

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS

HÁDISSON ANDRÉ SANTOS DUARTE

**Educação Escolar Indígena de Jovens e Adultos no Colégio Estadual  
da Aldeia Indígena Caramuru - Pau Brasil (BA)**

Percurso Acadêmico apresentado ao curso de licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Línguas, Artes e Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Neto

BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS  
2020

HÁDISSON ANDRÉ SANTOS DUARTE

**Educação Escolar Indígena Educação De Jovens E Adultos No Colégio  
Estadual Da Aldeia Indígena Caramuru – Pau Brasil (BA)**

BELO HORIZONTE – MINAS GERIAS  
2020

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Pai Criador por ter me proporcionado uma experiência incrível de 4 anos no FIEI-UFMG, onde conheci pessoas maravilhosas que me ensinaram a entender que eu poderia crescer, ir mais longe, mais além. Desde o ar que eu respiro até as ações acadêmicas, coletivas e individuais, que me fizeram chegar até aqui eu vejo a mão de um Deus amoroso me conduzindo em todo trajeto. Sou muito grato a Niãmissû.

Agradeço a minha família, às anciãs Tupinambá, minha bisavó Vitória Costa (em memória) e a minha avó Eliete Joaquina (em memória) que me deixaram a melhor herança que eu poderia receber, a de ser TUPINAMBÁ, a minha mãe Adenildes Alves dos Santos e do meu pai Antônio Mendes Duarte que sempre me incentivaram a estar na escola estudando, não deixando me faltar nenhum aparato físico e emocional que me impedissem de estar presente nas aulas, me ensinando a respeitar a cada pessoa como semelhante meu, principalmente colegas e professores. Agradeço a minha esposa Kevilly de Oliveira Duarte, que começou a me acompanhar como noiva no ano de 2016 e que até hoje vibra com cada vitória que eu consegui alcançar, ela foi quem mais sofreu com minhas idas e vindas de Belo Horizonte, pois passava esses períodos sozinha em casa, mas sempre me deu a maior força principalmente nos momentos finais de apresentação do Percurso Acadêmico que aconteceu de uma forma bastante diferente do modelo visto nos anos anteriores.

Minha gratidão a todos os meus tios/tias e primos/primas, em especial meus tios Raimundo Alves dos Santos e Célia dos Anjos que foram meus mentores culturais me conduzindo como professor indígena desde 2014 até aqui, com paciência e atenção, foram os responsáveis pelo desenvolvimento de minha afinidade pela Educação Escolar Indígena. Foram e são presentes de Deus na minha vida.

Meus agradecimentos às lideranças da minha comunidade, em especial ao Cacique Gerson Pataxó, que acompanhou minha trajetória, bem como da minha família Tupinambá, como todo respeito e consideração de um verdadeiro líder indígena com uma história de LUTA e RESISTÊNCIA. Agradeço a minha diretora Edenísia Pereira dos Santos que durante esse meu período na UFMG nos deu maior apoio sempre que necessário.

Agradeço aos meus colegas Pataxó Hãhãhãe da habilitação LAL, Daniella Gomes de Freitas, Hariã Nunes, Naraynam Vieira e Laudicéia Pagehu, que foram parceiros durante esses mais de 4 anos. Não poderia ter melhores colegas do meu povo. Ao meu amigo Lucas Tupanã que foi um dos que mais me incentivaram a fazer minha inscrição. Agradeço aos parentes do FIEI das etnias Pataxó, Xacriabá, Maxacali, Guarani e Tupiniquim. Às amigas que pude fazer graças ao FIEI, Letícia Santana, Adreno Pinheiro, Inglis Sales, Samaritana Rocha. Minhas amigas e comadres Maria D'ajuda e Ana Alves que me deram lindos afilhados Lavínia e Atxuhi.

Agradeço aos professores do FIEI, em especial os da LAL dos quais construímos uma relação bem próxima: Clarisse Alvarenga, Shirley Miranda, Josiley Francisco,

Guilherme Trielli e Marco Scarassatti. Agradeço a minha professora e orientadora Maria Gorete Neto, uma pessoa em quem eu me referenciei desde o primeiro dia que pude vê-la e ouvi-la, por sua luz, sua humanidade e alma indígena, sou muito grato por cada aula, cada conversa e cada texto que pude ler nas aulas dela. Através de seus métodos e seus conhecimentos, eu que tinha uma inclinação para a literatura, fiquei apaixonado pela área da Linguística, da qual espero não sair nunca mais.

Agradeço a Luciana, secretária do Colegiado, alguém que sempre me recebeu com sorriso no rosto e determinação em ajudar. Sou grato por todos os bolsistas, em especial os que estiveram conosco desde o início, a Ana Paula, o João Paulo, o Matheus Machado que sentimos muitas saudades, desde quando deixaram de acompanhar a turma. Minha gratidão a vocês.

Acredito que no final de tudo, o que ficam são as lembranças de momentos com pessoas que acrescentaram em minha vida, vida essa que me reservou o prazer de conhecer as pessoas em Minas Gerais, Belo Horizonte, na UFMG, na FAE, no FIEI e na LAL. Todo esse conhecimento o qual tivemos contato, são relevantes porque passaram por pessoas e eu amo pessoas, com tudo de diferente que eles carregam enquanto povo e enquanto indivíduo. Hoje ao olhar para trás, tudo o que passou, realmente só tenho que agradecer, ao que vi, ouvi, senti e vivi.

**OBRIGADO DEUS! OBRIGADO A TODOS!**

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO .....	6
2. INTRODUÇÃO .....	9
3. METODOLOGIA .....	11
4. O POVO PATAXÓ HÃHÃHÃE .....	12
5. HISTÓRICO GERAL DA EJA.....	15
6. UM POUCO DO CEAIC .....	21
7. EDUCAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA.....	25
8. INÍCIO DA EJA NO CEAIC .....	28
9. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EJA/CEAIC .....	31
10. O PERFIL DO PROFESSOR INDÍGENA NA EJA/CEAIC .....	35
11. ESTUDANTE INDÍGENA NA EJA/CEAIC .....	37
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	47
13. REFERÊNCIAS .....	50

## 1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é uma realização muito importante para mim, Hádisson André Santos Duarte, indígena da etnia Tupinambá, do povo Pataxó Hãhãe da Aldeia Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, no município de Pau Brasil-BA. Sou professor indígena do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru – CEAIC desde o ano de 2014, quando ingressei com 18 anos de idade como docente na disciplina de Educação Física. Na época, eu estava cursando essa graduação na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Na minha primeira experiência docente, eu contava com o que havia aprendido na faculdade, mas encontrei algumas especificidades muito distantes daquilo que havia visto nas teorias do ensino-aprendizagem da Educação Física. Naquele momento, percebi que precisava me dedicar mais ao conhecimento do meu povo do que a essas teorias que, naquele momento, pouco iriam me ajudar. Mas, estava disposto a tentar relacioná-las de forma mais prática, incluindo e centralizando os jogos tradicionais indígenas como principal ferramenta de aprendizagem.

Encontrei dificuldades na permanência na UESC, pois as aulas eram diurnas no campus único que se localizava na cidade de Ilhéus-BA, há cerca de 140km da cidade de Pau Brasil-BA. O deslocamento para a cidade era um desafio, pois eu não contava com nenhum meio de transporte. Foi quando decidi me matricular em uma faculdade particular chamada UNIME, que apesar de se localizar na cidade de Itabuna-BA há mais de 110km da aldeia, ofertava aulas de Educação Física no turno noturno, o que me possibilitou dar continuidade ao curso através do FIES e continuar dando aulas no CEAIC. Consegui fazer até o 6º semestre, trabalhando durante o dia até às 15h30min e às 16h pegando uma condução na aldeia até a cidade e da cidade pegando um ônibus até a UNIME. Costumava a chegar lá por volta das 18h30min.

As primeiras turmas para as quais fui designado para dar aula incluíam as do Ensino Médio nas quais, dentre meus estudantes, havia uns que tinham a mesma idade e até mais velhos do que eu. Apesar de temer o fato dessa idade bem próxima, percebi que esse foi o fator que proporcionou uma afinidade maior entre eles e mim. Uma vez dando aula nessas turmas era necessário participar das reuniões do programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que tinha, dentre

outras tarefas, a de dar seguimento a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, que até então estava inacabado. Foi nesse momento que adentrei no mundo das discussões sobre a Educação Escolar Indígena, conheci o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, e vi a paixão com que os professores indígenas discutiam essa temática.

A partir daí fui um dos professores mais assíduos nas reuniões do Pacto, fui convidado para participar dos Jogos Indígenas do povo Pataxó de Porto Seguro e do povo Tupinambá de Serra do Padeiro. Tais experiências como professor me motivaram a incentivar meus alunos a olharem com uma estima maior para as modalidades esportivas de sua própria cultura, e esse foi mais um grande momento de reflexão para mim do papel da escola indígena na comunidade. Cada experiência vivida na escola fazia com que eu me encontrasse como professor indígena, fortalecendo minha própria identidade individual e coletiva.

Em 2016 participei da Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena – CONEEI na etapa regional quando os povos indígenas Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá de Olivença puderam debater sobre a situação da Educação Escolar Indígena e os desafios advindo da execução da mesma. Esse foi mais um momento em que se despertou em mim interesse por essa temática.

Dois anos depois, em 2016, tive a oportunidade de fazer um vestibular para o curso de licenciatura intercultural na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Como um dos professores mais jovens e que não tinha essa formação específica, senti a necessidade de me preparar para oferecer aos meus alunos uma educação de qualidade. Fui aprovado e hoje sou graduando da UFMG no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, na Habilitação de Línguas, Artes e Literatura.

Em 2017 fui convidado para coordenar o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS do município de Pau Brasil-BA, a carga horária de trabalho era de 40h semanais e diante da oportunidade de aumentar minha experiência profissional em uma outra área, aceitei e passei a trabalhar no CRAS durante o dia e no meado do ano passei a dar aulas no CEAIC à noite. Foi nesse momento que tive contato com a turma da Educação de Jovens e Adultos e posso dizer que foi aí que me encontrei enquanto professor indígena.

Cada aula, cada tema trabalhado, cada discussão e bate-papo me levavam a considerar com tamanha importância esses guerreiros e guerreiras indígenas que deixam suas casas, em viagens de até 2h de duração até a escola todos os dias, no turno noturno. Foi então que considerei esse tema de tamanha relevância para ser pesquisado e discutido nesse trabalho. A relação, pontos em comum e um pouco de meu interesse pessoal me levaram a escolher como temáticas centrais desse trabalho a Educação Escolar Indígena e a Educação de Jovens e Adultos no Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru.



## 2. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa servirá como evidência de como a presença da EJA nas escolas tem desempenhado papel fundamental em possibilitar o acesso à educação para pessoas, que por diversos motivos, estão fora da escola há anos.

Em um cenário intensificado de políticas de alfabetização na idade certa, levando-se em conta que muitos jovens, adultos e idosos indígenas, devido a luta pelo território e ausência de políticas públicas, não tiveram a oportunidade de estarem na escola em uma idade conforme previsto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a Educação para Jovens e Adultos surge dentro da escola indígena, criando mecanismos para que esses estudantes possam retornar à escola, trazendo em suas bagagens um histórico de luta, e concluírem as etapas do Ensino Fundamental e Médio.

No Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru, são grandes os desafios dos turnos matutino e vespertino em que funcionam as séries regulares de Ensino Fundamental e Médio. Mas, quando olhamos o turno noturno em que estão as turmas da EJA, percebemos que os desafios são dobrados pelo perfil desses estudantes que se deslocam ainda pelo período da tarde de suas localidades em direção da escola.

O principal objetivo dessa pesquisa é apresentar o perfil da Educação de Jovens e Adultos no Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru mostrando os desafios e as potencialidades desse tipo de ensino dentro de um espaço que precisa abordar uma educação diferenciada e de qualidade visando deixar claro as características específicas do currículo e dos atores (alunos, gestão, professores, motoristas, porteiros, zeladoras e merendeiras) que fazem com que essa modalidade de ensino possa continuar acontecendo dentro da escola. O trabalho busca mostrar os desafios desse tipo de educação, pois normalmente as escolas indígenas são inseridas em sistemas estaduais ou municipais que ditam os tempos da escola e os conteúdos que estarão presentes nas salas de aula. A Educação de Jovens e Adultos têm demandas e características próprias, que nem sempre cabem dentro dessas imposições.

A comunidade Indígena Caramuru Paraguaçu, assim como todo povo indígena desse país, tem um histórico de grande luta pelo seu território, que envolveu

participação de toda a comunidade. Partindo do pressuposto de que o território é uma marca identitária e que a partir dele todos os processos de cultura, educação e religiosidade acontecem, a conquista da TI Caramuru foi um passo fundamental na consolidação do Povo Pataxó Hãhãhãe, que suscitou anseios e desejos com relação ao preparo de guerreiros munidos das armas do conhecimento.

Outra grande conquista da comunidade foi o Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru, pois a presença desta instituição deu aos conhecimentos tradicionais mais um espaço que outrora servia de alienação e de subalternização dos saberes tradicionais. A escola continua com o desafio de ter uma educação específica, diferenciada e de qualidade, em contramão ao avassalador sistema que tenta enquadrar a escola indígena em seus moldes, algo que já é deveras difícil em escolas de não índios.

Em um cenário de grande intensificação de políticas de alfabetização na idade certa, o que naturalmente pode ser questionado é se muitos jovens, adultos e idosos indígenas que não tiveram a oportunidade de estar na escola, conforme a idade prevista na LDB, estariam excluídos hoje dos processos educacionais. Não poderiam voltar a estudar na escola? Haveria uma modalidade específica para estudantes que tivessem esse perfil? Foi então que surgiu o programa de Educação para Jovens e Adultos dentro da escola indígena, que criou mecanismos para que esses alunos pudessem retornar à escola e concluírem as etapas do Ensino Fundamental e Médio.

### 3. METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo informar quais os métodos foram utilizados para realizar esta pesquisa, qual o instrumento empregado para a coleta de dados, o cenário e os indivíduos participantes da investigação. Na pesquisa utiliza-se a abordagem quantitativa e qualitativa.

Foi realizada uma coleta de dados referente a história do povo Pataxó Hãhãhãe em arquivos na internet e do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru no PPP (Projeto Político Pedagógico) do colégio, na formulação da pesquisa também se levou em conta uma pesquisa anterior referente a evasão no EJA/CEAIC e outras pesquisas em âmbitos nacionais sobre essa temática.

Um dos meios utilizados como instrumento de coleta de dados e sustentação para os argumentos apresentados abaixo foi a entrevista com o Cacique Gerson Pataxó no dia 17 de julho de 20, e conversas com a diretora do colégio, Edenísia Pereira dos Santos, o vice-diretor Raimundo Alves dos Santos e as professoras Célia dos Anjos, Gildinai Gualberto, Sara Moraes e o professor Wendeuslelei Alves de Souza. Também foi passado um questionário para os estudantes da EJA no CEAIC com 7 (sete) perguntas, com as quais foram construídos gráficos para evidenciar o perfil, a realidade vivida e opinião dos estudantes.

Na elaboração das questões, procurou-se buscar a opinião dos professores e alunos da EJA sobre a execução de tal modalidade de ensino no CEAIC. Utilizou-se também roda de conversas com as turmas do estágio IV (6º e 7º Ano), estágio V (8º e 9º Ano) e estágio VI (1º e 2º Ano do Ensino Médio) em que os estudantes puderam se expressar a respeito de sua educação, estrutura física, didática e pedagógica da escola e perspectivas futuras após a conclusão do Ensino Médio. Esses diálogos gravados serviram como fonte de informação.

O questionário foi aplicado a três das quatro turmas da EJA do CEAIC do ano de 2019. Após a coleta de dados, as informações foram transcritas e partir das respostas foram preparados gráficos.

## 4. O POVO PATAXÓ HÃHÃHÃE

Os índios conhecidos sob o etnônimo englobante Pataxó Hãhãhãe compreendem as etnias Baenã, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Kamakã, Tupinambá, Kariri-Sapuyá, Gueren, entre outras. Esses povos habitam a Reserva Indígena Caramuru-Paraguaçu entre os municípios de Pau Brasil, Itaju do Colônia e Camacã no estado da Bahia, mais precisamente na região sul. Um outro grupo menor vive na Terra Indígena Fazenda Baiana, no município de Camamu, no extremo-sul do Estado.

No município do Pau Brasil encontra-se o maior número de famílias do povo, com território de cerca de 25 mil hectares, distribuídos entre as regiões do Caramuru (sede) e Mundo Novo, Água Vermelha e Ourinho. Já o restante está no município de Itaju da Colônia, com cerca de aproximadamente o mesmo tamanho do Caramuru e no município de Camacan, na região do Panelão, a menor região com cerca de 4 mil hectares e pouco.

Os Pataxó Hãhãhãe têm em seu histórico as terríveis marcas do contato com os não-indígenas, caracterizadas por desapropriações, deslocamentos violentos e forçados, transmissão de doenças e assassinatos. Em 1926 o Estado reservou uma terra para “gozo dos índios Pataxós e Tupinambás” (Lei Estadual nº 1916/26. Diário Oficial. Salvador, 11/08/1926. Pp. 9935.) que foi invadida e convertida em grande parte a fazendas particulares.

O histórico do contato desses grupos de diferentes etnias com não indígenas envolve expropriação histórica, deslocamento forçado da terra, transmissão de doenças e assassinatos de lideranças indígenas. É necessário reforçar que a terra foi reservada em 1926 e mesmo assim foi invadida, grande parte foi convertida em fazendas particulares, conforme referido. Ressalta-se que na década de 40 o governo do Estado doou títulos das terras aos fazendeiros, dividindo o território em diversas áreas particulares, o que intensificou os conflitos.

A partir da década de 80, época em que o país estava sob o governo militar e no estado da Bahia tinha um governador, Antônio Carlos Magalhães, que apoiava e recebia apoio dos fazendeiros e os grandes proprietários de terra, indígenas resistentes somaram forças com outros indígenas de regiões próximas contra o Estado, dando início a 30 anos de sofrimento que decorreu em morte de lideranças,

através da luta pelas terras que tradicionalmente os pertencem. A Funai (Fundação Nacional do Índio) como órgão tutor, move ação no Supremo Tribunal Federal exigindo a nulidade de títulos, impulsionada por lideranças.

Sobre esse episódio, o Cacique Gerson Pataxó traz as seguintes informações:

*“Essa terra foi demarcada, registrada e homologada. Foi homologada no Ministério da Guerra. E ficou muitos anos, o povo da gente sofrendo, morando em fazenda dos outros, a gente morava aqui em Pau Brasil e nem podia dizer que era índio, se dissesse que era índio, o povo matava. Morreu muito parente da gente matado. Quando eles começou a entrar na terra da gente, os invasores, eles caçavam o povo da gente igualmente caçava caça, matou muito povo da gente. O povo da gente morava naquelas casinhas de palha, eles botava fogo, matava criança dentro das casas. E foi muito sofrimento do povo da gente. Mas pela luta da gente, a gente em 1982, a gente retomou uma primeira área da gente, a antiga fazenda São Lucas. Nessa retomada a gente entrou com uma ação de nulidade de títulos, porque o governo do estado, Roberto Santos e Antônio Carlos Magalhães, deram o título aos fazendeiros de uma terra que não era deles, aí nós entro com uma ação de nulidade de título.” (Cacique Gerson Pataxó Hãhãhãe, Trecho de entrevista, julho 2020)*

Iniciou-se um lento e tortuoso processo de retomada dessas terras, que teve seu desfecho somente no dia 02 de maio do ano de 2012 quando o STF julgou e tornou nulos os títulos que davam aos fazendeiros direito as propriedades. Porém, os anos que antecederam essa data foram de grande sofrimento para o Povo Pataxó Hãhãhãe.

*“Antes da retomada, fomos uma vez em Brasília, que a gente tinha ganhado uma ação na justiça, foi eu Galdino e mais 7 índios, e lá no dia da cidade, que é dia 19 de abril, e dia do índio, Galdino saiu para uma festa na FUNAI, na volta ele passou na torre mais os parentes Xavente e Kaiapó. Na volta de lá para o hotel, chamou a mulher para abrir o hotel, a mulher não abriu o hotel, ele ficou na porta do hotel e depois ele saiu e foi para uma praça, vizinha ao hotel, e láá nessa praça ele deitou no banco da praça e lá colocarão fogo nele, isso foi uma revolta muito grande para nossa comunidade.” (Cacique Gerson Pataxó Hãhãhãe, Trecho de entrevista, julho 2020)*

Mesmo diante dos ataques e perdas, a luta pela recuperação do território fortaleceu o processo de afirmação étnica do povo Pataxó Hãhãhãe, firmando a relação desse povo com seu território e as práticas advindas dele. Sua crença em seus ancestrais e nos conhecimentos tradicionais da terra são a fonte de força e resistência desse povo que ainda resiste.



Figura 2 Fonte: Livro Mapeando parentes: Identidade, Memória, Território e Parentesco na Terra Indígena Caramuru-Paraguassu Carvalho et al. (2012)



Figura 1 Acervo Pessoal: Cacique Gerson Pataxó Hãhãhãe

## 5. HISTÓRICO GERAL DA EJA

O Brasil tem um histórico de educação elitista, repleto de conflitos e desigualdades sociais que facilitou o acesso à educação para os ricos e dificultou para os mais pobres, pois na concepção vigente da época, os negros e pessoas menos favorecidas não necessitavam de conhecimentos escolares e acadêmicos, pois estavam fadados a desempenhar trabalho braçal, servil e até mesmo escravo.

No ano de 1920, surgiram questionamentos sobre questões do ensino para os adultos e o que o Estado deveria fazer, pois tratava-se de uma necessidade pública. A partir dos anos 40, segundo Ribeiro (2001, p. 59), a Educação de Jovens e Adultos começou a se formar e ser entendida como “política educacional” e um sistema diferenciado e significativo para a educação brasileira. Com essa pressão, iniciou-se então a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942 e junto com ele programas para o ensino de adultos e ampliação da educação dessa modalidade, pois o país possuía uma taxa alarmante de analfabetismo e esse fundo tentava dar uma resposta a isso, combatendo o analfabetismo adulto e infantil.

A partir dos anos 1960 surge um dos grandes nomes que modificou a maneira de se pensar a alfabetização de até então, esse nome foi o pernambucano Paulo Freire. Em seu método de alfabetizar, ele previa que o professor constituísse inicialmente um diálogo com os alunos, para conhecer sua realidade cultural e identificar a maneira como eram usados os vocábulos para expressar. O professor precisaria escolher esses vocábulos e a partir deles realizar um exame crítico da vivência dessas pessoas para realizar um estudo da leitura e da escrita.

O pensamento central de sua ação educativa consistia na concepção de que a realidade cultural e a maneira de ver o mundo deveriam ser entendidos como primordiais e anteriores a necessidade de se aprender a ler. Assim, os que estavam às margens da sociedade e que não eram alfabetizados adquiriam espaço dentro da escola. Através desse método, que preza pela realidade de cada estudante como objeto de análise pré-alfabetização, buscava atingir a fonte do problema, pois em uma sociedade desigual, o analfabetismo é resultado de um histórico processo de exclusão social e educacional que permeou a sociedade brasileira por tanto tempo.

Dessa forma para Paulo Freire, o analfabetismo não seria a causa dos problemas, mas sim o resultado.

O Plano Nacional de Alfabetização lançado pelo governo federal em 1963 aderiu à metodologia de Paulo Freire. Seu intuito era a promoção da alfabetização com o apoio de igrejas e de organizações sociais não-governamentais, conforme nos diz Eugênio (2004):

*“Em 1963, Freire foi convidado pelo então Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Aprovada pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o plano nacional de alfabetização de adultos orientado pela proposta de Freire, 43 previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 milhões de pessoas.”*

Tal plano foi obstruído pelo golpe militar de 64 que provocou repressão aos programas populares de Educação que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964. Tais programas significavam uma grave ameaça à “ordem” e os envolvidos em sua promoção foram duramente reprimidos. Em 1967, o governo lançou o Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização, que foi uma investida contra a grave situação do analfabetismo no Brasil, firmou-se como um aparelho autônomo em relação ao MEC, e dispunha de vários investimentos. No ano de 1969 o governo lança uma exaustiva campanha de alfabetização e foram instaladas Comissões Municipais, que eram as responsáveis em executar as atividades, entretanto a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos eram centralizadas e adequadas ao modo do programa (CRUZ, 2007).

As metodologias de ensino-aprendizagem e o material didático do Mobral, eram uma reprodução de métodos utilizados nos espaços pedagógicos de ensino no início dos anos 60, porém agora esvaziados de todo sentido crítico e problematizador. Em outras palavras o ensino consistia basicamente em apresentar códigos para que os jovens e adultos analfabetos pudessem aprendê-los e assim sonharem com uma integração na sociedade moderna, que era por eles apresentadas como que sendo “às mil maravilhas”.

*“...O propósito de conscientização das ações educativas foi abandonado, e os canais de participação social, fechados. Com isso, seu foco voltou a ser a formação de mão de obra que atendesse às demandas do mercado de trabalho e do modelo econômico vigente.” (SOUZA, SOUZA E SOUZA, 2015)*



Entre as iniciativas advindas do Mobral, está o PEI - Programa de Educação Integrada, que trazia a possibilidade de continuação dos estudos para os analfabetos funcionais e recém-alfabetizados, para que a leitura e a escrita fossem dominadas de uma maneira mais fixa.

Ainda nessa época, grupos voltados à educação popular, seguiram aplicando as metodologias de Paulo Freire, com experiências isoladas, mas que reafirmavam a necessidade de se desenvolver um pensamento crítico no processo de alfabetização. Esses grupos contavam com o apoio de movimentos populares, sindicais e religiosos que eram opositores ao governo. O pensador Freire estava exilado no Chile, e lá trabalhava com a educação de adultos, depois o fez em países africanos

Com o surgimento de diversos movimentos sociais e uma possível mudança de regime no Estado Brasileiro, as experiências que antes eram isoladas foram se ampliando e criando caminhos para os diálogos e troca de experiências. Isso possibilitou o avanço para a pós alfabetização no que dizia respeito à língua escrita e a matemática básica. Alguns municípios e estados começaram a tomar decisões autônomas com relação ao Mobral, ouvindo os educadores em seus pensamentos de educação popular e acolhendo suas orientações. Esses desdobramentos levaram o Mobral ao descrédito e à sua extinção no mesmo ano em que foi extinta a Ditadura Militar, isso em 1985.

Atualmente a modalidade de ensino que objetiva a Educação de Jovens e Adultos é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e tem como objetivo assegurar o acesso desse público, que por motivos diversos não concluíram as etapas de ensino na escola, a uma educação que preze pelo acolhimento e atendimento de estudantes (BRASIL, 2000).

A lei não apenas assegura a oferta de oportunidade escolar à população de jovens e adultos situados fora da idade regular, mas estabelece a necessidade de toda uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e processos de avaliação diferenciados daqueles dos alunos que se acham na escola em idade própria. A ideia é que a escola trabalhe um processo psicopedagógico que respeite o perfil cultural do aluno, ensejando-lhe o aproveitamento da experiência humana a adquirida no trabalho e, portanto,

manancial insubstituível de construção da trajetória de auto- aprendizagem. (CARNEIRO, 1998, p. 103 citado por PINHEIRO, 2011).

A presença da Educação de Jovens e Adultos é fundamental para a inserção social dos indivíduos nos processos ligados a programas de Educação Popular, que vinham sendo incentivados e aplicados no Brasil há alguns anos atrás.

É fundamental analisar que os educandos da EJA na sua maioria quase absoluta são trabalhadores que têm grande conhecimento profissional ou mães e pais de famílias, maduros que buscam uma satisfação pessoal para compensar o tempo que foi gasto fora da sala de aula. Por isso, as metodologias pedagógicas devem se adequar ao histórico de vida desses alunos. Esta adequação tem como finalidade a permanência na escola, com os conteúdos trabalhados de modo diferenciado, com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (SOARES, 2002, p.116-117).

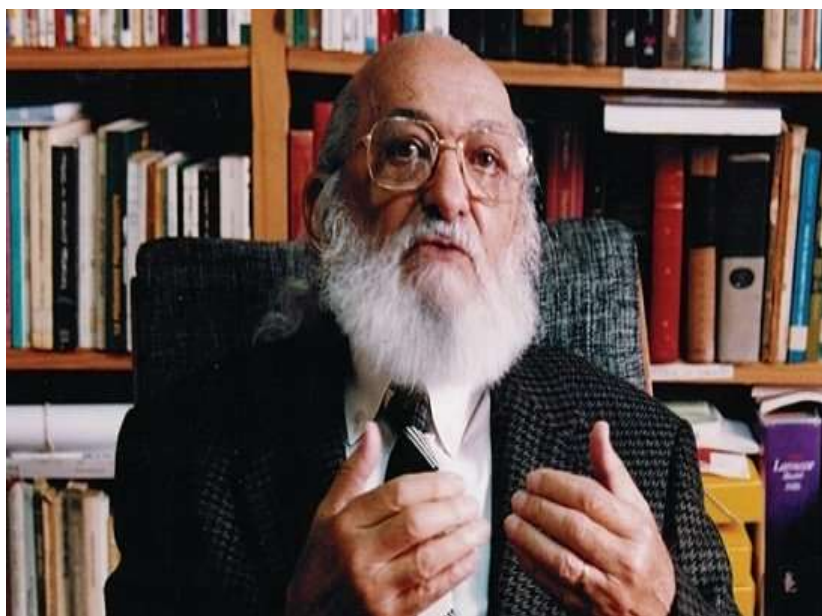
Mesmo para o professor da EJA, a sua formação precisa dar conta de atender essa modalidade de ensino diferencial. O docente precisa cultivar a política educativa dos bons relacionamentos e do diálogo empático com os estudantes, uma vez que eles precisam de motivação diária para conseguirem completar a trajetória escolar. Com respeito a essas especificidades e ao direito que todos possuem de estudar, os jovens e adultos podem então recuperar o que deixaram para trás, buscar a realização pessoal, profissional e social através da educação. (PINHEIRO, 2011).

Desde que surgiu até os dias de hoje, a EJA é vista como um sistema que tem capacidade de se aperfeiçoar dia-a-dia. O modelo pedagógico que Freire sugeriu segue inspirando professores e especialistas dessa modalidade de ensino. De fato, a Educação de Jovens e Adultos se encontra com a Educação Popular, que leva em conta o aluno como um ser cultural e de vivências sociais específicas.

O paradigma pedagógico que se estabeleceu nessa ideia fundamentava-se em um entendimento que relacionava a problemática educacional com a social. O que anteriormente era visto como o causador da marginalização e da pobreza, agora é interpretado como o resultado da pobreza e da estrutura social desigual. Nesse cenário, era necessário que o processo educativo influenciasse e interferisse na estrutura social que era responsável pelo alto nível de analfabetismo e que tal

processo deveria partir de uma avaliação crítica da realidade social e territorial do educando, identificando a origem de seus entraves e as possibilidades de superá-los.

Esse modelo de educação implicava em um comprometimento mútuo entre educador e educando, indo além da dimensão política e social. A população analfabeta precisaria ser vista como quem detinha grande capacidade de produção cultural. Freire criticava o modelo de educação que via o professor como depositário do conhecimento e o aluno como uma tábua vazia, dessa forma ele levava em conta a cultura do estudante, e propunha uma transformação através do diálogo. A proposta de Freire era despertar nesses então analfabetos uma consciência crítica para uma participação ativa no desenvolvimento econômico e político da sociedade e da nação.



*Figura 3 Acervo Digital Paulo Freire*

Um grande avanço percebido dentro da metodologia de alfabetização foi o entendimento de que esse processo exige um certo grau de continuidade e sedimentação, uma vez que eram grandemente criticados os modelos que apreciavam uma alfabetização em poucos meses, algo que não ocorria e que leva a evasão escolar e a elevação no índice de regressão ao analfabetismo. Uma inovação do pensamento propôs programas que previam um tempo mais longo de até três anos de dedicação à alfabetização e, como garantia de que esse jovem e adulto

atingiria maior domínio na cultura letrada, utilizando-se desses conhecimentos no seu cotidiano, também foram apresentadas propostas de pós-alfabetização.

Os materiais didáticos produzidos a partir desses processos trazem imagens e palavras que se relacionam entre si facilitando assim ao leitor a compreensão de pequenos textos a partir da associação de palavras e imagens.

*Um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa. No caso da educação de adultos, talvez fique mais evidente a inadequação de uma educação que não interfira nas formas de o educando compreender e atuar no mundo. A análise das práticas, entretanto, mostra as dificuldades de se operacionalizar esse princípio. Muitos materiais didáticos, geralmente os produzidos em grande escala, fazem referência a “trabalhadores” ou “pessoas do povo” genéricas, com as quais é difícil homens e mulheres concretos se identificarem. (CRUZ, 2007, p. 16 e 17.)*



Figura 4 Acervo pessoal: Estudantes da EJA/CEAIC 2019

## 6. UM POUCO DO COLÉGIO ESTADUAL DA ALDEIA INDÍGENA CARAMURU

Em 1983 surge a escola na Aldeia Indígena Caramuru, diante da necessidade de educar as crianças com uma educação formal voltada para o domínio de conhecimentos produzidos pela sociedade ocidental, com o objetivo de reafirmação cultural, preservação de valores culturais a partir da memória viva dos anciãos e a formação de jovens capazes de lidar com as diversas frentes de luta pelo povo e seu território, suas crenças e tradições.

*“A gente lembra, eu lembro como hoje, que o nosso povo, nossos índios, ia para a cidade estudar, que naquela época só tinha até a 4ª série na aldeia, e 5ª série em diante precisava ir pra cidade e nós ficava em casa preocupado com os parentes, pessoal enrabava índio lá na rua, botava fogo nos carros que vinham trazer os índios, e foi um grande sofrimento, mas vencemos também.” (Cacique Gerson Pataxó Hãhãhãe, Trecho de entrevista, julho 2020)*

Nessa época os professores eram não indígenas e a escola funcionava em salas improvisadas e atendiam um corpo estudantil diverso e multisseriado, com alunos de várias faixas etárias.

*“Conhecemos uma Procuradora Geral da República, que teve na área, Dra. Raquel, na época só tinha de cacique eu, eu pedi a Dra. Raquel, falei de todos os sofrimentos dos nossos parentes, e ela garantiu pra a gente que ia fazer um colégio pra gente. E em poucos dias eu recebi uma ligação que ela queria que eu fosse em Brasília, foi em Brasília, eu, Dr. Edivaldo (que na época não era Dr., era diretor e professor da escola) e Margarida, e lá em Brasília conseguimos o projeto de construção do colégio, esse colégio que tem aí, colégio muito bonito.” (Cacique Gerson Pataxó Hãhãhãe, Trecho de entrevista, julho 2020)*

Hoje, o Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu atende as modalidades de ensino que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio. Possui um quadro docente em que 95% são indígenas. E atende um alunado de diferentes faixas etárias, em turmas seriadas e multisseriadas.

*“Hoje nós temos muito professores, hoje esse colégio tem mais de 80 funcionários, entre professores, auxiliar de serviços gerais e tudo, nós temos mais de 80 funcionários. E assim a gente agradece muito a Deus de hoje nós termos esse colégio, já saiu muitos parentes formados, em alguma*

*universidade e temos dois médicos que saíram desse colégio, foi para Cuba, fez medicina em Cuba e hoje está trabalhando dentro da comunidade, temos várias enfermeiras, que já saiu também desse colégio, técnico de enfermagem. Nós temos um quadro de funcionários grande que saíram desse colégio, então pra a gente esse colégio foi uma grande vitória para a comunidade.” (Cacique Gerson Pataxó Hãhãhãe, Trecho de entrevista, julho 2020)*

A educação escolar indígena e o seu processo de ensino aprendizagem devem estar voltados para o cotidiano da comunidade, valorizando os costumes, crenças e tradições do povo. A pedagogia indígena é realizada através de atividades e práticas do cotidiano, em consonância com teorias já respaldadas institucionalmente. Os trabalhos com alunos procuram ampliar seus conhecimentos a partir de suas experiências de vida, procurando cada vez mais despertar nos mesmos interesses pela cultura, apresentando pontos de referência existentes na aldeia como a dança, confecção de artesanato, músicas, território, autossustentação e respeito ao espaço do outro.

Entendemos que a educação diferenciada é o aproveitamento da sabedoria e conhecimentos dos nossos anciãos, não deixando de considerar as ideias dos mais novos, valorizando assim cada vez mais os espaços culturais, valores tradicionais da educação Pataxó Hãhãhãe, dando significado ao processo educativo de nosso povo, em que conhecimentos são construídos e reconstruídos no dia a dia da comunidade do CEAIC (Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru).

A escola na aldeia é o símbolo de força e união do Povo Pataxó Hãhãhãe. Representa a história e a luta do povo pela conquista da terra. Símbolo da reafirmação da identidade étnica e cultural como um todo.

O Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu foi criado para atender aos anseios da comunidade indígena Pataxó Hãhãhãe e tem por compromisso a formação do educando indígena, preparando-o para a vida em sociedade bem como para o pleno exercício da cidadania e do bem-estar de seu povo.

A professora Célia dos Anjos Silva, licencianda na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar indígena-LICEEI da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, em entrevista no dia 20 de julho de 2020, conta com entusiasmo sobre a importância do CEAIC para a Comunidade Indígena Pataxó Hãhãhãe:

*“ A importância da escola para a comunidade é de estar acolhendo os nossos estudantes dentro da própria comunidade, pois em outros momentos quando não se tinha, nossos estudantes no município quando estudavam no período de conflito, eram muito hostilizados e hoje com a escola dentro da comunidade, a escola pode proporcionar o fortalecimento cultural e identitário, pode desenvolver a educação específica e diferenciada, promover a educação escolar indígena e valorizar a educação indígena e valorizar o povo Pataxó Hãhãhãe.”*

Apresento alguns dados sobre o colégio:

**a) Ato de Criação**(Decreto Estadual): 5666

**Endereço**

Posto Indígena Caramuru Paraguaçu

**Cep:** 45890 – 000

Pau Brasil – Ba

**Telefone:** (73) 3273 – 2550

**b) Corpo Administrativo e Pedagógico:**

O corpo administrativo e pedagógico do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu é formado por:

- Diretor
- Vice – Diretor (a)
- Coordenadores Pedagógicos
- Professores
- Secretário
- Auxiliares de Secretaria

**c) Modalidade de Ensino:**

1. Educação Infantil.
2. Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série.
3. Ensino Médio.
4. Educação de Jovens e Adultos

**d) Turnos de Atendimentos:**

1. Matutino.
2. Vespertino.
3. Noturno

**e) Distribuição dos Alunos:**

1. Turmas seriadas (Educação Infantil, e de 1º. ao 9º. ano, Ensino Médio e EJA), na escola sede;

2. Turmas multisseriadas (Educação Infantil a 5º ano), nas salas anexas nas regiões Água Vermelha, Taquari, Ourinho.



Figura 3 Acervo pessoal. Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru



Figura 4 Acervo Pessoal. Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru - Pau Brasil- BA



## 7. EDUCAÇÃO ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E DE QUALIDADE

*“Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural... Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.” (RCNEI, 1998, p. 22)*

Segundo o censo IBGE de 2010 existem cerca de 800 mil indígenas, que falam cerca de 274 línguas, habitando no território brasileiro e cada povo e aldeia são representações históricas de uma memória que abarca conhecimentos, tradições, memórias, línguas, música, arte, religiosidade e outras características bem próprias e peculiares, sendo cada etnia dona de um universo cultural específico e distinto dos demais. Apesar de haver o mesmo sentimento e entusiasmo no fato de ser indígena, tais povos no geral se distinguem em seus modos de se organizar socialmente, economicamente e politicamente, e nos modos de pensar sobre a vida e a morte, o tempo e espaço envolvente.

Os povos indígenas são grupos étnicos tradicionais e originários brasileiros que sempre sofreram com o preconceito e a discriminação por parte da sociedade que se dizia "civilizada". Em grande parte da história foram oprimidos, expropriados e sofreram a imposição da cultura de "brancos" sendo obrigados a ignorar sua origem, raízes e cultura peculiares.

Ao pensar uma educação que consiga dar conta de atender com qualidade os anseios de escolas que, apesar de serem indígenas, são de etnias, comunidades e territórios diferentes, nos esbarramos com um grande desafio, que é o de não pensar a Educação Escolar Indígena como sendo homogênea, pois isso significaria passar todos os protagonistas das escolas indígenas brasileiras por um rolo compressor, que não levaria em conta as especificidades de cada etnia que tem histórias, culturas e línguas diferentes.

Na Reserva Indígena Caramuru-Paraguaçu é possível ver e sentir a riqueza advinda das diferenças e especificidades das etnias, uma vez que o povo Pataxó Hãhãhãe se forma a partir da união várias etnias diferentes, que depois das

retomadas tem o colégio como principal ponto de encontro, diálogo e troca intercultural e intergeracional.

A Educação Escolar Indígena ganhou destaque na Constituição brasileira de 1988 que trazia garantias para os povos tradicionais indígenas, entre elas: 1- Reconhecimento dos direitos territoriais aos povos indígenas; 2- Demarcação e garantia das terras; 3- Usufruto exclusivo das riquezas naturais existentes em suas terras. Entretanto, esses pontos eram insuficientes, pois era necessário oferecer às comunidades tradicionais uma educação que primasse pelo diálogo intercultural entre as ciências presentes nos saberes tradicionais das comunidades e a ciência ocidental.

Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu artigo 78 destaca-se o encargo do governo federal de proporcionar programas de ensino e pesquisa que se articule às especificidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas. O intuito da lei é assegurar aos indígenas a apropriação de novos conhecimentos, como ferramenta de luta e resistência, sem precisarem de abandonar a diversidade étnica, cultural e linguística próprias de cada etnia e comunidade.

Atualmente os programas de ensino precisam primar pelo fortalecimento das práticas socioculturais, valorizando a língua materna, a formação de professores em cursos interculturais, a fomentação de currículos específicos que abarquem conhecimentos tradicionais da cultura própria da comunidade indígena, a produção coletiva e publicação de material didático específico e diferenciado apropriado para assegurar a oferta de uma educação de qualidade a que as comunidades indígenas têm direito mas que por muito lhes fora negado.

Através da Educação Escolar Indígena, almeja-se a recuperação da memória histórica, a reafirmação da identidade étnica, o estudo e valorização da língua materna e da própria ciência de povos culturalmente distintos, possibilitando um espaço de troca de experiências para os membros da comunidade e incorporação do ensino e da pesquisa às tradições culturais dos alunos.

Segundo o RCNEI (1998, p. 25), a escola precisa ser específica e diferenciada porque é *“concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.”* Conforme a visão desse

documento norteador, as atividades e projetos desenvolvidos na escola só poderão ser legitimados como Educação Escola Indígena se realmente apresentarem os anseios daquela escola e comunidade.

*“...Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. ”* (Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM. Grifado do RCNEI 1998, p. 25)



Figura 5 Acervo Pessoal: Exposição Fotográfica no Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru

## 8. INÍCIO DA EJA NO COLÉGIO ESTADUAL DA ALDEIA INDÍGENA CARAMURU

Em 1982, quando os primeiros indígenas realizaram a primeira retomada, a da fazenda São Lucas, os jovens indígenas não tiveram a oportunidade de estudar devido à instabilidade advinda de questões relacionadas ao território, já que os conflitos com os políticos e fazendeiros da região eram muito violentos. Na época existia apenas uma sala multisseriada de 1ª a 4ª série dentro da aldeia, tendo a indígena Maria Muniz como professora, prestando serviço para a FUNAI. Geralmente eram as crianças que estudavam, pois seus pais e irmãos mais velhos deveriam dedicar tempo ao trabalho na roça e ficarem em constante atenção para não serem atacados por pistoleiros a mando dos falsos proprietários das terras. Nessa época não havia nenhuma modalidade que tivesse atenção os jovens e adultos que estavam fora da escola. Posteriormente a escola passou a ser municipal tendo alguns professores contratados pelo município de Pau Brasil. Nesse momento, a escola passa a funcionar de maneira convencional, mas ainda só funcionava de 1º a 4ª série.

Na década de 90, o projeto de uma ONG chamada FASE, que tem a Educação Popular proposta por Paulo Freire como centro de seus trabalhos, foi trazido para a escola. A Fase é um projeto baiano que tem atuação prioritária nos municípios baianos do Vale do Jiquiriça e do Baixo Sul, e tem seu papel na promoção do associativismo e na qualificação da participação popular em defesa e na promoção de direitos. Com temas geradores ligados aos trabalhos de agricultura e a comercialização, os professores desse projeto conseguiam dialogar com os alunos sobre os saberes tradicionais e assim fortaleciam o movimento de luta pela terra.

O professor Wendeuslelei assim relata:

*“em 1999, o diretor Erlon Santos de Souza me convidou para ministrar aula em uma turma de Educação de Jovens e Adultos-EJA na Fazenda São Lucas, era uma fazenda recentemente ocupada por nós indígenas. A sala de aula era debaixo de uma barcaça, muito apertadinha e tinha ali em média, mais ou menos, por baixo, uns 10 a 15 alunos, só que a frequência era diferente a cada dia....”*

Ele conta que mesmo com um número reduzidos de alunos matriculados, a frequência deles nas aulas variava bastante, em cada aula estavam presentes cerca de 8 a 10 alunos dos que estavam matriculados.

No ano de 2000 se inicia oficialmente a EJA na Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu. Devido aos conflitos no território, após a 4ª série os estudantes não tinham condições de se deslocarem até a cidade para estudar nos colégios não-indígenas, pois naquela época moradores da cidade haviam queimado uma *Kombi*, depois apedrejaram um ônibus, em seguida impediram a entrada de um segundo ônibus na aldeia e, por fim, queimaram um terceiro ônibus enviado para fazer a locomoção desses estudantes indígenas. Diante dessa situação não havia mais condições de direcioná-los para a cidade, face ao risco de suas vidas. Assim, os professores solicitaram do Governo do Estado da Bahia que estadualizasse a escola para poderem atender as necessidades da educação escolar indígena na comunidade.

Com a estadualização, a escola passou a se chamar Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru e passou a oferecer nos turnos vespertino, o Ensino Fundamental II, e no turno noturno a modalidade nomeada de “aceleração”, que mais tarde seria chamado de Educação de Jovens e Adultos-EJA. Na aceleração os estudantes em idade avançada cursavam duas séries em uma e poderiam concluir o Ensino Fundamental II mais rápido. Havia conteúdos programáticos e orientações do estado para direcionarem as atividades didáticas e pedagógicas do colégio. Com o passar do tempo, a “aceleração” foi se consolidando enquanto proposta nacional e se tornou a EJA que é hoje, tendo também o Ensino Médio.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é fator principal para que uma nova realidade seja concretizada dentro do Posto Indígena Caramuru, pois na aldeia são os mais velhos que possuem os conhecimentos da tradição e da cultura Pataxó hãhãe e os etno-conhecimentos das diversas ciências. Sendo assim, “a EJA deve permitir aos educandos mudar a qualidade de sua intervenção na realidade”. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p 27).

Em conversa no dia 20 de novembro de 2019, com a atual gestora do colégio Edenísia Pereira dos Santos, graduada em Licenciatura Intercultural Indígena na área de Ciências da Natureza e Matemática e em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Educação do Espírito Santo-UNIVES, pós graduada em Educação

Indígena na Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI e em Alfabetização e Letramento na Faculdade de Ciências e Educação do Espírito Santo-UNIVES, ela apresenta o seguinte comentário:

*“Para o Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, é de suma importância ter garantido em seu currículo a EJA, pois trata-se de uma oportunidade aos nossos alunos que por sua vez não conseguem frequentar a escola no turno diurno. Precisamos pensar em atender todos os nossos alunos de maneira satisfatória que garanta uma educação de qualidade”.*

De fato, a EJA precisa ser enxergada dessa maneira para que consiga funcionar diante de tantas mazelas às quais estão envolvidas as escolas indígenas brasileiras. Em outras palavras essa educação precisa ser mais uma porta grande e larga para que caibam todos, precisa ser acessível para que fomente um diálogo intercultural e específico que se relacione com o território e com os saberes tradicionais.

## 9. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EJA/CEAIC

Em uma entrevista realizada em novembro 2019, sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação de Jovens e Adultos, o professor Wendeuslelei Alves de Souza, professor indígena da EJA/CEAIC, Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual da Santa Cruz – BA, pós-graduado em Educação Indígena pela FAVENI (Faculdade Futura – Faculdade Venda Nova do Imigrante/ES) 2018, mestrando em Ensino e Relações Étnicas Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB, relata que as turmas da EJA presentes na Aldeia Caramuru têm o mesmo perfil das outras turmas do colégio, no que diz respeito a Educação Específica e Diferenciada, pois os estudantes são indígenas que convivem fora da escola em um ambiente de Educação Indígena, a única diferença seria a idade e as questões advindas disso. O fato dos professores também serem indígenas, trabalhando com temas transversais, reforça mais ainda a relação dessas modalidades que conversam entre si. Ele ainda faz a seguinte reflexão:

*“a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino em que a gente tem que priorizar as vivências dos alunos e todo conteúdo que for ensinado tem que partir primeiro as realidades de cada um, observando seus modos de vida, contemplando sua cultura e a autodeterminação dos povos indígenas...”*

Em outras palavras, para que as atividades planejadas tenham êxito e como consequência proporcione uma presença maior desses educandos no colégio é necessário que o docente saiba relacionar os temas comuns e presentes no dia-a-dia da comunidade com os conteúdos do livro didático. Isso fará com que o aluno olhe para si mesmo e se veja como de fato ele é, um protagonista dos saberes tradicionais através de suas próprias vivências.

Essa relação entre temas do currículo comum e conhecimentos tradicionais, sempre foram realizadas no âmbito da EJA, mesmo nos tempos em que era chamada de Aceleração. Sobre a relação desses conhecimentos, a professora Gildinai Gualberto, formada no Magistério Indígena, em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, pós graduada em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Coração de Jesus e vários outros cursos referente a educação escolar indígena, atual professora do CEIAC e coordenadora

pedagógica da escola na época da Aceleração, trouxe a seguinte informação, durante uma entrevista no dia 19 de julho de 2020:

*“...nós adaptávamos os conteúdos a nossa grande realidade, que era de conflito, então nós tínhamos que procurar meios de sobrevivência. Então no conteúdo de artes, nós trabalhávamos com produção de redes, jiquí, esteiras, tangas, pinturas. Nós trabalhávamos esses conteúdos dando o diferencial e produzíamos muito Toré. Aquela foi a época que a gente mais avivou a questão cultural, justamente em decorrência da necessidade que nós tínhamos de dar outro olhar a educação escolar indígena.”*

Atualmente a programação do ano letivo da EJA/CEAIC se inicia na preparação do plano de curso anual que é desenvolvido na Jornada Pedagógica, evento que acontece antes das aulas iniciarem, que reúne professores, secretários e gestão da escola para definirem as metas e alvos para o ano em questão. Da mesma forma que as outras modalidades definem seus objetivos, os professores da EJA propõem atividades a serem realizadas em suas disciplinas, dialogando com os temas geradores previstos nos livros didáticos com os conhecimentos tradicionais da comunidade.

Além desse plano anual, também são feitos os três planos de unidade, planos quinzenais, plano semanal e o plano de aula. Nesses planos, leva-se em consideração os temas geradores previstos nos livros didáticos ou definidos em planejamento, com objetivo de promover o desenvolvimento e pensamento crítico do educando na área de estudo em questão. Durante os planejamentos anuais são realizadas conversas e reflexões sobre o que ocorreu no ano anterior, visando uma melhoria para o ano em curso. As pesquisas com os professores do CEAIC mostram que trabalhar os conteúdos específicos e diferenciados é uma prioridade do colégio, gestão e professores, conforme orienta o RCNEI, embora haja um longo caminho de mudanças, em especial no que diz respeito aos conteúdos e calendário específico da EJA no turno noturno.

No geral as atividades da EJA/CEAIC que são de caráter mais diferenciado, também costumam ser interdisciplinares, essas atividades se iniciam na sala de aula com leitura e discussão sobre os temas, depois os professores levam suas turmas para o pátio da escola, onde se inicia uma grande roda de conversa mediada por um ancião da comunidade, que na oportunidade compartilha um pouco dos seus conhecimentos. Isso, além de incentivar o estudante a olhar com importância para



as ciências geradas e difundidas na sua aldeia, também reforça a visão de que os anciãos são os grandes mestres dos saberes tradicionais.

No mês de outubro do ano de 2019, a professora da EJA/CEIAC Sara Santos Moraes, graduada na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, na habilitação Ciências da Vida e da Natureza, realizou um seminário com o tema: Plantas que curam.

Durante a construção desse trabalho, a professora socializou o conteúdo com seus colegas de trabalho e gestão da escola em uma reunião de planejamento trimestral e, a partir disso, cada professor da EJA/CEAIC pode contribuir trazendo suas turmas para a conversa. Naquela ocasião estiveram presentes como mediadores a anciã e professora Maria Muniz (primeira professora TI Caramuru) e o jovem Jhonata que é conhecedor das ervas medicinais.

Enquanto os mediadores expunham seus saberes, os estudantes eram despertados com dúvidas e compartilhavam também conhecimentos na área, tornando a conversa rica de informações. A professora Maria Muniz trouxe uma dinâmica em que os alunos puderam ver na prática as múltiplas utilidades de algumas plantas, que por serem ricas em nutrientes servem como suplementos alimentares e como remédios naturais. Durante a apresentação, foi distribuído um chá de erva cidreira. Na avaliação dos professores e estudantes que ali estavam, o evento foi de grande importância para o fortalecimento cultural e identitário da escola e da comunidade. Ao final os alunos compartilharam as ervas que trouxeram, pois devido ao tamanho do território e os diferentes biomas presente neles, algumas ervas e cascas de pau não são encontrados por todos.

Isso mostra que uma atividade exitosa na EJA não basta necessariamente trabalhar um conteúdo previsto no livro didático, mas há a necessidade de relacionar tais conteúdos com as vivências da comunidade. Por isso, o professor indígena, além de trabalhar o diferenciado devido ao público ser de jovens e adultos, também leva em consideração que a educação escolar indígena necessita ser específica e diferenciada.



*Figura 6 Acervo Pessoal: Seminário Plantas que curam. Professora Maria Muniz e Jhonata. 10 de novembro de 2019*



*Figura 7 Acervo Pessoal: Seminário Plantas que curam. Professora Maria Muniz e alunos da EJA noturno do CEAIC. 10 de novembro de 2019*

## 10. O PERFIL DO PROFESSOR INDÍGENA NA EJA/CEAIC

*[...] Os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável. Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela. [...]* (RCNEI, 1998, p. 43)

O professor indígena na EJA do CEAIC (noturno) encontra desafios específicos e por vezes mais profundos que os do Ensino Fundamental e Médio (diurnos), pois terá na sala de aula estudantes jovens e adultos que por diversos motivos foram obrigados a abandonar a escola em algum momento de sua vida e hoje buscam compensar o tempo fora do colégio. Além de estar lidando com as peculiaridades de cada aluno, pois mesmo sendo indígenas carregam especificidades, as características históricas e culturas familiares e étnicas presentes em uma turma precisam ser consideradas no momento de planejar e executar as atividades. Esses educandos estão durante o dia vivenciando uma série de experiências que lhes possibilitam o acesso a saberes próprios da sua cultura. O professor não está diante de alguém que necessite receber conhecimento, mas sim de alguém com quem ele pode dialogar e estabelecer uma relação justa de troca, que valorize e sistematize os saberes tradicionais dialogando-os com os científicos.

No dia 16 de julho de 2020, o professor Raimundo Alves dos Santos, formado na Licenciatura em História pela Universidade de Uberaba-UNIUBE, Pós-Graduado em Educação Indígena pela Faculdade Futura – Faculdade Venda Nova do Imigrante/ES-FAVENI e Licenciando em Ciências Humanas e Sociais na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena-LICEEI da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, atual vice-diretor do CEAIC responsável pelo turno noturno da EJA, trouxe a seguinte contribuição sobre a programação de professores para a EJA/CEAIC:

*“Quando a gente vê o perfil do professor para que trabalhe com a EJA, essa educação de jovens e adultos, levamos em consideração vários fatores, mas o principal é aqueles professores que estão abertos a entender, compartilhar*

*e fazer crescer o adulto e o jovem que por diversos motivos ficaram longe da escola. Esses jovens que ficaram longe da escola, ao longo do tempo aqui na nossa comunidade, têm vários conhecimentos, vários saberes, eles têm muito conhecimento da educação indígena, só falta eles aprimorarem a educação escolar indígena. Nosso papel na escolha de professores para trabalhar na educação de jovens e adultos, é escolher aqueles que realmente tenham compromisso com a Educação de Jovens e Adultos e que queiram, pois não adianta você ter o perfil e não querer. E nossos jovens aqui na comunidade são riquíssimos em conhecimentos, eles são bibliotecas vivas e a cada dia que passa traz para nós professores, novos conhecimentos e expectativas de vida, eles estão em busca a todo momento da educação escolar. O nosso perfil é esse, o perfil de ser comprometido com nossa educação.”*

O professor indígena precisará ser também um pesquisador ativo na escola e na comunidade, estudando, observando, organizando, relacionando os saberes passados pelos mais velhos e a criação de novos saberes a partir desses. Wendeuslelei, ainda em sua reflexão mencionada acima, comenta que o professor

*“também é uma liderança, ele participa dos movimentos da comunidade, reuniões, planejamento de projetos, o fazer projetos, monitorar algumas coisas que a comunidade tem...”. O professor indígena é uma peça fundamental na construção da EJA na reserva indígena...”*

Em sua concepção o professor tem a grande responsabilidade de apresentar e talvez inserir o estudante indígena no mundo das ciências, relacionando esses conhecimentos com a herança cultural de cada etnia presente na comunidade e por fim com todo o povo Pataxó Hãhãhãe.

Além de tudo, as concepções referentes aos protagonistas diários da escola indígena merecem total atenção, uma vez que longe de utopias a comunidade e a escola enxergam o estudante indígena como é - um ser pensante e que interage. Ele não chega à escola como uma tábua rasa, pois as interações que o mesmo realiza ao longo de seu desenvolvimento (a caça, a pesca, a agricultura, a mandioca e a farinha, gado e o leite, os rituais, os saberes tradicionais) lhe permitem certa bagagem, sendo assim ele não deve ser pensado apenas do ponto de vista biológico, mas também sob uma rica esfera histórico-cultural (Vygotsky, 1995).

## 11. ESTUDANTE INDÍGENA DA EJA/CEAIC

*“Os alunos da EJA são aqueles alunos que por sua vez não podem frequentar durante o dia por várias questões. Uma delas é o trabalho; outras são donas de casa. Por esse[s] motivo[s] almejamos muito essa modalidade de ensino que hoje consideramos como uma conquista”.* (Edenísia Pereira da Silva, gestora do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru – CEAIC no ano de 2019)

O estudante da EJA como já foi comentado em seções anteriores é um dos principais protagonistas da Educação escolar Indígena da EJA e que partindo de realidades bem específicas formam uma escola heterogênea e que deve cada vez mais ser democrática, acessível e específica, sobre isso FREIRE (2000, p. 55) comenta:

*“O fundamental [...] é testemunhar como pai, como professor, como empregador, como empregado, como jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação ao seu direito de ter.”*

O perfil do educando da EJA é bem diferente daquele visto nos turnos matutino e vespertino, pois muitos são mestres em determinadas áreas de conhecimento dentro da comunidade e buscam no retorno à escola uma outra oportunidade de aprenderem coisas novas e ocupar outros espaços de conhecimento; são trabalhadores que têm na terra seu meio de sobrevivência e aprendizagem, e mães, avós que se dedicam, entre tantas coisas, a cuidar dos filhos e netos pequenos.

Mas como falar em perfil, se na verdade o que se percebe são perfis de estudantes dos mais variados possíveis, conforme pesquisa aplicada para 30 alunos dos eixos IV, V e VI da EJA/CEAIC, no dia 05 de outubro do ano de 2019, em que, a partir da resposta de todos eles, pôde-se perceber diferenças no que diz respeito aos perfis, anseios, desafios e perspectivas que cada educando carrega. Vale ressaltar que todos os 30 responderam ao questionário.

Abaixo segue o gráfico indicativo com essas informações:

## Período de ausência de alunos da EJA/CEAIC 2019

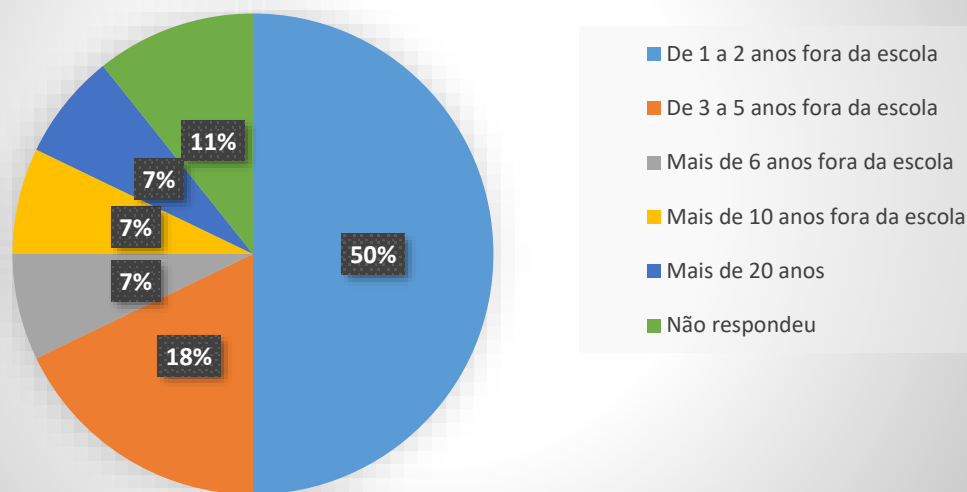


Figura 8 Gráfico referente ao período dos estudantes fora da escola.

O gráfico mostra que a maior parte dos estudantes da EJA passou um período consideravelmente curto fora da escola, uma boa parte desses estudantes são mulheres que abandonaram a escola no turno vespertino para se dedicar aos filhos e rapazes que quando chegam a uma idade aumentam as responsabilidades, algumas advindas da constituição de uma família. Eles abandonam a escola por um curto período até voltarem a se dedicar e apesar de não estar especificado no gráfico da *Figura 14* são os estudantes mais jovens que representam esses 50% do gráfico acima. Nesse grupo normalmente estão as gestantes, lactantes e com crianças de até 2 anos de idade, que necessitam de um atenção especial durante o ano letivo, pois costumam ter dificuldades de assistir as aulas e fazer as atividades, contando sempre com algum colega ou professor para auxiliá-las segurando o bebê ou entretendo a criança.

Vale ressaltar que às vezes isso não é possível e essa estudante mal consegue assistir a aula, e as atividades que exigem escrita ela só conseguirá desenvolver em casa, onde a estrutura física e o aparato são totalmente diferentes do que se tem no colégio. No geral, conforme vai aumentando o tempo fora da escola, as idades

desses estudantes também vão aumentando, é o caso dos estudantes que representam o restante dos grupos dos entrevistados.

Os dois próximos gráficos revelam a opinião dos estudantes da EJA/CEAIC sobre a possibilidade de desistência no período de desenvolvimento dessa pesquisa e os fatores que os motivam para que haja isso aconteça.

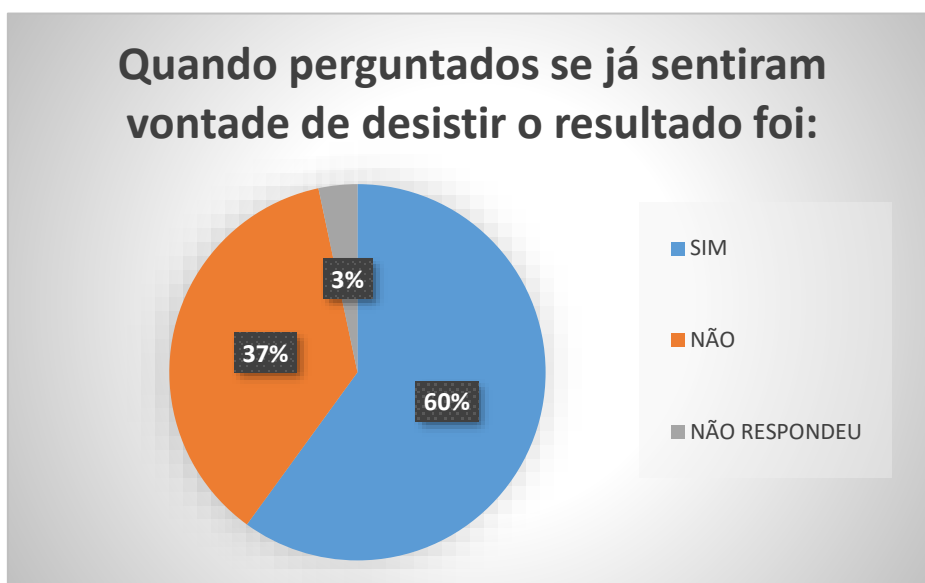


Figura 9 Gráfico sobre a perspectiva de desistência dos estudantes da EJA/CEAIC

Não é surpresa para quem trabalha com a EJA diariamente que esses dados apresentem esses resultados, é desafiador o funcionamento da EJA nas escolas brasileiras e no CEAIC considerando o tamanho do território, a pluralidade de situações e o fato das aulas só ocorrerem no colégio sede, acentua os motivos para desistência.

Assim como em outros lugares no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru enfrenta o antigo e persistente problema da evasão escolar. Queiroz (2011, p. 2) afirma que o problema da evasão escolar não é restrito a algumas unidades de ensino, mas é questão nacional e tem raízes históricas advindas das políticas dos governantes em beneficiar a elite brasileira e não querer que parte significativa da população tenha condições de participar das tomadas de decisões políticas e administrativas do estado.

Pesquisas realizadas no ano de 2015, pelos professores indígenas Wendeuslelei Alves de Souza, Wendel Alves de Souza e Zenilda Alves de Souza revelaram fatores sociais, políticos, culturais e econômicos que contribuem para a

evasão dos alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru.

Ao se aproximar o mês da chuva, o turno noturno começa a sentir a evasão. Isso advém do fato desse público contar com mães de crianças de colo, que no tempo de chuva têm receio de utilizar o transporte escolar, uma vez que, com as chuvas, as estradas tornam-se bem ruins. Outro fenômeno bem recorrente também é o retorno de parte desses alunos nos meses de setembro e outubro. Passado o inverno local esses estudantes retornam à escola, alguns bem atrasados com relação aos demais colegas que seguiram estudando, e mais uma vez o professor leva em conta essas especificidades e encaminha atividades de caráter compensatório, que seria insuficiente para levar a uma aprovação com base no calendário estudantil do estado, devido ao alto número de faltas.

A respeito da evasão escolar a gestora do CEAIC no ano 2019, Edenísia Pereira em entrevista realizada em novembro daquele mesmo ano comenta que:

*“para que não haja evasão escolar, tentamos ao máximo selecionar professores comprometidos com esses alunos e que valorizem cada conhecimento e respeitem todas as diferenças que há entre os alunos. Sabemos que ao chegar na sala de aula nos deparamos com situações diversas, cada aluno com nível de aprendizagem diferente”.*

A figura do professor indígena é muito importante nesse contexto, pois há a necessidade de que ele seja atuante, participativo e articulado observando as especificidades de cada estudante e propondo um conteúdo e uma didática que busque atingir a toda a turma.



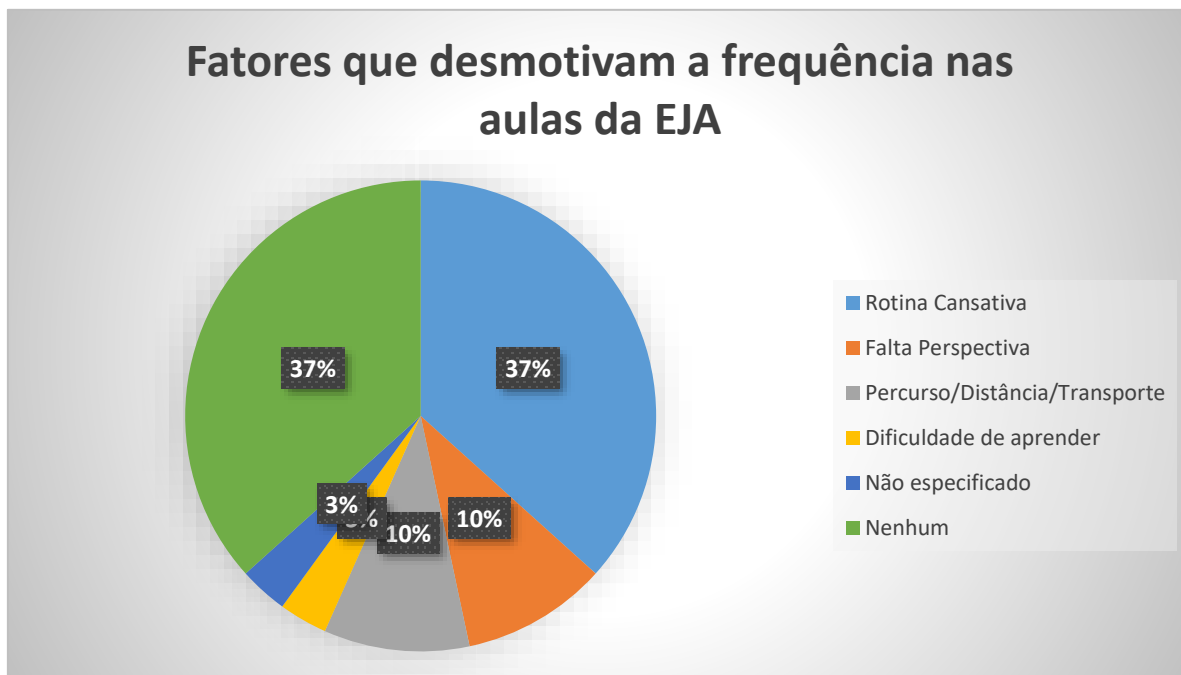


Figura 10 Gráfico referente aos fatores desmotivadores nas aulas da EJA/CEAIC

Conforme o gráfico acima vemos que os estudantes têm a dificuldade de estar no colégio devido a sua rotina cansativa. Chefes e chefas das famílias necessitam se desdobrarem em seus trabalhos para poderem estar no horário certo no ponto de ônibus para pegar o escolar, muitos estudantes moram distantes da estrada principal, que é chamada de *rodagem*, algumas casas estão localizadas no alto de serras e montanhas. Também os estudantes que residem próximo ao Colégio na região do Caramuru, acabam chegando um pouco mais tarde, pois como não necessitam de transporte escolar, aproveitam e avançam no horário de seus trabalhos e afazeres.

O que chama a atenção nesse gráfico é o outro grupo majoritário que também alcança o número de 37%, eles sinalizam que não há motivo que os leve a faltar, porém o que observa-se a partir da análise de seus contextos locais, familiares, comunitários e de relatos de professores, é que a rotina existente engloba a todos e por isso eles acabam se desmotivando para frequentarem e permanecerem na escola. Como não conseguem enxergar as razões, acabam responsabilizando-se. Vale também ressaltar a possibilidade que há de nesse grupo terem estudantes que

realmente se enquadrem naqueles que faltam sem ter motivo aparentemente justo para isso.

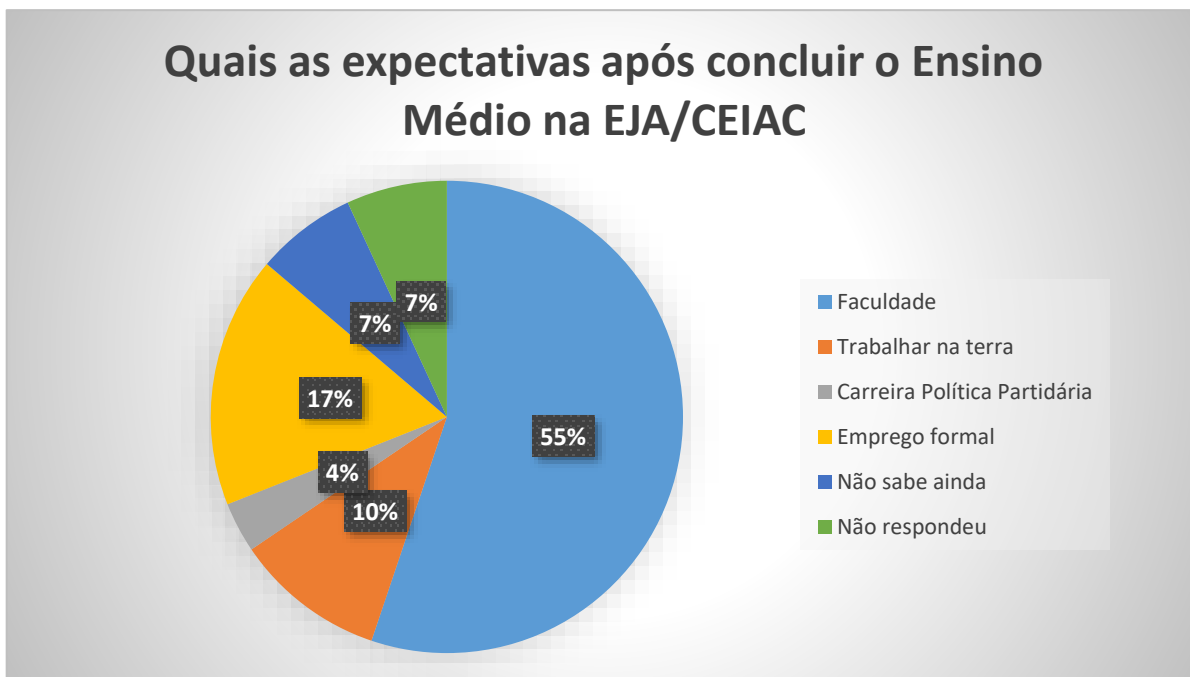


Figura 11 Gráfico referente a expectativa dos alunos após conclusão do Ensino Médio na EJA/CEIAC

Quando foi questionado sobre as expectativas após a conclusão do Ensino Médio a maioria, 59%, se manifestou como tendo a expectativa de fazer uma faculdade, isso mostra que de certa forma as mudanças nas políticas educacionais indígenas incentivadas pelo desenvolvimento e publicação do RCNEI (BRASIL, 1998) e fortalecidas a partir do ano de 2003 fez com que os estudantes que são chefes e chefas de famílias pudessem ter a possibilidade de cursarem o Ensino Superior, uma realidade que seria difícil de se imaginar em um passado recente, uma vez que a educação brasileira sempre teve caráter elitista.

Atualmente o principal alvo dos estudantes da EJA/CEIAC é o Ensino Superior, levando em conta que as oportunidades de acesso ainda não são justas, apesar de programas como o SISU, PROUNI e FIES que podem ser acessados por qualquer estudante que tenha prestado o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A proporção de estudantes indígenas nas instituições de Ensino Superior mostra que ainda há muito espaço a ser ocupado pelos povos tradicionais desse país. Existe também uma grande procura por cursos de caráter intercultural, pois os professores

da EJA, profissionais com Ensino Superior com os quais os estudantes têm mais contato, em sua maioria, são formados nessa modalidade, e acabam incentivando seus alunos. São os casos dos cursos e instituições: Licenciatura em Educação Escolar Indígena - LICEEI da Uneb, Licenciatura Intercultural - Linter do IFBA e Formação Intercultural para Educadores Indígenas -FIEI da UFMG.

Para os estudantes indígenas Pataxó Hãhãhãe da EJA/CEAIC é uma conquista muito grande poder sonhar com o Ensino Superior, ao pensar no sofrimento passado pelos seus pais e avós que lutaram pela terra e por uma escola de nível básico que pudesse ensinar guerreiros a lutar pelos seus direitos.

O segundo grupo que formou o aglomerado de 19% representa aqueles que visaram uma estabilidade financeira com um emprego formal. Historicamente os povos indígenas sobreviveram através de suas terras com agricultura, caça e pesca, mas no Território Indígena Pataxó Hãhãhãe algumas famílias passam por instabilidades financeiras advindas da infertilidade e improdutividade do solo, devido à falta de chuva. Hoje em dia o povo ainda trabalha na terra e veem nela um meio a mais de sobrevivência, mas não o principal, pois em regiões onde todos necessitam de água para consumo e precisam pagar para um carro levar essa água até suas localidades, torna-se inconcebível pensar em utilizar água para agricultura. Diante desse quadro, pode-se imaginar o porquê de alguns estudantes visarem um emprego formal, pois devido aos impactos ambientais, o clima na maioria das vezes é desfavorável ao plantio que seja suficiente para manterem famílias que, no geral, são numerosas. Outro fator foram as queimadas e desmatamentos praticados pelos fazendeiros que, além de destruir os habitats naturais dos animais, tornaram a caçada uma tarefa cada vez mais árdua.

Como o Território Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu é de 54.105 hectares, abarcando três municípios como já foi mostrado acima, é natural que se tenha regiões de biomas diferentes, alguns ainda tem rios e matas fechadas, e os que vivem nessas áreas tem o solo como fonte de recursos financeiros. Para todos os entrevistados, o território tem diversos significados e para eles a terra é indispensável para o fortalecimento histórico, cultural e identitário do povo. Da totalidade apresentada, os que desejaram trabalhar diretamente na terra e usá-la como fonte primária de recursos financeiros totalizam 11%, mas estes pessoalmente não abandonaram a ideia de fazer um curso de ensino técnico ou superior que os

especialize nessas áreas. As lideranças da comunidade têm dedicado tempo para discutir esses temas, pois eles veem a necessidade de projetos junto às instâncias estadual e federal, que possam trazer água para a comunidade e fortalecer a agricultura e pecuária, grandes fontes da renda atual.

Existe um número que optará por pleitear a carreira política com o objetivo de aumentar a representatividade dos Pataxó Hãhãhãe no cenário político municipal, esse grupo é de 4%. Atualmente a Câmara Municipal de Vereadores de Pau Brasil-BA têm dois vereadores indígenas, mas já contou um outro representante em um mandato no passado. Esses fatos acabam por incentivar os estudantes a quererem ocupar um espaço do qual já sabem que é também um direito. Vale também ressaltar que o eleitorado indígena é bastante expressivo e que pode, se unidos, influenciar nas eleições municipais, seja para prefeito ou vereador. O restante forma a porcentagem de 14% dos entrevistados que não deram resposta, 7% por não saberem e outros 7% que não apresentaram nenhum motivo.

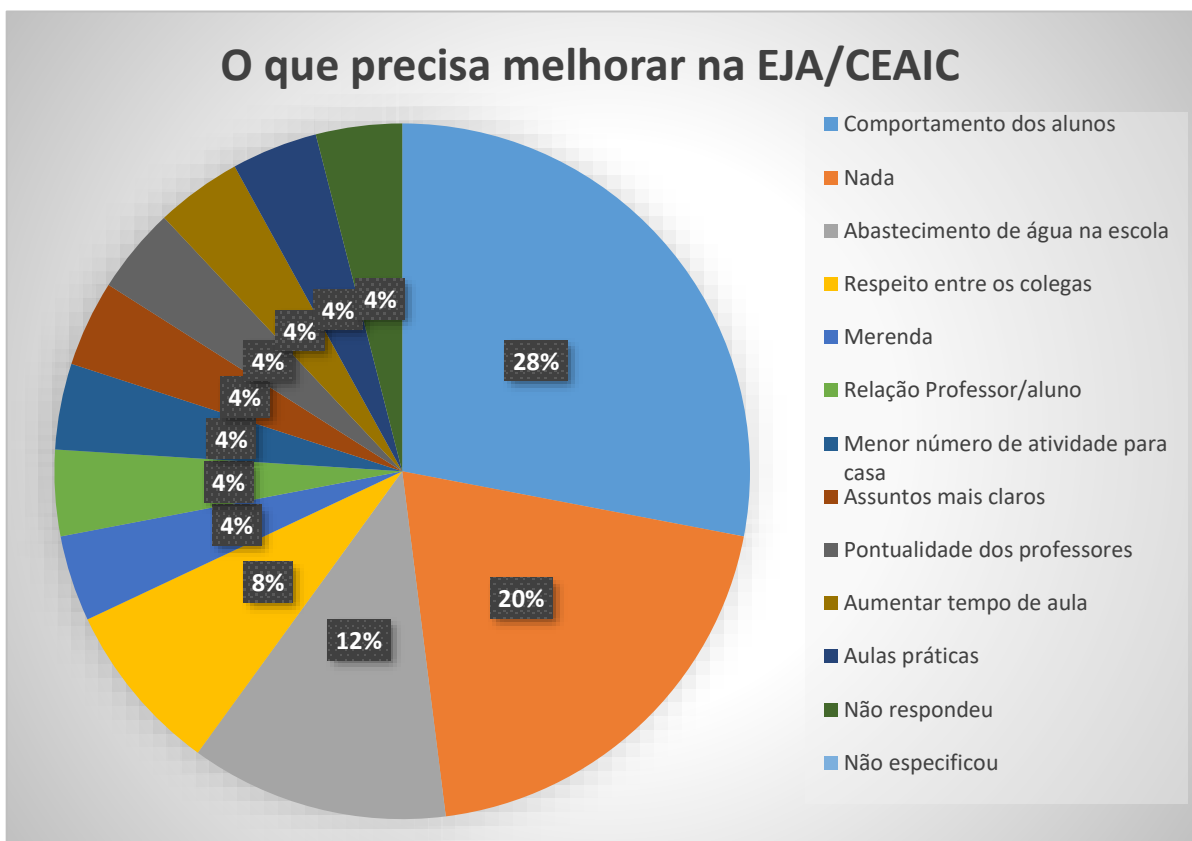


Figura 12 Gráfico Referente aos aspectos que, segundo a visão dos alunos da EJA/CEAIC, necessitam de uma melhora

O público-alvo da EJA/CEAIC têm um histórico de ser atencioso, esforçado e comprometido, pois como apresentado diversas vezes acima, eram em sua maioria formado por homens e mulheres que são chefes e chefas de famílias. Porém atualmente, como nos mostra o gráfico da *Figura 14*, 50% dos estudantes entrevistados passaram de 1 a 2 anos sem ir na escola. Isso significa que apesar do atraso alguns desses alunos têm a idade e o comportamento de sua faixa-etária e é nesse momento em que acaba ocorrendo um choque, pois os estudantes de idade mais avançada acabam interpretando alguns comportamentos dos jovens como algo incômodo e até desrespeitoso, influenciando no bom andamento da aula. Assim, eles sinalizam o comportamento dos alunos como fator majoritário do quê melhorar e essa coalisão de opiniões colocaram esse fator em primeiro lugar, com 28% e em relação ao respeito entre colegas com 8%. Os estudantes com idade avançada no geral se contentam com a formação da escola do jeito em que está, talvez o fato de terem lutado pela conquista dessa instituição os faça ter um olhar menos crítico, por isso partiu deles também a maioria das respostas que representa os outros 20% que dizem que a EJA/CEAIC não necessita de nenhuma mudança. Em contrapartida os mais jovens apresentam mais insatisfações e distribuíram suas opiniões a diversas áreas que ao seu ver precisam melhorar espalhando suas críticas desde a estrutura até a didática da escola, o que não é necessariamente um fator negativo, pois o que é a escola sem que seus protagonistas expressem o que acham dela?

Um caso, por exemplo, que tem um número expressivo no gráfico e que realmente gera situações difíceis na escola é a ausência de água no colégio, impossibilitando serviços simples referente ao consumo, preparo da merenda e higiene pessoal básica, por isso que 12% comentaram sobre isso. Vale ressaltar que esse é um problema notado por todo corpo escolar do CEAIC e é de pleno conhecimento da comunidade. Existe em curso um projeto do Governo do Estado da Bahia que visa levar água do maior rio da região, Rio Pardo, que está localizado a aproximadamente 21 km do colégio.

Os demais tópicos têm uma mesma porcentagem onde alguns estudantes saíram dos problemas majoritários e comentaram isoladamente de outras questões que veem como importantes para melhoria. Além desse questionário foram realizadas rodas de conversas nos estágios IV (6º ano e 7º Ano), V (8º ano e 9º ano) e VI (1º ano e 2º ano do Ensino Médio) permitindo que aquilo que foi respondido no

questionário ganhasse uma elucidação maior. As rodas de conversa deixaram claro que o que estava no gráfico de fato representa a opinião dos estudantes da EJA/CEAIC no ano de 2019.

## 11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da EJA, tem especial relevância as dimensões sociais, ética e política dos alunos, levando em consideração os saberes que o educando porta e os reconhecendo como legítimos e necessários. Os professores na Educação de Jovens e Adultos precisam cada vez mais se identificar com esses princípios e procurar pensar e repensar suas práticas pedagógicas e educacionais, frente as essas novas exigências culturais e a partir de novas contribuições teóricas nessa área.

Como professor indígena da EJA, me sinto motivado todos os dias a oportunizar uma experiência justa e completa para meus alunos. E me valendo das diretrizes que amparam a educação escolar indígena específica e diferenciada, procuro referenciar-me através das práticas do cotidiano da comunidade. Não é uma tarefa fácil, pois encontramos conteúdos prontos com temas, textos e atividades no livro didático enviado à escola, que trazem uma realidade, por vezes, bem distante da que vivenciamos. Nesse caso, o que utilizo e acredito ser a melhor saída, é iniciar um diálogo intercultural, uma vez que, como nos mostrou um gráfico acima, parte dos estudantes deseja estar preparado para pleitear vagas de trabalho e estudo em instituições de contextos plenamente não-indígenas e por isso necessita vivenciar determinados conteúdos e dominar alguns métodos da língua portuguesa, principalmente na sua modalidade padrão escrita. E o diálogo intercultural possibilita trazer temas locais da comunidade para os conteúdos passados na sala de aula. Isso facilita o aprendizado do estudante e o faz perceber que seus saberes tradicionais também são uma ciência que merece ser estudada, evidenciada e valorizada dentro da escola. É claro que para construção dessas aulas é necessário um planejamento, que é realizado no coletivo com o corpo de docentes da escola, o que é bem positivo para enriquecer a aula e o diálogo intercultural.

Sobre os estudantes indígenas da EJA/CEIAC, percebe-se o protagonismo que essa classe bastante específica possui, com anseio de melhoria para suas famílias e para a comunidade. Esses alunos veem na educação escolar indígena uma alternativa para alcançar tais objetivos. E nesse cenário onde a centralidade dessa mudança, que perpassa pela relação dos conhecimentos tradicionais e científicos,

está na Escola Indígena, a mesma ganha um papel primordial como ponte de acesso e diálogo para os estudantes chegarem até aonde almejam.

Quando observo minha experiência como professor indígena nesses anos, percebo uma mudança na minha forma de ver a educação escolar indígena, e sei que a EJA foi a responsável por isso. Não que haja uma modalidade de ensino dentro da escola que seja melhor que a outra, mas como indivíduos com características pessoais e preferências, percebi que o diferencial da EJA me atraiu e aguçou o meu olhar crítico em relação as minhas práticas pedagógicas. E eu devo isso aos estudantes, que são os protagonistas dessa educação, com seu sacrifício diário para estar na escola nas noites, mesmo com tantos empecilhos conforme apresentados nos gráficos, por acreditarem na educação escolar indígena e enxergarem nela um percurso para atingirem seus tão sonhados objetivos.

De acordo com o que foi mostrado nos gráficos acima o grande desafio da EJA/CEAIC é a evasão escolar durante alguns meses do ano, que ocorre diante das necessidades e situações detalhadas anteriormente. Apesar de haver um número de estudantes que retornem entre os meses de setembro e outubro, ainda são poucos em comparação aos que deixaram a escola no ano letivo. De fato, as especificidades desses estudantes necessitam de uma intervenção, apesar da escola não conseguir suprir todas as necessidades e nem se desviar de todos os problemas, é necessário a discussão por parte dela, das lideranças e da comunidade e adoção de medidas que possam garantir a permanência desses estudantes.

A legislação educacional brasileira é aberta no que diz respeito à carga horária, aos componentes curriculares e duração desses cursos. Avaliando positivamente essa flexibilidade, preferiu-se adotar uma proposta curricular que avance no detalhamento de conteúdo, competências e habilidades, mas que permita uma variação de combinações, destaques, supressões, complementos e formas de concretização.

Como parte das medidas para a solução de alguns dos fatores apresentados acima, está a proposta da implementação de um calendário próprio sociocultural para o turno noturno, que venha considerar os períodos do inverno e das chuvas. As estradas são ruins e isso, além de outros fatores como a rotina cansativa, acaba servindo de fator desmotivador para que esses estudantes possam permanecer na escola. Como foi dito, muitas das alunas são mães de crianças pequenas e até de



bebês, que nessa época do ano acabam ficando doentes e impossibilitando-as de irem ao colégio.

Por isso, essa proposta poderia trazer benefícios para os estudantes, uma vez que levaria em conta as estações, plantios, colheitas, períodos de trabalho mais intensos na roça e outras especificidades do povo e construiria um período letivo que se adequasse a esses fatores. Esse calendário enfrentaria algumas burocracias externas como, por exemplo, o processo de licitação para o transporte escolar, em que o cronograma do edital de contratação de serviços é feito de acordo com o calendário escolar estadual e, além disso, o perfil dos estudantes dos outros turnos é diferente, apesar de também haver uma evasão escolar, não tão intensa e perceptível como no caso do turno noturno da EJA/CEAIC. Porém esse calendário torna-se uma garantia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), uma vez que em seu inciso 2º ela diz: *“O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.”*

## 12. REFERÊNCIAS

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000.

\_\_\_\_\_, MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF 1998.

CRUZ, Elioneide Pinto. **O ensino de matemática no programa de educação de jovens e adultos no município de Filadelfia – Bahia**. 2007. Monografia apresentada ao Departamento de Educação – Campus VII da Universidade do Estado da Bahia.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte**. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. Educação de jovens e adultos: Uma memória contemporânea. Coleção Educação para Todos, Ed. UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

PINHEIRO, Antonia Angelina dos Anjos; Educação de Jovens e Adultos; especial e Indígena à luz da LDB. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/educacao-de-jovens-e-adultos-especial-e-indigena-a-luz-da-ldb/58251/>

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: para se pensar na inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20%20Manual%20>

[de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf)

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf)>. Acesso em 13/06/2019

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

SOUZA, Wendeuslelei Alves, SOUZA, Wendel Alves, SOUZA, Zenilda Alves. **Evasão na Educação de Jovens e Adultos na Comunidade Indígena Pataxó Hãhãhãe**. Posto Indígena Caramuru, Pau Brasil-Bahia, 2015.

Vygotsky, Lev S. La Prehistoria del Desarrollo del Lenguaje Escrito. Em Vygotsky, Lev S. Obras Escogidas III. Madrid: Visor (Original Publicado em 1960), 1995.