalta Carnaúba (2021), evidenciando assim a adequação desta modalidade esportiva à realidade indígena, bem como aos recursos naturais de que dispõem esses sujeitos.

A partir das várias modalidades esportivas apresentadas, podemos inferir que a população indígena é influenciada, como também exerce influência. Esse movimento estende-se às outras áreas, nas quais a educação, em uma perspectiva emancipadora, pode ser uma aliada na construção de novos paradigmas baseados no respeito à diferença e na preservação da cultura de cada etnia e grupo social presente na sociedade brasileira (SILVA; COSTA, 2018).

Acerca dos jogos indígenas, a ausência na prática discursiva dos demais professores justifica-se pelo perfil dos sujeitos da EJA, os quais se encontram fora da obrigatoriedade determinada pela LDB 9394/96 no que concerne à prática de atividade física na escola, ficando essas atividades facultativas para aqueles que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas ou para os maiores de trinta anos, embora essas práticas esportivas possuam como objetivo o fortalecimento da cultura.

Os estudantes da EJA indígena Potiguara, em sua maioria, são formados por alunos adultos, acima de 18 anos, os quais exercem uma atividade laboral de modo formal ou informal durante o dia; e à noite frequentam a escola, o que impossibilita a prática de exercícios de modo obrigatório. No entanto, quando participei da última edição dos jogos indígenas da Paraíba³³, que aconteceu antes da pandemia, entre os dias 14 e 18 de abril de 2019, na Aldeia Jaraguá, localizada no município de Rio Tinto, observamos que diversos professores indígenas Potiguara e alguns estudantes da EJA participaram dos jogos, seja como telespectadores ou até mesmo competindo em algumas modalidades.

Outras atividades que fazem parte das práticas pedagógicas presentes na EJA indígena Potiguara é a utilização dos recursos naturais do território na confecção de cosméticos e na culinária local, como também a utilização de plantas medicinais para produção de remédios, a

³³ Sobre os jogos indígenas na Paraíba a última edição aconteceu em 2019, no litoral norte da Paraíba na cidade de Rio Tinto, o evento contou com a participação de mais de 900 indígenas dos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Segundo Hervázio Bezerra, secretário de esporte da Paraíba, o evento ultrapassa a conotação esportiva, alcançando também o segmento cultural e de saúde. Fonte: <https://ge.globo.com/pb/noticial> Acesso em: 10 jul. 2021.

exemplos de xaropes caseiros, pomadas e banhos. São ações de fundamental importância na preservação e fortalecimento da cultura indígena Potiguara. Vejamos os discursos:

Temos também a prática da cestaria e o ensino de fazer o beiju. Apesar de que a grande maioria sabe fazer o beiju, temos também o ensino de fazer o óleo do dendê, extrair da fruta e realizar o preparo. Temos ainda o óleo de coco, a escola indígena trabalha esses elementos. O óleo de coco tem um cheiro peculiar e faz parte da cultura, muitos colocam no cabelo. Todo mundo na aldeia chega na escola usando esse produto, principalmente as estudantes, passa ele de modo natural mesmo [...]. Agora tem pessoas que olham de forma pejorativa o óleo de coco feito em casa, da culinária caseira, já que ele é vendido no mercado a um preço super caro (BABOSA, 10/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).

Eu também trabalho o uso das plantas, porque aqui nas aldeias todo mundo usa. Temos as plantas típicas, a Catucar e a Jurema, que são plantas mestres. São plantas que fazem a ligação do ser humano com o sagrado, então isso são coisas que servem só para fortalecer. Eu quero fazer um remédio, eu não posso tirar uma planta da beira da estrada, porque ela viu gente, eu tenho que entrar no mato e pegar uma planta que está lá distante, porque ela não viu pessoas. Então, tem todo um ritual, isso aí é aprendido, é aplicado em aula nos três municípios, dependendo do professor que vai trabalhar dentro dessas linhas. Então, é muito importante essa linha de preservação da Cultura (JENIPAPO, 20/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

Em resposta sobre quais atividades são trabalhadas na EJA indígena Potiguara pensando no fortalecimento da cultura, o professor Babosa pontuou em sua prática discursiva que realiza atividades manuais artesanais de cestaria, beiju, extração do óleo de dendê e do óleo de coco.

Corroborando com a prática discursiva do professor indígena Babosa, Brasil (1998, p. 64) enfatiza que “as questões gerais vivenciadas pelos povos indígenas em suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares e perpassar todas as atividades”. Logo, ao trazer em sua prática pedagógica a ação de fazer cestaria, o ensino de beiju, a confecção do óleo de coco, o professor indígena, Aroeira realiza um movimento de fortalecimento das tradições indígenas, atividades que dificilmente seriam trabalhadas em uma EJA não indígena por não possuir um valor comercial elevado. Todavia, são trabalhadas na EJA Potiguara por fazerem parte da cultura indígena e serem praticadas no interior das aldeias, sendo de fundamental importância serem potencializadas na escola indígena na modalidade da EJA.

A professora Jenipapo apresenta um olhar de fortalecimento da cultura a partir do uso das plantas medicinais. É possível perceber, na prática discursiva da professora, que trabalhar com os conhecimentos tradicionais das plantas medicinais na EJA, nos três municípios onde vivem os Potiguara, é algo peculiar de cada docente. Segundo afirma, essa prática exige determinados saberes e técnicas, tais como: local, hora apropriada para colheita, bem como

conhecer o nome e sua utilidade no cuidado das enfermidades. Tudo isso é muito importante, pois contribui para preservar e fortalecer a cultura desse grupo social.

Sobre essas questões, Mello (2005) apresenta a seguinte reflexão: muitos produtos naturais da Amazônia, utilizados há séculos pelas populações indígenas, como o cupuaçu, a andiroba, a ayahuasca (Santo Daime) e a copaíba, poderiam significar grandes fontes de riqueza para esses coletivos que vivem nessa região e que fazem o uso de forma sustentável. Entretanto, eles continuam sendo explorados, saqueados por grandes empresas nacionais e internacionais que registram as patentes e detêm o poder do uso comercial desses produtos. Essa realidade estende-se a diversas áreas indígenas em todo o Brasil, como foi exposto pelo professor Babosa ao se referir ao óleo de coco utilizado pelos Potiguara.

Trazer essa temática para sala de aula na EJA indígena, através do ensino, possibilita a reflexão de maneira crítica com o jovem e com o adulto indígena, visto que são situações presentes na sua rotina e que não podem estar dissociadas do cotidiano escolar, tão pouco silenciadas. Como nos lembra Freire (1996), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, só se pode intervir para uma mudança social, como argumenta Fairclough (2016), quando se consegue enxergar situações de exploração, injustiça e desigualdade que são cotidianamente naturalizadas na sociedade.

O último ponto apresentado nas análises deste tópico, acerca das atividades realizadas na EJA para o fortalecimento da cultura Potiguara, diz respeito à Língua Tupi, como podemos observar nas práticas discursivas abaixo:

*[...] Nós trabalhamos **a oralidade e a escrita**, os verbos no ensino da Língua Tupi, **resgatando a cultura**. Enquanto trabalhamos **a língua**, nós focamos em trabalhar **adjetivos possessivos, formação de palavras, tradução de textos, formando frases**, tudo isso são uma série de coisas que vamos trabalhando a partir de conversa frases e palavras em Tupi (GUAJIRU, 12/05/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

*[...]o Tupi tem a sua **gramática, a sua ortografia**, mas eu busco **sempre para o social do dia a dia, o seu cotidiano**. Eu procuro trabalhar dessa forma saudações, conversação em Tupi, mas ainda é muito difícil, porque tem aluno que diz que não cai no vestibular, os mais jovens [...]. Eles perguntam: onde eu vou usar? Nós fazemos todo um trabalho para ele entender que faz parte da cultura, principalmente com aqueles que estudaram em escolas não indígenas, eles não entendem (ARRUDA, 10/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).*

Nos enunciados da prática discursiva do professor Arruda, do município de Rio Tinto, e do professor Guajiru, de Marcação, acerca do Tupi, é recorrente o ensino voltado para os aspectos técnicos da língua, com ênfase na ortografia e na escrita das palavras, bem como no

ensino de classes gramaticais, a exemplo de verbos e adjetivos possessivos que fazem parte da estrutura da língua Tupi³⁴.

No entanto, os dois enfatizam que suas atividades têm como objetivo e intencionalidade o resgate da cultura. Sobre as metodologias citadas, é possível perceber que contemplam situações do cotidiano e, através da oralidade, são trabalhadas as saudações e conversas que fazem parte do dia a dia dos estudantes jovens e adultos indígenas em Tupi. As atividades têm o objetivo de exercitar a pronúncia, o som das palavras, tendo em vista ser um idioma que por muito tempo foi esquecido e silenciado pela língua oficial trazida pelos colonizadores, imposta e ensinada através do processo de catequização dos indígenas (MOONEN, 1983).

É importante ressaltar as dificuldades enfrentadas na contemporaneidade para o ensino e preservação dessa língua destacada na prática discursiva do professor Arruda, do município de Rio Tinto. Ele enfatiza a resistência e questionamentos de alguns jovens da EJA Potiguara da sua utilização, visto que não é matéria obrigatória que cai no vestibular. Tais questionamentos são frutos de um processo de aculturação vivenciado por esse coletivo, o qual se encontra impregnado na vida dessa etnia, mas que, cotidianamente, vem sendo combatido pelos próprios indígenas através da escola e das práticas pedagógicas em um processo de conscientização sobre a importância do resgate da Língua Tupi para a sua cultura e sua história.

Segundo Nascimento e Silva (2012, p. 82), “a língua Tupi, apresenta-se como um componente curricular essencial nas escolas Potiguara do Ensino Fundamental e Médio. A iniciativa apresenta-se como fator importante no interior do movimento de emergência étnica”, o que garante práticas pedagógicas desenvolvidas de fortalecimento a cultura através da língua materna em todas as modalidades, inclusive na EJA, como ressaltaram os professores indígenas Guajiru, do Município de Marcação, e Alecrim, Baía da Traição.

Sobre essas atividades visando ao fortalecimento da cultura Potiguara, foram trazidos alguns eventos, como a marcha cultural, semana da conscientização indígena e jogos indígenas, vejamos as práticas discursivas acerca disso:

*Olha, nós temos os momentos em que nós trabalhamos os projetos específicos da semana de **conscientização indígena, feira cultural e marcha cultural**. Essas atividades são realizadas dentro das nossas escolas indígenas. É um momento muito importante, quando nós trabalhamos os eventos culturais, eles participam e gostam muito. Sem as aulas presenciais, nós estamos*

³⁴ Sobre a língua materna Tupi, língua oficial dos indígenas Potiguara que residem no litoral norte da Paraíba, vem sendo realizado um trabalho de retomada do idioma que por muito tempo foi esquecido. O trabalho de tese de Palitot (2005), intitulado: **Os Potiguaras da Baía da Traição e Monte Mor: História, Etnicidade e Cultura**, traz algumas informações sobre esse processo.

sentindo uma certa dificuldade, porque a maioria desses estudantes não têm acesso à internet, então assim fica um pouco complicado ter um retorno a partir dessas ferramentas tecnológicas (GOIABEIRA, 21/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

*Muitas vezes trabalhamos com eixo temático **interdisciplinar**, as outras disciplinas dão uma ajuda muito grande. Elas têm essa função também de fortalecimento. Agora o que dá muito resultado são as atividades como, por exemplo, **semana cultural, semana pedagógica, feira de ciências, semana indígena**. Esse tipo de evento traz muito resultado positivo, porque os estudantes têm bastante conhecimento. Principalmente os estudantes da EJA, eles têm conhecimento e durante as aulas há uma troca. E nessas atividades **interdisciplinares** em apresentações muitos alunos gostam de participar, e isso é muito importante para aqueles que **ficam em cima do muro**. Eles veem os colegas deles participando, interagindo, mostrando algo. Então essas atividades elas são bastante importantes e a escola faz isso (AROEIRA, 15/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).*

Em relação às atividades desenvolvidas com objetivo do fortalecimento da cultura, os professores Goiabeira e Aroeira destacaram *A semana de conscientização indígena, a feira cultural e a marcha cultural*, como sendo as que mais contribuem para esse fortalecimento. Isto porque, em todas essas ações, verificamos terem em comum o fato de se tratar de eventos ou atividades que trazem o contexto local indígena para escola, incluindo todos os que fazem parte da comunidade local e escolar. Nesses eventos, conforme afirma Silva (2017), é possível compreender uma articulação entre os conhecimentos oriundos das aldeias indígenas com os saberes promovidos pela escola.

Corroborando com os professores Goiabeira e Aroeira, Santos e Silva (2021) argumentam que a semana cultural, realizada nas escolas indígenas através de projetos, é uma iniciativa que contempla diversas temáticas ligadas à questão indígena. Nesses eventos, é possível observar atividades relacionadas à religiosidade, à espiritualidade indígena, aos rituais, às músicas, aos cantos, às danças, às produções textuais escritas na Língua Tupi e em Português, medicina tradicional através do uso das plantas presentes na região, jogos e brincadeiras, artesanato, pintura corporal, grafismo e comidas que fazem parte da cultura local, todas as atividades citadas possuem como objetivo manter viva a cultura indígena Potiguara, bem como promover ações que os incentivem a se desenvolver como cidadãos críticos, conscientes e protagonistas da sua história.

Sobre os recursos tecnológicos mencionados na prática discursiva do professor Goiabeira, de Baía da Traição, que poderiam atuar enquanto ferramentas pedagógicas para auxiliar no ensino visando ao fortalecimento da cultura no período da pandemia e em diversos outros momentos, deparamo-nos com a seguinte realidade descrita pelo professor: “*sem as*

aulas presenciais, nós estamos sentindo uma certa dificuldade, porque a maioria desses alunos não têm acesso à internet, então, assim, fica um pouco complicado ter um retorno a partir dessas ferramentas tecnológicas” (GOIABEIRA, 2021).

A falta de acesso à internet impossibilitou a participação dos discentes na escola, de modo remoto no tempo da pandemia, realidade que se estendeu aos professores, uma vez que, no momento da realização desta pesquisa e por diversas vezes, tivemos que adiar as entrevistas e aguardar o restabelecimento da rede de internet.

Portanto, a precariedade do acesso à internet dos estudantes e professores nas áreas rurais onde se encontram localizadas a maioria das aldeias é uma das necessidades para o acesso às informações no mundo globalizado. E aliada a isso temos a falta de recursos desses sujeitos e de investimento por parte do poder público para que estudantes e professores tenham acesso à internet,

O acesso a informações, ou seja, a diversos conhecimentos pela rede mundial de computadores, poderia ser uma ferramenta de contribuição do processo de ensino-aprendizagem na EJA, bem como das práticas pedagógicas dos professores indígenas Potiguara.

Há uma recorrência na prática discursiva no que diz respeito à **interdisciplinaridade** mencionada pelo professor Aroeira. Percebemos que, além dos componentes específicos Etno-história, Arte e cultura e a Língua Tupi, que tradicionalmente trabalham no cotidiano escolar as temáticas indígenas, é possível perceber que existe uma articulação com todos os componentes curriculares em momentos pontuais, a exemplo da semana de conscientização indígena e da marcha cultural, atividades desenvolvidas de maneira interdisciplinar, na direção do fortalecimento cultural, como é o caso da disciplina de matemática que utiliza situações do cotidiano. Entretanto, o professor chama a atenção para essa realidade, dado que ela não acontece de forma sistemática no cotidiano, sendo necessária uma ação permanente de interdisciplinaridade a fim de que esse fortalecimento seja cada dia mais cultivado.

Sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (2008, p. 82) apresenta a seguinte reflexão:

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o ‘eu’ convive com o ‘outro’ sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizado por atitudes ante o conhecimento.

Trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar na EJA indígena é de fundamental importância, porque ela possibilita pensar metodologias que articulem os conhecimentos presentes nas disciplinas com a realidade dos estudantes. Essa estratégia didática permite rupturas com práticas pedagógicas tradicionais que tentam compartimentar os conhecimentos, isolando-os de forma mecânica em caixas, para metodologias dialógicas e participativas que possibilitem aos jovens e adultos indígenas aprender a partir da interação e da articulação com os diversos tipos de conhecimentos e saberes.

Retomando a prática discursiva do professor Aroeira é possível perceber que o mesmo, ao se referir ao comportamento dos estudantes sobre o posicionamento assumido acerca da cultura indígena Potiguara, afirma que muitos indígenas “*ficam em cima do muro*”. O termo utilizado é uma metáfora usada para demonstrar a falta de envolvimento dos jovens estudantes da EJA com a cultura Potiguara, revelando a falta de posicionamento, bem como uma pseudo neutralidade frente às questões sociais que afetam a realidade por eles vivenciada.

Corroborando com essa assertiva, Fairclough, (2016, p. 251) enfatiza que “as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos”. Essa figura de linguagem usada pelo professor entrevistado serve para chamar a atenção para a atitude dos jovens Potiguara frente à temática da cultura indígena, os quais apresentavam um comportamento de silenciamento e indiferença, visto que passam a conviver com colegas de classe que vão assumindo outras posturas participativas.

No entanto, percebemos, a partir das práticas discursivas dos professores, que as atividades realizadas em todos os componentes, em uma perspectiva interdisciplinar na direção do fortalecimento da cultura, não são recorrentes no cotidiano de sala de aula, pois acontecem esporadicamente somente nos eventos mencionados.

Os professores indígenas da EJA apontam a necessidade de incorporar essas ações no fazer pedagógico do cotidiano em todos os componentes, para que o trabalho de fortalecimento da cultura Potiguara seja uma ação permanente, em uma perspectiva interdisciplinar, no chão da escola indígena, e não apenas nos componentes específicos Etno-história, Arte e cultura, e a língua Tupi, mas em todos os componentes curriculares.

No próximo tópico, abordaremos os desafios das práticas pedagógicas na EJA indígena para o fortalecimento da cultura Potiguara, de modo a perceber os limites e ameaças vivenciadas no cotidiano das práticas pedagógicas para efetivação de ações que possam contribuir para o fortalecimento da cultura indígena na modalidade em tela.

6.4 OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA INDÍGENA NO FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA

Compreendemos a Educação como um processo dinâmico, permeado por avanços, limites e desafios. Acerca da cultura Potiguara, neste tópico, buscamos perceber os desafios presentes no cotidiano das práticas pedagógicas dos professores indígenas.

O professor Aroeira do município de Rio Tinto concedeu a seguinte resposta sobre os principais desafios encontrados na EJA indígena para a realização de práticas pedagógicas de fortalecimento à cultura Potiguara.

[...] temos algumas dificuldades, por exemplo, a questão de levar um artesão para dentro do espaço da sala de aula é difícil. Isso reflete também na questão da assistência, porque muitos não são daqui, são de aldeias longes, necessitam de um transporte por parte da Secretaria do estado. Eu não sei de fato como funciona, mas eu sinto essa necessidade, falta um apoio maior nas atividades desenvolvidas pela escola, transportes para fazer uma aula de campo, visitar outra aldeia, precisamos de materiais didáticos apropriados para realizar as oficinas de arte e cultura, nós utilizamos alguns elementos da natureza, mas também precisamos de recursos pedagógicos para trabalhar com os estudantes. Eu particularmente, nas minhas aulas, eu gosto também de levar alguns adereços, alguns acessórios que são confeccionados pelos artesãos Potiguara, porque se eu não tenho a pessoa física no momento, eu tenho aquele produto que tem um significado, tem um sentido para a sala de aula, para poder ensinar também para os estudantes (AROEIRA, 15/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).

O discurso do professor Aroeira revela enunciados que apontam os desafios para efetivação das práticas pedagógica na EJA indígena de fortalecimento à cultura. Entre eles, a falta de assistência por parte da Secretaria de Educação do estado da Paraíba, que não disponibiliza condições para trazer os artesãos que moram distantes das escolas, para realização de atividades diferenciadas, a fim de que os estudantes passem a conhecer o que é produzido na região pelos artesãos indígenas Potiguara.

O professor Aroeira ressalta a ausência de apoio às atividades pedagógicas por parte da gestão estadual, em auxiliar na organização da logística, disponibilizando transporte para serem realizadas aulas de campo com visitas às aldeias. Também menciona a escassez de recursos para aquisição de material pedagógico apropriado para realização das oficinas de Arte e cultura, visto que, embora seja utilizada a matéria-prima da natureza, são necessários outros recursos que não são disponibilizados pelo poder público; e isso dificulta a realização das atividades.

Diante dessa dificuldade, o professor destaca que leva/utiliza os produtos confeccionados na região, possibilitando aos estudantes conhecerem o que é produzido por seu povo, dada a impossibilidade de ter presencialmente os próprios artesanos.

A prática discursiva do professor Aroeira, do município de Rio Tinto, leva-nos a inferir que o trabalho realizado no componente curricular Arte e cultura proporciona aos estudantes da EJA a oportunidade de conhecerem o que é produzido pelos artesanos indígenas Potiguara na região do litoral norte da Paraíba, uma vez que, muitos deles, desconhecem o que é produzido por seus parentes³⁵.

Trazer para o espaço da sala de aula o que é produzido pelos artesanos indígenas é uma forma de valorizar e fortalecer a cultura indígena Potiguara, pois, de acordo com Santos e Silva (2017, p. 53), a “arte nas sociedades indígenas é um dos elementos importantes na formação de identidades específicas” e o ambiente escolar, através de uma proposta diferenciada, contribui para que esses grupos se apoderem de ferramentas e manifestações de sua cultura, as quais podem ser expressas em outros contextos e situações para afirmação ética desses coletivos.

O discurso do professor indígena nos leva a inferir que, mesmo diante de uma legislação que garante a inclusão da cultura indígena no espaço escolar, a exemplo da LDBN 9394/96, no Artigo 78, o qual determina que a escola deve desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (BRASIL, 1996), a lei sozinha não consegue garantir o direito à educação diferenciada, se não houver o compromisso e o envolvimento dos sujeitos. E embora reconheçamos a importância da legislação como uma conquista de fundamental importância, ela precisa da organização e mobilização dos agentes para ser efetivada na prática.

A inclusão do componente curricular Arte e cultura na Educação Potiguara é uma conquista dos indígenas, visto que possibilita que os estudantes de todas as modalidades tenham incluídos, nos processos educacionais, o conhecimento e a vivência da sua cultura Potiguara, a fim de que a conheçam e valorizem-na.

No entanto, compreendemos que a efetivação da legislação educacional, no que tange aos povos indígenas, passa pelo respeito a esses direitos conquistados por intermédio dos poderes públicos em atender aos desafios postos pelos docentes, gestores e lideranças indígenas, para que seja efetivada uma Educação Escolar Indígena de qualidade que atenda aos anseios

³⁵Na cultura indígena, o termo “parente” é utilizado para fazer referência a outro indígena (SILVA; COSTA, 2018).

dos Potiguara da Paraíba, respeitando as suas especificidades e garantindo-lhes sua preservação cultural.

Ainda com relação aos desafios postos sobre o fortalecimento da cultura indígena Potiguara na modalidade da EJA, trazemos o discurso da professora indígena Jenipapo, cujo desafio está ligado aos aspectos da formação docente para atuar na modalidade, vejamos:

[...]minha formação foi mais para os menores. Mas fui convidada para trabalhar na EJA na minha aldeia. Na escola da aldeia, tem as disciplinas Arte cultura, Etno-história e o Tupi. Foi uma decisão tomada em uma reunião, para mostrar a importância de ter essas disciplinas e uma pessoa da aldeia para ministrar as aulas. Na aldeia, percebemos que tem um aprendizado melhor sobre nossa cultura, porque elas levam os estudantes a conhecer toda nossa história. Mas eu não tive assim uma formação específica, mesmo, para lidar com os estudantes da EJA. Ao longo do tempo, eu fui me aperfeiçoando no trabalho e aprendendo, mas ainda encontro dificuldades, eu consigo lidar mais com os pequenos, eu tenho mais facilidade [...]. É tanto que, quando nós temos aula, eu estou com eles à noite, eles sentem assim um pouco isso de mim, eles falam: ‘Professora, vamos conversar mais’. Eu fico querendo agir como se eu estivesse lidando com os menores, às vezes, até eu esqueço, quando eu me vejo já tem acontecido. Mas aí eu lembro, voltamos, e tudo se resolve (JENIPAPO, BAÍA DA TRAIÇÃO, 20/05/2021, grifos nossos).

Nos desafios postos, é possível perceber alguns elementos importantes na prática discursiva da entrevistada. O primeiro diz respeito à formação, pois a professora relata possuir formação para atuar com estudantes menores, ou seja, crianças ou adolescentes. É visível a ausência de uma formação específica para atuar na modalidade da EJA indígena, o que provoca dificuldade em alguns momentos, a exemplo da infantilização na modalidade, visto que, em sua prática discursiva, afirma, em alguns momentos, agir com os adultos da mesma forma que ensinava às crianças. Essa realidade que é recorrente e naturalizada nas demais EJA não indígenas, porquanto, professores sem formação, passam a exercer a função de docentes com esse público, utilizando metodologias inadequadas com os educandos da modalidade, como também podemos inferir que, para atuar na EJA, além da formação, há também a necessidade de exercer a empatia com esse contingente.

Segundo Silva (2015), os professores que atuam na EJA, na ausência de formação para a modalidade, reproduzem práticas vivenciadas no seu processo de escolarização. Em alguns casos, essas ações dizem respeito à etapa vivenciada quando crianças ou jovens no ensino fundamental, “desconsiderando a historicidade e subjetividade dos jovens e adultos” (p. 10). Tais situações reforçam a necessidade de investimento na formação, seja inicial ou continuada,

a fim de que esses professores atuem na modalidade da EJA com metodologias que contemplem os saberes desses sujeitos e suas histórias de vida.

Compreendemos a formação do professor para atuar na modalidade da EJA como sendo um dos desafios que persiste no sistema educacional brasileiro, tal realidade é intensificada, quando nos referimos ao educador que atua na EJA indígena, tendo em vista que, além de dar conta da especificidade do público jovem e adulto, ele precisa também contemplar, em suas práticas pedagógicas, a dimensão cultural desses sujeitos, pertencentes à outra cultura, a qual deve ser respeitada e preservada.

Para Fleuri (2018), pensar na formação de professores em uma perspectiva intercultural, é um passo importante para se romper com a ideia de homogeneidade do ensino da sala de aula. As formações oferecidas precisam discutir e compreender as diferenças presentes na sociedade. Segundo o referido autor, a formação em uma perspectiva intercultural rompe com uma lógica de uma educação uniformizada com sujeitos homogêneos, para uma sociedade que possui uma pluralidade cultural, complexa. E a formação oferecida aos professores precisa prepará-los para enfrentar essa realidade.

Ainda sobre os desafios na EJA indígena, os professores apontam a escola não indígena como um instrumento de aculturação do fortalecimento da cultura. A seguir, apresentamos recortes extraídos das respostas sobre essa questão:

[...] Quando nós recebemos aqui em nossa escola estudantes que vêm da cidade, no início, eles têm uma certa resistência em participar dessas aulas, de vivenciar e participar dos eventos culturais, porque eles vêm de uma escola onde não existe essa vivência, da parte cultural. Já os estudantes que vêm de outras aldeias, é mais fácil, porque ele já vêm de uma realidade da escola indígena na sua aldeia (JATOBÁ, 21/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

[...] Eu estudei na escola da aldeia até o quinto ano, mas, a partir do sexto ano, eu tive que ir para a cidade. Nesse tempo, tive contato diariamente com pessoas não indígenas, com escolas não indígenas na infância, muitas pessoas até falam coisas, que, na época, eu não ligava, porque eu não tinha conhecimento, era criança, mas, hoje, se alguém falar, tenho como rebater, porque eu aceito ser indígena, tenho orgulho. É justamente o que eu tento passar para os estudantes, não importa onde nós estamos, o que importa é o que nós somos e a escola vem ajudando nisso (ALECRIM, 12/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).

Eita! Nós temos muitas dificuldades de modo geral. Mas eu vou apresentar aqui a primeira dificuldade é quando o estudante não se aceita como tal, ele não se aceita como indígena e aí você vai ter que trabalhar ele. Na sociedade, ele encontra o estigma de ser indígena, algumas pessoas ignorantes, ou seja, sem conhecimento da causa, começam a fazer o bullying, e ele internaliza aquilo como sendo uma coisa negativa, ele ter que se apresentar como índio,

como indígena. E aí nós ficamos o tempo inteiro orientando para ele ter orgulho de ser indígena. A Educação Escolar Indígena fica a todo tempo reforçando essa questão (BABOSA, MARCAÇÃO 10/06/2021 grifos nossos).

Nos enunciados da sua prática discursiva, a professora indígena, Jatobá, enfatiza o papel da escola no fortalecimento da cultura, ao destacar a resistência dos indígenas mediante a ausência dessas temáticas nas escolas não indígenas, localizadas na área urbana da cidade. Também evidencia a aceitação da cultura por parte dos estudantes que possuem em seus processos formativos escolas indígenas³⁶ localizadas nas aldeias.

A realidade dos estudantes jovens e adultos indígenas Potiguara apresenta duas configurações no litoral norte da Paraíba: os que residem nas aldeias, sendo considerados indígenas aldeados, já que possuem todos os direitos, conforme determina a legislação brasileira, inclusive a Educação Escolar Indígena; e os desaldeados que, mesmo sendo indígena, por estarem fora das aldeias, encontram-se desassistidos das políticas públicas, inclusive no que tange à educação.

É possível perceber a partir dos discursos dos professores indígenas que, embora a LDB 9394/96 assegure que seja trabalhada a temática indígena e suas contribuições para a formação do povo brasileiro, nem sempre o que determina a legislação é efetivada na prática, porque as escolas não indígenas não priorizam essa discussão, ficando à margem essa temática das atividades trabalhadas na sala de aula e, conseqüentemente, do fortalecimento da cultura, o que poderia contribuir no processo de valorização da tradição Potiguara e de respeito a mesma.

O professor Alecrim, do município de Rio Tinto, apresentou sua experiência enquanto indígena quando era criança na escola na aldeia e na escola não indígena. Relatou ter sido vítima de preconceito na infância, experiência que marcou a sua vida, visto que ainda lembra do episódio vivido e expôs isso com uma voz alterada durante a entrevista.

Percebemos no discurso que o empoderamento é um sentimento de orgulho e pertencimento, o qual é manifestado pela expressão “*porque eu aceito ser indígena, tenho orgulho*” (ALECRIN, 2021), o mesmo não relaciona ser indígena à questão territorial, mas às suas raízes culturais de pertencimento. Ele afirma ainda que, em sua prática pedagógica na EJA, realiza um trabalho de conscientização na direção de aceitação e pertencimento dos jovens e adultos indígenas.

³⁶ É importante destacar que, segundo o RCNEI, as escolas indígenas são aquelas localizadas em território indígena nas aldeias (BRASIL, 1998).

Destacamos a mudança presente discursividade do professor Alecrim, o qual apresenta dois marcadores temporais, relacionados ao modo como se sentia em relação ao fato de ser indígena. Em um primeiro momento, remetendo-se à sua infância; e, num segundo momento, referindo-se ao tempo presente, quando afirma: “*mas hoje, se as pessoas falarem, tem como rebater, porque eu aceito ser indígena, tenho orgulho*”. Com isso, Alecrim, ao utilizar a conjunção adversativa “mas”, apresenta uma mudança em seu comportamento, e não mais de silenciamento diante de preconceitos sofridos na infância e na adolescência, por pertencer a uma cultura diferente ao utilizar o termo “mas hoje”. Porquanto, percebe-se uma mudança de consciência; de ingênua, quando criança, para uma postura crítica, quando adulto, acerca da importância da sua cultura, de aceitação, de pertencimento a uma etnia.

Corroborando com a assertiva de Alecrim, o professor Babosa também apresenta, em seu discurso, a discriminação que sofre os povos indígenas. Ele utiliza uma expressão de origem inglesa “*bullying*”, denominado estrangeirismo da norma culta, para se referir a situações de preconceito e discriminação vivenciadas na sociedade, realidade essa também sentida no contexto indígena, o que contribui para que os estudantes tenham vergonha de sua origem, de assumir sua identidade enquanto indígenas pertencentes a essa cultura.

O docente utiliza o termo “*imagem negativa*” para se referir à visão acerca da cultura indígena pela sociedade brasileira, sendo introjetada na população indígena. E isso contribui para que a tradição indígena seja vista como algo ruim, e por isso precisa ser exterminada e substituída pela cultura do não indígena. Nesse contexto, a escola, por muito tempo, foi responsável pela criação da imagem negativa dos povos indígenas a qual tem raízes perversas no processo de colonização (MELATTI, 2007).

Segundo Fairclough (2016), “as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos”.

Quando o professor, em sua prática discursiva, diz que os estudantes da EJA sofrem preconceito por serem indígenas e internalizam uma imagem negativa. Embora não mencione a palavra cultura, podemos inferir que esse preconceito acontece por serem pertencentes a uma cultura diferente da maioria dos brasileiros. A interdiscursividade presente no discurso do professor incorpora outros discursos que, embora não sejam mencionados de forma explícita, são trazidos de forma indireta, carregados de significados que dão espaço para diversas interpretações acerca dos motivos que os leva à visão perjurativa da imagem do indígena e a não aceitação de sê-lo.

Finalizando essa seção, trazemos os discursos do professor indígena Carnaúba, do município de Marcação, e do Professor Goiabeira, da Baía da Traição. Vejamos quais desafios

são apontados pelos dois que dificultam as práticas pedagógicas na EJA indígena em favor do fortalecimento da cultura:

*[...] não temos **livro suficiente** para o aluno levar para casa. Então nós trabalhamos com aulas preparadas. Temos um pouco de dificuldade, porque, quando o estudante **tem o material didático, o livro fica melhor para ele levar para casa e observar as figuras, e os textos facilitam a aprendizagem**. Nós temos **o livro** que o estado confeccionou, faz anos, sobre o **Tupi**, com a ajuda dos professores que fizeram o curso, mas não temos em quantidade para disponibilizar para os estudantes. Eu tiro xerox, reproduzo o material para levar pra sala de aula. Eu gosto de trabalhar em grupo para facilitar o trabalho e tirar as dúvidas (CARNAÚBA, 20/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

*Como eu falei, a maior dificuldade que nós enfrentamos é a **falta de contato devido à pandemia**, para que possamos dar mais exemplos e compreender melhor e entender a dificuldade dos alunos, que, muitas vezes, têm dúvida, **mas não pergunta, porque tem vergonha**, às vezes leva consigo aquela dúvida. Mas, assim, aqueles que nós temos acesso, que nós podemos ajudar, nós vamos fazendo isso. **A distância traz dificuldade aos estudantes, nem todos têm internet**, então é complicado trabalhar dessa forma (GOIABEIRA, 21/05/2021, BAÍÁ DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

Em sua resposta, o professor Carnaúba foi o único a relacionar a ausência do livro didático como uma dificuldade do ensino na EJA indígena, na direção do fortalecimento da cultura. Ele menciona que a ausência desse recurso dificulta que os estudantes tenham acesso aos conteúdos trabalhados na sala de aula na língua Tupi. Como estratégia de ensino na sua prática pedagógica, o professor destacou que trabalha com aulas planejadas, e sobre o material utilizado, o mesmo é reproduzido através de xerox para que os demais tenham acesso.

Sobre o livro didático na EJA indígena, deparamo-nos com algumas problemáticas. A primeira diz respeito à pouca produção ainda na Língua Tupi, feita pelos indígenas Potiguara e assumidos os custos das publicações pelos poderes públicos municipais, estaduais e federal, visto que tais ações poderiam contribuir com a cultura indígena de forma efetiva.

Essa realidade lentamente vem sendo superada com publicações, a exemplo do indígena Almir professor da Língua Tupi, mestre em ciências das religiões pela UFPB, publicou o livro vocabular do Tupi antigo (2020). É um material riquíssimo que traz diversas ilustrações, palavras em Tupi e em Português.

Ainda sobre livros didáticos que abordam as temáticas indígenas na EJA Potiguara, e que são produzidos pelos professores, não temos conhecimento que exista material didático abordando essa modalidade. As publicações didáticas estão voltadas mais para a modalidade da Educação Infantil, anos iniciais.

A ausência de material na EJA indígena, que possa apoiar as práticas pedagógicas dos professores no fortalecimento da cultura, relaciona-se à falta de formação docente, já que poderia ser um espaço fértil de produção de material didático para EJA indígena Potiguar, o qual poderia ser construído pelos próprios professores ao refletirem sua prática, em um movimento de ação-reflexão-ação, como orienta Pimenta (2012).

A intertextualidade apresenta-se por meio da negação e de representações presentes no discurso (FAIRCLOUGH, 2016), o que ocorre por meio da expressão: “*não temos livro suficiente para o aluno levar para casa*”. Significa que há livros, no entanto, a quantidade não é suficiente para que os estudantes usem-os em casa. A ausência de material didático nas escolas ou a quantidade insuficiente para atender à demanda da quantidade de estudantes nas escolas obriga a adoção de práticas de uso compartilhado de material com outras turmas, impossibilitando que os estudantes levem o livro didático para casa, como ressaltou o professor Carnaúba, evidenciando assim a ausência de investimentos público em recursos pedagógicos que venham a suprir essa real demanda.

Outro aspecto sobre a dificuldade de fortalecimento a cultura na EJA, destacado por Goiabeira, diz respeito à pandemia, a qual vem potencializando processos excludentes, que evidenciam a ausência de políticas públicas consistentes, traçando um quadro que deixa ainda mais excluídos do sistema educacional grande parte dos estudantes da EJA, os quais vêm das camadas sociais empobrecidas, compostas por idosos, moradores das zonas rurais, periferias, aldeias, ribeirinhos e quilombolas, onde nem sempre têm acesso à internet, como ressaltou o entrevistado.

Muitos estudantes da EJA não dispõem de equipamentos e habilidades em manusear equipamentos tecnológicos, o que demanda tempo e outros dependem da ajuda de terceiros (SOUZA, 2017b). Essa realidade presente nas diversas EJA do país também faz parte da realidade da EJA indígena e apresenta-se como sendo mais um dos desafios diante de tantos que precisam ser assumidos e superados pelo poder público, em nível local e nacional.

Em uma análise interdiscursiva entre as respostas dos professores indígenas da EJA acerca das práticas pedagógicas e dos desafios postos para o fortalecimento da cultura Potiguar no litoral norte, observa-se que o professor Aroeira, de Rio Tinto, apresenta um discurso ligado à falta de apoio da Secretaria de Educação para realização dessas práticas. A professora Jenipapo, do município da Baía da Traição, em seu discurso, chama atenção para a ausência de formação na modalidade, o que, segundo ela, dificulta um trabalho de fortalecimento da cultura Potiguar na EJA.

Os professores Jatobá e Guajiru, de Baía da Traição, destacam o papel da escola no fortalecimento da cultura, e como a ausência das discussões sobre a tradição indígena no espaço escolar pode contribuir no processo de aculturação e descriminação desses sujeitos. O professor Babosa, de Rio Tinto, menciona o preconceito que os indígenas vivenciam e como a escola, através das práticas pedagógicas na direção da conscientização e valorização da identidade, pode fortalecer a cultura Potiguara.

Sobre os desafios apontados, é visível, a partir da prática discursiva dos professores, a falta de apoio das políticas educacionais que possam garantir instrumentos necessários para efetivação de um ensino de qualidade para esses coletivos, bem como a ausência de formação que possam dar suporte aos professores para exercer a tarefa docente com mais segurança na modalidade. Foi destacado ainda, enquanto desafio, a ausência de materiais didáticos pedagógicos que contemplem a realidade desses sujeitos.

Outro ponto desafiador evidenciado nos enunciados da prática discursiva dos professores indígenas diz respeito à resistência dos estudantes jovens e adultos acerca da cultura. Os professores ressaltam a dificuldade de trabalhar a temática de fortalecimento da cultura com o público da EJA. Compreendemos isso como sendo consequência do processo de aculturação que esteve sempre presente no cenário educacional brasileiro, uma vez que apresentava os indígenas como coletivos que faziam parte do passado, delegando ao mesmos um lugar de atraso, de um povo sem cultura.

Após refletirmos acerca dos desafios postos para efetivação das práticas pedagógicas na EJA indígena, no próximo tópico, caminharemos na direção de refletir sobre os caminhos possíveis para superação dos obstáculos identificados visando o fortalecimento da cultura Potiguara.

6.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS NA EJA E AS AÇÕES DE SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS E FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA

Nesta seção, buscaremos analisar as práticas pedagógicas discursivas realizadas pelos professores indígenas na EJA para o fortalecimento da cultura Potiguara a partir das ações docentes visando superar os obstáculos na EJA indígena.

Vejamos o que está posto nos discursos dos professores sobre essa questão:

Muitas vezes eu recorro a materiais que eu tenho, que eu recebo em congressos, quando vou a algum evento da Educação Escolar Indígena,

oficinas, são esses materiais que eu utilizo em sala de aula. Mas precisava mais de um olhar diferenciado, o governo teria que investir mais na educação indígena, sempre eu bato nesse ponto, na falta mesmo de recurso pedagógico diferenciado, porque se não houver a parceria entre secretaria e as escolas, nós não conseguimos construir o material apropriado da cultura indígena para trabalhar na sala de aula. Chega material didático, mas faltam aqueles ligados à questão da cultura. Além de professor, eu sou artesão, e como artesão eu também trabalho atividades manuais a partir de oficinas, com elementos da natureza. Faço cocares com os estudantes na minha aula, com palhas recolhidas nas matas aqui de perto, peço para trazerem penas de aves, então fazemos cocas de dois tipos para usar nos rituais e nas atividades aqui da escola. Fazemos também a maracá³⁷, cada indígena tem que ter a sua. Para isso, usamos sementes coletadas na mata ou pedras para fazer o som, madeira, quengas de cocos ou cabaço, isso ajuda a fortalecer a nossa cultura. Muitos estudantes são indígenas, mas não sabem fazer esses objetos que fazem parte da nossa cultura, então nós trabalhamos isso aqui. Mas falta mais coisa, materiais para dar suporte a cultura de uma melhor forma. Eu gostaria muito que a secretaria [...], ela desse mais uma sustentabilidade e um olhar mais voltado, não é que ela não dá, ela dá, de certa forma, ela dá, mas não da forma que nós queríamos que ela desse (AROEIRA, 15/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).

O professor Aroeira, de Rio Tinto, ressaltou na sua prática discursiva a falta de apoio do poder público nas ações de fortalecimento da cultura Potiguara na EJA, ao destacar que recorre a materiais pessoais, adquiridos em eventos e congressos, que discutem a temática indígena.

Ele ressalta ainda que, por ser artesão, em sua prática pedagógica, realiza oficinas de confecção de cocares e de maracás a partir de materiais colhidos na natureza com a ajuda dos estudantes da EJA. Esses objetos fazem parte da cultura indígena Potiguara e são utilizados nos rituais. A confecção desses artefatos na escola, na disciplina de Arte e cultura, na modalidade em tela, apresenta uma intencionalidade: fortalecer a cultura, tendo em vista que, embora os estudantes sejam indígenas, como pontuou o professor, alguns não possuem conhecimento acerca da produção e da importância cultural desses objetos para etnia e para a sociedade da qual fazem parte.

Trazer para escola essas atividades descritas pelo professor Aroeira, o qual é docente e artesão, através de oficinas de confecção de objetos utilizados nas músicas nos rituais do Toré, possui a intencionalidade de reforçar e multiplicar conhecimentos, saberes ligados à arte e às tradições indígenas, as quais poderiam ser esquecidas, perdidas e apagadas com tempo. Assim,

³⁷ Maracá é um instrumento musical utilizado nos rituais do Toré, produzido pelos artesãos indígenas Potiguara e pessoas das aldeias que possuem habilidade com produtos manuais (PALITOT, 2005).

“a arte está estritamente ligada à vida de todos os povos, especialmente os povos indígenas, entre os quais as imagens, a música ou a dança constituem, em inúmeros casos, os principais meios de expressão e comunicação” (BRASIL, 1998, p. 292).

A ação de fortalecimento da cultura realizada pelo professor Aroeira, através da confecção de adereços, é uma prática pedagógica reforçada por outros professores indígenas em outras modalidades, como é possível observar no discurso de Barcellos (2014, p. 229):

O professor Pedro Ka'aguasu, por diversas vezes, já se reuniu com várias crianças da sua aldeia para fazer o saioté. Primeiramente, há uma motivação e uma explicação detalhadas de todas as etapas de confecção. As crianças vão assimilando todo processo e são estimuladas pela liderança a participarem cantando, brincando e se divertindo, desde a coleta da embira, até o término da peça que eles usarão com orgulho e com conhecimento de causa, na hora de dançar o Toré.

Os estudos de Barcellos (2014), nos ajuda a afirmar que os professores indígenas possuem uma ação de fortalecimento da cultura, a qual é realizada através da confecção de adereços com diversos públicos: jovens adultos e crianças. O referido autor destaca a prática pedagógica do professor Pedro Ka'aguasu, o qual não se limita a realizar a confecção dos objetos, pois existe uma prática discursiva de diálogo, a qual é realizada com crianças através de uma conversa sobre o valor cultural dos objetos trabalhados. Isso possibilita as crianças despertarem para importância da cultura para população Potiguara e essa ação pedagógica também acontece na modalidade da EJA, como descreveu o professor Aroeira, em sua prática discursiva.

Tais ações corroboram com as reflexões de Franco (2016, p. 537-538), quando ressalta que “as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo”. No caso dos indígenas, vemos que as práticas pedagógicas possuem a intencionalidade de fortalecer a cultura, a qual é potencializada nas ações discursivas e nas diversas atividades realizadas no chão da escola indígena.

No discurso do professor Aroeira, é possível perceber uma cobrança aos órgãos educacionais acerca de suporte didático pedagógico para ações de fortalecimento da cultura indígena no litoral norte da Paraíba, na modalidade da EJA. Nota-se um esforço do professor em realizar um trabalho de fortalecimento nas práticas pedagógicas enquanto artesão indígena Potiguara, utilizando elementos da natureza, mediante a falta de assistência e condições de trabalho adequadas. Percebe-se, ainda, que a responsabilidade fica sob o professor, o qual tenta

buscar estratégias para superar as dificuldades encontradas na realização das atividades na direção desse fortalecimento cultural.

Em relação ao modo como os professores indígenas da EJA vêm enfrentando os desafios para superar e trabalhar a cultura na modalidade, trazemos as vivências pedagógicas dos professores Goiabeira, Jatobá e Babosa. Vejamos a contribuição desses professores sobre essa questão:

***Conscientizar**, quando o estudante me questiona para que vai servir ele estudar a Língua Tupi. Eu vou explicando assim [...], a cultura de um povo é representação, e a língua representa o valor do nosso povo. Vou explicando, aí eles começam a **participar** das atividades, não é fácil, é **um trabalho de formiguinha** (GOIABEIRA, 21/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos.)*

*Bom, nós procuramos manter um **diálogo com** as lideranças, já que as lideranças têm influência na Aldeia. Então pedimos para que eles conversem com esses pastores e mostrem que a nossa cultura ela não tem nada a ver com religião, que o nosso povo não tinha religião. Nós adorávamos os deuses da natureza, os seres encantados. A partir da catequização é que vieram as religiões. A nossa cultura ela veio primeiro, e não tem nada a ver com essa situação. Independente da religião, cada um tem a sua e devemos respeitar, porque hoje em dia, nas aldeias, temos várias igrejas. Mas aí nós temos que ter a consciência que nossa cultura é algo independente de qualquer religião, então nós procuramos esse **diálogo com** a comunidade, nós sentimos que é muito forte essa questão da religião e está influenciando muito os estudantes e nós procuramos manter esse **diálogo** (JATOBÁ, 20/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

*Eu gosto muito de **conversar** e explicar, **dialogar** com eles a importância de se ter uma cultura, de se respeitar, de se observar, que a cultura não nasceu do hoje, ela vem dos antepassados, todos os ensinamentos, tudo que nós sabemos veio lá de trás. Então, tem importância, faz parte da história da construção da sociedade (BABOSA, 10/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

O professor Goiabeira ressalta que sua prática pedagógica é mediada pelo diálogo, o mesmo busca mostrar para os estudantes da EJA indígena a importância de apropriar-se de diversos tipos de conhecimentos. No entanto, destaca o valor que a cultura indígena ocupa na vida dos Potiguara e como a Língua Tupi é um elemento importante dessa valorização.

Trabalhar os diversos tipos de conhecimentos com os estudantes da EJA indígena Potiguara é de fundamental importância, uma vez que possibilita que eles tenham a oportunidade de apropriar-se dos saberes que, ao longo dos anos, foram sendo sistematizados pela sociedade não indígena, como também dos conhecimentos indígenas, de modo que os

mesmos tenham o direito de conhecer melhor o que já sabem, passem a ter acesso ao que desconhecem e consigam produzir seu próprio conhecimento (ARROYO, 2011).

Nos enunciados da prática discursiva do professor, é possível observar que ele utiliza uma figura de linguagem, a metáfora, através da expressão “*um trabalho de formiguinha*”, para dizer que o processo educacional de conscientização a respeito da cultura na modalidade da EJA na Escola Indígena é um trabalho lento, constante, que exige um trabalho coletivo para chegar aos objetivos.

Na prática discursiva dos professores indígenas, Jatobá e Babosa, é recorrente o uso do diálogo. A professora Jatobá descreve a importância de dialogar com situações externas à sala de aula, a exemplo das religiões que, em determinados momentos, afetam o trabalho realizado na sala de aula, porque existe no imaginário religioso uma imagem da cultura indígena como sendo algo ruim, o que contribui para resistência dos estudantes da EJA, participantes de alguma religião, em vivenciarem a cultura através das atividades propostas na escola, como foi possível observar na prática discursiva dos professores.

O diálogo estabelecido com as religiões mencionadas pela professora é um instrumento que contribui no fortalecimento da tradição Potiguara. A docente procura mostrar que a cultura não ocupa o lugar da religião, é algo da vida dos indígenas que esteve sempre presente, bem antes do processo da colonização, e os indígenas já tinham como deuses os elementos da natureza. “Para os Potiguara, os encantados são os aliados que protegem a natureza, e os lugares dos rituais fazem parte da cosmovisão indígena” (BARCELLOS, 2014, p. 159).

Neste contexto, o diálogo é um instrumento de conscientização que contribui para que os indígenas da EJA passem a ver a cultura de forma positiva, rompendo com estereótipos preconceituosos que, ao longo dos anos, foram sendo criados e fortalecidos através dos discursos das classes dominantes.

A esse respeito, Freire (2015) nos lembra da importância do diálogo no ensino. Para o referido autor, isso implica no respeito à diferença, em proporcionar e garantir que todos tenham o direito de expressar suas opiniões e pontos de vista. E a educação dialógica e problematizadora na EJA indígena que defendemos é aquela que proporciona um processo de ensino-aprendizagem mediado pelo diálogo, que proporciona aos educadores e aos educandos o exercício da fala, a oportunidade de expressar suas ideias, como também ouvir e respeitar as ideias e opiniões de quem fala, e isso em um processo dialógico de respeito ao outro.

Ao se referir à forma que trabalha as práticas pedagógicas com os educandos, o professor Babosa enfatiza que traz a temática da cultura de forma dialogada com os estudantes da EJA Potiguara, levando-os a refletirem sobre a importância da cultura da qual fazem parte, a fim de

compreenderem seu significado, bem como a origem e sua contribuição para história dos Potiguara. Percebe-se, no discurso do professor, uma postura dialógica em relação aos saberes tradicionais, visto que os estudantes são levados a refletirem acerca da importância da cultura e a dialogarem sobre ela com os professores na sala de aula, incluindo o valor que ela tem para a etnia Potiguara.

É possível observar pelo discurso dos professores Goiabeira, Jatobá e Babosa que as práticas pedagógicas são mediadas pelo diálogo e possuem como intencionalidade o fortalecimento da cultura indígena Potiguara na modalidade da EJA. Sobre esse processo dialógico, Zitkoski (2010) argumenta ser a condição central para a educação problematizadora, pois sem ele não é possível exercer uma prática pedagógica crítica, progressista e emancipatória.

O autor reforça ainda que o diálogo “abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca” (ZITKOSKI, 2010, p. 198).

Para Freire (2011, p. 109), “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”.

A partir das reflexões dos autores, podemos inferir que o diálogo é condição central para o exercício de uma educação para cidadania e de respeito ao outro, bem como das diferenças. Ele é um elemento de fundamental importância nas práticas pedagógicas dos professores da EJA indígena no processo de fortalecimento da cultura ao possibilitar o encontro com outras culturas e conhecimentos em um processo dialético e dinâmico.

O diálogo pode possibilitar ainda que as práticas pedagógicas discursivas sejam um espaço de problematização da realidade onde vivem os sujeitos, tornando o ensino na modalidade da EJA indígena questionador e crítico, de modo que os estudantes não sejam meros receptores de informações prontas e acabadas, de uma educação bancária, mas que consigam, mediatizados pelo mundo, realizar a sua leitura crítica da realidade onde se encontram inseridos.

Após tecermos algumas reflexões acerca das práticas pedagógicas discursivas na EJA e as ações de fortalecimento da cultura Potiguara, no próximo tópico, discutiremos os discursos sobre o protagonismo do professor indígena na EJA, um elemento importante para esse fortalecimento.

6.6 O PROTAGONISMO DO PROFESSOR INDÍGENA NA EJA: UM ELEMENTO IMPORTANTE NO FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA

Nesta seção, abordaremos a importância dos docentes indígenas Potiguara na EJA, tendo como foco o protagonismo desses sujeitos para o fortalecimento da cultura através das práticas pedagógicas. Sobre essa questão, apresentamos as seguintes práticas discursivas:

*Eu penso assim, antes de ser professor, eu **sou indígena**, isso ajuda bastante, porque o professor ele é **conhecedor da sua história, ele é conhecedor dos principais eventos, lendas e mitos atribuídos ao seu povo**. Quando temos um professor indígena para turmas da EJA, eu acredito que isso tem um ponto **muito positivo**, algo muito importante, porque, como eu já falei, os estudantes, a maioria (falando) especificamente da escola, são estudantes da nossa aldeia. Quando temos a **vivência** com o povo, quando temos aquela **ligação com a comunidade, isso transcende no espaço sala de aula, é muito gratificante**. Eu acredito ser muito importante o professor **ter a sua etnicidade** reafirmada para poder trabalhar no espaço de uma sala de aula dentro da comunidade indígena. Porque **ele se torna também um lutador da causa indígena desse fortalecimento da cultura, não é apenas quem vai transmitir conhecimento, mas é alguém que reforça essa luta, essa história** (AROEIRA, 15/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).*

O professor Aroeira apresenta em sua prática discursiva o pertencimento à cultura indígena, e isso vem antes de ser professor, ele ressalta que o conhecimento adquirido, por ser indígena, facilita seu trabalho. O fato de ser indígena e ser professor é visto como algo positivo, tendo em vista que, conhecer todo o território e os estudantes que moram nas aldeias, possibilita uma aproximação com os sujeitos e o contexto em que estão inseridos, de modo que a educação deixa de ser uma ação isolada da escola, porque transcende o espaço da sala de aula para a aldeia (BRANDÃO, 2006).

As pedagogias adotadas pelos professores buscam fortalecer a cultura Potiguara, desconstruindo padrões de caráter racista que tentaram segregar os conhecimentos e saberes do povo indígena que, por muito tempo, foram marginalizados e inferiorizados.

Agora, essa atitude segregacionista é substituída por práticas pedagógicas que trazem discursos de valorização, de pertencimento e de protagonismo desses sujeitos que estiveram sempre à margem do reconhecimento, enquanto produtores também de saberes (ARROYO, 2014).

A partir da atuação dos professores nas escolas, é possível perceber que “entre o povo Potiguara, de forma cada vez mais intensificada, há um crescente processo de indianização das

escolas, que compreende novas formas de apropriação e releitura da cultura própria do indígena que nasce na região do litoral norte da Paraíba” (NASCIMENTO, 2012, p. 89).

Esse movimento de releitura cultural é levado para o espaço escolar, o qual considera as tradições indígenas como sendo um valor, um bem social que precisa ser preservado e mantido, tanto pelas aldeias como pela instituição oficial, a escola. O movimento de indianização reconhece a escola como sendo uma aliada. Através do acesso ao conhecimento, é possível resistir a processos de violência e aculturação e propor um novo modelo de educação e sociedade pautada em valores de igualdade e respeito ao outro, ao diferente e ao planeta em que vivemos.

Observa-se na prática discursiva do professor Aroeira um caráter de militância através da expressão utilizada: *“ele se torna também um lutador da causa indígena desse fortalecimento da cultura, não é apenas quem vai transmitir conhecimento, mas é alguém que reforça essa luta nessa história”*. O discurso do professor deixa claro que os vínculos com a Educação Escolar Indígenas vão além do aspecto profissional na transmissão de conteúdo, pois é um compromisso social, é uma luta diária a qual busca se efetivar na prática, na conquista dos direitos, como determina a lei.

Corroborar com essa assertiva o referencial curricular de formação dos professores indígenas, ao enfatizar que “o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem garantidos pela legislação são raros e quase sempre iniciativa de alguns professores e comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p. 13). Tais afirmativas nos leva a refletir o papel de protagonismo que vem sendo desenvolvido pelos professores indígenas Potiguara da EJA, na luta pelas políticas educacionais, no litoral norte da Paraíba, cujas práticas pedagógicas discursivas se constituem como sendo mais uma ação de resistência e fortalecimento da tradição local.

No discurso do professor Aroeira, a utilização do pronome na terceira pessoa do singular “ele”, acompanhado do verbo “tornar”, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, com conjugação pronominal “se”, é utilizado para ressaltar que muitos indígenas não exerciam o papel de militante, todavia, assumem a função docente e adotam outras posturas de identificação com a causa, demonstrando discursos e posturas de apoio em defesa da Educação Escolar Indígena Potiguara.

À luz dessa perspectiva, trazemos o discurso do professor Carnaúba que nos traz a seguinte reflexão:

*É de fundamental importância o professor indígena **conhecer** a história, pois ele **vive** no território, tem **compromisso e responsabilidade** para com o estudante, ele não só conhece, sabe a importância da nossa cultura, mas ele vive ali (CARNAÚBA, 20/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

Na prática discursiva do professor indígena Carnaúba, observa-se um discurso que ressalta as qualidades atribuídas a esses docentes através dos verbos “*conhecer*” e “*viver*”, o professor demonstra que, na sua concepção, conhecer a realidade dos sujeitos e viver no território são elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da EJA indígena.

Outro destaque diz respeito aos substantivos “*compromisso e responsabilidade*”, os quais são utilizados de forma positiva, demonstrando que existe um envolvimento social e político nas ações assumidas em favor da melhoria da educação Potiguara na EJA,

Esses compromissos e responsabilidades são assumidos de forma individual e coletiva. No âmbito individual, isso ocorre através das aulas nas práticas pedagógicas na EJA, no chão da sala de aula, com discursos positivos no ensino sobre a cultura; de modo coletivo, nos momentos de participação das mobilizações e das lutas em defesa da Educação Escolar Indígena, tais ações constituem-se como sendo mais um elemento de fortalecimento da cultura indígena Potiguara. Nessa direção, corroboram com essa assertiva o seguinte discurso:

*O professor indígena **nasceu naquele meio**, ele respira aquele meio, a vida dele é aquele meio. Desde pequeno, ele vai lá no rio e toma o seu banho no rio, pesca no rio, ele vive ali. Então, esse professor ele vem desse meio, ele cresceu nessa vida, ele **cresceu nessa estrutura**, ele vai para universidade e volta para seu povo, para sua aldeia, quando ele chega na escola, ele vai repassar **aquilo que é comunidade, aquilo que está no sangue dele**, diferente de quem não é indígena (BABOSA, 10/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

Na percepção do professor Babosa, nascer, conhecer a realidade dos estudantes, conviver e experimentar as situações vivenciadas por eles no cotidiano contribui para um ensino contextualizado, visto que as experiências vivenciadas nas aldeias são articuladas aos conteúdos da escola, pois, como coloca Freire (1991), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, essa intervenção acontece quando as situações do cotidiano dos estudantes são articuladas às aprendizagens da escola.

O professor destaca em sua prática discursiva que “*cresceu nessa estrutura*”, referindo-se à vida da aldeia. Segundo o dicionário de Ramos e Júnior (2007), estrutura e organização constituem disposição e ordem dos elementos essenciais que compõem um corpo (concreto ou abstrato), aquilo que dá sustentação a algo; armação, arcabouço.

Do ponto de vista dos indígenas, a estrutura compõe os conhecimentos tradicionais adquiridos na aldeia e na família, a educação indígena, a qual é a base da formação desses sujeitos pertencentes a uma cultura. Outra expressão utilizada diz respeito ao “*que está no sangue dele*”. O termo utilizado pelo professor não se refere a uma questão biológica, mas identitária, no sentido de afirmar-se enquanto guerreiro pertencente a um coletivo, a um povo.

Sobre a questão cultural, é possível observar uma prática discursiva relacionada às questões capitalistas e ambientais no discurso da professora Jatobá. No trecho abaixo, ela discorre sobre isso trazendo as seguintes observações:

[...] a visão indígena não é capitalista, a visão do indígena é a visão da terra, a terra é conhecida como mãe Terra, é de onde prover o sustento. O rio vem da terra e dentro do rio o peixe. A macaxeira vem da terra, quando se planta ela dá. Então é isso que os professores indígenas tentam passar para os estudantes, agora como nós falamos tem as exceções, aqueles que se voltam para ter uma condição financeira maior, mas isso é de cada um, mas a sua grande maioria, a sua alegria, é a terra, é viver na terra, e da forma mais simples possível, pé no chão. Eu acredito que ser professor indígena é assim, passar essa cultura essa vivência, o amor pela natureza, que faz parte da gente, para seus alunos (JATOBÁ, 20/05//2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

A prática discursiva da professora foi a única que remeteu ao sistema capitalista, afirmando que os indígenas, em sua maioria, não possuem uma cultura ligada ao sistema de acúmulo de bens de consumo. Ela ressalta que existe uma cultura e uma consciência ambiental que privilegia as questões ligadas à natureza, por compreender que ela é mãe, capaz de produzir os bens necessários para a sobrevivência da vida no planeta.

No entanto, é possível observar uma prática discursiva antagônica (JÚNIOR; SATO; MELO, 2018) porque, enquanto temos indígenas que preservam a natureza, pois não possuem posturas capitalistas, a prática discursiva da professora demonstra a presença de indígenas que buscam adquirir um maior poder aquisitivo: “*aqueles que se voltam para ter uma condição financeira maior*”. Embora não seja mencionada em sua prática discursiva, a professora indígena refere-se a alguns indígenas que exploram a terra em relações comerciais, seja arrendando-a para usineiros da região para o plantio da cana-de-açúcar, ou seja para exploração de outras culturas que provocam agressão à natureza, provocando com isso conflitos com outros indígenas que não aceitam essas relações comerciais estabelecidas nas aldeias e no território indígena.

A referida professora menciona o papel do docente na mudança dessa realidade, ao afirmar: “*eu acredito que ser professor indígena é assim, passar essa cultura, essa vivência, o*

amor pela natureza, que faz parte da gente, para os estudantes”. Logo, em sua concepção, o docente indígena tem o papel educacional de resgatar a cultura e o cuidado com a natureza, algo que é peculiar em sua tradição, que está enraizado na sua origem e que aos poucos foi sendo perdido e esquecido nas relações capitalistas estabelecidas com a sociedade não indígena no processo de aculturação (BARCELLOS, 2014).

O professor Goiabeira ressaltou, em sua prática discursiva, um elemento importante da prática docente, tanto enfatizado nos discursos de Freire (1996, p. 29): “ensinar exige pesquisa”. Essa afirmativa é destacada na prática discursiva do referido professor que aponta a importância da pesquisa na Educação Escolar Indígena na modalidade da EJA, bem como na construção do conhecimento. Vejamos o que é mencionado sobre essa questão:

*[...] É muito importante o professor Potiguara na educação escolar indígena e na EJA, porque além de tudo **ele é um pesquisador, ele produz conhecimento**. Quando ele **pesquisa**, ele **constrói esse conhecimento** para ser vivenciado, porque eu digo que ele não ensina, mas sim vivencia a partir da **prática pedagógica** desenvolvido na educação escolar indígena. Então, assim, esse professor indígena ele tem esse diferencial é ser um **pesquisador** [...] (GOIABEIRA, 21/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

O educador traz um elemento ainda não mencionado pelos demais professores indígenas da EJA Potiguara, quando afirma que, à medida que pesquisa, o docente constrói conhecimento. Sobre essa questão, Freire (1996, p. 28) nos lembra que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Dessa forma, ao pesquisar, o professor indígena na EJA produz conhecimentos sobre sua realidade e isso contribui com sua prática pedagógica, de modo que, ao exercer a prática de pesquisador, ele passa a conhecer melhor o que já sabe e elabora novos conhecimentos.

Compreendemos o diálogo, a pesquisa, a participação, a resistência, o empoderamento e o protagonismo como elementos fundamentais nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da EJA Potiguara, os quais são mobilizados nas atividades realizadas na modalidade em tela por esses sujeitos.

A partir das práticas discursivas, percebemos um envolvimento pedagógico individual e coletivo dos docentes e discentes indígenas na direção de uma mudança social de fortalecimento da cultura Potiguara. Nesse processo, os professores indígenas se apresentam como sendo os protagonistas, os quais propõem, discutem, organizam-se, reivindicam e buscam caminhos para superar os desafios postos acerca da efetivação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade no território e que atenda às suas necessidades.

Após discutir acerca do protagonismo do professor indígena na EJA, o qual entendemos como sendo um elemento importante nas práticas pedagógicas, no próximo tópico, iremos discutir os componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e a Língua Tupi enquanto contribuidores do fortalecimento cultural indígena.

6.7 OS COMPONENTES CURRICULARES ETNO-HISTÓRIA, ARTE E CULTURA E A LÍNGUA TUPI NO FORTALECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA

Neste tópico, buscamos perceber, a partir da prática discursiva dos professores indígenas, qual a contribuição dos componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e a Língua Tupi para o fortalecimento da cultura indígena Potiguara.

Vejamos a prática discursiva dos professores acerca das contribuições desses componentes específicos:

Eles contribuem muito, antes não tinha na escola o ritual do Toré, aulas em Tupi, de Etno-história e de Arte e cultura. Esses componentes vão fortalecendo o dia a dia, e assim agregando os valores que já existiam. Vamos dizer assim que estavam adormecidos, vendo que tem um valor, que cada cultura tem seu valor, cada povo tem sua maneira. Os estudantes vão percebendo e despertando e vendo a importância que a cultura tem para o Potiguara, principalmente esses jovens e adultos que estavam fora de sala de aula, dessa interação, desse envolvimento com a cultura e a escola vem ajudando nessa parte. Eu acredito que esses componentes contribuem valorizando o que é nosso, trazendo para dentro da sala de aula, não deixando esquecidos os costumes e tradições, como acontecia antigamente, a partir dos componentes passamos a ver a cultura com outros olhos (JENIPAPO, 20/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

Esses componentes curriculares fazem parte dessa nova grade de ensino é importante, porque, a partir daí, eles vão entender que a cultura faz parte da nossa história, porque a nossa história foi contada do ponto de vista dos vencedores, é assim que funciona infelizmente é a forma que a história foi contada do ponto de vista dos vencedores, muitas coisas ficaram adormecidas e hoje, por questão do movimento indígena, questão das leis, abre-se um espaço que vem fortalecendo estas questões (ALECRIM, 12/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).

Eu vejo da seguinte forma: o conjunto das três disciplinas que compõe o currículo da escola indígena fortalece a cultura, porque muitas pessoas, principalmente jovens, eles não conhecem a história da aldeia do Povo Potiguara. Essas três disciplinas trazem a história do lugar, esses conhecimentos que estão meio que adormecidos. Os professores fazem pesquisas e entrevistam alguns anciãos. Através dos relatos das histórias que são compartilhadas, o professor leva para a escola e trabalha na sala de aula com os estudantes, de modo que eles passam a perceber a riqueza de saberes

que temos no nosso povo. Muitos estudantes moram nas aldeias, mas muitas vezes não conhecem o território. Os três componentes ajudam nisso, as demais disciplinas também têm esse papel de fazer esse resgate (JATOBÁ, 20/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

Em suas respostas, os professores destacaram os componentes específicos como espaços de fomentação de conhecimentos que estavam “*adormecidos*”. A utilização do termo é usada para demonstrar que a cultura, para os Potiguara, nunca foi esquecida. Em alguns períodos da história, percebemos que ela esteve silenciada, adormecida pelos processos de violência sofridos por esses sujeitos.

Na prática discursiva da professora Jenipapo, constata-se que os componentes trazem os elementos do cotidiano da cultura indígena para sala de aula, os quais sempre estiveram à margem do que era ensinado pela escola, por serem considerados inferiores. Trazer para a realidade escolar as temáticas indígenas, na sua concepção, é um movimento que vai agregando valores, dando vozes aos que estavam esquecidos. E a partir desses componentes, a escola vem proporcionando, principalmente para os jovens e adultos que se encontravam afastados desse movimento, um retorno às suas origens e aos processos de escolarização. Ela ressalta ainda que cada cultura tem seu valor, demonstrando um entendimento da pluralidade cultural e do respeito à essa diversidade existente no Brasil.

No entanto, um ponto que nos chamou atenção foi a expressão: “*passamos a ver a cultura com outros olhos*”, o que nos levou a inferir que os componentes possibilitam a construção de outro olhar, de uma consciência crítica acerca da cultura indígena, a qual era vista pelos indígenas somente pelas lentes dos colonizadores que a enxergavam como sendo ruim, mas hoje, a partir da inclusão dos componentes na escola indígena, na modalidade da EJA, notamos práticas discursivas de protagonismo e de orgulho.

Para Silva (2012, p. 26), “a educação dos Potiguara faz parte das relações do povo com a cultura”, a qual acontece em vários momentos: nos rituais, na confecção do artesanato e nas histórias de vida contada pelos anciãos através da oralidade. Esses espaços informais vão sendo reconhecidos pelos próprios indígenas como sendo práticas educativas culturais, porque vão sendo inseridas na escola de forma sistematizada, através dos componentes Etno-história, Arte cultura e da Língua Tupi, e tudo com o objetivo de preservar e fortalecer a cultura Potiguara.

Corroborando acerca dessa questão, Santos e Silva (2021, p. 110) argumentam que “é na parte diversificada que o currículo atende a parte considerada específica da cultura do povo indígena Potiguara com disciplinas específicas como: Tupi, Etno-história, Arte e cultura”. Assim, por meio do ensino dessas disciplinas, percebe-se o despertar, o interesse e a preservação

de sua cultura antes adormecida e deixada de lado pela escola não indígena ofertada aos Potiguara.

O professor Alecrim chama atenção para uma nova estrutura de ensino, levando-nos a inferir que a inclusão dos componentes específicos nas escolas e no currículo é algo novo no cenário educacional indígena paraibano. Essa afirmativa corrobora com as pesquisas realizadas por Santos e Silva (2021), quando apontam que na Paraíba a Educação Escolar Indígena foi estabelecida enquanto normas para a organização, estrutura e o funcionamento no sistema de ensino a partir da Resolução CEE/PB nº 207/2003, o que nos leva a refletir que os componentes específicos começaram a ser consolidados a partir desse período (PARAÍBA, 2003).

A partir do exposto, podemos inferir que, antes da Resolução CEE/PB nº 207/2003, o ensino voltado para população indígena no litoral norte da Paraíba possuía o mesmo formato oferecido aos não indígenas, de modo que a cultura era deixada de lado dos processos educacionais vivenciados pelos indígenas no vale do Mamanguape, o que justifica a aculturação e o silenciamento sofridos e relatados durante esta tese, por parte dos professores para com os jovens e adultos indígenas Potiguara.

É importante ressaltar o papel da escola e dos componentes específicos no resgate e fortalecimento dessa cultura adormecida no litoral norte da Paraíba, presente nos discursos dos professores indígenas, a qual vem sendo revitalizada e fortalecida a partir das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Essas ações são cotidianamente reforçadas através dos discursos positivos por meio dos professores e lideranças indígenas Potiguara.

Outro ponto destacado nos discursos dos professores diz respeito à voz narrativa da história, ao afirmar que *“a nossa história foi contada do ponto de vista dos vencedores”* (ALECRIM, 2021). Esse termo é usado pelo professor Alecrim para ilustrar que, por muito tempo, o sistema educacional brasileiro e paraibano apenas reconhecia a história contada pelos colonizadores, porém, hoje, a partir da luta dos povos indígenas, é possível perceber alguns sinais de mudança social.

Uma das principais transformações que apontamos é a inclusão dos componentes específicos nas escolas indígenas em uma perspectiva local. Em âmbito nacional, podemos citar a inclusão da Lei 11.645 na LDB 9394/96, pela qual no currículo oficial da rede de ensino tornou obrigatória a temática História e cultura Afro-brasileira e indígena em todas as escolas e modalidade, a fim de que, a partir da legislação, todas as instituições de ensino incluam em suas práticas pedagógicas as contribuições desses coletivos na história do país.

A professora Jatobá ressaltou ainda que os componentes possibilitam aos estudantes da EJA indígena conhecer sua história local, a aldeia onde moram, bem como a história da etnia

de que fazem parte. A partir do discurso da professora, percebemos que existe uma preocupação em preservar os aspectos locais presentes em cada aldeia, algo que é peculiar, mas também reforçar os aspectos coletivos da etnia Potiguara.

Outro ponto que chamou nossa atenção foram as reflexões trazidas pelos professores Babosa e Aroeira, os quais reforçam a importância dos componentes específicos no fortalecimento da cultura indígena Potiguara, mas também reclamam o empenho dos demais componentes neste trabalho de fortalecimento da cultura através de práticas pedagógicas realizadas no espaço escolar.

Tais questões são sinalizadas nas práticas discursivas desses professores, nos destaques dos excertos a seguir:

*Eu, enquanto professor, acredito que, por ser uma escola de ensino indígena, ela não só deve se limitar nessas três disciplinas não, pelo contrário, podemos, sim, trabalhar língua portuguesa e nela a cultura indígena, podemos trabalhar matemática do ponto de vista da cultura indígena e outras disciplinas, outros componentes curriculares. **As três disciplinas específicas é como se fossem o carro chefe para um trabalho diferenciado e específico, voltado para questão indígena. Por exemplo, o estudo da Língua Tupi nas escolas busca revitalizar a língua do nosso povo esquecida, já a Etno-história, é mais ligada à história do nosso povo Potiguara, à demarcação da terra, à retomada, aos conflitos, à ancestralidade, ao movimento indígena, à luta para permanecer aqui na nossa terra. Na Arte e cultura, são trabalhados os diferentes tipos de arte, não só do nosso povo, mas de maneira geral, mas o enfoque maior é na cultura indígena do Potiguara até para que os estudantes da EJA passem a valorizar. Então esses três componentes específicos ajudam nisso, garantir que nas escolas indígenas sejam trabalhados esses elementos, nós sabemos que nas escolas não indígenas essas temáticas não são trabalhadas (BABOSA, 10/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).***

*Por ser uma escola de ensino específico, ela não deve apenas se limitar a esses três componentes, é algo que deve ser levado para outras disciplinas. Essas são as principais, mas não devem ser as únicas a trabalhar a cultura. Nós precisamos trabalhar também em outras disciplinas, as ditas tradicionais, e desenvolver um trabalho voltado para a questão indígena. A responsabilidade maior fica para Etno-história, Arte e cultura e a Língua Tupi. **Mas a questão da cultura indígena é algo, digamos, tem que ser compartilhado para fazer parte desse novo currículo. Para mim, é muito gratificante saber que as disciplinas específicas elas também possuem essa responsabilidade de desenvolver um trabalho específico, diferenciado, de fortalecimento a nossa cultura (AROEIRA, 20/06/2021, RIO TINTO, grifos nossos).***

Nas duas respostas dos professores indígenas, é visível um olhar amplo sobre a importância de trabalhar o fortalecimento da cultura indígena Potiguara em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo os demais componentes curriculares, não apenas em eventos de

datas comemorativas, mas no conjunto de um currículo que não se limita apenas aos três componentes curriculares supracitados.

No que se refere aos objetivos de aprendizagem e sobre os conteúdos trabalhados nos componentes específicos, o professor Babosa pontuou que o Tupi busca revitalizar a língua esquecida no período da colonização. Já o componente curricular Etno-história, trabalha temáticas ligadas à territorialidade, aos conflitos, à luta do povo Potiguara para permanecer no território, à demarcação, à retomada da terra indígena, ao movimento social indígena, aos direitos e à ancestralidade. Sobre o componente de Arte e cultura, o mesmo ressaltou serem trabalhados conteúdos de maneira geral, o qual procura possibilitar aos estudantes da EJA o acesso aos diferentes tipos de arte e cultura, no entanto, existe um enfoque e uma preocupação maior em destacar a tradição indígena Potiguara, de modo a fortalecê-la e valorizá-la no local.

O reconhecimento na escola do valor das expressões artísticas dos vários grupos sociais, apura a percepção dos alunos sobre o valor de sua própria cultura, compreendendo-a no conjunto de tantas outras. Assim, os alunos que pertencem às minorias étnicas e culturais podem não somente exercer o seu direito de acesso ao conhecimento universal, mas redimensionar positivamente a sua identidade, a importância e o significado de seu saber, reunindo condições que lhes permitam compreender e superar as idéias preconceituosas e discriminatórias que muitas vezes são atribuídas às suas produções culturais e modos de vida (BRASIL, 1998, p. 295).

À luz das reflexões acima, percebemos a escola como sendo um espaço propício à acolhida das diversas manifestações culturais. Trazer para escola, através das práticas pedagógicas, uma variedade de expressões artísticas de diversos grupos possibilita os estudantes da EJA indígena terem acesso a conhecimentos universais relacionados a outras culturas, bem como a consolidar, valorizar e reafirmar conhecimentos e saberes da sua, de modo que os mesmos passem a conhecer outras culturas, estabeleçam relações de respeito e diálogo e passem a sentir orgulho da cultura de que fazem parte.

Quanto ao discurso do professor Aroeira, observamos uma reclamação pelo fato da escola ser “*específica*”, ou seja, ser indígena e não adotar nos demais componentes, “*em outras disciplinas, as ditas tradicionais*”³⁸, ações efetivas no cotidiano na direção de práticas pedagógicas de fortalecimento à cultura Potiguara.

³⁸ O mesmo fala isso em referência às disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências, geografia, química e física.

A prática discursiva do professor Aroeira nos leva a inferir que a existência dos componentes específicos garante a efetivação do direito aos jovens e adultos indígenas terem acesso a uma educação contextualizada à sua realidade, de modo a ser incluído nos processos educacionais os elementos referentes à cultura indígena Potiguara.

Corroborando com essa assertiva, a prática discursiva do professor indígena Babosa ressalta a ausência dessa discussão relacionada à cultura Potiguara nas escolas não indígenas, *“nós sabemos que nas escolas não indígenas essas temáticas não são trabalhadas”*. O discurso do professor indígena Aroeira nos leva a inferir que, embora seja garantida por lei essa discussão em todas as escolas no território nacional, através da Lei 11.645 e na LDBN 9394/96, como podemos observar no Artigo 26, isso nem sempre se efetiva na prática pedagógica no chão da escola. Vejamos o que traz o artigo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 11.645, BRASIL, 2008, grifos nossos).

Consideramos um avanço e uma conquista da população indígena e quilombola através da luta, organização e mobilização para a inclusão desse Artigo 26 na legislação educacional brasileira, o qual possui a intencionalidade de trazer para o espaço escolar as contribuições desses coletivos para construção do país, não mais em uma perspectiva de escravidão e colonização, de forma pejorativa como sempre aconteceu no passado e que era posto nos livros didáticos, mas através de uma relação de respeito, reconhecimento e diálogo.

Silva e Costa (2008, p. 9) ressaltam a importância da legislação enquanto instrumento legal que determina a inclusão do estudo da história e cultura indígena: *“ainda que não seja a única solução para pôr fim a invisibilidade das populações indígenas, possibilita, sem dúvida, um reconhecimento de uma sociedade historicamente pluricultural, um passo importante para a construção da cidadania”*.

A legislação assegura ainda que a etnia Potiguara tenha o direito a uma educação diferenciada, a qual é consolidada de modo mais efetivo e sistemático nas escolas indígenas através dos componentes específicos Etno-história Arte e cultura e a Língua Tupi, os quais potencializam a discussões acerca da cultura indígena nas escolas existentes nas 32 aldeias indígenas localizadas nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, no litoral norte da Paraíba.

Por sua vez, o professor Goiabeira chama atenção para o sentimento de resistência dos estudantes para o ensino da Língua Tupi, o qual vem acompanhado de questionamento por parte dos estudantes a respeito da sua utilização em outros espaços. Tais questionamentos nos levam a pensar o papel social da escola, que sujeitos estão sendo formados, que objetivos de aprendizagem estão sendo construídos, quando nos deparamos com questionamentos que resumem o processo educacional a um exame de avaliação, a exemplo do ENEM, como podemos observar na prática discursiva do referido professor.

*O Tupi, enquanto disciplina, o estudante não vai ter tanto interesse em aprender uma língua quanto a inglesa. Porque ele vai entrar em contato com o mundo inteiro com o inglês, o espanhol que é um pré-requisito para o Enem. Então, assim, **a questão do Tupi é de fortalecimento cultural do nosso povo. E é justamente nesses momentos em que nós trabalhamos esses componentes específicos que fazem a diferença. No Tupi, os conteúdos trabalhados fazem parte do nosso cotidiano, eu trabalho o vocabulário, o pai nosso, as saudações, meses do ano, pronomes, adjetivos, verbos, preposição, números, músicas em Tupi, tudo isso eu estou falando de modo geral; agora, eu faço uma seleção de acordo com cada turma. Além do Tupi, são trabalhadas outras temáticas, a dos Direitos Humanos, a arte e cultura onde é trabalhada a pintura corporal que também faz parte da cultura, os instrumentos musicais, os artefatos, a importância desses artefatos, a arte indígena. Então, são componentes muito importantes que fazem a diferença na educação escolar indígena** (GOIABEIRA, 21/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

Essas questões postas pelo professor Goiabeira demonstram o violento processo de aculturação sofrido por esses coletivos, mas também abrem espaços para reflexões férteis no sentido de pensar que é necessário garantir o direito de aprendizagem desses sujeitos a diversas categorias de conhecimentos, para que os mesmos possam ocupar e conquistar espaços na sociedade, visto que não estamos falando de jovens e adultos indígenas isolados. Torna-se importante também garantir um ensino que proporcione o encontro com sua cultura, com sua língua, costumes e tradições, para que os mesmos passem a valorizar e a se reconhecerem enquanto sujeitos pertencentes a uma cultura diferente, que possui saberes específicos a serem preservados.

Corroborando com o professor Goiabeira acerca da resistência que vem enfrentando a população indígena no Brasil para recuperar suas línguas, temos a seguinte contribuição:

[...] a urgência da necessidade de se aprender a ler e a escrever em português é claramente percebida, ao passo que a escrita em língua indígena não é vista como necessária. As experiências em andamento têm demonstrado que, com o passar do tempo e, à medida em que essas sociedades se conscientizam de que sua atitude negativa, em relação à escrita de sua língua de origem, é fruto de políticas e de imposições de agências externas a elas, a situação se modifica e o uso da língua indígena por escrito passa a fazer sentido e a ser desejável (BRASIL, 1998, p. 118).

À luz da prática discursiva de Brasil (1998) e do professor Goiabeira, percebe-se que o contato dos indígenas com a sociedade não indígena traz a importância do processo de escolarização. Nele, a necessidade de leitura escrita e a comunicação na língua oficial do país não aconteceu de forma pacífica. É sabido, na história do país, dos embates travados entre a sociedade brasileira e os indígenas e da imposição forçada do ensino da língua portuguesa dos colonizadores em detrimento ao esquecimento, silenciamento e apagamento da língua materna das diversas etnias espalhadas pelo Brasil, as quais tiveram como consequência desse processo o esquecimento e, em muitos casos, o desuso³⁹, como aconteceu com os Potiguara na Paraíba.

No entanto, observa-se também um esforço por parte das lideranças indígenas e dos professores em conscientizar as gerações do presente e do futuro, através da educação escolar, sobre a importância da revitalização da língua materna para sobrevivência e valorização da cultura de cada etnia, visto ser importante tornar o ensino das línguas indígenas nas escolas aceito pelos jovens e adultos e desejado por todos.

Observamos ainda na prática discursiva do professor Goiabeira sua clareza em relação à função social do ensino da Língua Tupi, bem como dos componentes específicos: *“a questão do Tupi é de fortalecimento cultural do nosso povo, é justamente nesses momentos em que nós trabalhamos esses componentes específicos que faz a diferença”*. Esse direcionamento do trabalho realizado nas práticas pedagógicas nos componentes é destacado na fala dos professores como sendo de fundamental importância na mudança de posturas, discursos e atitudes contra o silenciamento da cultura indígena Potiguara dos educandos. Trata-se de um processo lento e gradual.

³⁹ Usamos o termo “desuso”, em alusão ao apagamento da língua tupi nas aldeias potiguaras, a qual foi resgatada por meio do trabalho do Professor Eduardo Navarro, nos anos 2000, o qual contribuiu na revitalização desta língua, formando professores com a finalidade de propagar este ensino nas escolas indígenas (BARCELLOS, 2014).

A respeito dos conteúdos trabalhados no componente curricular do Tupi, o professor Goiabeira destaca que se detém nas expressões utilizadas no cotidiano, onde são inseridos, no ensino na modalidade da EJA, o vocabulário, o pai nosso, as saudações, os meses do ano, bem como a parte da gramática, o que possibilita que o estudante possa interagir e exercitar a pronúncia e adquirir conhecimentos gramaticais dos pronomes, adjetivos, verbos, preposição, números, fazendo com que os estudantes se apropriem dos signos linguísticos e passem a dominar a tecnologia do Tupi para construir e ler textos escritos nessa língua.

Quanto à prática discursiva do professor Guajiru, uma das mais longas sobre essa questão, diversos elementos foram trazidos, os quais destacamos a seguir:

Então, o indígena sem a língua ele fica como o pássaro que não voa! Ele sabe que de fato e de verdade é a língua que deveria ele está falando era o Tupi. Tem também pintura, seu próprio desenho, o favo de mel com a folha da jurema. O favo de mel demonstra a união, assim como as abelhas que realizam um trabalho coletivo fazendo o mel, nós indígenas devemos estar unidos em busca do melhor para todos, com também temos a folha da jurema, que é uma planta que utilizamos para fazer uma bebida a qual nos proporciona força, coragem. Hoje nós temos a nossa própria pintura, nossa própria identidade e aí é isso que a arte e cultura vai trabalhar a estrutura da pintura, a estrutura do próprio desenho Potiguara, estrutura dos tratados, riscados da própria cultura e vai trabalhar essa linha cultural. A Etno-história vai contar a história da etnia. Vai trabalhar dentro de um contexto geral, por que tem esse nome nessa aldeia. Quem colocou? Por que é isso? Por que aquilo [...]? Na Etno-história, trabalhamos a história da etnia, as lutas do nosso povo pelos seus direitos junto ao Governo Federal, de todo o processo que aconteceu para chegar até aqui. Então essas três disciplinas servem demais em conjunto e fazem um fortalecimento total na cultura indígena na escola (GUAJIRU, 12/05/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).

Embora consideremos um fragmento longo, achamos importante trazê-lo para nossos leitores com o objetivo de possibilitar a visualização de práticas pedagógicas discursivas na EJA nesses componentes, a fim de perceber como contribuem no fortalecimento da cultura. O primeiro destaque do professor diz respeito à língua: “o indígena sem a língua ele fica como o pássaro que não voa”. Ele utiliza a figura de linguagem com o conectivo “como” para comparar o indígena que não conhece a língua materna com o pássaro que não voa, demonstrando que tais atividades são vitais para ambos os sujeitos.

A expressão “não voa” é a perda de algo que era natural, comum e espontâneo utilizado no cotidiano. A Língua Tupi no passado era a única conhecida e utilizada pelos indígenas para expressar-se no dia a dia e nos rituais sagrados. O contato com colonizador traz a imposição de uma nova forma de comunicação, de um novo idioma, o português, o qual passa a ser

pronunciado pelos indígenas no processo de colonização. Assim, o Tupi foi deixado de lado e como um pássaro que sabe voar adquiriu essa habilidade nos primeiros anos de vida com seu grupo familiar. Todavia, mais tarde, no processo de domesticação, é impedido de realizar algo que era natural na sua vida e que garantia sua existência.

Ao comparar a língua com o pássaro, o professor traz em sua prática discursiva a violência sofrida, a interrupção de um processo que acontecia de forma natural no interior das aldeias, a transmissão da língua nativa, o Tupi, a qual carrega significado e importância para os indígenas; assim com voar traz significado e importância para os pássaros.

Nesse contexto, a Língua Tupi apresenta-se como sendo de fundamental importância. Sua inclusão nas escolas indígenas é mais que um idioma para os Potiguara, é o reconhecimento de um povo que permanece vivo com suas crenças, memória histórica, saberes e formas de organização social própria (SILVA, 2016b).

De acordo com a pesquisa realizada por Falcão (2017), na qual entrevista os educandos jovens e adultos indígenas, do município da Baía da Traição, identificamos o reforço da importância do Tupi também para esses sujeitos, conforme podemos constatar nas considerações da pesquisadora: “o ensino de tupi foi realmente o elemento mais mencionado pelos educandos como atividade interessante da escola [...]” (FALCÃO, 2017, p. 76).

Em relação ao componente curricular Arte e cultura, o professor Guajiru foi o único que trouxe o ensino a partir das pinturas corporais realizadas pelos Potiguara, utilizando produtos naturais como o jenipapo, uma fruta nativa da região, e o açafrão que, embora não sejam mencionados, são utilizados nas pinturas corporais. O mesmo não se referiu à cultura a partir do artesanato indígena Potiguara, ele apresenta outros elementos, como os traçados produzidos a partir da folha da jurema, uma planta usada para fazer uma bebida consumida nos rituais e o favo de mel, desenho que traz a imagem de uma colmeia de abelha que é reproduzida e aperfeiçoada nos desenhos nos corpos dos indígenas, marca da união entre os membros da etnia Potiguara.

O professor concluiu seu discurso pontuando as temáticas discutidas e trabalhadas no componente curricular Etno-história, tais como: retomada do território, sujeitos que fizeram parte desse processo, os acontecimentos que marcaram esse período, os motivos que levaram a esse movimento, a origem do nome da cidade e a luta dos Potiguara pelos direitos sociais e civis, atrelando toda essa discussão à história da etnia de seu povo. Ele ressalta que inicialmente essas questões são trabalhadas em um contexto geral, em seguida, de modo mais específico, considerando a história de cada aldeia.

Analisando as práticas discursivas dos professores indígenas nos três componentes curriculares supracitados, percebemos que eles possuem como objetivo manter viva a cultura, a história de luta e a organização da etnia para permanecer no território. Ao ressaltarmos a importância da escola indígena e nela os componentes específicos, arriscamos afirmar que, sem o trabalho que vem sendo realizado cotidianamente articulando os saberes indígenas aos científicos não indígenas, provavelmente, parte da história e da cultura Potiguara teria sido esquecida e perdida, como aconteceu no passado.

Refletindo a Educação para população indígena, trazemos as reflexões de Santos (2007, p. 26) a respeito da ecologia de saberes, a qual possibilita “promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos”. Na EJA indígena, é de extrema importância reconhecer a existência de uma pluralidade de conhecimentos presentes na etnia Potiguara. Tais informações não podem ficar à margem das temáticas trabalhadas e discutidas pela escola, visto que vão além do conhecimento científico sistematizado pela sociedade não indígena. É de fundamental importância, quando se pensa na EJA indígena, considerar os conhecimentos científico, como também aqueles trazidos pelos sujeitos, bem como o contexto em que eles se encontram inseridos e sua visão de mundo que antecede a leitura da palavra, como bem nos lembra Freire (1996).

Ao mencionar a população indígena, Santos (2007) ressalta ainda a importância da preservação dos conhecimentos tradicionais da população indígena para sobrevivência da biodiversidade e como os saberes presentes nas etnias indígenas paradoxalmente se encontram hoje ameaçados pela intervenção crescente da ciência moderna. A prática discursiva do referido autor nos faz retomar o papel social da escola indígena defendida pelas lideranças e professores, conforme Bonin (2012), em que a escola se configura como sendo uma ferramenta de sobrevivência e resistência, onde os indígenas possam apropriar-se de tecnologias que não fazem parte da sua cultura, a exemplo da leitura e escrita, necessárias para garantir a efetivação dos seus direitos e sua existência, bem como a preservação da sua cultura, a fim de que esta não seja perdida e esquecida.

As práticas discursivas dos professores Caruaíba e Arruda também fizeram referência às temáticas trabalhadas na EJA indígena, nos componentes específicos. No entanto, é possível observar a descrição de atividades que ainda não foram mencionadas, tais como o movimento de organização para ir ao acampamento Terra livre, um evento que acontece anualmente e reúne diversas etnias do Brasil para reivindicar seus direitos em Brasília. No litoral norte, os Potiguara, todos os anos, mobilizam-se para participar e enviar seus representantes e suas pautas de lutas, conforme podemos observar nos discursos abaixo:

*Nos componentes, trabalhamos a Etno-história, contamos as histórias da luta pela terra, as demarcações, **as viagens lá em Brasília, o Acampamento Terra Livre**, a nossa história, o Tupi, a nossa língua materna, Arte e cultura, e aí vem o artesanato. **Então isso é trabalhado para revitalizar, para manter viva a nossa cultura e levar o indivíduo a questionar, a se questionar e se identificar e a ter amor, ter prazer e não ter mais aquele sentimento que nós tínhamos antes: de vergonha, de sermos indígenas. Hoje vemos que têm algumas mudanças, e a escola é uma delas** (CARNAÚBA 20/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

*As disciplinas são muito importantes, são ricas, porque temos a possibilidade de trabalhar com o que é nosso, que faz parte da nossa vida, da nossa história. Nós procuramos realizar um trabalho coletivo, nos apoiamos um no outro e tentamos fazer um bom trabalho. **Em Arte cultura, eu trabalho a dança, a dança indígena, eu trabalho os rituais indígenas, o Toré e toda a preparação do Toré.** Eu falo para eles que o Toré é algo sagrado, eu trabalho todo o processo do Toré, assim, tipo, como nós devemos nos comportar no círculo do Toré; qual é a vestimenta que nós devemos estar presente naquele momento; como é feita a saia do indígena; tem toda uma preparação. Nós trabalhamos muito isso, os adereços, colar, o brinco, o cocar que nós usamos, a nossa cultura indígena. Nossa comida indígena, o nosso povo hoje vai fazer uma farinhada, muita das vezes, a minha aula é assim, eu os levo a participar mesmo, para eles verem toda a preparação, todo espaço que se tem da nossa casa de farinha. **Tudo isso são conteúdos que eu trabalho com eles dentro da nossa aldeia, o nosso rio, as nossas plantações, as nossas plantas medicinais. Aqui na minha aldeia, eu acredito que tudo isso, toda a história é muito rica, a nossa história, então, tudo isso são conteúdos que eu vou passando** (ARRUDA, 10/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).*

Os dois professores fazem referência às atividades de fortalecimento da cultura Potiguara, na modalidade da EJA, já mencionadas nesta tese. Como diferencial ainda não destacado, Carnaúba apresenta o acampamento Terra Livre enquanto uma mobilização que reúne todas as etnias do país em Brasília, a qual procura pressionar e reivindicar políticas públicas para esses coletivos, a exemplo da Educação Escolar Indígena (CARNAÚBA, 2021).

Quanto à essa questão, Freire (1996, p. 31) nos lembra que ensinar exige criticidade, pois “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. Logo, podemos inferir que, ao discutir essas temáticas relacionadas aos direitos, identidade e cultura com os estudantes da EJA indígena, o professor desperta a consciência desses sujeitos, os quais passam a ver sua cultura não mais com sentimento de vergonha de um coletivo marginalizado que esteve sempre à margem. Eles passam a construir outra imagem, bem como sentimentos de pertencimento, prazer e orgulho. Essa mudança é possível de ser observada, segundo o professor Carnaúba, através da escola, que pode naturalizar e reforçar discursos preconceituosos, como também realizar um processo de mudança social dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2016).

O professor Arruda também ressalta a importância dos componentes para o trabalho de fortalecimento na modalidade. Percebemos haver uma recorrência desse discurso nos demais professores da EJA indígena Potiguara, o qual é materializado nas ações desenvolvidas e reforçadas em todas as modalidades de ensino, como podemos observar na prática discursiva de Nascimento (2012, p. 77):

Há um movimento, entre os Potiguara, de levar a cultura indígena para compor as propostas didático-pedagógicas das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A proposta está em vivenciar uma educação diferenciada, de forma a privilegiar o estudo de disciplinas ou eixos temáticos relacionados à Etno-história, Etno-geografia, literatura indígena Potiguara (mitos, lendas e crendices), língua Tupi, plantas medicinais, cultivo e produção alternativa de alimentos típicos da região.

O discurso do professor Arruda corrobora com Nascimento (2012) a respeito do esforço que vem sendo realizado em todas as modalidades de ensino, no território Potiguara, para serem efetivadas práticas pedagógicas de fortalecimento da cultura, as quais acontecem nas matérias específicas, mas precisam se estender aos demais componentes curriculares ofertados à população indígena.

O professor Arruda fez referência ao componente curricular Arte cultura, visto que apresenta o ritual do Toré como um elemento da cultura. Nele são trabalhadas questões ligadas à religiosidade, às vestimentas e aos adereços. Ele destacou ainda a alimentação e os espaços utilizados para realização de alimentos coletivos, a exemplo da farinha de mandioca, sendo o único a referir-se a esse ponto na temática cultura.

Por fim, o professor utilizou a expressão *“eu acredito que tudo isso, toda a história é muito rica, então tudo isso são conteúdos que eu vou passando”*. Nesse discurso, há um posicionamento individual ao utilizar o pronome pessoal *“eu”* na primeira pessoa do singular. O que demonstra uma opinião sobre o trabalho que vem sendo realizado com os jovens e adultos acerca do fortalecimento da cultura. É visível um sentimento de orgulho e empoderamento, bem como sua preocupação em fazer com que outros indígenas também compartilhem disso.

Todavia, é possível observar uma ação pedagógica que se relaciona com o discurso, ou seja, uma ação pedagógica, quando ele menciona que *“tudo isso são conteúdos que eu vou passando”*. Percebemos que os conteúdos que são passados trazem objetivos e intencionalidades de reforçar e fortalecer a cultura indígena Potiguara.

A prática discursiva do professor demonstra um olhar de alguém que vê a cultura como sendo positiva, a qual deve ser compartilhada, expressando uma opinião pessoal ao utilizar o

pronome “eu”. Ao fazer referência “à nossa história”, coloca-se enquanto membro participante do processo, como protagonista de uma cultura que é coletiva de uma etnia, de um povo, ao qual ele também pertence.

Concluindo esse tópico, trazemos o discurso da professora indígena Jatobá que pontua o trabalho ligado à cultura com os aspectos geográficos do território indígena, além de defender um ensino que leve aos jovens e adultos indígenas a autonomia e o protagonismo. Vejamos as reflexões sobre essa questão:

*Todos os componentes são de fundamental importância para a cultura, mas eu trabalho a cultura mostrando e explicando que cada aldeia tem uma **especificidade e é diferente**. Então eu não posso trabalhar na aldeia Akajutibiró como eu trabalharia na aldeia São Francisco. Cada aldeia tem especificidade diferente, então, lá na aldeia São Francisco, nós temos práticas diferentes da aldeia Akajutibiró. Eu sempre falo, lá **na aldeia São Francisco, tem terras para se plantar macaxeira, uma batata, um feijão; na aldeia Akajutibiró, nós temos mais pescadores**, porque vivemos banhados pelo mar. Então essa noção de percepção, de questionar a identidade, questionar quem é você. A revitalização da sua cultura, é de suma importância. Então a minha disciplina não serve para falar só sobre cultura: o que é cultura? Ou fazer artesanato, **serve para questionar, para se fazer questionar, então eu sou indígena, eu sou potiguara, eu sou importante, eu sou autor da minha história** (JATOBÁ 20/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

A prática discursiva da professora Jatobá reafirma a importância dos componentes específicos no fortalecimento da cultura Potiguara. No entanto, aponta alguns destaques ao trabalhar a história local de cada aldeia nas práticas pedagógicas na modalidade da EJA, a qual deve considerar as especificidades locais. Ela apresenta duas aldeias do município de Baía da Traição, Akajutibiró, localizada à margem do mar, onde a prática da pesca é comum para sobrevivência da população indígena, sendo a grande maioria pescadores; e a aldeia São Francisco, a qual possui características voltadas para a terra e práticas ligadas ao plantio da agricultura de subsistência.

Corroborando com essa assertiva as pesquisas realizadas por Barcellos (2014), a qual revela a existência de diversas formas de sobrevivência exercidas pelos indígenas Potiguara no litoral norte da Paraíba, como: a pesca marítima e fluvial, o extrativismo vegetal que consiste na coleta de frutas, mangaba, caju, dendê, entre outras frutas da região, bem como a agricultura de subsistência realizada no início de período chuvoso, também chamado inverno. Entre os indígenas, também se cultiva o hábito do plantio de árvores frutíferas e hortaliças para o consumo das famílias.

Podemos citar ainda como atividade econômica a criação de camarão em viveiros, em algumas aldeias, visto que “trouxeram um prejuízo para o meio ambiente Potiguara”, como ressalta Barcellos (2014, p. 91), e a plantação de cana-de-açúcar, em quase todas as aldeias, explorada por usineiros da região para fins comerciais. Também a pecuária, a exemplo da criação de pequena quantidade de animais de pequeno porte (galinhas, pato, guiné, entre outros) para o consumo da família.

As diversas atividades de subsistências exercidas pelos indígenas Potiguara e as especificidades presente nas aldeias, nos municípios anteriormente citados, levam-nos a refletir que os sujeitos jovens e adultos indígenas da EJA, mesmo morando no próprio território pertencentes à sua etnia, vivenciam realidades diferentes, as quais precisam ser observadas e contempladas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Como nos alerta Freire (1996), ensinar exige apreensão da realidade. Nessa direção, percebemos que conhecer a realidade onde está inserido o público da EJA é de fundamental importância para um ensino significativo e contextualizado a partir da vida desses sujeitos.

Outro aspecto destacado pela professora diz respeito à criticidade. Diferente dos demais que apontam o ensino com a temática da cultura ligada a práticas de dança, artesanato, plantas medicinais e comidas, a entrevistada chama a atenção para a reflexão dos estudantes da EJA indígena em uma perspectiva da autonomia e empoderamento enquanto sujeitos pertencentes a uma etnia que possuem uma história.

Percebemos em todos os discursos dos professores indígenas da EJA uma recorrência que ressalta a importância dos componentes curriculares Etno-história, Arte cultura e a Língua Tupi para o fortalecimento da cultura indígena Potiguara no litoral norte da Paraíba. No entanto, os professores reclamam por um maior envolvimento dos demais componentes curriculares no cotidiano escolar indígena em atividades de fortalecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, tendo em vista que a interação de todos os componentes acontece de forma pontual, através de eventos, ou em projetos pedagógicos, sendo necessária uma ação coletiva e contínua.

Os componentes específicos são resultados da luta e mobilização dos indígenas Potiguara por uma educação que inclua nas práticas pedagógicas a dimensão cultural de um povo que vê a escola como um espaço de superação da cultura dominante, isto é, de acolhida e de construção de saberes e respeito às culturas, especialmente a indígena.

Após refletirmos acerca das práticas pedagógicas nos componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e a Língua Tupi na EJA, no próximo tópico, vamos dialogar a respeito

dos elementos pedagógicos e como contribuem para o fortalecimento da cultura indígena Potiguara.

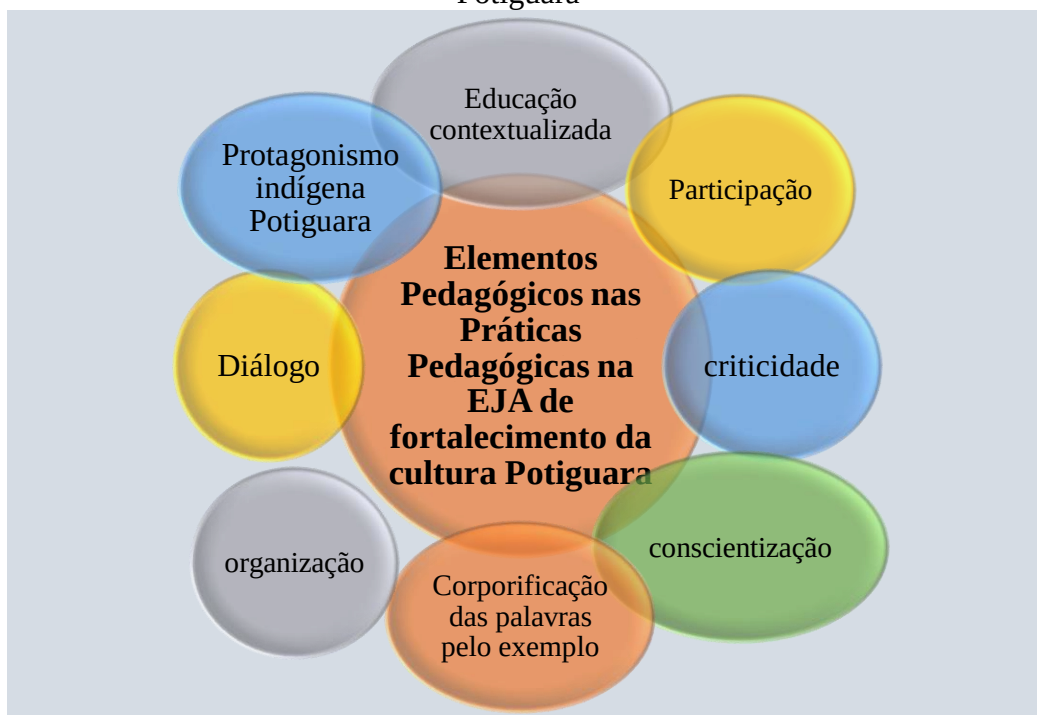
6.8 OS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA EJA NO FORTALECIMENTO DA CULTURA POTIGUARA

Nesta última seção, discutiremos os elementos pedagógicos discursivos identificados na prática dos professores da EJA que contribuem para o fortalecimento da cultura na direção de uma mudança social. Esses elementos são evidenciados em posturas assumidas pelos sujeitos que antes apresentavam comportamentos, sentimentos e atitudes de vergonha, silenciamento, mas que agora passam a expressar sentimento de orgulho, participação, criticidade, conscientização, diálogo, pertencimento e protagonismo sobre a cultura indígena Potiguara.

Essas mudanças materializam-se em discursos e atitudes dos jovens e adultos indígenas na modalidade em tela que gradualmente vão sendo percebidas pelos professores, resultado do trabalho que vem sendo realizado pela escola através das práticas pedagógicas dos professores sobre a cultura indígena Potiguara de valorização e respeito na perspectiva de uma mudança social.

No diagrama 04, sistematizamos os elementos pedagógicos presentes nas ações de fortalecimento da cultura indígena Potiguara.

Diagrama 04: Elementos pedagógicos das práticas na EJA de fortalecimento da cultura Potiguara



Fonte: construído pela pesquisadora 2022.

No diagrama, sistematizamos os elementos pedagógicos inerentes às práticas pedagógicas dos professores da EJA visando ao fortalecimento da cultura Potiguar. Assim, temos: educação contextualizada, criticidade, conscientização, corporificação das palavras pelo exemplo, organização, diálogo e o protagonismo indígena.

Nos próximos tópicos, iremos dialogar com cada um dos elementos apresentando, evidenciando de que forma eles contribuem para esse fortalecimento.

6.8.1 Educação contextualizada

*A mudança é essa busca da valorização que vai se desenvolvendo. A mudança, por exemplo, é nós pensarmos numa língua esquecida: o Tupi, e agora ela **volta** a ser falada, o fato de você chegar dar um bom dia, uma boa tarde ou um boa noite em Tupi e **isso vai entrando no cotidiano dos estudantes** passando para diversas gerações. Então é importante perceber o quanto essa **mudança em pequenas coisas, em como a educação vai mudando as pessoas a partir de pequenos gestos**. A partir de objetos que eles vão conhecendo, que eles não sabiam, as próprias saudações. Então, essa mudança é a **conscientização** a partir da educação, nós vamos percebendo o quanto é importante valorizar, principalmente na educação de jovens e adultos. Para eles é mais difícil, porque eles já têm uma consciência formada, alguns estudantes fazem muito tempo que tiveram em uma sala de aula, é muito importante acolher esses estudantes, mostrando-lhes que eles conseguem aprender, a novidade é quando eles aprendem a falar alguma palavra em Tupi, é uma festa (JENIPAPO, 20/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

Acerca das mudanças percebidas nas práticas pedagógicas, a professora Jenipapo, em seu discurso, destacou dois elementos que consideramos pedagógicos e que contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguar.

O primeiro que destacamos é a “**educação contextualizada**” com a realidade dos sujeitos que, embora não seja utilizado esse termo ao se referir ao ensino da Língua Tupi, a professora refere-se à metodologia utilizando o cotidiano dos jovens e adultos indígenas. As saudações do dia a dia têm o objetivo de naturalizar e fixar expressões rotineiras em Tupi, esquecidas no processo de aculturação e silenciamento. Um simples bom dia, boa tarde e boa noite em Tupi pode iniciar um processo de revitalização desta língua no território, como ressalta a professora entrevistada.

Percebemos que as atividades realizadas com a Língua Tupi possuem a intencionalidade de reforçar o seu ensino, fazendo com que os estudantes adquiram o hábito de utilizar com mais

frequência em seu cotidiano, já que somente é usada em momentos pontuais, a exemplo dos rituais indígenas.

Trazer o ensino do Tupi a partir das situações do cotidiano de modo contextualizado, torna o uso significativo para o jovem e adulto indígena. É educar “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 96). É dar sentido ao ensino de uma língua que, mesmo não sendo exigida na seleção de ENEM, esse motivo não a torna menos importante das demais disciplinas exigidas no processo seletivo de ingresso ao ensino superior.

A Língua Tupi, ao ser contextualizada com a vida dos sujeitos a partir das situações do cotidiano, demonstra a sua importância para manutenção das tradições e da cultura indígena Potiguara, a qual deve ser fortalecida e valorizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas em todas as modalidades de ensino, inclusive na EJA indígena. Logo, “a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 118).

Compreendemos que o ensino da língua Tupi nas escolas indígenas Potiguara, enquanto efetivação de um direito, coloca-se em condição de igualdade com a língua oficial. O fato dos indígenas, mesmo de maneira tímida, voltarem a falar a sua língua materna é apontado como sendo uma mudança social.

Nesse contexto, o ensino da Língua Tupi contextualizada com a vida dos indígenas, como nos lembra Freire (1996, p. 14), “é muito mais que formar, é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Assim, aprender o Tupi não é apenas treinar um idioma, ser fluente e bilíngue, possui todo um significado étnico para os indígenas Potiguara da Paraíba. E isso vem, gradualmente, sendo recuperado pelos professores indígenas através de suas práticas pedagógicas de fortalecimento da cultura, tendo em vista que as atividades realizadas trazem discursos pedagógicos de reforço positivo da língua enquanto um bem social coletivo.

Outros elementos pedagógicos apontados dizem respeito à participação, à criticidade e à conscientização, vejamos o que diz a prática discursiva dos professores indígenas sobre essa questão.

6.8.2 Participação, criticidade e conscientização

Nos discursos dos professores Alecrim e Goiabeira, é possível identificar a recorrência de mais dois elementos pedagógicos: a **participação** e a **criticidade**, os quais contribuem para fomentar as atividades que são realizadas nas escolas indígenas, vejamos:

Alguns alunos tinham um comportamento mais de vergonha e hoje você percebe um outra posição relacionada à cultura indígena pelo fato de estar participando da Escola Indígena e das atividades de fortalecimento da cultura, e a gente incentiva muito essa participação. É importante mostrar a eles nossa história, dos indígenas Potiguara; a importância do indígena na história do Brasil. Hoje você percebe alguma mudança no comportamento deles, de se orgulharem; você percebe que eles ainda são tímidos, mas já está bem melhor que antes. Hoje eles já participam um pouco mais. Hoje a gente vê alguns livros didáticos que vêm trabalhando a questão do indígena não do ponto romantizado de 1500, mas, de hoje, mas são poucos, mas antes nem tinha. Eles só apresentam a história do indígena com verbos no passado ‘eles viviam assim’, como se a gente tivesse ficado lá no passado, a mudança é essa, parece que pelo menos algumas pessoas veem que o indígena existe, a gente procura mostrar isso para nossos estudantes e para a sociedade (ALECRIM, 12/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos)

A principal mudança é a consciência na escola indígena, você saber que é vivenciada a cultura indígena. Então, quando os estudantes entram nela, já sabem que vai ter um currículo diferenciado, também sabem que nela tem as atividades sobre a cultura, que é um dos critérios para permanecer, é participar desses eventos culturais. Esses momentos de vivências que são realizados na escola realmente fortalecem nossa cultura, nossa identidade cultural. Então isso faz com que eles já tomem consciência disso e comecem a se identificar como indígena, não se escondam, quando alguém perguntar se você é indígena (GOIABEIRA, 21/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).

Como podemos observar nas práticas discursivas dos professores acima citados, ambos destacam o elemento da **participação** como sendo um elemento pedagógico importante, que contribui para uma mudança de postura do jovem e adulto indígena. Participar da Escola Indígena e das atividades propostas para a EJA, a partir de um currículo diferenciado que contemple os elementos da cultura Potiguara, com práticas pedagógicas de incentivo à cultura, possibilita que esses jovens e adultos se reconheçam enquanto indígenas pertencentes a uma etnia e tenham posturas participativas.

Sobre a participação, trazemos as reflexões de Freire (1991, p. 75), o qual apresenta o seguinte entendimento:

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um ‘estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas’. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado.

À luz das reflexões de Freire (1991), podemos inferir que a participação vai além da colaboração da representação. Ela acontece quando as camadas populares se apropriam de sua história enquanto sujeitos de direitos e conseguem exercer posturas e decisões que rompem paradigmas estabelecidos que não correspondem às suas realidades. Essa participação é possível de ser observada na população indígena Potiguara, que, através de suas lutas e organizações diárias, vem ressignificando a escola enquanto instituição e seu papel social, como é possível observar na prática discursiva de Santos e Silva (2021, p. 107):

Embora reconhecidos os esforços federal e estadual respaldados por leis, a movimentação das políticas públicas para colocar os ambientes escolares a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, acontecem muitas vezes por iniciativas pensadas e executadas pela própria comunidade indígena, por meio de suas diversas representações, principalmente pelos próprios professores indígenas, a exemplo da comunidade Potiguara, no estado da Paraíba, resultando, portanto, em atividades concretas de transformação a favor da educação escolar indígena, ao ponto de traduzir e expandir uma educação escolar autêntica e diferenciada, respeitando as especificidades socioculturais de cada povo.

A participação nos processos educacionais pensadas e executadas pela população indígena são de fundamental importância, quando se pensa em uma Educação Escolar Indígena numa perspectiva emancipatória e cidadã, em que os próprios sujeitos exerçam o papel de gestores, professores e legisladores das políticas educacionais destinadas às populações indígenas, na direção da construção de uma educação que contemple, nos processos pedagógicos, a diversidade presente nesse coletivo, bem como os valores e saberes presentes nas diversas etnias espalhadas pelo Brasil.

A partir das contribuições de Freire (1991) e Santos e Silva (2021), podemos inferir que a participação é um elemento indispensável para uma prática pedagógica progressista, especialmente na EJA indígena. A participação possibilita aos sujeitos inseridos no processo ensino-aprendizagem o exercício e o direito da fala, de interagir, intervir, sugerir e expressar seus posicionamentos, elementos de fundamental importância no processo pedagógico na formação de cidadãos. E em se tratando do jovem e adulto indígena é de extrema importância

esse elemento na prática pedagógica, o qual consegue promover uma educação para o jovem e adulto indígena, não mais com viés de imposição e alienação, mas na direção da criticidade, do respeito às diferenças, da autonomia dos sujeitos e do seu protagonismo.

Na Escola Indígena na modalidade da EJA, a partir das práticas discursivas, é possível perceber uma preocupação com o elemento da participação nas atividades realizadas, bem como na construção do conhecimento. Existe um esforço em realizar atividades contextualizadas com a realidade dos estudantes, com já foi mencionado por outros professores. Essas estratégias metodológicas contribuem no processo de participação, visto que as atividades realizadas nas práticas pedagógicas, por contemplarem a realidade desses sujeitos, tornam-se significativas e atrativas, o que culmina numa maior participação dos estudantes.

O professor Alecrim ainda menciona as mudanças percebidas no livro didático acerca da cultura indígena. Segundo ele, a maioria dos livros trazem esses coletivos utilizando verbos no passado, deixando claro o lugar que ocupa os indígenas no cenário educacional brasileiro.

No entanto, é necessário destacar que esse discurso faz emergir outro elemento pedagógico presente nas práticas pedagógicas: **a criticidade** dos sujeitos, a qual é mencionada também pelo professor Goiabeira (2021), ao destacar a mudança de **consciência** que a escola indígena proporciona. Essa mudança diz respeito a não aceitação do lugar que sempre foi delegado, por alguns setores da sociedade brasileira, a esses sujeitos. Cada vez mais é visível um movimento de luta e resistência, com avanços e limites, por espaços garantidos por lei que nem sempre são respeitados e ocupados pelos indígenas, sendo necessário um olhar crítico da realidade e uma mudança de consciência de ingênua para uma mais crítica, como nos lembra Freire (2016), para se avançar na garantia dos direitos.

Sobre a criticidade, é importante destacarmos que a mesma não acontece de forma espontânea. Ela é resultado de um processo educacional em que as práticas pedagógicas na EJA ofertada à população indígena podem ser um caminho possível para educador e educando refletirem criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos e buscarem mecanismos para intervir nas situações de injustiça social na direção de transformá-las.

A conscientização e a criticidade são processos educativos que podem caminhar juntos. Segundo as reflexões de Freitas (2008), elas exercem uma relação de complementaridade, como podemos observar na prática discursiva do referido autor.

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma

possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos (FREITAS, 2008, p. 157).

À luz da prática discursiva de Freitas (2008), podemos inferir que esse processo leva a uma tomada de consciência, a uma mudança de atitude e comportamentos que pode transformar-se em uma consciência crítica. Em se tratando do jovem e adulto indígena, a criticidade acontece quando eles começam a assumir posturas não mais de invisibilidade diante de uma sociedade que delegou sempre os indígenas como sendo populações inferiores e do passado. A criticidade é percebida na EJA indígena, quando posturas de vergonha dão lugar a posturas de orgulho e pertencimento à cultura Potiguara, a qual passa a ser valorizada pelos mesmos, por reconhecerem a importância para história do seu povo e para sua existência, bem como das gerações do presente e do futuro.

Os elementos pedagógicos **participação** e **conscientização** são ressaltados nos discursos dos professores Carnaúba e Aroeira, os quais destacaram que o engajamento dos estudantes, nos eventos e usando adereços indígenas, provocou mudanças nos seus comportamentos, já que passaram a ter uma postura de aceitação.

Sobre o elemento **conscientização**, é algo recorrente na prática pedagógica desses professores. Eles ressaltam que o ensino do Tupi não ocorre de modo descontextualizado da realidade indígena: “*eu faço questão de mostrar pra eles qual a importância do Tupi*”. Nessa frase, é possível inferir que mostrar a importância é **conscientizar**. Assim, o elemento pedagógico da conscientização se encontra presente nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da EJA, com a função de tornar os estudantes cidadãos participativos e críticos.

Para Freire (1997, p. 20), “a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”. Ao mostrarem para os estudantes da EJA a importância da Língua Tupi e as causas que levaram ao seu silenciamento no território Potiguara, os professores indígenas da EJA estão realizando um processo de conscientização.

A perda da Língua Tupi é fruto de um processo de aculturação. Logo, a conscientização da sua importância e o processo de revitalização que vem sendo realizado nos três municípios demonstram a conscientização que os mesmos possuem acerca da necessidade da preservação do Tupi para os Potiguara e a criticidade no desafio em defender sua recuperação enquanto um bem cultural.

No contexto das práticas, é mencionado ainda o elemento pedagógico da teoria articulada à prática, a qual Freire (1996) vai denominar de corporificação das palavras pelo exemplo, vejamos os discursos dos professores sobre essa questão no tópico a seguir.

6.8.3 Corporificação das palavras pelo exemplo e organização

Outro elemento pedagógico que podemos destacar nas práticas pedagógicas dos professores da EJA indígena é a “**corporificação das palavras pelo exemplo**”, ressaltada também por Freire (2016). Vejamos o que está posto no discurso da professora indígena Jatobá sobre essa questão e quais as mudanças sociais são perceptíveis.

*O professor indígena nesse processo é muito importante, mas nós precisamos ficar atento como a história do professor ensina o estudante a fazer, mas ele mesmo não vive. Como eu posso ensinar o meu estudante a entrar numa **roda de Toré**, se eu mesma não entro? Como eu ensino meu estudante a usar um **cocar**, se eu tenho vergonha de usar o meu? **Balançar uma Maracá**, se eu não tenho uma? Todas as disciplinas específicas entram no currículo como um **divisor de águas** (JATOBÁ, 20/05/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

Na prática discursiva da professora Jatobá, ela destaca um ponto que ainda não foi mencionado pelos demais colegas, que diz respeito à teoria relacionada à prática, ou seja, o ensino da temática da cultura indígena Potiguara mediada pela vivência do professor, pois não basta apenas ensinar os estudantes acerca da importância de praticar a cultura indígena, é necessário o professor vivenciá-la, ser agente multiplicador.

Na tradição indígena, aprender pelo exemplo é algo muito particular da cultura, ouvir, observar e sentir. Portanto, não cabe, na prática pedagógica do professor indígena na modalidade da EJA, o termo: “faça o que mando e não faça o que eu faço, quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada vale” (FREIRE, 1996, p. 34). Porquanto, à luz das reflexões freireanas, podemos inferir que uma prática discursiva na EJA indígena que é vazia de significado, em que o professor incentiva o estudante a praticar a cultura, mas não participa dela, dificilmente alcançará os objetivos de aprendizagem.

As práticas pedagógicas na EJA, pensadas na direção do enaltecimento da cultura Potiguara, incluem a participação desses sujeitos nos processos e eventos de fortalecimento cultural, os quais podem ser um espaço de potencialização, motivação e envolvimento dos estudantes com o costume local.

A partir da participação dos docentes nesses espaços, é possível que os estudantes passem a enxergar a cultura como algo positivo, tendo em vista que o docente, em muitos casos, é alguém de referência para estudantes. Logo, sua prática discursiva de fortalecimento da cultura indígena, aliada à sua ação pedagógica e à sua vivência, podem ser elementos potentes nesse processo de valorização. Assim, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas na EJA indígena, quando nos referimos à cultura, não podem ser pensadas apenas na perspectiva da transmissão de conhecimento, mas precisam ser vivenciadas.

Segundo Munduruku (2009, p. 22), “o professor desempenha um papel fundamental, por ser o mediador do conhecimento”. Portanto, cabe-lhe, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, desenvolver práticas pedagógicas que sejam promotoras de saberes e referenciais positivos sobre a cultura indígena Potiguara, bem como desenvolver referências sobre outras culturas, para que sejam rompidas imagens discriminatórias e preconceituosas que são construídas em relação à cultura do outro.

No discurso, a professora utiliza a expressão “*divisor de águas*” ao mencionar a inclusão dos componentes específicos no currículo e no fortalecimento da cultura indígena Potiguara. O uso da metáfora denota uma separação, levando o leitor a refletir que existia um modelo de educação ofertada à população indígena antes da inclusão dos componentes no currículo e que, hoje, após a inclusão, a escola possui outra configuração que possibilita práticas pedagógicas de valorização, respeito e fortalecimento da cultura indígena no seu espaço. Segundo Fairclough (2016), isso pode ser visualizado como uma mudança social que vem ocorrendo nas escolas indígenas Potiguara, no litoral norte da Paraíba, e, consequentemente, na EJA indígena do território.

No entanto, é preciso deixar claro que as mudanças sociais apontadas pelos professores indígenas na EJA são resultados de um processo de **organização**, que identificamos como sendo um elemento pedagógico importante nas práticas pedagógicas discursivas, como também nas lutas e mobilizações. Através da organização, é possível observar ainda os avanços e limites que são tecidos e construídos no decorrer da história desse coletivo em uma perspectiva nacional e local, em diversas áreas, principalmente no campo da educação, como podemos observar no discurso do professor indígena, Aroeira, de Rio Tinto.

Sim, eu costumo dizer que a educação, que as escolas indígenas são um pilar nesse fortalecimento dessa cultura, porque, assim, antes de conquistar o direito de ter nossas escolas indígenas a uma educação diferenciada, específica, a partir de toda uma legislação, era muito difícil, quando a gente participava de um evento, pois os jovens não gostavam de dançar o Toré, tinham vergonha, ficavam escondidos. A partir do fortalecimento da

*educação escolar indígena, isso começa a melhorar. No início, nós sentimos essa resistência que eu falei, era muito grande, mas agora, a partir das atividades sobre a cultura que são realizadas dentro das escolas, a gente sente que isso vem mudando, temos dificuldade, mas é diferente. **Nós precisamos trabalhar especificamente com um calendário específico** para nossas atividades. Então, a mudança está justamente aí, a conscientização do que é ser indígena e trabalhar com essas questões na escola é de suma importância (AROEIRA, 15/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).*

*Sim, sim, com certeza, temos algumas mudanças, por exemplo, na segunda-feira, na escola de Jaraguá, nós temos o ritual do Toré realizado na escola. Então é feita uma roda, onde juntamos os estudantes para dançar o Toré. No primeiro ponto, quero enfatizar a questão do Toré na comunidade como um elemento de ligação entre a escola e a cultura. Na aldeia São Francisco, quando eu trabalhava lá, nós tínhamos dias de juntar todo mundo no pátio da escola e a comunidade participava também do ritual do Toré. Graças a Deus, **o PPP nos dá autonomia para realizar atividades que venham fortalecer nossa cultura**. Então essa questão vai fazendo parte da rotina da escola e do estudante. Dessa forma, são trabalhadas as temáticas indígenas, essas atividades vêm **fortalecendo, temos o calendário próprio das atividades, tudo isso é uma mudança lenta, mas nós já estamos vendo a nossa cultura sendo fortalecida aos poucos** (BABOSA, 10/06/2021, MARCAÇÃO, grifos nossos).*

Nas práticas discursivas acima, é possível observarmos processos pedagógicos de organização educacional, os quais são pontuados pelos dois docentes nas mudanças sociais visualizadas a partir do movimento de organização da Educação Escolar Indígena no território Potiguar e na modalidade da EJA.

O professor Aroeira reconhece o papel da Educação Escolar Indígena no fortalecimento da cultura e destaca o processo de organização dos indígenas Potiguar na efetivação desse direito. A organização da Educação Escolar Indígena no território Potiguar apresenta-se como um elemento pedagógico de fundamental importância no fortalecimento da cultura. É possível observar mudanças nos discursos dos estudantes, bem como nas posturas e comportamentos assumidos pelos jovens e adultos, os quais, segundo o professor, apresentavam comportamentos de “*vergonha e ficavam escondidos*”. Após o trabalho que vem sendo realizado na escola indígena, passam assumir outras posturas de participação e aceitação da cultura.

O professor Babosa destacou ainda, em sua prática discursiva, a importância do calendário específico que possibilita que sejam trabalhadas temáticas do cotidiano indígena. Essas ações, aos poucos, vão contribuindo para que aconteça as mudanças, mesmo que lentas.

Sobre as mudanças sociais Fairclough (2016), argumenta que as mudanças acontecem na problematização de práticas tradicionais. Logo, podemos inferir que, ao problematizar práticas tradicionais engessadas, descontextualizadas e impostas às escolas, substituindo-as por aquelas que contemplem a realidade indígena através do calendário, essa ação reflexiva vai

fomentando mudanças sociais. E, assim, as datas comemorativas tradicionais da sociedade não indígena, comumente trabalhadas na escola, vão sendo substituídas por momentos significativos, vivenciados pela população Potiguara, sendo inseridos de forma sistematizada nos calendários das Escolas Indígenas.

Sobre o elemento pedagógico organização presente nas escolas indígenas, retomamos o discurso do professor Babosa que ressalta a importância do Projeto Político Pedagógico, um documento construído coletivamente que apresenta sistematicamente as ações desenvolvidas pela escola. Consideramos o PPP um instrumento importante para organização da escola e das práticas pedagógicas por ela realizadas, bem como um espaço para construção e consolidação de sua identidade.

Segundo o professor, o Projeto Político Pedagógico serve também para possibilitar autonomia nas atividades de fortalecimento da cultura. Corroborar com essa assertiva as reflexões de Barcellos (2014, p. 95), o qual argumenta que, diante dos diversos desafios e das “amarras estaduais e municipais, as conquistas educacionais na área indígena vão acontecendo e ganhos, nos últimos anos, vêm paulatinamente mudando a realidade”.

Concordamos com esse autor, apesar dos desafios que vivenciam a Educação Escolar Indígena em âmbito Estadual e Municipal, pois é necessário reconhecer os avanços e conquistas alcançados pelos Potiguara no que diz respeito à Educação, a qual é percebida na organização das escolas indígenas com atividades e eventos voltados para o fortalecimento cultural em todas as modalidades de ensino, com práticas pedagógicas de reconhecimento e incentivo à cultura. E isso vem mudando a realidade de negação e silenciamento da tradição indígena, antes vivenciada na região do litoral norte da Paraíba.

Após dialogarmos acerca da corporificação das palavras pelo exemplo, em que evidenciamos a necessidade da teoria aliada à prática, no próximo tópico, discutiremos a importância do diálogo nas práticas pedagógicas, como sendo um elemento importante nesse processo.

6.8.4 Diálogo

Destacamos ainda nas práticas pedagógicas o **diálogo**, o qual é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, como nos lembra Freire (1996, p. 135), já que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Portanto, ao pensar a educação de jovens e adultos em uma perspectiva libertadora e de protagonismo dos sujeitos, o diálogo é um elemento

de fundamental importância nesse processo. Ele possibilita que educador e educando questionem, concordem, discordem, ouçam e falem em um movimento dinâmico e dialógico.

Sobre isso, vejamos como esse elemento pedagógico encontra-se imerso na prática pedagógica dos docentes indígenas da EJA:

*Hoje a gente percebe algumas mudanças, temos estudantes que ainda têm vergonha de aceitar a sua etnicidade, mas hoje a gente já consegue um resultado bacana **com muita conversa, porque eu acho importante ouvir, eles têm muito conhecimento, mas eu também tento mostrar nossa realidade e a importância de valorizar o que é nosso, para que outras pessoas não tomem posse da nossa terra e da nossa história. Quando você conhece a si mesmo, o grupo étnico que você pertence, **você pode falar com mais segurança, quando não conhece é complicado.** A educação escolar indígena ajuda nessa parte a gente se aceitar e valorizar. Têm alguns estudantes que ainda se sentem um pouco constrangidos, eu não sei se é devido à questão dessa globalização, dessas inovações que nós estamos vivendo, que infelizmente ainda têm estudantes que não se autoafirmam indígena Potiguara. Mas teve um tempo que era bem complicado, hoje é exceção mesmo (ARRUDA, 21/05/2021, RIO TINTO, grifos nossos).***

Ainda com relação ao diálogo, o professor Arruda menciona que na sua prática utiliza muito das “**conversas**”. Na oportunidade, ele relatou que existe uma troca, visto que oportuniza aos estudantes participarem, expressando suas opiniões e conhecimentos, como também o professor expõe as suas. Esse movimento realizado, embora não seja mencionado, entendemos como sendo um elemento pedagógico, já que o professor não é apenas o transmissor do conhecimento, mas o mediador das aprendizagens através do diálogo. O diálogo ainda, segundo o professor, proporciona uma “*fala com mais segurança*”, visto que ele possibilita que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos que já possuem e tenham acesso a novos.

A respeito do diálogo, Freire (2012, p. 60) nos lembra que:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la.

A partir das reflexões de Freire (2012), podemos inferir que o diálogo é o exercício da fala e da escuta, à medida que, na prática pedagógica na EJA indígena, o professor, enquanto mediador dos conhecimentos, possibilita esse movimento com todos os envolvidos do processo

de ensino-aprendizagem, porquanto, o diálogo está sendo efetivado e proporcionado aprendizagens.

Comprendemos o diálogo como sendo um elemento pedagógico de fundamental importância nas práticas pedagógicas, visto que possibilita que estudantes e professores participem dos processos educacionais de ensino-aprendizagem de forma democrática e dialógica. Ainda sobre os elementos pedagógicos imersos nas ações pedagógicas na EJA, no próximo tópico, discutiremos o protagonismo indígena. Vejamos o que os professores apresentam sobre essa questão.

6.8.5 Protagonismo indígena Potiguara

Por último, destacamos enquanto elemento pedagógico o protagonismo, indígena. Nele é possível identificar algumas mudanças sociais apontadas pelos docentes. Vejamos o que o discurso do professor Carnaúba apresenta, sobre essa questão:

*O Tupi vem se fortalecendo e com ele nossa cultura. Algumas pessoas, de vez em quando, me procuram querendo saber o significado de palavras, frases ou coisas assim [...], é **nesse momento que eu faço questão de mostrar qual a importância do Tupi**. A cultura, especificamente a língua, tem muitas mudanças, tem estudante indígena que chega da universidade todo orgulhoso em casa contando à mãe dele como os professores na universidade ficaram satisfeito em saber que nós, indígenas, voltamos a falar o Tupi que é nossa língua. **Para mim, é um orgulho isso, foi uma luta nossa muito grande conseguir que todas as escolas indígenas ensinassem o Tupi desde a base na infância até chegar na EJA, isso para os Potiguara foi uma vitória muito grande** (CARNAÚBA, 20/06/2021, BAÍA DA TRAIÇÃO, grifos nossos).*

A prática discursiva do professor Carnaúba traz o protagonismo indígena enquanto elemento pedagógico presente nas ações dos professores indígenas na EJA. O fortalecimento da cultura, através do protagonismo indígena, é percebido não apenas nas escolas indígenas, mas também em outros espaços, como na universidade.

Esse protagonismo indígena, descrito no discurso do referido professor, vem acompanhado de processos de luta, resistência e organização, liderado pelos professores Potiguara que passaram a exigir uma educação diferenciada e nela a inclusão, em todas as modalidades de ensino, inclusive na EJA, do ensino da Língua Tupi, esquecida, apagada e silenciada no processo de colonização, mas que, aos poucos, vem sendo revitalizada. E isso é fruto do protagonismo dos indígenas Potiguara, como é possível observar no discurso do professor Carnaúba: “foi uma luta conseguir que todas as escolas indígenas ensinassem o Tupi

desde a base na infância até chegar na EJA, isso para os Potiguara foi uma vitória muito grande”.

Como podemos observar na prática discursiva do professor Carnaúba, a implementação do componente curricular da Língua Tupi, presente oficialmente na Matriz curricular indígena, em todas as modalidades inclusive na EJA, nas Escolas Estaduais do Estado da Paraíba, é fruto desse protagonismo.

Essa conquista tem, enquanto sujeitos de direitos, os professores indígena Potiguara, os quais cotidianamente vêm investindo em práticas pedagógica contextualizadas com a realidade do seu povo, de modo que a escola vem sendo ressignificada e se constituindo enquanto espaço não apenas de escolarização da cultura do não indígena, mas de fortalecimento da sua cultura.

Acerca do protagonismo dos professores indígenas, Fernandes (2018, p. 76) argumenta que “os movimentos de professores indígenas se constituíram como base reivindicatória por demandas específicas relacionadas à ampliação da luta de muitos movimentos indígenas por uma educação em múltiplas escalas”. Concordamos com Fernandes (2018), quando afirma que é visível que o movimento de professores indígenas se constitui em um instrumento importante de luta, a fim de que sejam implementadas as políticas educacionais para população indígena no Brasil, conforme se determinam as leis.

Na Paraíba, a Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP) vem mobilizando os professores e a população indígena no que se refere às políticas educacionais em todas as modalidades. Ela fortalece a Educação Escolar Indígena “por promover, entre os professores indígenas, o despertar de ensinar as gerações mais jovens a valorização dos ensinamentos provenientes das tradições e costumes que forma a cultura do povo Potiguara” (SILVA; SANTOS; SILVA, 2021, p. 64).

Ainda sobre o protagonismo indígena, vemos que ele se reflete na prática pedagógica dos professores indígena, ao “tornar ensinável o que se vive no cotidiano das aldeias, quando um dos resultados da colonização é o distanciamento e a negação deste cotidiano plural e conflitivo, vivenciado por diversas gerações Potiguara” (SILVA; SANTOS; SILVA, 2021, p. 59).

Nesta direção, o protagonismo indígena efetiva-se quando os próprios professores são promotores de ações de fortalecimento da cultura Potiguara no chão da escola indígena, nas aulas de campo, na semana de conscientização indígena, na marcha cultural, entre outras ações promovidas e organizadas pelos professores que possuem como intencionalidade trazer para o espaço escolar temáticas esquecidas e silenciadas pelo processo de colonização, mas que, na contemporaneidade, vêm sendo inseridas no calendário das escolas indígenas.

Um exemplo desse protagonismo realizado no chão da escola indígena são os eventos, a exemplo da semana cultural, cujas práticas pedagógicas dos professores são direcionadas à promoção e ao fortalecimento da cultura local. Vejamos:

A Semana Cultural é uma iniciativa que contempla as seguintes categorias: religião, rituais e festas tradicionais, músicas, cantos e danças, textos escritos, língua indígena, medicina tradicional, jogos e brincadeiras, artesanato, pintura corporal, grafismo, contos, espiritualidade indígena. Além disso tudo, inclui outras categorias de expressão simbólica, as quais são trabalhadas em forma de oficinas. Essas oficinas têm como objetivo buscar a interação entre escola/família/comunidade, para que dessa forma possam incentivar, conscientizar e fortalecer a identidade cultural Potiguara, bem como a preservação do meio ambiente, promovendo, assim, ações que os incentivem a se desenvolver como cidadãos críticos, conscientes e protagonistas da sua própria história (SANTOS; SILVA, 2021, p. 110).

O protagonismo indígena é materializado em ação de fortalecimento da tradição, a exemplo da Semana Cultural, a qual traz para a sala de aula seus rituais, a língua, a medicina tradicional, a espiritualidade e a ancestralidade, entre outros elementos que fazem parte da cultura e hábito indígena Potiguara e que são efetivados pelos professores. É também reafirmado cotidianamente, quando os indígenas recusam uma categoria de educação versada na ideia de tutela ou política de apagamento, dotada e naturalizada pelo Estado brasileiro, e propõe outra categoria de educação pautada na sua ancestralidade e na cosmovisão (SILVA; SANTOS; SILVA, 2021).

Porquanto, na EJA indígena Potiguara, foi possível observarmos ações de protagonismo dos docentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos componentes específicos – Etno-história, Arte e cultura e na Língua Tupi – em favor do fortalecimento da cultura, bem como nos movimentos de mobilização e reivindicação que acontecem em prol do fortalecimento e da efetivação das políticas educacionais indígenas no estado da Paraíba.

Percebe-se um movimento efetivo de luta e mobilização desses sujeitos na direção de cobranças dos órgãos públicos para que cumpram o que determina a legislação brasileira acerca da educação para a população indígena.

Nesse processo de fortalecimento da cultura indígena Potiguara no chão da escola, na modalidade da EJA, os elementos pedagógicos: organização, criticidade, participação, educação contextualizada, exemplo, diálogo e o protagonismo indígena são fundamentais, pois contribuem, de modo efetivo e sistemático, para a elaboração de práticas pedagógicas de consolidação da cultura, as quais se constituem como sendo mais uma ação de resistência dessa população no litoral norte da Paraíba, bem como um instrumento de luta em prol de políticas

públicas visando à melhoria da Educação Escolar Indígena, na modalidade da EJA, no território Potiguara.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir nossa caminhada de pesquisa iniciada em 2018, período no qual vivenciamos diversos momentos de questionamentos, dúvidas, incertezas e reflexões, que nos acompanharam, levando-nos a buscar esclarecimentos e respostas a respeito do nosso objeto de estudo: as práticas pedagógicas de professores indígenas da Educação de Jovens e Adultos e o fortalecimento da cultura Potiguara-PB, chegamos a algumas conclusões ao final dessa caminhada, e por isso, iremos socializá-las neste espaço.

Trazemos inicialmente, nesse percurso, os principais achados da nossa tese no que tange à relevância acadêmica e às motivações pessoais. Constatamos que a Educação de Jovens e Adultos se encontra à margem das prioridades, enquanto política pública educacional, a qual se torna ainda mais invisibilizada quando relacionada à população indígena.

Sobre a metodologia adotada e os caminhos teóricos pelos quais optamos por seguir, a atual pesquisa possui uma abordagem qualitativa, visto que busca desvelar situações presentes no cotidiano do sujeito os quais exercem uma ação dinâmica.

Como recurso de coleta e produção de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: a *pesquisa documental*, a qual nos possibilitou conhecer e aprofundar o objeto pesquisado, a partir das lentes de autores indígenas e não indígenas em uma perspectiva nacional e local, visto que dialogamos com autores indígenas que discutem a temática da Educação Escolar Indígena em âmbito nacional, como também optamos trazer o que vem sendo produzido pelos Potiguara em uma perspectiva local sobre a modalidade da EJA no território. Outro instrumento utilizado foi o *diário de campo*, o qual possibilitou registrar discursos, gestos e imagens que poderiam ser esquecidos com o tempo.

Enquanto recurso metodológico usado na produção e coleta de dados, acrescentamos ainda as entrevistas semiestruturadas através de portais digitais, a exemplo de *WhatsApp* e *Google Meet*, por acreditarmos que, diante da impossibilidade do contato presencial devido à Covid-19, a qual obrigou essa reorganização, as entrevistas semiestruturadas foram o instrumento mais apropriado para compreender as práticas pedagógicas dos professores indígenas da EJA Potiguara nos três municípios, Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, de modo que, a partir da prática discursivas dos professores indígenas, foi possível observar como as estratégias pedagógicas contribuem para a consolidação da cultura.

Para análise dos dados, utilizamos a Análise Crítica de Discurso (ACD) como proposta teórica metodológica de nossa pesquisa, dado que, ao revisitar a metodologia descrita no capítulo 2 da nossa tese, é possível encontrar as etapas que se refere à ACD, uma vez que nossa

pesquisa parte de um problema social: o cenário de uma EJA invisibilizada que, ao relacionar os sujeitos jovens e adultos com o contexto da Educação Escolar Indígena, tem essa realidade de invisibilidade intensificada.

Percebemos no decorrer da história que o tipo de Educação ofertada a esse público apresentava características bancárias, tradicionais, colonizadoras, com práticas pedagógicas infantilizadas, as quais não consideravam as especificidades desses sujeitos.

Buscando atender ao objetivo geral da nossa tese, que consistiu em **analisar os elementos discursivos identificados nas práticas pedagógicas de professores indígenas da EJA que contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguara**, alcançamos o primeiro objetivo específico: *analisar os dispositivos legais que tratam a EJA e a Educação Escolar Indígena interseccionando as duas modalidades em questão*. Desse modo, analisamos os documentos no contexto brasileiro, no que tange à EJA e à população indígena, a partir de uma análise da conjuntura posta na legislação educacional brasileira que intersecciona as duas modalidades em tela. Porquanto, notamos avanços, limites e retrocessos, sendo gestados ao longo dos anos na garantia e efetivação do direito a uma educação diferenciada e de qualidade que atendesse e respeitasse às especificidades desses sujeitos.

Quando pensamos nos avanços, trazemos os processos de luta, resistência e organização dos movimentos sociais nos quais os indígenas foram vivenciando para ser garantido e efetivado o direito a uma educação pública, gratuita, diferenciada e de qualidade para todos.

Essa educação diferenciada compreende a substituição de práticas pedagógicas tradicionais, homogeneizadoras, de imposição, colonização e dominação (características essas de uma educação bancária que, por muito tempo, foi imposta à população de jovens e adultos indígenas) por ações pedagógicas problematizadoras, dialógicas, emancipatórias e contextualizadas com a vida dos sujeitos.

Nesse contexto, é visível também os limites que persistem para efetivação do direito a uma educação de qualidade para os jovens e adultos e para a população indígena, mesmo com toda uma legislação que garante a especificidade desses sujeitos. Os limites apontados incluem a ausência de formação de professores, o que provoca a infantilização da modalidade em tela; a falta de material didático contextualizado com a realidade indígena; e a necessidade de um concurso específico que possa garantir a contratação e a estabilidade dos profissionais da Educação com perfil para essa modalidade e que possam atuar nas escolas indígenas. Com relação à infantilização, destacamos o fato das práticas pedagógicas na modalidade da EJA

serem descontextualizadas da realidade indígena Potiguara, entre outras questões apontadas nas práticas discursivas dos professores indígenas da EJA.

No que se refere aos retrocessos, destacamos o fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, no governo de extrema-direita do então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. A SECADI era um espaço de fomento, articulação e efetivação de políticas públicas educacionais para os grupos vulneráveis, a exemplo da EJA, quilombolas, ribeirinhos, indígena, pessoas com deficiência, LGBTQI+, entre outros que se encontram à margem da sociedade.

A SECADI tinha o papel de desenvolver ações que contribuía e possibilitavam o ingresso desses grupos empobrecidos e marginalizados, garantindo-lhes o acesso à escolarização, bem como a participação desses estudantes em iniciativas e projetos que contribuísse com a redução das desigualdades educacionais e sociais, de modo a garantir equidade e o respeito às diferenças.

Voltando nossas lentes à Paraíba, trazemos a Educação de Jovens e Adultos ofertada à população indígena Potiguara nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, no litoral norte do estado. Os Potiguara vivem há mais de 500 anos nesse território, resistindo a processos de violência física e cultural, bem como a práticas pedagógicas colonizadoras.

No entanto, somente a partir da década de 1980, no cenário nacional, é possível observar um movimento mais efetivo na direção de uma mudança social, a qual é percebida por políticas públicas educacionais que contemplassem a população indígena, bem como uma educação diferenciada que respeitasse a dimensão cultural no seu fazer pedagógico, com práticas pedagógicas que incluíssem os sujeitos. Esse movimento reverberou nas cinco regiões do país e ganhou força na Paraíba com os Potiguara, que passam a exigir uma educação diferenciada que atendesse aos anseios e necessidades da etnia.

A Resolução Estadual nº 207/2003, do Conselho Estadual de Educação do estado da Paraíba apresenta-se como sendo uma mudança social, no que se refere aos processos educacionais ofertados aos indígenas na Paraíba. Ela cria a categoria escola indígena, motiva a construção de instituições administradas por gestores indígenas, tendo-os no seu corpo docente, discente e em todas as modalidades de ensino, inclusive na EJA.

Outra conquista importante da população indígena Potiguara, a qual vem sendo realizado desde 2000 no território, é a revitalização da Língua Tupi, até então esquecida no processo de aculturação, mas que vem sendo recuperada com sua inclusão no currículo em todas as modalidades, como já foi ressaltado nesta tese, bem como os componentes curriculares: Etno-história, Arte e cultura.

Vale ressaltar que essas mudanças sociais são conquistas do movimento de luta e resistência da população Potiguara que, a passos lentos, vem construindo uma nova forma de fazer educação a partir da sua realidade, costumes, crenças e tradições.

Caminhando na direção do segundo objetivo específico, buscamos ***compreender o conceito da prática pedagógica na EJA indígena, presente nos referenciais teóricos que discutem a modalidade em tela, bem como são trabalhados os elementos da cultura indígena na direção do fortalecimento da mesma.*** Atingimo-lo, à medida que refletimos e problematizamos acerca das práticas pedagógicas ofertada aos jovens e adultos indígenas ao longo da história.

Constatamos a presença de dois tipos de práticas pedagógicas ofertadas à população de jovens e adultos indígenas: a bancária em que os sujeitos são meros receptores e depósitos de conteúdo; como também evidenciamos a presença de práticas pedagógicas emancipadoras, problematizadoras e contextualizadas com a vida dos sujeitos. Cabe-nos ressaltar que na prática pedagógica está presente a prática docente a qual pode assumir posturas e métodos tradicionais de uma educação bancária ou participativa, problematizadora e dialógica, sendo esta última apontada como de suma importância em nossa tese.

Em se tratando das práticas pedagógicas para jovens e adultos e à população indígena, destacamos a necessidade de pensá-las em um viés intercultural, de modo que seja contemplada nos processos pedagógicos a dimensão cultural, bem como o respeito às diferenças, tendo em vista que o segmento da EJA é formado por um perfil de sujeitos ribeirinho, quilombolas, pessoas com deficiência, LGBTQI+, entre outros que não tiveram oportunidade de acessar o direito à escola em outra fase da vida.

Ao discutir o terceiro objetivo, ***o conceito de culturas indígenas e de cultura indígena Potiguara, apresentados a partir dos discursos presentes nos dispositivos legais e da literatura existente sobre a Educação Escolar indígena na modalidade da EJA,*** avaliamos que o alcançamos, quando dialogamos acerca da compreensão da diversidade de culturas que temos no território brasileiro, visto que a mesma não pode ser tratada como sendo única, universal. Percebemos ainda que, quando tratamos de cultura indígena a partir das lentes dos autores indígenas, os mesmos trazem-na, em sua prática discursiva, como sendo dinâmica, porque abriga as tradições indígenas, históricas e contemporâneas, já que está inserida na vida dos sujeitos.

É importante ressaltar que, quando falamos em culturas indígenas, referimo-nos às diversas etnias em que cada uma possui suas singularidades, as quais precisam ser consideradas

e incluídas nos processos educacionais, para que de fato seja respeitado o que determina a legislação educacional em todas as modalidades de ensino, inclusive na EJA.

Por fim, nosso quarto objetivo buscou ***sistematizar os elementos pedagógicos encontrados nas práticas pedagógicas dos professores indígenas que atuam na EJA para fortalecer a cultura indígena Potiguara***. Nós o alcançamos, à medida que direcionamos nosso olhar para as práticas pedagógicas tecidas no chão das salas de aula na modalidade da EJA Potiguara, sobre as lentes dos nossos colaboradores em suas práticas discursivas. Logo, é possível observar uma mudança discursiva no que se refere à educação ofertada a essa etnia, quando práticas pedagógicas bancárias, colonizadoras, impostas através da escola a essa população, vão sendo substituídas por outras de fortalecimento da cultura e de respeito às diferenças.

Na prática discursiva dos docentes indígenas, notamos uma mudança social discursiva e de comportamento acerca da cultura indígena na EJA e da escola, enquanto instrumento pedagógico utilizado no período da colonização pelos invasores, para domesticar os indígenas, ao passo que hoje ela passou a ter outro sentido, bem como suas práticas pedagógicas passaram a ser ressignificadas pelos sujeitos.

Vimos na prática discursiva dos professores indígenas uma preocupação com o fortalecimento da cultura indígena Potiguara, a qual estava adormecida e silenciada por conta do processo de aculturação, mas que foi sendo gradualmente inserida nas práticas pedagógicas, em todas as escolas indígenas, nas diversas modalidades de ensino, inclusive na EJA.

No entanto, é recorrente na prática discursiva dos professores indígenas que as atividades de consolidação cultural acontecem, de forma mais efetiva e sistematizada, no componente curricular de Etno-história, no qual são discutidas temáticas relacionadas à demarcação do território, aos conflitos vivenciados no cotidiano para manter-se na terra, às temáticas ligadas à saúde indígena, à preservação das tradições, à ancestralidade, à demarcação, à retomada dos espaços tradicionais, à preservação da natureza, entre outras questões.

Já no componente curricular Arte e cultura, os professores argumentam serem trabalhadas atividades ligadas à cultura indígena Potiguara, embora sejam discutidas temáticas de respeito a outras culturas, por se tratar de indígenas que vivem em contextos próximos às cidades urbanas e, portanto, cotidianamente, têm contato com não indígenas. Todavia, o foco principal desse componente são os elementos indígenas por possuir a intencionalidade de trazer para o espaço escolar essas questões, de modo a fortalecer a cultura e integrar as ações das

escolas às atividades da aldeia, tornando o espaço de ensino uma extensão das aldeias, sendo assim um lugar de acolhida e vivência da cultura indígena Potiguara.

Sobre a Língua Tupi, esquecida no processo de aculturação, vemos que fora introduzida a Língua Portuguesa como sendo o único idioma falado pelos indígenas Potiguara. Em contrapartida, observamos que o Tupi gradualmente vem sendo revitalizado, como é possível observar na prática discursiva dos professores, de modo que são realizadas atividades partindo do cotidiano dos estudantes da EJA.

Desse modo, os professores relatam que trabalham o ensino do Tupi em suas práticas pedagógicas através de saudações e expressões rotineiras do cotidiano, com objetivo de fixar conhecimento referente a esse idioma que estava adormecido, silenciado e esquecido, mas que apresenta um valor cultural de singular importância para essa etnia.

Ressaltamos ainda que a prática discursiva dos professores indígenas deixa clara a necessidade de investimento em ações por parte dos demais componentes curriculares em atividades que contribuam no fortalecimento da cultura indígena Potiguara, uma vez que se observa, na prática discursiva dos mesmos, que a responsabilidade com o fortalecimento da cultura fica a cargo dos componentes específico Etno-história, Arte e cultura e a Língua Tupi.

Assim, um engajamento em favor disso acaba sendo realizado pelos demais apenas em momentos pontuais nos eventos que possuem como objetivo fomentar a cultura no espaço escolar, a exemplo da marcha cultural, da semana de conscientização indígena, da feira cultural, dos jogos indígenas e de outras atividades. Segundo as práticas discursivas dos professores indígenas, foi possível verificar, nesses eventos citados, um envolvimento efetivo de todos os componentes, em que se observa ser trabalhada a temática indígena em uma perspectiva interdisciplinar, realidade esta a qual precisa ser uma prática pedagógica recorrente e cotidiana no chão da sala de aula, e não apenas nos eventos citados.

A partir da prática discursiva dos professores indígenas nos componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e Língua Tupi, foi possível perceber um compromisso social, político e identitário em trazer para o espaço escolar as temáticas ligadas ao cotidiano indígena, por compreender que, ao trabalhá-las nas escolas indígenas em todas as modalidades, inclusive na EJA, as posturas de vergonha, de silenciamento, de olhares preconceituosos inseridos pela escola não indígena vão sendo substituídos, a passos lentos, por mudanças sociais apontadas como orgulho de fazer parte dessa sua cultura, pertencimento étnico e protagonismo. Assim, esses sujeitos passam a assumir espaços que antes eram ocupados por não indígenas, como é o caso das escolas que hoje têm a frente gestores e professores indígenas.

Porquanto, alcançados todos os objetivos traçados no percurso desta tese, ressaltamos que cada um se constituiu como elemento que nos ajudou a chegar ao objetivo geral de **analisar os elementos discursivos identificados nas práticas pedagógicas de professores indígenas da EJA que contribuem para o fortalecimento da cultura Potiguara**.

Nesta perspectiva, destacamos enquanto elementos pedagógicos ressaltados nas práticas discursivas de nossos sujeitos da pesquisa: 1- **A educação contextualizada**: na qual a realidade dos sujeitos é vista enquanto parte importante do cotidiano escolar; 2- **O protagonismo indígena**: em que os estudantes são chamados a assumirem o papel principal em seus processos formativos; 3- **Participação**: em que professores e estudantes atuam de modo mais ativo no processo de ensino-aprendizagem; 4- **Criticidade**: à medida que a educação é vista como instrumento que contribui com os processos de luta e resistência da causa indígena; 5- **A corporificação da palavra pelo exemplo**: na qual a postura e o exemplo do professor indígena e o modo como este valoriza a sua cultura é vista como elemento de suma importância para que seus estudantes também valorizem a cultura indígena; e 6- **O diálogo**: visto que neste movimento educativo faz-se importante o exercício do professor e do estudantes ouvirem uns aos outros, por meio da voz e da escuta, num processo de mútuo aprendizado.

Ao analisar os elementos discursivos presentes nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da etnia Potiguara, na modalidade da EJA, nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, nos componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e na Língua Tupi, isso nos possibilitou, a partir da Análise Crítica do Discurso, chegar à seguinte tese: ***a educação contextualizada, o protagonismo indígena, a participação, a criticidade, a corporificação da palavra pelo exemplo e o diálogo são elementos presentes nas práticas pedagógicas discursivas desenvolvidas por professores indígenas da modalidade da EJA, nas escolas da comunidade Potiguara, as quais têm contribuído para o fortalecimento desta cultura, constituindo-se como mais uma ação de resistência dessa população no litoral norte da Paraíba***. Dito isto, concluímos a presente tese evidenciando esses elementos pedagógicos, de modo a vislumbrar uma educação escolar indígena, na modalidade da EJA, construída com vistas ao favorecimento da cultura e da emancipação desse povo.

Ressaltando ainda a urgência de novos estudos acadêmicos e pesquisas sobre a modalidade em tela, a fim de que discutam, problematizem, reflitam e apontem caminhos para uma educação escolar indígena na EJA de valorização e respeito às culturas, de formação de professores em uma perspectiva intercultural, de investimento em material didático específico que contemple as necessidades e especificidades dos sujeitos, entre outras temáticas que possam

contribuir para a construção de uma EJA indígena de qualidade, com equidade, crítica e empoderadora dos sujeitos jovens e adultos indígenas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O sentido e a função da leitura e da escrita para Apinayé de Mariazinha. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org). **A Educação Escolar Indígena Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC, 2002.

ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edwiges. Educação bilíngue, bilinguismo e Interculturalidade no contexto escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Santa Catarina: UFSC, 2012.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, D. R. Pergunta. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ALVES, Maria Lígia Isídio. **Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de Jovens e Adultos: um estudo para além do livro didático**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

ALVES, Maria Aparecida O.; OLIVEIRA, Gislene F. de. Reflexão da prática pedagógica na perspectiva de uma formação docente contextualizada. **Revista de Psicologia**. São Paulo, v.10, n. 29, 2002.

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemmer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**. São Paulo, v. 40, abr., 2017.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. **Cultura e Tradição Nordestina: Ensaio de História e Cultura Intelectual**. João Pessoa: Idéia, 1997.

ANDRADE, Antonio Ricardo Pereira de. **Cultura e Sustentabilidade: A Sociedade Potiguar e um Novo Mal-Estar na Civilização**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

ARROYO, Miguel. **Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2010. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 15 abr. 2020.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. São Paulo: Saraiva, 2018.

ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste Indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Revista Estudos Históricos**. São Paulo, v. 8, 1995.

BANIWA, Gersem Luciano. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**. Bahia, v. 2, n. 1, 2018.

BANIWA, Gersem. **BNCC e a diversidade indígena**: desafios e possibilidades. BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental. Organização: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. São Paulo, 2019a.

BANIWA, Gersem. **Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008**. Departamento Nacional de Culturas Indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: SESC, 2019b.

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

BARRA, Maria Christina. A categoria das parteiras tradicionais indígenas: gênero em ação? **Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis: UFMG, 2017.

BELTRÃO, Márcio Evaristo. **Políticas Educacionais para Gênero e Sexualidade em Mato Grosso**: um estudo crítico do discurso. 2019, 270f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Cuiabá, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.

BIONDI, Silvana Oliveira; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **A interculturalidade na educação de jovens e adultos como possibilidade de novas construções de saber e poder**. XI Seminário internacional de la red estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Rio de Janeiro, 2010.

BOUCHERVILLE, Elijane Ferreira de. **Metodologias de Ensino Aprendizagem Aplicadas à Sala da Educação de Jovens e Adultos no contexto de Roraima**. São Paulo, 2017.

BONIN, Tatiana Iara. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000.

BRITTES, Leticia Ramalho. **Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha**, (Tese). Universidade Federal de Pelotas faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2015.

BRITO, Edenia Cesarina de. **Práticas de leitura e letramento na EJA: a desenvoltura de competências leitoras como pressuposto para o usufruto da cidadania**. (Dissertação). UFPB, João Pessoa, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Nágela Aparecida. DIAS, Edmundo Fernandes **A questão da ideologia em Antônio Gramsci**. Revista Trabalho & Educação – vol.16, nº 2 – jul / dez , Minas Gerais, 2007. Disponível em : <https://periodicos.ufmg.br/> Acesso em 20/07/2020.

BRASIL, **Referenciais para a formação de professores indígenas**, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em :10/03/2021.

BRASIL. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena (Documento-base), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEMTEC/SECAD, 2009a.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena-Minuta**, Brasília 2018b, Disponível <http://www.mprj.mp.br> Acesso em 10/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998 Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Censo Demográfico. Notas estatísticas. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e Experiências**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. **Construções coletivas: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. UNESCO. 2. ed. Educação para todos. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC,1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL, Resolução Nº 5, DE 22 de junho de 2012, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/> Acesso em:20/07/2019.

BRASIL. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena:** Fortalecendo o protagonismo Indígena na Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI).** Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação,2020.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília,2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br> Acesso em 10/03/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

BRASIL. **Educação na diversidade, experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue.** 2 ed., Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Educação como exercício de diversidade.** Osmar Fávero (Org.) e Timothy Denis Ireland. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009b.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Revista Paidéia.** Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2013.

CAMPOS, Rogério Cunha. Protagonismo dos movimentos sociais indígenas. Política, Educação e Cultura. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.In: SOARES, Leôncio; AMÉLIA, Maria Gomes de Castro Giovanetti; GOMES, Nilma Lino (Org.). 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

CAMARGO, Juliana Bárbara. **Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA):** As práticas cotidianas como instrumento de formação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas Interculturais. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, São Paulo, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l] v. 11, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/> Acesso em:10 jul. 2021.

CANEDO, Daniele. **“Cultura é o quê?”** - Reflexões sobre o conceito de Cultura e a atuação dos poderes públicos. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos prática pedagógica.**, São Paulo: Editora Cortez, 2012.

CASTRO, Raphaela Passos Bomtempo de. **As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro:** diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CÉZAR, Maria Jesus de Canini. **A prática pedagógica e o processo de aprendizagem do aluno da Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Editora Autêntica, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise de Discurso.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

CIMI, Conselho indigenista Missionário. **Conjuntura da Política Indigenista:** O Presidente Lula e os “entraves” de seus dois mandatos. Brasília, 2010. Disponível em: <https://cimi.org.br> Acesso em:14 set. 2021.

COELHO, Aline Leandra. **Seleção de conteúdos no currículo da educação de jovens e adultos:** critérios, escolhas ou movimentos aleatórios? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. São Paulo, 2016.

COHN, C. **culturas em transformação: os índios e a civilização** *Revista Scielo/ Brasil*. São Paulo, 2000.

COSTA, Luciéllo Marinho da. **Práticas Pedagógicas em Classe Multisseriadas:** inserção da educação popular no currículo das escolas do campo. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

COSTA, Claudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2018b.

COSTA, Cícero Medeiros da. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva indígena:** um olhar para as práticas integradas na Escola Municipal Maria das Dores Borges. 2018a. Monografia. Curso de Pedagogia-UFPB-IV. Mamanguape, 2018a.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: Ser, saber, e fazer.** São Paulo: Saraiva, 1993.

DAHER, Denise. Histórico. In: CARREIRA, Júlia. **Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI.** Brasília 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/>
Acesso em: 21 jan. 2021.

DAMASCENO, Joana Artur. **Lutando pela terra, cultura e identidade potiguara:** histórias sobre o líder indígena Severino Fernandes da Silva. 2017. Monografia (Curso de História). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2017.

DAYRELL; Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos. Reflexões iniciais - novos sujeitos. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogo de Educação de Jovens e Adultos.** 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

DIAS, Patrícia. **Educação Intercultural e colonialidade:** uma análise do currículo da aldeia-escola zarup wej da terra indígena zoró. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara de. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação:** avaliação, desafios e perspectivas. Brasília, 2000.

FACCIONI, Paulo. **Educação de jovens e adultos:** práticas pedagógicas e uso da internet. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança social.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FALCÃO, Andréa Bezerra. **A escola e a valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade indígena Potiguara:** olhares dos educandos indígenas da Educação de Jovens e Adultos do Município de Baía da Traição-PB. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Fernando Roque. Protagonismo indígena no tempo presente: aspectos da educação escolar indígena específica e diferenciada. **Revista Amazônica.** v. 3, n. 01, 2018. Acesso em: 31 out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br>

FERRO, Jenaice Israel. **A ação docente:** desvelando o currículo na EJA. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

FIALHO, Maria Helena. A Funai e o novo contexto de políticas públicas em Educação Escolar Indígena: uma questão de direito e cidadania. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação Formação de Professores.** MARFAN, Marilda Almeida (Org.) Brasília: UNB, 2002.

FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set., 2021.

FILHO, João da Costa Cavalcante. O uso da Pedagogia de Projetos como estratégia de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para a qualificação profissional. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico – EDUC TEC- Manaus**, 2016.

FONSECA, Kácia Neto de Oliveira; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Fundamentos e perspectivas para educação escolar indígena. **Revista Triângulo**, Minas Gerais, 2018

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um Guia Para Iniciantes (Métodos de Pesquisa)**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

FRANÇA. Neuda Batista Mendes. Educação intercultural: desafios e possibilidades. **Revista: Educação Intercultural: Desafios e Possibilidades**. São Paulo, v. 5, 2020. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br> Acesso em: 20 nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Por uma metodologia formativo-emancipatória: articulando teoria e práxis reflexões que transformam e inspiram**. São Paulo, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. São Paulo. 2016. Disponível em: <http://plone.ufpb.br>, Acesso em: 15 out. 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Conscientização verbetes do dicionário Paulo Freire**. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, Paulo. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia e Prática docente**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

GERLIC, Sebastian; ZOETTI, Peter Anton (Org.). **Índio na visão dos índios**. Salvador: Editora Thydêwá, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: LTC, 2008.

GHEDIN, Evandro Luiz [et al.]. **Currículo e Ensino Básico**. PROFORMAR. Manaus/AM: UEA, 2007.

GHEDIM, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santos. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 2008.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. **A formação de Educadores na EJA**. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, 2011.

GOMES, Solange Moura. **As práticas pedagógicas em EJA e os direitos humanos no cotidiano da escola municipal Zumbi dos Palmares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Impressões Humanas nas Coisas do Mundo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (Org.) **Currículo e contemporaneidade: Questões Emergentes**. Coleção Educação e Debate. Campinas –SP: Editora Alínea, 2004.

GÓIS, Marcos L. S.; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. O tupi antigo no português: algumas questões sobre história, identidade e ensino de linguagem. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: USP, 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Revista Educação & Linguagem**, v. 14, n. 35, São Paulo, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/94**. São Paulo: USP, 1994.

IRELAND, Timothy Denis da; SPEZIA, Carlos Humberto. **A Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

JÚNIOR, José Ribamar Batista; SATO, Denise Tamaê Borges. Educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **Revista Discurso & Sociedade**. Goiás. v. 9, 2014.

JÚNIOR, José Ribamar Batista; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de discurso crítica**. Para linguísticas e não linguísticas. São Paulo: Editora Parábola, 2018.

KAINGANG; Bruno; Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. Sesc, Departamento Nacional de Culturas Indígenas, diversidade e educação. Sesc, Departamento Nacional. Sesc, Departamento Nacional, **Educação em rede**. Rio de Janeiro, v. 7, 2019.

KAHN, Marina. **Uma política para educação indígena**: as amarras da especificidade. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 28 set. 2021.

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos Indígenas no Brasil**: o que a Escola tem a ver com isso? Rio de Janeiro: SESC, 2019.

KLUCKHOHN, Clyde. **Antropologia**: um espelho para o homem.: Editora Itatiaia. São Paulo, 1963.

KRENAK, Ailton. **Ideais para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEÃO, Geraldo Margela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos tecendo diálogo a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES; Nilma Lino (Orgs.). **Diálogo de Educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2011.

LELIS, Creusa Ribeiro da Silva. **“Uma escola com a nossa cara”** e seus efeitos políticos na (re)organização de uma escola Indígena. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LIMA; Antonio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. Rio de Janeiro, **SciELO**. 2015. Disponível em: www.scielo.br/. Acesso em: 28 dez. 2021.

LIMA, Ana Claudia Silva de. **A EJA no contexto escolar indígena Potiguara**: entre o concebido e vivido. 2016. Monografia (Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape, 2016.

LOPES, Danielle Bastos. **A negociação do que é sem mal**: currículo, cosmologia e diferença entre os mbyá (guarani). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016b.

LOPES, Douglas Pierre Justino da Silva. **A Lei nº 11.645/08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial**: emergências e ausências no município de

Marcação-PB. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016a.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: UNB, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil Pós-Lei nº 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Revista Em aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, 2009.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: SECAD/MEC; UNESCO, 2010.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década**. Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas. Luiz Fernandes Dourado (Org.). Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2017. Disponível em: <https://www.mercadodeletras.com.br/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

MARTINS, Linair Moura Barros – **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MELLO, Rita Tavares de. Memórias, saberes e práticas de professoras da EJA. **Rev. Escola e Sociedade**. Universidade Estadual de Montes Claros, v.12, jan./dez., 2005.

MELO, Iran Ferreira. Análise do Discurso e Análise crítica do Discurso: Desdobramento e Intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 05, n. 11, 2º Semestre de 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa bBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 07 set 2021.

MIRA, Levi Nauter de. **Paulo Freire na “aldeia”**: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. As políti <https://www.scielo.br/>. cas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, 2009. Disponível em: Acesso em: 02 dez. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, 2014. Disponível <https://revistaseletronicas.pucrs.br/> Acesso em: 27 dez. 2021.

MOONEM, Francisco. **Pindorama Conquistada**: Repensando a questão Indígena no Brasil. João Pessoa: Editora Alternativa, 1983.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. Coleção Educação em foco. Educação, história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou**: uma reflexão sobre o ser indígena. Rio de Janeiro: Editora Paulinas, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./jun., 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. Rio de Janeiro. Editora Global, 2000; 2. ed., 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/08 1**. Vamos brincar de índio? Rio de Janeiro, Editora Global, 2016.

NASCIMENTO, Jorgiana Pontes Nascimento; SILVA, Allana Sousa; RABELO, Francy Sousa. **Formação continuada e prática em EJA: Uma relação complexa**. Seminário internacional sobre profissionalização docente 2015. Acesso 16/07/2021 Disponivel em: <https://educere.bruc.com.br/>

NASCIMENTO, José Mateus. Escola e currículo diferenciados. In: NASCIMENTO, J. M. (org.). **Etnoeducação Potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2012.

NASCIMENTO, José Mateus; SILVA, Paulo Roberto Palhano Silva. **Educação Escolar Indígena Potiguara**. In: NASCIMENTO, J. M. (org.). **Etnoeducação Potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2012.

NASCIMENTO, José Mateus; BARCELLOS, Antônio Lusival. **O Povo Potiguara e a luta pela etnicidade**. Educação Escolar Indígena Potiguara, Etnoeducação Potiguara Pedagogia da Existência e das Tradições. João Pessoa: Ideia, 2012.

NUNES, Cleiton Santos. **Temáticas emergentes das práticas curriculares do ensino fundamental da educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Entre Linhas de uma Pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Salvador, v. 2, n. 4, 2014.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Cordeiro de. **Representações sociais sobre a situação de vida, saúde e doença na concepção Indígena Potiguara**. 2009. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. **Discursos, Identidades e Letramentos, abordagens de Análise de discurso crítica**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. Disponível em: <http://laced3.hospedagemdesites>. Acesso em: 20 set. 2021.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. Movimentos Sociais no Vale do Mamanguape: Resistência, direitos, insucessos e conquistas. In: Aline Cleide Batista, Ayla Dantas Rebouças e Aline Gisele Azevedo Lima. **Educação e Movimentos Sociais no Vale do Mamanguape**. João Pessoa: Editora Ideia, 2020.

PALITOT, Estevão Martins. **Os Potiguaras da Baía da Traição e Monte Mor: História, Etnicidade e Cultura**. 2005. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.

PALITOT, Estevão Martins. Os Potiguara de Monte-Mór e a cidade de Rio Tinto: a mobilização indígena como reescrita da história. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**. Ano 4, Edição Especial II. Dossiê 20 anos do NEPE. (Org.) Jamilly Cunha e Lara E. de Andrade, Recife, 2017. Acesso em: 12 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br>.

PAIVA, Ivanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARAÍBA, Conselho Estadual de Educação da. **Resolução Nº 207/2003**. Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2003. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/>. Acesso em: 06 maio 2020.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação** -João Pessoa ,2015, PEE (2015-2025). Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PARAÍBA, **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais do Estado da Paraíba**, 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/> Acesso em: 10/05/2019.

PESSOA, Hertha Cristina Carneiro. Narrativas de professores indígenas sobre o cotidiano escolar: perspectivas e desafios para pensar a educação escolar indígena. **RECEI Revista Ensino Interdisciplinar**. UERN, Mossoró-RN, v. 3, n. 08, maio, 2017.

PIERRO, Maria Clara de; JOIA Orlando; RIBEIRO Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. São Paulo, ano XXI, n. 55, nov., 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Silva; JUNIOR, Campos. **Mini dicionário de Português**. São Paulo: Editora FTD, 2007.

RAMOS; Edilene Rita Sobrinho. **O significado do ensino: implementação de práticas de leitura e escrita na EJA**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

RESENDE; Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. **Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. Linguagem em (Dis)curso**. Santa Catarina. v. 5, n. 1, jul./dez., 2004. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br>. Acesso em: 28 set. 2021.

RIBEIRO, Camila Belizário; ALMEIDA, Maria Clotilde. Passando a boiada”: aspectos dialógicos e interdiscursivos em textos relacionados ao discurso do Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles. **Rev. Estudo. Ling.** Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 2335-2366, 2021. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/>. Acesso em: 13 out. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa Social: método e técnica**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; GOMES, Jéssica Santos; BEZERRA, Claudineia Florentina. **Relatório final de atividades do projeto responsabilidade social: transversalidade de gênero e o currículo: contribuições para a formação de identidades e o reconhecimento social de jovens e adultos do CCHSA – UFPB**. Bananeiras, 2018.

RODRIGUES, Giselle. PIRES, Luciene Maria. **A diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil**. Encontro Internacional de produção científica ,Minas Gerais, 2017. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/> Acesso em: 20/11/2021.

ROSA, Alan Barcellos da. **Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada/RS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

SALLES, Helena Kuerten de; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento. A análise crítica do discurso como alternativa teórico metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional. **Revista Organizações & Sociedade**. Salvador, v. 26, n. 90, p. 414-434, jul./set., 2019. DOI 10.1590/1984-9260902. ISSN Eletrônico - 1984-9230. Disponível em: www.revistaoes.ufba.br. Acesso em: 03 out. 2021.

SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos. **Análise das práticas pedagógicas dos professores da EJA à luz das políticas educacionais em um contexto sociocultural**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos. QUEIROZ, Paulo Pires de. **Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br> Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS; Taysa Kawanny Ferreira; LUCINI; Marizete. **A Educação Escolar Indígena e a Interculturalidade: elementos para pensar a educação específica e diferenciada**. Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.encontro2018.se.anpuh.org/resources/anais/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SANTOS. Boaventura Sousa. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Revista de Sociologia Tempo Social. São Paulo, v. 5, n. 1-2, São Paulo, 1993. Disponível: www.boaventuradesousasantos.pt Acesso em: 21 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**, Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/> Acesso em: 10/02/2021.

SANTOS; Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. Dossiê. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil – considerações iniciais. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. **Educação**, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados (Coleção Memória da Educação). 4. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2013.

STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

SCOPEL, Edna Graça. **A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no proeja do IFES**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

SILVA, Tamiris Pereira da. **Os componentes curriculares diferenciados em uma escola indígena da cidade de Rio Tinto**. 2016. Trabalho de conclusão de curso. João Pessoa, 2016b.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa, Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias**. Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas, 2000.

SILVA, Maria Alda Tranquelino da; SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Rosemary Marinho da. **Percurso da Educação Escolar Indígena: A OPIP-PB pelas vozes das professoras Potiguara**. Vozes Multidisciplinares, Análises em Educação, Antropologia da imagem, poder e conhecimento. Alessa Cristina Pereira de Souza [et al.] (Org.). João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

SILVA, Paulo Roberto Palhano. **Educação Escolar Indígena Potiguara, Etnoeducação Potiguara pedagogia da Existência e das Tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012.

SILVA, Paulo Roberto Palhano; NASCIMENTO José Mateus do. Educação e movimentos sociais: registro do TORÉ POTIGUARA - a força da espiritualidade. **Revista de ciências humanas e artes**. UFRN, Natal, v. 14, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br> Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Práticas discursivas de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

SILVA, Eduardo Lopes da; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **Pesquisa em Educação: Discussões Teóricas e Metodológicas de Produções do PPGE-UFPB (2013-2017)**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

SILVA, Livia Sonalle do Nascimento. **A prática pedagógica na educação de Jovens e Adultos no nova-brasil: a experiência do Rio Grande do Norte**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

SILVA, Edson Hely. **Índios: Pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas**. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Recife: UFPE, 2019b.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **História e Culturas Indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Editora Ática, 2018.

SILVA, Michele Benedito da. O conhecimento é nossa arma. In: GERLIC, Sebastian; ZOETTI, Peter Anton (Org.). **Índio na visão dos índios**. Salvador: Editora Thydêwa, 2011.

SILVA, Maria Alda Tranquelino da. **Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA indígena potiguara na Baía da Traição – PB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016a.

SILVA, Rosemary Marinho da. **As indagações de jovens estudantes indígenas Potiguara-PB no currículo de Filosofia do Ensino Médio**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019a.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Revista Serviço social e sociedade**. São Paulo, 2018.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos Indígenas no Brasil e a questão Educativa Relações de autonomia, escola e construção de cidadania. In: IRELAND, Timothy Denis; FÁVERO, Osmar (Org.). **Educação como Exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

SILVA, Norma Maria Jacinto da. EJA: perspectivas de mudança para alunos indígenas Guarani Mbya. **Khóra: revista transdisciplinar**. São Paulo, v. 2, n. 2, maio 2015.

SILVA, Sidnei Felipe da. **Educação Ambiental em Terras Indígenas Potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

SILVA, Sidnei Felipe da. **Geografia escolar nas aldeias indígenas Potiguara de Jaraguá e monte Mór de Rio Tinto-PB**. 2020. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. **A temática Indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: UFPE, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: Editora, DPIA, 2002.

SOUSA, Rosineide Marta Maurício. O Ritual Toré no movimento político de emergência étnica do povo Potiguara. **Revista Fórum identidades**. Itabaiana, 2011.

SOUSA, Maria Veirislene Lavor; MARTINS, Daniel Valério. As escolas Indígenas no estado do Ceará: Uma história de resistência. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, 2019.

SOUZA, Marquessuel Dantas de. **Educação e ideologia o docente para além do discurso pedagógico e sua autonomia**. Curso de especialização profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROE). São Paulo, 2017b.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/>
Acesso em: 19 jan. 2022.

SOUZA, Rayzza Camila Araújo. **Práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos com professores da escola estadual Indígena de ensino fundamental e médio Dr. José Lopes Ribeiro**. 2017. Monografia (Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape, 2017a.

SCOPEL, Edna Graça. **A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no proeja do IFES**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. São Paulo Quebec: CRIFPE, 2000.

TILIO, Rogério. Revisitando a Análise Crítica do Discurso: Um instrumento teórico-metodológico. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v.1, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/> Acesso em: 24 jan. 2020.

TUPINAMBÁ; Núbia Batista da Silva. **Identidades, vozes e presenças indígenas na universidade de Brasília sob a ótica da análise de discurso crítica**. 2017. Dissertação. UNB. Brasília-DF, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org.br>. Acesso em: 20 out. 2019.

UNESCO. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA V**. Hamburgo, Alemanha, de 14 a 18 de Julho de 1997. Brasília, 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 20 out. 2019.

UNESCO. **Educação para todos: compromisso de Dakar**. CONSED. Brasília, Ação Educativa: 2001, 70p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org> Acesso em: 20 out. 2019.

UNESCO. **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA VI**. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

VASCONCELOS, G. P. S. S. de; CUNHA, E. V. L. da. Levantamento de Plantas Medicinais Utilizadas por Indígenas Potiguaras da Aldeia São Francisco (Litoral Norte da Paraíba). **Revista Gaia Scientia**, João Pessoa. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br> Acesso em: 20 nov. 2021.

WELLER, Weller; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a Educação**. Editora: Autêntica, Belo Horizonte, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-graduação em Educação
Centro de Educação

Roteiro da Entrevista

Perfil dos colaboradores: Professores da EJA indígena Potiguara

Nome	Município	Quanto tempo atua na Educação escolar indígena.	Quanto tempo na Educação de Jovens e Adultos.	Formação	Componente curricular que leciona

- 1- O que é cultura indígena Potiguara para você?
- 2- Na sua opinião é importante trabalhar a cultura indígena Potiguara na Educação de Jovens e Adultos? Porque?
- 3- Como é trabalhada a cultura indígena Potiguara na Educação de Jovens e Adultos?
- 4- Quais as atividades você acha importante trabalhar sobre a cultura potiguara na escola na Educação de Jovens e Adultos?
- 5- Quais dificuldades para trabalhar essa cultura na Educação de Jovens e Adultos? Qual?
- 6- Na sua opinião, o que pode ser feito para superar as dificuldades para trabalhar a cultura indígena na Educação de Jovens e Adultos?
- 7- Na sua opinião você percebe alguma mudança ao trabalhar a cultura indígena na Educação de Jovens e Adultos na vida dos estudantes?
- 8- Como os componentes curriculares Etno-história, Arte e cultura e a língua Tupi ajudam no fortalecimento da cultura indígena?
- 9- Qual a importância do professor indígena no fortalecimento da cultura Potiguara na com os estudantes da EJA?

ANEXOS

ANEXO A

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As práticas pedagógicas dos professores Indígenas Potiguara na Educação de Jovens e Adultos, nos componentes curriculares: Etnohistória, Arte cultura e a língua Tupi.

Pesquisador: Maria Alda Tranquelino da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26381719.9.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.786.036

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna Maria Alda Tranquelino da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas pedagógicas dos professores Indígenas nos componentes curriculares Arte cultura. Língua Tupi e Etnohistória nas escolas não indígenas que ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município da Baía da Traição-PB, e de que forma as práticas contribuem no fortalecimento da Cultura e identidade Indígena Potiguara.

Objetivos Secundários:

1-Identificar o conceito de cultura e identidade presente nos documentos utilizados como política pública educacional presente na legislação da Educação Escolar Indígena, PPP das Escolas não indígenas, currículo etc., e como esse conceito efetivam-se na prática pedagógica das escolas que ofertam a modalidade EJA na Baía da Traição-PB;

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.786.036

2-Compreender a organização curricular na Modalidade da EJA, e a inserção dos componentes curriculares Arte cultura, Etnohistoria e a Língua Tupi presentes no currículo das escolas não indígenas situadas no município da Baía da Traição no Estado da Paraíba;

3-Conhecer a trajetória da formação profissional e indenitária do professor indígena potiguara que atua nos componentes pesquisados na EJA Indígena;

4-Observar as práticas pedagógicas dos professores indígena potiguara nos componentes pesquisados na modalidade da EJA, e ações promovidas no cotidiano escolar que contribuam para o fortalecimento da cultura e identidade indígena na modalidade da EJA;

5-Analisar o discurso dos professores referentes as suas práticas pedagógicas nos componentes curriculares Arte cultura, Etnohistoria e a Língua Tupi e como suas práticas discursivas contribuem para fortalecer a cultura e a identidade dos indígenas Potiguara.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Acredito que a presente pesquisa não apresenta risco de saúde, no entanto pode apresentar um desconforto psicológico na hora de responder os questionamentos pela pesquisadora responsável, para que isso não venha ocorrer será escolhido um local tranquilo sem a presença de pessoas alheias ao estudo.

Benefícios:

Reflexões teóricas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, em espaços não instituídos como as escolas não indígenas mas que recebem alunos indígenas da Educação de Jovens e Adultos, nossa pesquisa busca trazer como contribuição pensar o processo educacional diferenciado para população indígena Potigura numa perspectiva mais ampla que vai além dos espaços das escolas indígenas situadas na aldeia, é necessário pensar a educação escolar indígena enquanto território onde sejam discutidas propostas metodologias e currículos que contemplem as especificidades desses sujeitos nas escolas também não indígenas que fazem parte do território,

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.786.036

uma vez que os indígenas também acessam escolas que não são indígenas, mas que precisam atender as especificidades desse público, através de currículo, metodologia e estratégias que venham fortalecer a cultura identidade indígena. A escola não indígena que recebe alunos indígenas não pode ignorar a presença desse sujeitos. A contribuição dessa pesquisa busca trazer esse dialogo e reflexão para as escolas não indígenas que atendem alunos indígenas. Colocaremos a disposição nosso trabalho nas escolas pesquisadas, bem como na biblioteca indígena Municipal indígena Potiguara que reúne publicações referentes a temática indígena da etnia Potigura, sendo livre o acesso a todos que desejarem consultar a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar as práticas pedagógicas dos professores Indígenas nos componentes curriculares Arte cultura. Língua Tupi e Etnohistória nas escolas não indígenas que ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município da Baía da Traição -PB, e de que forma as práticas contribuem no fortalecimento da Cultura e identidade Indígena Potiguara.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o cumprimento das formalidades éticas e legais, somos de parecer favorável a execução do presente projeto, da forma como se apresenta, salvo melhor juízo.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N	CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791
	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.786.036

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1454971.pdf	25/11/2019 13:56:17		Aceito
Outros	8_ALDA_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	25/11/2019 13:55:55	Maria Alda Tranquelino da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_ALDA_TCLE.pdf	25/11/2019 13:55:33	Maria Alda Tranquelino da Silva	Aceito
Orçamento	6_ALDA_ORCAMENTO.pdf	25/11/2019 13:55:22	Maria Alda Tranquelino da Silva	Aceito
Cronograma	5_ALDA_CRONOGRAMA.pdf	25/11/2019 13:55:06	Maria Alda Tranquelino da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_ALDA_PROJETO_DETALHADO.pdf	25/11/2019 13:54:55	Maria Alda Tranquelino da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_ALDA_ANUENCIA_02.pdf	25/11/2019 13:54:43	Maria Alda Tranquelino da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_ALDA_ANUENCIA_01.pdf	25/11/2019 13:54:29	Maria Alda Tranquelino da Silva	Aceito
Outros	2_ALDA_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	25/11/2019 13:54:16	Maria Alda Tranquelino da Silva	Aceito
Folha de Rosto	1_ALDA_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	25/11/2019 13:53:55	Maria Alda Tranquelino da Silva	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.786.036

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 20 de Dezembro de 2019

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br