

CAMINHOS INDÍGENAS DA EJA EM COROA VERMELHA-BA: UM PROGNÓSTICO AO DESENVOLVIMENTO LOCAL

INDIGENOUS PATHS OF EJA IN COROA VERMELHA-BA: A PROGNOSIS FOR LOCAL DEVELOPMENT

SENDEROS INDÍGENAS DE EJA EN COROA VERMELHA-BA: UN PRONÓSTICO PARA EL DESARROLLO LOCAL

Carla Regina Zasso¹

Adeline Cerqueira Souza²

RESUMO: O presente artigo originou-se das discussões efetuadas no interior do mestrado em Educação e Contemporaneidade e nos grupos de pesquisas TSPPP e GIPRES. O estudo de caso buscou ponderar algumas reflexões sobre a educação de jovens e adultos indígenas, a partir da Escola Municipal Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, em um contexto participativo, tendo como ponto de alusão o documento Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para Escolas Indígenas e a potencial motivação para alavancar o desenvolvimento local. Isso foi possível de ser concretizado por meio de teóricos que contém o pensamento de vertente crítica e de trabalho, conhecimento indispensável para se entender a EJA, pela trilha metodológica do referencial bibliográfico, observação e roda de conversa. Como resultado, percebeu-se que ocorrem práticas com projetos no âmbito escolar hierárquico e verticalizado por influência orientadora do RCNEI, apesar de ter ressignificado interculturalmente o ensino específico e diferenciado, mas ainda sinaliza fragilidade quanto a aderência na comunidade indígena.

Palavras-chave: Educação. EJA. RCNEI. Indígena Pataxó. Desenvolvimento Local.

ABSTRACT: The article originated from discussions carried out in the master's degree in Education and Contemporaneity and the research groups TSPPP and GIPRES. The work made some reflections on the education of indigenous young people and adults, at the Pataxó Municipal

¹Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/Mestrado, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), SMED (Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz Cabralia - BA, professora efetiva da rede municipal de ensino) e membro do grupo de pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico (TSPPP). E-mail: zassobahia@gmail.com.

² Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/Mestrado, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Educação e Representações e Sustentabilidade (GIPRES), bolsista CAPES. E-mail addgeo@yahoo.com.br.

Indigenous School of Coroa Vermelha, in the participatory context, having as a starting point the document Reference Curricular Nacional (RCNEI) for indigenous schools and the potential motivation to leverage local development. This was possible to be achieved through theorists who have critical and work-oriented thinking, an essential knowledge to understand EJA, through the methodological track of the bibliographic reference, observation and conversation wheel. As a result, it was noticed that there are practices with projects in the hierarchical and vertical school scope due to the guiding influence of the RCNEI, despite having interculturally re-signified specific and differentiated teaching, but still signals fragility regarding adherence in the indigenous community.

Keywords: Education. EJA. RCNEI. Pataxó indigenous. Local development.

RESUMEN: Este artículo se originó a partir de discusiones realizadas en la Maestría en Educación y Contemporaneidad y en los grupos de investigación TSPPP y GIPRES. El estudio de caso buscó considerar algunas reflexiones sobre la educación de jóvenes y adultos indígenas, de la Escuela Municipal Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, en un contexto participativo, teniendo como punto de alusión el documento Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para Escuelas Indígenas y el motivación potencial para impulsar el desarrollo local. Esto fue posible lograrlo a través de teóricos que contienen pensamiento y trabajo críticos, conocimientos esenciales para comprender EJA, a través del rastro metodológico de la referencia bibliográfica, rueda de observación y conversación. Como resultado, se percibió que existen prácticas con proyectos en el ámbito escolar jerárquico y vertical debido a la influencia rectora del RCNEI, que ha resignificado interculturalmente la enseñanza específica y diferenciada, pero aún señala fragilidad en cuanto a la adherencia en la comunidad indígena.

Palabras-clave: Educación. EJA. RCNEI. Indígenas Pataxó. Desarrollo local.

INTRODUÇÃO

A motivação para esse artigo partiu da necessidade contemporânea em ecoar o objeto de estudo: a contextualização do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) na comunidade indígena Pataxó. Sendo assim, empenhou-se em responder se a prática educativa vivenciada na comunidade indígena Pataxó contribui com o processo de construção do desenvolvimento local no distrito de Coroa Vermelha-BA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido manifestada concretamente como uma ação política de reparação sem entrelaçamento com a vida sócio-cultural, natural e de trabalho dos sujeitos na maioria do território brasileiro. No caso específico, o presente estudo pretende analisar singularmente as trajetórias da EJA conduzidas para os povos indígenas em Coroa Vermelha, situada em Santa Cruz Cabrália-BA que faz parte da Costa

do Descobrimento-BA e a potencial motivação para alavancar o desenvolvimento local. Este território de identidade está localizado na região Nordeste e é composto por oito municípios: Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro e Santa Cruz Cabralia (figura 01).

Para tanto, desenvolve-se aproximações dos teóricos que dialeticamente concebem o processo formativo por base da categoria trabalho. Como resultado dessa lógica pensa-se na coexistência de um desenvolvimento local dentro do território. No intento de atingir esses propósitos, o estudo objetivou refletir sobre a prática educativa da equipe da EJA na comunidade indígena, especificamente na Escola Municipal Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, a partir de elementos encontrados no Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para Escolas Indígenas estendido à modalidade de Jovens e adultos, sua adequação cultural e a possibilidade de obter um desenvolvimento no local. Por consequência, intencionou-se discutir se a educação referenciada na comunidade indígena pataxó pode servir de exemplo para a contribuição do desenvolvimento local subsidiado pelos teóricos de pensamentos críticos.

A metodologia baseou-se primeiramente na delimitação dos sujeitos que são integrantes da equipe gestora escolar, formada pelo diretor, coordenador pedagógico, uma professora liderança representante da comunidade e um professor mais antigo da EJA, compondo um grupo para a roda de conversa. A posteriori foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de uma captura dos principais excertos de textos selecionados nas produções de resenhas literárias e observação do espaço escolar, assim como das discussões em sala de aula e dentro dos grupos de pesquisas TSPPP/GIPRES. Eles tornam possível reunir os contextos de Educação Popular e Desenvolvimento local.

Em seguida, promoveu-se o encontro do grupo e nesta ocasião foi oportunizado o espaço de diálogo sobre a trajetória da EJA e seu referencial curricular de registros. A partir desta roda de conversa foi possível avaliar projetos, dados e confrontar opiniões e pontos de vistas a respeito da prática concreta dos atores da EJA na escola e por extensão na comunidade, com a finalidade de aproximar a tal prática educativa a uma proposta para o desenvolvimento local.

1. O TRABALHO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE EJA

Diante da conjuntura mundial da economia moderna e seguidamente pós-moderna — vista como uma realidade que nega o sagrado, exacerba o consumo, produz crise das identidades locais e fragilidades interpessoais, desencantando o mundo (CANDAU, 2016) — pondera-se sobre o capitalismo que o mesmo tempo revela-se de forma perversa e dele tem-se como consequência a mundialização (confluência econômica e cultural em nível global), bem como a divisão do trabalho a qual se coloca de maneira precarizada, terceirizada e muitas vezes excludente.

Acrescenta-se a esse pensamento, a associação do avanço tecnológico com o início da crise do modelo capitalista, na década de 1970 (HARVEY, 2004), que resultou em reestruturações nas organizações de trabalho em escala mundial, sobretudo no que se refere ao entendimento do tempo no trabalho e as novas exigências de conhecimento do trabalhador. Nesse âmbito, faz-se necessário pontuar que "no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria" (MÉSZÁROS, 2008. p.16).

Por outro lado os excluídos — que muitos teóricos denominam de exército de mão-de-obra ou classe que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1995 e 1999) — ficam a mercê dos novos rumos da economia e da alienação³ que os acompanham. Neste estudo, os excluídos, anteriormente mencionados, ficam delimitados pelos jovens e adultos os quais foram privados da sua escolarização no tempo formalmente programado, o que lhes vem acarretar a dupla jornada de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, já que não lhes coube a moratória social de amadurecer na vida, paulatinamente.

Assim sendo, confirma-se o trabalho como algo de extrema importância para o homem hodierno. Pois, a partir do trabalho não somente se obtém a sobrevivência humana, como também se revelam características históricas e culturais da sociedade, não sendo apenas subsídio de materiais para conversão em riqueza.

³ Incorporação nos processos psíquicos do homem um sentido imediato em suas ações e no seu trabalho suprindo suas necessidades básicas já que sua consciência convive com a divisão de classes sociais e esta submete o sujeito entre o saber e o fazer.

Desta forma, compreende-se o trabalho como "a condição básica e fundamental de toda a vida humana". E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876). Continuando a argumentação, pode-se afirmar que foi com o trabalho, e/ou a divisão deste, que surgiu a propriedade privada e a alienação. “Essa divisão dos homens em classes irá provocar, naturalmente, uma divisão também na educação” (SAVIANI, 2007. p. 155).

A modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) vem sendo historicamente situada em questões implícitas de exclusão social, provocada pelo modelo de desenvolvimento do capital, o qual tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado, muitas vezes utilizando-se de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso (SOUZA, 1992).

Nesse sentido, o déficit educacional brasileiro e a necessidade constante de adaptação, qualificação e conhecimento que o mercado flexível (marcado por novas mudanças: na produção, no mercado, na maneiras de fornecer os serviços financeiros e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional) passou a exigir do trabalhador, fez com que aumentasse o número de jovens — “não adultos”, atualmente conceituado como processo de juvenilização⁴ na EJA.

No contexto formal de educação nota-se que tais questões envolvidas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos estabelecem conformação e desigualdades originadas do contexto mundial que se reverberam no processo de ensino-aprendizagem local. Logo, é necessário salvaguardar as situações que extrapolam os espaços formais de educação, que as aproximam dos espaços não-formais e informais, correspondendo às questões culturais e políticas fundamentais para a existência de um propósito social (LIBÂNEO, 2010), consubstanciadas na comunidade indígena Pataxó, em Coroa

⁴ A Juvenilização refere-se ao processo de renovação na faixa etária dos estudantes da EJA que vem acolhendo adolescentes a partir de 15 anos na sala de aula para conviver com adultos e idosos trazendo mudanças no cotidiano escolar. Esta estratégia de autorizar o ingresso de adolescentes nessa modalidade de ensino, como correção de fluxo, tem se desviado da concepção original de sua função social.

Vermelha-BA.

É válido justificar que se visualiza aqui a educação como um modo emancipatório de experiência associativa a outras metodologias participativas, as quais consideram o envolvimento da comunidade no protagonismo do seu próprio desenvolvimento cultural, social, político e econômico. Por isso, coloca-se a educação como construção teórica e ferramenta necessária para o enfrentamento das desigualdades e entendimento do desenvolvimento local. O "fenômeno educação" pode ser referenciado no estudo ecológico entre grupos humanos e quadros regionais. Já que este permite a conexão dos processos envolvidos para a sustentabilidade dos sujeitos: recursos naturais que o meio fornece para a subsistência das populações locais e dos processos através dos quais essas populações se organizam para satisfazer as suas necessidades fundamentais.

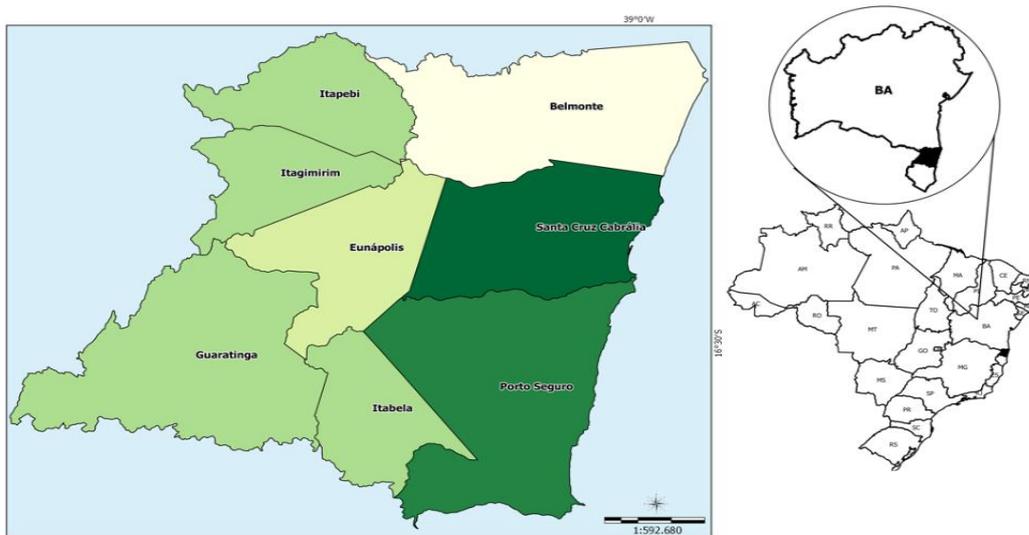
Embasado por tais elucubrações pode-se traçar um prognóstico de que a educação pode servir como mediação para fazer emergir o desenvolvimento local e a justiça social. Assim, a educação para o desenvolvimento local acontece quando um conjunto de práticas construídas coletivamente na direção de um projeto emancipatório protagonizado pela população local/trabalhadora, ligado à vida das pessoas, estrutura-se sem envolvimento de imposições verticalizadas da escola formal.

Nesse diálogo, a educação que conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (ADORNO, 1995).

2. CARACTERIZAÇÃO DA ALDEIA COROA VERMELHA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA EJA

A imagem a seguir (figura 01) posiciona a Bahia no Brasil, assim como Santa Cruz Cabrália na Bahia, município ao qual Coroa Vermelha pertence, no sentido de situar o leitor dentro do local pesquisado.

Figura 1 - Localização da área territorial do estudo



Fonte: Base cartográfica do IBGE, 2006. Elaboração: CGMA/SDT/MDA, março, 2015.

Vale ressaltar que a área em destaque na imagem acima (figura 01) possui intensa movimentação turística, pois está situada no território identidade do Extremo Sul da Costa do Descobrimento — em Santa Cruz Cabrália. Tendo uma área de mata de aproximadamente de 827 Km, na Reserva da Jaqueira — território de Porto Seguro, mas com a maioria dos habitantes da Coroa Vermelha. Todo o território contém 1.493 hectares demarcados a partir de 1970. Após 1997 outras áreas territoriais foram retomadas e novas comunidades se formaram (Juerana, Aroeira e Nova Coroa), somando 1.600 famílias em torno de 6.000 pessoas. Novos aldeamentos surgiram na sequência da BR, inclusive em área territorial de Porto Seguro, a exemplo da aldeia Novos Guerreiros. Por fim, a Coroa Vermelha limita-se ao Sul pelo monumento de resistência Pataxó (divisa com Porto Seguro) e ao Norte pelo Rio Mutari, em direção à sede do município de Santa Cruz Cabrália.

A aldeia (figura 02) está distribuída em duas glebas: A e B. Na área urbana (A) onde está o conjunto cultural (inclui a escola), e tem intenso comércio. B - área do campo de agricultura de subsistência e pequena criação de gado.

A EJA na Escola Municipal Indígena Pataxó de Coroa Vermelha (figura 02) começou a ser ofertada em 2003, porém o processo de registro dos índices se deu somente a partir de 2009. Desde então foi possível observar o declínio ocorrido nas turmas quanto

ao número de alunos matriculados e sua permanência na escola, sendo mais um desafio pela frente. Destaque para a introdução da disciplina Ciclo de Aprendizagem da EJA (CAEJA) a qual foi uma das estratégias adotadas para reverter parcialmente a evasão escolar. Esta precisou ser readaptada em 2017 no formato de atividade paralela às aulas (metodologia interdisciplinar diferenciada), trazendo melhores resultados de produção coletiva e expostos em momentos de culminâncias e portfólio.

A EJA na Escola Indígena (figura 02), fundamenta-se nas Diretrizes Nacionais para a EJA (2000), considerando o RCNEI-1998 (Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena) e traz um planejamento específico, com professores que atuam na EJA compreendendo o valor de uma aprendizagem significativa, e que entendem a necessidade do aluno, que por vezes limita-se apenas a concluir o Ensino Médio ou mesmo querendo ser alfabetizado, mas para o professor o que importa é dignificar o indivíduo dando subsídios para ele viver e enfrentar uma sociedade desigual. O grande desafio é manter o aluno na escola com práticas de entretenimento e itinerância, na promoção de aulas diferenciadas junto ao Ciclo de Aprendizagem da EJA (CAEJA) em forma de projetos e oficinas para melhorar a qualidade de atendimento e proporcionar avanços aos estudantes da EJA.

Figura - 2 Escola e aldeia indígena



Fonte: ZASSO, 2021.

O perfil dos alunos desta modalidade se configura em maioria por mulheres, especialmente no 1º ciclo, inclusive com maior idade, a partir dos 30 anos, fato que pode justificar não terem tido oportunidade de estudar antes, ou que precisassem se alfabetizar

para ler a bíblia, outras para avançarem no mercado de trabalho. Muitas têm levado os filhos pequenos para a escola, até para garantirem uma refeição para as crianças na ocasião do horário de recreio de 10 minutos em que todos se alimentam, e onde as crianças ficam brincando na área aberta da escola. Se faz importante destacar que as estudantes mães estão pleiteando uma sala com monitor para cuidarem das crianças. O perfil masculino se concentra nas turmas de 7ª a 8ª séries, na faixa etária entre 16 - 20 anos, muitos para corrigir a distorção idade-série ou recuperar aprendizagem e se certificar para melhorar as condições de trabalho.

A metodologia aplicada baseada em atividades dentro do CAEJA são variadas, pensadas e realizadas a cada mês com professores articuladores rotativos por turma que junto dos seus alunos escolhem temáticas eleitas para debater. Também realizam eventos e ‘aulões’, palestras de autoestima e momentos de lazer com datas estipuladas pelo grupo escolar. Além de aula itinerante após recesso de julho para resgatar alunos que não tenham retornado.

Após visualizar os efeitos da Pandemia foi reelaborado o PLANO DE METAS-2019 para recuperar os estudos e manter o foco na EJA, a partir de revisões curriculares com o intuito de: valorizar e fortalecer a identidade cultural do povo Pataxó por meio de projetos pedagógicos; garantir a alfabetização e letramento para os jovens e adultos, diante da realidade cultural Pataxó; reduzir a taxa de evasão escolar, em especial nessa modalidade; revigorar o projeto de vida. promover atividades de formação continuada para docentes nas diversas disciplinas; articular encontros para estudo da língua Pataxó — *Patxôhã* — bem como os encontros CAEJA e demais projetos. Atualmente, essa metodologia CAEJA está muito próxima da pedagogia de projetos.

Quanto aos projetos, acontece a culminância das temáticas em um evento por mês, tais como: café com poesia, a noite cultural, a feira nordestina e culinária Pataxó, a noite da massa (pizza, panqueca, macarrão em que todos compartilham o cardápio). Ocorrem também palestras enfermagem-SESAI sobre o setembro amarelo, outubro rosa; palestras brigadistas Pataxó (conscientização de cuidados com o meio ambiente); apresentação de projetos da EJA diurna no noturno, principalmente em atividades de linguagem (inglês) e 2h semanais de linguagem (*Patxôhã*). Extracurricularmente, nas sextas-feiras segue sendo ofertada a educação física na quadra esportiva.

No que se refere a Matriz Curricular Diferencial *Patxôhã* a mesma compõe-se de Competências, Habilidades e Conteúdos distribuídos em quatro unidades bimestrais. Tendo como objetivo geral desenvolver a capacidade de uso da linguagem oral e escrita em múltiplas situações, ampliando a compreensão, a interpretação e a análise dos diversos textos já existentes na língua Pataxó, respeitando as variedades linguísticas e tendo a leitura como fonte de informação e ampliação de seu conhecimento. E está disposta em três eixos: EIXO 1 — Formação pessoal do indivíduo Pataxó; EIXO 2 — Leitura e Escrita / vocabulário; EIXO 3 - Produção de textos escritos e orais.

3. CONTEXTOS DA EJA PARA ALUNOS INDÍGENAS

Conforme exposto no princípio deste artigo, no qual foi proposto refletir sobre a atual situação da modalidade Educação de Jovens Adultos no Brasil, para além de sua prática formal de resposta ao RCNEI, mas naquela centralizada na prática social intrinsecamente vinculada ao trabalho, e a outros espaços que não apenas o escolar, reforça-se que é neste território ampliado e aqui a ser caracterizado como aldeia indígena Pataxó de Coroa Vermelha, localizado em Santa Cruz Cabralia-BA que tecemos as impressões da EJA e suas implicações na comunidade. Esta exposição relatada foi fruto de uma roda de conversa ocorrida em agosto de 2022 na Escola Municipal Indígena de Coroa Vermelha, ocasião em que preparamos uma participação no X-SEJATIS (Seminário sobre Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal), a respeito de práticas educacionais da EJA nas diversas áreas do conhecimento, abordando suas violências e utopias.

Neste encontro com a equipe escolar indígena associamos de imediato o começo da EJA à luta de inserção dos adultos à vida escolar e ao mundo do trabalho formal, ou seja, a possibilidade de se livrar da exclusão social. Isto quer dizer que a EJA acolhe o indígena trabalhador, considerando os seus saberes prévios e o seu tempo próprio de aprender. Em seguida, lembramos que já acontecia a EJA fora da escola misturada ao movimento de resistência cultural, desde a ‘retomada’ de território à própria dignidade dos indígenas. Este movimento ampliou-se a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu as especificidades socioculturais indígenas através dos Artigos 210, 215, 216,

231 e 232.

Destaca-se de imediato o Art. 210, § 2º que tratou dos conteúdos relacionados à escolarização dos indígenas, especialmente ao declarar que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL,1998) e abrindo caminho para outras cláusulas a serem inseridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Nesta lei, o Art. 79 delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e programas específicos pelo Sistema de Ensino, incluindo processos pedagógicos, línguas, conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) acentua a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas do sistema pelo bilinguismo e interculturalidade. Dela deriva uma proposta de educação específica, intercultural feita com e para indígenas, nos espaços onde localizam-se as diferentes etnias. A interculturalidade, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)⁵ consiste no “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas”. (BRASIL, 1998, p. 54).

Esta educação com olhares específicos ajuda a conhecer, reconhecer, respeitar e valorizar a pluralidade cultural, o que contribui para a preservação das etnias, dos costumes e para a reafirmação social, suspendendo discriminações de âmbitos gerais ao incluir todas as singularidades e diferenças. Com isso, pode-se concluir que nesse primeiro momento da conversa houve consenso de que a EJA, formal ou não, evoca a diferença como uma marca constante, seja na idade, no gênero, na sexualidade, na cultura, enfim no compêndio de histórias de vida que se expressam nesta modalidade.

No lugar em que estiver a EJA tem a ativação de saberes a partir da troca de experiências. Tem a expressão de desejos e a persistência para aprender mesmo com as dificuldades, na maioria das vezes como reflexo estrutural das desigualdades sociais,

⁵ Este referencial (RCNEI) tem o objetivo de integrar conhecimentos universais selecionados e os etnoconhecimentos de cada povo indígena, sendo composto por seis áreas de estudos, com destaque especial para os seis temas transversais (auto-sustentação, ética indígena pluralidade cultural direitos lutas e movimentos terra e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde).

como nos referimos na introdução deste artigo. Todavia, a cultura indígena traz consigo uma resiliência fundada nas suas essencialidades, tais como a memória, a oralidade, a ritualística, a temporalidade, a ancestralidade que caracterizam e agrupam a comunidade em seus movimentos de resistência e conquista de direitos políticos e sociais, que sofrem pressões e mutilações de tempos em tempos conforme a orientação política do governo federal ao qual as etnias indígenas, vistas de forma mais ampla, têm ligação direta, especialmente quando se trata de territórios de riqueza mineral e florestal. Não podemos calar diante destes fatos do que vem ocorrendo a exemplo com a crise humanitária dos Yanomami em suas reservas, em áreas do norte do país, no Estado de Roraima.

Dentre os diversos modelos de educação que nortearam a educação escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas-RCNEI (1998, p. 24), destaca que “ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada”. Neste contexto, a compreensão sobre currículo se amplia ao entrecruzar saber e poder, considerando elementos de representatividade, de narrativas e regulamentos. Assim, Silva (1995, p. 201) sintetiza dizendo que “currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente imbricados”. O currículo corporifica relações sociais”. Portanto, ele é uma ferramenta de intervenção cultural, que contempla experiências cognitivas e afetivas alicerçando o processo de transformação social.

Esta referência curricular (RCNEI) muito influenciou a pedagogia escolar indígena, cuja escola não deve estar desvinculada da comunidade, pelo contrário, o intercâmbio baseado nas práticas cotidianas, e através do movimento social tem reforçado o princípio da autonomia dos ‘parentes’ (forma de tratamento comumente utilizada na aldeia), o princípio da dialogicidade, quando falam, escutam e decidem reunidos no centro comunitário, tipo arena circular, para garantir o princípio da participação social, e em círculo todos se veem e dançam seu *awê* (ritual sagrado). A escola mobiliza na/com a comunidade ações que ajudam no enfrentamento das injustiças e desigualdades. Promove campanhas das mais diversas demandas, dentre elas o combate à fome, prevenções de doenças, das queimadas, dos preconceitos, enfim, prospera votos de positividade e de qualidade de vida na coletividade.

O indígena é muito responsável e apegado à família, das crianças aos idosos, seja a própria, quanto as da aldeia. Munduruku (2010) confirmou essa ideia ao dizer que

considera a atribuição aos velhos educar a mente e o espírito, ensinando através da oralidade aos infanto-juvenis contar histórias, saberes e práticas culturais. É importante ressaltar que há dificuldade por parte do indígena de praticar o planejamento. Este hábito não faz parte do seu universo cultural de fazer projeções futuras, sendo essencial vivenciar o presente. Essa forma de compreender e viver popularmente está descolada das referências e obrigações curriculares e epistemológicas da educação formal.

Os Pataxó por terem uma cultura ancestral formaram uma teia de saberes e práticas que se percebe no seu cotidiano e nos seus rituais tradicionais. São saberes que foram construídos coletivamente e que trazem registros do jeito de fazer dos seus antepassados, isto ao que chamam sabedoria, percepção confirmada por Charlot quando ele diz “o saber é construído em uma história coletiva” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Para os indígenas de Coroa Vermelha, o centro cultural que também comporta o espaço escolar (figura 02) faz o entrelaçamento da educação indígena com a educação escolar indígena onde esta última propaga a sua identidade, e desde a década de noventa a escola passou a ser vista como um lugar cultural e político de aprendizado de suas especificidades sem perder de vista os ensinamentos universais. Os idosos e adultos, nesse contexto, são os grandes interlocutores desse processo, elegendo a EJA indígena como um território de disputa no combate à exclusão social — a escola indígena de Coroa Vermelha então torna possível a relação entre a educação escolar e os saberes de cada comunidade indígena — (aldeada ou não, pois têm espaços descontínuos e novas aldeias surgidas da dispersão da pioneira). Mesmo assim, o caráter identitário se manifesta ainda pelo fato de a cultura se exteriorizar de forma bem própria, originária e de não integrar ao conceito ocidental de universalidade, por mais que a indústria cultural (ADORNO, 1980) de massa comercial e turística tente se impor e chantagear com a estereotipia do primitivo, do excêntrico.

Diante do que foi mencionado, percebe-se que muitas mudanças contextuais têm modificado essa maneira de tratar a Educação de Jovens e Adultos, porém é importante se fortalecer a ideia de totalidade, para que haja um sentimento de pertencimento por parte dos indígenas da EJA à escola, não sendo o estudante apenas frequentador de uma modalidade de ensino, porém que o atendimento seja pautado no conhecimento prévio de cada estudante para que esse saber a ser mediado possua significado não apenas para

a sua formação acadêmica, mas para sua formação de indivíduo indígena.

É preciso ficar claro que, ao tratar-se da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da Educação Escolar Indígena, além das Diretrizes Curriculares Nacionais, um dos documentos que não podem faltar na construção do currículo próprio é o Referencial curricular nacional para Educação Escolar Indígena (RCNEI, 1998), embora ele não trate especificamente da EJA. Mas, é a partir dele que o olhar de educação indígena, pensada pelos povos indígenas, se estabelece e lhes possibilita fortalecer os ideais de uma educação com significado, cujo currículo esteja vinculado ao cotidiano, à cultura, aos diversos contextos, direcionando, e não ditando, como se deve referendar essa educação específica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pode-se discutir que as impressões analisadas sobre a educação indígena da EJA seria o lugar de ativação de saberes a partir da experiência, onde os sujeitos expressam o que desejam aprender. Sendo uma educação construída ao longo da vida sem cessar em associação constante com o trabalho, seus hábitos, costumes e valores culturais. O ponto crucial na Educação de Jovens e Adultos é a marca constante da diferença percebida por meio do acolhimento de diferentes idades, gêneros, sexualidades e perfis socioemocionais e culturais com diferentes histórias de vida, diferentes oportunidades para acessar e avançar a escolaridade. O quesito inclusão perpassa pelo diálogo, acolhimento e respeito, pela atenção às diferenças, os contextos — multisseriados, de comunidades tradicionais, de bairros marginalizados, dificuldades da classe trabalhadora, tráfico de drogas e violências generalizadas —, modalidade que precisa de lutadores, de uma formação de corrente/rede de apoio e mobilizadores. E que precisa estar pautada no estudante como centro do processo de ensino, para as necessidades da vida em comunidade do estudante e a partir do interesse do mundo do trabalho. Conseqüentemente, a práxis precisa compor temas geradores que subsidiem o contexto de aprendizagem em torno das necessidades coletivas.

Observa-se que a EJA indígena referendada pelo RCNEI (1998) e suas

adequações manteve a demarcação da identidade e da diferença destacada em relação a outras formas de abordagem curricular não-indígenas, porque a diferença segundo Woodward (2012, p. 40) "ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social", e portanto extrapola as programações escolares. Esta correlação dependente entre identidade e diferença nos leva a concluir que ambas são criaturas da linguagem (SILVA, 2012), que são ativamente produzidas no mundo cultural e social, comprovadamente declaradas nas falas da roda de conversa. O fato é que "ninguém pode construir sua identidade independentemente das relações estabelecidas com os outros e da representação que os outros possuem a seu respeito" (PCN, 1998, p.108).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta estreita ligação entre Educação de Jovens e Adultos e o trabalho é promovida a produção material, particularmente o artesanato indígena, e a preparação para a vida social. Observa-se, neste caso, que o trabalho passa a ter um caráter formativo na intenção de dirimir a distância entre trabalho intelectual e braçal, bem como entre educação formal e não-formal.

Na comunidade indígena o lugar da escola tem o significado operante tal qual um território, pois é identitária e indissociável do processo de construção cultural e intelectual, denotando-a como mais um dos territórios de oportunidade de educação e resistência (ativismo social), não somente de escolarização.

Neste aspecto, a ancestralidade e os mecanismos da tradição cooperam para manter aceso o sentimento de pertencimento e o compromisso de transmitir conhecimentos de uma geração para a outra, dando continuidade ao que já foi criado, hoje rebuscado de inovação, no intuito de agregar a comunidade em torno do jeito próprio de fazer coletivamente. Este fazer comunitário destoa do modo de produção capitalista individualista, que categoriza os indígenas como povos tradicionais e originários sobreviventes dos remotos massacres e atuais violações de direitos, porém não seria repetitivo dizer que são eles os protetores da biodiversidade.

Durante a roda de conversa na força das expressões foi possível constatar que o diverso está atrelado às minorias injustiçadas socialmente, pois são muitos traumas a superar e reparações a serem feitas. Precisamos abrir as lentes para a sociedade plural, conhecer os simbolismos, respeitar os modos de ser e fazer dos outros, aprendendo com os indígenas que diálogo é escutar e depois falar e que as decisões sejam tomadas no coletivo para serem legítimas. Tal legitimação está assinalada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) genuíno da escola que expõe como um dos objetivos contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural. Em virtude de que, os indivíduos constroem sua autonomia participando da vida social do lugar, buscando o melhor para o local que habitam.

No RCNEI consta tal perspectiva de valorizar os saberes que surgem durante as vivências cotidianas associadas aos ensinamentos e esperanças dos mais velhos, haja visto os temas transversais que o referencial apresenta e suas respectivas orientações de estímulo à reflexão na elaboração dos currículos indígenas. Atualmente, a escola está revisando seu Projeto Político Pedagógico simultaneamente à renovação do currículo.

Assim sendo, cabe destacar que o passado nos ajuda a entender o local e os avanços perpetuados na sociedade, apesar de não nos assegurar as melhores escolhas e nem a manutenção das decisões favoráveis ao desenvolvimento local. A escolha do projeto de mudança pode ficar ao nível reformista ou partir para a atuação revolucionária, por isso prognóstica. Ademais, tudo dependerá de como a sociedade em destaque, enfrentará a desigualdade que lhe assola e de qual atribuição exercerá o Estado ou demais instituições na formulação de políticas públicas para ajustar tal sociedade ou transformá-la diante das incertezas quanto ao destino da riqueza, seja qual for o âmbito considerado.

Neste estudo, procurou-se apontar possíveis relações entre o RCNEI e a efetiva prática educativa na escola indígena e sua imbricação na comunidade. Portanto, partindo da premissa de que os gestores que atuam na consolidação das práticas educativas de Jovens e adultos indígenas Pataxó têm buscado implementar mudanças educacionais através dos projetos societários da comunidade indígena, que contemplem a ressignificação intercultural de ensino específico e diferenciado perante as práticas educativas. Por este caminho, eles anseiam um jeito próprio de educação intercultural que

possa impulsionar o desenvolvimento local.

Desse modo, a educação integrada ao desenvolvimento local favorece um prognóstico justamente ao empoderamento dos sujeitos, aqui referenciados, que conhecem e compreendem os valores, hábitos e costumes locais fundamentais para almejar o desenvolvimento coletivo que tem sua identidade cultural nas raízes ancestrais.

Contudo, quanto a intersecção problemática educativa da EJA e RCNEI, avistamos através da roda de conversa, que este documento curricular orienta para os conhecimentos universais e também para os etnoconhecimentos, possibilitando que ocorra na EJA indígena a legitimação dos saberes tradicionais e o fortalecimento da cultura através dos projetos desenvolvidos na escola. Registramos que a equipe escolar está revisando o currículo e o PPP para ampliar os estudos do contexto local, mantendo o RCNEI como marco legal de referência e a perspectiva de cooperar participativamente para o desenvolvimento da comunidade indígena e não-indígena da Coroa Vermelha. Compreendemos na conversa que a EJA evoca a diferença num território político por excelência, onde cabe conflitos que escapam ao controle curricular planejável, porém suscetível a prática social vinculada ao trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas, Horkheimer: os pensadores.** Tradução de José Lino Grünewald. Abril Cultural. São Paulo, 1980.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3ª edição, Editora: Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1995

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal.** Revista dos Tribunais. São Paulo, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96.** In: Legislação sobre Educação. Org. AMARAL, Ana Valeska. - 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2019.

BRASIL. MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI),**

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em Ago de 2022. Disponível:

https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf

BRASIL. MEC. **PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, Brasília, 1998.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Editora Contexto. São Paulo, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ENGELS, Friedrich; MARX, KARL. **Obras escolhidas**. Alfa-Omega, s.d, v.II. São Paulo: 1876.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradutora: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 128.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: Uk'a editorial, 2010.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Pataxó de Coroa Vermelha - PPP. Santa Cruz Cabrália, Bahia, 2014.

SANTOS, Vilma Matos Soares. **Um olhar sobre a Gestão Escolar Indígena: Memória sobre o protagonismo, os dilemas e as construções**. TCC (Licenciatura Intercultural), Instituto Federal da Bahia, Porto Seguro, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v.12 n. 34 jan/abr, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Qualificação, Ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista da FAEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. II, n. 18, p. 259–279 jul/dez, 2002. Salvador: UNEB, 1992, 461 p.

SOUZA, Gabriela F.J; SANTANA, M^o Hilda. **Desafios e Conquistas na EJA: (Re) escrevendo novas histórias com a CAEJA-TCC em Políticas Públicas da Educação Básica**: Faculdade Batista. Santa Cruz Cabrália, Bahia, Março de 2019.