

## CIRCULARIDADES E INTERCULTURALIDADES: PERCURSOS E TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS

### CIRCULARITIES AND INTERCULTURALITIES: PATHWAYS AND TRAJECTORIES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION INDIGENOUS

Aissa Cavalcante Lisboa<sup>1</sup>  
Patrícia Lessa Santos Costa<sup>2</sup>  
Paulo Alfredo Martins Rocha<sup>3</sup>

**RESUMO:** Pensar as tessituras existentes entre a educação de jovens e adultos indígenas e a interculturalidade, seus sentidos e significados, constitui o propósito central desse artigo. Desse modo, realizamos revisão de literatura e atualização do estado da arte sobre a temática, analisando o panorama sociohistórico, os marcos legais e as políticas públicas da EJA no Brasil, debatendo seus percursos, limites, possibilidades e implicações, que refletem sobre conceitos e categorias centrais na EJA indígena e se entrelaçam nas especificidades e atravessamentos epistemológicos. As análises revelam as lutas políticas dos povos indígenas na retomada de seus territórios etnoeducacionais, visando à efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e decolonial; situando o chão da EJA indígena enquanto espaço de afirmação e legitimação da cultura e da resistência, que acolhe e reverencia os saberes, as especificidades e as potencialidades dos jovens e adultos indígenas, em processos retroalimentados, intermitentes e circulares.

**Palavras-chave:** EJA Indígena. Interculturalidade. Educação Escolar Indígena.

**ABSTRACT:** Thinking about the existing fabrics between the education of indigenous youth and adults and interculturality, their senses and meanings, constitutes the central purpose of this article. In this way, we carried out a literature review and updated the state of the art on the subject, analyzing the socio-historical panorama, legal frameworks and public policies of EJA in Brazil, debating its paths, limits, possibilities and implications, which reflect on concepts and categories central in indigenous EJA and intertwine in the specificities and epistemological crossings. The analyzes reveal the political struggles of indigenous peoples in the resumption of their ethnoeducational territories, aiming at the realization of a differentiated, intercultural and decolonial indigenous school education; placing the ground of indigenous EJA as a space for the affirmation and legitimation of culture and resistance, which welcomes and honors the knowledge, specificities and potential of indigenous youth and adults, in feedback, intermittent and circular processes.

**Keywords:** Indigenous EJA. Interculturality. Indigenous School Education.

<sup>1</sup> Mestra em Educação de Jovens e Adultos. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, especialista em Docência do Ensino Superior e graduada em Psicologia. *E-mail:* alisboa@uneb.br.

<sup>2</sup> Doutora, mestra e graduada em Ciências Sociais. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. *E-mail:* plessacosta@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestre em Ecologia e Gestão socioambiental. Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenador da Licenciatura em Pedagogia Indígena – LICEEI. Especialista em Docência do Ensino Superior e graduado em Pedagogia. *E-mail:* parocha@uneb.br.

## INTRODUÇÃO

Este texto investiga e apresenta as relações existentes entre a Educação de Jovens e Adultos Indígenas e a Interculturalidade. Trabalhamos com fontes primárias e secundárias, configurando este estudo como revisão da literatura e análise documental que trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) indígena e suas nuances com a Educação Intercultural. Com esse propósito, abordamos aspectos sociohistóricos da EJA indígena, enfoques conceituais da Educação Intercultural e apresentamos as especificidades da modalidade no contexto indígena.

Introduzimos, ressaltando que a EJA no contexto indígena, se revela enquanto espaço de afirmação e legitimação da cultura e da resistência dos povos indígenas, e que a educação intercultural é promotora desse espaço a partir do trabalho que acolhe e reverencia os saberes, as especificidades e as potencialidades dos povos indígenas, emaranhando essa perspectiva no fazer pedagógico e no fortalecimento da EJA indígena em processos retroalimentados, intermitentes e circulares.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PERCURSOS SOCIOHISTÓRICOS

Na contemporaneidade, a EJA se relaciona ao direito adquirido à escolarização para os sujeitos que não tiveram acesso ou não continuaram os estudos dentro da idade regulamentada como própria. Pierro e Haddad (2015, p. 01) enfatizam que, no Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de redemocratização, que produziu, em 1988, uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais.

Nesse percurso, a EJA é reconhecida como modalidade da educação básica e suas especificidades são validadas. A EJA, quinhentos anos após o processo de colonização em nosso país, começa a ter a legitimação legal e social, especialmente no acesso à escolarização qualificada, adequada às particularidades e pautada nas potencialidades dos seus sujeitos. Ainda assim, a EJA no Brasil é, historicamente, marcada por processos intencionais de exclusão e negligência. Com políticas públicas descontínuas e tênues que negam e silenciam a modalidade, suas especificidades e seus sujeitos.

Nesse percurso sociohistórico, o país inicia a década de 1990 com a esperança de um país redemocratizado e de avanços e possibilidades para a EJA. Porém, a EJA não foi contemplada nas agendas dos anos 1990, que priorizaram a universalização do acesso ao

ensino obrigatório na infância e adolescência, enfrentando restrições financeiras que vigoraram até 2006, devido a sua exclusão dos cálculos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PIERRO e HADDAD, 2015, p. 206).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), institucionalizou a EJA enquanto modalidade, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. Desse modo,

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

Atualmente, o país atravessa um contexto de múltiplos retrocessos no campo educacional, em específico na educação de jovens e adultos. Jane Paiva (2019, p.1143) ressalta que nunca a educação sofreu tantos e tão continuados ataques, como os do atual tempo histórico em que vivemos, no Brasil. Na contramão das políticas conquistadas e que vinham sendo desenvolvidas, o país se arrasta no ano de 2019 entre absurdos de concepções retóricas e vazias, além de atuar em franco retrocesso dos padrões de inclusão social alcançados no campo da educação (PAIVA, 2019, p.1143).

Experientiamos na atual conjuntura, um misto de memórias aterrorizantes, com um passado recente, não elaborado, cuja ferida é latente. Nesse lugar concreto, em tempo histórico, político e cultural de nosso país, visualizamos a combinação violenta do avanço neoliberal e ascensão de uma necropolítica<sup>4</sup> militarizante, que atua intencionalmente no aprofundamento das desigualdades, selecionando quem vive e quem morre, quem fala e quem silencia. Neste percurso, mais uma vez percebemos as fragmentações e descontinuidades nas políticas públicas e nos programas, a negligência nas agendas da EJA, a falta de priorização e a dramática precarização da modalidade.

---

<sup>4</sup> O conceito de necropolítica elaborado pelo filósofo Achille Mbembe apresenta que as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. A noção de necropolítica e micropoder explicam as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2018).

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS – RESSONÂNCIAS E RESISTÊNCIAS

Existiam práticas educativas entre crianças, jovens, adultos e idosos no contexto indígena, mediadas pela tradição oral, reconhecimento dos saberes dos anciões das aldeias, partilha de culturas de pesca e plantios, legitimação e partilha das suas línguas maternas. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas (LUCIANO, 2006, p. 129).

Já a educação escolar indígena (EEI), diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (LUCIANO, 2006, p. 129). Nessa perspectiva institucionalizada, nesta seção apontamos que a EJA foi fundada com propósitos escusos, que visavam condicionar, corrigir e moldar, a serviço do capital, os sujeitos, em processos desenhados de esquecimentos e múltiplas violências.

Paiva (1987) aponta que, na gênese da EJA no Brasil, nos deparamos com os percursos do próprio desenvolvimento da educação, que foi sendo legitimado e institucionalizado desde a catequização dos indígenas. Nessa conjuntura, os jesuítas vinculados à Companhia de Jesus, corroboraram significativamente com o etnocídio<sup>5</sup> dos povos indígenas, uma vez que os colonizadores tinham como meta a imposição da cultura eurocêntrica, da língua portuguesa e da religião dos colonos.

75

É necessário registrar, que esse processo foi vivenciado pelas populações indígenas com resistência, enfrentamento e luta. Os indígenas sempre recriaram seus modos de existir, adaptando espaços para (re) construir suas histórias e os projetos comunitários de povo.

O projeto catequizador vinculado à educação dos povos indígenas persistiu, de acordo com Luciano (2006); a EEI passou a ser oferecida em centros para a catequização no século XIX estando atrelada à catequese e civilização. Durante o século XX, a educação de jovens e adultos indígenas se emaranhou nas ressonâncias, nos recuos, nas descontinuidades e nos tímidos avanços da educação de jovens e adultos não-indígenas.

---

<sup>5</sup> O etnocídio designa um desejo e uma prática que afetam/alteram a cultura do outro. Designa a supressão das diferenças culturais julgadas inferiores e imperfeitas, é a aplicação de um princípio de identificação, de um projeto de redução do outro ao mesmo. A prática etnocidária orienta-se, pois, por duas balizas: primeiro, uma concepção estratificada das culturas e, segundo a crença de que a cultura ocidental, na interação com as outras, é absolutamente superior. A cultura ocidental nega as demais, assumindo, todavia, a postura salvacionista (COX, 2006).

No início deste século surgem as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal e vinculadas ao Serviço de Proteção ao Índio - SPI. Estas escolas atuavam negligenciando as questões étnicas e culturais dos povos indígenas e apresentavam currículos idênticos aos das escolas rurais, incorporando procedimentos descontextualizados de alfabetização em português e atividades profissionalizantes (LUCIANO, 2006).

De acordo com Luciano (2006, p. 151), as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, assim como as inúmeras escolas missionárias, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa incorporação prevista em Lei, processo marcado pela negação à diferença cultural.

Analisando o processo descontextualizado de alfabetização dos povos indígenas e sua baixa eficácia, que era evidenciada nos índices de analfabetismo, a Conferência da UNESCO de 1951 orientou que esse processo fosse redesenhado, direcionando a prática de uma educação bilíngue, para uma maior efetividade. Essa orientação foi recebida com ressalvas pelos técnicos do SPI; seus representantes alegavam que programas que privilegiavam a educação bilíngue poderiam distanciar o foco da educação de indígenas naquele momento, que era de incorporar à comunhão nacional.

O SPI foi extinto em 1967, em seu lugar a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, foi legitimada e institucionalizada, recebendo as demandas referentes à proteção e assistência aos povos indígenas e com a explícita missão de acelerar o processo de integração dos indígenas. Ou seja, quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas (FREIRE, 2004, p. 23).

No final da década de 1950, a Organização Internacional do Trabalho elaborou a Convenção nº 107, cuja tratativa abordava a proteção e a integração das populações indígenas e preconizava princípios para a EEI. Cabe destacar alguns destes princípios:

Princípios definidos pela Convenção 107 da OIT: 1 A universalização do direito à educação formal aos povos indígenas (art. 21). 2 A consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas (art. 22). 3 A prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngüe (art. 23). 4 A incorporação pelo ensino primário de conhecimentos gerais e aptidões tornados necessários pelo contato (art. 24). 5 O combate ao preconceito contra os povos indígenas nos diversos setores da comunidade nacional, através da adoção de medidas educativas (art. 25). 6 O reconhecimento oficial das línguas indígenas

como instrumentos de comunicação com essas minorias (art. 26) (LUCIANO, 2006, p.152).

Mesmo com a preconização ao final da década de 50 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, através da Convenção nº 107 da UNESCO, as pesquisas sobre EEI concluem não existirem significativas adaptações nos programas educacionais para os povos indígenas no Brasil. A Convenção nº 107 foi efetivamente incorporada após o período da ditadura militar, no processo de redemocratização, sendo absorvida pelo arcabouço legal a partir da Constituição brasileira de 1988.

Considerada um marco na conquista dos direitos dos povos indígenas, a Constituição de 1988 foi elaborada atendendo a organizações civis e aos anseios da sociedade, se constituindo como um divisor de águas para educação brasileira, privilegiando a EJA e a EEI. Assegurando legalmente aos povos originários uma educação diferenciada, que respeite suas culturas identitárias, o direito à manutenção de suas línguas e a uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração do conhecimento, com objetivos e currículos específicos, de acordo com seus próprios projetos.

Em seu Artigo 231, a Carta Magna reconhece aos povos originários sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988). Também estabelece, no Artigo 210, parágrafo dois, que o Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e, no Artigo 215, parágrafo um, que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

No Artigo 216, a Carta Magna constitui patrimônio cultural brasileiro os bens materiais e imateriais, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Percebemos, que a Constituição de 1988 reconheceu o indígena como sujeito de direito, assegurando a cidadania brasileira e oportunizando espaço para uma educação intercultural indígena nos termos devidos.

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA ROTA NECESSÁRIA- FUNDAMENTOS LEGAIS

Conforme partilhamos a priori, a educação oportunizada aos povos originários foi marcada desde o processo de colonização por ações de dominação, exploração, expropriação e esbulhos dos seus direitos. O projeto eurocentrista financiado pelo capital sempre objetivou o epistemicídio<sup>6</sup> dos povos indígenas, silenciando seus saberes, castrando suas múltiplas culturas, negando uma educação intercultural.

Nessa nova conjuntura política e social, o cenário começou a ser ressignificado e continuou avançando com a elaboração e implantação de Leis, Decretos e Diretrizes legais, por exemplo: a Lei 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - 1998; a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE); o Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001, no Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - traz Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI na Educação Básica.

A relevância desses princípios está em garantir a operacionalização dos direitos adquiridos com luta e resistência, nas estruturas escolares indígenas. Apresentaremos a seguir sínteses de alguns desses dispositivos, relacionando-os com a EEI.

78

Na perspectiva de assegurar os direitos à educação dos povos indígenas previstos na Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) preconiza o direito dos povos indígenas à educação bilíngue e intercultural.

Art. 78, Título VIII - "Das Disposições Gerais":

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 (BRASIL, 1996).

<sup>6</sup> Boaventura de Sousa Santos (1995) ao pontuar o conceito de epistemicídio o coloca como um processo de destituição da civilização, racionalidade e cultura do Outro. Põe o genocídio e o epistemicídio como elementos fundamentais e complementares à violência do processo colonial. O epistemicídio é processo de destituição da civilização, racionalidade e cultura do outro. Expõe o genocídio e o epistemicídio como dois elementos que foram fundamentais e complementares a violência do processo colonial. Para Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro (CARNEIRO, 2005).

A LDB reforça a responsabilidade da União em assegurar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas.

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi elaborado em 1998 com a participação de educadores indígenas e não-indígenas, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores, como parte de uma política pública para a EEI. Sua estrutura reúne fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação entendida como "projeto de futuro e de escola que queremos", conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações (RCNEI, 1998).

Com relação aos fundamentos gerais da educação escolar indígena, dou mérito pelo reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por muitos povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias; a existência de um grande número de povos indígenas; a consciência de que estes povos constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes e processos próprios de aprendizagem; o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada (RCNEI, 1998, p. 21).

O RCNEI salienta a característica multiétnica, plural e diversa de nosso país, ressaltando a necessidade de uma educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada para garantia do exercício da cidadania indígena.

A resolução 03/99 do CNE fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Esse é um tópico relevante, uma vez que as dificuldades de se compreender a extensão dos direitos dos indígenas a uma educação intercultural por parte dos governos locais e regionais têm sido obstáculos constantes à criação de escolas e projetos educacionais indígenas diferenciados (SILVA, 2003, p. 95). Desse modo, o CNE orienta fundamentos que caracterizam e delimitam o funcionamento das escolas indígenas, dos quais destacamos:



[...] estejam localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas; ofereçam serviços educacionais para as comunidades indígenas; empreguem as línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem; respeitem sua própria organização e seus modelos de estrutura social, suas tradições, suas formas de produção de conhecimento e aprendizado próprio; [...] formulem projetos pedagógicos diferenciados de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 1999).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso por meio da Lei 10.172 de 2001, é um instrumento fundamental no direcionamento da política educacional brasileira, tendo em vista que estabelece diretrizes, objetivos, metas e prazos. No capítulo 9, o Plano trata especificamente da educação indígena, traçando diagnóstico acerca da educação escolar indígena, que esteve assentada na catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional.

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Escolar Indígena de 2012, as escolas indígenas e os seus currículos, em uma perspectiva intercultural, devem considerar os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola (BRASIL, 2012).

A Resolução nº 5, de junho de 2012, define DCN para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, espaço onde se situa a EJA indígena. Em seu Parágrafo único destaca que estas diretrizes estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da EEI. Já quanto aos objetivos em seu Artigo 2º, inciso III, assegura que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2012). Em relação aos princípios da educação escolar indígena:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

[...]Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012).

Ainda no Título III, na seção relacionada à organização da educação escolar indígena, encontramos a Educação de Jovens e Adultos indígenas amparada:

Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos

jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

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

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

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

Esse artigo é de suma importância para a estruturação, organização e implantação da EJA implicada, diferenciada, plural e intercultural, que valide os saberes e as culturas dos povos originários, incorporando-os nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos fazeres educacionais.

No que concerne à EJA indígena vinculada a educação profissional, um ano após o decreto 5.840/2006, que criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o ministério da educação publicou um documento-base para educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena, o PROEJA indígena.

O PROEJA Indígena considera a formação integral que prepara o indígena para o exercício profissional em sua comunidade, considerando formas próprias de reproduzir e transmitir saberes. Com isso apresentou em seu teor uma educação profissional integrada à EEI considerando as diferenças, as potencialidades do conhecimento técnico-científico, trazendo um número significativo de alunos indígenas para o curso, a fim de que eles possam fazer parte da educação geral (SANTOS, 2013, p.13).

Em 2009, o Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a FUNAI, realizou a I conferência nacional de educação escolar indígena – I CONEEI, para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social.

Organizada em três momentos: Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional, a I CONEEI reuniu lideranças, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil destacando, em seu documento final, que é fundamental garantir que a implantação de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas indígenas seja feita quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o ensino fundamental.

A II CONEEI teve início em 2016, com as conferências locais e regionais culminando com a conferência nacional em 2018, objetivando avaliar os avanços, impasses e desafios da EEI; construir propostas para consolidar a política nacional de educação escolar indígena; reafirmar o direito à educação específica e diferenciada e ampliar o diálogo do regime de colaboração. Quanto à educação de jovens e adultos, o documento final orienta a execução e ampliação da oferta nas escolas indígenas, independentemente do número de alunos, assegurando a valorização dos conhecimentos dos povos indígenas, bem como calendários e currículos específicos, recursos humanos e financeiros, estruturas físicas, equipamentos e materiais didáticos necessários, de acordo com as especificidades e demandas dos povos, com a participação das comunidades na definição dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas (PPPEI).

A política curricular da EJA na Bahia foi bastante criticada por não apresentar um projeto que dialogasse com as demandas específicas dos povos indígenas dos territórios baianos. Nesse cenário, atualmente estão sendo produzidas as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena da Bahia, com participação efetiva de mais de 190 professores indígenas dos territórios baianos e organização da Secretaria da Educação do Estado, através de seminários regionais que ocorrem pelos territórios do Estado. Essa construção dialógica, participativa e protagonizada pelos professores indígenas configura-se um avanço para a EEI e para a EJA indígena.

Reconhecemos, através do compartilhamento dessa rota, que apresenta os principais dispositivos jurídicos envolvidos nos avanços em prol de uma educação de jovens e adultos indígenas em uma perspectiva intercultural, descontinuidades e atrasos para ser tratada de modo específico e diretivo.

Visualizamos, nas entrelinhas, enviezamentos sociais, políticos e culturais. Significamos nestes marcos legais a resistência secular dos povos originários e a legítima agenda do pleito pela interculturalidade nas políticas públicas, nas reformas educativas e constitucionais, assegurando o exercício do diálogo intercultural estabelecido entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

## A EJA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONTEXTO INDÍGENA: ESPECIFICIDADES RETROALIMENTARES

A agenda por uma educação diferenciada e intercultural é muito recente e foi sendo consolidada, significativamente, na última década do século XX, com o processo de redemocratização, após a feitura da nova Constituição Federal e a aprovação de Diretrizes e Decretos relacionados. López (2009) ressalta o fato de que somente a partir dos anos 1990 se amplia o debate da interculturalidade em uma perspectiva do pluralismo cultural, do reconhecimento de que essa diversidade implica um valor positivo para a sociedade.

Para Maher (2007, p.67), se antes era fácil ignorar a diversidade que sempre caracterizou o ambiente educacional no país, hoje, a sua atual amplitude força pesquisadores e educadores a ter de admiti-la, a ter que colocar a diversidade em sua agenda. A organização e a resistência do movimento indígena e indigenista em consonância com os dispositivos jurídicos implementados configuraram valiosa premissa para demarcar posição política, capitaneando o apoio dos povos e das comunidades, impulsionando as pautas reivindicatórias por uma educação intercultural.

Segundo Fleuri (2003, p. 32), intercultural refere-se a um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais.

A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003, p. 32).

Porém, Paladino e Czarny (2012) argumentam que as perspectivas interculturais inicialmente adotadas pelos Estados, tinham uma base compensatória, ou seja, o seu foco era compensar o que se via como um problema, situado na cultura dos povos indígenas (PALADINO e CZARNY, 2012, p.29). A partir dessa problematização, a autora destaca que na contemporaneidade predominam duas perspectivas, não excludentes uma da outra:

a) a interculturalidade como visão e perspectiva para reformular cidadanias; b) a interculturalidade como caminho para o reconhecimento de epistemologias diversas (PALADINO e CZARNY, 2012, p.32).

Por esse ângulo, Walsh (2013) explica que a interculturalidade não é um movimento único, estruturando algumas vertentes na contemporaneidade: relacional, funcional e crítica. De acordo com Walsh (2013), a perspectiva relacional entende a interculturalidade como o contato e intercâmbio entre culturas existentes, independente das condições de igualdade ou desigualdade. A crítica a essa perspectiva se refere à negação das violências resultantes dos processos de opressão, das relações de poder, de dominação e colonialidade.

A interculturalidade funcional por sua vez, reconhece as diferenças culturais, incluindo-as na teia social, objetivando promover o diálogo multicultural. A perspectiva funcional silencia os nascedouros e mantenedores das desigualdades sociais, atuando intencionalmente como estratégia neoliberal de dominação e controle étnico (WALSH, 2013). Sustentando uma narrativa inclusiva, esta perspectiva orientou as reformas educativas e constitucionais brasileiras.

A interculturalidade crítica traz em seu eixo nucleador a estrutura colonial racial, compreendendo que as diferenças são criadas e hierarquizadas no cerne de uma matriz colonial de poder. Walsh (2013) acrescenta que a perspectiva crítica orienta ressignificações estruturais, orientando a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferenciadas, devendo ser utilizada como ação permanente dos povos indígenas para negociações das condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade.

Para Candau (2008), a perspectiva intercultural promove uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Nesse sentido, a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008) e que afete a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação entre diferentes sujeitos e grupos culturais.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdades sociais. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade (CANDAUI, 2008, p.19).

Assim, a EJA indígena, em uma perspectiva intercultural crítica, está se movimentando, se comunicando e negociando seu reconhecimento constantemente, existindo a partir dos redesenhos subjetivos e reconstruções epistemológicas, que significam e elaboram novos sentidos com as práticas, os saberes e as culturas diferentes.

É legado da EJA no contexto indígena e da sua relação retroalimentar com a educação intercultural, que é intencionalmente articulada no movimento de desalienação e resistência às múltiplas violências do epistemicídio, que por séculos buscou dominar e reduzir a pluralidade cultural, as ecologias humanas, a ciência e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

É preciso compreender a escola indígena sendo construída pelo diálogo intercultural, tanto internamente, ou seja, a interação entre os modelos tradicionais de educação e a educação escolar, quanto como possibilidade de diálogo entre duas diferentes sociedades e culturas: a indígena e a não indígena (BERGAMASCHI, 2012, p. 48).

Destarte, integrando a educação de jovens e adultos indígenas, suas particularidades enquanto modalidade e especificidades dos seus sujeitos, ressaltamos a importância da efetivação de uma educação intercultural crítica, respaldada em uma política de investimento que assegure a elaboração de materiais didáticos contextualizados aos sujeitos e às culturas pluriétnicas, programas continuados de formação docente, espaços físicos adequados e integrados aos territórios tradicionais, o protagonismo indígena e seus projetos de vidas, no presente e no futuro.

Superando o viés ingênuo acerca da educação intercultural na EJA indígena, compreendemos que as políticas interculturais críticas influenciam reformulações curriculares e práticas pedagógicas decoloniais do poder, do saber e do ser, reverberando em novas configurações epistêmicas, éticas e políticas.

## **PERCURSOS E CIRCULARIDADES NA EJA INDÍGENA: (IN) CONCLUSÕES EM MOVIMENTO**

Ressaltamos neste espaço, o lugar da fala desses sujeitos, reconhecendo-se a legitimidade para transitar com propriedade em temas que, de modo direto, lhes toca e importa. Naturalmente, essa fonte primeira se constitui como o referencial mais rico e orgânico nas matérias em pauta. Entretanto, visando agregar a agenda e, sobretudo, nos prevalecendo das vivências e aprendizados compartilhados com comunidades indígenas da

Bahia e com as pesquisas sobre a EJA no contexto indígena, é possível apresentar algumas contribuições.

Importa destacar que todos, literalmente todos, os marcos legais mencionados constituem demarcações políticas, resultantes da luta incansável desses povos na garantia do seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Extraímos uma primeira evidência incontestável. A luta primeira é para a garantia do direito ao direito. A luta pelo devido respaldo legal. Luta pela responsabilização do Estado na garantia desses direitos. Luta, em curso contínuo, pela efetivação dos direitos na prática, ou seja, pela negação da dormência do direito.

Isto posto, parece-nos razoável reconhecer, também neste caso, o grande distanciamento entre o que se prega e o que se faz. Entre o que asseguram as tais regulamentações e aquilo que, a partir delas, ganha efetiva corporeidade. Seria, portanto, ingênuo, perigoso, leviano e um desserviço à causa afirmar que as leis, diretrizes e regulamentações estão sendo cumpridas efetivamente na EJA indígena. Não em sua inteireza, e longe de se aproximar de patamares razoáveis e toleráveis.

Essas questões não comportam serem abordadas com um olhar generalizado. Muito menos podem ser atribuídas com exclusividade à existência do que diz a lei. Mas, sim, e de modo cabal, a disposição político-pedagógica dos povos em assegurar que assim seja. Em garantir que as tradições culturais sejam preservadas e legadas entre gerações.

No entanto, há um longo caminho mitigador/reparador a ser trilhado. Exige-se para tal, decisão política na direção da superação do racismo institucional. Necessária efetivação das políticas públicas voltadas para a EJA no contexto dos povos originários. Ampliação da visibilidade e fortalecimento da rede de apoio à causa. Há mais que se aprender com os indígenas que pretensamente lhes ensinar (ROCHA e LISBOA, 2016), pois, como se lê na introdução do Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Indígena Pataxó: “a missão da escola é formar guerreiros e guerreiras pra luta pela retomada de nossas terras, pela preservação das nossas tradições e garantia dos nossos direitos”.

É nas circularidades interdependentes com a educação intercultural crítica e com os movimentos sociais, culturais e políticos que se emaranham na defesa da recuperação de suas memórias históricas, na reafirmação de suas identidades étnicas, na valorização de suas línguas, saberes tradicionais e ciências. Assim, os percursos da educação de jovens e

adultos indígenas seguem em constante porvir, atravessados por processos de reconstruções, (re) existências e resistências.

## REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida *et al* (Org.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF: Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001: **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena**. Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução nº. 5 de junho de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. (Tese de doutorado) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

COX, Maria Inês Pagliarini. A noção de etnocídio: para pensar a questão do silenciamento das línguas indígenas no Brasil. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 1, p. 65-81, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em 05 de Fev. de 2021.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004



LISBOA, Aissa Cavalcante; COSTA, Patrícia Lessa Santos; AMORIM, Antonio. Cultura e identidade na educação de jovens e adultos indígenas. **Fragments de cultura**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 183-197, 2020.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. IN: **Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas**. Bolívia: FUNPROEIB Andes, 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2006. p. 11-37.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI, Ricardo Stella. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 3, p. 1142-1158, set./dez. 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e Educação de Adultos (5a ed.)**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1987.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p.13-25.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p.197-217, Ago. de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em 18 de Dez. de 2020.

ROCHA, Paulo Alfredo Martins; LISBOA, Aissa Cavalcante. Muito mais a aprender com os índios que pretensamente lhes ensinar: Lições Político-pedagógicas vivenciadas com Professores Indígenas da Bahia, Brasil. **Opará**, Paulo Afonso, v. 4, n. 5, p. 11- 34, jan./jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2009.

SERGIO, Haddad; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, Ago. de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em 16 de Dez. de 2020.

SILVA, Aracy Lopes da. **A Educação de Adultos e os Povos Indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 89-129, Fev. de 2003. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/238>>. Acesso em 13 de Jan. de 2021.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro**. In: Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 1997, Hamburgo. *Anais*. Hamburgo, Alemanha, 1997.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v.19, Jul. de 2019. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e068.pdf>>. Acesso em 13 de Jan. de 2021.