



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO

MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA

SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DA EJA INDÍGENA POTIGUARA NA BAÍA DA
TRAIÇÃO – PB

JOÃO PESSOA
2017

MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA

**SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DA EJA INDÍGENA POTIGUARA NA BAÍA DA
TRAÍÇÃO – PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), linha de pesquisa **Educação Popular**, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

JOÃO PESSOA

2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586s

Silva, Maria Alda Tranquelino da.

Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA indígena potiguara na Baía da Traição - PB / Maria Alda Tranquelino da Silva. - João Pessoa, 2017.
170 f. : il. -

Orientador: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/PPGE

1. Pedagogia prática. 2. Educação indígena. 3. Educação - Índios Potiguaras. 4. Educação - Baía da Traição. 5. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Título.

UFPB/BC

CDU - 37.013(043)

MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA

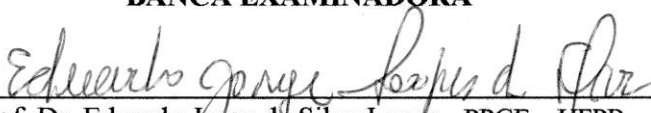
**SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DA EJA INDÍGENA POTIGUARA NA BAÍA DA
TRAÍÇÃO – PB**

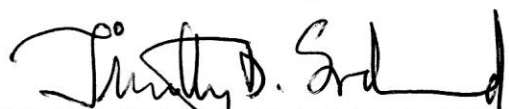
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa **Educação Popular**, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

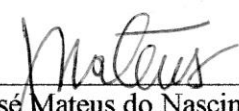
ORIENTADOR: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

Dissertação aprovada em: 02/06/2017

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Eduardo Jorge da Silva Lopes - PPGE – UFPB
Orientador


Prof. Dr. Timothy Denis Ireland - ~~PPGE – UFPB~~
Examinador Interno


Prof. Dr. José Mateus do Nascimento - IFRN
Examinador Externo

**JOÃO PESSOA – PB
2017**

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento que nossos antepassados carregam como tradição. Agradecer sempre pelos momentos bons ou difíceis. Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer a todos(as) aqueles(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua construção, transformando-o, assim, em fruto de um mutirão realizado por muitas mãos, o qual abriga muitas histórias, sorrisos e lágrimas que levo na minha bagagem como experiência para a vida. Agradecer, primeiro, ao grande arquiteto do universo, por sua infinita bondade para com a humanidade e por me permitir concluir mais uma etapa na minha formação.

Ao meu querido pai, Manoel Lopes da Silva (*in memoriam*), o qual sempre vibrou por essa conquista. Tenho a certeza de que continua a torcer e a se alegrar por este momento.

À minha querida mãe, Maria José Tranquelino da Silva, minha eterna professora. Ela, que, a cada dia, me ensina com sua paciência e com seu testemunho.

À minha querida irmã, Jeane Tranquelino da Silva, companheira de tantas outras batalhas e companheira, também, aqui no curso de mestrado, onde tive a honra e a alegria de tê-la com irmã e colega de turma.

Aos meus irmãos, Ronaldo, Daniel e Valeria Cristina, pela torcida, sempre.

Aos meus queridos sobrinhos, Eduarda e Eduardo, que tanto nos alegram com sua ternura e inocência.

A Carlos Augusto da Silva Júnior, pela torcida e incentivo.

Ao meu amigo e orientador Eduardo Jorge Lopes, pelo apoio, incentivo, carinho, amizade; pelos conselhos, orientações metodológicas e toda dedicação em favor da construção deste trabalho e por acreditar na minha pesquisa, apesar das dificuldades.

Aos membros da banca José Mateus e Timothy Denis, pelas contribuições que deram na elaboração deste estudo.

Às amizades conquistadas no curso de mestrado que ficaram para a vida, Raissa, Luciéllo, Maria Lígia, Jucilene, Lucas, Andréia, Conceição Cristina, Anselmo e Felipe.

A todos que fizeram parte da turma 23 do curso de mestrado, pelas aprendizagens compartilhadas, leituras, debates e vivências.

Agradeço, gentilmente, aos sujeitos participantes da pesquisa, os quais se dispuseram a participar das atividades, com muita boa vontade. Sem eles, não teria conseguido alcançar os

objetivos deste trabalho, assim como os resultados tão gratificantes. Com eles, pude aprender muito.

A todos(as) professores(as) indígenas potiguaras da Baía da Traição.

Ao meu querido amigo-irmão, Pedro Lobo, pela acolhida, dedicação e partilha das experiências do seu povo. A Miriam, por sua acolhida, atenção e contribuição com esta pesquisa.

Aos companheiros e amigos de caminhada, Alder Júlio, Angla, Junio Santos, Lidianne, Joani, Katiana, Emerson Felipe, Maria da Guia, Antônio, Paulo, Irmã Juvanete, Betânia, Kaliane, Lucinha, Glau, Augusto Cezar, Maria Zilda, Jaelza e Maria José.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem
Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”.

Boa ventura de Souza Santos

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Escolar Indígena se configuram como uma modalidade de educação básica recente no cenário educacional. Ao nos referimos à EJA Indígena, objeto da presente pesquisa, fez-se necessário compreender como são construídos os saberes dos professores indígenas dessa modalidade. Esses saberes compreendem um conjunto de conhecimentos, os quais, por meio de sua prática, experiências e reflexões cotidianas, os docentes procuram atender às especificidades dos educandos. Tais saberes dizem respeito à cultura e à tradição indígenas e fazem parte do cotidiano escolar. O presente estudo teve como objetivo analisar os saberes construídos na prática pedagógica dos professores indígenas que atuam na EJA da Baía da Traição – PB; saberes estes, identificados como construções sociais obtidas na trajetória pessoal de cada sujeito, educador ou educando, no chão da escola (TARDIF, 2014). Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso. Para a coleta dos dados, utilizamos, enquanto técnicas procedimentais, a pesquisa documental, a observação participante e os elementos da pesquisa etnográfica, além das entrevistas orientadas por um roteiro semiestruturado. Para exame dos dados coletados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (A.C.), preconizada por Bardin (2011), a qual orientou as análises dos documentos e das falas e dos significados, dentro do contexto dos saberes e das práticas pedagógicas dos educadores entrevistados. A pesquisa foi desenvolvida junto a oito professores indígenas da EJA Indígena. Em seu desenvolvimento, foram discutidas as categorias analíticas: a construção dos saberes, a prática pedagógica, a educação escolar indígena e a educação popular. Os resultados nos permitiram perceber que, ao atuar na EJA Indígena, os professores constroem diversos conhecimentos oriundos de sua prática pedagógica. Esses saberes adquiridos vão sendo reelaborados para dar conta das especificidades e da necessidade de aprendizagem do público da EJA Indígena. Identificamos ainda que a construção dos saberes desses professores ocorre em diversos momentos, espaços e tempos da sua trajetória docente. Tanto pode acontecer em espaços formais como informais, uma vez que é fruto do contato com colegas de profissão, coordenação pedagógica, anciões (idosos das aldeias), educandos; por fim, no meio onde atuam. Também foi possível perceber a necessidade de formações inicial e continuada voltadas para atender à modalidade, as quais devem buscar associar os conceitos teóricos às práticas desenvolvidas por esse público específico. Evidenciamos, ainda, a necessidade de investimentos e políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal, para que se possa atender às demandas, tanto desse público, quanto dessa modalidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Indígena. Práticas Pedagógicas. Saberes Docentes. Educação Popular.

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y la Educación Escolar Indígena se configuran como una modalidad de educación básica reciente en el escenario educacional. Al referirnos a la EJA Indígena, objeto de la presente investigación, se hace necesario comprender cómo son contruidos los saberes de los profesores indígenas de esta modalidad. Estos saberes comprenden un conjunto de conocimientos, los cuales, por medio de su práctica, experiencias y reflexiones cotidianas, los docentes procuran atender las especificidades de los educandos. Tales saberes dicen respecto a la cultura y a la tradición indígena y hacen parte del cotidiano escolar. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los saberes contruidos en la práctica pedagógica de los profesores indígenas que actúan en la EJA de Baía da Traição-PB; saberes, estos, identificados como construcciones sociales obtenidas en la trayectoria personal de cada sujeto, educador o educando, en el suelo de la escuela (TARDIF, 2014). Se trata de una investigación de campo, de naturaleza cualitativa y del tipo de estudio de caso. Para la colecta de los datos utilizamos, como técnicas, la investigación documental, la observación participante y los elementos de la investigación etnográfica, además de las entrevistas orientadas por un guión semiestructurado. Para examinar los datos colectados, fue utilizado el Análisis de Contenido (A.C.) siguiendo a Bardin (2011), la cual orientó los análisis de los documentos, de los discursos y de los significados, dentro del contexto de los saberes y de las prácticas pedagógicas de los educadores entrevistados. La investigación se desarrolló con ocho profesores indígenas de EJA Indígenas. En su desarrollo, se discutieron las categorías analíticas: la construcción de los saberes, la práctica pedagógica, la educación escolar indígena y la educación popular. Los resultados nos permitieron percibir que, al actuar en la Educación de Jóvenes y Adultos Indígenas, los profesores construyen diversos conocimientos oriundos de su práctica pedagógica. Estos saberes adquiridos van siendo reelaborados para considerar las especificidades y la necesidad de aprendizaje del público EJA indígena. Identificamos también que la construcción de saberes de estos profesores ocurre en diversos momentos, espacios y tiempos de su trayectoria docente. Se puede dar tanto en espacios formales como informales, una vez que es fruto del contacto con compañeros de profesión, la coordinación pedagógica, ancianos de las aldeas, educandos; en el medio donde actúan. También fue posible percibir la necesidad de formación inicial y continuada orientadas a atender esta modalidad, las cuales deben buscar asociar conceptos teóricos a las prácticas desarrolladas por este público específico. Evidenciamos, también, la necesidad de inversiones y políticas educacionales en las esferas federal, estadual y municipal, para poder atender a las demandas tanto de este público como de esta modalidad.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Indígena. Prácticas Pedagógicas. Saberes docentes. Educación Popular.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual de pessoas de 15 anos ou mais, indígenas e não indígenas, em situação de analfabetismo e de alfabetização.....	76
Tabela 2: Dados dos indígenas e a situação educacional dentro e fora das terras indígenas.....	79
Tabela 3: Formação dos professores na Educação Escolar Indígena.....	86
Tabela 4: Nomes das aldeias.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1: Quantidade de dissertações pesquisadas no PPGE/UFPB 1977 – 2015.....	38
Gráfico 2: Percentual de analfabetismo por etnia no Brasil.....	73

LISTA DE DIAGRAMA E IMAGEM

Diagrama 1: Categorias das entrevistas.....	58
Imagem 1: Nuvem de palavras.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo das dissertações dos Programas de Pós-Graduação Norte e Nordeste.....	33
Quadro 2: Mapeamento das dissertações encontradas que abordam questões relacionadas aos indígenas.....	34
Quadro 3: Mapeamento das dissertações encontradas que abordam questões relacionadas à EJA e às práticas educativas.....	35
Quadro 4: Quantidade de produções da ANPED, GT,18 e GT 21.....	39
Quadro 5: Perfil dos docentes da Escola Indígena Akajutibiró.....	50
Quadro 6: Matriz Curricular para o Ensino Fundamental EJA Indígena.....	51
Quadro 7: Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	54
Quadro 8: Categorias e unidade temática.....	59
Quadro 9: Espaços de construção de saberes dos professores da EJA Indígena e tipos de saber.....	113
Quadro 10: Categorização da prática do professor da EJA Indígena a partir das entrevistas.....	116

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró.....	52
Foto 2: Biblioteca da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró.....	52
Foto 3: Artesanato indígena dos potiguaras da Baía da Traição.....	98
Foto 4: Criselba: 1ª mulher a ocupar o cargo de cacique na aldeia Akajutibiró.....	100
Foto 5: Defesa do TCC Licenciatura Indígena.....	105
Foto 6: Associação Indígena do Forte: espaço coletivo onde aconteceu a conferência municipal de educação escolar indígena dos professores da Baía da Traição.....	109
Foto 7: Terreiro sagrado na aldeia Brejinho em Marcação.....	111
Foto 8: Ritual do Toré na abertura da Assembleia Indígena Potiguara.....	112
Foto 9: Alunos da Educação de Jovens e Adultos Indígena.....	130
Foto 10: Alunos da Escola Akajutibiró na marcha cultural.....	131
Foto 11: Alunos da EJAÍ no ritual do Toré na feira cultural.....	132
Foto 12: Feira cultural: trabalho realizado pelos professores indígenas discutindo etnias	140
Foto 13: Marcha cultural realizada no dia 5 de setembro.....	144
Foto 14: 6ª Assembleia do Povo Potiguara.....	145
Foto 15: Plenária da 6ª Assembleia dos Indígenas Potiguaras.....	146

SIGLAS E ABREVEATURAS

ANPED– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BTEDE – Banco de Tese e Dissertações

CEBS – Comunidades Eclesiais de Base

CE – Ceará

CONSUNI – Conselho Universitário

CRTC – Companhia de Tecido de Rio Tinto

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

ICBIO – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC– Ministério da Educação

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PE – Pernambuco

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PB – Paraíba

PPGG/UFPB – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba

PPGE/UFPB – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SAGRE –Sistema de Acompanhamento da Gestão dos Recursos da Sociedade

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMA – Universidade Federal da Amazônia

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFSE – Universidade Federal de Sergipe

USP – Universidade de São Paulo

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

TECENDO AS PRIMEIRAS LINHAS.....	15
1 AS ESCAVAÇÕES INICIAIS	19
1.2 NOSSO DESPERTAR.....	19
1.3 O RITO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	43
1.4 O LÓCUS DA PESQUISA	47
1.5 SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
1.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	55
2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS AVANÇOS E OS RETROCESSOS.....	60
2.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: NOTA INTRODUTÓRIA.....	60
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL, GESTADA A PARTIR DAS LUTAS E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO	64
2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA NO BRASIL.....	70
2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSOR INDÍGENA: UM DESAFIO PERMANENTE.....	82
2.5 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA.....	89
3 UMA VISÃO GERAL DOS INDÍGENAS POTIGUARAS: OS ESPAÇOS DE FOMENTAÇÃO E ELABORAÇÃO DOS SABERES PARA A PRÁTICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	95
3.1 A ETNIA POTIGUARA.....	95
3.2 A ORGANIZAÇÃO DA ALDEIA AKAJUTIBIRÓ.....	99
3.3 A ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS POTIGUARA – OPIP.....	101
3.4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS POTIGUARA – PROLID.....	102
3.5 AS CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	106
3.6 A IMPORTÂNCIA DO TORÉ NA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS.....	109

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CHÃO DA ESCOLA AKAJUTIBIRÓ.....	113
4.1 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DA EJAI NA ESCOLA INDÍGENA AKAJUTIBIRÓ.....	115
4.2 OS ANCIÕES COMO BUSCA PARA CONSTRUIR SABERES.....	122
4.3 O PROLIND COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES INDÍGENAS.....	125
4.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EJA INDÍGENA: OS CONTEÚDOS ESCOLARES NA REALIDADE INDÍGENA.....	127
4.5 OS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA EDUCAÇÃO POPULAR PRESENTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	135
4.5.1 EDUCAÇÃO POPULAR.....	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	161
ANEXOS	166

TECENDO AS PRIMEIRAS LINHAS

Impossível imaginar um professor ou educador sem pensar nas suas práticas e no modo como elas foram ou estão sendo formadas em sua trajetória, através das vivências individuais e coletivas, por meio da participação ou atuação nos espaços formais ou informais. Assim, as práticas educativas são construções sociais que brotam das experiências cotidianas do trabalho realizado entre educadores e educandos, as quais não se encontram inertes nem estagnadas, mas em constante movimento. Elas são construídas e reconstruídas cotidianamente na trajetória de vida de cada sujeito. Dessa forma, acontecem em diferentes momentos e contextos. Ao tratar dos saberes dos professores, Tardif (2014, p. 38) compartilha da seguinte ideia:

Os próprios professores, no exercício de sua prática de sua profissão, desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiências individuais e coletivas sobre a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer de saber ser.

Portanto, não se pode limitar a compreensão a respeito dos saberes e das práticas dos educadores apenas à formação adquirida nas universidades através da produção científica direcionada à formação profissional. É necessário compreender que o professor, na sua prática diária, também produz conhecimentos legítimos para o exercício de sua profissão, os quais se fundamentam no trabalho constante que realiza no seu espaço de atuação.

Pensando no território brasileiro, podemos inferir que existe infinidade de práticas educativas, saberes que foram sendo construídos e acumulados ao longo dos séculos, tanto pelos colonizadores como pelos colonizados, com destaque para os povos indígenas. Com seus costumes e tradições, estes povos influenciaram práticas e saberes que fazem parte do dia a dia do país. São ensinamentos e experiências repassados, por intermédio da educação indígena: dos mais velhos – os ditos troncos velhos¹, como são carinhosamente chamados os idosos nas aldeias – para os mais jovens.

Estes saberes perpetuados abrangem desde as questões mais simples, como o cultivo da terra para garantir a sobrevivência, à proteção e ao cuidado com a casa, comuns a todos os seres humanos do planeta terra, além do respeito e cuidado para com a cultura e as tradições

¹*Troncos velhos* – expressão indígena usada para se referir aos mais velhos, que transmitem ensinamento aos mais jovens nas aldeias.

do seu povo. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI 1998, p. 23) reconhece esses saberes como de fundamental importância para estes povos. Portanto,

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

Assim, percebe-se que muitas práticas educativas indígenas estão presentes em nossa rotina e possuem traços e marcas significativas, seja através da culinária e da cultura, seja através da saúde, por meio do uso de plantas medicinais e de ensinamentos, os quais são mais visíveis. Embora existam outros, não conseguimos identificá-los de forma espontânea, devido aos vestígios deixados pelos colonizadores, que abafaram as diversas práticas educativas indígenas: os saberes locais que foram silenciados, negados, subalternizados e impedidos de circular, bem como os mitos, as crenças, os valores e a tradição; tudo que fazia parte do seu conhecimento e de suas raízes.

Nota-se a existência de uma infinidade de práticas educativas presentes no cotidiano dos indígenas potiguaras. Na cultura indígena, sempre alguém está ensinando, e sempre alguém está aprendendo. Esse é o eixo central da pedagogia freiriana presente na educação indígena, no entendimento de que aprender é também ensinar. Para Freire (2011, p. 96): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nesse sentido, a aprendizagem indígena acontece na prática. Aprende-se através das experiências e das práticas cotidianas. Exemplo disso é a atividade da pesca: quando vão ao mar pescar, os indígenas sabem o local apropriado onde terão êxito. Além disso, dominam conhecimentos sobre fases da lua, marés e utilizam técnicas e instrumentos apropriados. Enfim, todo conhecimento que envolve o universo da pesca é transmitido para os mais jovens, de maneira natural. Por exemplo, eles não ministram cursos sobre pesca, pois a aprendizagem acontece de forma natural, na convivência e na prática.

Essa infinidade e pluralidade de práticas educativas presentes na vida do povo indígena motivou a presente pesquisa, a qual procura atribuir um olhar acadêmico sobre o

cotidiano dessa etnia, no que se refere aos saberes e às práticas dos educadores da Educação de Jovens e Adultos potiguaras.

Com este estudo, vislumbra-se a importância de serem propostas discussões sobre os saberes construídos na prática pedagógica destes (as) professores (as) indígenas da Educação de Jovens e Adultos que atuam junto a alunos indígenas, na tentativa de conhecer os saberes construídos no decurso de sua prática pedagógica para atender a essa especificidade.

Em se tratando da sua organização textual, esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro, abordaremos as escavações iniciais, as motivações e a relevância do nosso trabalho para a academia, bem como a parte teórico-metodológica da pesquisa. No segundo capítulo, discutiremos a educação indígena e a educação escolar indígena; os avanços e os retrocessos, e as bases legais que as regulamentam. Nesse capítulo, consideramos importante incluir alguns dados estatísticos referentes à Educação de Jovens e Adultos Indígena no Brasil e comentamos também sobre a formação dos professores indígenas e os desafios enfrentados, e por fim a construção dos saberes na prática dos professores indígenas da Educação de Jovens e Adultos Indígena.

No terceiro capítulo, apresentaremos uma visão geral acerca dos indígenas potiguaras da Baía da Traição, a formação de professores, além dos seguintes pontos: a etnia potiguar, a organização da aldeia Akajutibiró, a Organização dos Professores Indígenas Potiguaras – OPIP², a formação dos professores indígenas, através do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND³, as conferências de educação escolar indígena e a importância do Toré na afirmação da identidade étnica dos professores indígenas potiguaras da Baía da Traição.

² A OPIP é uma organização dos professores indígenas potiguaras da Paraíba. A associação reúne os professores de três municípios: Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Conta com aproximadamente 90 professores potiguaras associados, segundo o presidente da entidade Pedro Lôbo. “O objetivo da associação é discutir temáticas e políticas que visam melhorar a educação do seu povo e lutar para que seja respeitada o que determina a lei no que diz respeito à educação escolar indígena”. A OPIP é uma entidade que representa oficialmente os professores indígenas potiguaras, os quais possuem uma vaga com representação no Conselho Estadual de Educação da Paraíba, com direito a voto e voz, através da professora indígena Miram Gomes, a qual é membro da Associação. Da OPIP, trataremos, de modo específico, no Capítulo III.

³ O PROLIND, em linhas gerais, é um curso de Licenciatura Indígena, organizado e criado a partir das necessidades dos indígenas, que desejavam uma formação específica em nível superior para os professores indígenas, uma vez que, no Nordeste, as universidades federais não oferecem formação específica nessa área. A Universidade Federal de Campina Grande foi a entidade parceira nessa caminhada junto com os potiguaras. Após a organização e a estruturação do curso, a entidade contou com o apoio financeiro do governo federal, através do Edital Nº 5, de 29 de junho de 2005, SECAD-MEC, publicado em 30 de junho de 2005, seção 03, página 49, com a liberação de recursos para esse fim, tendo como executora e gestora do curso a UFCG, a qual esteve presente em todo o processo de organização, juntamente com a OPIP. Do PROLID, trataremos, de maneira mais detalhada, nos capítulos seguintes.

No quarto capítulo, abordaremos a Educação de Jovens e Adultos Indígena: saberes docentes construídos na prática pedagógica no chão da escola Akajutibiró , trataremos dos seguintes pontos: a construção dos saberes na prática docente dos professores da Educação de Jovens e Adultos Indígena na Escola Akajutibiró, os anciões indígenas como busca para construção dos saberes do professor indígena da Educação de Jovens e Adultos Indígena, O PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, como espaço de construção de conhecimento dos professores indígenas, a prática pedagógica do professor da Educação de Jovens e Adultos Indígena, os conteúdos escolares na realidade indígena, os elementos constituintes da educação popular presentes na educação escolar indígena e, por fim: os elementos da educação popular presentes na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos Indígena.

Por último, apresentaremos as Considerações Finais, no sentido de dar respostas ao nosso problema de pesquisa, além de apontar possíveis caminhos que possam contribuir no que se refere ao objeto desta pesquisa.

1 AS ESCAVAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, abordaremos, inicialmente, nossas motivações e a relevância em relação à temática em questão: saberes docentes construídos na prática pedagógica dos professores da EJA Indígena potiguara na Baía da Traição – PB.

Em seguida, apresentaremos um levantamento que realizamos acerca das produções do conhecimento em nível de mestrado sobre a temática da nossa pesquisa, Educação de Jovens e Adultos Indígena, ou seja, um recorte temporal dos últimos 5 anos, de 2010 a 2015, realizado nos *sites* das Universidades Federais, especificamente dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Regiões Norte e Nordeste, em nível de mestrado, em razão de nossa pesquisa estar vinculada a um mestrado. Destacaremos, também, um levantamento feito na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nos Grupos de Trabalhos GT 18, Educação de Pessoas Jovens e Adultos, e GT 21, Educação Relações Étnico-Raciais, seguindo o mesmo raciocínio da pesquisa anterior junto às universidades, com o propósito de identificar possíveis trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo: EJA Indígena. Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, priorizaremos, aqui, apenas os sites acima elencados, haja vista constituir um bom recorte para esta pesquisa.

Por fim, realizaremos um mapeamento no banco de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFPB), desde a sua criação, de 1977 a 2015, objetivando identificar as produções em nível de mestrado que abordam a temática EJA Indígena.

Concluiremos o presente capítulo tecendo algumas considerações acerca de alguns achados iniciais da pesquisa e apresentando o percurso teórico-metodológico adotado para o desenvolvimento do presente estudo.

1.2 NOSSO DESPERTAR

As práticas educativas sempre estiveram presentes em minha vida, de maneira formal ou informal. Elas foram sendo construídas na escola e nos diversos espaços populares e movimentos sociais de que tive oportunidade de participar.

Início por uma experiência na adolescência, na década de 1990. Minha juventude foi vivenciada numa área de vulnerabilidade social, no bairro Sertãozinho, na rua Bela Vista, no município de Mamanguape – Paraíba. Aos quinze anos, comecei a participar de um pequeno

grupo religioso católico que se encontrava nas casas das famílias ou debaixo de árvores, haja vista que, na comunidade, não havia igreja, escolas ou qualquer espaço coletivo no qual pudessem ser realizados os encontros. Não havia nenhuma assistência por parte do Estado, em políticas públicas voltadas à oferta de serviços relativos à escola, posto de saúde, água encanada, calçamento ou mesmo fornecimento de energia elétrica para todas as casas.

De início não tinha maturidade acerca do que vinha a ser aquele grupo que se reunia nas casas e debaixo das árvores. Ele viria a ser, mais tarde, uma célula viva das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que, à luz da Teologia da Libertação, teve uma importante contribuição na organização popular e nas lutas sociais naquele bairro e no município de Mamanguape.

Na Igreja popular brasileira, houve uma efervescência das CEBs⁴. A partir da década de 1970, o Concílio Vaticano II despertou a necessidade de se fazer opção pela Igreja popular, rede de comunidades, uma vez que o modelo atual europeu de Igreja Católica não correspondia mais às necessidades dos fiéis. A grande novidade do Concílio Vaticano II foi a opção preferencial da Igreja pelos mais pobres e excluídos. Desse modo, segundo Leorato (1987, p. 19),

A Igreja, sensibilizada pela situação de exploração e injustiça reinantes, e criticamente desiludida dos modelos de desenvolvimento elaborados pelos sistemas capitalistas, percebe que somente numa ruptura radical com os interesses dominantes se torna possível a libertação do povo pobre, das classes menos favorecidas, dos setores marginalizados da sociedade.

Nesse contexto, as Comunidades Eclesiais de Base ganharam força no Nordeste, contando com o apoio e o estímulo de uma ala de bispos progressistas, a exemplo de Dom Frágoso, em Crateús – CE, Dom Helder Câmara, em Recife – PE, Dom Marcelo Pinto Cavaleira, em Guarabira – PB, e Dom José Maria Pires, em João Pessoa – PB.

Na Paraíba, as Comunidades Eclesiais de Base tiveram uma importante contribuição em diversas lutas sociais, seja no campo, na luta pela terra e reforma agrária, seja na cidade, na defesa das políticas públicas. Ao ingressar na Comunidade Eclesial de Base em Mamanguape, não entendia muito o objetivo daquele grupo, a mística e a militância que o

⁴ CEBs – Comunidades Eclesiais de Base. São grupos ligados à Igreja Católica que, incentivados pela Teologia da Libertação, após o Concílio Vaticano II (1962 – 1965), espalharam-se principalmente nos anos 1970 e 1980, no Brasil e na América Latina. As CEBs são pequenas comunidades reunidas geralmente em função da proximidade territorial e de carências sociais em comum. Compõem-se principalmente por membros das classes populares vinculados a uma igreja ou a uma comunidade, cujo objetivo é a leitura bíblica e a articulação com a vida, associando-se à realidade política e social em que vivem.

envolviam. No entanto a alegria e o encontro com outros jovens e lideranças me impulsionaram a continuar. Com o passar do tempo, aprendi a fazer a leitura de mundo a partir do método⁵ Ver, Julgar e Agir, tão conhecido pelas pessoas que participam das CEBs, passei a ver o bairro onde morava com um outro olhar.

Ao me perceber como jovem de uma comunidade da periferia de Mamanguape – PB, onde se constatava, claramente, a falta de políticas públicas, comecei a sonhar com uma sociedade justa, que só se tornaria realidade com a organização e a participação dos membros da comunidade. Tal participação se efetivou através de organizações e lutas. Travamos algumas lutas junto à comunidade, na defesa de água encanada, escolas, calçamento, moradia, segurança pública, saneamento básico, entre outros direitos. Isso me ajudou a despertar, a consciência crítica a partir do pensamento de Freire (2011, p. 32): “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”. O sentimento de insatisfação foi despertado no momento em que se tomou consciência acerca da ausência de políticas públicas naquele bairro, motivando a organização na luta por elas.

Ainda nessa trajetória, despertei a consciência de pertencimento à classe popular e vínculo às práticas populares. Percebia claramente a construção dessas práticas que aconteciam em diversos espaços; em alguns momentos, de forma mais efetiva, através de uma participação ativa como educadora na Pastoral do Menor, na Pastoral da Juventude do meio Popular e na coordenação diocesana das CEBs. Mais tarde, como representante das CEBs da Paraíba no Regional Nordeste II, que contava com a participação dos seguintes estados: Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Alagoas.

Participei também do curso de educadores populares em 2007, ministrado na Fundação Dom José Maria Pires, em Serra Redonda – PB, o qual tinha como público-alvo lideranças jovens do meio popular. O curso, em que se refletiram as práticas de um/uma educador/a popular, adotou como base as orientações pedagógicas de Paulo Freire que se faziam presentes em toda discussão. Outro tema importante que permeava os debates era a relação entre teoria e prática, que precisam estar intrinsecamente ligadas. Na concepção

⁵ O Método Ver, Julgar e Agir foi criado pelo sacerdote belga Joseph Cardijn, um padre da Igreja católica oriundo de uma família operária. Em 1923, ele fundou a JOC (Juventude Operária Católica) em Bruxelas – Bélgica. O método pretendia capacitar os jovens do meio operário e popular como militantes operários cristãos comprometidos com a transformação da realidade e, com esse espírito, desenvolver, através da ação, a tarefa educativa e evangelizadora. Tal método deveria ser aplicado a todos os aspectos da vida dos jovens trabalhadores. Na América Latina e principalmente no Brasil, o método teve bastante influência sobre a Teologia da Libertação através das Comunidades Eclesiais de Base.

freiriana, esses dois elementos são inseparáveis e proporcionam reflexões às práticas libertadoras. Para Freire (2011), a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo, com o propósito de transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor – oprimido.

Outra experiência que considero de fundamental importância na minha formação ocorreu quando era moradora da comunidade Salema em 2010, no município de Rio Tinto – PB. Lá, tive a oportunidade de conviver com as irmãs religiosas da congregação Dorotéia, inseridas no meio popular. Elas tinham um profundo carisma para com a educação, de modo especial com a educação popular. Nessa comunidade, participei das CEBs e militei junto à Associação dos Moradores do bairro de Salema.

Lembro-me da luta de um grupo de lideranças da comunidade comprometido com a questão da moradia: Carlos Augusto Júnior, Jacinto e a vereadora cacique Valdenice, mais conhecida como Cal. Entre tantas outras lideranças envolvidas nesse movimento de retomada das casas, juntamente com a população de Salema e Rio Tinto, travamos uma luta fervorosa em favor da moradia, uma vez que o município de Rio Tinto é o único do Brasil a pertencer a uma única família, os Lundgren. Essa família é conhecida na região em face de, no passado, se apossar das terras dos indígenas potiguaras e ser proprietária da companhia de Tecido no município de Rio Tinto, uma fábrica de tecidos que instalara nesse município em 1920 (PALITOT, 2005)

Palitot (2005) aponta ainda que, no início do século XX, o território indígena era uma região bastante extensa e contava com uma grande diversidade na fauna e na flora. O território Potiguara está localizado na vila Monte Mor, antigo Engenho Preguiça, situada no município de Rio Tinto – PB, passando pelo município de Marcação até chegar na Baía da Traição, antiga Vila São Miguel. Atualmente, ainda permanecem as tensões em relação à parte das terras que ainda não foram demarcadas e encontram-se ocupadas por invasores. Esse é o caso de Monte Mor, que, embora reconhecida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) como área indígena, ainda não foi demarcada.

Os potiguaras foram e ainda continuam sendo alvo de grandes conflitos. Estes originados, primeiro, da atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que, inicialmente, permitiram que latifundiários e usineiros da região invadissem e se apropriassem, indevidamente, de grande parte do território indígena. Por outro lado, havia, também, a presença da família Lundgren, que usurpou parte das terras indígenas para a instalação de uma fábrica de tecido.

Segundo Barcellos(2012), na década de 1920, a fábrica transformou-se em um importante polo industrial na Paraíba, gerando milhares de empregos diretos e indiretos. Contando com a insensação de impostos por parte do governo, em troca era obrigada a oferecer serviços básicos (saúde e educação) à população urbana crescente e oriunda de toda parte do país, em busca de trabalho, desenvolvimento e progresso.

A instalação da fábrica em território indígena trouxe não apenas o progresso para a região, como também a extinção de parte da flora e da fauna, devastadas para dar espaço à construção de moradias e à ampliação da fábrica. Em relação aos indígenas, povos que já habitavam o Litoral Norte, muitos foram expulsos de suas terras, sendo cometidas várias atrocidades por essa família, num verdadeiro genocídio.

Ainda segundo o autor citado anteriormente, os potiguaras lembram desse período como um tempo de muita violência, terror e destruição praticados por trabalhadores da fábrica que agiam com muita intolerância durante a retirada dos indígenas das suas próprias terras. Os nativos narram que esse foi um período muito difícil para a etnia: várias atrocidades foram cometidas pelos funcionários da família Lundgren que os obrigavam a negar sua identidade. Aqueles que se declaravam indígenas eram perseguidos, torturados e assassinados. Grande porção do ambiente natural foi devastada. As águas dos rios foram drenadas e poluídas com vinhoto⁶ – uma forma de fazer com que os nativos, “espontaneamente”, abandonassem suas terras. Sem terra para plantar, sem as matas para caçar e sem o rio para pescar, era impossível garantir sua sobrevivência, restando como única alternativa ser assalariado na fábrica. Essas ações adotadas pelos proprietários da fábrica tinham como objetivo promover o extermínio dos ambientes naturais e da população nativa, para, assim, declararem-se os principais donos do território.

Ainda hoje, embora os indígenas tenham recuperado parte de suas terras, a família Ludgren ainda é dona de imóveis em Paulista – Pernambuco e, praticamente, dona de todos os imóveis no município de Rio Tinto e de vários terrenos no Distrito de Salema, o qual faz parte do referido município.

⁶ Segundo os anciões(idosos) indígenas da região, a cidade recebeu o nome de Rio Tinto, por causa de uma coloração vermelha de um rio, chamado “Rio do Gelo”, de água transparente, vizinho à ponte que liga a área urbana à vila Regina (agora, vila Monte Mor, território indígena). Em alguns momentos do dia, comenta-se, a água fica vermelha, com uma coloração escura. Vinho tinto, por causa do vinhoto, um produto químico utilizado para tingir tecido e que era jogado no rio, provocando a mortalidade do rio. Outra explicação, porém, é dada por alguns anciões da região. Eles apontam como razão de a água ficar vermelha a queda das folhas de uma árvore que fica próxima do rio e que tem essa coloração. Tais explicações tentam justificar o nome dado à cidade de Rio Tinto. Destacamos aqui o município de Rio Tinto – PB como a única cidade do Nordeste a possuir uma aldeia localizada em área urbana (aldeia Monte Mor, antiga vila Regina) – Palitot (2005).

Ao pensar a politicidade e seu conceito à luz de Freire (2011), vislumbramos que a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais. Esse sentimento de insatisfação presente na comunidade de Salema despertou a consciência crítica. A partir daí, foram realizadas diversas mobilizações no Distrito em foco. Desse modo, posseiros deste pequeno povoado rural, após décadas de resistência, juntamente com ex-funcionários da fábrica de tecidos que tiveram direitos trabalhistas negados por esta, organizaram na luta pela moradia, uma vez que, após anos vivendo no mesmo espaço, haviam reconstruído as casas – antes eram de taipa – em alvenaria. Mesmo assim, foram obrigados a pagar aluguel das casas construídas, uma vez que o terreno ainda se encontrava na posse da companhia de tecido. Essa situação desencadeou uma luta da comunidade pelo direito à moradia, juntamente com a associação do bairro. Isso nos faz refletir sobre o despertar da consciência crítica e sobre o seu conceito, à luz da pedagogia freiriana. Esta diz respeito à superação da condição de oprimido, em que o homem, consciente disso, luta pela libertação.

Para Freire (2011, p. 57), “transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação”. Nessa direção, considera-se que esse movimento de luta pela moradia no povoado de Salema foi um momento de politicidade, considerando que a comunidade despertou para a necessidade de lutar pelo direito à moradia, reivindicando a legalização da situação de moradia no povoado e no município de Rio Tinto.

Esses espaços foram de fundamental importância na minha formação e contribuíram na construção da minha prática enquanto educadora inserida no meio popular. Eles estão presentes, até hoje, ajudando-nos no discernimento em relação aos muitos desafios que encontramos na educação, constituindo-se numa opção social e educacional.

O início da minha trajetória profissional se deu no ano 1994, em princípio de modo informal, quando algumas pessoas se dirigiam à minha casa, no intuito de fazer a leitura de cartas de parentes que haviam migrado para o Sul do país em busca de melhores condições de vida, e, em seguida, por intermédio da minha escrita, dar notícias a eles. Na época, sem muita formação pedagógica, ainda cursava o ensino fundamental, mas, em virtude de ser conhecida, no bairro, como uma jovem que sabia ler e escrever, e, também, pela ausência de escolas e de transporte que pudesse conduzir as crianças às escolas de outras localidades, fui convidada, pela Secretaria de Educação do município de Mamanguape, a lecionar em uma pequena casa alugada pelo poder público no bairro Sertãozinho, cujas condições ofertadas para o funcionamento de uma escola eram mínimas.

Lembro-me o quanto foi difícil alfabetizar aquelas crianças, em função da ausência de formação para atuar nessa modalidade. É certo, porém, em conformidade com as nossas raízes culturais, que qualquer pessoa alfabetizada ou que sabia ler e escrever pode ensinar. Teoricamente, isso reforça os estudos de Silva (2011), ao tratar da herança “maldita”, segundo a qual qualquer pessoa, independentemente do nível de escolaridade, está apta a ser professor alfabetizador, mesmo não possuindo uma formação que a qualifique para assumir tal função. Essa realidade era bastante comum na década de 1990, no município de Mamanguape e nas comunidades rurais próximas à cidade.

As práticas educativas desenvolvidas, naquele momento, se resumiam à mera transmissão de conteúdos e a uma alfabetização mecânica, adquirida durante a formação recebida no ensino fundamental e repassada aos alunos. Aqui, de maneira significativa, emerge a necessidade do uso social da leitura e da escrita. Para Soares (2009), estas resultam da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de letramento, para que se possa fazer uso de forma competente da leitura e da escrita, de modo que os educandos possam se inserir no mundo letrado.

Outro fator decisivo na minha escolha pelo campo educacional ocorreu, mais adiante, quando também participei da associação do bairro, em Mamanguape no ano de 1999. Na comunidade, existia um alto índice de analfabetos adultos. Eram trabalhadores canavieiros das usinas da região, donas de casa e catadores de materiais recicláveis. Diferentemente do primeiro momento, quando assumira a sala de aula sem nenhuma preparação, no segundo momento, a turma de alfabetização para a qual fui designada tinha uma coordenação. Também, havia uma formação sistemática para os educadores, a qual contribuía, de forma efetiva, na prática dos educadores e no desenvolvimento de atividades junto aos alunos. Era um projeto de alfabetização ligado à Igreja católica, intitulado Sal da Terra⁷, com metodologia, conteúdos e técnicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva popular, a qual teve importante contribuição na minha formação profissional.

A prática pedagógica desenvolvida pelo projeto Sal da Terra, mediada pelo diálogo e ancorada na proposta freireana, oportunizava, aos sujeitos, uma outra maneira de ver e ler o mundo, pensar e sentir. Isso possibilitava, aos educandos excluídos da escola, acesso e oportunidade, para que dominassem a linguagem e desenvolvessem o raciocínio matemático,

⁷ 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 na realidade vivenciada por eles.

Fonte: Projeto Sal da Terra. **Disponível em:** <http://projetosaldataterraeja.blogspot.com.br/> Acesso em: 17 de junho de 2016.

bem como a capacidade intelectual crítica e política, tornando-se pessoas capazes de ler o mundo, suas circunstâncias e significados, partindo da reflexão sobre o contexto social em que os/as educandos/as estavam inseridos/as. Coerentemente com essa proposta freiriana, os educandos são protagonistas de sua aprendizagem; seus saberes são respeitados e valorizados. Nesse sentido, Freire (2011, p. 94) adverte: “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar ou de transferir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente.”

Portanto, promover uma aprendizagem significativa é parte de um projeto de educação com princípios libertadores. Formar homens conscientes e politizados, que percebem seu papel histórico e social perante o mundo, só é possível estando o próprio homem presente no processo educativo. É impossível ensinar liberdade excluindo ideias, saberes, conhecimentos, experiências, vivências, oprimindo participações e ditando verdades.

Essa experiência de educadora do Projeto Sal da Terra foi decisiva na opção pelo magistério. Percebi que era necessário avançar, despertei para a necessidade de ingressar num curso superior e me capacitar na profissão que escolhi. Em 2006 iniciei, então, o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com o intuito de melhorar os saberes acumulados com as experiências anteriores e compreender os processos de ensino e de aprendizagem, visando superar os conflitos permanentes da sala de aula, bem como melhorar a minha prática enquanto educadora. Ao refletir sobre o saber docente, Tardif (2014, p. 13) diz:

O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por consequente, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

O autor explicita que os saberes são construções coletivas que envolvem um processo de reciprocidade entre quem ensina e quem aprende, entre aluno e professor. Na contemporaneidade, este profissional desempenha um importante papel, pois nele está socialmente centrada uma parte da responsabilidade pela educação, entendida, nos dias de hoje, como uma educação cidadã, ou seja, uma educação relacionada não só com a formação cognitiva, através da transmissão ou mediação de conhecimentos, mas também com a formação cultural, política e cidadã e com a formação para a vida.

Aproximando-se desses saberes, enquanto profissional da educação, despertei para a necessidade de buscar uma estabilidade. Esse desejo motivou a minha inserção no espaço público, por meio de concurso, no ano de 2011, quando fui efetivada no quadro de funcionários do município da Baía da Traição – PB. Esse espaço foi desafiador, uma vez que se tratava de um território indígena com suas particularidades. A área indígena conta com 32 aldeias distribuídas nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Localizada no Litoral Norte da Paraíba, essa região conta com uma população de aproximadamente 15.000 pessoas – segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) –, possuidores de uma organização política expressiva própria da etnia. Cada aldeia tem uma liderança que representa seu povo e à qual se dá o nome de cacique ou liderança indígena. Ainda como representação, destacamos a figura do cacique geral, cuja função é representar todos os indígenas potiguaras do território do Litoral Norte.

Confesso que foi uma experiência marcante mas difícil, haja vista que, num primeiro momento, o município Baía da Traição não ofereceu formação para que os educadores pudessem trabalhar as particularidades indígenas. Esse fato levou-me a refletir sobre o contato que tive com Paulo Freire (1996, p. 58), no curso de graduação em Pedagogia, por intermédio da obra *Pedagogia da Autonomia*, na qual ele chama a atenção para “um saber fundamental da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”.

Com essa consciência de inconclusão, busquei conteúdos e estratégias capazes de dar resposta ao meu trabalho enquanto educadora, diante de um público tão plural, respeitando suas especificidades. Na educação popular, encontrei uma aliada, considerando que ela valoriza a diversidade, fazendo com que as aprendizagens fossem pertinentes, significativas e frutíferas, sem transferência mecânica de conteúdo, respeitando os valores e as aprendizagens dos sujeitos. Nessa perspectiva, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Esses princípios da educação popular possibilitaram desenvolver práticas de uma educação que respeitasse e valorizasse os conhecimentos dos indígenas.

O contato com crianças indígenas e seus familiares, colegas professores índios e não índios e gestores proporcionou uma aprendizagem significativa: o respeito à cultura indígena e a aproximação com os costumes e as tradições presentes no seu cotidiano. Essa convivência nos fez refletir acerca das práticas construídas no chão da escola. Ao falar sobre as práticas dos professores, Tardif (2014) reforça a ideia de que, sozinho, um professor não define sua prática nem seus saberes profissionais. Eles resultam de experiências e interações entre diversos sujeitos e grupos.

Com os indígenas, tive a oportunidade de participar de vários momentos festivos e culturais, uma vez que o público-alvo era constituído de alunos das aldeias do município da Baía da Traição. Com eles, conheci elementos de sua identidade, valores históricos presentes no seu dia a dia. Dentre os diversos valores significativos, destaco o Toré, o qual faz parte da cultura e das tradições dos potiguaras e seus ancestrais. O ritual do Toré é sempre realizado nos momentos festivos, para celebrar as conquistas. Nas lutas sociais e nos momentos religiosos, inicia-se a partir da formação de um grande círculo, sendo convidados a participar homens, mulheres, jovens, crianças e idosos. Para Nascimento (2012, p. 59),

O ritual Toré apresenta-se como símbolo que se tornou a identificação e a autenticidade dos Potiguaras. Através da dança os descendentes indígenas resgatam a cultura de seus pais, e ao mesmo tempo, inauguram uma ação eclética de sentidos e significados, congregando aspectos da política, das religiões, mitos, rituais, danças, músicas, fundamentos da língua Tupi, expressões de luta que garantem a existência e o reconhecimento da etnia.

Dessa forma, reconhece-se o Toré como um importante contributo para o fortalecimento da etnicidade dos potiguaras, o qual se apresenta como fundamental para o processo de emergência étnica⁸, uma vez que ele proporciona um espaço de encontro com as tradições indígenas e sua ancestralidade, além de ser um espaço de socialização das lutas e das conquistas.

Outra aprendizagem adquirida no contanto com os alunos indígenas e suas famílias diz respeito aos mitos e aos espaços considerados sagrados por eles, os quais envolvem toda uma relação com o divino. O mito são histórias e lendas contadas pelas pessoas mais velhas – os “trancos velhos” das aldeias – a crianças e jovens, as quais vão sendo repassadas nas rodas de conversa de maneira informal.

Os indígenas possuem uma relação íntima com a natureza. Os potiguaras respeitam e veneram os elementos naturais, dos quais os mitos fazem parte: a água (o pai do mangue) e as matas (a comadre fulorzinha). Nessa linha, percebe-se a forma como o povo potiguar mantém viva sua cultura e tradição, as quais são fortalecidas, cotidianamente, através das práticas desenvolvidas nas aldeias, dos mitos, danças, artesanatos costumes e crenças. Para Nascimento (2012, p.47), “o povo Potiguara apresenta muitos mitos, sobretudo, perpetuados pela tradição oral. Ouvir um ancião contar a ‘história’ do pai do mangue ou da comadre

⁸ Segundo Arruti (1995), o processo de emergência pode ser definido como necessidade de revitalização ou de reconhecimento de um grupo social que passou grande período histórico relegado à invisibilidade, à discriminação ou mesmo à extinção.

‘fulorzinha’ traz vários elementos que permeiam a vida da aldeia”. Esses elementos e ensinamentos presentes na cultura potiguar, entre outros, estão carregados de significados, fazendo repensar o conceito e a imagem que se tinha a respeito do indígena como uma figura folclórica apresentado pela escola. Faz-se urgente trabalhar a interculturalidade nas escolas, de forma que se possa reconhecer, de modo efetivo, o verdadeiro lugar ocupado pelo indígena na história do Brasil e, a partir daí, se comece a contar uma outra história.

Com a expansão das universidades no ano de 2006, a região Vale do Mamanguape, Litoral Norte, foi contemplada com o campus IV da Universidade Federal da Paraíba, nos municípios de Mamanguape e Rio Tinto. Toda essa região foi beneficiada, sobretudo os estudantes que tinham de se deslocar 55 km, até a capital João Pessoa – PB, ou 42 km até a cidade de Guarabira – PB, para cursar nível superior.

Segundo Nascimento (2013, p. 21), “O campus do Litoral Norte foi criado e autorizado o seu funcionamento por meio da Resolução 05/2006 do Conselho Universitário (CONSUNI), sua implementação começou a partir de março de 2006”. O Campus IV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) abriu horizontes e espaços de reflexão e debates acerca da educação de uma forma geral, refletindo as experiências de educação ocorridas nesse território.

A chegada da Universidade em Mamanguape nos proporcionou, na condição de educadora da rede pública, uma maior aproximação com a academia e também com essa temática, através do Grupo de Estudos Pesquisa em Educação, Etnia e Economia Solidária (GEPEEES). Os debates e estudos realizados pelo grupo tinham, entre outras, preocupações com a questão indígena e com a valoração dessa etnia no nosso território, em função de os potiguaras estarem presentes em três municípios vizinhos: Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto. Dessa forma, participei, mais efetivamente, dos debates e discussões os quais me aproximaram da temática objeto do presente estudo, tendo em vista que, enquanto educadora do município, trazia algumas inquietações em relação à educação e, de maneira específica, à Educação de Jovens e Adultos Indígena.

Toda essa experiência me impulsionou a buscar o PPGE – UFPB e o Curso de Mestrado, linha de Pesquisa Educação Popular, ao ser aprovada e classificada na seleção realizada pelo Mestrado em Educação na UFPB. Diante do exposto acima, apresentei como proposta de pesquisa a Educação de Jovens e Adultos Indígena (EJA Indígena).

Como **problema desta pesquisa**, adotamos a seguinte questão: Que saberes são construídos na prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos Indígena na Baía da Traição? Nesse desafio, tem-se como **objetivo geral**: investigar

os saberes construídos pelos professores no decurso de sua prática pedagógica para atender à especificidade dos educandos da EJA Indígena na Baía da Traição – PB.

Para se chegar ao objetivo geral, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**: identificar os saberes mobilizados pelos docentes em sua prática pedagógica na EJA com os educandos indígenas; analisar os elementos da educação popular presentes na educação escolar indígena e na prática pedagógica dos professores indígenas da Educação de Jovens e Adultos.

Embora se fale muito da Educação de Jovens e Adultos e de educação escolar indígena, percebe-se que o número de pesquisas realizadas nessa área ainda é ínfimo e que as discussões a respeito ainda se encontram muito tímidas. Quando se trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos Indígena, é notável a ausência de pesquisas sobre essa temática.

Com o propósito de evidenciar e ilustrar a relevância da presente pesquisa para a academia e para os leitores, realizamos um mapeamento nos bancos de dados das Universidades Federais das regiões Norte e Nordeste, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 2010 a 2015, um recorte temporal dos últimos cinco anos. Buscamos localizar apenas os trabalhos e produções em nível de mestrado, dissertações que dialogassem com a nossa temática ou que, com ela, apresentasse uma aproximação. Por nossa pesquisa ser realizada em nível de mestrado, pesquisamos apenas os trabalhos relativos a esse nível.

O presente levantamento não foi realizado no repositório de teses e dissertações da CAPES, uma vez que optamos por priorizar outros espaços de produções, a exemplo das Universidades Federais do Norte e Nordeste, através dos Programas de Pós-Graduações em Educação que trazem produções em nível de mestrado, como já citamos, e os grupos da ANPED, GT 17 – Educação de Jovens e Adultos – e GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais –, os quais têm uma aproximação com a nossa temática, e, por fim, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB – PPGE, onde está inserida a presente pesquisa. Para esta, priorizamos apenas os sites acima elencados, tendo em vista que representa um bom corte da pesquisa.

Na região Norte, foram pesquisadas as seguintes instituições: UFAM, UFAC, UNIFA, UFPA, UNIR e UFRR, e na região Nordeste: UFAL, UFBA, UFCE, UFMA, UFPB, UFPE, UFPI, UFRN e UFSE.

Como procedimento de realização deste trabalho, verificaram-se as temáticas que evidenciavam a EJA Indígena. Realizando a leitura dos temas, quando ocorreram dúvidas

acerca do seu conteúdo, recorreu-se ao resumo e às palavras-chave. A garimpagem desses dados possibilitou algumas inferências, entre as quais se destacam:

- exiguidade de pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos e a questão indígena. Os pesquisadores não discutem essa temática nas regiões pesquisadas, denunciando não ser foco de interesse. A partir dos dados coletados do Quadro 1, foi possível observar que, dos 1.756 trabalhos pesquisados, apenas 14 tratam da questão indígena, e 8 tratam de questões referentes às práticas educativas na EJA. Isso evidencia a escassez de pesquisadores e pesquisas no campo da educação que tratam dessa temática;
- na região Norte, detectou-se ainda a ausência de pós-graduação em educação, em nível de mestrado, nas seguintes universidades federais: UFAC, UFRR e UNIFAP. A Universidade Federal do Acre, todavia, não possui mestrado em educação, encontrando-se em fase de implementação.
- em se tratando das temáticas que se aproximam do objeto de estudo da presente pesquisa – a EJA Indígena –, as produções encontradas versam sobre diversos temas, como demonstra o Quadro 2, existindo uma lacuna no tocante à EJA Indígena;
- alusivamente à pesquisa sobre EJA, os temas recorrentes dizem respeito à formação do professor na Educação de Jovens e Adultos: currículo, livro didático e políticas públicas para EJA;
- nas temáticas pesquisadas sobre a questão indígena, percebe-se a existência de uma maior preocupação com a educação infantil, séries iniciais, e com a formação do professor;
- nas temáticas que se aproximam do objeto desta pesquisa, as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos relacionam-se às disciplinas específicas da EJA e à formação de professores, evidenciando, assim, a ausência de pesquisas que discutam práticas educativas na EJA Indígena.

O mapeamento geral de todas as dissertações pesquisadas nas duas regiões, Norte e Nordeste, encontra-se no Quadro 1⁹. Repetimos, a opção pelos trabalhos em nível de mestrado deu-se em virtude de este estudo tratar-se de uma dissertação de mestrado. No Quadro 2¹⁰, dentre os 1.756 trabalhos mapeados, apresentam-se 14 relacionados com a temática indígena,

⁹ Quadro 1: mapeamento geral das produções das Universidades Federais Norte e Nordeste, em nível de mestrado.

¹⁰ Quadro 2: dissertações encontradas que têm relação com o objeto de estudo desta pesquisa, a questão indígena.

e, no Quadro 3¹¹, 8 trabalhos que apresentam relação com a EJA e as práticas educativas. Constata-se, ainda, que nem toda a produção dessas pós-graduações, encontram-se digitalizadas e disponíveis, para consulta, nas páginas eletrônicas das universidades pesquisadas; alguns programas apenas disponibilizam produções de alguns anos, como se pode observar no Quadro 1.

¹¹ Quadro 3: dissertações encontradas que têm relação com o objeto de estudo desta pesquisa, práticas educativas na EJA.

Quadro 1 – Quantitativo das dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais Nordeste e Norte (2010 – 2015)

Programa de Pós-Graduação em Educação Universidades Federais, Região Nordeste e Norte	Ano/Período	Número de dissertações	Dissertações em EJA	Dissertação em práticas educativas na EJA	Dissertações em EJA indígena e práticas educativas	Temas relacionados a questões indígenas	Banco de dados dos programas de Pós-Graduação em Educação - TDE(s) (disponíveis no site de cada programa)
UFAL* ¹²	2010 – 2011	70	12	01	0	0	70
UFBA	2010 – 2015	121	09	0	0	0	121
UFCE	2010 – 2015	87	05	0	0	01	87
UFMA	2010 – 2015	68	04	0	0	01	68
UFPB	2010 – 2015	200	24	0	0	01	200
UFPE	2010 – 2015	245	35	01	0	03	245
UFPI	2010 – 2015	173	11	04	0	0	173
UFRN	2010 – 2015	282	15	01	0	01	282
UFSE	2010 – 2015	231	02	01	0	03	231
UFAM* ¹³	2010 – 2014	47	05		0	04	47
UFAC	O programa de pós-graduação encontra-se em fase de implementação						
UNIFAP	Não possui mestrado em educação						
UFPA* ¹⁴	2012 – 2015	218	01	0	0	0	218
UNIR* ¹⁵	2014 – 2015	14	01	0	0	0	14
UFRR	–	Não possui mestrado em educação	–	–	–	–	–
Total:		1.756	124	08	0	14	1.756
Fonte: CAPES. Período da consulta: janeiro/2016.							

¹²No site da UFAL, Programa de Pós-Graduação em Educação, apenas estão disponíveis as dissertações do período 2010 – 2011.

¹³No site da UFAM, Programa de Pós-Graduação em Educação, apenas estão disponíveis as dissertações do período 2010 – 2014.

¹⁴No site da UFPA, Programa de Pós-Graduação em Educação, apenas estão disponíveis as dissertações do período de 2012 – 2015.

¹⁵No site da UNIR, Programa de Pós-Graduação em Educação, apenas estão disponíveis as dissertações do período de 2014 – 2015.

Quadro 2 – Mapeamento das dissertações encontradas que abordam questões relacionadas aos indígenas, período de 2010 a 2015, nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Federais Norte e Nordeste

Nº	AUTOR(A)	TÍTULO/ SIGLA DA INSTITUIÇÃO	ANO
01	Maria Santana Ferreira dos Santos	As representações de gênero na formação de professores indígenas xerente e expressão da violência (UFSE)	2010
02	Fabiana de Freitas Pinto	Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos (UFAM)	2011
03	Marcos André Ferreira	As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas (UFAM)	2011
04	Helândia Feitosa Milon	A expressão da etnia mura sobre talentos em estudantes indígenas: um diálogo intercultural na escola (UFAM)	2011
05	Kléber Rodrigues Santos	Representações sobre indígenas em textos escritos e imagéticos de livros didáticos de história do Brasil (1920 – 2010) (UFSE)	2012
06	Ilma Maria de Oliveira Silva	Os cursos de magistério indígena do Estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada(UFMA)	2012
07	Vitória Tereza da Hora	Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural pankaká (UFPE)	2012
08	Ana Cláudia Oliveira da Silva	Diversidades étnico-raciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular(UFPE)	2012
09	Paulo de Tássio Borges da Silva	As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais pataxós na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê(UFSE)	2014
10	Jonise Nunes Santos	Educação escolar indígena no município de Manaus (2005 – 2011) (UFAM)	2014
11	Maria Angélica Araújo de Melo	Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial: vozes e tensões no projeto curricular do Estado de Pernambuco (UFPB)	2014
12	Vitória Tereza da Hora	Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural (UFPE)	2014
13	Patrícia Fortes de Almeida	Currículo em "movimentos": a constituição do saber escolar pelos índios pankará da Serra do Arapué (UFRN)	2014
14	Renata Lopes de Oliveira	O toré como lugar de memória e espaço de formação na educação escolar diferenciada (UFCE)	2015

FONTE: As respectivas dissertações encontram-se disponíveis nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Federais das regiões Norte e Nordeste. **Período pesquisado:** fevereiro/2016.

Quadro 3 – Mapeamento das dissertações encontradas que abordam questões relacionadas à EJA e às práticas educativas, período de 2010 a 2015, nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Federais Norte e Nordeste.

Nº	AUTOR(A)	TÍTULO/ SIGLA DA INSTITUIÇÃO	ANO
01	Maria da Conceição Bezerra Varella	Trilhas na inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas (UFRN)	2010
02	Ana Paula Araújo da Silva	Educação de jovens e adultos: práticas discursivas de professores (UFAL)	2011
03	Diane Mendes Feitosa	Supervisão escolar: saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos – EJA (UFPI)	2011
04	Fabiana da Silva Correia Souza	Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos? (UFPE)	2012
05	Adenilson Souza Cunha júnior	Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos (UFSE)	2012
06	Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha	Educação de jovens e adultos: tensões e interações entre o currículo e prática pedagógica (UFPI)	2012
07	Suely Lima Chaves Oliveira	Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da educação de jovens e adultos de Caxias – MA (UFPI)	2012
08	Wagnaldo Nunes da Silva Castro	Educação de jovens e adultos: práticas educativas e permanência nas escolas de ensino médio (UFPI)	2013

FONTE: As respectivas dissertações encontram-se disponíveis nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação das regiões Norte e Nordeste. **Período pesquisado:** fevereiro/2016.

Partindo da observação das temáticas pesquisadas no Quadro 2 e no Quadro 3, chega-se, entre outras, a algumas conclusões:

- existem algumas temáticas, próximas do objeto de estudo desta pesquisa, que despertam um maior interesse por parte dos pesquisadores: EJA, tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica;
- os saberes docentes na EJA na disciplina de matemática; saberes e práticas na supervisão escolar na EJA;
- saberes dos professores da EJA; formação de professores indígenas para atuarem nas séries iniciais;
- as relações de interculturalidade nas escolas estaduais;
- cotas para ingresso de indígenas nas universidades.

Embora se identifiquem algumas aproximações entre as pesquisas mapeadas e o objeto de estudo desta investigação, os títulos delas enunciam que não há uma única pesquisa que trate dos saberes e das práticas dos educadores de EJA Indígena, no recorte temporal aqui proposto.

Partindo dos dados observados, percebe-se que as pesquisas voltadas para essa modalidade educacional indígena e para seu público-alvo específico ainda necessitam de maior investimento, para se conhecer esse universo e sair do silenciamento do mundo das pesquisas. Isso acontece pelo fato de que elas ainda ocupam um espaço reduzido nas discussões educacionais, seja em nível nacional, seja em nível local, reforçando a carência de estudiosos que direcionem seu olhar para a EJA, em seus diversos aspectos, uma vez que se percebe que esse campo historicamente foi negligenciado e tratado, sempre, com campanhas e ações emergenciais por parte do poder público.

Analisando a história da EJA e a sua trajetória, constata-se que ela sempre teve uma aproximação com a educação popular, apoiando-se nas concepções freirianas, as quais buscam uma educação emancipadora e libertadora. Segundo Vale (1996, p. 8), “A educação popular nasceu na América Latina no terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunha um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social”. Atualmente, percebe-se que essa proximidade da EJA com a educação popular persiste como um espaço de possibilidades e avanços, em permanente construção, necessitando de políticas educacionais específicas, independentemente do foco que ela aborde. Para tanto, ela precisa

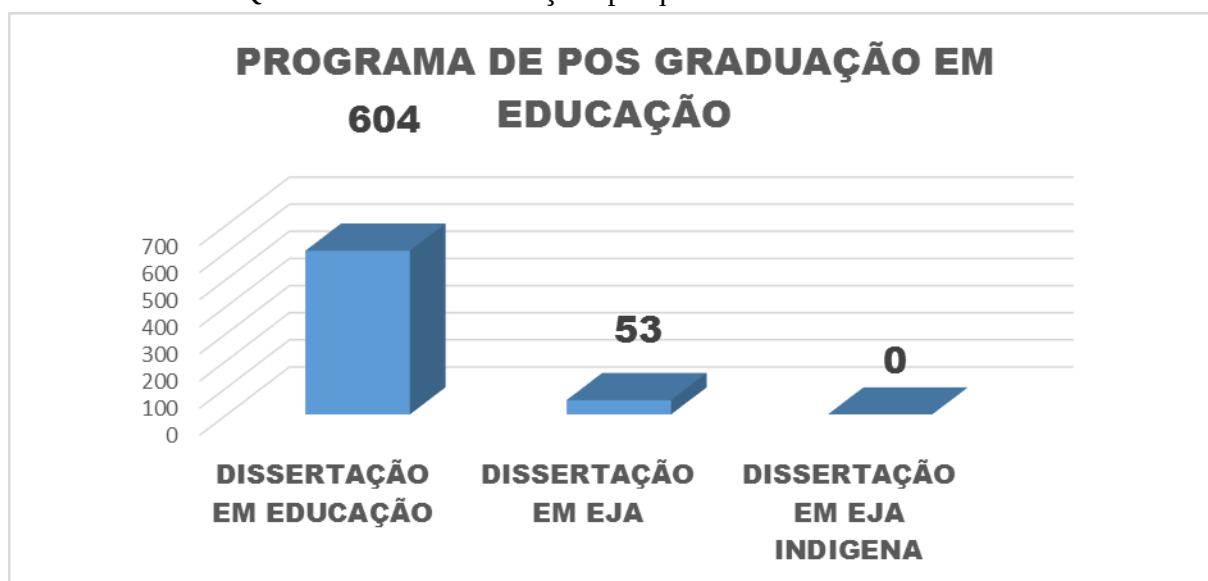
ser vista como um direito de todos, estando as suas ações comprometidas com a transformação da realidade atual. Isso se refletirá nas futuras pesquisas e produções, voltadas não só para a EJA Indígena, mas também para a diversidade.

Ainda no intuito de corroborar e justificar a importância e a relevância da presente pesquisa, foi realizado, também, um mapeamento das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPB, Campus I, desde 1977, ano de sua criação, até 2015. Esse recorte temporal de 38 anos objetivou identificar outras pesquisas que abordam essa temática ou que dela se aproximam.

Como procedimento inicial, adotou-se uma pesquisa no site do PPGE/UFPB e, em seguida, no site da Biblioteca Central – TEDE. Por último, realizou-se uma consulta ao acervo impresso da Biblioteca Central, o qual se encontra disponível no Campus I. Outro procedimento adotado na realização desta pesquisa seguiu, basicamente, o mesmo critério adotado anteriormente, ou seja, a leitura das temáticas e, por ocasião do surgimento de dúvidas, a leitura dos resumos e das palavras-chave. Esta pesquisa objetivou identificar a quantidade de produções acadêmicas em nível de mestrado.

Ao contrário do que aconteceu nas outras universidades federais, onde apenas foram realizadas consultas virtuais através da internet em seus respectivos *sites*, a proximidade da pesquisadora com o acervo da UFPB oportunizou a realização da pesquisa em duas etapas: na primeira, a coleta de dados se deu de forma virtual, seguindo-se os procedimentos citados anteriormente, ou seja, a pesquisa se efetivou por meio de *sites*; na segunda etapa, verificaram-se, *in loco*, manual e individualmente, todas as produções que se encontram disponíveis em acervo impresso.

Todo esse trabalho está sistematizada no Gráfico 1, onde se pode encontrar o mapeamento das produções de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação do Campus I, desde 1977 a 2015, tendo os seguintes achados na pesquisa: quantidade de produções em nível de mestrado, quantidade de dissertações em EJA e quantidade de produções em EJA Indígena.

Gráfico 1 – Quantidade das dissertações pesquisadas no PPGE – UFPB 1977–2015

FONTE: Biblioteca Central da UFPB, acervo impresso.

Ao comparar os achados no *site* sobre as dissertações apresentadas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB com os dados do mapeamento feito no acervo impresso da Biblioteca Central, constatou-se que nem todas as dissertações encontram-se disponíveis *on-line*. A quantidade de dissertações disponíveis no *site* da UFPB, no sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações (BDTD¹⁶ – UFPB), de 1977 – ano de criação do programa – a 2015, é de apenas 342 dissertações e teses digitalizadas. No entanto, na estante da Biblioteca Central, encontram-se, impressas, 604 produções em educação em nível de mestrado. Desse total, 53 abordam a temática da EJA. Relativamente, porém, à Educação de Jovens e Adultos indígena, não foi localizada nenhuma produção que abordasse essa temática, o que reforça a relevância do presente estudo.

Outro espaço de pesquisa a que se teve acesso *on-line* foram os trabalhos do GT 18, Educação de Jovens e Adultos, e do GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais¹⁷, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). Tomando-se, também, como recorte temporal o período de 2010 a 2015, objetivou-se mapear a quantidade de produções para identificar quantas abordavam a temática pesquisada ou que tivesse relação com a EJA Indígena.

¹⁶ A BDTD tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações em texto no país e disponibilizar, para os usuários, um catálogo nacional de teses e dissertações em textos integrais, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

¹⁷ A escolha de pesquisar os dois grupos GT 18, Educação de Jovens e Adultos, e GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais, deu-se pela aproximação que os grupos têm com a temática pesquisada.

A metodologia utilizada foi a da leitura dos temas das produções disponíveis nos dois grupos pesquisados da ANPED. Quando houvesse dúvidas em relação às temáticas, realizava-se a leitura do resumo e das palavras-chave, no sentido de dirimi-las.

No Quadro 4, apresentamos o levantamento do quantitativo de trabalhos encontrados nos dois grupos da ANPED: GT 18 e GT 21. Nesta pesquisa, as questões que nortearam a investigação foram as seguintes: qual a quantidade de produções no período 2010 – 2015 no GT 18 sobre EJA? Do percentual encontrado, quantas abordavam a temática EJA Indígena? No GT 21, utilizando-se a mesma estratégia, questionou-se: qual a quantidade de produções do grupo Educação e Relações Étnico-Raciais, no período de 2010 a 2015? Desse quantitativo, quantas abordavam temas relacionados à questão indígena?

Quadro 4 – Quantidade das produções da ANPED, GTs 18 e 21, período 2010 – 2015

GRUPOS DE TRABALHO	TEMAS	QUANTITATIVO
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Quantidade das produções em Educação de Jovens e Adultos	107
	Quantidade das produções em EJA Indígena	0
GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	Quantidade das produções em Educação e Relações Étnico-Raciais	70
	Quantidade das produções relacionadas à questão indígena	04
	Quantidade das produções em EJA Indígena	0
TOTAL		181

Fonte: ANPED. **Período pesquisado:** fevereiro/2016.

Partindo das informações contidas no Quadro 4, têm-se as seguintes informações. No GT 18, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, encontram-se 107 trabalhos que versam sobre diversas temáticas relacionadas à modalidade EJA: Evasão escolar na EJA (2013); políticas públicas para EJA (2015); o curso de pedagogia como espaço de formação do professor da EJA (2012); EJA e Educação Especial (2015); EJA e formação docente (2013). Por outro lado, não se identificou nenhuma produção que relacionasse a EJA à questão indígena.

Por sua vez, no GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais, foram encontradas 70 produções. Desse total, apenas 04 abordavam questões relacionadas aos indígenas: 1) Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008 (2015); 2) práticas educativas interculturais como inovação pedagógica na escola indígena (2015); 3) tornar-se aluno (a) indígena – uma etnografia de uma escola guarani mbya (2013);

4) educação escolar tupinikim e guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo (2014). Nos dois grupos investigados, percebeu-se que a EJA Indígena não desperta interesse por parte dos pesquisadores. Os temas pesquisados relacionados à questão indígena abordam as modalidades educação infantil e anos iniciais. Persiste, assim, a ausência de estudos em Educação de Jovens e Adultos Indígena.

Partindo dos dados coletados nos 15 Estados, nas duas regiões pesquisadas, Norte e Nordeste, que se encontram no Quadro 1, 2 e 3, dos dados do Gráfico 1, contendo as informações PPGE – UFPB, e do levantamento realizado na ANPED, nos GTs 18 e 21 (Quadro 4), construímos o quadro de produção do conhecimento, procurando evidenciar possíveis trabalhos que dialogam ou se aproximam da nossa temática, EJA Indígena, bem como legitimar a importância da presente pesquisa, EJA indígena, na perspectiva de aprofundar a discussão na academia sobre essa modalidade de ensino e esse público. Ainda, reforçamos a importância e a necessidade de mais investimentos em pesquisas que tratem da EJA Indígena como um fenômeno que merece atenção por parte das universidades, uma vez que, historicamente, o processo de educação no Brasil está diretamente relacionado ao processo de colonização dos indígenas.

Constata-se que, dos trabalhos mapeados no Quadro 2, referente à questão indígena, nenhum deles teve a EJA Indígena como foco. Eles versam sobre: formação do professor indígena para atuar nas séries iniciais; cotas de vagas para os indígenas; livro didático na educação indígena, entre outras questões direcionadas ao ensino fundamental.

Com relação aos trabalhos mapeados no Quadro 3, EJA e práticas educativas, eles abordam, entre outros, os seguintes temas: práticas educativas na EJA no ensino de matemática; EJA, práticas educativas e currículo; EJA e as práticas na supervisão escolar; EJA e as práticas escolares no ensino médio.

Ainda sobre os trabalhos mapeados nos GTs 18 e 21 da ANPED, a temática indígena, no entanto não é recorrente. Quando do mapeamento das dissertações produzidas nas universidades, percebe-se uma maior preocupação com a questão indígena na educação infantil e nos anos iniciais. Nas consultas realizadas nos diversos espaços de pesquisas, não se encontraram produções que abordassem a EJA Indígena. Com isso, constata-se que esses estudos não têm como foco este tema.

Esses achados e dados nos deixam em uma situação confortável, e legitimam a presente pesquisa, uma vez que as práticas educativas na EJA Indígena, matéria objeto da presente pesquisa, são relevantes para a discussão nessa área, bem como para a linha de pesquisa Educação Popular do PPGE – UFPB.

Considerando as evidências da pesquisa a partir dos dados coletados, reafirma-se a relevância desta e amplia-se a discussão sobre essa temática, levando a outro questionamento: ao pesquisar a EJA Indígena, o que será abordado, uma vez que é uma matéria abrangente?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, parte-se do princípio de que esse tronco ou raiz de pesquisa abre espaço para várias possibilidades no campo da EJA, todas associadas à questão indígena, a saber: material didático apropriado para trabalhar com esse público, formação dos professores para atender a essa modalidade, currículo específico etc. Todas essas discussões permeiam as práticas que são construídas ou que estão se construindo no dia a dia de educadores/as, educandos/as no chão da escola indígena potiguara. Entretanto o olhar desta pesquisadora estará voltado para o estudo dos saberes docentes construídos na prática pedagógica da EJA com os educadores indígenas.

Desse modo, a relevância se dá pelas seguintes motivações: ausência de pesquisas, na área da educação, que possam discutir esse tema; oportunidade de fazer ciência a partir da ecologia dos saberes, articulando o conhecimento dos educadores no campo popular indígena com os conhecimentos científicos.

Nessa perspectiva, Santos (2010) considera a ciência moderna como grande instrumento epistemicida da modernidade, quando esta deliberadamente arrasa, marginaliza ou descredibiliza todos os conhecimentos não científicos que lhe são alternativos. Assim, entendemos que, a partir das reflexões feitas por Santos a respeito da ecologia dos saberes, é possível ter um outro olhar acerca do modo de se fazer ciência a partir dos conhecimentos não científicos, presentes nos marginalizados, excluídos e invisíveis da sociedade, a exemplo dos indígenas, que são detentores de diversos conhecimentos e que, há muito tempo, ficaram à margem das discussões acadêmicas travadas nas universidades.

A ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2010. p. 154).

Corroborando o pensamento de Santos, na obra *Pedagogia do Oprimido* Freire (2011) critica o modelo de educação hegemônica, denominando-a de “educação bancária”, na qual o

educando é considerado um ser vazio de conteúdo, e o educador, o responsável pelo seu preenchimento. Esse modelo de educação foi trazida pelos colonizados para impor aos habitantes da terra recém-descoberta, “os indígenas”, uma educação opressora e bancária, a qual tinha por objetivo impor uma cultura dominante e promover o genocídio físico e cultural.

Ao tratarmos da questão indígena relacionada à Educação de Jovens e Adultos Indígena, percebemos que, embora a EJA tenha sido bastante estudada, ultimamente, pelos pesquisadores Brandão (2006), Machado (2000), Paiva (2003), Soares (2008) e Beisiegel (2008), eles não se detiveram nas práticas do educador que atua junto aos povos indígenas nessa modalidade de ensino.

A presente pesquisa, todavia, pretende ofertar, à Educação de Jovens e Adultos, contribuições no sentido de atender às necessidades educacionais e às especificidades de uma categoria que se encontra no campo das disputas sociais para manter viva sua cultura, legitimar seus saberes e o modo de ser indígena.

Entende-se, que essa temática contém diversos saberes que foram construídos nas práticas educativas que ainda não foram investigadas. Por essa razão, contudo, é que se propõe aqui, de maneira singular, estudar os saberes construídos na prática pelos professores indígenas da EJA que atuam com os indígenas, no sentido de dialogar com a atuação diária destes educadores e com os teóricos da educação popular, Educação de Jovens e Adultos, e da educação escolar indígena, a exemplo de Freire (1996, 2007 e 2011), Barcellos (2012), Brandão (2006), Bonin(2012) Melo Neto (2004), Silva (2011),Oliveira (2006),Nascimento (2012) e Tardif(2014), na perspectiva de ensaiar alguns passos na tentativa de construir ciência no campo da educação, através de um diálogo popular, numa ótica freireana, dando voz aos esquecidos e silenciados que, durante vários anos, foram colonizados e explorados.

Debatendo-se um desafio contemporâneo da EJA Indígena e, conseqüentemente, da educação, acredita-se que o presente estudo poderá servir como um novo elemento de discussão para as práticas em EJA voltadas para a população indígena e contribuir, significativamente, para as pesquisas em educação. Portanto, estamos diante de uma experiência singular de extrema urgência para o debate sobre educação, ainda pouco conhecida entre nós.

Outro achado que se evidencia nesta pesquisa diz respeito ao fato de as produções sobre a questão indígena e a EJA Indígena serem abordadas em outras áreas de conhecimento. A partir das consultas realizadas na internet, em sites sobre o objeto desta pesquisa, encontramos produções, em nível de dissertações de mestrado, em programas de pós-graduações de universidades federais que abordam a problemática indígena em outras áreas

do conhecimento, como: história, geografia, sociologia e antropologia. Outro achado de pesquisa diz respeito ao fato de a única dissertação encontrada sobre EJA Indígena estar vinculada ao campo da geografia, sob o título **Educação Ambiental em Terras Potiguaras: concepções e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos**, de Sidney Felipe da Silva, UFPB/PPG – Geografia, 2013.

Podemos citar, ainda, outros trabalhos encontrados que abordam a questão indígena e os potiguaras: **Os Potiguaras da Baía da Traição e Monte-Mor**: história, etnicidade e cultura, de Estevão Martins Palitot, UFPB-PPGS – Sociologia, 2005; **Território de memória e território de vitórias dos potiguaras da aldeia Três Rios**, de Amanda Cristine Nascimento Marques, UFPB/PPG – Geografia, 2009, e, por último, a tese de doutorado em educação, **Práticas educativas e religiosas dos potiguaras da Paraíba**, de Lusival Barcellos, PPGE/UFRN, 2012.

Assim, a EJA e a questão indígena são vistas através das lentes de historiadores, antropólogos, geógrafos e sociólogos. No campo educacional, a EJA Indígena não é ainda discutida e investigada com afinco, denunciando um campo pedagógico pouco pesquisado, por se tratar ainda de uma modalidade que ainda se encontra à margem das discussões e prioridades educacionais em nível local e nacional.

1.3 O RITO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A questão metodológica é de fundamental importância em qualquer estudo. É o momento em que o pesquisador faz escolhas importantes, buscando caminhos que possam contribuir para uma maior aproximação do seu objeto, no sentido de conhecê-lo em suas singularidades. No entanto é, também, um caminho de idas e vindas. Na condição de investigador, deve-se estar sempre disposto a fazer um movimento dinâmico em direção ao conhecimento. Nesse sentido, Triviños (2009, p. 142) adverte: “o investigador deve avaliar as circunstâncias e buscar o melhor caminho”. Uma vez que o percurso de uma investigação é dinâmico e sempre permeado de buscas e incertezas, não se pode conduzir na bagagem conceitos preestabelecidos, isso porque eles serão elaborados ao longo do estudo.

Nessa caminhada de idas e vindas, o pesquisador deve estar atento para responder aos possíveis questionamentos que vão surgindo no decorrer da pesquisa, de modo a, se necessário for, reorientar a direção, a partir da indicação do próprio campo de pesquisa e do objeto. Após a qualificação do nosso trabalho de pesquisa, fomos orientados a, além dos caminhos teóricos metodológicos que foram escolhidos anteriormente, incluir, em nossa

metodologia, um estudo com uma abordagem etnográfica, o que vamos denominar de vivência etnográfica, com o intuito de nos aproximar, cada vez mais, do nosso objeto de estudo. Segundo André (2005, p.25),

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Ainda tomando como orientação a pesquisa etnográfica segundo André (2005), percebemos que uma das contribuições dessa abordagem para o nosso trabalho diz respeito à riqueza de detalhes que é possível utilizar em uma investigação. Entre eles, destacamos a observação participante etnográfica, onde, a partir do olhar etnográfico de pesquisadora, foi possível descrever situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos, que foram reconstruídos em forma de palavras, gestos, silêncios, choro, pausas, entre outras reações que surgir na convivência cotidiana. Todos esses elementos presentes no nosso campo de pesquisa nos ajudaram a compreender os saberes construídos na prática pelos professores indígenas, visando atender à especificidade dos alunos da EJA Indígena na Baía da Traição – PB.

O uso da etnográfica na educação constitui uma grande aliada, haja vista que

A investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações (ANDRÉ, 2005, p. 37).

Destacamos, ainda, que a pesquisa etnográfica, na sala de aula, instiga-nos a buscar de formas mais efetivas análises de situações de ensino e aprendizagem e de prática educativa desenvolvida nas escolas, de modo que possamos refletir sobre as mesmas e, a partir delas, construir novos conhecimentos e reelaborar novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a pesquisa etnográfica, André (2005, p.34) ressalta: “A pesquisa do tipo etnográfica, [...] caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”. Nesse sentido, ao fazer opção pelo estudo etnográfico, buscamos nos aproximar do nosso objeto de estudo, de modo que a partir dessa aproximação foi possível

perceber elementos presentes no cotidiano escolar indígena e, particularmente, na EJA indígena.

A presente dissertação é uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa, um estudo etnográfico, do tipo estudo de caso. Ela se apoia nas reflexões de Richardson (1999), André (2005), Lüdke e André (2005), Chizzoti (2006), Triviños (2009) e Flick (2009), entre outros autores.

A abordagem qualitativa etnográfica permitiu uma compreensão mais relevante acerca das práticas dos educadores e ajudou na configuração de um retrato mais fiel do nosso trabalho. Nessa direção, Richardson (1999, p. 23) descreve os aspectos de uma pesquisa qualitativa:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Ainda segundo esse autor, “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 1999, p. 79). Portanto, a pesquisa qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto. E toda essa relação gera um conhecimento que deve ser considerado em suas diferentes perspectivas e em suas particularidades.

Dentro do campo da pesquisa qualitativa, a presente investigação se configura como um estudo de caso, uma vez que, nela, abordamos questões particulares referentes às práticas dos educadores junto aos educandos indígenas da EJA. Segundo Lüdke e André (2005, p. 18-20), o estudo de caso apresenta as seguintes características:

1 – Os estudos de caso visam à descoberta. 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’. 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Nessa direção, acredita-se que esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, uma vez que parte de um fenômeno específico e singular, ou seja, os saberes construídos na prática pedagógica de professores indígenas que atuam na Educação de Jovens e Adultos Indígena na Baía da Traição. Segundo Chizzoti (2006, p. 70), “o estudo de caso visa explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”.

Na presente investigação, utilizamos a coleta de dados, tendo em vista que ela, de acordo com Chizzoti (2006, p. 73),

utiliza uma variedade de estratégias e diversas técnicas, a partir de observações participantes e contextualizada e de anotações feitas em campo, com o objetivo de fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo pesquisado.

Dessa forma, para a coleta de dados, utilizamos as seguintes técnicas: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise de documentos. Flick (2009, p. 284), pronunciando-se sobre a pesquisa documental, tem a seguinte compreensão acerca dos documentos utilizados nessa técnica:

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.

Para tanto, verificamos documentos, leis, atas da escola, vídeos, livros didáticos, folders de cursos oferecidos, planos de curso, jornais, fotografias, produções acadêmicas e o projeto político-pedagógico da escola; ou seja: tudo que, de alguma forma, estava relacionado aos saberes construídos na práticas dos educadores da EJA Indígena. Todo esse conjunto de documentos foi de fundamental importância na construção deste estudo.

Outra técnica utilizada na coleta de dados constitui-se na observação participante, permitindo uma atuação mais próxima dos sujeitos pesquisados. Minayo (2010, p. 15) compreende “a observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

A técnica da entrevista semiestruturada foi empregada com o objetivo de se aproximar do objeto de estudo, através de questões relacionadas às seguintes categorias teórico-temáticas de análise: educação de jovens e adultos, educação indígena, prática pedagógica, saberes docentes e educação popular.

No que se diz respeito aos instrumentos, nesta pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada. Como técnica, objetiva cruzar as vozes e também dar vozes aos relatos de experiência dos professores indígenas, bem como compreender a construção dos saberes na prática pedagógica. Segundo Triviños (2009, p. 146),

A entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Ainda sobre a entrevista semiestruturada, Lüdke e André (2005) asseguram que a entrevista é uma técnica de coleta de dados de suma importância na pesquisa qualitativa, porque permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Além disso, permite correções, esclarecimentos e adaptações.

1.4 O LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da nossa pesquisa é a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró. Esta se localiza na aldeia de mesmo nome (*akajutibiró* significa caju azedo ou bravo), pertencente ao município da Baía da Traição, Litoral Norte da Paraíba, a 54 km da Capital da Paraíba. Na região, há mais de 500 anos, vivem os indígenas da etnia potiguara (sobre os potiguaras, veremos, mais detalhadamente, no terceiro capítulo).

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró foi fruto de reivindicação da aldeia, através de sua liderança, o cacique Antônio Ferreira da Silva (conhecido como Marcelino). Este, juntamente com o gestor Municipal da época, Marcos Santana dos Santos, se deslocaram à capital paraibana, com o objetivo de pleitear uma escola para a aldeia Akajutibiró. A princípio, a construção da escola se daria na aldeia do Forte. No entanto questionou-se e se expôs sobre a necessidade de uma escola na aldeia Akajutibiró,

haja vista que ela não possuía uma única sequer. Por outro lado – argumentou-se –, a aldeia do Forte já contava com duas unidades escolares, embora uma se encontrasse desativada (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA AKAJUTIBIRÓ, 2015).

Tal questionamento do cacique, junto às instâncias da Secretaria de Educação do Estado e ao governador, obteve como resultado a aprovação da reivindicação da comunidade e, assim, a construção da escola no ano de 2007. Para Bonin (2012, p. 35), “os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas”. Os indígenas valorizam a escola como um espaço de construção de conhecimento e acreditam que ela só tem sentido se estiver associada às lutas sociais do seu povo. A instituição escola, há algum tempo, vem se tornando um espaço importante. Como exemplo disso, citamos as mobilizações nacionais e locais dos indígenas reivindicando escolas e políticas educacionais.

Nessa perspectiva, percebemos que a preocupação e a reivindicação dos indígenas potiguaras por escolas nas aldeias visam, além de atender às questões básicas de leitura e escrita, buscar o fortalecimento da cultura e da identidade do ser índio através de práticas diferenciadas na educação escolar indígena. Os indígenas compreendem o espaço escolar como um mecanismo de formar as futuras gerações para ocuparem atividades da vida diária antes exercidas pelos não índios, a fim de atender a seus parentes, nas diversas áreas: saúde, assistência social, educação, direito etc.

Nesse contexto, luta-se para que as escolas indígenas realmente assumam práticas pedagógicas diferenciadas, o que envolve pensar em questões que fazem parte do cotidiano indígena, como a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável, uma das bandeiras de luta dos potiguaras que precisa também estar presente nos conteúdos escolares, na formação dos professores indígenas e na formação das futuras gerações. Nessa direção, Acosta (2016, p.61) concebe

[..]” Desenvolvimento sustentável”, entendido como aquele que permite satisfazer as necessidades das gerações presentes sem comprometer as possibilidades das gerações futuras, para que elas, assim, tenham condições de atender as suas próprias necessidades.

Cuidado, respeito e pertencimento ao meio ambiente, à mãe natureza, são elementos que permeiam o universo indígena e que devem fazer parte das escolas indígenas e, conseqüentemente, da educação escolar indígena. Essas escolas não têm apenas a função de ensinar os conteúdos básicos do currículo oficial; para os indígenas potiguaras, ela é, também,

um espaço de referência e mobilização de outros eventos da aldeia, bem como um espaço que deve acolher diversas aprendizagens.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró é de categoria indígena, por estar localizada em território indígena, ser administrada por indígenas – os quais decidem e executam as tarefas do dia a dia da escola – e, igualmente, por suas práticas diferenciadas voltadas para a identidade e o fortalecimento de sua cultura e identidade. Tudo isso a configura com uma escola indígena. Segundo RCNEI (1998, p. 24), a escola indígena tem as seguintes configurações:

Conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas 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.

Seguindo as orientações do RCNEI, na sua forma de organização curricular e metodologia, a Escola Akajutibiró tem a maior parte de seu quadro docente formada por professores indígenas que atuam em diversas modalidades, do ensino fundamental I à Educação de Jovens e Adultos Indígena. Um dos critérios exigidos para se lecionar na referida escola é ser indígena com graduação ou cursando-a. Quando não se encontram professores indígenas para a referida função, abre-se espaço para os não indígenas. Estes são apresentados à comunidade, que, coletivamente, toma a decisão de aprová-los ou não. Aprovados, os professores não indígenas são admitidos para desempenhar sua função.

Em relação às etapas de ensino, a Escola Akajutibiró é formada pelo ensino fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos Indígena. Seu corpo docente é formado por professores indígenas e não indígenas, com a predominância dos indígenas.

No Quadro 5, apresentamos um resumo dos dados da escola referentes ao número de professores, à escolaridade, além das modalidades.

Quadro 5: Perfil da escola e dos docentes que fazem parte da Escola Indígena Akajutibiró

Etapas	Número de professores	Professores Indígenas	Professores não indígenas	Professores formação nível superior	Professores cursando a licenciatura indígena	Concluindo a formação em nível superior
Professores do Fundamental I e II	22	18	04	16	05	01
Professores da EJA	12	08	04	09	02	01
Total	34	26	08	25	07	02
Quantidade de alunos na escola	311	-	-	-	-	-
Quantidade de alunos na EJA	50	-	-	-	-	-

. **Fonte:** Escola Akajutibiró agosto/2016.

Em se tratando do quadro docente da escola, 34 professores fazem parte do quadro docente: 26 indígenas e 8 não indígenas. Do total, 25 professores possuem graduações em diversas áreas, cursadas em universidades públicas estadual, federal ou particulares, em regime de aligeiramento, em curta duração, nos finais de semana. Ainda sobre a formação, 7 professores estão concluindo a licenciatura específica indígena oferecida pelo PROLID, sendo 5 professores indígenas do fundamental I e II, e 2 professores indígenas da EJA; 2 professores frequentam curso superior em outras universidades.

A escola trabalha a partir da pedagogia de projetos, como forma de fortalecer a cultura e a identidade indígenas, trabalhando os conteúdos curriculares contextualizados e voltados para a realidade indígena. Destacamos três momentos fortes vivenciados na escola, dos quais participam toda a comunidade escolar, os moradores da aldeia Akajutibiró e os visitantes das aldeias vizinhas, como forma de fortalecimento e valorização da cultura e identidade indígenas: A Semana de Conscientização Indígena, em abril; A Marcha Cultural, em setembro, e a Feira Cultural, em novembro. Relativamente aos projetos desenvolvidos pela escola, apresentaremos, de maneira detalhada, no capítulo seguinte. Além de a escola atender aos alunos da aldeia, recebe alunos vindos das aldeias vizinhas e do município de Marcação,

principalmente os da EJA Indígena, uma vez que, em 2016, não houve essa modalidade de ensino nas demais aldeias do município da Baía da Traição.

Em relação ao currículo, é formado por disciplinas que fazem parte da base comum nacional e de disciplinas específicas que tratam de questões indígenas, como podemos observar no Quadro 6, Matriz curricular para o Ensino de nível Fundamental das disciplinas que compõem o currículo da EJA Indígena do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró.

Quadro 6: Matriz Curricular do Ensino Fundamental EJA Indígena

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
LINGUAGEM	Língua Portuguesa
	Tupi – Língua materna, para populações indígenas
	Arte e Cultura
	Educação Física
	Inglês ou Espanhol
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática
	Ciências
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História
	Geografia
	Etno-História

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Akajutibiró.

As disciplinas que correspondem ao currículo da Educação de Jovens e Adultos Indígena, como podemos observar, são as mesmas adotadas por escolas não indígenas. Porém, por se tratar de uma escola indígena e de professores indígenas, as práticas e as atividades pedagógicas propostas para cada área de conhecimento têm como objetivos trabalhar os conteúdos a partir da realidade indígena, estabelecendo uma conexão entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos educandos, como podemos observar nas análises do capítulo 4 desta pesquisa. Destacamos, ainda, três disciplinas específicas do currículo voltadas para fortalecer a cultura e a identidade indígena potiguar: Etno-História, Arte e Cultura e o Tupi, língua materna voltadas às populações indígenas.

Na fotos abaixo, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró e a biblioteca da escola, localizada na aldeia Akajutibiró, lócus da nossa investigação no município de Baía da Traição.

Foto1: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró



Arquivo: Fotos do Campo da Pesquisa (Arquivo da Autora, 2016).

Foto2: Biblioteca da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró



Arquivo: Fotos do Campo da Pesquisa (Arquivo da Autora, 2016).

Inicialmente, nossa proposta era investigar duas escolas, uma administrada pelo município e localizada no centro da cidade, a Escola Municipal Antônio Azevedo, que recebe alunos indígenas vindos das aldeias; e a outra, a Escola Estadual Indígena, localizada na aldeia Akajutibiró. No decorrer da pesquisa, percebemos a existência de especificidades entre as escolas, demandando, assim, maior aprofundamento de algumas questões específicas a cada uma. Com isso, optamos apenas pela Escola Akajutibiró, em razão de estar localizada em uma aldeia, ser administrada por indígenas e ter uma maior quantidade de indígenas lecionando, além de ter sido a única escola do município na aldeia a oferecer a EJA Indígena em 2016.

A escolha dessa escola se deu pelo fato de a maioria de seus professores ser indígena – o que, a nosso ver, constitui um critério de extrema relevância – e por suas práticas diferenciadas voltadas para o fortalecimento da cultura e da identidade indígenas.

1.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que compõem a nossa pesquisa são professores indígenas potiguaras da Educação de Jovens e Adultos Indígena do município da Baía da Traição, da aldeia Akajutibiró, num total de 8 professores: 5 mulheres e 3 homens. O critério para escolha desses sujeitos foi o seguinte: professores indígenas com maior tempo de atuação na EJA Indígena, no mínimo, quatro (4) anos.

Dessa maneira, a pesquisa empírica foi constituída pela coleta de informações, através de entrevistas semiestruturadas e da observação participante com os sujeitos envolvidos na pesquisa, pois precisávamos conhecer melhor os professores indígenas da EJA Indígena e o contexto em que atuam. Geertz (2010, p. 105-106) faz algumas recomendações para o pesquisador que não conhece a realidade investigada:

Para acompanhar um jogo de beisebol temos que saber o que é bastão, uma bastonada, um turno, um jogador de esquerda, um lance de pressão, uma trajetória curva pendente, e um centro de campo fechado, e também como funciona o jogo que contém todos estes elementos.

Esse estudioso (GEERTZ, 2010) fala da necessidade e da importância de se conhecerem não só os instrumentos para um jogo de beisebol, como também as regras, para, desse modo, acompanhar e compreender a realização de uma partida. Em nossa pesquisa, percebemos, igualmente, que foi necessário conhecer e aproximar-se, cada vez mais, do nosso

objeto de estudo e dos elementos constituintes, de modo que pudéssemos explorar as particularidades dessa temática, com vistas a melhor compreender os elementos que fazem parte da problemática que envolve nossa pesquisa.

As técnicas utilizadas possibilitaram uma maior aproximação do campo de investigação e dos sujeitos envolvidos no processo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidos a partir do critério de serem professores indígenas, mais tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos Indígena, por entendermos que aqueles que possuem mais tempo na EJA Indígena poderiam oferecer melhores indícios dos resultados que pretendíamos alcançar.

Utilizando a técnica de entrevistas, coletamos alguns elementos de identificação dos sujeitos da pesquisa descritos no quadro abaixo. Para realização da entrevista, adotamos como critério pesquisar os professores que lecionam há mais tempo na EJA Indígena, tendo em vista que todos os professores que atuam nessa modalidade de ensino na escola são prestadores de serviços e não possuem vínculo efetivo, contribuindo para o rodízio de professores e a diminuição no tempo de atuação.

Para manter o sigilo em relação à identidade dos professores indígenas da EJA Indígena, usamos nomes em Tupi, os quais se referem às cores. O nome de cada cor em Tupi refere-se a um professor indígena entrevistado.

Quadro 7 – Identificação dos sujeitos da Pesquisa

PROFESSORES DA EJA INDÍGENA	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA
OBY-ETÉ	38	Graduado em Letras/com Especialização em Psicopedagogia	20	10
PYRANGA	27	Está cursando a graduação em Letras	05	03
ÍUBA	39	Graduado em Geografia	20	04
TINGA	26	Graduado em Matemática	06	04
OBY	39	Graduado em Pedagogia	18	03
UNA	42	Graduação em História e está cursando a Licenciatura Indígena	19	04

YBY	36	Está cursando Licenciatura Indígena	10	03
NARÃ	35	Graduação em Letras, habilitação em Inglês	10	04

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da entrevista com os participantes da pesquisa.

A faixa etária dos professores indígenas situa-se entre 26 (vinte seis) e 42 (quarenta e dois) anos de idade. Alusivamente ao período de docência, a maioria apresenta mais de uma década de atuação na área de educação. Porém, em se tratando de atuação na EJA Indígena, esse período resume-se, no máximo, a 4 (quatro) anos; apenas 1 professor indígena possui mais tempo de atuação na EJA Indígena, o que corresponde a 10 (dez) anos.

Todos os professores da EJA Indígena pesquisados são prestadores de serviço. Isso contribui para um menor espaço de tempo de atuação na modalidade, uma vez que, dependendo da necessidade, os mesmos podem ser transferidos para outra escola, outra modalidade na educação ou função, ou até mesmo demitidos.

No que diz respeito à formação pedagógica, são apresentados diferentes níveis de escolaridade, abrangendo professores que cursam graduação e até pós-graduação, em nível de especialização. No que tange à formação específica indígena, apenas 2 professores estão concluindo curso de nível superior em Licenciatura Indígena; 1 já possui licenciatura, sendo esta a segunda; a outro docente tem formação em nível médio, sendo essa a 1ª graduação. As licenciaturas são em Etno-História e Arte e Cultura, oferecida pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, através do Curso de Licenciatura Indígena em nível superior – PROLIND.

A presente pesquisa se deu mediante o contato com os sujeitos investigados. A partir das entrevistas realizadas, sob um olhar atento e reflexivo, e da análise, nossa participação nas atividades realizadas pela escola pesquisada visou perceber elementos que, embora não mencionados nas entrevistas, foram percebidos nas visitas realizadas na escola, sob um olhar etnográfico, no sentido de acrescentar informações que consideramos importantes achados que possam vir a contribuir, teoricamente, para o nosso trabalho.

1.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Para a apreciação dos dados obtidos, optamos pela Análise de Conteúdo (AC). Esta escolha se deu por sua correlação e coerência com a pesquisa qualitativa. Bardin (2011)

afirma que a sutileza dos métodos da análise de conteúdo colabora para a superação da incerteza das primeiras leituras.

Nesse sentido, mediante a análise, examinamos, de maneira coerente e sistemática, os objetivos propostos na pesquisa que dizem respeito aos saberes docentes construídos na prática pedagógica dos professores indígenas da EJA Indígena da Baía da Traição. E isso contribui para o aprofundamento dos elementos mais significativos para a pesquisa. De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Esse tipo de análise ajudou na avaliação mais crítica acerca das comunicações e seus significados explícitos ou ocultos. Ela possibilitou compreender as comunicações em categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação.

Para a autora, ao utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, o interesse desse tipo de análise reside no fato de que os conteúdos poderão trazer ensinamentos após serem tratados. Mesmo porque, “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (Ibidem, p. 14). Ela explica que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em três momentos: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material e 3. Tratamento dos resultados obtidos da interpretação.

A fase da pré-análise é aquela em que realizamos a escolha e a organização do material que foi analisado. Nessa etapa, selecionamos os documentos analisados, como as falas que estruturam as entrevistas que, à medida que transcrevemos, tornam-se documentos; os relatórios escolares e o Projeto Político-Pedagógico Indígena.

Dos critérios apresentados por Bardin (2011) para escolha dos documentos, optamos por dois: a pertinência e a representatividade, inclusive na escolha dos sujeitos. Esses passos iniciais contribuem para a formulação das hipóteses e dos objetivos e para a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

A leitura flutuante do material teve como objetivo perceber as primeiras impressões e orientações, estabelecer as unidades de registro onde foi possível observar as ocorrências, para que se realize a contagem dessas ocorrências na pesquisa, e, por fim, a categorização.

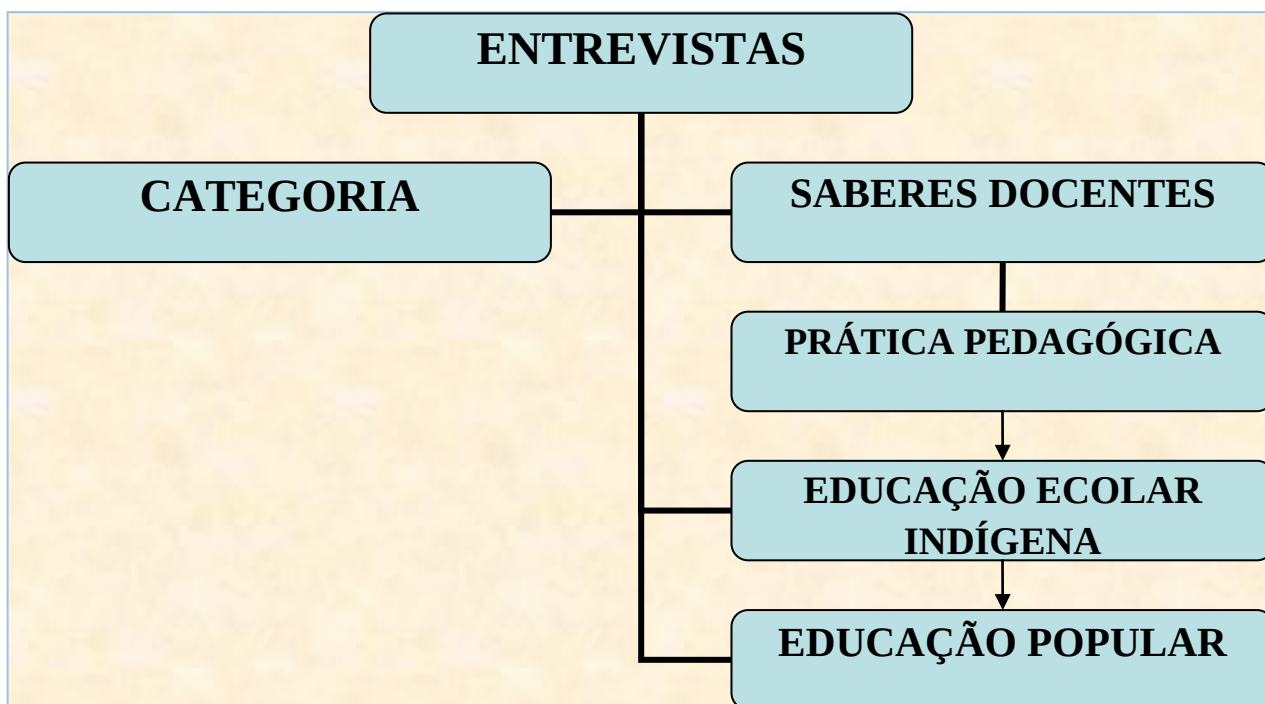
A fase da exploração do material foi longa e fastidiosa. Consistiu, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Nessa etapa de codificação, optamos por codificar em cores, as categorias temáticas e empíricas. As categorias temáticas são as que surgiram no decorrer da pesquisa com leituras e a construção do referencial teórico, enquanto as categorias empíricas são construídas a partir da pesquisa. Das unidades de registro apresentadas por Bardin, escolhemos o tema que aparece nas falas, em alguns momentos fazendo referência à unidade de contexto.

Na fase do tratamento dos resultados obtidos e da interpretação, Bardin (2011, p.131) afirma que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e validos [...] os quais condessam e põe em relevo as informações fornecidas pelas análises”. Esse terceiro momento do nosso estudo refere-se ao tratamento dos resultados obtidos, que dizem respeito às inferências e às interpretações extraídas a partir das falas, à categorização e ao critério que adotamos para a categorização. Este critério foi a pertinência de estar coerente com o meu objetivo central, em virtude de nos oferecer mais elementos para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Ainda sobre a etapa da categorização, continua Bardin (2011, p. 147): “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” Nesse sentido, a categorização é onde são agrupadas, em torno de um mesmo eixo, as análises, as informações e as ideais comuns que possuem características semelhantes.

A análise de conteúdo oferece suportes relevantes para uma avaliação mais crítica acerca dos achados das representações expressas pelos professores indígenas, público-alvo desta investigação. Ela possibilitou compreender as intervenções e as comunicações em categorias conceituais, permitindo transitar dos elementos descritivos à interpretação dos sujeitos sociais e culturais que produzem as informações.

Para uma melhor compreensão, apresentamos o diagrama com as categorias temáticas que nortearam nossas entrevistas com os professores da EJA Indígena. Nesse processo, adotamos unidade temática no sentido de agrupar as questões comuns que permearam as entrevistas desse público.

Diagrama 1– Categorias das Entrevistas

Fonte: Diagrama organizado pela pesquisadora.

Os eixos temáticos apresentados nos auxiliaram no recorte das falas das entrevistas e de conteúdos, de modo que, a partir deles, obtivemos elementos para referência dos índices. Ao se referir às categorias temáticas, Bardin (2011) enfatiza que, ao se fazer uma análise temática, buscam-se descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de apreciação, podem trazer elementos para o objeto que será analisado.

Ainda segundo a referida autora, o índice é um elemento importante no processo da análise. Ela explica: “o índice, pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Caso parta do princípio de que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequência é repetido” (BARDIN, 2011, p. 130).

No quadro abaixo, sistematizamos os indicadores e agrupamos as unidades de registro, observando a significação, para que, em seguida, sejam construídas as unidades de análise que serão trabalhadas na pesquisa.

Quadro 8 – Categorias e unidade temática

CATEGORIA	UNIDADE TEMÁTICA
SABERES DOCENTES	• Prática escolar • Com os colegas da escola • PROLID • Universidade • Pesquisa
PRÁTICA PEDAGÓGICA	• Educação contextualizada • Valorização dos saberes populares • Respeito à herança indígena
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	• Cultura • Identidade • Realidade das Aldeias/ dos alunos • Conhecimentos/tradicionais indígenas
EDUCAÇÃO POPULAR	• EJA Indígena • Contexto local/nacional • Conhecimentos dos alunos • Conhecimento popular

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

No percurso metodológico da presente pesquisa, para análise dos dados, optamos por adotar as categorias temáticas, as quais foram agrupadas pela ordem em temas e unidades de contexto. Esses instrumentos contribuíram na interpretação dos achados da pesquisa acerca dos saberes construídos na prática pedagógica dos professores da EJA Indígena na Baía da Traição – PB.

Em se tratando do tema, Bardin (2011, p. 135) afirma ser ele “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado seguindo certos critérios relativos à teoria que servem de guia à leitura”. Nesse sentido, o texto pode ser analisado a partir de recortes, com ideias principais e enunciados que sejam portadores de significações.

Dando continuidade à nossa pesquisa, no próximo capítulo, apresentaremos uma visão geral acerca da educação indígena, da educação escolar indígena e dos avanços e retrocessos vivenciados pelos povos indígenas no que tange ao campo educacional institucionalizado. Analisamos os documentos que regulamentam a educação escolar indígena, a Educação de Jovens e Adultos Indígena no Brasil e a formação dos professores indígenas. E, por fim, a construção dos saberes na prática docente dos professores da Educação de Jovens e Adultos Indígena.

2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS AVANCOS E RETROCESSOS

No presente capítulo, discorreremos sobre a educação indígena e sua forma de organização, bem como sobre a interferência dos não indígenas nesse processo. Em seguida, discutiremos a educação escolar indígena e as bases legais, os avanços e os retrocessos enfrentados no decorrer desse processo. Discutiremos, ainda, a situação educacional dos indígenas no que tange à escolaridade e aos níveis de analfabetismo dentro e fora dos territórios demarcados; por último, a formação de professores indígenas e a construção dos saberes na prática.

2.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: NOTA INTRODUTÓRIA

Historicamente, antes da chegada dos colonizadores em 1500, os índios já ocupavam o território Indígena. Tinham um estilo de vida semelhante ao das comunidades primitivas. Possuíam uma organização de classe social mecânica¹⁸, nem controle nem posse da terra. Viviam uma relação de coletividade e harmonia; usufruíam da terra, de maneira comum, com uma agricultura de subsistência que garantia sua sobrevivência; pescavam, caçavam e realizavam trabalhos manuais, possuindo uma forma própria de educação. Esta acontecia cotidianamente. Saviani (2013, p.35) define o modo de vida dos indígenas como sendo

Semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. Ou seja, não eram sociedades estruturadas em classes. Apropriava-se de forma coletiva dos meios necessários à subsistência. Esses meios consistiam na caça, pesca, coleta de frutos e de plantas nativas e algumas plantações dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca. Tratava-se, em suma, de uma economia natural e de subsistência.

No campo educacional, percebemos que a educação indígena estava presente em vários momentos da vida dos tupinambá. Por se tratar de vários grupos de indígenas, a educação entre eles era organizada de acordo com a faixa etária e em grupos. Ela acontecia, também, de acordo com o gênero. Na infância, o processo formativo dos meninos e das meninas acontecia de maneira informal, junto a outras crianças nas aldeias em diversos

¹⁸ Conforme Durkheim, ao discutir a diferenciação da sociedade entre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica. A sociedade indígena, seria um exemplo de sociedade de solidariedade mecânica. Termo utilizado pelo sociólogo mais de três séculos depois (Conf. Raymond Aron, As etapas do pensamento sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 287-296.

momentos do cotidiano. Mais tarde, as meninas ficavam sob a responsabilidade das mães. Estas tinham a tarefa de educá-las, ensinando as atividades da rotina diária: semear, plantar, fazer farinha, cozinhar entre outros afazeres domésticos das aldeias. Os meninos acompanhavam o pai, através do qual acontecia o processo educativo nas atividades diárias, na caça, na pesca e na confecção de flechas, entre outras atividades atribuídas aos homens.

Segundo Nascimento (2012, p. 75), a educação indígena potiguara acontece no cotidiano das aldeias, nas atividades práticas, com os anciões e em diversos espaços e fases da vida. Ele ainda enfatiza:

Os curumins aprendem, desde a tenra idade, com os ‘parentes’ as atitudes de preservação da natureza, de forma que os lugares da mata, das furnas, dos mananciais são sagrados porque abrigam os espíritos dos ancestrais. Preservar os recursos naturais ainda significa cuidar de si mesmo, pois o indígena sente-se parte integrante da fauna e flora, dos rios e mares, das montanhas e vales.

O cuidado e o respeito para com o planeta são elementos significativos que fazem parte da consciência ecológica e da educação indígena dos potiguaras e são incorporados na sua prática diária. É importante salientar que, entre os indígenas, não existe quem saiba mais ou menos. Trata-se de saberes diferentes, todos participam do processo educativo, o qual ocorre durante toda a sua vida. Nesse sentido, ainda segundo Saviani (2013, p. 38), os indígenas possuíam um modelo educacional próprio, no qual

Observa-se, que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmite-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres.

Percebe-se, claramente, que os indígenas adotavam um modelo educacional em que os interesses estavam pautados nas necessidades comuns do grupo, realizando-se igualitariamente de forma espontânea e integral, em vários momentos da vida. A aprendizagem se dava através da prática e dos ensinamentos transmitidos dos mais velhos para os mais jovens. Estes saberes eram repassados, através da convivência nas aldeias, pelos “troncos velhos”, como são chamados os idosos. Ainda hoje, na cultura indígena potiguara, são eles os responsáveis por repassar os ensinamentos, os costumes, as tradições e os valores para os mais jovens. Na sociedade indígena potiguara, não é comum a existência de asilos ou

casas de abrigo. Os idosos são vistos como detentores de um conhecimento riquíssimo que cultivaram ao longo da sua trajetória de vida e que servirá de objeto de aprendizagem para os mais novos, além de receberem cuidados e admiração por parte de toda a aldeia. Segundo Barcellos e Nascimento (2012, p. 23),

A figura expressiva do ancião e seu papel de mantedor das tradições na aldeia tem visibilidade no movimento de emergência [...], quando dizem que: Os troncos velhos tem grande responsabilidade em ajudar as novas gerações a se manterem fieis aos princípios deixados pelos antepassados. Muitos dos seus ensinamentos são de grande sutileza e precisa do momento certo, do lugar e da pessoa certa para serem repassados, compreendidos e perpetuados.

No entanto, com a chegada dos colonizadores, esse modelo educacional deixou de existir. Uma grande parte da população indígena foi dizimada, tanto cultural como fisicamente, deixando praticamente de existir. Ao se referir à colonização, Acosta (2016, p. 57) afirma: “Colombo abriu as portas para a conquista e a colonização. Com elas, em nome do poder imperial e da fé, iniciou-se uma exploração impetuosa de recursos naturais e de seres humanos, com o conseqüente genocídio de muitas populações indígenas”. O genocídio impetrado pelos invasores provocou quase a extinção de uma população inteira, a qual foi também submetida ao processo de trabalho forçado e de negação de sua identidade.

Nesse cenário, os indígenas que não foram exterminados foram escravizados e passaram por um processo de silenciamento de suas culturas e tradições. Desse modo, a chegada dos colonizadores implicou a instalação de um modo de educação bancária diferente daquela com os quais estavam acostumados os indígenas. O processo de colonização evidenciou uma aculturação, uma vez que os colonizadores tentavam impor sua cultura, seus costumes e tradições.

A educação do colonizador branco, ocidental e religioso cristão começa a se estruturar a partir de 1549, com a chegada da primeira missão jesuítica enviada de Portugal por João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo Padre Manoel da Nobrega, a missão tinha como objetivo converter os nativos através da fé cristã. Segundo Paiva (2003, p. 193),

A educação dos adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Como sabemos, através do ensino das crianças, os jesuítas buscavam também atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e a

transmissão do idioma português serviam como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos.

Na Baía da Traição – PB, como em outras partes do Brasil onde havia a presença indígena, uma das formas de colonização se deu através do ensino de outra língua, sendo a língua materna dos potiguaras, o Tupi, deixada de lado. Com a chegada dos colonizadores, uma das formas de colonização e aculturação se deu também através do ensino do idioma português, falado pelos invasores e considerado língua oficial, provocando a extinção do Tupi¹⁹. Ainda sobre o processo de educação imposto aos indígenas, Saviani (2013, p. 26) ressalta:

Os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território [...]. A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.

Os três elementos estavam estritamente vinculados: a colonização, a educação e a catequese. Eles tinham objetivos claros, conforme o projeto de saquear as riquezas do país recém-descoberto: dominar a população indígena que aqui vivia e tornarem-se donos do território. Para alcançar seus objetivos, em princípio, optaram por investir na educação, através dos jesuítas. A educação jesuítica tinha como objetivo central a catequese e a domesticação dos indígenas, para que estes não oferecessem resistência ao processo de colonização.

Era uma educação pautada na transmissão de conteúdos e totalmente estruturada no modelo colonial europeu, sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas, a cultura e a tradição destes povos. Desse modo, impunham-lhes outro estilo de vida, diferente daquele utilizado nas aldeias, com a adoção de pedagogias e práticas educativas diferentes das usadas pelos povos indígenas.

Além da exploração, foi produzido pela cultura dominante um determinado encobrimento da condição indígena, das suas tradições e das formas de luta. Mas também se trata de reconhecer que [...] junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade. (STRECK, 2013, p. 58)

¹⁹ Segundo Barcellos (2012), embora os potiguaras reconheçam o Tupi como sua língua materna, ela não é mais falada nem conhecida pelos potiguaras. Luta-se para que ela seja revitalizada. Com essa finalidade, no ano de 2000, o professor da Universidade de São Paulo USP, Eduardo Navarro, foi convidado para realizar um estudo sobre o Tupi antigo, numa tentativa de ressuscitar o idioma falado pelos potiguaras.

O não reconhecimento da cultura indígena e das suas pedagogias por parte dos colonizadores gerou enormes conflitos, com a imposição, aos indígenas, de uma cultura e uma ideologia dominantes, a quais violentavam os valores e os princípios do seu povo.

As práticas educacionais trazidas pelos invasores e presentes nos dias atuais possuem características opressoras. Acreditava-se que o sucesso da colônia dependia da mão de obra escrava indígena, uma vez que estes povos eram numerosos. Tentava-se, através da educação, adaptar o indígena ao trabalho forçado, domesticá-lo e instruí-lo à base da violência e da opressão. Para Adams e Moretti (2009, p. 449),

Trata-se de um colonialismo de violência em que a civilização moderna se joga superior, o que lhe autoriza a desenvolver os mais primitivos e bárbaros castigos e a impor processo educativos que assume a Europa como referência. A violência colonial procurou desumanizar homens e mulheres.

De acordo com Ferreira (2001), esse é o mais longo período de educação para os indígenas no Brasil-Colônia, em que o objetivo das práticas educacionais era negar-lhes a diversidade e sua existência e incorporá-los à sociedade nacional e ao trabalho forçado para servir os interesses do capitalismo.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL GESTADA A PARTIR DAS LUTAS E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Pode-se afirmar que o cenário educacional brasileiro vem se reconfigurando, ao longo dos anos, e a educação diferenciada para os povos indígenas é fruto de uma luta e mobilização que os povos indígenas vem enfrentando ao longo da história, sendo a educação escolar indígena uma conquista que vem sendo concretizada. Todavia ainda existem alguns desafios que precisam ser superados que dizem respeito às políticas educacionais voltadas para esse público.

Antes da escola enquanto instituição responsável pela educação dos indígenas, eles já possuíam sua forma própria de educar e transmitir seus ensinamentos através da educação indígena, a qual faz parte da sua essência, como já vimos no item anterior. Após mais de três séculos de resistência, os indígenas ressurgem, no cenário nacional, numa sociedade que

possui particularidades que precisam ser respeitadas e valorizadas. Assim, eles conquistam seu espaço e seus direitos. Um desses direitos diz respeito à educação diferenciada.

A educação escolar indígena é uma conquista dos povos indígenas, posto que, no momento, eles começam a ser considerados enquanto indivíduo e a desfrutar desse espaço social que é a escola, adentrando, desse modo, num caminho de socialização. Por outro lado, busca a valorização da sua cultura e da sua tradição.

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento diferenciado por parte do Ministério da Educação e dos governos municipais e estaduais. Ela se encontra alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito e valorização à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade.

No entanto não podemos negar que a escola enquanto instituição gestada a partir da realidade indígena foi uma conquista dos movimentos indígenas de todo país e das organizações que lutam em defesa da causa indígena.

Desde a década de 1970 e o período pós-ditadura militar, a preocupação e a discussão sobre as escolas que pudessem atender à população indígena se encontram na pauta das lutas dos movimentos indígenas. Contudo não bastava apenas haver escolas no território e nas aldeias, sendo necessário refletir, depois de décadas de colonização, acerca do tipo de escola ofertada pelo Estado e do tipo de escola almejada pelos indígenas. Segundo Silva (2007, p. 382), os movimentos indígenas, no tocante à escola, tem o seguinte posicionamento: “não queriam uma escola como funciona para os brancos, mas sim uma escola que faça com que o índio queira continuar ser índio e não ficar desejando abandonar a aldeia”.

O movimento indígena teve um papel fundamental na implementação da educação escolar indígena. Ele é o responsável pelos primeiros passos na organização das escolas gestadas a partir dos anseios e que obedecessem às especificidades e às necessidades dos índios. Ainda segundo Silva (2007, p. 382), na implantação das escolas indígenas,

O que define e delimita essa nova fase histórica é a questão da criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena. Essa é sua especificidade: os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Seria, de fato, a tentativa concreta de transformar a “educação escolar para o índio” em “educação escolar do índio”.

A educação escolar indígena virou uma pauta política permanente e relevante para os índios e para os movimentos que defendem a causa indígena. Deixou de ser um tema

secundário e tornou-se o centro das discussões, à medida que mobilizava diferentes atores, instituições e recursos, na construção de um modelo de escola gestada a partir da realidade indígena.

Para isso, aconteceram várias mobilizações, encontros, seminários e reuniões com o objetivo de discutir a legislação para a educação indígena, além de propostas curriculares para as escolas indígenas e a formação dos professores indígenas.

Atualmente, não se discute se os índios devem ou não ter escolas nas áreas indígenas, mas, sim, qual o tipo de escola que se deve ter. Como deve ser a educação dos indígenas? Que tipo de formação é oferecida aos professores? Essas e outras questões são pertinentes e frequentes nas discussões sobre a educação escolar indígena no país.

Contudo, somente a partir da constituição de 1988, é garantido o direito de ser índio e permanecer em suas terras ou de fazê-las retornar aos antigos donos. Esse retorno ao território possibilitou a organização das políticas públicas para essa etnia, dentre elas, a política educacional. No tocante à educação indígena, nos artigos 210 e 215, a Constituição propõe algumas leis que garantam, de fato, que sejam consideradas e respeitadas as especificidades indígenas no campo educacional por parte do Estado. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. Ainda em seus artigos 210 e 215, a Constituição Federal de 1988

assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas Línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola constitui, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras.

Cabe, pois, ressaltar que, tomando como o cenário educacional brasileiro, a Constituição de 1988 foi o primeiro documento legal nacional que considerou a educação indígena diferenciada como um direito. Assim, pela primeira vez na legislação brasileira, os indígenas não são vistos de forma hegemônica, embora a Constituição, no tocante às leis para eles, não tenha alcançado ainda a plena efetivação. Não podemos negar os avanços que ela possibilitou, no campo educacional, para a educação dessa etnia no Brasil.

Após a Constituição de 1988, o direito de educação diferenciada para os indígenas foi garantido, surgindo outras leis como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) – nos artigos 26 e 32, reafirma o direito à educação diferenciada para essa etnia; o

Plano Nacional de Educação 2001 – no item 9, traz orientações alusivas à educação indígena no país; e, por fim, o Estatuto do Índio 2009. Outro marco legal importante para os povos indígenas é o Decreto nº 1.904/96, de 13 de maio 1996;

Que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. Ali se estabelece como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas, assegurando às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Concomitante ao decreto que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, que reforça as políticas educacionais direcionadas ao atendimento das especificidades das comunidades tradicionais, o artigo 210 da Constituição Federal referenda a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Esta, por sua vez, orienta a maneira como deve se dar a aplicação das políticas educacionais no país. Em seu artigo 78, assegura o compromisso com a educação indígena, que deve seguir os seguintes preceitos:

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. (LDB, 1996, art. 78)

Uma vez garantido o direito à escola diferenciada para os indígenas, ficaram definidos, também, os responsáveis pela execução das políticas educacionais voltados para essa população. Em 1991, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade sobre a educação escolar indígena, antes uma atribuição da FUNAI²⁰.

Segundo o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, caberia ao MEC a competência de, em todo o país, integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e coordenar as ações referentes às políticas educacionais direcionadas a esse público em todos os níveis e modalidades de ensino. O poder público municipal e estadual, através das

²⁰ FUNAI–Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. **FONTE:** Ministério da Justiça/FUNAI.

secretarias estaduais e municipais de educação, responsabilizar-se-ia pela efetivação das políticas educacionais, em consonância com as diretrizes traçadas em nível nacional pelo MEC.

Nesse cenário, foi criado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por entidades governamentais e não governamentais e representantes indígenas e não indígenas de diversos setores da sociedade. Esse comitê contou com as seguintes representações: membros das universidades federais, da Associação Brasileira de Antropologia e da Associação de Linguística e representantes do Conselho Indigenista de Missionários (CIMI) e dos povos indígenas (SECADI/MEC, 2004).

Esses grupos e entidades comprometidos com a questão indígena têm o propósito de acompanhar a educação dessa etnia e, junto ao Ministério da Educação, formular propostas e discutir políticas educacionais e diretrizes para este público, a partir dos encontros realizados. Consideram-se como avanço, haja vista que podem ser considerados frutos dessas discussões, alguns documentos importantes que contribuíram para consolidar a educação escolar indígena. São estes os documentos: Constituição Federal (1988) – Artigos 210, 215, 231; Decreto Presidencial nº 26 (1991); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) – Artigos 23, 24, 78 e 79; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998); Parecer nº 14/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1999); e o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (2002).

Inicialmente, serão tecidas algumas considerações, partindo das orientações do Referencial Curricular para as escolas indígenas(RCNEI), no sentido de apresentar os elementos que caracterizam como indígena uma escola perante a legislação vigente. São os seguintes:

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. (RCNEI, 1998, p. 24-25)

Ainda corroborando a definição de uma escola indígena, segundo o RCNEI (1998), ela deve possuir as seguintes características: localização em terras habitadas por comunidades indígenas, exclusividade de seu atendimento à população indígena, ensino ministrado nas línguas maternas e nas segundas línguas das comunidades atendidas e organização curricular própria.

Ainda em se tratando da educação indígena, o Estatuto do Índio também foi uma conquista significativa para a implantação dos direitos indígenas, principalmente no campo educacional, conforme pode-se observar a seguir.

A educação escolar indígena terá como princípios: I o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas; II a interculturalidade; III o multilinguismo; IV a organização administrativa em áreas delimitadas como territórios etno-educacionais; V a participação e o controle social das suas atividades pelos povos indígenas; VI a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto povos etnicamente diferenciados; VII o respeito aos processos educativos e de transmissão do conhecimento das comunidades indígenas. (ESTATUTO DO ÍNDIO, 2009, Art. 180, p. 44)

Muitos foram os avanços relativos à regulamentação da educação indígena e às garantias de direitos no campo educacional. Porém constatamos, também, que muito ainda precisa ser feito para que os indígenas, de fato, tenham seus direitos respeitados.

Diante disso, observamos a existência de um conjunto de leis que, ao longo da história, foram sendo criadas na tentativa de reconhecer as particularidades presentes nos povos indígenas para, dessa maneira, atender às reivindicações históricas de uma educação diferenciada gestada a partir da realidade e das necessidades desses sujeitos.

No entanto, mesmo com um conjunto de leis que garante o direito à educação para os povos indígenas, constata-se a necessidade de mais avanços. Assim, ainda persistem os altos índices de analfabetismo entre os indígenas²¹. Tal fato se configura como uma dívida histórica

²¹ Segundo dados do Censo do IBGE (2010), no Brasil, 23,28% dos indígenas não são alfabetizados. Os demais percentuais de analfabetismo distribuem-se entre as seguintes raças: 12,90%, pardos, 8,70%, amarelos, 14,40%, pretos e 5,90%, brancos, destacando-se o indígena com maior percentual entre as raças que detêm o maior número de não alfabetizados.

que a sociedade brasileira tem para com os indígenas no tocante à educação. Mesmo com os esforços que vêm sendo realizados, isso ainda não foi superado.

2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA NO BRASIL

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se assemelha à dos indígenas. Ela é marcada por relações de desigualdades, domínio e interesse entre as classes sociais, elite e classe popular. Estas relações são percebidas em diversos momentos históricos e contemporâneos. Nesse contexto, a EJA é vista de modo secundário, de forma compensatória, e não como um direito.

Pode-se dizer que a EJA Indígena tem suas raízes no período colonial, com a chegada dos portugueses ao Brasil, entre eles, os jesuítas, que tinham como propósito catequizar os índios. Para isso, iniciaram-se as primeiras atividades de escolarização. Maciel e Neto (2008) informam que os jesuítas tinham como missão catequizar e converter o gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda deles para a colônia brasileira. Estavam empenhados na transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus. Esse tipo de educação destinava-se aos adultos indígenas, como forma de pacificação e domesticação, uma vez que, civilizados, não ofereceriam resistência ao projeto da corte.

Nesse sentido, Paiva (2003) também afirma que a EJA no Brasil tem início a partir da instrução dos indígenas, com a chegada dos jesuítas, e destaca como um período marcado por lutas e escravidão de índios e negros. Ainda sobre o início da EJA, segundo os estudos de Santana (2012, p. 2),

No Brasil Colonial, as primeiras iniciativas de ensino realizadas estavam voltadas mais para adolescentes e adultos do que para crianças, devido à predominância na época do proselitismo religioso, ou seja, no período colonial a ideia dos missionários era catequizar e educar de acordo com as normas dos colonizadores portugueses, que necessitavam de mão de obra para a lavoura e atividades extrativistas.

Percebe-se que, nesse período histórico, a EJA era prioridade, tendo em vista que tinha como propósito alfabetizar as classes populares, para utilizar-se dessa mão de obra que serviria aos interesses da colonização. Dessa forma, a EJA Indígena tinha como objetivo

silenciar e pacificar os índios, tornando, assim, mais fácil a ocupação do território e o uso da mão de obra indígena.

No período imperial, a educação brasileira está votada para atender às elites dominantes, ficando à margem da educação os negros e índios, homens e mulheres pobres. Como consequência dessa medida, tem-se um alto índice de analfabetismo.

Dados da Unesco (2008) apontam que, durante o Império, em 1872, constatou-se que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Esse diagnóstico impulsionou campanhas de políticos e intelectuais que, a todo custo, prometiam acabar com o analfabetismo, visto como um mal social. Strelhow (2010, p. 51) ressalta: “é importante lembrar que a partir da constituição imperial de 1824 procurou-se dar significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária”. O autor destaca ainda o artigo 1º da Lei nº 1827, que estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. No entanto essa lei ficou só no papel. Nesse período, pouco foi feito para solucionar a situação dos analfabetos, deixando-os à margem da sociedade.

No período republicano, os analfabetos adultos eram vistos como seres incapazes e dependentes. Eliminam-lhes o direito de votar e ser votado. A restrição ao voto, antes aplicada às classes populares, amplia-se aos analfabetos. O Estado reforça a exclusão das pessoas que viviam nessa condição. Nessa conjuntura, culpava-se o analfabetismo pelo atraso do país, sendo, também, a ele atribuída a falta de desenvolvimento. Visto como um “mal”, o analfabetismo precisava ser combatido. Para isso, foram realizadas várias mobilizações em torno da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse cenário, percebe-se, claramente, o analfabetismo é visto como atraso, sendo necessário combatê-lo. O Brasil passava por mudanças econômicas e entrava na era da industrialização. Necessitava de mão de obra alfabetizada e qualificada. Sampaio (2009, p. 18) afirma que “A industrialização não trouxe um projeto democrático. Ao contrário, foi imposta autoritariamente pelo Estado Novo, e a educação proposta estava harmonizada com este projeto”. Fica evidente que a EJA, em diversos momentos da história, serviu para atender não só à escolarização das classes populares, mas aos interesses da classe dominante.

No período colonial, a educação teve como propósito alfabetizar os índios para conquistá-los e escravizá-los. Alfabetizados, ficariam acessíveis ao processo de colonização, no qual sua mão de obra seria empregada. No período republicano, na sociedade moderna, os analfabetos são vistos como atraso, tornando-se urgente alfabetizá-los para sua inserção na sociedade industrializada e no progresso nacional. Continuam, todavia, as tensões em relação

à EJA. Mesmo depois de uma legislação que regulamenta a modalidade e campanhas de alfabetização, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado (PBA),²² ainda não foi possível superar essa realidade. As várias campanhas de alfabetização, realizadas na tentativa de sanar esse mal, não tiveram muito êxito. Não é finalidade desta pesquisa resgatar o percurso dessas campanhas nem o seu contexto, porque isso Paiva (2003) o faz, de modo muito eficiente. No entanto, ela se propõe trazer algumas contribuições em referência à situação atual da Educação de Jovens e Adultos Indígena, tema objeto de sua investigação.

O presente estudo usará como referência o Censo Escolar Indígena do INEP de 1999, com os acréscimos de 2008. Pela primeira vez, realizou-se um censo escolar voltado para a população indígena, objetivando conhecer a sua realidade educacional, bem como os avanços e as limitações que ainda persistem. Outra referência que se toma como base são os dados demográficos dos indígenas, do Censo 2010 (IBGE), no tocante à área educacional.

De acordo com o IBGE, é considerada indígena a pessoa que se autodeclara como tal. Para a FUNAI, existem alguns critérios para que uma pessoa seja considerada indígena. Entre eles, destacam-se: a autodeclaração, a consciência de sua identidade indígena e o reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem.

Ainda tomando como base o IBGE 2010 e os dados relativos à escolaridade dos povos indígenas, o órgão de pesquisa classifica o item escolaridade como: alfabetizados ou não alfabetizados. Segundo essa mesma instituição, o conceito censitário considera alfabetizados os indígenas que sabem ler e escrever um bilhete simples, tanto em língua portuguesa quanto em língua indígena.

Partindo das informações do órgão, chega-se a alguns achados. Os altos índices de analfabetismo no Brasil ainda persistem, conforme apontam os dados oficiais. Apesar das diversas campanhas de alfabetização realizadas e de um conjunto de leis no campo educacional para EJA e a educação indígena, o analfabetismo ainda é uma realidade no seio dessa etnia.

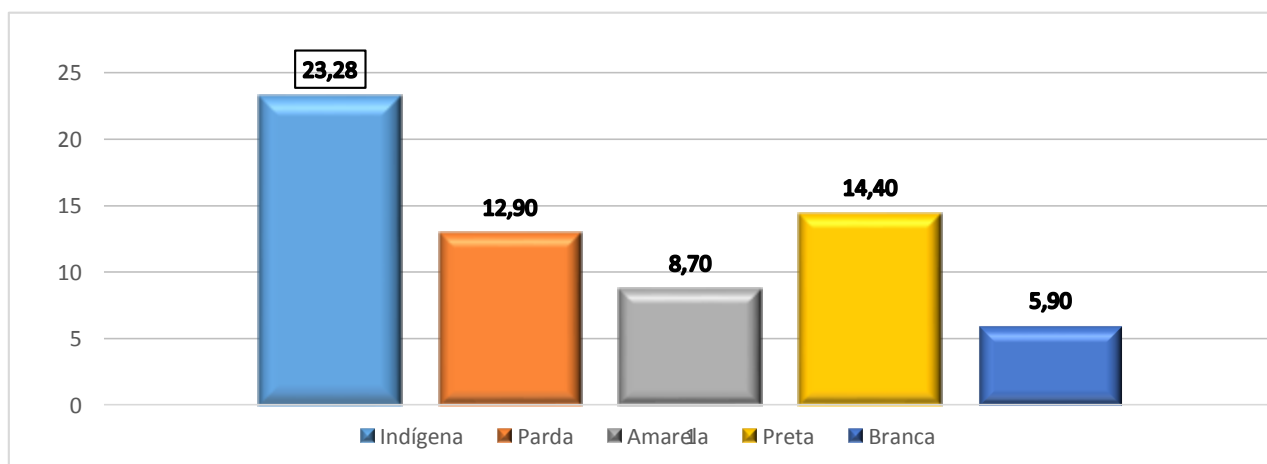
A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 208, dispõe sobre o dever do Estado em garantir o direito ao ensino fundamental para os cidadãos de todas as faixas etárias, qualquer que seja o grupo social a que pertença, sem distinção de idade, raça, etnia, religião, local de

²² O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste.

Em se tratando da questão indígena, o número de matrículas no PBA em 2012, em nível de Brasil, nos 29 Estados, era de 2,19%, e nos municípios, de 1,34%. Dessa maneira, no Brasil, em 2012, o percentual de alunos matriculados na EJA indígena no PBA foi de 3,53%. **Fonte:** PBA/MEC.

moradia ou situação econômica. Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), reafirma-se o direito à educação para esse público. Mesmo com um conjunto de leis que regulamenta a modalidade EJA no Brasil, ainda não foi possível superar o analfabetismo. Embora organizações, a exemplo dos fóruns de EJA²³, lutem para que sejam implementadas políticas públicas direcionadas a esse público, constata-se poucos avanços com vistas a reverter esse quadro. A EJA ainda se encontra em segundo plano nas agendas dos governos e da própria sociedade, como se pode comprovar a partir dos dados a seguir. O Gráfico 2 contém o percentual de analfabetos por etnia no Brasil, segundo o Censo do IBGE de 2010.

Gráfico 2 – Percentual de analfabetismo por etnia no Brasil, dados sobre o analfabetismo no Brasil, Censo 2010



Fonte: MEC/SECADI 2012.

Esses dados²⁴ comprovam que as políticas educacionais voltadas para a população ainda são insuficientes para resolver o problema histórico do analfabetismo no Brasil. Sobre a questão étnica, evidenciam que as desigualdades na área educacional ainda precisam ser trabalhadas, uma vez que os dados apresentam números expressivos de não alfabetizados nas populações que, historicamente, são discriminadas: índios e negros. Portanto, essa realidade precisa ser urgentemente revertida. Reconhece-se que alguns passos foram dados em relação aos indígenas, entre os quais se concentra o maior percentual de não alfabetizados. Entre eles, destacam-se as seguintes medidas: a criação de leis que assegurem a instalação de escolas em

²³ Fórum da EJA é uma instância coletiva que reúne setores da sociedade civil organizada e o Estado, na perspectiva de discutir e construir políticas públicas para essa modalidade (SILVA, 2005).

²⁴ Os dados referente aos números de analfabetismo já está na nota de rodapé, nº 24, p. 70, desta dissertação.

territórios indígenas; o funcionamento de escolas diferenciadas para os indígenas; formação de professores índios para atuarem nas escolas indígenas, políticas de cotas na universidades.

No entanto essas medidas foram insuficientes porque não conseguiram atender ainda a toda a população indígena do território brasileiro, o que contribui para a continuidade dos altos índices de analfabetismo nessa população.

Ao verificar os dados do IBGE 2010, tem-se a radiografia do analfabetismo brasileiro. Neles, destacam-se os indígenas com um maior índice de analfabetismo. Esse é um vestígio de uma colonização que sempre os colocou à margem do processo educacional. E ele ainda não foi superado, como evidenciam os números. Também se observa que o índice maior de analfabetismo se encontra entre as camadas socialmente menos favorecidas e eticamente discriminadas, indígenas e negros, com se pode observar no Gráfico 2.

Concorda-se aqui com o que apontam os estudos de Gomes (2006, p. 6), sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A autora destaca que os maiores índices de analfabetismo no país estão relacionados a fatores como questão social e etnia. Nesse sentido, segundo suas pesquisas, o analfabetismo “está mais concentrado entre aqueles de menor renda, maior faixa etária, população negra, índios residentes na zona rural e habitantes da Região Nordeste”.

Nitidamente, percebe-se que existe uma relação intrínseca entre o analfabetismo e as questões sociais: faixa etária, localização, sexo e etnia. Com isso, percebe-se que o alto índice de analfabetismo está concentrado nas populações indígena e negra e que não se encontra desvinculado das questões sociais, influenciando diretamente no nível de escolaridade dos sujeitos. Ainda segundo os estudos de Gomes (2006, p. 6), “A persistência de forte desigualdade é, sem dúvida, a pior característica do analfabetismo brasileiro. Verifica-se que a desigualdade social está presente de modo mais expressivo nas camadas não alfabetizadas”.

O número expressivo de não alfabetizados nas camadas populares socialmente desfavorecidas, a exemplo de índios e negros, caracteriza uma sociedade que sempre os deixou à margem das políticas educacionais, cabendo a eles funções subalternas, as quais não exigiriam domínio da leitura nem da escrita.

Ao enforçar a problemática acima, referente aos espaços ocupados e às funções tidas pela sociedade como secundárias, constatamos que estes são sempre ocupados pelos não escolarizados ou de baixa escolaridade: indígenas, negros e demais integrantes das classes menos favorecidas. Não se trata, contudo, de defender que eles ocupem cargos elevados, nem tampouco de valorizar os conhecimentos científicos em detrimento de outros. Trata-se, no entanto, de discutir, de modo amplo, as relações de desigualdades estabelecidas pela

sociedade e o tipo de escola oferecida a este público, de modo que a situação seja revista, sendo garantida a igualdade de oportunidades para todos os sujeitos, independentemente de classe social, religião ou etnia. Nesse sentido, Arroyo (2010, p. 5) faz as seguintes considerações.

Que a correção das desigualdades escolares faz parte do ideal de igualdade cidadã, que as políticas igualitárias são formas de reação aos processos históricos de produção e legitimação das hierarquias sociais. Entretanto, as formas de pensar e tratar os desiguais se defrontam com formas históricas inferiorizantes persistentes não superadas que têm limitado as políticas igualitárias.

Ainda ao tratar das desigualdades históricas vividas, no nosso país, pelas etnias negros e indígenas e as camadas populares, o autor nos leva a uma volta ao passado, precisamente às nossas raízes, visando nos fazer refletir sobre o processo de colonização e escolarização do período colonial, o qual ainda se encontra-se presente na nossa cultura e nas ações da sociedade. Esta tenta impor um padrão social e educacional de exploradores e explorados, alfabetizados e não alfabetizados, de governantes e de governados. É necessário, porém, pensar o processo educacional de forma mais ampla, para que não sejam repetidas práticas discriminatórias. Arroyo (2010, p. 5) nos lembra:

Carregamos como um peso os povos que estão nas origens de nossa conformação nacional, que desde a Colônia foram classificados como selvagens, incultos, tradicionais, pré-modernos, pré-políticos, irracionais, sem valores de trabalho, imprevidentes e iletrados. Esse fardo e essa mancha de herança perturbam nossos sonhos de república, de democracia igualitária, de nação avançada, moderna, até de caminho para a sexta economia mundial.

Precisamos desconstruir conceitos arrigados nas camadas populares, negros e indígenas, que ainda carregam o peso das desigualdades presentes na história, gerando o preconceito e a exclusão social. Eles precisam ser vistos com outras lentes, que não sejam as do capitalismo nem as do colonialismo que os veem como seres incapazes de avançar, intelectual e socialmente. As políticas educacionais destinadas a esse público, como destaca Arroyo (2010, p. 11), precisam “deixar de ser políticas compensatórias, distributivas, inclusivas para ser políticas afirmativas”.

Entendemos que as oportunidades de conhecimento devem ser oferecidas a todos, ficando à escolha de cada indivíduo o caminho que deve trilhar no campo profissional e social, e não ao contrário, quando não são oferecidas as mesmas oportunidade de escolaridade

a todos, indígenas, negros, pardos, amarelos e brancos, ou seja, às classes menos favorecidas, como acentua Gomes (2006). Essa ausência desencadeia um processo de desigualdade social, o qual contribui para que indivíduos de determinadas camadas sociais e etnias continuem à margem e excluídos de direitos.

Ainda com fundamento nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo de 2010, constata-se que o nível educacional da população não índia, ou seja, dos brancos, é superior ao da população indígena. Na última década, a taxa de alfabetização de pessoas com 15 ou mais anos de idade, índios escolarizados, era de 76,7% em relação às pessoas declaradas não indígenas, alfabetizadas, cujo percentual correspondia a 90,4%.

Essa realidade evidencia a desigualdade educacional histórica vivenciada pelos povos indígenas e apresenta a situação educacional indígena no Brasil. Igualmente, demonstra a não superação das raízes do período colonial, mesmo depois de uma década de legislação voltada para a questão educacional indígena.

Na Tabela 1 – na parte de cor azul –, apresentamos informações sobre a população indígena no Brasil referentes à situação educacional. Na outra parte da mesma tabela, destacamos – na parte de cor vermelha – os dados dos não indígenas, no tocante aos índices de alfabetização e analfabetismo, além de demonstrar o nível de escolaridade em relação a gênero e localização urbana e rural nos dois públicos.

Tabela 1: Percentual de pessoas de 15 ou mais anos, indígenas e não indígenas, em situação de alfabetização e analfabetismo

Indígenas maiores de 15 anos					Não indígenas maiores de 15 anos				
Sexo	Taxa de alfabetização		Taxa de Analfabetismo		Sexo	Taxa de Alfabetização		Taxa de Analfabetismo	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural		Urbano	Rural	Urbano	Rural
Homens%	78,4	69,5	21,6	30,5	Homens%	90,9	75,4	7,1	24,6
Mulheres%	75,0	63,4	25,0	36,5	Mulheres%	92,6	78,8	7,4	21,2

FONTE: IBGE Censo demográfico 1991/2010.

De acordo com a Tabela 1, do percentual indígena que possui maior nível de escolarização, claro está que 78,4% são homens residentes na zona urbana e 75,0%, mulheres. O nível de escolaridade mais elevado pertence aos indígenas homens. No que se refere à localização dos indígenas, os que vivem nas zonas urbana e rural, constata-se o seguinte: os que vivem na zona urbana possuem um maior nível de escolarização, como demonstra a

tabela; já entre os que vivem na zona rural, 69,5% deles são homens alfabetizados e 63,4%, mulheres. A partir desses dados, deduzimos que, na zona rural, os índios homens são maioria em alfabetização em relação às mulheres.

Relativamente à população não índia, a taxa de alfabetização dos homens é de 90,9%, superior à dos indígenas do mesmo sexo; o número de mulheres corresponde a 92,6%, também superior à das mulheres índias.

A população indígena alfabetizada é maior na zona urbana. Eles possuem um nível maior de escolaridade em relação aos que vivem na zona rural. Esse nível de escolaridade, menor dos que habitam a zona rural, é atribuído a vários fatores. Entre outros, destacam-se: a oferta de educação sensivelmente reduzida, em virtude da localização das escolas, muitas vezes distantes das aldeias, dificultando o acesso; a não oferta de todas as modalidades de ensino; em alguns casos, a falta de professores para lecionar disciplinas específicas, o que contribui para a desistência dos alunos e a elevação no índice de analfabetismo.

Apresentada a tabela contendo os índices de alfabetismo entre indígenas e não indígenas, ficam patentes as desigualdades educacionais presentes nas duas etnias nos diversos aspectos apresentados. Além do mais, evidencia-se que as políticas destinadas à educação do campo, ou seja, da zona rural, aos indígenas, exigem maiores investimentos por parte do Estado, a fim de reverter o quadro de elevação nos índices de analfabetismo na zona rural.

Logo, os dados do Censo 2010 do IBGE demonstram que o alto índice de analfabetismo concentra-se na população indígena, com um percentual de 21,6% de não alfabetizados índios homens. Relativamente aos não índios, o percentual quantitativo de não alfabetizados é de 7,1%. Esse quadro de elevado índice de analfabetismo entre os indígenas reflete a situação educacional vivenciada por essa etnia, durante décadas, quando a escola tinha uma política educacional de integração da etnia indígena à grande massa. Hoje, embora os indígenas lutem para reverter a realidade educacional, as desigualdades ainda precisam ser superadas.

Essa população detém um número superior de não alfabetizados, comparada à população não índia, em todas as categorias pesquisadas no Censo Indígena – IBGE (2010). Como se pode observar na Tabela 1, o número de mulheres índias não alfabetizadas é de 25,0%, enquanto o de mulheres não índias é de 7,4%. Alusivamente à localidade, também persistem as desigualdades: a taxa de analfabetismo dos indígenas, na zona urbana ou rural, é superior à dos não índios, como se comprova na tabela 2. Isso reforça a dívida histórica da sociedade brasileira para com os povos indígenas, fato ainda não superado, apesar dos vários

esforços que vêm sendo realizados por meio de atualizações na legislação educacional vigente.

Pode-se elucidar que, no presente estudo, ao trazer os dados comparativos entre as duas populações, não há a intenção de fragmentar as discussões acerca da necessidade de educação para todos, indígenas ou não. Intenta-se, porém, visualizar as políticas educacionais voltadas para esse público, além de destacar os avanços e os retrocessos, após uma década de existência de uma legislação específica para a educação do povo indígena. Nesse sentido, o RCNEI (1998, p.12) afirma ser necessário que

O tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação Escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea.

Se as políticas públicas educacionais destinadas a esse público não se efetivam na prática, embora estejam previstas na Constituição de 1988, na LDB 9394/96, no RCNEI e em outros documentos que tratam das questões indígenas, dificilmente, se podem visualizar melhores resultados no espaço educacional no que tange a essa etnia.

A Tabela 2 ajuda a visualizar os dados atinentes à situação educacional dos indígenas alfabetizados e não alfabetizados residentes nas terras indígenas ou fora delas. O objetivo de apresentar essa tabela com os dados é elucidar, através dos números, as discussões iniciadas no parágrafo anterior sobre a questão educacional dessa etnia, bem como sobre o nível de escolaridade, os quais estão relacionados ao gênero, à faixa etária e à localização geográfica, como se pode comprovar a partir dos números presentes na Tabela 1, já mencionada.

Os dados da Tabela 2 demonstram a quantidade de indígenas de 10 e 15 anos idade ou mais e o percentual de alfabetizados e não alfabetizados residentes em terras indígenas ou fora delas.

Tabela2: Dados dos indígenas e a situação educacional dentro e fora das terras indígenas

Características educacionais e sexo	Pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade e de 15 anos ou mais de idade, por localização do domicílio					
	10 anos ou mais			15 anos ou mais		
	Total	Nas Terras indígenas	Fora das terras indígenas	Total	Nas Terras indígenas	Fora das terras indígenas
Pessoas indígenas	677 570	356 164	321 406	573 349	286 789	286 560
Homens	340 881	185 455	155 426	287 832	149 956	137 876
Mulheres	336 689	170 709	165 980	285 517	136 833	148 684
Taxa de alfabetização	77,5	69,7	86,2	76,6	67,7	85,5
Homens	78,5	71,5	86,8	78,0	70,3	86,4
Mulheres	76,5	67,7	85,6	75,2	64,9	84,7
Taxa de analfabetismo	22,5	30,3	13,8	23,4	32,3	14,5

Fonte: IBGE, Censo Demográfico. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 de junho de 2016.

Os dados elucidam que a quantidade de alfabetizados indígenas que moram no território, com faixa etária de 10 anos de idade ou mais, é de 69,7%; já os que residem fora das terras tradicionais representam 86,2%. Com referência aos indígenas de 15 anos ou mais, o percentual dos que moram no território e são alfabetizados é 67,7%. Os que não habitam áreas indígenas constituem 85,5%. Os dados referentes a gênero demonstram que existe um percentual maior de indígenas homens alfabetizados fora das terras indígenas. O percentual de mulheres índias alfabetizadas, na faixa etária de 10 anos ou mais, em terras indígenas é de 67,6; já o percentual das que se encontram fora das terras indígenas é superior, correspondendo a 85,6%.

Em se tratando de taxas de analfabetismo, as mulheres índias possuem um maior número de não alfabetizadas, como demonstra o Censo de 2010. Ainda a partir dos dados apresentados na Tabela 2, percebe-se que o número de não alfabetizados de 10 anos de idade ou mais, em terras indígenas, é de 30,3%, e fora das terras, 13,8%. Já o percentual de 15 anos ou mais, em terras da etnia, é 32,3%, e fora do território indígena, 14,5%.

Esses dados evidenciam que, embora exista um conjunto de leis discutidas anteriormente em relação à questão indígena, no campo das políticas educacionais voltadas para esse público, em seu território, não foi possível resolver o problema do analfabetismo, independentemente da faixa etária, do gênero e da localização geográfica.

Os índios que residem fora das terras indígenas apresentam um desenvolvimento maior nas taxas de alfabetização, devido ao fato de a oferta de educação e o acesso a ela serem maiores. Apesar da elevação nos índices de alfabetização desse público fora de suas terras, esses dados exigem reflexão a partir do RCNEI (1998, p. 13). Ele enfatiza e reforça que essa realidade educacional precisa mudar, devendo-se investir em “uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade”, capaz de valorizar as culturas e as tradições dos povos indígenas.

A Paraíba é o quarto Estado do Nordeste com maior quantidade de indígenas do Brasil. São 25.043 pessoas que se autodeclararam indígenas, segundo dados do Censo do IBGE de 2010. Desse total, 18.296 ainda permanecem em seu território, enquanto 6.747 migraram para outras localidades, em busca de trabalho ou estudo.

Atualmente, o Estado possui as etnias potiguaras e tabajaras. Os potiguaras vivem em território demarcado pela FUNAI e concentram-se no Litoral Norte, nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Os tabajaras não possuem território demarcado e ocupam as áreas do Litoral Sul, nos municípios do Conde, Alhandra e Pitimbu. Esse território encontra-se em avaliação por parte da FUNAI, principal órgão do governo responsável pela questão agrária dos indígenas no país (FUNAI, 2014).

No que se refere à situação educacional dos indígenas potiguaras da Paraíba, segundo Censo do IBGE de 2010, o índice de analfabetismo é alto: existem 4.987 indígenas analfabetos, na faixa de 10 anos de idade ou mais, que não sabem ler nem escrever. Desse total, ainda segundo dados do órgão, 4.047 vivem nas áreas demarcadas, e 940 em outras áreas ou nos centros urbanos.

Ao tratar da questão educacional dos indígenas a partir dos dados apresentados, parece pertinente fazer alguns questionamentos do tipo: qual a necessidade de os indígenas aprenderem a ler e escrever nos moldes tradicionais ou “colonizadores”, uma vez que a educação destinada a eles tinha como objetivo a integração à sociedade, negando-lhes sua cultura, valores, costumes e tradições?

Na tentativa de responder a esse questionamento, recorreremos a Henrique (2007), quando assegura que a escola imposta pelos colonizadores aos índios, no período colonial, era uma ameaça ao seu modo de ser, pensar e agir. No entanto, na contemporaneidade, eles

reivindicam um outro modelo de escola específica que atenda às suas necessidades, não no sentido de integrá-los à sociedade, mas de ajudar-lhes a dialogar com ela.

Os povos indígenas contemporâneos veem a escola por eles construída como instrumentos para a construção de projetos autônomos de futuro e com possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não-índia, em contato cada vez mais estreito. (HERIQUE, 2007, p. 17)

Nesse cenário, a convivência em sociedade entre índios e não índios despertou a necessidade de conhecimentos científicos que não faziam parte do seu cotidiano, bem como um outro modelo de escola que atendesse a seus interesses e necessidades, diferentemente da escola ofertada aos índios no período colonial.

Evidencia-se que a escola almejada para os indígenas vai além do ato de ler e escrever. Ela é vista como um espaço de empoderamento para a sua participação na sociedade. E, nesse sentido, observando-se os altos índices de analfabetismo nessa população, percebe-se que a sociedade ainda tem, para com essa etnia, uma dívida histórica na área educacional, a qual precisa ser superada.

Ao trazer os dados do IBGE, CENSO 2010 – já citados anteriormente – sobre a quantidade de indígenas na Paraíba, aproximadamente 25 mil, segundo informações do órgão, e sobre o número dos não alfabetizados indígenas, de 4.987, percebemos que o analfabetismo entre os indígenas na Paraíba é considerado uma taxa alta. O dado novo que trazemos para essa reflexão diz respeito ao número de matrículas que, segundo os dados do MEC/INEP (2014), registram apenas 1.166 matrículas na Educação de Jovens e Adultos Indígena, em nível de Paraíba, o qual não corresponde sequer a 50% do percentual de indígenas não alfabetizados matriculados na EJA Indígena no Estado da Paraíba.

A partir desses dados, percebemos que as políticas educacionais destinadas a esse público ainda apresentam fragilidades, haja vista que a quantidade de alunos matriculados é três vezes inferior à quantidade de indígenas não alfabetizados. Tal realidade precisa mudar; a EJA Indígena é uma modalidade que precisa ser assumida pelos órgãos públicos e pelos gestores da educação como prioridade. Faz-se necessário buscar alternativas que possam resolver essa situação que há muito tempo perdura, tornando-se cada vez mais uma forma de exclusão de um público que sempre ficou na invisibilidade e que foi ignorado quanto ao direito à educação, principalmente quando nos referimos à modalidade EJA Indígena.

Volta-se a afirmar que muitos passos foram dados no encontro da construção de políticas educacionais direcionadas a esse público, especialmente em referência à

regulamentação dos direitos. Contudo eles não são efetivados na prática. Como afirma o RCNEI (1998, p. 11),

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados.

Essa realidade precisa ser revista, considerando que, na prática, não se efetiva o que determina a lei. As lideranças indígenas e a própria sociedade precisam buscar alternativas para esse impasse e diminuir o distanciamento entre a legislação e a prática, a fim de que possam ser superadas as desigualdades e cumpridas as determinações legais. Não se pode negar que todas essas leis são conquistas da sociedade brasileira. Todavia faz-se necessário que sejam monitoradas, por parte da sociedade civil e do Estado, para que, de fato, as políticas educacionais para esse público se efetivem.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, UM DESAFIO PERMANENTE

Em 1999, pela primeira vez, o Inep realizou o Censo Escolar Indígena, cujos dados foram de fundamental importância para se conhecer a realidade educacional, possibilitando uma radiografia da situação educacional indígena no Brasil. No entanto sua publicação só aconteceu em 2001. Posteriormente, com base no censo indígena, obteve-se um outro documento elaborado pelo INEP/MEC, intitulado “Um olhar sobre a educação indígena como base no censo escolar 2008”. Esse documento complementa e atualiza as informações do primeiro.

Em relação aos professores, tomando como base o censo para as escolas indígenas (INEP – 2008), constatou-se, a partir dos dados, que o quadro docente das escolas é composto por índios e não índios. Ante a falta de indígenas com titulação para lecionar nessas escolas, são contratados professores não índios. Essa realidade é comum nas escolas da Baía da Traição – PB, locus da nossa pesquisa, e em todo Brasil.

Atualmente, esse quadro vem mudando, com o ingresso dos indígenas na Universidade, através da Lei nº 12.711/2012, que instituiu o sistema de cotas de vagas. Destas, um percentual é destinado a essa etnia, garantindo, assim, a profissionalização dos indígenas, para atuarem em diversas áreas, incluindo o campo educacional.

De acordo com os dados do Censo Escolar Indígena, 43% dos professores que atuam nessas escolas são índios, enquanto os demais estão distribuídos entre as outras raças. Embora o RCNEI aponte para necessidade de haver educadores indígenas, as escolas indígenas contam com a presença de professores índios e não índios. Discorrendo sobre os fatores que contribuem para essa realidade, manifesta-se o RCNEI (1998, p. 9-10):

Entre os muitos desafios que enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural. Assim, novos programas de formação devem possibilitar aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua educação básica e, ao mesmo tempo, realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior, para o desempenho qualificado da sua importante função. Isso, sem dúvida, requer muita atenção dos órgãos governamentais responsáveis pelos serviços educacionais nas terras indígenas do país.

Dentre os indígenas, muitos professores que atuam no magistério ainda não possuem titulação para exercer a função, como exige a LDB 9394/96, no Art. 62. Ao longo dos anos, eles procuram se qualificar, para atender às exigências da legislação vigente, no que se refere à titulação, a fim de permanecerem em sala de aula.

Os professores que atuam em áreas indígenas são índios e não índios. Alguns possuem formação profissional do magistério indígena ou formação de magistério intercultural. Os professores que atuam no território e não possuem formação buscam sua qualificação profissional através de universidades públicas ou particulares que oferecem formação aligeirada de curta duração²⁵. O título de graduado, em nível superior, permite que os professores atuem na educação infantil, nos anos iniciais, ou em disciplinas específicas.

Os professores indígenas buscam outras graduações não pertencentes ao magistério indígena ou intercultural, em face de esta formação ser oferecida apenas aos indígenas que já lecionam. Outro motivo levantado diz respeito ao fato de o número de vagas nesses cursos ser insuficiente. Como ressalta Maher (2006, p. 25),

Os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua

²⁵ A formação aligeirada dá-se por meio de cursos oferecidos pelas universidades particulares nos finais de semana, em nível de graduação, em Pedagogia ou em disciplinas específicas, em prédios alugados em escolas públicas ou privadas. No geral, não possuem biblioteca (SILVA, 2011).

bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito.

Muitos indígenas, apesar de se identificar com a carreira do magistério, não têm oportunidade de participar da formação específica para o magistério indígena ou intercultural, uma vez que a quantidade de vagas oferecidas é insuficiente, priorizando os que já exercem a função docente.

Nesse sentido, identificamos que a formação de professores na educação escolar indígena também é um desafio que precisa ser superado. O professor indígena com nível superior, para atuar na educação básica e nos espaços em nível superior, necessita de uma formação específica que acompanhe os princípios da escola indígena, para que de fato seja respeitado o modelo de escola almejado por eles, onde sejam contemplados seus saberes culturais, sua tradição e seus conhecimentos. A escola precisa incorporar pedagogias indígenas no seu processo de ensino e aprendizagem. Isso só será possível se a formação dos professores seguir a mesma linha de raciocínio e princípios que orientam a educação escolar indígena.

Ao mencionar a formação do professor, Pimenta (2012, p. 33) afirma: “Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua”. Portanto, é preciso pensar não apenas na formação inicial, que tipo de formação deve ser oferecida aos futuros professores, mas também que tipo de formação deve-se oferecer aos professores indígenas que já estão na docência. Não é possível pensar na formação do professor no singular, única, genérica, com um currículo aplicável em qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como também são distintas as culturas, a exemplo da cultura indígena. E é para essa diferença que a instituição escolar e a formação ofertada aos docentes precisam estar abertas.

Ainda tomando como base o Censo Escolar Indígena de 2008, no Brasil entre as cinco regiões que apresentam maior concentração de escolas indígenas e matrículas, destaca-se a região Norte como a que possui o maior número de estabelecimentos escolares indígenas – 1.677; e o maior número de matrículas – 107.554. Já a região que apresenta o menor número de matrículas e de escolas indígenas é a região Sudeste, com 63 escolas indígenas e 5.606 matrículas. A região Nordeste, onde então inseridos os indígenas potiguaras da Paraíba, objeto da nossa pesquisa, conta com 569 escolas indígenas e 43.992 matrículas – segundo dados do último Censo.

Ainda segundo o censo mencionado, as escolas indígenas no Brasil apresentam o seguinte quadro docente: 43% são indígenas; 17,4% se declararam pardos, brancos, pretos e amarelos, enquanto 39,6% não se declararam a esse respeito. Acredita-se que, atualmente, o percentual de professores indígenas seja maior, contudo não se encontra registro atual sobre o fato.

Na região Nordeste, segundo o Referencial para professores indígenas, em 2002, os professores que atuavam nas escolas indígenas atingiam 87,7%. Com referência ao gênero, o número de professores do sexo masculino (52%) predominava sobre o do sexo feminino, que correspondia a 48%. Esse quadro muda, quando se toma como referência os professores não índios, em nível de Brasil, em que a presença feminina é de 81,6%, constituindo maioria em todas as modalidades de ensino.

A realidade educacional de escolaridade vivenciada pelos indígenas em nível de Brasil repercute na docência, na qual os homens têm uma escolaridade superior à das mulheres, o que evidencia um aumento no número de professores homens em detrimento do número de professoras. Concernentemente à formação desses professores, as situações são diversas: alguns educadores possuem magistério na modalidade normal, outros possuem magistério para atuar nas escolas indígenas, nos anos iniciais e na educação infantil, outros ainda possuem licenciatura em disciplinas específicas e alguns estão em processo de formação, como pode ser comprovado no Censo Escolar Indígena, realizado pelo INEP/2008.

No que diz respeito à formação dos professores, a LDB nº 9.394/96, no seu Art.62, enfatiza as exigências para atuação profissional na educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB 9394/96, p. 28)

Em sua lei maior, LDB nº 9394/96, a legislação educacional admite que, para lecionar nos anos iniciais, o professor tenha como formação mínima nível médio, na modalidade normal. Percebe-se, todavia, que essa realidade do professor sem formação atuando em áreas indígenas ainda persiste, como se pode observar a partir da tabela 3. Entretanto não se pode deixar de reconhecer os avanços atinentes à titulação e à formação desses professores, considerando que houve crescimento na profissionalização, com mais educadores adquirindo formação em nível superior.

A tabela 3 apresenta informações referentes à formação dos professores na educação indígena por modalidade de ensino.

Tabela 3: Formação dos professores na educação indígena

Etapas	Total	Professores na Educação Indígena											
		Escolaridade											
		Fundamen- tal		Média						Superior			
				Ensino médio		Normal/ Magistério		Magistério Indígena		Com Licenciatura		Sem Licencia- tura	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação Básica	10.924	2.026	18,5	2.015	18,4	3.579	32,8	1.046	9,6	2.135	19,5	123	1,1
Creche	63	16	25,4	10	15,9	31	49,2	4	6,3	2	3,2	-	-
Pré-escola	1.005	188	18,7	237	23,6	438	43,6	64	6,4	76	7,6	2	0,2
Fundamen- tal – Anos Iniciais	4.332	936	21,6	809	18,7	1.579	36,4	456	10,5	541	12,5	11	0,3
Fundamen- tal – Anos Finais	5.371	967	18,0	986	18,4	1.679	31,3	545	10,1	1.141	21,2	53	1,0
Ensino Médio	1.129	16	1,4	183	16,2	231	20,5	93	8,2	576	51,0	30	2,7

Fonte: MEC/INEPE. Disponível: <http://www.consed.org.br/> Acesso em: 28 de junho de 2016.

Os dados demonstram que, nos anos iniciais do ensino fundamental, 21,6% dos professores possuem o ensino fundamental, 18,7%, o ensino médio, 36,4%, o ensino médio – magistério na modalidade normal –, enquanto 12,5 % possuem licenciaturas.

Quanto aos professores que atuam no ensino fundamental, nos anos finais, eles têm a seguinte formação: 18,0% possuem o ensino fundamental, 18,4%, o ensino médio, 31,3%, o ensino médio – magistério na modalidade normal – e 21,2% possuem licenciaturas. Dos professores do ensino médio: 1,4% tem apenas o ensino fundamental, 16,2%, o ensino médio, 20,5 %, o ensino médio na modalidade magistério e 51,0% possuem licenciatura.

Os percentuais alusivos à formação dos professores no magistério indígena nas modalidades diversas são os seguintes: ensino fundamental, anos iniciais, 10,5% dos professores possuem formação no magistério indígena; ensino fundamental, anos finais, 10,1%, e ensino médio, 8,2% dos professores.

Os dados apresentados demonstram, ainda, em relação à formação profissional para atuar nos anos iniciais, finais e no ensino médio, que os docentes não conseguiram alcançar o que determina a LDB nº 9394/96. No seu Art. 62, ela enfatiza que alguns professores podem ter formação, mínima, em nível médio, na modalidade normal. Apesar de a LDB aceitar a

docência em nível médio, diz que, prioritariamente, a formação deve ser realizada em nível superior, licenciatura.

Evidencia-se, ainda, como dado positivo o aumento no número de professores com licenciatura. Esse crescimento cumpre o que determina a LDB nº 9394/96, no que tange à formação do professor. Em se tratando do magistério específico para atuar junto aos indígenas, os números são pouco expressivos, considerando o universo reduzido de professores que possuem essa formação.

O quadro não retrata o percentual de professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos Indígena nem a formação profissional para atuar nessa modalidade. Reafirma, assim, que independentemente do público a que a EJA atenda, ela sempre é vista como uma educação não visualizada nos documentos oficiais, ficando à margem, portanto, das políticas educacionais, além de não ser respeitada como as demais modalidades.

Percebemos que a formação do professor ainda é um assunto de extrema urgência. A sociedade brasileira ainda convive com essa realidade: professores atuando sem a titulação exigida para determinada modalidade, contrariando, assim, o que determina a legislação e comprometendo a qualidade da educação brasileira.

Em relação ao quadro de docentes do município da Baía da Traição, atualmente, é composto de 161 professores, distribuídos nas 18 escolas do município, nas 12 aldeias e na zona urbana. Do total de professores, 66 fazem parte do quadro efetivo, 95 cumprem contratos como prestadores de serviço, segundo dados do SAGRES²⁶/março 2016. Ainda sobre o perfil dos professores do município, a Secretaria de Educação não possui dados comprobatórios referentes ao quantitativo de professores indígenas e não indígenas. Apenas a Secretaria de Educação do município afirma que a maioria é constituída de indígenas, uma vez que, segunda a mesma, todas as aldeias possuem professores indígenas da própria comunidade. Esse critério ou exigência vem da comunidade e da liderança indígena (cacique) e está amparando no RCNEI (1998).

Ainda segundo a Secretaria de Educação do município, quando não se tem o profissional docente formado na área no município, buscam-se professores não indígenas para lecionar nas cidades circunvizinhas. A Secretaria destaca que os professores concursados não indígenas, na sua maioria, lecionam disciplinas específicas na escola situada no centro da

²⁶ SAGRES – Sistema de Acompanhamento de Recurso e Gestão da Sociedade é um órgão do Ministério Público que tem a função de fiscalizar. Ele permite acompanhar os dados orçamentários das contas públicas de gestores, folhas de pagamentos, licitações, obras e demais atividades dos gestores.

cidade da Baía da Traição. No entanto atendem aos alunos que vêm das aldeias para cursar as séries do ensino fundamental II não oferecidas na aldeia.

Em relação à titulação, segundo aquele órgão, existem situações distintas entre os professores. A Secretaria não possui um mapeamento sistematizado em relação a isso. Podemos dizer, então, que temos professores com formação superior concluída, com pós-graduação em nível de especialização; apenas 14 possuem licenciatura específica indígena, enquanto alguns estão ainda concluindo sua formação em nível superior. Todavia a Secretaria supramencionada destacou que pretende sistematizar esses dados, uma vez que dispõe apenas das fichas do censo do servidor, as quais não contêm informações concernentes à etnia.

No que se refere à profissionalização do magistério indígena, com a lei das cotas, essa realidade começa a mudar em nível de Brasil e na região do Litoral Norte – PB, onde residem os potiguaras. Muitos indígenas ingressaram em diversas áreas nas universidades, e, aos poucos, os que não possuíam titulação em nível superior começaram a ocupar espaço nas universidades em busca de sua qualificação. Mesmo não sendo específica ao campo indígena, ela habilita para a carreira no magistério.

Atualmente, os jovens indígenas potiguaras aos poucos ingressam no magistério através das licenciaturas ofertadas no Campus IV – UFPB e começam a assumir as atividades educacionais no município da Baía da Traição, antes desenvolvidas por não índios oriundos dos municípios vizinhos.

De acordo com dados do Censo escolar do INEP/2014, atualmente o município conta com 18 escolas de educação básica, atendendo às modalidades educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à matrícula, ainda de acordo com o Censo escolar do INEP/2014, temos as seguintes informações atinentes à quantidade de alunos matriculados em cada modalidade de ensino: na educação infantil, 509; nas séries iniciais, 1.087; nos anos finais, 724; no ensino médio, 380; na EJA, 297, perfazendo um total de 2.997 matrículas no município.

A partir dos dados apresentados em nível nacional, no censo indígena, e dos dados locais da Baía da Traição sobre a questão da educação escolar indígena e a formação dos professores, constatamos que a realidade vivenciada pelos professores indígenas da Paraíba não é algo particular, mas recorrente em outras regiões do Brasil, no que se refere à falta de formação específica na área indígena em nível superior, bem como à presença de não indígenas lecionando, em razão da ausência de professores indígenas com formação e titulação em áreas específicas. Tal realidade precisa ser solucionada, uma vez que os documentos que regulamentam a educação escolar indígena nas áreas indígenas orientam para

que se tenham professores indígenas lecionando, devendo eles, para tanto, estarem capacitados. É necessária uma mobilização em relação a essas questões relativas ao docente indígena e a todos aqueles que acreditam e defendem a causa indígena. Os órgãos públicos responsáveis por gerenciar e acompanhar a educação escolar indígena precisam assumi-la como uma modalidade, de fato e de direito pertencente ao sistema educacional, a qual necessita de investimentos nas esferas municipal, estadual e federal.

2.5 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA

Na contemporaneidade, cada vez mais, torna-se pertinente discutir a formação do professor da EJA, haja vista que a partir da formação e do cotidiano escolar, o educador vai construindo seu saber na prática. Nesse sentido, além da formação, é necessário observar a pertinência das temáticas desenvolvidas nas formações continuadas desses profissionais, as quais devem contribuir na construção dos saberes na prática pedagógica. Observa-se, contudo, um distanciamento entre as formações realizadas e os saberes construídos na prática dos educadores.

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação continuada, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente[...]por não tornarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2012, p. 16)

Essas formações descontextualizadas das práticas pedagógicas dos educadores são frequentes nos espaços formativos dos professores. Considerando que não se levam em conta os anseios, os saberes e as dificuldades, pouco se contribui para uma mudança significativa no cenário educacional, principalmente dos educadores da EJA Indígena, na qual as formações oferecidas, na sua grande maioria, se distanciam da realidade desse público.

Indubitavelmente, ao longo da história, os educadores vêm construindo seus saberes e suas práticas no cotidiano escolar. Embora as formações oferecidas não atendam às particularidades, eles procuram atender às especificidades dos educandos, através de

estratégias, as quais vão sendo construídas em sua trajetória profissional. Segundo o Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002, p. 13),

O ensino da língua indígena na escola e 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. Estes, em geral, não contam com estímulo ou reconhecimento dessas práticas curriculares por parte dos sistemas de ensino.

Essa realidade vivenciada pelos professores índios e não índios é recorrente. Apesar de não se ter uma formação específica que possa atender às particularidades e mesmo não contando com o estímulo e com as práticas curriculares, por parte dos sistemas de ensino, os docentes desenvolvem ações que contribuem, estimulam e incentivam a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

Ao se reportar às práticas cotidianas desses educadores índios e não índios, Tardif (2014, p. 9) esclarece que os processos formativos acontecem ao longo da trajetória educacional e profissional desses educadores. Nessa direção, vale questionar, segundo esse autor, a forma como se dá a construção desses saberes. “Como esse saberes são adquiridos? Através de experiência pessoal, formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através de contato com outros professores mais experientes ou através de outras fontes?” Pimenta (2012, p. 20) compartilha a ideia de que “os saberes são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho”. Ainda nessa visão, questiona-se: como os professores da EJA Indígena constroem seu saberes para trabalhar com os educandos indígenas? Tardif assegura que os saberes dos professores não estão separados de suas práticas; os conhecimentos ocupam dimensão de ensino-aprendizagem, a qual se articula com ações desenvolvidas cotidianamente, nas quais os professores estão inseridos. Assim, acredita-se, os saberes dos professores da EJA Indígena são construídos cotidianamente no espaço escolar, na prática e nas relações interpessoais.

Tardif apresenta a discussão acerca dos saberes e das práticas a partir de uma pesquisa realizada com professores, em 1980. Ele observa que os saberes dos educadores são construídos na prática durante vários anos no cotidiano escolar, os quais acontecem em vários momentos e contextos. Sobre os saberes, o autor traz uma série de conceitos que, segundo suas investigações, vão delineando esse campo de conhecimento e propõem várias concepções acerca do saber. No entanto, entre os conceitos apresentados, percebe-se que

alguns se tornam pertinentes. Para o autor, não se podem separar as dimensões do ensino, do estudo, do trabalho e dos saberes dos professores. Conforme Tardif (2014), a formação dos saberes docentes acontece desde as primeiras experiências que se têm com a escola, da infância até a fase adulta, e durante a formação profissional. Ainda sobre os saberes, Pimenta (2012, p. 22) acrescenta que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática”.

Outra dimensão que ele apresenta diz respeito ao saber relacionado ao contexto no qual o sujeito está inserido. Logo, os saberes adquiridos terão também influência sobre o espaço no qual os sujeitos estão mergulhados: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2014, p. 11). Portanto, quando se fala em saberes relacionados à educação, também se busca um objetivo. E esses saberes se efetivam na prática permanente dos professores, ao realizarem seu trabalho diário.

Na perspectiva freiriana, o saber está relacionado à atitude de respeito e valorização das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Estas são trazidas para o contexto escolar, no sentido de se estabelecer uma relação entre as experiências dos educandos, dos educadores e da escola.

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever não só de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] mas discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 30).

Dessa forma, os saberes são construídos socialmente, na interação entre os conhecimentos de mundo da realidade dos educandos, os conhecimentos curriculares trazidos pela escola e os saberes docentes.

Tomando-se como referência Tardif (2014) e sua compreensão acerca da construção dos saberes, evidencia-se que os saberes dos professores que trabalham na EJA Indígena dia a dia vão sendo construídos na prática a partir de sua trajetória e das experiências pessoais e profissionais vividas nas escolas indígenas com seus educandos. Portanto, para Tardif (2014, p. 11),

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber do professor é o saber deles, e estar relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua

experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola.

Nessa perspectiva, na sua prática diária, muitas atribuições são direcionadas ao professor, sendo os saberes reelaborados. Portanto, para que o mesmo possa desenvolver seu trabalho, outros saberes vão sendo incorporados à sua prática, além da sua formação profissional. Um dos saberes destacados por Tardif (2014, p. 10) diz respeito ao saber social. No exercício do ofício, ele está em permanente contato com seus pares.

Um professor não define sozinho e em si mesmo seu saber profissional, ele está permanentemente em negociação com outros autores como: administração escolar, sindicatos, universidades, professores e alunos que, juntos, vão desenhando e ampliando esses saberes, que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola.

Ao fazer referência aos saberes, Tardif destaca que as experiências vividas pelos professores no exercício de sua prática caracterizam-se como saberes experienciais, os quais brotam das vivências no cotidiano escolar. Na Educação de Jovens e Adultos Indígena, esses saberes estão presentes nas práticas desenvolvidas no chão da escola, entre educandos e professores e demais membros da escola. Os saberes experienciais, segundo Tardif (2014, p. 48-49), estão presentes na “prática da profissão docente e não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. Portanto, são os saberes das experiências vividas através das práticas cotidianas da escola que não estão presentes nem no currículo escolar nem nos livros didáticos, mas são um importante aliado no processo ensino-aprendizagem.

Em se tratando dos saberes e das práticas docentes na EJA Indígena, exige-se uma maior complexidade, por conta do perfil dos sujeitos que compõem essa modalidade. Constitui-se de uma enorme diversidade, sendo marcada por excessivas jornadas de trabalhos, falta de oportunidade escolar na infância, precárias condições socioeconômicas, enfim, uma infinidade de problemas que fazem parte da realidade dos sujeitos da EJA.

Contudo deve-se reconhecer que os indígenas trazem uma bagagem de inúmeros conhecimentos populares que, ao longo da história, acumularam e que não podem ser desprezados pela escola. Desse modo, o professor exerce um papel fundamental, ao desenvolver suas práticas, em sala de aula. Usando como referência o estudo de Gomes (2011, p. 34), fica claro que “Na sala de aula, um bom trabalho pedagógico exige diversidade de

metodologias e práticas de ensino, de modo a valorizar as especificidades e saberes dos sujeitos, de várias faixas etárias e diferentes trajetórias escolares”.

Pimenta (2012, p. 27) acrescenta que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois está lhe é anterior”. Nesse sentido, evidencia-se que os professores da EJA Indígena, no seu trabalho diário, estão permanentemente articulando seus saberes no contexto da prática. Na ausência de formações específicas para atender a essa modalidade e às suas especificidades, esses saberes são reelaborados para serem efetivados no dia a dia da escola.

Aprende-se, com Freire, que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Traz-se para a sala de aula o cotidiano dos educandos da EJA Indígena e as dificuldades vivenciadas pelos mesmos, problematizando as situações vividas nas suas aldeias, no município e no Brasil, na perspectiva de se construir uma consciência crítica e, ao mesmo tempo, valorizar sua cultura e tradição, de modo que o processo educativo não seja infantilizado nem reprodutor de uma cultura dominante. Freire (1996, p. 38) adverte:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital.

Nesse cenário, o professor da Educação de Jovens e Adultos Indígena assume o papel de mediador. Ele deixa de ser aquele que sabe tudo e adota uma postura de mediador, para que os partícipes do processo ensino–aprendizagem saiam da curiosidade ingênua do censo comum para uma consciência crítica.

Freire, alusivamente à formação do educador, na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, indica caminhos para a aquisição de saberes necessários à prática do educador. Um desses saberes necessários é a consciência que se deve ter enquanto ser inconcluso, sempre na busca de novas aprendizagens significativas, caminhos que possam fortalecer a sua prática enquanto

educador comprometido com a formação permanente. Nessa direção, Freire (1996, p. 58) afirma:

A prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo, o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Nessa visão de consciência de seres inacabados, também os saberes estão em constante processo de construção e reconstrução. Assim, estes circundam o contexto do professor indígena e do educando na Educação de Jovens e Adultos Indígena. Constituem aprendizagens e práticas educativas que buscam interações sociais, confrontando conhecimentos escolares, como o conhecimento de mundo, em um processo constante de formação que busca possibilitar e contribuir nas relações entre o mundo das letras e a leitura de mundo, numa perspectiva de uma educação emancipatória. Nesse viés, Pimenta (2012, p.29) assegura: “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e prática que os professores vão construindo seus saberes”. Assim, as práticas dos professores da EJA Indígena vão sendo construídas e reelaboradas conforme o contexto escolar no qual as experiências cotidianas vão se transformando em práticas pedagógicas.

No capítulo seguinte, numa visão geral, apresentaremos discussão acerca dos indígenas potiguaras da Baía da Traição, e, em seguida, alguns pontos específicos como a formação dos professores indígenas e o PROLIND. Trataremos, ainda neste capítulo, da etnia potiguara, da organização da aldeia Akajutibiró e da associação dos professores indígenas – OPIP, como espaços de organização; e, por fim, a importância do Toré na afirmação da identidade étnica dos professores indígenas.

3 UMA VISÃO GERAL DOS INDÍGENAS POTIGUARAS: OS ESPAÇOS DE FOMENTAÇÃO E ELABORAÇÃO DOS SABERES PARA A PRÁTICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, discutiremos a trajetória dos potiguaras da Baía da Traição – PB e suas formas de resistência e organização para permanecer em suas terras, assim como os espaços criados pelos indígenas, na contemporaneidade, que contribuem para o processo de emergência étnica e fortalecimento de sua cultura e identidade.

Destacaremos, nesse percurso, os espaços de organização da etnia potiguara, as assembleias indígenas realizadas na aldeia Brejinho, no município de Marcação. A assembleia realizada em dezembro de 2016, da qual tivemos oportunidade de participar enquanto pesquisadora, contou com a presença de representantes dos três municípios e funcionou como um espaço significativo, onde os indígenas trataram de temas relevantes para a sua organização, tais como educação escolar indígena, saúde, assistência social, entre outros que integram a sua agenda de reivindicações.

Por fim, outro espaço significativo do qual tivemos oportunidade de participar diz respeito às conferências²⁷ municipais de educação escolar indígena, realizadas nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Esses espaços nos possibilitaram compreender as diversas formas de organizações próprias dessa etnia, especificamente no campo educacional, relativamente aos avanços e anseios. A metodologia utilizada aqui foi a vivência etnográfica, conforme já mencionado no primeiro capítulo, a qual possibilitou vivências com o nosso objeto de estudo, de modo que pudéssemos conhecer as particularidades que envolvem a temática em questão: Educação de Jovens e Adultos Indígena.

3.1 A ETNIA POTIGUARA

O Brasil possui 896,9 mil indígenas em todo o território nacional. Um total de 0,2% da população brasileira autodeclarou-se indígena no quesito cor ou raça. Na Paraíba, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, a

²⁷ As conferências municipais da educação escolar indígena, em preparação à regional e à nacional, aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2016, no município da Baía da Traição, na aldeia do Forte; em Marcação, na aldeia Brejinho e em Rio Tinto, na aldeia Monte-Mor. Juntos, os professores indígenas do município discutiram e apresentaram propostas para a educação escolar indígena e escolheram os representantes para participarem das conferências regional e nacional dos indígenas. A conferência regional acontecerá no Ceará em agosto de 2017, e a nacional, no dia 27 de novembro de 2017, em Brasília.

população potiguara era de 25 mil indígenas, localizados no Litoral Norte, no vale do Mamanguape. Eles estão distribuídos em três municípios – Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição –, e em 32 aldeias.

Em referência à organização política, cada aldeia possui uma liderança indígena (cacique), escolhida pela comunidade. A escolha se dá através de eleição ou, também, de indicação, ficando a liderança à frente da aldeia enquanto estiver correspondendo aos anseios da comunidade.

O cacique tem o papel de liderança. Representante da aldeia, fica responsável por contribuir na sua organização, intermediando conflitos internos, entre os parentes, como também entre os não índios. Organiza e mobiliza os movimentos de luta pela terra, ou em busca dos direitos básicos, como saúde e educação, além de defender seu povo e o território contra possíveis invasores.

Além dos caciques das aldeias, existe também a figura do cacique-geral. Ele representa a etnia potiguara à frente dos órgãos públicos, de modo mais amplo, em âmbito estadual e nacional. Segundo estudos de Barcellos (2012), a etnia potiguara é a única que, há mais de quinhentos anos, permanece no mesmo território, resistindo a conflitos dos invasores portugueses, espanhóis e à família Lundgren²⁸, que, por décadas, foi proprietária da antiga companhia de tecido localizada no município de Rio Tinto. Esta, por questões agrárias, viveu e vive uma relação tensa e conflituosa com os indígenas. Igualmente, latifundiários usineiros da região, durante décadas, invadiram o território indígena potiguara.

O genocídio físico e cultural ao qual foi submetida essa população, desde a colonização, como comprova a história até os dias atuais, demonstra o quanto foi necessário eles buscarem outras estratégias de sobrevivência para permanecer no território e reorganizar a retomada da posse da terra e não serem extintos, nem integrados à sociedade nacional. Segundo Oliveira (2006), desde o período de servidão na companhia de tecido em Rio Tinto-PB, eles foram explorados, expulsos de suas terras e silenciados, até a retomada de sua luta rumo à posse da terra.

²⁸ Em 1917, a família sueca Lundgren comprou as terras do engenho Preguiça, território dos indígenas potiguaras, visando estabelecer uma unidade de produção têxtil. Coberto de mata atlântica e habitada por tribos potiguaras, pequenos fazendeiros e posseiros, atualmente o local abriga a cidade de Rio Tinto. Esse município contava com abundante matéria-prima, algodão e matas para alimentar as caldeiras, além de estar situado nas proximidades do mar, o que facilitava o escoamento da produção do engenho. A fábrica foi inaugurada em 1924, iniciando, assim, a fábrica de tecido da Paraíba. Nesse período, começou a maior devastação ambiental do Litoral Norte da Paraíba, além das atrocidades cometidas contra os índios potiguaras. Na vila Preguiça, os indígenas e as famílias que ali viviam enfrentaram uma grande batalha para sobreviver e permanecerem em suas terras. As investidas dos Lundgren, com vistas a ampliar seu império, eram violentas. Com isso, mesmo aqueles que não tinham interesse eram obrigados a vender ou abandonar as suas propriedades, diante das fortes ameaças, pondo em risco, dessa maneira, as próprias vidas. (PALITOT, 2005)

Nascimento e Barcellos (2012) apontam que, na década de 1980, os indígenas potiguaras retomaram suas lutas em busca do seu território, inaugurando, assim, um novo tempo, um movimento denominado de emergência étnica. Desde então, buscaram-se várias estratégias para o fortalecimento de sua identidade, cultura e tradição.

Potiguaras significa comedores de camarão, aqueles que habitam as terras de Akajutibiró (caju azedo ou bravo). Esse termo tem também suas raízes históricas na família linguística do Tupi. Segundo Barcellos (2012), os potiguares são conhecidos também por serem índios guerreiros. O idioma falado é o português, porém eles cultivam a língua materna, o Tupi, sinal da sua etnicidade expressiva e da sua afirmação étnico-cultural.

Dentro do território indígena potiguara, destacamos o município da Baía da Traição, lócus da nossa pesquisa, o qual conta com 8.951 habitantes. Cerca de 90% dos moradores do município são indígenas, segundo dados do IBGE (2016). O município está localizado no litoral norte da Paraíba, no Vale do Mamanguape, a 92 km da Capital da Paraíba João Pessoa.

A Baía da Traição, antes da chegada dos colonizadores, tinha o nome Akajutibiró, “caju azedo”, “cajueiro estéril”. Mais tarde, recebeu o nome de Baía da Traição, devido aos conflitos que aconteceram entre os índios e os invasores. Estes que se sentiram traídos pelos indígenas deram o nome de Baía da Traição ao povoado, segundo relatos dos indígenas anciões. A cidade é formada por 12 aldeias, além de pequenos povoados próximos a elas os quais são assistidos por aldeias vizinhas (BARCELLOS, 2012).

Tabela 4: Nome das aldeias

ALDEIAS DA BAÍA DA TRAIÇÃO			
01	Aldeia Akajutibiró	07	Aldeia Laranjeira
02	Aldeia Bento	08	Aldeia São Francisco
03	Aldeia Cumaru	09	Aldeia Santa Rita
04	Aldeia Forte	10	Aldeia São Miguel
05	Aldeia Galego	11	Aldeia Silva
06	Aldeia Lagoa do Mato	12	Aldeia Tracoeira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Barcellos (2012).

Algumas aldeias têm o nome do santo de devoção dos indígenas, vestígios da influência religiosa católica do período colonial que ainda permanece de maneira muito forte

entre os indígenas. No entanto atualmente percebemos, nas várias aldeias, a presença de outras religiões, a exemplo da evangélica, principalmente nas aldeias da Baía da Traição.

A sobrevivência dos indígenas potiguaras que residem no município da Baía da Traição vem sendo garantida pela pesca nos manguezais, nos rios e no mar e pela agricultura de subsistência, pelo artesanato indígena, entre outras formas alternativas para garantir geração de renda. O excedente produtivo – constituído por frutos da terra ou produtos típicos da cultura indígena, como farinha de mandioca, beiju, tapioca, bolos de mandioca, entre outros – é comercializado nas feiras livres da região. Ocorre, também, a coleta de frutas da época para consumo próprio e comercialização local (ANDRADE, 2012)

Na Foto 3, temos o artesanato indígena potiguara produzido pelos indígenas, uma fonte de geração de renda. Geralmente ele é comercializado em vários espaços como: feiras livres, eventos realizados na Baía da Traição, na praça pública e nas aldeias, por ocasião das visitas de turistas.

Foto3: Artesanato indígena dos potiguaras da Baía da Traição



Fonte: Arquivo da pesquisadora – dezembro de 2016, feira de artesanato na praça pública da Baía da Traição.

Além da atividade artesanal, alguns indígenas do município são funcionários públicos. Outros exercem atividades no comércio local ou sobrevivem da aposentadoria ou de

programas sociais do governo federal. Ainda segundo Barcellos (2012, p. 92): “O índio vive em situação de pobreza. [...] O território Potiguará é rico em água, e o solo é fértil, mas faltam políticas públicas que incentivem a produtividade e a geração de renda que beneficiem a população indígena”. Precebe-se um esforço das lideranças indígenas em resgatar e manter viva a identidade e a cultura indígenas. Para isso, a retomada da terra é um passo fundamental. A partir do território sagrado potiguará – “a terra” –, são incorporadas outras bandeiras de luta como a saúde e a educação escolar indígenas as quais vão sendo ressignificadas a partir dos anseios e das necessidades dos potiguaras.

Atualmente, os potiguaras criaram alguns espaços de organizações com vistas a discutir as políticas públicas. É o caso da associação das mulheres indígenas potiguaras, da Organização dos Professores Indígenas Potiguaras (OPIP) e da organização de universitários indígenas potiguaras. Entre outros espaços importantes de mobilização popular existentes no município, cite-se, ainda, a colônia de pescadores. Todos esses espaços contribuem na luta por direitos básicos que, embora garantidos por lei, na maioria das vezes não chegam até as bases indígenas.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DA ALDEIA AKAJUTIBIRÓ

Todas as aldeias que compõem o município da Baía da Traição possuem sua liderança indígena ou cacique, como eles costumam falar. Além da representação de cada aldeia, tem-se o cacique-geral, como já citamos anteriormente, responsável pelo território. Nesse espaço de representação, ainda é muito forte a presença masculina, sendo que aos poucos as mulheres indígenas também vem ocupando espaço, como a cacique Criselba, representante da aldeia Akajutibiró.

Em janeiro de 2017, na história da aldeia Akajutibiró, foi eleita a primeira mulher a ocupar a função de cacique e a terceira em todo o vale do Litoral Norte. A índia Criselba é agente de saúde na comunidade e ocupa o posto de cacique pela primeira vez, sendo a representante da aldeia Akajutibiró, junto a outros caciques da região e junto à Fundação Nacional dos Índios (Funai), representando os indígenas frente aos espaços públicos.

As eleições nas aldeias são realizadas apenas quando há solicitação da comunidade ao cacique-geral. A eleição em Akajutibiró atendeu a um pedido realizado pela comunidade ao cacique-geral, tendo em vista que os mesmos não estavam satisfeitos com a atual representação do cacique da aldeia.

Essa escolha demonstra o protagonismo da mulher indígena potiguar que, aos poucos, vem conquistando espaços antes considerados exclusivos do sexo masculino, a exemplo da função de cacique. Essa visão machista – indígena ou não indígena – que perdura até hoje, paulatinamente, vem sendo superada pelas mulheres indígenas potiguaras. Segundo Nascimento e Barcelos (2012, p. 12),

A mulher Potiguar representa atuação protagonismo e envolvimento com a vida religiosa, cultural, política e econômica das aldeias. Entre os potiguaras, a mulher índia assume o mesmo valor e importância do gênero masculino, podendo assumir cargos de liderança como atuar como cacique, diretora de escola, vereadora, coordenadora de projetos sociais e grupos de economia solidaria.

Porém, mesmo com o incentivo e a valorização que as mulheres indígenas vêm conquistando há alguns anos, ainda são poucos os avanços. Como podemos comprovar, em um região com 32 aldeias, apenas 3 são lideradas por indígenas mulheres. Esse é um retrato de uma sociedade patriarcal que, independentemente da classe social ou etnia, continua deixando a mulher à margem das decisões e das representações. Indígenas ou não indígenas, essas questões precisam ser trabalhadas, com extrema urgência, no espaço escolar e social.

Foto 4: Criselba, 1ª mulher a ocupar o cargo de cacique na aldeia Akajutibiró



Fonte: Arquivo da pesquisadora, Janeiro 2017

A vitória da cacique Criselba, que disputou a liderança juntamente com dois outros candidatos, cacique Idelfonso e Francisco (Galego), é um marco significativo para a aldeia e para a luta das mulheres indígenas potiguaras. Aos poucos, tornam-se, também, protagonistas, buscando espaço em diversas instâncias, de modo a serem ouvidas e respeitadas como uma categoria que, há muito tempo, encontrava-se silenciada por uma cultura machista e patriarcal.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS POTIGUARAS – OPIP

A Organização dos Professores Indígenas Potiguaras da Paraíba (OPIP) é uma associação criada, em 2004, pelos professores indígenas dos municípios Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Tem um representante indígena no Conselho Estadual de Educação da Paraíba, com direito a voz e voto, sendo o porta-voz dos professores indígenas, no que se refere à luta e à discussão das políticas de educação para os indígenas potiguaras. Ela foi responsável pela promoção das oficinas de educação escolar indígena com vistas à construção do Projeto Político-Pedagógico do magistério indígena, em nível superior, em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Ela, também, foi responsável por mobilizar os professores indígenas da região na elaboração e participação das propostas para a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Realizada em 2009, em Goiana – GO, reuniu diversas representações de etnias indígenas de todo o país, para discutir políticas educacionais voltadas para o indígena (DOCUMENTO BASE 1ª CONFERÊNCIA DE POLITICA DE INDIGENISTA, 2005).

A sede da OPIP está localizada no município da Baía da Traição. Atualmente, conta com 90 membros professores indígenas associados. Com o objetivo de ser um espaço de discussão das políticas educacionais para os indígenas potiguaras, mobilizou diversas lutas em prol da educação escolar indígena, do reconhecimento da categoria escola indígena, bem como da formação específica para o professor de Licenciatura Indígena voltada para esse público.

Atualmente os professores indígenas potiguaras reivindicam que se crie a categoria professor indígena, com vistas a garantir o direito de participarem de concurso específico destinado à categoria, com objetivo de valorizar e dar estabilidade aos profissionais da própria aldeia, uma vez que eles são conhecedores do contexto histórico e social e preservadores da cultura indígena. No entanto essa reivindicação ainda não foi atendida, sendo motivo de divergências entre os indígenas e os não indígenas. Nesse sentido, segundo o Referencial Curricular para Formação de Professores Indígenas (2012, p. 10),

Uma escola indígena de qualidade-específica, diferenciada, bilíngue, intercultural só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinados com seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Com extrema urgência, as escolas indígenas precisam ser administradas por professores indígenas, considerando que não são apenas conhecedores, mas militantes das causas indígenas. Nessa direção, a OPIP busca mobilizar esforços e procura saídas, criando um diálogo com entidades e parceiros, para que sejam implementadas políticas de formação específica e diferenciada, as quais são asseguradas na legislação voltada para esse público.

3.4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS POTIGUARAS – PROLIND

Uma das ações e lutas enfrentadas pela associação dos professores indígenas potiguaras se refere ao curso específico em Licenciatura Indígena em nível superior, que começou a ser ofertado, em 2009, pela UFCG, através do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, tendo como um dos parceiros a OPIP. Essa organização contribuiu no processo de mobilização e discussões nas bases, na tentativa de viabilizar a implementação e a realização de cursos de licenciaturas específicas em nível superior para os professores indígenas dessa região.

O PROLIND teve o apoio financeiro do MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Por intermédio de um edital, a UFCG e a OPIP elaboraram um projeto. Enviado ao MEC, ele foi aprovado, havendo a liberação de recursos para a realização das licenciaturas específicas indígenas.

Para implementação do curso de Licenciatura Indígena, na Baía da Traição, foram realizadas várias reuniões, oficinas e encontros com alunos, professores da UFCG, pesquisadores e lideranças indígenas, com o objetivo de construir a grade curricular do curso a partir dos anseios e necessidades da região, relacionados ao campo educacional indígena potiguara. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura Indígena (2007, p.8),

A Licenciatura em Educação Indígena possui uma proposta curricular ampla e flexível, com a apresentação de conhecimentos contextualizados, como forma de possibilitar condições para o enfrentamento de questões presentes no cotidiano tanto escolar como da aldeia.

Dessa maneira, percebemos que a formação oferecida aos professores nessa licenciatura buscava uma visão mais ampla do universo educacional indígena potiguara, o qual não se reduzia apenas à sala de aula, aos livros didáticos e ao espaço escolar. Essa formação deveria contextualizar-se em relação às demandas indígenas, de modo que se articulassem as questões curriculares da realidade cotidiana das aldeias, temáticas essas pertinentes e necessárias para serem trabalhadas na formação dos professores e, igualmente, na escola.

A educação problematizadora, como afirma Freire (2011, p. 99), “De caráter autêntico reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”. Nesse sentido, o PROLIND intentava desvendar a realidade indígena, por meio de uma conexão entre os saberes presentes nas aldeias e que fazem parte do cotidiano dos professores indígenas e os conteúdos curriculares, a fim de que a formação dos professores reivindicasse a união dos dois campos de conhecimento – o científico e o popular indígena. Com isso, esses conhecimentos adquiridos na formação contribuiriam para a prática pedagógica dos professores indígenas e para a sua profissionalização.

Ainda sobre o PROLIND, trazemos alguns elementos significativos que nos ajudam a compreender melhor, em linhas gerais, a formação, bem como a organização e o funcionamento do curso. Esclarecemos que as informações a respeito do curso nos foram fornecidas, através de e-mail, pela professora Mércia Batista, uma das coordenadoras do curso do PROLIND da UFCG. Segundo ela, o curso ofereceu 50 vagas destinadas a professores indígenas potiguaras, em exercício no magistério, que atuassem na aldeia em escola indígena e que fossem efetivos no quadro municipal ou estadual. Esse reconhecimento, segundo a professora Mércia, foi realizado pelas lideranças indígenas das aldeias. Esses foram os pré-requisitos estabelecidos para ingresso na formação, sendo definidos pelos próprios indígenas.

A professora Mércia (UFCG) afirma, ainda, em seu e-mail, que apenas 48 vagas foram preenchidas e que, ao longo do processo, aconteceram 5 desistências. A expectativa é que se formem 46 professores com Licenciatura Indígena, habilitados em nível superior nas áreas de Humanas e Exatas. Segundo a professora, o curso tinha a seguinte dinâmica: após o tronco comum, percorrido por todos os alunos, os mesmos se dividiram por 4 habilitações, a saber: Letras e Linguagem; Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Química. Assim, a divisão por

habilitação foi a seguinte: 10 alunos em Letras, 10 alunos em Biologia, 9 alunos em Química e os demais em Ciências Humanas. Em referência às vagas por município, segundo a professora supramencionada, os potiguaras organizaram essa distribuição, bem como o local das aulas, que aconteceram em diversos lugares, em escolas da Baía da Traição e, em alguns momentos, na UFCG. Sobre o término do curso, a mesma destacou que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) estão em fase de elaboração, permitindo a colação de grau no prazo de 3 a 4 meses, provavelmente ainda no primeiro semestre de 2017.

O regime do curso se deu respeitando as particularidades indígenas. Os estudos aconteciam da seguinte forma: no período regular do ano letivo, as aulas do curso eram ministradas, nos fins de semana, no município da Baía da tração, no Colégio Sagrado Coração de Jesus. Já no período das férias, os módulos concentrados aconteciam no Campus da UFCG em Campina Grande – PB, correspondendo a períodos mais intensos de formação.

Na prática, o curso possuía características da pedagogia da alternância. Segundo Teixeira, Bernatt e Trindade (2008, p. 229),

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional [...] e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos.

O curso de formação oferecido aos professores indígenas em nível superior possuía características da pedagogia da alternância. Acontecia de maneira diferenciada dos moldes tradicionais das universidades federais, saindo dos muros destas e inserindo-se na prática cotidiana das aldeias, na realidade indígena.

A metodologia do curso possibilitava uma conexão entre teoria e prática, sendo determinado período de formação dedicado à parte teórica. No segundo momento, os alunos entravam em campo, nas aldeias, para vivenciar o que tinha sido trabalhado na sala de aula, considerando-se sempre as experiências extraescolares como parte do universo indígena potiguara.

Nessa direção, ao tratar da formação de professores, Freire (1996, p. 39) declara que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Percebemos, dessa forma, que a metodologia desenvolvida pelo PROLIND buscava associar as temáticas trabalhadas na formação ao cotidiano indígena. Desse modo, tornava-se possível perceber a relação entre teoria e prática.

Na Licenciatura Indígena, foram trabalhados temas relativos à legislação indígena, à história dos povos indígenas, à arte e à cultura indígenas, entre outros temas que foram tratados alusivamente à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico dos indígenas potiguaras.

Reconhecemos que a formação do PROLIND – UFCG foi uma iniciativa significativa, um marco na formação dos professores indígenas potiguaras da Paraíba, buscando, através da formação oferecida, ressignificar a educação escolar indígena, de modo que a mesma se tornasse uma realidade, deixando de ser apenas uma conquista legal.

Na Foto 5 abaixo, observa-se a professora Sueli Vieira, da aldeia São Francisco, na defesa do TCC em Licenciatura Indígena Específica em Letras/PROLIND, na Escola Estadual Indígena Pedro Poti, na aldeia São Francisco, em novembro 2016.

Foto 5: Defesa do TCC em Licenciatura Indígena



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A professora indígena Sueli Vieira, da aldeia São Francisco, na Escola Estadual Indígena Pedro Poti, aluna do curso de Letras, Licenciatura Indígena, foi uma das primeiras a apresentar seu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Indígena em Letras.

No decorrer do curso, os professores indígenas e a própria Coordenação do curso apontaram algumas limitações atinentes ao aprofundamento na língua materna, o Tupi, e à ausência de um aprofundamento na modalidade EJA. No entanto é necessário reconhecer os

avanços referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas no curso. Elas foram de extrema importância na formação dos professores indígenas, contribuindo para que os mesmos se tornassem protagonistas de sua história e fornecessem apoio na formação de outros professores indígenas através de suas práticas e metodologias diferenciadas que foram e estão sendo trabalhadas e implementadas nas escolas, sendo, assim, multiplicadores da formação junto aos colegas no cotidiano escolar.

A exemplo da professora Sueli, que apresentou seu TCC, outros professores concluíram ou estão em fase de conclusão, haja vista que o prazo de conclusão já se espiroou, e os recursos que mantinham o PROLIND não foram renovados.

Percebemos, ainda, o empoderamento dos professores em relação à preservação de sua cultura e tradição, contribuindo, significativamente, no processo de afirmação da identidade indígena.

Atualmente, existe discussão e esforço, entre a OPIP e algumas lideranças indígenas, professores da UFPB e membros da Secretaria Estadual de Educação, visando dar continuidade ao projeto iniciado pela UFCG e criar a Licenciatura Indígena no Campus IV da UFPB. Porém, até o momento, não se tem nenhum encaminhamento concreto em relação ao assunto.

3.5 AS CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Outro momento significativo que destacamos nas ações da OPIP diz respeito à organização dos encontros preparatórios municipais, estaduais e regionais para a 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que acontecerá em Brasília, no 27 de Novembro de 2017. Na oportunidade, o encontro reunirá diversas lideranças indígenas de todo o Brasil, para discutir as políticas educacionais voltadas à população indígena.

Durante a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, a OPIP mobilizou professores indígenas, lideranças da comunidade, cacique, representantes das famílias, alunos e anciões para discutir e elaborar propostas que venham a melhorar a educação escolar indígena em todo o Brasil e, de modo específico, no Litoral Norte, para o povo potiguara. As conferências²⁹ municipais de

²⁹ As conferências municipais da educação escolar indígena em preparação à nacional aconteceram nos municípios de Baía da Traição, em 24 de novembro de 2016, Rio Tinto, em 6 de dezembro de 2016, e Marcação, em 9 de dezembro de 2016.

educação escolar indígena, em preparação à II CONEEI, aconteceram nos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, no mês de novembro e dezembro de 2016. De acordo com o Documento Base II (CONEEI – SECAD, 2006, p. 4),

II conferência nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI) é fruto de decisões tomadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), bem como de articulações realizadas pelo movimento indígena pela Comissão Nacional de Educação Escolar (CNEEI) e demais fóruns de lideranças e de professores indígenas.

Os encontros de preparação da Conferência têm como objetivo construir propostas para consolidar a política nacional de educação escolar indígena, de modo que venham fortalecer o protagonismo indígena em todas as regiões do Brasil. São, também, uma oportunidade de avaliar a educação escolar indígena no território nacional, bem como os avanços e os retrocessos ocorridos desde a I Conferência em 2007.

A pauta do encontro realizado nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição seguiu as orientações nacionais, as quais nortearam as discussões locais. As temáticas foram divididas em cinco eixos temáticos, levando em consideração as necessidades e a realidade local dos indígenas potiguaras, a saber:

- I – Eixo: Organização e gestão da educação escolar indígena;
- II – Eixo: Práticas pedagógicas diferenciadas na educação escolar indígena;
- III – Eixo: Formação e valorização de professores indígenas;
- IV – Eixo: Políticas de atendimento à educação indígena na educação básica;
- V – Eixo: Educação superior e os povos indígenas.

Destacamos que as conferências de educação escolar indígena, realizadas em níveis nível local, regional e nacional, são espaços relevantes, configurando-se como um marco, uma vez que eles contribuem na reflexão e nas tomadas de decisões importantes para o rumo da educação escolar indígena, no sentido de dar voz aos indígenas e torná-los protagonistas das decisões e condutores do processo educacional que almejam para o seu povo.

Ao participar das conferências de educação escolar indígena, realizadas nos três municípios, observamos que, mesmo com uma extensa legislação que regulamenta as discussões acerca da educação escolar indígena potiguar, as ações ainda se encontram fragilizadas, sendo, ainda, algo muito recente e tímido. Essas posturas são vestígios de uma

educação colonizadora que sempre impôs um modelo educacional opressivo, o qual gerou o genocídio dessa população, tanto físico como cultural. Souza (2012, p. 18) afirma:

Durante quase cinco séculos, os saberes originários ficaram desconhecidos, silenciados, recusados, suprimidos e desdenhados pelos poderes constituídos dentro da nação, e as escolas serviam de instrumento para justificar o extermínio físico (genocídio) e cultural (etnocídio).

Esse modelo educacional perpetuou-se por alguns séculos e, ainda hoje, faz parte da memória e da história dos indígenas, que reivindicam outro tipo de educação que contemple os saberes populares indígenas potiguaras. Nesse sentido, constatamos a existência alguns avanços. Um exemplo disso é a participação dos potiguaras nos encontros, assembleias e conferências locais e nacionais da Paraíba, através da elaboração de propostas que possam contribuir para a melhoria da educação escolar indígena.

No tocante à educação escolar indígena potiguara, as propostas apresentadas nas conferências municipais foram as seguintes :

- criar um sistema de educação escolar indígena, no qual sejam definidas e construídas suas propostas pedagógicas, de forma autônoma;
- assegurar e garantir formação contínua aos professores indígenas, para que os ministrantes sejam indígenas;
- garantir um curso básico de Tupi para todos professores e demais membros da comunidade;
- assegurar que o curso de Licenciatura Indígena seja regular nas universidades federais, e não apenas um programa;
- lutar pela federalização das escolas indígenas;
- elaborar material didático específico para a realidade potiguara, garantido recursos para a sua publicação;
- criar a categoria de professor indígena.

Essas propostas, entre outras que foram construídas na conferência, expressam o desejo de uma educação diferenciada e específica que, aos poucos, precisa deixar de ser uma utopia e tornar-se realidade. Para isso, é necessário um maior envolvimento de toda a comunidade potiguara, no sentido de garantir a efetivação da legislação, no que se refere à educação escolar indígena. As conferências municipais da educação escolar indígena também elegeram os delegados que representarão os indígenas potiguaras da Paraíba, junto às outras

delegações, na conferência regional, que acontecerá no Ceará, e na nacional, em Brasília, ambas em 2017.

Foto 6: Associação Indígena do Forte, espaço coletivo onde aconteceu a Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena dos Professores da Baía da Traição, dia 24 de novembro de 2016.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Novembro 2017.

A associação cultural indígena potiguar, localizada na aldeia Forte, na Baía da Traição, é um espaço coletivo onde, geralmente, acontecem as reuniões e as atividades culturais, a exemplo da Conferência Municipal da Educação Escolar Indígena, contando com a presença de 40 professores indígenas da Baía da Traição.

3.6 A IMPORTANCIA DO TORÉ NA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS

A abertura da Conferência de Educação Escolar Indígena se inicia com o ritual do Toré, momento forte de reafirmação da identidade étnica, o qual conta, sempre, com a participação de todos os professores, no grande círculo; no centro, num círculo menor, ficam os responsáveis pelos instrumentos que acompanham o ritual. Durante a dança, geralmente se retiram as sandálias dos pés. Segundo os indígenas, é o momento em que se entra em contato com o universo e com a mãe-terra, para sentir as energias. Alguns participam do ritual utilizando as vestes tradicionais e a pintura feita com jenipapo, uma fruta colhida na floresta e que tem uma coloração escura, cuja duração, na pele, é de cerca de 15 dias. Eles utilizam,

também, o açafraão, um fruto de coloração vermelha. As pinturas são mais um elemento que caracteriza a indianidade deles. Segundo Souza (2012, p. 59),

O ritual Toré apresenta-se como símbolo que se tornou a identificação e a autenticidade dos potiguaras. Através da dança, os descendentes indígenas resgatam a cultura de seus pais, e ao mesmo tempo, inauguram uma ação eclética de sentido e significado, congregando aspectos da política, das religiões, mito, rituais, dança, música, fundamentos da língua Tupi, expressões de luta que garantem a existência e reconhecimento da etnia.

O momento do ritual do Toré é vivido por todos os professores e demais potiguaras com muito respeito e concentração. Nesse instante, claramente, se percebe o contato com a cultura ancestral e com o universo cósmico.

Existe, também, a prática do Toré nas escolas indígenas, nos eventos com os alunos. Em algumas escolas das aldeias, de forma mais sistemática, uma vez por semana, os professores indígenas adotam a prática de realização desse ritual, da educação infantil à EJA. Segundo Nascimento e Silva (2012, p. 21), “No seio dessas comunidades indígenas, o Toré torna-se patrimônio cultural, bandeira de luta do movimento de emergência étnica”. Ao adotar o Toré como parte do cotidiano escolar nas aldeias, os professores indígenas desenvolvem práticas pedagógicas que contribuem para o fortalecimento da cultura e da tradição indígena. Tal prática pedagógica fortalece a cultura e a identidade indígena, desde as primeiras gerações, na educação infantil com os curumins, estendendo-se a todos, até a Educação de Jovens e Adultos Indígena.

Foto 7: Terreiro sagrado na aldeia Brejinho em Marcação – PB



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, dezembro – 2016.

Na Foto 8, temos o ritual do Toré, no terreiro³⁰ sagrado da aldeia Brejinho em Marcação – PB. Antes do início da assembleia indígena, foi realizado o ritual, em um grande círculo, dentro da mata, onde todos participantes foram convidados a pedir a proteção dos ancestrais.

Foto 08: Ritual do Toré, na abertura da assembleia indígena potiguar, dezembro/2016, aldeia Brejinho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, dezembro 2017.

Além de realizado por ocasião das assembleias dos professores indígenas, o ritual do Toré é uma prática presente nas diversas atividades potiguaras: reuniões durante a luta para a retomada dos territórios tradicionais, celebrações pelas conquistas, momentos de resistência ou festivo.

No próximo capítulo, trataremos os dados da pesquisa, a partir de uma discussão ancorada nas falas dos sujeitos entrevistados e dos autores que tratam da temática em questão. Nesse percurso, abordaremos as categorias, a construção dos saberes na prática do professor indígena da EJA Indígena, a prática pedagógica, a educação escolar indígena e os elementos da educação popular presentes na prática pedagógica dos professores indígenas da Educação de Jovens e Adultos Indígena.

No estudo dos dados, ao utilizarmos a análise de conteúdo segundo Bardin (2011, p 138), apresentamos, através da nuvem de palavras, as unidades de registro presentes com

³⁰ O terreiro sagrado é um espaço limpo dentro da mata, de terra batida, onde é realizado o ritual. Cada município possui seu terreiro sagrado, porém a aldeia-mãe é a São Francisco. Ela possuiu o maior terreiro sagrado, onde, tradicionalmente, são realizadas as comemorações na semana do Dia do Índio, 19 de abril, com a presença de autoridades e dos indígenas, e também os demais eventos, os quais reúnem um grande público.

As categorias recorrentes nas análises destacadas nas nuvens que aparecem com maior frequência são: professores, indígenas, educação, saberes, prática, EJA, conhecimentos e formação. Outros elementos presentes na pesquisa aparecem com menor frequência no texto, o que diminui o tamanho das palavras na nuvem. As categorias que aparecem na nuvem foram analisadas e discutidas no capítulo 4.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CHÃO DA ESCOLA DE AKAJUTIBIRÓ

Neste capítulo, estabeleceremos um diálogo entre as falas dos sujeitos da pesquisa e os conceitos teóricos já estabelecidos no campo da Educação de Jovens e Adultos Indígena, no sentido de compreender como são construídos os saberes na prática pedagógica desenvolvida pelos professores em seu cotidiano escolar e os espaços onde acontecem esses saberes.

Para melhor compreensão acerca da maneira como se dá a construção dos saberes na prática dos professores da EJA Indígena, apresentamos o Quadro 9. Nele, sistematizamos os espaços onde os professores constroem saberes, e os tipos de saberes adquiridos em cada espaço pelos professores indígenas.

Quadro 9: Espaços de construção de saberes dos professores da EJA Indígena e os tipos de saber

ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOS PROFESSORES DA EJA INDÍGENA	SABERES
ESCOLA AKAJUTIBIRÓ	- Saberes da experiência docente do cotidiano escolar; com educandos e com seus pares (professores); - Trabalho em equipe; - Metodologias e estratégias específicas para EJA Indígena.
PROLIND	- Saberes teóricos e práticos relacionados à temática indígena; direitos indigenistas, saúde indígena, educação, assistência social, valorização da cultura e identidade entre outros que são discutidos no processo de formação dos professores; - Estratégias, metodologias e conteúdo da educação diferenciada que buscam valorizar os elementos da cultura e da identidade indígena.
ANCIÕES	- Saberes da tradição indígena; - Cultura; - Identidade; - Direitos; - História dos antepassados, lutas e resistência dos potiguaras; - Organização.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

A partir das informações contidas no Quadro 9, é possível perceber que, ao longo de sua trajetória, os professores indígenas da EJA Indígena constroem diversos saberes, os quais são adquiridos em diversos espaços e no contato diário com vários sujeitos, através de trocas de experiência com os colegas de profissão e com os educandos, através de formações, a exemplo do PROLID, e com os anciões das aldeias.

Para visualizar e entender os dados obtidos a partir das análises da pesquisa, optamos por organizar o presente capítulo em tópicos, correspondentes às categorias temáticas. Assim, destacaremos, de maneira detalhada, como acontece a construção dos saberes na prática desses professores.

A primeira categoria é **a construção dos saberes na prática pedagógica**, a qual acontece no cotidiano dos professores da EJA. Nela, procuramos identificar como eles constroem conhecimentos, saberes para atender às especificidades dos educandos indígenas. Ainda neste item sobre a construção dos saberes, destacamos dois aspectos que consideramos relevantes na construção de conhecimentos e que os professores indígenas apontam, nas entrevistas, como significativos na sua formação. Eles dizem respeito **aos anciões como fonte de conhecimento e ao PROLIND como espaço de troca de experiências** na construção de saberes.

Percebemos, no decorrer da pesquisa, que os professores indígenas que atuam na EJA Indígena reconhecem e valorizam os conhecimentos dos anciões. Eles detêm uma bagagem de experiências e vivências que mantêm vivo o legado étnico-cultural repassado pelos seus ancestrais, pais e avós. Foi possível perceber, nas nossas observações, que os professores indígenas buscam os anciões como fonte de saberes da tradição indígena para utilização em sua prática pedagógica, através da partilha das experiências, as quais acontecem na tradição oral, nas conversas informais realizadas nas aldeias, nas pesquisas promovidas pelos professores, a fim de conhecer determinado assunto, por meio de entrevistas realizadas ou, ainda, quando convidam os anciões para ir até a escola partilhar seu conhecimento.

Outro espaço de construção de saberes apontado pelos professores indígenas da EJA Indígena diz respeito ao PROLIND, como espaço de troca de experiências. Evidenciamos que existe valorização e reconhecimento dessa formação. Eles reconhecem que a formação ofereceu subsídios para pensar um outro tipo de educação escolar indígena, mas próxima da realidade potiguar. A troca de experiências que acontece com os colegas professores indígenas que passaram pela formação do PROLIND, com os quais não tiveram acesso nos planejamentos escolares, nas atividades realizadas pela escola, possibilita compreender melhor o universo indígena, fazendo-os pensar, associando as questões curriculares ao

cotidiano indígena dos seu educando, trazendo importantes reflexões para pensar o processo educacional além dos conteúdos que estão presentes no livro didático, ressignificando, assim, a educação escolar indígena potiguara.

Em síntese: a construção dos saberes na prática pedagógica dos professores indígenas da EJA Indígena acontece no cotidiano e no chão da escola. Ela sofre várias influências, entre as quais a dos anciões da aldeia que, através da oralidade, repassam às futuras gerações – nas quais estão inclusas os próprios educadores indígenas –, conhecimentos da tradição e da cultura indígena. Outro espaço de construção dos saberes dos professores indígenas é o PROLIND, por meio da troca de experiências nas reuniões de planejamentos no ambiente escolar, com os colegas que têm mais tempo de magistério ou que passaram por processos de formação diferenciada, a exemplo da ofertada pelo PROLIND. Esses espaços são considerados pelos professores indígenas significativos, uma vez que contribuem para a sua formação profissional e a sua prática pedagógica.

Na nossa abordagem da categoria prática pedagógica, evidenciaremos a desenvolvida pelo professor da EJA Indígena, os conteúdos escolares na realidade indígena, a forma como são efetivados, no cotidiano escolar, os conhecimentos e os saberes, como também a forma como eles se refletem nas ações pedagógicas dos professores pesquisados.

Por fim, destacaremos os elementos presentes na educação escolar indígena e na educação popular – educação contextualizada, criticidade e protagonismo – e o modo como eles estão presentes na prática pedagógica dos professores da EJA Indígena.

4.1 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DA EJA INDÍGENA NA ESCOLA INDÍGENA AKAJUTIBIRÓ

Na análise das falas dos sujeitos, optamos por trazer o recorte da fala de três dos oito professores pesquisados, com vistas a ilustrar a recorrência à ausência de formação, tanto inicial quanto continuada, requerida para atuar na EJA Indígena. Eles asseguram que a construção dos saberes docentes imprescindíveis para se trabalhar nessa modalidade de ensino aconteceu a partir do cotidiano diário em sala de aula, no contato com os colegas de profissão, os alunos, e através de troca de experiências nos espaços de planejamento escolar, com os anciões. Mencionaram ainda o PROLIND e os cursos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba como espaços de formação da educação escolar indígena.

Nesse tópico, analisaremos a prática pedagógica e os elementos presentes na prática dos professores da EJA Indígena. As categorias foram codificadas por cores e registradas na

língua Tupi, considerando que já utilizamos as cores primárias e secundárias para codificar os sujeitos. Nesse segundo momento, para codificar as categorias, serão utilizadas as cores secundárias e terciárias. Segundo a professora Luzinete, professora de Tupi na Baía da Traição, a sua escrita resulta do agrupamento das cores primárias e secundárias. Segundo essa estudiosa do assunto, no seu cotidiano, os indígenas utilizam determinadas palavras que, ao se juntar a outras, dão origem a novas palavras.

As cores constantes no Quadro 10, serão utilizadas na medida em que identificarmos a categoria nas falas dos professores indígenas entrevistados. Quando o conteúdo das falas se referir à prática pedagógica, utilizaremos a cor **roxa**; para método, técnica, estratégia de ensino, a cor **rosa**; para conteúdo contextualizado, a cor **verde cítrico**; para princípio da educação popular, **cinza**; e, por fim, **turquesa**, quando houver referência à formação da identidade indígena.

Quadro 10 – Categorização da prática do professor da EJA Indígena, a partir das entrevistas

Nome das Cores em Tupi	Categorias Identificadas
Oby-eté pyranga=(roxo)	Prática pedagógica
Tinga pyranga=(rosa)	Método, técnica, estratégia de ensino
Oby íuba=verde cítrico	Conteúdo contextualizado
Tinga una =(cinza)	Princípio de educação popular
Oby oby-eté= turquesa	Formação da identidade indígena

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Uma das questões norteadoras das entrevistas buscou conhecer o modo como foram adquiridos os conhecimentos a serem trabalhados na EJA Indígena. Vejamos os depoimentos abaixo.

*Para a EJA Indígena? A gente nunca recebeu formação voltada para EJA Indígena. Eu fiz minha graduação na Universidade, mas lá a gente vê mais como trabalhar com criança; eu mesmo, faz 4 anos que estou trabalhando na EJA. Me identifico muito, mas, muita coisa a gente **aprendeu no dia a dia** mesmo, na prática. Como eu falei, eu procuro e **pesquiso** ... De início eu comecei **a ver o perfil dos meus alunos**, que é essencial para qualquer trabalho que você queira desenvolver, porque a gente sabe que é difícil, porque tem uma evasão muito grande... (Grifos da pesquisadora)*

OBY-ETÉ, em 10/11/2016

Muita coisa a gente aprende na prática, no dia a dia e com os colegas que têm experiência, mais tempo na escola e mais tempo na profissão; tem professor que é muito criativo. Tem os planejamentos... Nesse momento, cada um coloca suas ideias... Aí vê as melhores. E todos crescem juntos porque cada um sabe de alguma coisa, e, quando não sabemos, vamos procurar quem sabe, perguntamos aos anciões da comunidade. (Grifos da pesquisadora)

PYRANGA, em 13/10/2016

a gente aprende muito através de troca de experiências com os colegas, e nas pesquisas nas aulas de campo, com os anciões, a partir de algumas formações sobre educação escolar indígena que a gente já teve pelo Estado. A partir daí, eu comecei a adaptar o que eu sabia ao meu público da EJA. As formações oferecidas pelo Estado é sempre a nível geral para educação indígena, só para o ensino regular, até hoje nunca participei de uma formação voltada para EJA. (Grifos da pesquisadora)

UNA, em 17/11/2016

Considerando as falas, constatamos a ausência de formação para trabalhar na EJA, sendo que este não é um fato novo, a partir dos estudos de Arroyo (2006), Soares (2007) e Oliveira (1998), e se reproduz também na Educação de Jovens e Adultos Indígena, quando o professor **OBY-ETÉ** enfatiza isso, no seu depoimento acima citado. A fala do professor ressalta que ainda existe uma lacuna no que tange à formação do professor para atuar na EJA Indígena. Esta é uma realidade comum a várias regiões do Brasil, como destaca Arroyo (2006) em estudos realizados sobre a formação do professor nas cinco regiões do Brasil.

Nesse sentido e diante da ausência de formação para o docente que atua nessa modalidade, “Não havendo uma preparação teórico-metodológica prévia, a compreensão das especificidades da EJA, das necessidades e possibilidades dos seus alunos, será construída no processo de trabalho” (VARGAS e FANTINATO, 2011, p. 4). O ingresso de professores na modalidade sem preparação é algo recorrente, sendo necessário que eles busquem estratégia para, paulatinamente, construir uma identidade própria de educador de EJA.

Em conformidade com o pensamento de Arroyo (2006), o professor indígena **OBY-ETÉ** constatou que essa modalidade se encontra fragilizada quanto à formação do professor para trabalhar nessa modalidade de ensino, exigindo-se, para tanto, uma política de formação, para que ele possa atender ao seu público-alvo. Para Arroyo, tal formação deve ocorrer com urgência extrema, uma vez que deve trabalhar questões específicas à modalidade em foco.

Ao fazer referência aos saberes construídos na prática pedagógica dos professores da EJA Indígena, percebemos que, a partir do contato desses professores com seus educandos e também com outros professores da modalidade, eles vão construindo saberes que contribuem para melhorar suas atividades pedagógicas diárias. Como destaca a professora **PYRANGA**,

“Muita coisa a gente aprende na prática no dia a dia e com os colegas que tem experiência, mas tempo na escola e mais tempo na profissão”. Esses saberes destacados pela professora dizem respeito aos saberes experienciais apresentados por Tardif (2014) e Pimenta (1999), ou seja, são aqueles obtidos no cotidiano da prática escolar. Eles partem das experiências que vão sendo adquiridas pelos professores, seja em contato com os professores mais experientes, seja no contexto escolar através da realidade vivenciada com os alunos.

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, Alves (2010) assegura que a formação inicial e continuada precisa ser voltada para a racionalidade crítica, indo além das bases dos conhecimentos científico e cultural. Ela deve promover, junto aos atuais e aos futuros professores, uma formação que articule os conhecimentos científicos e os práticos, de modo que eles estejam preparados para enfrentar a complexidade do ambiente escolar e dos sistemas educativos, utilizando-se do contexto e do local de trabalho para, num exercício de reflexão coletiva e de pesquisa e ação colaborativa, produzam saberes necessários à superação dos problemas que afetam o trabalho e a prática docente.

Apesar de a EJA ser reconhecida como uma modalidade que faz parte do sistema educacional de ensino, ela não possui o mesmo reconhecimento quando se trata da formação dos profissionais que atuam com esse público. Nossas inferências se dão no sentido de apontar que, em se tratando da formação inicial ou continuada na EJA Indígena, como destacou os professores indígenas, a ausência ainda é um desafio que precisa ser superado. Corroborando essa assertiva, Arroyo (2006, p. 17) esclarece:

Uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’[...] a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA.

Sobre a ausência de formação na EJA, a qual se estende à EJA Indígena, destacamos o discurso de dois professores **OBY-ETÉ** e **UNA**. Eles afirmam não ter nenhuma formação voltada para essa modalidade de ensino, desde o início da atuação deles como docentes na

EJA Indígena. Tais afirmações comprovam o que enfatiza Arroyo (2006), ou seja, que a formação de professores para essa modalidade ainda se encontra à margem das políticas de formação oficiais, persistindo um entendimento de EJA como uma ação compensatória para um público que, historicamente, vem das camadas sociais menos favorecidas. Essa visão também se estende ao professor da EJA Indígena, que atua sem nenhuma ou em condições mínimas de formação específica. Isso repercute diretamente na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, ao pensar nas particularidades que envolvem a modalidade da EJA, deve-se também estar atento à formação do professor que atua com esses sujeitos, a fim de que sejam oferecidas formações específicas a estes profissionais, para que sejam capazes de escolher métodos, técnicas e estratégias adequadas ao ensino, sendo excluídos de sua prática pedagógica metodologias e recursos que infantilizem o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos da EJA.

Outra questão pertinente que trazemos para esta pesquisa está relacionada à realidade apresentada pela coordenadora pedagógica da Escola Akajutibiró e pelos professores da EJA Indígena sobre a formação. Os professores indígenas que atuam na modalidade afirmam não ter recebido formação para atuar. Observamos, a partir das entrevistas dos professores e da nossa vivência enquanto pesquisadora, a ausência de formação continuada específica para a EJA Indígena. Eles constroem seus saberes no cotidiano escolar através da troca de experiências nos planejamentos escolares, reelaborando os conhecimentos adquiridos nos diversos momentos e espaços (graduação, formação promovida pela Secretaria de Educação do Estado e PROLIND) e adaptando seus conhecimentos à modalidade em que atuam.

Para Tardif (2014, p. 53), na construção dos saberes da prática docente, os professores “retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhe parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra”. Assim, mesmo a maioria dos professores da EJA Indígena possuindo algum tempo na docência e acumulando, em sua bagagem, experiência no campo da educação, eles observam que determinadas metodologias que eram utilizadas em outras modalidades não servem para o público a que ensina. É necessário ressignificar os conhecimentos, buscar estratégias e metodologias oriundas de sua formação inicial ou da experiência adquirida na carreira docente, para dar conta das especificidades exigidas nessa modalidade (JÚNIOR, 2012).

Nessa direção, Tardif (2014, p. 50) acrescenta que os saberes-experiências “Fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho em sua escola, de modo a facilitar a sua integração”. Logo, as experiências adquiridas no espaço de trabalho escolar não

podem ser desprezadas. Quando articuladas com a formação docente, facilitam na prática do professor. De posse do conhecimento da realidade através das experiências adquiridas no cotidiano, o professor é capaz de buscar estratégias para executar seu trabalho.

Outro aspecto mencionado pelos professores entrevistados e que chamou a nossa atenção faz-se presente na fala do professor indígena **OBY-ETÉ**, que descreve a forma buscada para construir conhecimentos na sua prática pedagógica: “*de início eu procurei vê o perfil do meu aluno*”. Entendemos que, quando o professor adota a postura de aprendiz, de querer conhecer o perfil ou a realidade do seu aluno, ele está construindo conhecimentos para a melhoria da sua prática pedagógica. É certo que compreender a realidade do educando é algo muito significativo na EJA Indígena, pois, a partir daí, o professor extrairá dos alunos os conhecimentos que cada um traz em sua bagagem e passa a articular melhor os conhecimentos trazidos pelos docentes com os conteúdos curriculares, gerando aprendizagens significativas e contextualizadas.

Consideramos a fala do professor uma das mais significativas, haja vista expressar, claramente, uma das preocupações de Freire (1996): conhecer a realidade em que está inserido o sujeito. Esse aspecto destacado pelo professor **OBY-ETÉ** tem a ver com a educação contextualizada. Para Freire (1999), essa educação possibilita a inserção dos sujeitos nas discussões corajosas sobre sua realidade.

Para o professor **UNA**, “*a troca de experiência*” que acontece na escola é um espaço importante na construção dos saberes que acontece em vários momentos e com diferentes sujeitos. Tal ação é um princípio de educação popular que procura promover um intercâmbio entre os conhecimentos, para que sejam compartilhados e socializados.

O docente destaca ainda que, em sua prática pedagógica, utiliza pesquisas e aulas de campo. Esses elementos são métodos e técnicas adotadas pelo professor para desenvolver sua prática na construção de saberes. Chamamos a atenção para esses métodos e técnicas adotadas, os quais se caracterizam como elementos da metodologia freiriana relativa à leitura de mundo (FREIRE, 1996). Entendemos que os conhecimentos que os educandos trazem da realidade do seu cotidiano antecedem o mundo da escrita e da leitura, sendo necessário o professor ressignificar o processo, trazendo situações familiares do seu cotidiano para o ambiente da sala de aula. A partir daí, trabalha a leitura e a escrita dos seus educandos, tornando o processo ensino–aprendizagem significativo.

Em referência à formação, **UNA** destaca os seguintes aspectos: a formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado aos professores indígenas é sempre voltada para atender às diversas modalidades de ensino em nível geral, ou seja, o “**ensino regular**”.

Questionado acerca do que seria ensino regular, respondeu que corresponde aos ensinos fundamental e médio. Isso nos leva a refletir acerca da EJA e do espaço atribuído a ela no sistema de ensino.

Essas reflexões nos parecem pertinentes para se compreender o espaço que os sistemas de ensino legalmente atribuem à modalidade e como se configura, na prática, a sua função social. Mesmo tendo-se alcançado alguns avanços no campo educacional, persistem culturalmente a visão da EJA como uma modalidade compensatória que está à margem do entendimento que ela também é parte do sistema regular.

A ideia central da função reparadora atribuída à EJA é a inclusão. Busca-se, por meio da EJA, a inclusão no sistema educacional daqueles que estão fora da escola. O raciocínio é que, como consequência da inclusão escolar, haveria a inclusão na vida cidadã e, com ela, o acesso ao mercado de trabalho. (CHILANTE e NOMA, 2009, p. 231)

A EJA precisa deixar de ser vista como uma modalidade reparadora e compensatória, para ser assumida como pertencente ao sistema regular de ensino, eliminando a ideia de que qualquer pessoa pode atuar como professor nessa modalidade. A formação docente, com destaque para a EJA Indígena, precisa ser assumida em sua especificidade, com estratégias, metodologias, técnicas e material didático voltados para as reais necessidades, objetivando contribuir para a prática dessa modalidade de ensino

Faz-se imprescindível que a EJA seja incluída na formação inicial dos futuros professores e incorporada na formação continuada pelas secretarias de educação do Estado e dos municípios, para que, num futuro próximo, não testemunhemos falas a exemplo das proferidas pelos professores **OBY-ETÉ** e **UNA**, informando a ausência de formação tanto inicial como continuada na sua trajetória docente.

A esse respeito, os estudos de Silva (2011) reforçam a importância de o profissional da educação ter adquirido competência para atuar na área, e essa função não ser desempenhada por uma pessoa sem formação específica. Esse pesquisador utiliza a expressão “herança maldita”, ao tecer críticas ao profissional de educação que, embora não tenha qualificação para atuar na área, exerce a função.

Coadunando com esse entendimento, Arroyo (2006, p. 18) enfatiza:

Não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos.

A ausência de formação continuada para os professores que atuam na modalidade EJA se apresenta como um dos grandes desafios, principalmente quando as formações oferecidas quase sempre são descontextualizadas da realidade, como afirma Pimenta (2012), ou direcionadas a outras modalidades, ficando a cargo do professor da EJA Indígena adaptar, adequar à realidade do seu público o que aprendeu.

É necessário olhar a EJA com outras lentes que valorizem e respeitem as particularidades dessa modalidade, de forma que sejam pensadas políticas de formação para os professores, bem como métodos, estratégias e práticas pedagógicas apropriadas que contribuam com a modalidade, garantindo, assim, a inclusão no sistema educacional daqueles que estão à margem da escola, e, conseqüentemente, do direito à educação.

4.2 OS ANCIÕES COMO BUSCA PARA CONSTRUIR OS SABERES

Ainda, em se tratando dos saberes construídos na prática pelos professores da Educação de Jovens e Adultos Indígena, constatamos, a partir das falas dos entrevistados, que a transmissão dos conhecimentos informais ou não institucionalizados se dá, de forma oral, através do contato/interação com os anciões, sendo extraídos da realidade da tradição indígena das aldeias e da cultura do povo potiguara. São conhecimentos tradicionais que dizem respeito à história de luta e resistência que tiveram de suportar para permanecerem em seu território. Estes ensinamentos são repassados às novas gerações e inseridos nas práticas pedagógicas dos professores. Três professores citaram os anciões como figuras expressivas no processo de construção dos conhecimentos tradicionais (populares).

*Entramos em campo, pesquisando, fazendo **entrevistas**, com o nosso povo, pais e avós, **trazendo os conhecimentos deles para sala de aula**. Na **semana de conscientização**, em abril, realizada na escola, a gente tenta fazer um trabalho mostrando que **todo dia é nosso dia enquanto índio**, e não um dia específico. Tentamos discutir temas atuais sobre **política indigenista** e temas que fazem parte do **cotidiano**. Trazemos lideranças das aldeias (caciques) para conversar sobre algum tema, membros do Conselho de **saúde indígena, anciões**. Tem também outros eventos importantes na escola: **a marcha cultural** e **a feira cultural**. (Grifos da pesquisadora)*

OBY-ETÉ, em 10/11/2016

*Quando não sabemos, vamos procurar quem sabe; perguntamos aos anciões da comunidade. As **experiências** dos caciques, anciões, artesãos, lideranças indígenas são muito importante; são eles que repassam esses **valores** que*

foram adquiridos através dos avós, tataravós, para manter viva a cultura indígena. (Grifos da pesquisadora)

PYRANGA, em 13/10/2016

A gente pede que os alunos tragam para escola, através de pesquisas, depoimentos, os conhecimentos e as experiências dos mais velhos das aldeias, lideranças indígenas, e repassem esses valores para manter viva a cultura indígena. Não é apenas você usar um cocar e se pintar, caracterizar-se, não, mas, você vestir de fato a garra e coragem de auto denominar indígena. Então, isso é importante, e a escola tem também esse papel, além da família. (Grifos da pesquisadora)

UNA, em 17/10/2016

A partir das falas dos professores indígenas, percebemos que o ancião exerce um papel importante na construção dos saberes dos professores da EJA Indígena, bem como na formação das futuras gerações. São eles os responsáveis por transmitir ensinamentos alusivos a costumes e tradições indígenas.

Entre os potiguaras ocorre a valorização das pessoas idosas, aquelas que são consideradas ‘guardiões da memória’ e das tradições [...]. As novas gerações são estimuladas a reverenciar os que possuem maiores experiências socioculturais. (NASCIMENTO e SILVA, 2012, p. 76)

O professor **OBY-ETÉ** considera importante os saberes dos anciões. Destaca a importância de se levarem esses conhecimentos para a escola, seja durante as entrevistas realizadas, seja nos momentos em que a escola convida os anciões para os eventos, promovendo, assim, uma educação contextualizada.

Nas falas dos demais professores indígenas, percebemos que eles também reconhecem os “**anciões**” como figuras importantes e detentoras de um saber riquíssimo. Estes são valorizados pelos docentes e pela escola, quando esta lhes abre espaço, levando-os para o ambiente escolar nos eventos por ela realizados, para discutir temas ligados à saúde indígena, aos direitos, aos costumes e às tradições. Ela tem como objetivo valorizar as experiências e os saberes dos anciões. Esses conteúdos são de extrema importância para fortalecer a cultura e a identidade dos potiguaras, bem como a formação do professor indígena, tendo em vista que são questões que fazem parte do seu cotidiano.

Tal atitude demonstra o reconhecimento dos professores e da escola para com os saberes dos anciões, os quais precisam ser compartilhados e articulados com os conteúdos curriculares. Respeitar os diversos tipos de conhecimentos da classe popular é um princípio da educação popular que identificamos, também, na Educação de Jovens e Adultos Indígena,

como destaca **OBY-ETÉ**, quando menciona a importância de trazer os conhecimentos dos alunos para o ambiente escolar. Ao adotar determinada prática, o professor utiliza alguns passos da metodologia de Paulo Freire que, na **Pedagogia da Autonomia** (1996), enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Na cultura indígena, segundo Barcellos (2012), quando o ancião potiguar fala das suas memórias, ele resgata a memória coletiva; não faz referência a si mesmo, mas aos seus antepassados. Tudo isso são conhecimentos e saberes que foram sendo acumulados na tradição oral e na cultura indígena. Tais ensinamentos não podem ser desprezados pela escola nem pelos professores, uma vez que são saberes que devem ser respeitados e valorizados, por fazer parte da história dos potiguaras. Precisam ser acolhidos, trabalhados e valorizados pela escola como forma de manter viva a sua etnicidade e o seu protagonismo indígena.

Percebemos, nas falas dos professores, que, na cultura indígena, existe respeito e valorização dos conhecimentos que os anciões carregam consigo, pois estes são detentores de saberes adquiridos através de experiências construídas na prática e que constituem a essência da educação indígena. Os três professores entrevistados, ao mencionar os anciões, o fazem na perspectiva da aprendizagem, como destacam os professores **OBY-ETÉ** e **PYRANGA**: “quando não sabemos, vamos procurar quem sabe, perguntamos aos anciões da comunidade”. Significa dizer que os educandos também conduzem, do ambiente familiar ou da aldeia para a sala de aula, experiências vivenciadas com os anciões.

Barcellos e Nascimento (2012, p. 23) destacam que são “os anciões que prudentemente perpetuam o legado étnico cultural repassado como herança pelos seus pais e avós. Pelo cultivo da tradição oral um cabedal de crenças e valores [...] junto às práticas cotidianas de cada aldeia”. Esses conhecimentos, transmitidos oralmente, contribuem na formação da construção dos saberes nas práticas dos professores da EJA Indígena, como reconhecem nossos entrevistados.

A partir das entrevistas e da na nossa vivência etnográfica nos eventos realizados pela escola, locus desta pesquisa, foi possível observar que os anciões cooperam na construção dos saberes dos professores da EJA Indígena, visto que eles contribuem para a elaboração de conhecimentos inerentes à cultura e à tradição indígena. Estes, segundo os entrevistados, representam elemento importante para sua prática pedagógica, tendo em vista que muitos desses saberes repassados pelos anciões potiguaras não se encontram em livros didáticos; muito menos em formações inicial e continuada. São saberes de fundamental importância para quem trabalha com um público indígena, além de serem essenciais para manter viva a história, a cultura e a tradição dos indígenas potiguaras da Paraíba.

4.3 O PROLIND COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Ainda em relação aos saberes dos professores indígenas, destacamos o PROLIND como mais um espaço importante de construção desses saberes, o qual contribuiu para a formação inicial dos indígenas, em nível de licenciatura. A fala do professor “TINGA” demonstra como a formação contribui na construção dos seus saberes e na sua prática pedagógica.

Eu, como professor, me encontrei com minha prática no PROLIND. Trabalhar com educação indígena é mais trabalhoso, não é só trabalhar com agricultura e artesanato, mas pegar todos os aspectos e os elementos da cultura indígena e adequar aos conteúdos, fazendo uma ponte. O professor deve adaptar a EJA Indígena, trazendo situações que fazem parte do cotidiano do aluno. O PROLIND ajudou a gente a ir melhorando nisso, ver outras possibilidades, sair do conteúdo só do livro. Mas em relação á EJA, não foi trabalhado nada sobre essa modalidade; eu fui adaptando à realidade dos meus alunos. (Grifos da pesquisadora)

TINGA, em 17/11/2016

Para o professor TINGA, o PROLIND foi um curso importante para a sua formação profissional. Destaca que a formação ajudou a descobrir possibilidades e recursos para o ensino que vão além do livro didático. Destaca, ainda, que a partir dessa formação, foi obtendo mais clareza sobre a necessidade de relacionar os conteúdos do cotidiano do aluno com os conteúdos da escola, promovendo uma educação significativa. Enfatiza, porém, a ausência de abordagem da modalidade EJA na formação dos professores.

Nesse contexto, percebemos que o PROLIND teve uma importante contribuição na formação dos professores indígenas, sendo um espaço que colaborou na construção de saberes na prática pedagógica. No que diz respeito às questões relacionadas às áreas dos conhecimentos indígenas, as metodologias voltadas para a valorização dos saberes dos educandos e os elementos da cultura indígena foram de fundamental importância nessa formação.

O professor TINGA demonstra que, a partir da formação, foi capaz de estabelecer uma ponte entre os conhecimentos indígenas e os conteúdos curriculares. Percebemos, nesse caso, que ele trabalha a educação de maneira contextualizada, contribuindo, assim, para fortalecer a identidade indígena.

O PROLID é um programa que teve como objetivo formar os professores indígenas em nível superior, em licenciatura indígena, na área de Humanas e Exatas, no propósito de eles atuarem nas aldeias. Todos os conteúdos e metodologias do curso são voltados para a questão indígena,³¹ caracterizando-se como uma formação que se aproxima da realidade potiguara e da educação escolar indígena, tendo como princípio formar professores indígenas com uma educação contextualizada. A formação oferecida a esses professores destacou elementos pertinentes que fazem parte do cotidiano indígena e que foram adaptados e transformados em conteúdos escolares.

Segundo Brito (2012, p. 3), “A aprendizagem torna-se mais significativa à proporção que o conteúdo apresentado se incorpora ao conhecimento prévio de um aluno, adquirindo significado para ele”. Ainda corroborando a visão de aprendizagem significativa, Brandão (2007, p. 9) afirma que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece”, podendo ela ser mais um. Enquanto seres sociais, estamos sempre aprendendo em diversos momentos e espaços. Os indígenas potiguaras vivenciam cotidianamente essas aprendizagens com a mãe natureza, nos ambientes naturais e nas relações sociais, tanto através do contato com seus parentes indígenas como com o homem branco, o não indígena. Essa aprendizagem também precisa ser levada e discutida no ambiente escolar.

Embora nem todos os professores da EJA Indígena tenham participado do curso do PROLIND, devido ao número limitado de vagas, como já foi ressaltado em outro momento, eles consideram a formação do programa muito significativa para a construção dos saberes. Como ressalta a professora **ÎUBA**: “*aqui na escola, quando eu não sabia, procurava ajuda com outro professor que fez o curso indígena, o PROLIND; eles têm uma base boa na área indígena*”. Em sua fala, ela demonstra que, embora não tenha participado, de modo direto, da formação, no seu trabalho diário, diretamente com as pessoas que receberam formação indígena, os colegas de profissão, ela foi construindo seus saberes. Ela enfatiza que procurava a ajuda de professores que passaram pelo PROLIND.

Tais afirmativas encontram apoio em Tardif (2014) e Pimenta (2012), quando ressaltam que, na prática, os saberes acontecem em diversos momentos na trajetória profissional do professor, os quais não se resumem ao espaço acadêmico. Eles são construídos no cotidiano escolar, através de várias experiências com os colegas de profissão, os educandos

³¹ Sobre o PROLIND, de forma mais detalhada, ver o item 3.4 do Capítulo 3 desta dissertação – a partir da página 93 –, referente à formação dos professores indígenas potiguaras.

na sala de aula, a comunidade escolar e a comunidade onde está inserida a escola, além dos espaços em que, socialmente, também está inserido o professor.

Os conhecimentos são adquiridos nos diversos espaços onde estamos inseridos, formando, assim, nosso arcabouço de saberes, selecionados de acordo com a realidade e a necessidade com as quais nos deparamos no contexto escolar na nossa prática cotidiana.

Ficam nítidos, nas entrevistas com os professores da EJA Indígena, o esforço e o compromisso com a aprendizagem dos alunos e a sua formação, com vistas a construir saberes que venham contribuir, na sua prática pedagógica, para que se estabeleça uma conexão entre os conteúdos curriculares e a realidade trazida pelos alunos para a sala de aula. Dessa maneira, promove-se uma educação contextualizada e próxima da realidade indígena, voltada para o fortalecimento da identidade e da cultura indígena, como veremos no decorrer deste trabalho. As práticas e metodologias diferenciadas adotadas nessa modalidade de ensino procuram respeitar e valorizar os sujeitos para que, assim, possam tornar-se protagonistas da sua história e construtores dos seus saberes.

4.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EJA INDÍGENA: OS COTEÚDOS ESCOLARES NA REALIDADE INDÍGENA

Nessa categoria, abordaremos a prática pedagógica do professor da EJA Indígena, com o propósito de perceber como são efetivadas suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, de modo que se identifique nas entrevistas o espaço que a escola ou o professor da EJA Indígena dispõem para os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre os conhecimentos dos alunos, Freire (1996, p. 64) adverte:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola.

O público da Educação de Jovens e Adultos Indígena carrega muitas experiências de vida que não podem ser ignoradas pela escola. Elas precisam ser articuladas aos conteúdos curriculares, a fim de que a aprendizagem seja significativa, prazerosa e percebida na prática do professor. Nesse sentido, nas entrevistas,

buscamos conhecer o modo como os professores da EJA Indígena trabalham os conhecimentos dos discentes.

A partir das falas dos professores da EJA Indígena, é possível perceber que os conhecimentos dos educandos indígenas são trabalhados em diversos momentos, como podemos constatar a seguir:

*Sempre trabalho a minha disciplina a partir de **situações-problemas**, trazendo as **coisas da vida cotidiana** deles. Os que são pescadores, eu sempre trago alguma situação relacionada ao cotidiano deles; exemplo: seu José saiu para pescar tal dia ...e na manhã pegou 30 quilos de peixe. Aí peço para eles falarem quanto pegam em média vamos calcular por semana essa quantidade ou por alguns dias. A parti daí, trabalhamos os conteúdos da matemática. Percebi que dessa forma fica mais fácil deles entenderem a matemática a partir de situações do dia a dia. É uma forma deles perceberem que a matemática tá presente em tudo; é tirar aquela ideia que matemática é difícil de aprender. (Grifos da pesquisadora)*

TINGA, em 17/11/2016

*Bem, eu **trabalho o conhecimento** do meu aluno com rodas de conversas, através de pesquisas das aulas de campo da **temática indígena**. É, inclusive, o projeto que mandei para o estado mestre de valor, foi sobre **contos indígenas**, onde realizamos aulas de campos em algumas aldeias, trabalhamos com **entrevista** com os **anciões**, onde eles relatavam alguns contos daquela determinada aldeia. Em seguida, os alunos foram transcrever. A partir da aí, foi feito um intercâmbio com outros contos que não são da **realidade indígena**. Foi dessa forma que nós trabalhamos para **fortalecer a identidade** e a **cultura** do povo indígena. É **trabalhando com a realidade** de cada um, buscando aprimorar o conhecimento, a partir do texto e conteúdo de Português. (Grifos da pesquisadora)*

NARÃ, em 10/11/2016

*Os conhecimentos dos alunos são trabalhados em vários momentos, como forma de **valorizar os conhecimentos** deles. Na **marcha cultural**, **semana de conscientização** e a **feira cultural**, a gente vai abordando os temas e **vamos perguntando** a eles o entendimento deles sobre determinado assunto, e também procuramos **valorizar** os **conhecimentos** e **habilidade** deles nos eventos que temos na escola. Na **oficina de pintura indígena corporal**, vamos percebendo que tem mais habilidade, e pedimos para ele ensinar os colegas nas oficinas na **semana cultural da escola**. (Grifos da pesquisadora)*

YBY, em 13/12/2016

A partir das respostas dos professores indígenas **TINGA**, **NARÃ** e **YBY**, evidenciamos alguns elementos pertinentes e comuns para nossas análises, os quais dizem respeito às práticas pedagógicas deles e à forma como elas acontecem no cotidiano escolar, relacionando-as com os conhecimentos dos educandos e os conteúdos curriculares. Os

professores destacaram que procuram trabalhar a partir dos conhecimentos dos alunos, valorizando-os. A professora **YBY** destaca ainda a oficina de pintura corporal que realiza com os alunos, como uma maneira de valorizar os conhecimentos destes.

Em relação aos conteúdos curriculares, o professor **TINGA** trabalha os da Matemática, relacionando-os a situações-problemas, por acreditar que essa metodologia adotada facilita na compreensão dos conteúdos trabalhados em sua disciplina. A estratégia adotada pelo professor, de trabalhar a Matemática a partir de situações do cotidiano, é uma prática da educação contextualizada, presente na educação popular. Esta é defendida por Freire (1996), em sua obra **Pedagogia da Autonomia**. Para ele, ensinar exige apreensão da realidade. À medida que o professor compreende a realidade criticamente, ele se torna capaz de articular e fazer conexões entre os conhecimentos curriculares e as situações próprias da realidade do seu educando, estabelecendo uma ligação entre os conteúdos oficiais e a realidade dos sujeitos.

Em relação aos saberes curriculares, Tardif (2014) destaca que, ao longo de sua carreira, o professor deve também se apropriar desses saberes que correspondem a conteúdos, métodos e estratégias que são saberes sociais e fazem parte da atividade docente. Dessa maneira, o professor da EJA Indígena, na sua realidade diária, procura conhecer e se apropriar desses saberes, para que possa utilizar metodologias, técnicas e estratégias que venham a atender às necessidades do seu trabalho e da sua realidade.

Prevalece o consenso, nas falas dos professores, de se trabalhar a educação de modo contextualizado, sendo utilizadas situações do cotidiano indígena. Ao trabalhar a educação contextualizada, o professor deve estar atento aos conteúdos curriculares, a fim de que os educandos não tenham apenas contato com o senso comum, mas busquem ampliar os conhecimentos, articulando-os com os produzidos cientificamente, sendo capazes de problematizar as situações do seu cotidiano.

Para Freire (1980, p. 81), “a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira da realidade”. Assim, ao trabalhar a educação contextualizada, problematizadora, o professor contribui para que os educandos despertem a consciência crítica acerca da realidade que vivem e sejam capazes de realizar a leitura da realidade, a leitura de mundo.

O professor **NARÃ** destacou alguns eventos que considera importantes e que são realizados pela escola, como, por exemplo, a “**marcha cultural, semana da conscientização e a feira cultural**”. Essas atividades destacadas pelo professor são estratégias utilizadas pelo corpo docente e a escola com o objetivo de levar os educandos a ter um maior envolvimento e

clareza acerca dos conteúdos trabalhados. Com isso, intenta que os eventos realizados na escola contribuam para despertar a participação dos educandos nas atividades, gerando a aprendizagem de novos conhecimentos.

Tais estratégias são de fundamental importância para pensar a escola e os educandos não como um depósito de conhecimentos, mas, como aponta Freire (1996), um espaço no qual se criam as possibilidades de gerar conhecimentos. Desse modo, entendemos também que as estratégias apresentadas pelos professores, a exemplo das rodas de conversa e das entrevistas realizadas nas aulas de campo – mencionadas nas falas dos professores – são princípios da educação popular que estão também presentes na Educação de Jovens e Adultos Indígena e, conseqüentemente, fazem parte da prática desses professores.

Nesse sentido, as iniciativas e os trabalhos realizados de forma contextualizada pelos professores indígenas na modalidade em foco contribuem para que os potiguaras comecem a tecer um novo modelo de educação diferenciada para seu povo. Neste, “As situações de aprendizagens se confundam com o cotidiano das aldeias e o currículo escolar apresenta-se dinâmico, dando destaque os saberes da tradição” (NASCIMENTO; SILVA 2012, p. 75).

Na foto abaixo, alguns alunos da EJA Indígena – Escola Akajutibiró – numa aula de campo na casa de farinha. Tal atividade demonstra como a contextualização está presente na prática dos professores da Educação de Jovens e Adultos Indígena.

Foto 9– Alunos da Turma da EJA Indígena.



Fonte: Arquivo da Escola Akajutibiró – setembro 2016.

A experiência da professora **YBY**, com seus alunos, na aula de campo ministrada na casa de farinha, serve para, num segundo momento, ser relacionada com os conteúdos escolares. Assim, ela é de extrema importância para a docente, que, na prática pedagógica, trabalha os conhecimentos do cotidiano articulando-os com os conteúdos atinentes à sua disciplina, tornando-os significativos.

Ainda sobre a educação contextualizada, consideramos os eventos da semana de conscientização indígena, da marcha cultural e da feira cultural como espaços significativos para a aprendizagem e o fortalecimento da cultura e da identidade indígenas. Eles também são momentos de partilha das experiências e dos saberes.

Segundo Barcellos (2012, p. 261), o momento da partilha entre os potiguaras é “um processo de integração do trabalho comunitário com a participação dos homens, das mulheres e das crianças”. Esse momento vivenciado nas aldeias estende-se ao ambiente das escolas indígenas, através dos projetos realizados por elas, os quais contam com a participação de todos, por se tratar de um momento festivo. No final de cada evento, geralmente se tem a partilha das comidas típicas da tradição e da cultura indígena, configurando-se como forma de fortalecer a identidade indígena.

A professora **YBA** destaca a marcha cultural – já mencionada –, acontecida em setembro de 2016, como um evento importante. Ela antecede as comemorações do calendário oficial da Semana da Pátria e é realizada nas ruas do município da Baía da Traição, contando com a participação de todos da escola.

Foto 10 – Alunos da Escola Akajutibiró na Marcha Cultural



Foto: Arquivo da pesquisadora – setembro 2016.

A Marcha Cultural geralmente acontece em setembro. Atualmente, a escola Akajutibiró e as outras escolas estaduais indígenas não participam do desfile cívico do município. Segundo o professor indígena **ÎUBA**, “O desfile cívico não tem sentido, por se tratar de uma representação da cultura dos brancos e não representar nossa realidade”.

Partindo dessa reflexão, na Semana da Pátria, eles organizam a Marcha Cultural indígena potiguara, na qual são apresentados os elementos da cultura indígena pelas ruas da Baía da Traição, como forma de valorização e fortalecimento da cultura, da identidade e dos saberes indígenas, dando visibilidade e resgatando a memória dessa etnia povo. Tal momento está em consonância com a afirmativa de que é papel da escola promover ações que ajudem os alunos, possibilitando-lhes “Aprender a valorizar as tradições, principalmente, no interior das escolas de educação indígena” (NASCIMENTO e SILVA, 2012, p. 77).

Outro evento significativo criado pela escola com práticas de reconhecimento da cultura indígena é a Feira Cultural, que acontece no mês de novembro. Nela, são apresentadas os trabalhos confeccionados pelos professores e alunos indígenas de toda escola, em todas as modalidades educativas. É uma oportunidade de apresentar os trabalhos desenvolvidos pela escola e pelos professores durante todo o ano letivo. Os trabalhos apresentados são relacionados à música, à comida, à vestimenta, à história, sendo todos estes frutos culturais indígenas.

Foto 11– Alunos da EJA Indígena no ritual do Toré na Feira Cultural.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na foto acima, observamos o ritual do Toré, com alunos da EJA Indígena, na Feira Cultural realizada na escola Akajutibiró, em dezembro de 2016. No centro do círculo, os alunos realizam o ritual de iniciação, sendo responsáveis por entoar as músicas, bem como tocar os instrumentos. Os demais alunos e professores participam do momento coletivo, quando todos são convidados para o grande círculo.

Esses eventos realizados pelas escolas 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.

A respeito da formação, Freire (1996, p. 39) enfatiza “que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Para o autor, esse momento é de fundamental importância, pois o professor tem o papel de refletir sobre sua prática pedagógica, avaliar seus acertos e estruturar os novos caminhos que deve seguir para a aprendizagem dos seus alunos.

Consideramos importante destacar um aspecto, mencionado apenas pela professora **NARÃ** e atinente ao preconceito que ainda sofrem os alunos da EJA Indígena, segundo o seu relato:

*Outro dia, eu preparei um **seminário com os alunos da EJA Indígena**. Um funcionário me questionou se não seria uma atividade muito pesada para eles? Eu respondi que não, que os alunos da EJA Indígena também são capazes de realizar as atividades que os alunos das demais modalidades de ensino; o que muda é apenas **a forma de fazer** isso. Eles têm o mesmo potencial.* (Grifos da pesquisadora)

NARÃ, 17/11/2016

Ao refletir sobre as práticas, métodos e estratégias utilizadas com os alunos da EJA, destacamos a fala acima da professora **NARÃ**. Ela utilizou como estratégia a realização de um seminário com seus alunos, uma vez que, conhecendo a realidade dos educandos, identificou que tal estratégia facilitaria a aprendizagem e alcançaria o objetivo proposto: discutir a diversidade brasileira. Mesmo sendo questionada sobre a tarefa atribuída à sua turma, argumentou e apresentou, com firmeza, as razões de ter feito a opção por esse estilo de atividade. Ela compreendeu que esse recurso seria apropriado para que os alunos se dividissem e socializassem, através do seminário, sua compreensão acerca da diversidade brasileira.

Partindo desse entendimento, Moura (2008, p. 28) argumenta: “Não se trata de reduzir conteúdos para ‘facilitar’, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida”. O educando da EJA Indígena não pode ser visto como incapaz de aprender determinado conteúdo. Apenas precisa que sejam utilizadas as estratégias e as metodologias apropriadas à realidade.

Em suas aulas de Língua Portuguesa, **NARÃ** destacou que adotara, como metodologia, trabalhar um projeto com os contos indígenas e não indígenas, os quais ofereceram subsídios para se estudar, além da norma culta, a linguagem, a aquisição da leitura e da escrita, elementos que contribuem para o fortalecimento da cultura e da identidade indígena. Repassar esses contos indígenas, mais que uma aula, é a oportunidade de se manterem vivas a história e a tradição de um povo que, por muito tempo, ficou silenciado. Com isso, exige-se, das futuras gerações, a responsabilidade de manter viva sua cultura. De acordo com o MEC/SEF (1998, p. 8), “a escola pode ser, dentro da dinâmica de reestruturação social e cultural, um instrumento de fortalecimento do que lhes é próprio, além de ser um veículo de aquisição dos conhecimentos universais”. Nesse sentido, as práticas e as estratégias apresentadas pelo professor são de extrema significação, uma vez que ele buscou contemplar e valorizar os conhecimentos presentes na sua cultura e que são próprios da sua realidade, e, igualmente, os conhecimentos universais, estes também importantes no processo de aprendizagem.

Nessa direção, Nascimento e Silva (2012, p. 76) afirmam:

Há um movimento, entre os Potiguaras, 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 etnohistória, etnogeografia, literatura indígena Potiguara (mitos, lendas e credences) língua tupi, plantas medicinais, cultivo e produção alternativa de alimentos típicos da região.

Os professores índios potiguaras e toda a etnia, visivelmente, tentam formular e desenvolver propostas e projetos que levem em consideração a realidade de suas aldeias para a educação escolar indígena, contemplando suas especificidades, embora ainda de forma tímida, como foi possível observar no decorrer deste trabalho. Percebemos e reconhecemos os avanços alcançados, no decorrer da história, e a luta permanente dos professores e demais lideranças por uma educação que reconheça o direito e a diversidade como características fundamentais de uma educação específica para os índios.

Portanto, ao nos referimos às práticas pedagógicas dos professores da EJA Indígena, fica evidente, nos depoimentos trazidos pelos educadores entrevistados, que eles buscam desenvolver, juntamente com seus educandos indígenas, não apenas a escolarização, mas também um projeto mais amplo de emancipação, valorização e de respeito à tradição indígena através de suas ações e práticas pedagógicas realizadas cotidianamente.

Isso nos remete a refletir as suas práticas a partir da filosofia do bem viver:

Que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudanças, e ao nutrir-se de experiências locais [...] posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis. (ACOSTA, 2016, p. 40)

As práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA Indígena são de reafirmação da cultura e da tradição, buscando criar formas próprias de conduzir a educação do seu povo, na qual sejam contemplados os valores indígenas de aprender através de práticas sustentáveis, de modo que não seja comprometido o futuro das gerações, mas que sejam valorizados os diversos tipos de conhecimento.

4.5 OS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA EDUCAÇÃO POPULAR PRESENTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O presente tópico dedica-se à análise dos dados coletados, organizados em dois eixos temáticos: Educação Popular e Elementos Constitutivos da Educação Popular, presentes na educação escolar indígena e na prática pedagógica dos professores da EJA Indígena.

Evidenciamos, nesse processo de formação das categorias, o entrecruzamento das entrevistas com as demais informações colhidas através da observação participante, na qual foi possível vivenciar um mergulho na cultura indígena, que se deu através da vivência no campo e das leituras de documentos analisados no decorrer da pesquisa. Esse entrelaçamento permitiu configurar um panorama sociopolítico e pedagógico do objeto em estudo, conforme apresentaremos nas próximas seções.

A categoria educação popular emergiu do ato solitário da pesquisadora, nas suas várias leituras sobre a temática educação popular e educação escolar indígena, que foram sendo alinhadas ao processo de levantamento de dados no decorrer da pesquisa. Assim, compreendemos como elementos de análise os dados emergidos das falas dos sujeitos, das vivências, perspectivas, propósitos, valores e significados do próprio mundo-vida da

pesquisadora. Nesse sentido, objetivamos através da próxima seção, na categoria educação popular, apresentar a compreensão dos professores indígenas acerca do tema Educação Popular, os Elementos da Educação Popular Presentes na Educação Escolar Indígena. Desse modo, procuramos averiguar os indícios desse paradigma da educação presente na prática pedagógica dos professores aqui em foco.

4.5.1 EDUCAÇÃO POPULAR

Ao nos reportar à educação popular, remetemo-nos a Freire e ao seu legado, que trouxe importantes contribuições teóricas e práticas, na medida em que pensou o processo educacional a partir dos pequenos grupos excluídos da sociedade, os quais sempre ficaram à margem das discussões acerca da apropriação dos conhecimentos. Nesse sentido, os indígenas, na sua trajetória de luta, resistência, exclusão e genocídio, fazem parte dessa parcela da sociedade.

Diante dessas questões, somos levados a refletir sobre a educação popular e, relacionada a ela, a educação problematizadora. Para tanto, apoiamo-nos em Freire (2011), que pensava a educação como espaço de libertação e não de dominação. A educação imposta aos indígenas, em diversos momentos da história como forma de imposição, aprisionamento e negação da sua identidade e sua cultura, vem na contramão dos ideais freirianos, de uma educação que respeita e valoriza os saberes da cultura e da tradição.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou transmitir “conhecimentos “e valores aos educandos, meros pacientes, a maneira da educação bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 2011, p. 94).

Corroborando as ideias de Freire, Silva (2012, p. 57) diz que “A educação Popular considera os sujeitos populares como protagonistas de seu próprio aprendizado, produtores de saberes e autores de sua emancipação”. Considerar os sujeitos como protagonistas de sua história e de sua aprendizagem são princípios primordiais da educação popular, os quais percebemos presentes, também, na educação escolar indígena, como se pode observar no documento elaborado pelo MEC/SEF (1998, p. 13), que aponta alguns princípios da educação escolar indígena:

A efetiva participação das comunidades indígenas, a partir do desenvolvimento de currículos específicos, com calendários escolares que respeitem as atividades tradicionais dos diferentes grupos, com metodologias

de ensino diferenciadas, com a incorporação dos processos próprios de aprendizagem de cada povo e com a implementação de programas escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis.

Ancorada no pensamento freiriano e de autores como Silva (2011), Brandão (2006), Melo Neto (2010) e Calado (2008), abordamos os professores indígenas da EJA Indígena, questionando: o que é educação popular? A partir dos relatos trazidos nas entrevistas, percebemos alguns elementos recorrentes em suas falas. Assim, destacamos como categorias emergentes: **diálogo, cidadania, participação, contexto e conscientização**.

Nesse sentido, no relato dos professores indígenas da EJA Indígena, vejamos as categorias que aparecem com maior incidência na formulação da concepção sobre a educação popular.

*Educação popular vem do povo, do **dia a dia**. Aqui, na Baía da Traição, tem muito conhecimento popular, os **conhecimentos dos anciões**, seu saber popular. Muitos caciqueis não sabem ler, mas conhecem as plantas e para que serve; isso é conhecimento popular, isso é educação popular.* (Grifos da pesquisadora)

PYRANGA, em 13/10/2016

*Ouvi falar um pouco de educação popular, é uma **educação a partir da realidade**. A educação popular valoriza muito os conhecimentos vindos do povo.* (Grifos da pesquisadora)

NARÃ, em 10/11/2016

*Quando eu trabalhava no Brasil alfabetizado, eu li Paulo Freire. Pelo que eu li, educação popular é a valorização do outro, é respeitar o saber dos nossos alunos, que traz as experiência do dia a dia. Aqui na escola, a gente tenta fazer isso, nas atividades que é feito na escola, na **semana de conscientização**, na **macha cultural** e na **feira cultural**.* (Grifos da pesquisadora)

OBY, em 12/11/2016

Entendemos o espaço escolar como de descobertas e vivências significativas, o qual precisa respeitar os conhecimentos trazidos pelos educandos e, ao mesmo tempo, ampliar determinados conhecimentos que eles possuem acerca da visão de mundo, de maneira que os conhecimentos que já possuem sejam ampliados e problematizados.

Ao abordar a educação popular com os professores indígenas que atuam na EJA Indígena, percebemos que eles têm uma visão muito próxima do senso comum, como comprovam as falas dos professores, quando se pronunciam sobre a educação popular: “*Vem*

do povo, do dia a dia, a partir da realidade, é valorizar o conhecimento, respeitar o saber dos outros, conhecimentos vindos das aldeias”. Esse senso comum, presente na maioria das falas dos professores indígenas, demonstram que eles concebem a educação popular como a que é construída, na prática e cotidianamente, sem reflexão e/ou conceitos teóricos.

Na fala dos professores indígenas, é latente a educação popular relacionada às questões do dia a dia, no que se refere aos saberes dos sujeitos, valorizando-se os conhecimentos trazidos para a sala de aula. Percebemos, a partir do que vem sendo discutido e das leituras, que existem algumas aproximações da EP com a educação escolar indígena, fazendo-se elas presentes na prática pedagógica dos professores, como podemos comprovar no decorrer desta pesquisa.

A educação popular se faz presente nas seguintes ações, realizadas pelos professores da EJA Indígena: educação contextualizada, respeito aos saberes dos educandos, troca de experiências, aulas de campo e pesquisas com os anciões. Estas experiências, presentes na prática dos professores indígenas, são elementos que fazem parte do cotidiano da educação popular, estando presentes também na educação escolar indígena e na prática dos professores indígenas da EJA Indígena, uma vez que se busca uma educação significativa que respeite os sujeitos, fazendo com que sejam protagonistas de sua aprendizagem.

Segundo o RCNEI (1998), a educação escolar indígena deve se abrir para os problemas sociais urgentes que dizem respeito à saúde indígena, à assistência social, à violência, à preservação ambiental, entre outros, de modo que possam criar possíveis soluções para questões práticas que possam contribuir para melhorar o cotidiano dos indígenas. Tais questões postas no documento dizem respeito à educação problematizadora, a qual deve estar presente no cotidiano escolar e ser trabalhada pela escola.

Alguns professores indígenas, em seus relatos, demonstraram ter mantido contato com a obra de Paulo Freire, referência no campo da educação popular. A partir das falas, percebemos algumas fragilidades em conceituar o entendimento sobre a educação popular. O professor **OBY** demonstra insegurança, ao mencionar essa modalidade, conforme observamos neste trecho: *“Quando eu trabalhava no Brasil alfabetizado, eu li Paulo Freire. Pelo que eu li, é a valorização do outro, é respeitar o saber dos nossos alunos*”. Na fala do professor, é visível também a ausência da consciência crítica, bem como o caráter problematizador.

Freire (1996, p. 31) nos lembra acerca dessa questão: é necessário que o educador rompa com essa barreira entre a “ingenuidade e a criticidade, [...] 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”. Em relação à consciência crítica destacada por

Freire(1996), percebemos, ainda, uma fragilidade na formação dos professores da EJA Indígena. No que diz respeito à criticidade, eles ainda se encontram numa discussão muito próxima do senso comum, reflexo da ausência de uma formação que os leve a despertar a consciência crítica.

Nos relatos constantes nas entrevistas realizadas, em relação à categoria diálogo, percebemos que a maioria dos professores indígenas compreende essa categoria como elemento significativo para sua prática pedagógica. Porém pouco menciona a palavra *diálogo* em relação à educação popular.

Vejamos algumas falas, na tentativa de conceituar diálogo, na educação popular, e as inferências.

na educação popular, existe um respeito ao saber do outro. A fala de todos são importantes, todos expressam sua opinião, e, interagindo, cada conhecimento é importante. (Grifos da pesquisadora) **UNA**, em 13/10/2016

na educação popular não tem quem sabe mais, tudo se aproveita. Eu mesmo gosto de ouvir os alunos falarem, sempre começo minha aula perguntando o que eles entendem por determinado assunto. É, sempre saí alguma coisa importante a partir da fala deles, que conhecemos cada um. (Grifos da pesquisadora) **ÎUBA**, em 21/10/2016

a educação popular respeita muito o saber das pessoas mais simples. Na escola mesmo, eu sempre procuro valorizar o que meu aluno sabe, e busco dele os conhecimentos que ele tem, de modo que ele possa se expressar e sentir-se valorizado. Tem alunos que gosta de falar outros, são mais tímidos, mas, quando são assuntos do cotidiano deles, todos participam e falam o que sente.(Grifos da pesquisadora) **YBY** em, 13/10/2016

Como podemos observar, a fala é um elemento importante na categoria diálogo. Através dela, os educandos deixam de ser meros receptores de informações e tornam-se também protagonistas no processo de construção do conhecimento. No diálogo, a figura do professor como mediador é importantíssima, uma vez que ele é o responsável por criar esse espaço de intervenções entre educador, educando e conhecimento, na construção da aprendizagem.

Freire (1996, p. 25) destaca que a relação de ensino e aprendizagem está sempre permeada pelo diálogo, visto que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, o processo ensino–aprendizagem, segundo o autor, está em constante movimento. Por sua vez, esse movimento gera aprendizagem, que envolve também um diálogo permanente.

Os professores destacam que sempre procuram valorizar e respeitar a “**fala**” dos educandos, reconhecendo que eles possuem diversos conhecimentos que não os oriundos da escola e que precisam ser respeitados. Por meio da fala, percebemos que os professores estabelecem um diálogo com os educandos, o qual orienta sua prática pedagógica. Destaca o professor **IUBA**: “*a partir da fala deles, que conhecemos cada um*”. Conhecer a realidade dos educandos é um elemento importante para pensar estratégias, metodologias e técnicas que possam facilitar o diálogo entre educadores e educandos, bem como pensar a prática pedagógica para uma aprendizagem significativa.

Sobre o diálogo, Guedes (2004, p. 2) destaca: “Sem a experiência dialógica, a pedagogia freireana se cristaliza, instrumentaliza-se e acaba se tornando um baú de conceitos e práticas autológicas e, para os dias de hoje, anacrônicas”. Nessa direção, consideramos o diálogo na educação popular um momento importante, bem como na Educação de Jovens e Adultos Indígena. Nesse momento, os sujeitos expressam e compartilham conhecimentos. Não há espaço para quem sabe mais ou menos, porém saberes diferentes, como ressalta Freire (1996).

A foto abaixo é da feira cultural indígena, onde os professores da EJA Indígena realizaram exposição de trabalhos dos alunos. Nesse evento, além das questões indígenas, foram trabalhadas outras relativas a etnias como afros e ciganos.

Foto 12 – Feira Cultural: trabalho realizado pelos professores indígenas para discutir as etnias



Fonte: Arquivo da Escola Akajutibiró Dezembro 2017.

A experiência vivenciada pelos professores indígenas de expor, na feira cultural, as atividades realizadas junto com os alunos é de suma importância para a construção dos saberes na prática pedagógica dos educadores da EJA Indígena. Essa atividade possibilita estabelecer um diálogo entre os conhecimentos dos educandos sobre a cultura indígena e outras culturas e etnias.

Essa atividade contribui para os professores indígenas construírem saberes. Ao trabalhar essa temática com seus educandos, eles precisaram buscar outros conhecimentos e adquirir informações que ultrapassem o senso comum, sendo necessário ir além das experiências práticas adquiridas no cotidiano e buscar mais conhecimentos sobre a temática em questão. Nesse sentido, Freire (1996), em **Pedagogia da Autonomia**, enfatiza que ensinar exige pesquisa, haja vista que pesquisar também é fundamental à formação do professor.

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Ao realizar uma pesquisa sobre determinado assunto, o professor está se formando na prática pedagógica e construindo conhecimentos, os quais devem ser articulados às experiências pedagógicas, na perspectiva de tornar sua prática mais clara e atraente, de modo a facilitar o processo ensino–aprendizagem dos seus educandos.

A professora “YBY” demonstra como trabalha os conteúdos: de maneira contextualizada, partindo de situações do cotidiano dos alunos e aplicando aos conteúdos da matemática.

Sempre trabalho a partir de situações-problemas, trazendo as coisas da vida cotidiana deles. Os que são pescadores, eu sempre trago alguma situação relacionada ao cotidiano deles, ex: seu José saiu para pescar tal dia ... e na manhã pegou 30 quilos de peixe; aí, peço para eles falarem quando pegam em média, e a partir daí trabalhamos os conteúdos da matemática. (Grifos da pesquisadora)

YBY, 17/11/ 2016

Nas falas dos entrevistados, percebemos que, em se tratando da categoria contextualização, embora expressa por um termo pouco utilizado pelos professores, ela está presente na prática pedagógica, nas diversas atividades realizadas, as quais acontecem no

contexto escolar. Amparamo-nos em documentos locais, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico da Escola Akajutibiró. A respeito dessa questão, ele traz as seguintes contribuições, ao se referir à função social da escola:

A escola procura desenvolver um trabalho pautado nos fundamentos da Educação Escolar Indígena, de forma prazerosa, de maneira que o educando se sinta capaz de acreditar em si mesmo e em um futuro melhor, desenvolvendo propostas pedagógicas que busquem o desenvolvimento social e cultural do ensino e aprendizagem. Oferecendo, uma educação específica, diferenciada e intercultural, contextualizada no fortalecimento da memória e cultura do nosso povo, em consonância com os conteúdos do currículo nacional. (PPP DA ESCOLA AKAJUTIBIRÓ, 2005, p. 10)

Percebemos, a partir do PPP da Escola de Akajutibó e de outros documentos pesquisados, a exemplo do RCNEI, que a educação contextualizada é uma preocupação e um princípio da educação escolar indígena, a qual vem sendo realizada através de um esforço de professores indígenas e de gestores comprometidos com a causa indígena. Promover uma educação contextualizada que respeite os contextos onde estão inseridos os sujeitos é princípio também da EP, fazendo parte da educação escolar indígena, a qual se estende à EJA Indígena.

Ao tratar da categoria cidadania e da forma como ela está presente na prática pedagógica dos professores indígenas, os mesmos se referem ao direito à terra, à educação e às políticas sociais. Vejamos como se apresentam as inferências dos professores indígenas sobre essa questão:

para o índio, não existe cidadania, se não tiver a mãe terra, onde tiramos nossa sobrevivência.

OBY-ETÉ, em 10/11/2016

hoje, aos poucos, nós vamos conseguindo a cidadania. Nosso direito a terra foi reconhecido, e toda aldeia hoje tem uma escola; antigamente isso não existia.

OBY, em 10/11/2016

Percebemos, a partir das falas dos professores indígenas, que a cidadania está estritamente relacionada à questão da terra, sendo que, a partir dessa conquista, buscam-se outros direitos subjacentes, tais como: escola nas aldeias, saúde, assistência social, através de programas voltados para a questão indígena, entre outras ações vinculadas à cidadania. A terra não é vista pelos indígenas como mercadoria que dá lucro, mas como uma coisa

comum e capaz de fornecer o necessário para sua sobrevivência.

Sobre essa questão, Acosta (2016) apresenta o conceito de bem viver, o qual está na contramão de um modelo de desenvolvimento que considera a terra e a natureza apenas como insumos e mercadorias destinadas a confeccionar produtos de rápido consumo e, mais rápido ainda, descarte. E, promovendo-se a sustentação do modelo capitalista que os governos priorizam – através dos megainvestimentos, das grandes barragens, da exploração mineral, das monoculturas que degradam o ambiente e envenenam a terra, a água e todos os seres vivos, em busca de lucros para uma minoria, para o mercado do agronegócio –, os indígenas são vistos como empecilhos, intrusos que precisam, a todo custo, ser retirados dos seus territórios e integrados à sociedade.

O professor **TINGA** destaca: *“foi necessário fazer todo um movimento junto a FUNAI e outros órgão para gente conseguir desapropriar nossa terra. Foi uma luta para conquistar o direito à terra e à cidadania”*. Para ele, ter direito à terra é ter cidadania. Nossa inferência se dá no sentido de perceber que o professor indígena também é um militante da causa indígena e que a construção dos saberes desse profissional acontece, também, nos espaços de organizações populares, lutando pelos direitos em busca de cidadania. É que esse movimento de luta e resistência também é um espaço de formação e construção de saberes.

A cidadania implica a garantia e a efetivação dos direitos fundamentais à existência humana. Nessa perspectiva, a filosofia do bem viver sustenta que,

Diferentemente do que impunha o pensamento neoliberal, é imprescindível recuperar a noção de público, universal, gratuito e diversidade com elementos de uma sociedade que busca sistematicamente a liberdade, a igualdade e as equidades, assim, como a solidariedade, enquanto elementos reitores do bem viver (ACOSTA, 2016, p. 197)

Falar em cidadania é falar em viver bem e no bem viver. Nesse caminho, apoiamo-nos nos conceitos de Acosta (2016), ao entender que essa é uma maneira de compreender os indivíduos como parte integrante de uma sociedade que também faz parte da natureza, e que o estar bem encontra-se estritamente ligado ao conceito de cidadania, à medida que temos os direitos respeitados e assegurados, somos cidadãos. O referido autor enfatiza ainda:

não é acumular para então viver melhor. Do que se trata é de viver bem aqui e agora, sem colocar em risco a vida das próximas gerações. Isso exige distribuir e redistribuir agora a riqueza e a renda para começar a sentar as bases de uma sociedade mais justa e equitativa, ou seja, mas livre e igualitária (ACOSTA, 2016, p. 84)

Esse entendimento de equidade de direitos sustenta as bases sociais da educação popular, as quais são princípios de quem busca a cidadania. Esta é construída por meio da participação dos sujeitos conscientes do seu papel na sociedade, homens, mulheres, jovens e adultos; pessoas de todas as idades lutando para ampliar direitos, garantir aqueles que foram conquistados e efetivar os que estão garantidos na lei, mas que não foram ainda concretizados.

Ainda em alusão à cidadania, o PPP da Escola Akajutibiró traz os seguintes apontamentos, enquanto instituição promotora de cidadania:

A escola tem o papel de oferecer uma Educação Escolar Indígena de qualidade, pautada nos princípios de uma democracia participativa e comunitária, tornando-se um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de sua plena cidadania, ciente de seus direitos e deveres enquanto Potiguara/PB. (PPP/ESCOLA AKAJUTIBIRÓ, 2005, p. 16)

Partindo do PPP da Escola Akajutibiró e de nossa observação participante, identificamos que aquela apresenta alguns sinais de atividades que têm como objetivo a promoção e a construção da cidadania, a exemplo da marcha cultural. A foto abaixo é deste evento cívico, realizado em setembro de 2016, dia anterior ao desfile oficial alusivo ao 7 de Setembro, quando são apresentados elementos da cultura indígena e feitas reivindicações.

Foto 13: Marcha cultural realizada no dia 5 de setembro 2016



Fonte: Arquivo da Escola Akajutibiró.

A marcha cultural busca trazer à discussão o entendimento do que é realmente ser cidadão. A escola não só questiona o modelo europeu que ainda permanece vivo na sociedade brasileira, através dos desfiles cívicos tradicionais do dia 7 de Setembro, como também propõe uma outra forma de comemoração, em que são levadas, para as ruas do município da Baía da Traição, a identidade cultural indígena e as reivindicações. Esses eventos realizados pelas escolas e pelos professores são de suma importância para a construção dos saberes docentes da EJA Indígena, considerando que contribuem para despertar a consciência crítica, levando ao conhecimento da sociedade, de forma didática, questões relacionadas às lutas indígenas.

Outro espaço de construção dos saberes são as assembleias dos indígenas potiguaras. Uma delas aconteceu em dezembro de 2016, no município de Marcação – PB, na aldeia Brejinho, quando tivemos a oportunidade de participar enquanto pesquisadora. Contou com a presença de várias lideranças indígenas, entre elas, os professores indígenas dos três municípios: Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição.

Na ocasião, foi possível perceber a participação e o protagonismo indígena, bem como o engajamento dos professores nas questões que envolvem as lutas e as organizações em diversas áreas, principalmente no contexto educativo. Nesse espaço, foram discutidas questões relativas à saúde, à educação escolar indígena, entre outras relacionadas à organização das mulheres indígenas.

A assembleia dos potiguaras (foto abaixo), realizada na aldeia Brejinho, em Marcação – PB, reunindo lideranças indígenas dos três municípios do Litoral Norte da Paraíba, caracterizou-se como um espaço de discussão e participação.

Foto 14– 6ª Assembleia dos Povos Potiguaras



Fonte: Arquivo da pesquisadora-4 a 11 de dezembro de 2016.

Na assembleia, destacamos a fala do professor Pedro Lobo, representante da OPIP. Ele ressaltou a necessidade de um maior envolvimento das lideranças com os assuntos ligados à educação, uma vez que, nos espaços educacionais, estão sendo formadas as futuras gerações, tendo a escola exercido o papel muito importante de manter vivas a cultura e a identidade indígena. Ele fez alusão a algumas experiências que considera importante, a exemplo das realizadas em algumas escolas que, semanalmente, realizam o Toré, com vistas a fortalecer a cultura indígena, e as experiências atinentes à educação contextualizada, uma realidade cada vez mais presente nas escolas indígenas. Mencionou, também, a formação oferecida a professores, considerada, ainda, um grande desafio, a partir do que foi posto pelas lideranças. Registre-se o fato de não ser mais ofertado o curso do PROLIND.

Entendemos as assembleias, os encontros e as mobilizações realizadas pelos indígenas potiguaras como espaços importantes na construção de saberes para a prática pedagógica dos professores da EJA Indígena. Esses espaços de organização contribuem na formação pessoal, fazendo com que os docentes adquiram uma formação social, ampliando, assim, sua visão acerca dos problemas enfrentados pela população indígena potiguara. Eles também constituem espaços de articulação das lutas futuras e reflexão da conjuntura atual indígena.

Abaixo, destacamos a foto da 6ª Assembleia como espaço de aprendizagem onde foram realizadas diversas plenárias envolvendo o protagonismo indígena e as políticas sociais voltadas para essa população. Esses são espaços de formação e construção dos saberes.

Foto 15 – Plenária da 6ª Assembleia dos indígenas potiguaras



Fonte: Arquivo da pesquisadora – dezembro de 2016.

A professora **YBY**, que participou da assembleia, na condição de representante dos professores indígenas, destacou-a como um espaço de participação e aprendizagem: *“aqui se aprende a lutar pelos direitos; nós índios, há muito tempo, ficamos calados, mas nos encontros, em reunião e nas assembleias, agente começa a entender que temos direito e vamos em busca deles”*. A fala da professora demonstra que esses espaços de participação destacados por ela ajudaram-na a compreender os direitos dos povos indígenas, despertando, assim, sua politicidade.

Segundo Freire (1996, p. 95), “como professor, não me é possível ajudar a superar a ignorância se não supero a minha mesmo”. Sendo impossível, para quem não é conhecedor da causa, falar de direito, organização, o professor precisa se formar, para que possa contribuir, também, na formação e na conscientização dos seus educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer algumas considerações sobre o percurso que realizamos no decorrer da presente pesquisa com os professores indígenas potiguaras da EJA Indígena, destacamos que, sem dúvida, foi uma experiência singular, imbuída de vivências e histórias de um povo que, por décadas, vêm resistindo às formas de opressão impostas por colonizadores e latifundiários da região e mantendo vivas as suas práticas educativas, as quais são fortalecidas diariamente para serem transmitidas às novas gerações. Esse espírito de luta e resistência caracteriza a etnia potiguara.

Nossa inquietação com esse objeto surgiu ao ser efetivada como professora no quadro municipal de servidores públicos do município da Baía da Traição, quando nos deparamos com a seguinte realidade educacional: ter de atuar junto a indígenas sem possuir nenhuma formação ou suporte para trabalhar questões relativas a essa etnia.

Tais inquietações nos levaram a buscar estratégias e leituras que pudessem contribuir com minha prática enquanto educadora. No contato com outros professores, percebemos que a ausência de formação para atender às especificidades indígenas permeava também outras modalidades, a exemplo da EJA, e outros professores do município.

Tomei como desafio investigar a EJA Indígena, no intuito de compreender que saberes são construídos na prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos Indígena na Baía da Traição – PB. Nesse percurso, elegemos como objetivo geral: investigar os saberes construídos pelos professores no decurso de sua prática pedagógica para atender às especificidades dos educandos da EJA Indígena. E como objetivos específicos: identificar os saberes mobilizados pelos docentes em sua prática pedagógica na EJA com os educandos indígenas; analisar os elementos da educação popular presentes na educação escolar indígena e na prática pedagógica dos professores indígenas da Educação de Jovens e Adultos.

Nossa convivência e vivência com o universo indígena potiguara da EJA Indígena nos possibilitou construir conceitos e saberes que nos levam a perceber que, aos poucos, os próprios indígenas vêm desconstruindo determinados conceitos errôneos e, na prática cotidiana, construindo saberes, como forma de manter vivo aquilo que lhes é peculiar. Grande parte dessa conquista deve-se aos professores indígenas que, mesmo diante das adversidades vivenciadas na história, vêm se tornando protagonistas. A partir de incitativas e práticas pedagógicas diferenciadas, buscam manter vivas a cultura e a tradição indígenas potiguaras, de modo que a escola seja esse espaço de construção de aprendizagens significativas.

Nesse percurso, percebemos que o professor da Educação de Jovens e Adultos Indígena vem construindo conhecimentos e saberes, frutos das experiências que foram sendo adquiridas no cotidiano, isto é, no chão da escola indígena. Esses saberes são oriundos de vários espaços, os quais, ao longo da sua trajetória docente, o professor foi construindo, seja por meio de sua formação inicial acadêmica, seja por meio da vivência, na prática cotidiana, com seus pares e nos espaços de que participam.

Esses saberes se constituem em um arcabouço de conhecimentos de que o professor lança mão e vai utilizando a partir das necessidades, para adequá-lo à sua realidade. Ao nos referir à modalidade da EJA Indígena, entendemos existir uma lacuna na formação desses professores. Mesmo possuindo experiência na docência, falta-lhe formação para atuar na modalidade da EJA – o que foi possível ser comprovado na presente pesquisa – e conhecimentos específicos que julgamos pertinentes à formação do professor que atua ou que deseja atuar na modalidade. Com isso, é necessário o docente buscar e construir estratégias, metodologias e técnicas diferenciadas capazes de atender à especificidade desse público.

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino ainda recente no cenário educacional. Ela é fruto de lutas e mobilizações que almejam uma educação diferenciada, contextualizada e que contemple e valorize os saberes da tradição e os conhecimentos do cotidiano, contribuindo, assim, para uma escola viva e capaz de dialogar com outros saberes, estabelecendo um diálogo intercultural.

Os povos indígenas, durante décadas, travam várias batalhas para se manterem vivos em seu território e no cenário brasileiro. Num primeiro momento, tiveram que enfrentar a catequização, cujo objetivo era dominá-los. Em seguida, houve a intenção de integrá-los à sociedade nacional. Tal atitude era, também, uma estratégia de extinção.

Somente após a Constituição de 1988, começamos a vislumbrar um outro cenário de políticas sociais para os indígenas, de modo específico no campo educacional – um marco para começar a se pensar a educação escolar indígena, não em uma perspectiva integracionista, mas pensar de fato o que seria uma escola voltada para a população indígena, atendendo às suas reivindicações e aos seus anseios.

Ao discutir a Educação de Jovens e Adultos Indígena, trazemos, para a nossa pesquisa, dados que consideramos relevantes no que diz respeito à oferta de escolas a esse público e a modalidade EJA Indígena. Constatamos, a partir dos dados apresentados, que há um número expressivo de não alfabetizados concentrado nas classes populares e nas etnias índios e negros.

Outro elemento que chamou a nossa atenção no percurso deste trabalho foi o número

de não alfabetizados indígenas concentrados na zona rural, sendo as mulheres as que detêm o maior índice entre os não alfabetizados. A partir desses números, pontuados de modo geral, percebemos o quanto é latente a contradição entre o que determina a lei e o que está posto para a realidade indígena.

No que se refere à formação dos professores indígenas da Educação de Jovens e Adultos, as formações inicial e continuada ainda são um desafio. Faz-se necessária, de fato, uma escola alicerçada nos valores indígenas, uma vez que ainda são ínfimas as iniciativas nessa área. É necessária, igualmente, a provisão de materiais didáticos específicos para esse público e essa modalidade em foco.

Ao nos referirmos aos professores da EJA Indígena, destacamos que os saberes se constituem no cotidiano escolar, onde brotam conhecimentos, valores e atitudes das práticas pedagógicas. Estas são adquiridas, construídas e utilizadas, no cotidiano, com alunos, colegas de profissão e anciões das comunidades indígenas.

Um dos primeiros saberes que apontamos como relevantes refere-se àquele construído na prática cotidiana e que faz parte do seu contato diário com seus educandos, na sala de aula e no ambiente escolar. Nesse espaço, ao longo da sua trajetória, o professor desenvolve habilidades e estratégias que atendem às especificidades do público da EJA Indígena. Dessa maneira, descobre caminhos que possam contribuir com a aprendizagem dos educandos na prática pedagógica diária.

Ao pensar nos espaços onde os professores da EJA Indígena constroem saberes, apontamos os anciões como um elemento importante nesse processo formativo. Na cultura indígena potiguar, são eles que mantêm viva a tradição oral, através da qual determinados conhecimentos ainda são transmitidos dos mais velhos para os mais jovens. Nesse sentido, os professores da EJA Indígena reconhecem os anciões como importantes na sua formação, considerando que existem conhecimentos sobre a cultura indígena que não são encontrados em livros, nem nas formações inicial ou continuada. São conhecimentos próprios da tradição indígena, adquiridos por meio de experiências e práticas que constituem princípios da educação indígena e se fazem presentes na Educação Escolar Indígena, sendo de fundamental importância para a prática pedagógica.

Outro espaço de construção é o PROLID. Embora nem todos tenham acesso a ele, por causa do número reduzido de vagas no curso, mesmo assim os professores indígenas o reconhecem com um espaço importante na construção dos saberes. Isso porque alguns docentes que não tiveram acesso à formação buscam informações e conhecimentos junto aos que receberam tal formação. Uma estratégia utilizada na escola Akajutibiró para facilitar essa

troca de experiência é o planejamento escolar, espaço onde se partilham os conhecimentos, as pesquisas e as aulas de campos. É também espaço de construção de conhecimentos. Tais estratégias são elementos que fazem parte da educação popular, estando presentes na prática pedagógica dos professores da EJA Indígena.

Alusivamente à prática docente e aos conteúdos curriculares, evidenciamos que estes são trabalhados utilizando-se situações do cotidiano, situações-problemas, procurando-se, com isso, estabelecer um diálogo entre os conteúdos disciplinares e as situações do cotidiano do educando. Ao utilizar a contextualização nas suas aulas, os professores indígenas da EJA Indígena lançam mão de saberes pedagógicos que dizem respeito à habilidade de articular os conteúdos disciplinares com as situações do cotidiano, bem como à escolha de estratégias, métodos, técnicas e recursos apropriados que possam corresponder aos objetivos propostos.

Ao nos reportarmos aos elementos constituintes da educação popular presentes na Educação Escolar Indígena e na prática pedagógica dos professores indígenas da EJA Indígena, destacamos alguns elementos que fazem parte desse processo: as categorias contextualização, diálogo, cidadania e participação.

O que podemos afirmar, a partir da nossa vivência etnográfica na escola indígena Akajutibiró, é que as escolas indígenas e os potiguaras, no decorrer dos anos, vêm fortalecendo essa instituição, buscando atribuir-lhe novos contornos, elegendo metas e traçando objetivos e estratégias que estejam mais próximos da realidade que vivem. Algumas estratégias que vêm sendo adotadas nessa perspectiva dizem respeito à Semana de Conscientização, que acontece em abril. Por ocasião do dia 19 de abril, nas escolas indígenas, são abordadas temáticas ligadas à questão indígena e realizado todo um trabalho para fortalecer a cultura e a identidade. Na marcha cultural em setembro, é trabalhada a história da Independência do Brasil, a partir do olhar indígena, encerrando com um desfile pelas ruas da Baía da Traição. Esse evento antecede o desfile oficial, em comemoração à Semana da Partia. Por fim, realiza-se uma feira cultural, onde são trabalhados temas ligados à interculturalidade. No encerramento das atividades, é realizada uma amostra cultural com toda a escola. Nesse evento, todas as modalidades da escola Akajutibiró se envolvem e participam, com apresentações e barracas, demonstrando o que foi discutido na sala de aula. Tais atividades demonstram a preocupação de uma escola que tenta recuperar e manter vivo o jeito de ser índio, através de eventos e práticas que buscam fortalecer a cultura e a identidade indígenas.

Evidenciamos ainda que, para os potiguaras, as lutas pela terra e pela educação encontram-se entrelaçadas. A territorialidade étnica é um direito fundamental dos povos indígenas, imprescindível para estabelecer os direitos específicos; dentre eles, o direito à

educação. Esses cenários de lutas e reivindicações são compreendidos como espaços de construção de saberes, tendo em vista que o professor indígena também é um militante da causa indígena.

Esperemos que esta pesquisa suscite outras que abordem questões referentes à EJA Indígena – que reconhecemos como um campo extenso que ainda necessita de investimentos e pesquisas, diante da ausência de estudos nesse campo específico da EJA – e possa despertar o surgimento de outras novas no âmbito da prática e da formação do professor indígena na modalidade EJA, haja vista ser este um campo ainda pouco conhecido. Que o presente estudo aponte também para a possibilidade de se abordarem outras questões e temáticas – por nós consideradas de extrema urgência – que precisam ser refletidas e pesquisadas, tais como: material didático específico para a modalidade, currículo, formações de professores contextualizadas com a realidade da EJA Indígena, havendo associação entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas desenvolvidas pelos professores que atuam nesta modalidade.

Em referência à formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, é uma necessidade essencial que precisa ser assumida pelas instituições de ensino responsáveis pela formação dos professores. Tal necessidade estende-se aos professores da Educação de Jovens e Adultos Indígena.

Concluimos que a construção dos saberes na prática docente da EJA Indígena pode contribuir para a elaboração de propostas que contemplem, na formação inicial e continuada, os saberes da prática dos professores em exercício, de modo que sejam planejadas, com rigor teórico-técnico, ações que venham dar suporte às formações supramencionadas. Para tanto, tornam-se necessárias políticas educacionais específicas voltadas para a modalidade e, internamente a esta, as particularidades que envolvem o público da EJA Indígena.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem viver uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo, Editora Elefante, 2016.
- ANDRADE, Tânia Maria de. **Povos Indígenas da Paraíba**. João Pessoa-Editora Grafset, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Editora Papirus, 2005.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEDE**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso em: 17 de abril 2016.
- ALVES, L. R. **Princípios e Fundamentos para uma Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na vigência do PNE e no interior do SNE**. Brasília: CNE, 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>, Acesso em: 24/03/2016.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, LEÔNCIO (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ARROYO-Miguel, **Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças**, 2010, Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/89.pdf/> Acesso em : 15/04/2017
- ARRUTI, J. M. A. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência ética como fenômeno histórico regional. **Revista de Estudos Históricos**. V. 8, n.15-94, jan./jun.1995
- BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos potiguaras da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- BARCELLOS, Lusival; NASCIMENTO, José Mateus do. O Povo Potiguar e a luta pela etnicidade. In: NASCIMENTO, José Mateus do (Org.). **Etnoeducação Potiguar, Pedagogia da Existência e das Tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BESIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática em Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Moderna 2008
- 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 (Orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação a Distância. **RCNEI-Referencial Curricular Nacional de Educação para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAB, 1998

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, março de 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/brasil>>. Acesso em 28 mar. 2008.

BRITO, Rosa Maria Cavalcanti. **O professor, a aprendizagem significativa e a avaliação: base para o sucesso escolar do aluno** 2012 Disponível:www.anpae.org.br/seminário/ANPAE2012/comunicação/Eixo03 Acesso em: 07/03/2017

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, Brasília
Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
Acesso em: 20/10/2016

CALADO, Alder Júlio F. Movimentos Sociais Populares rumo a uma nova Sociedade: do consenso ideológico ao dissenso alternativo. In: Revista eletrônica. In: Gonçalves, Moisés A. e CONCEIÇÃO, Geraldo Magela (Orgs.). **Outros Olhares – Debates contemporâneos**. Belo Horizonte: Leidentati, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis–RJ: Vozes, 2006.

CHILANTE, Edineia Fátima Navarro e NOMA, Amélia Kimiko. **Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p 225-237, Maio 2009

DECRETO Nº **1.904 DE 13 DE MAIO DE 1996**, Legislação Informatizada. **Disponível em:** www.camara.legal.org.br **Acesso em:** 10/03/2017

DOCUMENTO BASE 1ª CONFERÊNCIA DE POLITICA DE INDIGENISTA, Brasília 2005 **Disponível em:** www.funai.gov.br/index.php/todos-presidencia/3252-documentos-1-conferencia-nacional-de-politica-indigenista Acesso em: 23/11/2016

DOCUMENTO BASE 2ª CONFERÊNCIA DE POLITICA DE INDIGENISTA- Brasília, CONEEI – SECAD, 2006

Disponível em: www.ifam.edu.br/portal/images/CONAE20Documento-Base.pdf, Acesso em: 20/04/2016

Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Básica, diretrizes curriculares para Escolas Indígenas, Brasília 2013, Ministério da Educação, disponível Em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso; Em 06/03/2017.

ESTATUTO DO INDIO. Brasília 05 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.justica.sp.gov.br/> Acesso: 28 de julho de 2016

FÁVARO, Osmar e IRELAND, Timothy Denis. **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: SECAD-MEC, 2007.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes. FERREIRA, Mariana K. L. (Org.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

Fundação Nacional do Índio Brasília. 2014 Disponível em: <http://www.funai.gov.br/> Acesso em: 18 de julho de 2016.

GEERTZ, Clifford. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

GOMES, Ana Valeska A. **Educação de Jovens e Adultos no PNE 2001 – 2010**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> Acesso em: 01 de julho de 2016.

GUEDES, Edson Carvalho – **Uma Hermenêutica acerca do Diálogo de Paulo Freire**, 2004. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/> Acesso em: 10/05/2016.

HENRIQUE, Ricardo; KLEBER, Gesteira; SUSANA Grillo e CHAMUSCA, Adelaide. CADERNOS SECAD/MEC. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando escola. Brasília, 2007.

IBGE INDIGINA- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Indígena** –Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/> Acesso em: 27 de junho de 2016

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEPE) Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em :26 de junho de 2016.

IBGE- CIDADES , Pesquisa sobre dados geográficos e socioculturais do município da Baía da Traição <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico>: Acesso em Março 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) Disponível em: www.inep.gov.br/: Acesso em: Janeiro de 2016: Acesso em Abril 2016.

JÚNIOR, Adenilson Cunha. **Saberes construídos pelos professores nas práticas Docentes da Educação de Jovens e Adultos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSE, 2012.

LEORATO, Massimiliano. **CEBs: Gente que se faz gente na Igreja**. São Paulo: Paulinas, 1987.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura Alexandre e NETO, Shigunov. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 02 de junho de 2016.

MACHADO, Vera de Mattos. **Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental**: da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambu.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. Disponível em: Acesso em: 20 de julho de 2016

MAHER, Terezinha Machado. A Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília 2006 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br Acesso em: 06 de julho de 2016

MEC/INEPE. **Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar**, 2008- Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em 19 de julho de 2016.

MELO, Neto José Francisco de. **Educação Popular Enunciado Teórico**. João Pessoa-UEPB 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MEC/SEF, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental: Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995 – 1998, Brasília, 1998 Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001784.pdf>: Acesso EM 23/03/2017

Ministério da Educação-MEC/PBA Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 20 Dezembro de 2015

MORETTI, Cheron Zanini e ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows7/Downloads/16999-81551-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows7/Downloads/16999-81551-1-PB%20(2).pdf) Acesso em: 20/03/2017

MOURA, Maria de Melo. **Educação de jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento.** Maceió – AL: Editora-EDUFAL, 2008.

NASCIMENTO, José Mateus (Org.). **Etnoeducação Potiguara Pedagogia da Existência e das Tradições.** João Pessoa: Ideia, 2012.

NASCIMENTO, José Mateus e SILVA, Paulo Roberto Palhano. **Educação Escolar Indígena Potiguara,** Etnoeducação Potiguara pedagogia da Existência e das Tradições. João Pessoa: Ideia, 2012.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos. **Expansão e Interiorização das Universidades: uma análise do processo de implementação do Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba.** 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do povo Brasileiro** – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília , 2006.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil, Educação Popular e Educação de Adultos.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 16 jun. 2010 São Paulo: Cortez, 1995.

PALITOT, Estevão Martins. **Os Potiguaras da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura.** 2005. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – UFPB, João Pessoa, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA AKAJUTIBIRÓ, Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró-aldeia Akajutibiró, Baía da Traição – PB, Governo do Estado da Paraíba secretaria de Estado da Educação -2015

Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura Indígena –Paraíba 2007
Disponível em: www.ufcg.edu.br/documentos/prolind/ppc_de_licenciatura_indigena_ufcg.pdf
Acesso em;24/04/2016.

Projeto sal da Terra, Disponível em: <http://projetosaldaterraeja.blogspot.com.br/> Acesso em 19 de julho de 2016

Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba :Disponível em:<http://www.ce.ufpb.br/ppge/> Acesso 15 Novembro de 2015

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas,: Disponível em:<http://www.ufal.edu.br/> Acesso novembro 18 de 2015

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ceará Disponível em:

<http://www.facedpos.ufc.br/2016> Acesso em 20 novembro de 2015

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Sergipe, Disponível em:

<http://www.ppge.ufsc.edu.br/> Acesso em: 07 de novembro de 2015

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Disponível em:

<https://www.ufpe.br/> Acesso: em 15 novembro de 2015

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal São Luiz no Maranhão,

Disponível em: <https://www.ufsm.br/> Acesso em 10 Novembro de 2015

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Piauí, :Disponível em:

<http://www.ufpi.br/> Acesso: em dezembro de 2015

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

Disponível em: <http://www.ppged.ufrn.br/> Acesso em 18 dezembro de 2015

Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre, Disponível em:

<http://www.ufac.br/portal/unidades-academicas/pos-graduacao/> Acesso em dezembro de 2015

Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Amazônia

<http://www.ppge.ufam.edu.br/> Acesso dezembro 2015.

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá

<http://www.unifap.br/public/> Acesso em dezembro de 2016

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Pará, :Disponível em:

<http://www.ppged.com.br/> Acesso em: 20 dezembro de 2016

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Roraima. Disponível

em: <http://www.prppg.ufrb.br/> Acesso dezembro 2016

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa Social**: método e técnica. São Paulo: Atlas, 1999.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso: em 15 de março de 2016.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 22 de julho de 2016.

SAMPAIO, Marisa Narciso; **Educação de jovens e adultos**: uma história de complexidade e tensões. PRÁXIS EDUCACIONAL, VOL. 5, NO 7 (2009). Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/> Acesso em: 2 de julho de 2016.

SANTANA, Daniella Cordeiro dos Santos de. **EJA**: breve análise da trajetória histórica e tendências de formação do Educador de Jovens e Adultos. 2012. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/> Acesso em 02 de julho de 2016.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **A gramática do Tempo para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

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 Recife – Recife, 2011.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadania (Org.). FÁVERO, Osmar. **Revista Brasileira em Educação**. Jan, Fev, Mar e Abril 200 N° 03. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://anped.tempsite.ws/novo_portal Acesso em :11/04/2017.

SOARES, Leônicio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

STRECK, Danilo R. e MORETTI, Cheron Zanini. **Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana**. Revista Lusófona de Educação, 24, 2013. Disponível: [www/Users/Windows7/Downloads/40-20\(1\).pdf](http://www/Users/Windows7/Downloads/40-20(1).pdf) Acesso em: 10/02/2017.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/> Acesso em: 2 de julho de 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TEIXEIRA, E; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago, 2008.

UNESCO, **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: Lição da Prática**, Brasília 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/> Acesso:25 de junho de 2016.

Universidade Federal Rondônia Mestrado Profissional em Educação Escolar Disponível em:<http://www.unir.br/> Acesso em: 19 dezembro de 2015.

VALE, Ana Maria. **Educação Popular na Escola Pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época).

VARGAS, Sonia Maria; FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011. **Disponível em:** [file:///C:/Users/Windows7/Downloads/dialogo-5671%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows7/Downloads/dialogo-5671%20(1).pdf) Acesso em: 10/04/2017

APÊNDICE

Apêndice A – Roteiro de Entrevista com os professores Indígenas

Prezado (a) Professor (a),

No trabalho que ora desenvolvemos para a elaboração da nossa pesquisa, precisamos obter algumas informações acerca do perfil dos educadores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua visão sobre os saberes docentes construídos na prática pedagógica, em terras indígenas potiguaras na Baía da Traição – PB.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

() masculino

() feminino

1.

Idade: _____

2. Nível de formação _____

3. Tempo de atuação no magistério: ____ anos

DADOS DA PESQUISA

4. Tempo de atuação na EJA Indígena: ____ anos

5. O que você entende por EJA Indígena?

6. Quais os saberes que você adquiriu na sua formação inicial?

7. Como se deu sua formação para trabalhar na EJA Indígena?

8. O que você entende por Educação populares?

9. Quais saberes, na sua prática pedagógica, que você considera popular?

10. A escola trabalha com os saberes populares? (Em caso de sim) Como?

11. Qual o espaço que a escola dá a para questão indígena?

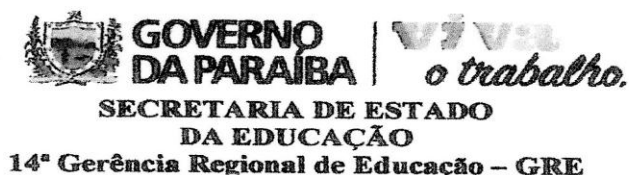
12. Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar na EJA Indígena? (Caso tenha)

13. O que você faz para superar?

14. Em relação ao currículo da EJA Indígena, como são trabalhados os conteúdos para atender às especificidades dos indígenas?

15. Em sua prática profissional na EJA Indígena, há momentos coletivos entre você e os demais profissionais da escola? Como são esses momentos? Como você avalia esses momentos?

Apêndice B: Carta de autorização do Gestor da 14ª região da Secretaria de Educação do Estado.



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **GERAILTON SANTOS DA SILVA**, gestor da 14ª Gerência Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, declaro estar informado da metodologia que será desenvolvida na pesquisa **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EJA EM TERRAS INDÍGINAS POTIGUARAS NA BAIA DA TRAIÇÃO-PB**, coordenada por Maria Alda Tranqueline da Silva, que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e, que se realizará na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró. Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa nas ciências humanas e sociais de acordo com o conselho Nacional de saúde (Resolução do CEP N°466/2012 e n°510/2016), e que esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Gerailton Santos da Silva
 GERAILTON SANTOS DA SILVA
 GERENTE REGIONAL 14ª GRE/SEE
 MATRÍCULA - 1769375
Autorizado

Mamanguape, 30 de Março 2017



Apêndice C : Carta de Autorização do Secretário Adjunto de Educação do Município da Baía da Traição.

Prefeitura Municipal de Baía da Traição
Secretaria Municipal de Educação
CNPJ: 19257318/0001-00



PREFEITURA MUNICIPAL DA BAÍA DA TRAIÇÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEF ANTONIO AZEVEDO
CÓDIGO DO INEP 25085883

Rua Osvaldo Trigueiro, 285 CEP 58.295-000. Parecer 566/00 Resolução nº 278100 em 28/12/2000.

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu **Maurício dos Santos Lira**, Secretário adjunto da Educação da Baía da Traição Município do Estado da Paraíba, declaro estar informado da metodologia que será desenvolvida na pesquisa, **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EJA EM TERRAS INDÍGINAS POTIGUARAS NA BAIA DA TRAIÇÃO-PB**. Coordenado por Maria Alda Tranquelino da Silva, que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba que se realizará na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Azevedo. Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa nas ciências humanas e sociais de acordo com o conselho Nacional de saúde (Resolução do CEP N°466/2012 e n°510/2016), e que esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Baía da Traição 29 de Março 2017

Prefeitura Municipal de Baía da Traição
Secretaria Municipal de Educação

Maurício dos Santos Lira

Apêndice D: Carta de Autorização da Direção da Escola Akajutibiró.

 **DA PARAÍBA** | *o trabalho.*
SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO
14ª Gerência Regional de Educação – GRE

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Audenívia santos de oliveira**, gestora da Escola Estadual Indígena do Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró, no município da Baía da Traição-PB, declaro estar informada da metodologia que será desenvolvida na pesquisa **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TERRAS INDÍGINAS POTIGUARAS NA BAIÁ DA TRAIÇÃO-PB**, coordenada por Maria Alda Tranquelino da Silva, que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa nas ciências humanas e sociais de acordo com o conselho Nacional de saúde (Resolução do CEP N° 466/2012 e n° 510/2016), e que esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.


Audenivia Santos de Oliveira
 Diretora Escolar
 Aut. N° 10.528

Esc. Est. Ind. Ens. Fund. Médio Akajutibiró
 Localização: nº 8.716 - 05/12/2008
 Baía da Traição / PB - CEP: 58.265-000

Baía da Traição 03 de Abril 2017.



NÃO DEIXE ÁGUA PARADA.
TODOS CONTRA A DENGUE.
CHIKUNGUNYA E ZIKA.

ANEXOS

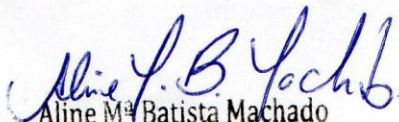
ANEXO A: Declaração do Programa de Pós-Graduação em Educação UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CERTIDÃO**

Certificamos, para os devidos fins, que o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, em Reunião Ordinária, aprovou por unanimidade o Projeto Intitulado: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA em terras indígenas Potiguaras na Baía da Traição/PB, da mestranda MARIA ALDA TRANQUELINO DA SILVA.

João Pessoa, 12 de maio de 2016.


Aline M. Batista Machado
Vice-Coordenadora PPGE
Mat. SIAPE 2413160

ANEXO B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ELABORADO DE ACORDO COM A REOSLUÇÃO 466/12-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TERRAS INDÍGENAS POTIGUARAS NA BAIÁ DA TRAIÇÃO -PB**”, sob a responsabilidade de Maria Alda Tranquelino da Silva e do orientador Professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, cujo objetivo é investigar os saberes construídos pelos professores no decurso de sua prática pedagógica para atender as especificidades dos educandos(as) da EJA Indígena na Baía da Traição/PB.

Para a realização deste trabalho, usaremos o(s) seguinte(s) método(s): abordagem qualitativa, com natureza participativa com observação participante. Nossa pesquisa ocorrerá a partir da realização de entrevistas semi estruturada que serão analisadas através do método análise de conteúdo segundo a autora Laurice Bardin, a qual apresenta as seguintes etapas: No primeiro momento a leitura flutuante que consiste na escolha dos documentos e falas das entrevistas, o segundo momento que consiste na exploração do material definindo as categorias a serem analisadas e finalmente o tratamento dos resultados obtidos para a construção da nossa dissertação.

Quanto à questão de riscos na pesquisa em tela, eles são mínimos e previsíveis, a exemplo dos professores possuírem uma sobrecarga de trabalho na instituição e não disponibilizar de tempo para nossa pesquisa, ou a critério da secretaria precisar ser remanejado para outra instituição, também não conseguir compreender os objetivos da pesquisa e se recusarem a participar por medo de represálias da gestão, entre outros que possam surgir, podendo ele desistir de participar da pesquisa.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: maior compreensão dos saberes mobilizados para sua atuação junto a EJA na perspectiva de fortalecimento da cultura indígena, participação mais efetiva nas esferas comunicativas sociais que exigem tais habilidades, e a afirmação de sua identidade individual e coletiva, através do resgate de valores e costumes dos grupos sociais os quais convive.

No curso da pesquisa você têm os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com a pesquisadora responsável, Professora Maria Alda Tranquelino da Silva através do contato: Rua Coronel Luís Inácio, nº 181, Mamanguape –PB, Telefone: (83) 98703-6902– E-mail: aldasilvalopes@hotmail.com ou através do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

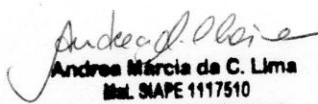
ANEXO C: Declaração do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 27/04/2017, o Projeto de pesquisa intitulado: **“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TERRAS INDÍGENAS POTIGUARAS”** da pesquisadora Maria Alda Tranquelino da Silva. Prot. nº 0629/16. CAAE: 59738016.3.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do relatório final do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andréa Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária de CEP-CCS-UFPB