



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



Aissa Cavalcante Lisboa

Modos de Subjetivação e Aprendizagens Indígenas na EJA:
Narrativas de formação no contexto da Educação Escolar Indígena Tupinambá

Salvador - BA
2022

Aissa Cavalcante Lisboa

Modos de Subjetivação e Aprendizagens Indígenas na EJA:

Narrativas de formação no contexto da Educação Escolar Indígena Tupinambá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação - DEDC, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, na Área de Concentração 1: Educação, Trabalho e Meio Ambiente, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa

Salvador - BA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

L769m

LISBOA, Aissa Cavalcante

Modos de Subjetivação e Aprendizagens Indígenas na EJA: Narrativas de formação no contexto da Educação Escolar / Aissa Cavalcante LISBOA. - Salvador, 2022.

191 fls : il.

Orientador(a): Patrícia Lessa Santos Costa.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2022.

1.Educação de jovens e adultos indígenas. 2.Interculturalidade. 3.Modos de subjetivação. 4.Tupinambá de Olivença.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E

ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



MPEJA
Programa de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos
Mestrado Profissional

FOLHA DE APROVAÇÃO

“MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E APRENDÊNCIAS INDÍGENAS NA EJA: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINAMBÁ”

AISSA CAVALCANTE LISBOA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 29 de abril de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA (UNEB)
Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia


Prof. Dr. PAULO DE TÁSSIO BORGES DA SILVA (UFSB)
Doutorado em Filosofia y Letras
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID


Prof. Dr. FRANCISCO ALFREDO MORAIS GUIMARAES (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RECONHECER E REVERENCIAR

*Isso é, pra te levar na fé; Deus é brasileiro; Muito obrigado, Axé!
Muito obrigado, Axé - Carlinhos Brown.*

No emaranhado multiétnico e no sincretismo que me constituem, começo agradecendo a Deus, aos Encantados, a Iansã, a Nossa Senhora... Às forças da natureza, do bem e do amor que retroalimentam minha travessia com fé, saúde, sabedoria, afeto, prosperidade e esperança.

AGRADEÇO...

À presença calorosa e inspiradora de Ravi, meu Menino Sol - fonte de amor, energia e alegria - que, na precoce maturidade de seus nove anos, compreendeu minhas ausências e se inscreveu na parceria em prol desse projeto – que é nosso, de nossa família. É por ele que me esforço para ser uma mulher e cidadã melhor, que nutro utopias e busco contribuir para a criação de mundos melhores, mais justos, amorosos e inclusivos.

Ao Meu Bem, Paulo Rocha, meu companheiro de vida... Meu amigo, esposo, amante, cúmplice, parceiro de projetos, aprendizagens, alegrias, dores e sonhos. Obrigada por tanto, por tudo. Sua amabilidade, generosidade, inteligência e sensibilidade me encantam, motivam e foram fundamentais para a conclusão desse Mestrado.

A minha família, pela vida, ancestralidade, partilhas e aprendizagens. Em especial às mulheres de minha família, portais existenciais – mãe, avós, tias, primas, sobrinha - as que me precederam e amaciaram caminhos e as que chegarão, para continuidades.

As minhas amigas, amigos e parcerias presentes do SENAC e da UNEB, pelo apoio, estímulo e colaboração.

À minha orientadora, Patrícia Lessa, pela oportunidade, amorosidade e aprendizagens desenvolvidas em todo o processo. Obrigada pela sabedoria, leveza e generosidade.

Aos professores: Paulo de Tássio pela gentileza, acolhimento e dedicação e, Francisco Guimarães, pela objetividade e disponibilidade que, de modo efetivo e afetivo, contribuíram na qualificação dessa pesquisa.

À estimada e admirada Cacica Jesuína Tupinambá, parceira essencial na realização dessa empreitada. Sempre aprendo com sua ternura, inteligência, força, empatia e gentileza com as pessoas e com as palavras.

À querida, dedicada e competente professora Nairalyn Tupinambá, por todo o companheirismo e solidariedade no desenvolvimento das entrevistas narrativas com os estudantes. Sua parceria foi imprescindível para a conclusão e qualificação dessa pesquisa.

Aos estudantes da EJA Tupinambá que, gentilmente, colaboraram com a pesquisa. Vocês são potentes, guerreiros e guerreiras preenchidos de força e saberes ancestrais. Obrigada pela generosidade nas partilhas. Reitero, sempre, muito mais aprendo que ensino com os povos originários.

Com desejo do cumprimento constitucional e concretização do processo de demarcação do Território Sagrado Tupinambá de Olivença, agradeço ao povo Tupinambá, pelo legado ancestral de luta e resistência, que tanto nos ensina e inspira sobre resistir para existir.

*Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do hemisfério sul
Na América, num claro instante
Depois de exterminada a última nação indígena
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias*

Virá [...]

*Um índio preservado em pleno corpo físico
Em todo sólido, todo gás e todo líquido
Em átomos, palavras, alma, cor
Em gesto, em cheiro, em sombra, em luz, em som magnífico
Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
Do objeto-sim resplandecente descerá o índio
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará
Não sei dizer assim de um modo explícito
E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio*

Um Índio - Caetano Emmanuel Viana Teles Veloso.

LISBOA, Aissa Cavalcante. **Modos de Subjetivação e Aprendizagens Indígenas na EJA: Narrativas de formação no contexto da Educação Escolar Indígena Tupinambá.** 2022. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2022.

RESUMO

A educação de jovens e adultos no contexto da educação escolar indígena Tupinambá, impregnada de tradição e ancestralidade, perpassa gerações de jovens, adultos e mestres anciões, aspirando não só a alfabetização ou o ensino de conhecimentos não indígenas, mas, o educar para a liberdade, para a emancipação e para o movimento organizado de resistência e fortalecimento da identidade étnica e da cultura do povo. Enfatizando a compreensão das expectativas, percepções e esforços das professoras e estudantes Tupinambá na mudança de sua realidade através da formação proporcionada pela EJA, objetivamos analisar os modos de subjetivação e as aprendizagens dos indígenas estudantes. Para elucidação do estudo, elegemos a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e, como procedimento metodológico, desenvolvemos a revisão bibliográfica e documental. Assegurando a perspectiva dialógica e intercultural desse estudo, realizamos a entrevista narrativa enquanto dispositivo estratégico de geração de dados, visando reconstituir as trajetórias de vidas-formação e das aprendizagens. Os achados analisados revelam que a educação de jovens e adultos no território Tupinambá de Olivença está alicerçada na interculturalidade crítica e no fomento de saberes (auto) referenciais fundamentais para ruptura de práticas de sujeição e submissão das subjetividades indígenas, estruturando-se enquanto espaço organizado de resistência e retomadas étnicas e territoriais, ressignificando saberes e verdades e colaborando na produção de novos modos de subjetivação e na construção de projetos futuros do povo.

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos indígenas; Interculturalidade; Modos de subjetivação; Tupinambá de Olivença.

LISBOA, Aissa Cavalcante. **Modes of Subjectivation and Indigenous Learning in EJA: Narratives of training in the context of Tupinambá Indigenous School Education.** 2022. Dissertation – Graduate Program in Youth and Adult Education – MPEJA. Bahia State University – UNEB, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The education of young people and adults in the context of Tupinambá indigenous school education, full of tradition and ancestry, permeates generations of young, adults and elderly teachers, motivating not only to literacy or the teaching of non-indigenous knowledge, but to educate for freedom, for emancipation and for the organized movement of resistance and strengthening of the ethnic identity and culture of the people. Emphasizing the understanding of the expectations, perceptions and efforts of Tupinambá teachers and students in changing their reality through the training provided by the EJA, we aim to analyze the modes of subjectivation and the learning of indigenous students. For the elucidation of the study, we chose a qualitative, exploratory research and, as a methodological procedure, we developed a bibliographical and documental review. Assuring the dialogic and intercultural perspective of this study, narrative interview as a strategic data generation device, aiming to reconstruct the trajectories of life-formation and learning. The findings analyzed reveal that the education of young and adults in the Tupinambá territory of Olivença is based on critical interculturality and on the promotion of fundamental (self) knowledge for the rupture of practices of subjection and submission of indigenous subjectivities, structuring itself as an organized space of resistance and ethnic and territorial, resumptions, redefining knowledge and truths and collaborating in the production of new modes of subjectivation and in the construction of future projects for the people.

Keywords: Indigenous youth and adult education; Interculturality; Subjectivation modes; Tupinambá from Olivença.

SUMÁRIO

1 - ANDANÇAS INICIAIS.....	15
1.1 A empreitada de quem pesquisa.....	22
2 - PERCURSOS E CIRCULARIDADES EPISTEMOLÓGICAS.....	30
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONTEXTO INDÍGENA.....	30
2.1.1 Educação de Jovens e Adultos – Percursos sociohistóricos.....	31
2.1.2 Educação de Jovens e Adultos Indígenas – Ressonâncias e resistências....	40
2.1.3 Educação Intercultural: Uma Rota Necessária... Fundamentos legais.....	44
2.1.4 Educação de jovens e adultos e educação intercultural no contexto indígena: Especificidades retroalimentares.....	51
2.1.5 Percursos e Circularidades na EJA Indígena: (in) Conclusões em movimento.....	54
2.2 CULTURA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS.....	56
2.3 SUJEITO, SUBJETIVIDADE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	65
3 - CAMINHAR METODOLÓGICO.....	87
3.1 Caminhos de silêncios e sons.....	92
3.2 Lugares e gentes do caminho.....	98
3.3 Novos cenários... Outros itinerários.....	100
3.4 Escrever que se inscreve.....	102
4 - CHEGANÇAS E ACHADOS.....	105
4.1 Resistir para Existir: Histórias e Vidas do povo Tupinambá de Olivença.	105
4.2 “Nada sobre eles, sem Eles”	123

4.3	APRENDÊNCIAS INDÍGENAS NA EJA: RESULTADOS E ANÁLISES.....	141
4.3.1	Entre travessias, acontecimentos e narrativas.....	143
4.3.2	Entrar, permanecer e concluir: motivações e expectativas.....	156
4.3.3	Demanda do povo e a importância da EJA.....	159
4.3.4	Impactos e aprendizagens na EJA.....	162
4.3.5	Entre resistências, retomadas e novos modos de subjetivação.....	166
4.3.6	Material didático-pedagógico sustentável - portfólio digital.....	172
5	CONCLUSÕES EM DEVIDO.....	173
6	REFERÊNCIAS.....	177
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Estudantes.....	187
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Professoras.....	188
	ANEXO 1 - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética.....	189

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Igreja Nossa Senhora da Escada - Olivença – BA.....	108
Imagem 2	Mapa Terra Indígena Tupinambá de Olivença.....	118
Imagem 3	Tupinambás de Olivença dançam o Porancim na frente da FUNAI.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais achados e tessituras.....	62
Quadro 2	Fases principais da entrevista narrativa.....	95
Quadro 3	Nomes indígenas fictícios dos entrevistados.....	142

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BA -	Bahia
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA -	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA -	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CPC -	Centro Popular de Cultura
COVID -	SARS-CoV-2 - Novo Coronavírus
DIREC -	Diretoria Regional de Educação e Cultura
E EI -	Educação Escolar Indígena
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EVSUS -	Estágio de Vivências no SUS
FNEP -	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNAI -	Fundação Nacional do Índio
FUNASA-	Fundação Nacional de Saúde
GPDS -	Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LICEEI -	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP -	Movimento de Cultura Popular
MEB -	Movimento de Educação de Base
MEC -	Ministério da Educação
MPEJA -	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
OIT -	Organização Internacional do Trabalho
OECD -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PROEJA -	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PNAC -	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PROJOVEM -	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC -	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SBL -	Simpósio Baiano de Licenciaturas
SENAC -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI -	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPI -	Serviço de Proteção ao Índio
SUS -	Sistema Único de Saúde
TCLE -	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNEB -	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. ANDANÇAS INICIAIS...

Vamos, vamos minha gente que uma noite não é nada. Quem chegou foi Tupinambá, no romper da madrugada Vamos ver se a gente acaba com o resto dessa empreitada (Porancy que embala andanças pedagógicas).

Mais ao sul da Bahia, povos indígenas tocam maracá e dançam Porancy¹, regados a Cauim sagrada... Enchem os territórios de magia, conferindo sentidos e evocando os encantados, figuras míticas da natureza. As corridas com o mastro e os movimentos circulares do Porancy celebram e representam andanças e chegadas, como o ciclo circadiano, sobre o qual se baseia o ciclo biológico de todo ser vivo; o ritual sabido, como o inconsciente coletivo desses povos, saúda os fins e os recomeços de nos tornarmos sempre, em movimentos circulares, por onde findam e nascem ciclos, a dinâmica cultural que vivencia inúmeros fluxos existenciais.

Nesse espaço antro-poético, o devir das subjetividades é assegurado em uma dança que emana a própria percepção existencial e representa a tradição ancestral, enquanto elemento essencial para eles se pensarem enquanto sujeitos de um passado histórico-cultural e em seus devires, nos quais novas vivências-aprendências são evocadas e ressignificações construídas, contextualizadas e modificadas em seu sentido, em um estado provisório e cíclico.

O Porancy é especialmente evocado nas cheganças e ocupações de território, no sentido de solicitar a consagração e autorização de seus encantados nas estadas e nos acontecimentos da vida... O espaço desse estudo visa assegurar a enunciação de fala² desses sujeitos, das falas

¹ O Porancy é também chamado e grafado das seguintes formas: Purasi ou Poranci. O ritual é realizado por muitos Povos Originários, especialmente do Nordeste, para fortalecimento da alma (anga) e corpo (e-eté) (TUPINAMBÁ, 2020). Durante a retomada da luta mais recente, os Tupinambás passaram a realizar um ritual chamado de Porancin ou Poranci. Nesse ritual, os indígenas fazem referência a Jacy (a Lua) e cantam na língua Tupy antigo. O ritual do Poranci pode ser apreciado durante vários momentos de encontro da comunidade. De acordo com os indígenas, é importante que antes de qualquer reunião ou encontro para práticas comunitárias, a exemplo de aulas, o ritual seja realizado como identificação e afirmação étnica (COSTA, 2013).

² Tal como grafado na teoria de Mignolo (1993) o lócus de enunciação posiciona como nossas experiências vividas nos levam a nos filiar a genealogias que formam o projeto ontológico do que somos. Mignolo (1993) destaca que o discurso colonial e pós-colonial é condição para a possibilidade de se construírem novos loci de enunciação para a reflexão de que o conhecimento e compreensão acadêmicos devem ser complementados pelo aprender com aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais. O pesquisador precisa ouvir as vozes que já falam naquele lugar e que, portanto, têm seu lugar de fala e lócus de enunciação a serem levados em conta (NASCIMENTO, 2021). Fanon (2008) destaca que a experiência produzida e condicionada nas relações sociais emerge como possibilidade de um lugar de enunciação, onde, o mundo colonial se fende. Assim, as memórias, desejos, esperanças e emoções carregadas pelo corpo ameaçam, se tornam o contraponto pelo qual saberes antes subalternizados, como os saberes dos povos originários, questionam a lógica dominante. Fanon (2008) ensaia um lugar de enunciação em que os corpos historicamente racializados e excluídos se tornam relevantes na produção de conhecimento (OLIVEIRA, 2017).

castradas, das narrativas de seus devires subjetivos, que transcendem a existencialidade física e permeiam as ocupações dos Eus, historicamente negadas e suboportunizadas, física e simbolicamente afetadas pelas mãos dos colonizadores de outrora e dos neocolonialistas de agora.

No escopo das faces étnicas, das marcas históricas e dos modos de subjetivação desses povos, reconhece-se a dívida com as historicidades e multiculturalidades colonizadas em processos de castrações simbólicas. Cabendo ressaltar a árdua e crucial luta do movimento indígena que resultou em mudança constitucional no reconhecimento da diferença indígena, e que ainda continua buscando a efetivação da educação diferenciada entre muitos povos.

O analfabetismo³ por sua vez, é um sintoma histórico, um desafio que se coloca nas facetas das múltiplas desigualdades, dos sujeitos historicamente silenciados e marginalizados e no desenvolvimento social de nosso país. Porém, apenas após os vinte anos de Ditadura militar, entre as décadas de 80 e 90, concomitante com o processo de democratização do país, a Educação de Jovens e Adultos – EJA começou a ser reconhecida e pautada, mesmo que timidamente, nas agendas e políticas públicas. De acordo com Pierro e Haddad (2015, p.199):

Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminuiu lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados.

Assentada nesse contexto, a EJA é uma modalidade de ensino fundada com o objetivo de oferecer possibilidades de elevação de escolaridade para sujeitos jovens e adultos que, por qualquer motivo, não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio no momento em que eram crianças ou adolescentes (LAFFIN e VIGANO, 2016).

Desse modo, compreende-se a relevância dos estudos acerca da EJA no contexto da Educação Escolar Indígena - EEI, uma vez que se caracteriza como um instrumento de empoderamento

³ Problematizamos o analfabetismo como uma invenção ocidental, passando a existir nas comunidades indígenas a partir da colonização, quando o colonizador passa a entender os povos indígenas como ágrafos, sem conhecimento e analfabetos.

e emancipação desses povos, fomentando protagonismo e articulação vivenciada e significada da teoria-prática e evidenciando indicadores qualitativos nos processos formativos, na ressignificação identitária, na produção de conhecimentos vivos e dinâmicos, em consonância com expressivos resultados e repercussão na EEI.

Assim, a EJA, para os povos indígenas, pensa e organiza seu currículo tendo em vista que sua identidade se constrói a partir dos sujeitos que estabelecem vínculos com um modo específico de organização e trabalho, com os saberes e culturas que se produzem no campo e, contudo, sem perder de vista os conhecimentos e a cultura historicamente acumulados na comunidade indígena de um modo geral.

Essa formação afeta identidades e subjetividades, onde modos de subjetivação estão intrinsecamente relacionados com relações de saber, fazer e poder, e é nesse sentido que a perspectiva das narrativas de formação possibilita redesenhos existenciais. Ao reviver histórias nos ressignificamos enquanto sujeitos, reconhecemos nossos não ditos e não escritos, refletimos sobre o que resistimos, somos envolvidos e trans-formados.

A concepção emaranhada de nós enquanto sujeitos formadores-autoformadores, em uma vida-formação, faz-nos considerar nossas histórias e os caminhos que percorremos ao encontro do Outro em Nós. Destarte, no bojo de uma Educação que se faz diferenciada, as entrelinhas interdisciplinares e interculturais permeiam leituras e reflexões, tornando-se necessárias, e a narrativa se configura como um significativo recurso de pesquisa-formação, articulando, através de espaços, tempos e tessituras dos Eus negados e silenciados, revelando aos sujeitos seus devires e a transitoriedade formativa.

Dada à complexidade e subjetividade do estudo pretendido, elegemos a abordagem qualitativa, com objetivo exploratório para desenvolvimento da pesquisa. Para isso, utilizaremos as narrativas como dispositivo metodológico estratégico; assim, ao significar a subjetividade *status* de conhecimento, cada participante refletirá seu processo de formação e tomará consciência das estratégias, dos espaços e dos movimentos que foram para eles formadores ao longo de suas trajetórias (NOVOA, 1988).

Compreendem como sujeitos dessa pesquisa, professoras e estudantes indígenas no contexto da EJA - delimitando a etnia Tupinambá de Olivença, situada ao sul da Bahia.

Para elucidação do estudo, utilizaremos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e eletrônica (principais bases eletrônicas nacionais e banco de dados da CAPES) e a entrevista narrativa, uma vez que se apresenta como técnica específica de coleta de dados, que visa reconstituir a trajetória da vida-formação e das aprendizagens no contexto da EJA, que se distingue das demais ao assumir como compromisso escutar e significar as narrativas com o mínimo de interferência do ouvinte (BAUER, 2002).

Os caminhos de uma pesquisa nos revelam descobertas e sentidos, alguns ocultos que chegam por meio das nossas histórias. Centralizar o sujeito no processo de pesquisa marca uma abordagem compreensiva das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativas, desses saberes perversamente silenciados pelos múltiplos mecanismos de controle sócio-históricos, corroborando diretamente com o objetivo desse estudo, uma vez que: as experiências de transformação das nossas identidades e subjetividades são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004, p. 44).

Compreende-se, desse modo, que a EJA aplicada aos povos indígenas perpassa gerações de jovens, adultos e Mestres anciões, e que o estudo dos modos de subjetivação e das aprendizagens desses saberes, impregnados de tradição e ancestralidade, tende a ser uma contribuição efetiva no sentido de conferir ainda maior visibilidade à causa, sendo o espaço do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA espaço propício em sentido e significado acadêmico e social.

Com base nos estudos de Machado (2009), essa pesquisa enfatiza questões da EJA que perpassam a ampliação na compreensão acerca das expectativas e esforços dos professores e estudantes na mudança de sua própria realidade e inserção social, bem como os impactos da EJA em suas vidas. Ou seja, nesse caso específico, a pesquisa busca compreender os modos de subjetivação e as aprendizagens dos sujeitos indígenas estudantes da EJA, corroborando com o entendimento efetivo sobre os impactos da EJA nas vidas desses sujeitos, através da análise das suas contribuições no empoderamento e emancipação desses sujeitos.

Objetivando compreender de modo mais aprofundado o contexto específico desta pesquisa, elegemos a pesquisa aplicada para seu desenvolvimento efetivo, uma vez que a mesma orienta a imersão, implicação e engajamento do pesquisador no contexto estudado, considerando a

problemática, a delimitação do estudo e os saberes dos sujeitos. Nesta perspectiva, os conhecimentos são ampliados e ressignificados, ressaltando que esse tipo de pesquisa está diretamente relacionado à capacidade de adequação dos estudos ao contexto pesquisado e ao pesquisador (FERREIRA, 2014).

Ao final da pesquisa, foi organizado, produzido e compartilhado com as escolas indígenas que atuam com EJA, material didático-pedagógico sustentável [portfólio digital], com sínteses analisadas e sistematizadas do estudo. Os resultados podem ser aplicados para fins práticos em situações encontradas na realidade dos povos indígenas, uma vez que as reverberações podem ser transpostas para as práticas pedagógicas, levando em conta o processo de ensino-aprendizagem, as dimensões política, ética e humana; como salienta Paulo Freire (2019), quando o homem compreende a sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções, transformá-la.

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo foi analisar os modos de subjetivação significados nas aprendizagens dos indígenas Tupinambá no contexto da Educação para Jovens e Adultos, acompanhado dos objetivos específicos: a) Identificar motivações e expectativas que levaram os indígenas a cursar a EJA; b) compreender os impactos das aprendizagens da EJA em suas vidas; c) refletir acerca dos modos de subjetivação e sua relação com os saberes tradicionais e acadêmicos e d) organizar a produção de material didático-pedagógico sustentável [portfólio digital] com as narrativas e aprendizagens evocadas entre os Tupinambá.

Espera-se que esse trabalho contribua, de modo efetivo, com a Educação de Jovens e Adultos Indígenas, oportunizando insumos e ampliando a consciência crítica de que a escolarização de Jovens e Adultos tem em suas perspectivas não só a alfabetização ou o ensino de coisas, mas o educar para a liberdade, para a emancipação e para o fortalecimento do movimento de resistência, afirmação e empoderamento.

A pluralidade cultural amplia perspectivas e práticas epistemológicas, ultrapassando o monopólio científico e reconhecendo outras formas de conhecimento. Quando significamos o mundo a partir de um olhar multirreferencial (ARDOINO, 1998), reconhecemos a complexidade e a heterogeneidade existentes nas diversas áreas do conhecimento, clarificando o mundo como um emaranhado multicultural.

Porém, o enquadre científico ao longo da modernidade – persistente na contemporaneidade - considerou a perspectiva monocultural, reduzindo todo conhecimento a um único paradigma, descontextualizando o conhecimento e desvalorizando os saberes que não atendiam às exigências desse paradigma epistemológico.

Santos e Meneses (2009) conceituam o condicionante de um único modelo epistemológico como epistemicídio, ou seja, a destruição de algumas formas de saber locais e a inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.

Paulo Freire (2019) corrobora com essa discussão ao afirmar que não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. Precursor da educação de jovens e adultos, Freire salienta que o conhecimento através da educação é um instrumento do homem sobre o mundo e toda essa ação produz mudança.

Desse modo, a educação deve corresponder à formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (FREIRE, 2019, p.193).

É a partir dessa problematização que compreendemos as facetas da Educação Escolar Indígena na conjuntura nacional. Os desejos e as necessidades dos povos indígenas por uma Educação Escolar Indígena se firmam como demanda progressiva a partir dos avanços legais previstos na Constituição de 1988. Enquanto ação afirmativa de inclusão social, a questão da Educação Escolar Indígena segue acompanhada de progressos e retrocessos, de assunção de responsabilidade e também de omissões institucionais no que diz respeito à aplicabilidade de políticas públicas que assegurem aos povos indígenas seu direito a alteridade cultural e a uma Educação Específica diferenciada, também no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Entre tempos e espaços de aprendizagens compartilhadas com os povos originários, a EJA foi ampliada a esses povos com a perspectiva de atender a uma necessidade da educação básica,

contribuindo com a sua inclusão social no âmbito das relações sociopolíticas e culturais da nação brasileira e significando a Educação Escolar Indígena em seus saberes e fazeres afirmativos e diferenciados, também na EJA para indígenas.

Configura-se, desse modo, mecanismo importante na luta, na resistência, no empoderamento e na busca dos direitos dos povos indígenas: na educação, na política como representantes de si mesmos, enquanto sujeitos integrantes da sociedade. Com suporte em Freire e Shor (2019), compreendemos o empoderamento concatenado conceitualmente à classe social e parte da ação do sujeito, de um desequilíbrio nas relações de poder; um encontro dos humanos para refletirem sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (FREIRE e SHOR, 2019, p. 123).

Em suma, ciente do histórico de militância frente às lutas dos povos indígenas e dos movimentos indigenistas, esperamos que a EJA, além de proporcionar o ensino diferenciado e resgate da cultura e identidade, utilize o espaço como fortalecimento e caminho para a emancipação desses povos, utilizando o ensino como reafirmação das memórias ancestrais e significação de subjetividades.

No desenvolvimento da investigação, apresentamos algumas questões que são relacionadas à educação de jovens e adultos indígenas, revelando as temáticas que fazem referência ao histórico desses sujeitos na educação, a exemplo de saberes, culturas, interculturalidade, subjetividades e identidades. Para tanto, o processo reflexivo estará ancorado nas contribuições científicas de diversos teóricos. Assim, organizamos o presente trabalho nos seguintes tópicos: 1. Andanças iniciais... Este espaço apresenta uma introdução à pesquisa, abordando sua problematização e relevância científica, elencando o objetivo geral e os objetivos específicos e tratando, sumariamente, de abordagens epistemológicas e caminhos metodológicos que fundamentam a pesquisa; 1.1 A empreitada de quem pesquisa... Apresenta-se neste tópico as relações existenciais e acadêmicas que vinculam a autora com a pesquisa desenvolvida, através de abordagem autobiográfica; 2. Percursos e circularidades epistemológicas... Espaço destinado para apresentação do referencial teórico sobre o tema abordado no trabalho, tendo como base a pesquisa bibliográfica e documental realizada. 2.1 Educação de jovens e adultos e educação intercultural no contexto indígena... Este tópico apresenta as relações existentes entre a Educação de Jovens e Adultos Indígenas e a Educação Intercultural, abordando aspectos sociohistóricos da EJA, enfoques conceituais da Educação Intercultural e especificidades da modalidade no contexto indígena; 2.2 Cultura e identidade

na educação de jovens e adultos indígenas... O tópico discute, a partir da multirreferencialidade, as tessituras existentes entre cultura, identidade e EJA no contexto indígena, explanando como a produção teórica contemporânea relaciona a cultura e a identidade no contexto da EJA indígena; 2.3 Sujeito, Subjetividade e Modos de Subjetivação... No âmago desse tópico, sistematizamos concepções de subjetividade, sujeito e modos de subjetivação, a partir de diferentes pressupostos teóricos; 3. Caminhar metodológico... Este tópico descreve a trajetória quanto à abordagem, objetivos e procedimentos estratégicos da pesquisa, apresentando os participantes e a delimitação da pesquisa; 4. Cheganças e achados... Espaço descritivo e analítico que apresenta os resultados obtidos na pesquisa, com sínteses da história de retomadas e resistência do povo e amostra de epistemologias Tupinambá em construção; 5. Conclusões em devir... Este tópico sintetiza a contribuição do trabalho com a educação de jovens e adultos Tupinambá.

1.1 A empreitada de quem pesquisa...

“O que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p.22).

Repensar a trajetória de nossa formação profissional, na condição de quem a viveu, e que, ao registrar, revisita a própria caminhada-formativa, faz emergir a perspectiva histórica em uma concepção destacada por elementos constitutivos, que servem como referência para o universo de possibilidades e expectativas de formação e atuação docente.

Em síntese, sou⁴ mulher, sou eu mesma resultado de marcas e atravessamentos subjetivos. Em tempos líquidos e de incertezas... Sou reticências, exclamações e interrogações. Filha de mãe professora alfabetizadora, esposa de professor universitário e mãe professora de meu próprio filho... Representações e multirreferências que me mobilizam nessa construção, explicitando que meu Projeto de Vida enquanto educadora se traduz nas influências do passado - presente vivencial e na própria constituição de minha subjetividade que, aos poucos, vai se moldando em uma versão autobiográfica, o novo, a nova, e a transitória condição de quem está sempre se formando. Como sabiamente ilustra Carvalho: “Antes era o verbo – pretérito e futuro – irá

⁴ Nessa parte do texto, trago minhas memórias, em estilo bem pessoal, e utilizo, por isso, a primeira pessoa do singular.

formar-se em... ou formou-se em... hoje presentifica-se e substantifica-se – é a formação” (CARVALHO, 2008, p. 40).

Existir é pedagógico... Em um mundo eminentemente pedagógico (PIMENTA, 2002). Desde que somos gestados até os momentos terminais, nos implicamos em aprendizagens que envolvem aspectos cognitivos, psicogenéticos, emocionais e sociohistóricos. Aprender é inerente à condição humana.

Iniciei minha aprendizagem escolar aos sete anos de idade, em uma escola municipal de um bairro operário em Paulo Afonso-BA. A escola era mediana, com cores, brincadeiras e um ambiente acolhedor; dessa escola recordo, com prazer, aprendizagens significativas e qualificadas referências docentes. Minha mãe era, e ainda é, professora de lá; meus horários de recreio eram vividos na sala das professoras, onde eram discutidas e compartilhadas práticas pedagógicas e desafios da docência. Assim, desde cedo vivi em um mundo intencionalmente pedagógico.

Quando transitei para o Ensino Fundamental II, mudei para uma escola Estadual no centro da cidade. Inicialmente foi desafiador; lembro as muitas mudanças, o Colégio Carlina tinha paredes cinzas, e a ausência da minha mãe e das colegas; eram tantos os professores em uma “série/ano” só, o caderno grande com dez matérias era complexo demais para anos de condicionamento. A adaptação nesse novo espaço se consolidou e, ao mesmo tempo, se efetivaram novas construções e relações intersubjetivas, de múltiplas aprendizagens. Ali concluí o Ensino Médio e, anos mais tarde, retornei como professora estagiária, reencontrando meus professores-colegas; eu acredito que foi lá que signifiquei a utopia que nutre o caminhar dos professores (FREIRE, 1996), na esperança que acredita em uma educação transformadora, emancipadora, social e humanizada.

O ano de 2008 marcou o rito de passagem e voltei a estudar; vivenciava uma orientação existencial e vocacional para Psicologia, porém, em Paulo Afonso inexistia o curso, e meus pais não podiam financiar o estudo “fora”. Com positiva influência da minha mãe, que é pedagoga, fiz vestibular para Pedagogia no Campus VIII da UNEB e fui selecionada, foi motivacional. Iniciei o curso me identificando significativamente com seu Projeto Político-Pedagógico e componentes curriculares; cursei seis semestres de aprendizagens significativas e me apaixonei pela Educação e sua força transformadora.

A Universidade aprofundou e ampliou minha visão sobre a educação, sobre o ser professora e os processos de aprendizagem, o contexto das práticas pedagógicas e das relações sociais na contemporaneidade. Apreendi e signifiquei saberes tradicionais e eruditos, problematizando representações e sentidos para os processos de ensinagem, com ética, criticidade e autonomia. Na UNEB, “apreendi e des-aprendi”, me reinventei, ressignificando a mim e a minha realidade.

Com atuação ativa e implicada, fui aprovada para ser monitora bolsista de extensão do Projeto: Ressignificando a Práxis Pedagógica, por dois semestres. Logo após a experiência com a extensão me interessei em vivenciar a monitoria de ensino, prática que considerava essencial para iniciação à docência, e também fui selecionada no componente curricular Didática. Nas monitorias, vivenciei a práxis pedagógica na sala de aula e meu compromisso social na extensão, enriquecendo minha formação científica e humana para a docência.

Durante os anos de 2009 e 2010, contabilizando 200 horas de atuação, integrei o Projeto de Pesquisa e Extensão Pedagogia Ativa - Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Com caráter transdisciplinar, o projeto possibilitou a articulação de saberes envolvendo as graduações em Pedagogia, Matemática e Biologia. Através da articulação de ensino com pesquisa, com sólida base teórica, reflexão contextual e crítica da práxis pedagógica, construí e apresentei soluções práticas e estratégias inovadoras para professores da rede municipal de Paulo Afonso.

No começo de 2010, passei na seleção da Secretaria da Educação – BA, para professora substituta de Artes e Filosofia. Através de atuação interdisciplinar, retornei ao Colégio que concluí o Ensino Médio, reencontrando e trocando experiências com professores-colegas. Minha práxis privilegiou atividades de contextualização entre os seguintes temas transversais: artes, tecnologias e meio ambiente. Um momento prazeroso e de grande significância em minha formação docente, foi naquela escola de muros cinzas que tive a oportunidade de praticar o que tinha aprendido no curso de Pedagogia.

A partir de minha atuação como professora substituta, fui credenciada e convidada a integrar a equipe da DIREC 10. Aceitando o desafio, prestei assistência à coordenação de Educação Básica, na construção e desenvolvimento de projetos e ações nas escolas dos municípios correspondentes. Foi um momento enriquecedor que estimulou um processo reflexivo e de autocrítica sobre o trabalho de formação continuada dos professores.

No final de 2010, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio e, alcançando pontuação favorável para usufruto de bolsa de estudos federal, iniciei o curso de psicologia. Nas primeiras aulas me encantei, me sentia realizada e identificada.

O curso de Psicologia foi um divisor de águas em minha vida. O processo formativo e os conhecimentos apreendidos possibilitaram amadurecimento pessoal e profissional. Como diz Boaventura Santos, “todo conhecimento é autoconhecimento”; assim, a psicologia proporcionou a ampliação da consciência sobre mim mesma e sobre as inter-relações que reverberam nossas construções psíquicas, culturais, biogenéticas e socioemocionais.

O latente desejo pela docência reverberava a formação no bacharelado, se articulando em toda a trajetória do curso de Psicologia, desde a iniciação científica no Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Social – GPDS, com a pesquisa O trabalho docente - um estudo sobre as variáveis do trabalho e a saúde do professor, aos trabalhos como ministrante e multiplicadora em oficinas de Projeto de Vida, em escolas de Salvador, até a finalização do curso, com o trabalho de conclusão de curso, que se debruçou no refletir, problematizar e pesquisar a saúde psíquica do professor.

Com a tomada de consciência acerca de meu projeto de vida para e com a docência, finalizei a graduação em psicologia e já me impliquei na pós-graduação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior, na Universidade Salvador. O curso foi um processo de significativas aprendizagens, com ênfase em uma formação docente científica e sensibilizada com a condição humana e seus desafios e dilemas na contemporaneidade.

O trabalho de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* pesquisou e refletiu acerca das Competências Socioemocionais na Docência do Ensino Superior, temática de relevância essencial na contemporaneidade. Com resultados significativos de uma pesquisa documental e multirreferencial, o artigo resultante foi publicado no ano de 2020, em formato de capítulo, no *e-book Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos*, pela revista eletrônica da *Realize Editora*.

A produção e democratização dos conhecimentos se configuram como elementos centrais na formação e atuação docente, que pressupõe, como eixo nucleador, a pesquisa e o compromisso social de seu ser/fazer, constituindo-se como condição *sine qua non* de sua

profissionalidade. Em 2020, publiquei o artigo *Cultura e identidade na educação de jovens e adultos indígenas*, na Revista *Fragmentos de Cultura – PUC/Goiás*.

Publiquei o capítulo *Estratégias de Ensino e Práticas Avaliativas Inovadoras no Ensino Superior: os portfólios digitais das aprendizagens*, em 2017, no livro *Olhares interdisciplinares sobre a Pedagogia: Reflexões Sobre a Produção do Conhecimento na Universidade*. Em 2016, *Muito mais a aprender com os Índios que pretensamente lhes ensinar: Lições político-pedagógicas vivenciadas com professores indígenas da Bahia*, no periódico do Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação - Opará, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Em 2015, publiquei *Portfólios Digitais das Aprendizagens: Experiências com Autoavaliação Formativa Assistida no Ensino Superior*, no IV Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade e, em 2012, *Pedagogia de projetos: a construção interdisciplinar e significativa do conhecimento*, no II SBL.

O artigo *Psicologia e SUS: desafios, contribuições e perspectivas* foi publicado no Site *Psicologando*, no ano de 2014. Em 2015, publiquei e apresentei *Portfólios Digitais das Aprendizagens*, no IV Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade; em 2014, *Contribuições da oficina projeto de vida na primeira escolha profissional*, no II Colóquio de Orientação Profissional, de Carreira e para Aposentadoria. Entre 2013 e 2014, *Aprendizado multiprofissional e compromisso ético-político: experiência do EVSUS BA*, e *A importância da interdisciplinaridade na formação acadêmica: uma experiência extensionista no SUS*, ambos na Mostra Científica do SUS.

Entre 2016 e 2018, fui aprovada e nomeada na Seleção Docente para Professora de Psicologia da Educação na Universidade do Estado da Bahia. Desde então, minha atuação profissional está situada no Departamento de Educação do Campus XIII – Itaberaba/BA, onde realizo a mediação dos componentes de psicologia da educação nos cursos de Pedagogia, Letras e História.

Em 2015, iniciei minha atuação como docente no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, mediando componentes da área de gestão e trabalhando com educação profissional de jovens e adultos. Neste espaço, desenvolvo processos de ensinagem a partir da mediação dialética, experiência docente que se dá lastreada pela postura crítico-reflexiva, pelo estímulo ao protagonismo e autonomia discente. Em parceria com o município de Salvador, o

SENAC realiza múltiplos projetos de educação profissional para os Sujeitos da EJA; minhas experiências com esses projetos estão situadas na Escola Municipal Zulmira Torres onde, desde 2017, realizo ações de educação profissional com turmas de EJA.

Os artigos, capítulos e publicações, as monitorias, as aprendizagens com os mestres e colegas, os estudos, os projetos de pesquisa, a iniciação científica, a atuação como docente, todas as atividades ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional perpassam caminhos de uma construção, planejada e intencional: a construção de um Projeto de Vida para a Docência. Esse projeto de Vida resulta do desejo de trabalhar em licenciaturas e com a educação profissional de jovens e adultos, colaborando com a formação de professores-pessoas.

Em sintonia com o Mestrado em Educação de Jovens e Adultos e com meu Projeto de Vida, articulo motivação e desejo para contribuir com a questão indígena, especialmente na reflexão da subjetividade e da ecologia de saberes, objetivando: analisar os modos de subjetivação significados nas aprendizagens dos Tupinambá no contexto da Educação para Jovens e Adultos.

A temática indígena chegou para mim em 2012, quase que concomitante ao nascimento de meu filho, quando meu esposo assumiu a coordenação da área de Pedagogia da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI⁵. Na chegada terrena de Ravi, uma etapa da LICEEI acontecia em Paulo Afonso, nossa terra natal e território sagrado que integra algumas etnias indígenas; carinhosamente, recebemos emanções simbólicas de proteção e saúde – fui tocada, sensibilizada e os vínculos afetivos com alguns sujeitos indígenas foram estreitados.

⁵ A Universidade do Estado da Bahia oferece desde 2009 o Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI). Esse é um curso específico destinado a formação em nível superior de professores de escolas indígenas realizado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEC) da Bahia e apoio inicial do Ministério da Educação (MEC), através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). O projeto da licenciatura foi desenvolvido pela UNEB com a participação de comunidades e associações indígenas do estado e órgãos públicos parceiros. A Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena oferece vagas para indígenas de comunidades da Bahia, sobretudo para aqueles que atuam como educadores ou gestores de escolas indígenas. Em 2018 a UNEB implantou a Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena em caráter regular no Departamento de Educação Campus VIII em Paulo Afonso com perspectiva de oferta anual. O Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena da UNEB tem como objetivo a princípio, formar e habilitar professores indígenas para lecionar nas escolas do ensino fundamental e ensino médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas da Bahia, no tocante à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração Linguagens e Artes, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Exatas.

Desde então, tenho acompanhado de perto as andanças, os desafios e as conquistas desses anos itinerantes da LICEEI. Somado a esse movimento de fortalecimento relacional, em 2016, realizei uma colaboração na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, no Circuito Pedagógico de Formação Complementar, com a temática *A docência como projeto de vida - formação pedagógica para o trabalho com relações humanas, subjetividade e interculturalidade*, experiência significativa que integra e se emaranha no bojo do desejo desse estudo.

Recentemente aceitei o convite da coordenação da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena para cooperar com as novas turmas da LICEEI. Nesse sentido, nos semestres de 2021.2 e 2022.1, colaborei com o curso, mediando componentes de minha área de formação: Psicologia e Educação na Escola Indígena e Psicologia na Educação Indígena. Mais um espaço potente de trocas, aprendizagens e desenvolvimento humano e profissional.

Esse tópico torna-se essencial para situar a relação que se estabelece entre essa pesquisa e minha experiência pessoal e profissional. Nos últimos anos, tive a relevante oportunidade de conviver com pessoas/povos indígenas da Bahia como docente e orientadora na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, com vivências e aprendizagens singulares e experiências profissionais (auto) formativas.

Estes tempos e espaços de aprendizagens compartilhados com os povos originários, fizeram crescer, para além da admiração e do respeito já nutrido, o interesse acadêmico – científico pelos sentidos e significados da Educação Escolar Indígena em seus saberes e fazeres afirmativos e diferenciados também na Educação de Jovens e Adultos Indígenas, originando-se, assim, o projeto de pesquisa.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos relacionou-se intrinsecamente com o desejo de me implicar com responsabilidade em um desenvolvimento humano e profissional, contextualizado aos desafios e perspectivas da Educação e da complexidade que permeia a formação de professores-pessoas (NÓVOA, 1999), na contemporaneidade.

Talvez tenha sido Paulo Freire que me apanhou, com suas utopias de autonomia e emancipação, com a esperança de uma educação crítica, politizada, formadora de sujeitos

humanos, transformadores de suas realidades... Essa é uma história de múltiplas referências, com motivações subjetivas, reverberamentos científicos e inquietações sociais.

A educação intercultural indígena é um processo fascinante, que perpassa gerações de jovens, adultos e Mestres anciões. Percebo, nesse sentido, que esse estudo tende a ser uma contribuição efetiva no sentido de conferir ainda maior visibilidade à causa, evidenciando o significativo papel que a EJA tem nessas relações, apresentado-se como espaço de expectativa, esperança, enfrentamento das desigualdades e empoderamento desses sujeitos.

2. PERCURSOS E CIRCULARIDADES EPISTEMOLÓGICAS...

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONTEXTO INDÍGENA

Este tópico investiga e apresenta as relações existentes entre a Educação de Jovens e Adultos Indígenas e a Educação Intercultural. Trabalhamos com fontes primárias e secundárias, caracterizando uma análise documental e da literatura que trata da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas nuances com a Educação Intercultural no contexto indígena. Com esse propósito, abordamos aspectos sociohistóricos da EJA, enfoques conceituais da Educação Intercultural e apresentamos as especificidades da modalidade no contexto indígena.

Exploramos e analisamos as fontes primárias e secundárias em livros físicos e digitais e em artigos publicados em periódicos e revistas científicas. Desse modo, selecionamos as fontes, realizamos leitura e posteriormente iniciamos o trabalho analítico. Para desenvolvimento analítico e construção da escrita, destacamos os autores que foram basilares nesse processo: na construção do percurso sociohistórico da Educação de Jovens e Adultos, utilizamos: PAIVA (1987), PIERRO e HADDAD (2000, 2015) e PINTO (1993); para compreensão da educação de jovens e adultos indígenas, LUCIANO (2006) e SILVA (2003); para elucidação da rotas legais na relação educação intercultural aplicada a EJA indígena, utilizamos os principais documentos legais; para debater as especificidades e relações entre a EJA indígena e educação intercultural, utilizamos WALSH (2013), PALADINO e CZARNY (2012) e CANDAU (2008).

O objetivo central deste tópico é discutir as relações existentes entre a Educação de Jovens e Adultos Indígenas e a Educação Intercultural. Constatamos que a literatura aborda os percursos sociohistóricos da EJA, apresentando a complexa conjuntura que a situa em um lugar emergencial, que atua na tentativa de minimizar os latentes e múltiplos problemas reverberados pelo analfabetismo no Brasil.

Ressaltamos que, na contemporaneidade, 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 potencialidades dos povos indígenas, emaranhando essa

perspectiva no fazer pedagógico e no fortalecer a EJA indígena em processos retroalimentados, intermitentes e circulares.

2.1.1 Educação de jovens e adultos – percursos sociohistóricos

Os percursos sócio-históricos da educação evidenciam sua complexidade e multidimensionalidade⁶. A educação é produto cultural das sociedades, é mutável e dinâmica; desse modo, ela é constituída e ressignificada a partir dos interesses dos grupos hegemônicos, que detêm, historicamente, o poder econômico, político, ideológico.

Pinto (1993) aponta que a educação de adultos se estabelece como tarefa social, depreendendo que nada está isento dela e que é permanente ao longo da vida, considerado o dinamismo nos conteúdos e significados que requerem capacidades diferenciadas, de ação e de trabalho, nas etapas de desenvolvimento.

Na contemporaneidade, a Educação de jovens e adultos no Brasil 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 (BRASIL, 1996). Ressaltamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/96, configurou à EJA uma nova identidade, atribuindo o *status* de modalidade da educação básica, legitimando, desse modo, incentivos, recursos e políticas públicas para a EJA.

O direito de todos os brasileiros à educação pública foi assegurado, efetivamente, na Constituição de 1988, resultado da maciça participação da sociedade civil na luta por direitos, como a legitimação dos jovens e adultos entre os que tinham direito à educação. Nesse sentido, 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 democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu, em 1988, uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais.

⁶ A educação é um processo multidimensional, que, apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, visto que guardam em si articulação dinâmica e coerente. Nesse sentido, é necessário construir uma visão integrada, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social (CANDA U, 1982).

Nesse percurso, o Conselho Nacional de Educação aborda diretrizes para a EJA na educação básica, especificando-a como modalidade e reconhecendo suas especificidades como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.

Assim, a EJA, quinhentos anos após o processo de colonização em nosso país, começou a ter a legitimação legal e social, especialmente no acesso à escolarização qualificada, adequada às suas particularidades e pautada no reconhecimento das potencialidades dos seus sujeitos. Soares e Pedroso (2016) ressaltam que:

O campo da Educação de Jovens e Adultos vem-se consolidando no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões (SOARES e PEDROSO, 2016, p. 252).

Percebemos que a educação de jovens e adultos emerge nas faltas e inconsistências de uma educação que, por séculos, foi elitizada e excludente em seus processos de escolarização. Nesse sentido, cabe destacar uma síntese da análise histórica que Pinto (1993) elabora acerca da educação nas sociedades escravista, feudal e moderna.

De acordo com o autor, a educação não era institucionalizada (PINTO, 1993), desse modo, era transmitida entre os povos através da perspectiva do exemplo, da oralidade e dos ensinamentos ancestrais, prática comum entre os povos indígenas. Na sociedade escravista, a base do seu desenvolvimento é o trabalho escravo, classes hierarquizadas são criadas e a educação atende aos interesses para manutenção desse sistema. Na sociedade feudal, o trabalho servil toma o lugar do trabalho escravo, o conhecimento da natureza é desvalorizado, uma vez que o trabalho braçal não é mais interessante (PINTO, 1993).

Na sociedade moderna, o feudalismo colapsa e declina, a burguesia ganha ascensão, os experimentos da ciência são iniciados e o comércio e a indústria se fortalecem. Neste contexto, surgem grandes intelectuais que refletem e propõem novas práticas educacionais, criando espaços educacionais religiosos, laicos ou públicos que buscavam preparar os sujeitos para as novas exigências da sociedade moderna (PINTO, 1993).

De acordo com Paiva (1987), em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil, com o objetivo central de alfabetizar os escravos com o mínimo de instrução. Em vinte anos, esse

número aumentou significativamente, chegando a 117 escolas que focavam no desenvolvimento do ensino elementar, no crescimento econômico e nas mutações da sociedade (PAIVA, 1987, p. 167). A maioria dessas escolas não sobreviveu por muito tempo e foram fechadas, ressurgindo nos anos 1880.

Paiva (1987, p. 168) destaca que, no início de 1881, a Lei Saraiva foi criada através do Decreto nº 3.029. Esse decreto proibia o voto de pessoas analfabetas, vinculando o analfabetismo à incapacidade cognitiva e não a um sintoma social. É importante destacar que, de acordo com Paiva (1987, p. 168), no período de passagem do império para república (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação, estando vinculada ao progresso.

A educação de jovens e adultos 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, castra-se o direito constitucional e intencionalmente pactua-se com estruturas sistêmicas de manutenção do *status quo*, que operam nos clãs das hegemonias socioeconômicas em detrimento dos que, historicamente, foram marginalizados.

Entre as décadas de 1920 e 1930, o país estava mergulhado em múltiplas discussões e transformações sociais, políticas e econômicas, especialmente devido ao início do processo de industrialização no Brasil. A reforma de 1928 no Distrito Federal havia cuidado da educação de adultos ao reorganizar os cursos elementares noturnos e moralizar seu funcionamento (PAIVA, 1987, p.168).

Outro fato relevante desse percurso é a atuação de Anísio Teixeira na década de 1930; no momento ele era um jovem profissional que havia reformulado o ensino na Bahia e tinha a missão de terminar a implantação da educação de adultos iniciada em 1928 (PAIVA, 1987, p. 169). Assim, ele sofisticou a reforma de 1928, introduzindo, na educação de adultos, os cursos de continuação e aperfeiçoamento profissional, através do Decreto nº 4.299/1933 (PAIVA, 1987).

As matrículas cresceram significativamente e mais centros de ensino foram abertos, porém o governo anunciou que não havia verba para os cursos serem multiplicados. Em novembro de 1935, com o levante comunista e as suspeitas acerca de Anísio Teixeira, ele foi afastado do cargo (PAIVA, 1987).

O Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP, também, foi criado por Anísio Teixeira, com a meta de garantir recursos permanentes para o ensino primário, pois se percebia uma distribuição desigual de recursos entre os municípios, o que reverberava negativamente nos menos favorecidos, e ocasionando *déficits* na qualidade da educação.

De acordo com Paiva (1987, p. 170),

Esta experiência de educação de adultos é muito importante na história da educação brasileira, não somente pelas características de sua organização – configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas – mas principalmente pelo seu aspecto político.

Nessa conjuntura, a educação de adultos recebe mais atenção com o Plano Nacional de Educação vinculado à Constituição de 1934, onde se enfatizava que o ensino primário para adultos era obrigação do Estado. Xavier (2019, p.03) faz uma síntese acerca desse momento histórico e suas repercussões para a educação de jovens e adultos no Brasil, sinalizando que até os anos de 1930, a educação de adultos não se destacava como uma luta pela educação comum para todos os cidadãos.

O Brasil, nesse período, entra na era das lutas ideológicas, e o clima de radicalização que precedeu o Estado Novo definiu muitas questões vinculadas à educação de adultos, os comitês vinculados a partidos de esquerda, os movimentos culturais, a educação popular e a educação de adultos se emaranham e se fortalecem no intuito de ampliar as possibilidades para a educação.

Nesse sentido, os anos da década de 1940 foram marcados por esperança e possibilidades para a EJA. Importante ressaltar que, até então, a EJA estava atrelada a uma concepção ingênua, que implica a alienação educacional, pois considerava o educando como "ignorante" em sentido absoluto; o educando como puro "objeto" da educação; a educação como transferência de um conhecimento finito; sem levar em conta a constituição de sua consciência, seu contexto sociohistórico e sua essência (PINTO, 1993).

O início das atividades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI objetivou contribuir com os objetivos capitalistas e suas demandas latentes, uma vez que a educação profissional era vista como fundamental para a ascensão industrial e social do país; nesse momento histórico, os problemas econômicos eram relacionados aos altos números de analfabetismo (FRIEDRICH, 2010).

A criação, em 1942, do SENAI, buscava oferecer formação técnica ao trabalhador, necessidade condizente com o desenvolvimento industrial da metade do século XX. Nesse contexto, a criação do SENAI representa a decisão das indústrias em participarem do treinamento da mão-de-obra. Os cursos oferecidos pelo SENAI, sob a administração da Confederação Nacional das Indústrias, multiplicaram-se pelo país em meados do século XX e sobreviveram às reformas políticas educacionais posteriores (SILVA, 2010, p. 396).

Na década de 1940 também foi iniciada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA que, de acordo com Paiva (1987, p. 184), estava pautada na ideia de que a ‘insuficiência cultural’ do país constituía um entrave ao desenvolvimento e ao progresso, ou seja, o adulto analfabeto era visto como marginal e incapaz cognitivamente, sendo esta incapacidade responsável pelo não progresso do país. Xavier (2019, p. 04) ressalta que a campanha foi à falência na década de 1950, devido a muitas dificuldades, entre elas: o recrutamento de professores, os baixos índices de matrículas, recursos escassos, a enorme evasão e a inadequação pedagógica. De acordo com Paiva (1987), a CEAA chegou a ser reconhecida como ‘fábrica de eleitores’, fracassando do ponto de vista educativo.

Com o declínio da CEAA, uma experiência socializada em 1958, no Congresso de Educação de Adultos, recebe os holofotes em nível nacional (PAIVA, 1987, p. 207). Essa era a experiência de alfabetização liderada pelo professor Paulo Freire, que apresentou “a educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Freire apontava as especificidades da educação de jovens e adultos e denunciava sucateamento e precariedade nos espaços escolares, nos materiais didáticos e na inexistente qualificação do professor para esse público específico.

Freire salientava a emergência de uma educação crítica e contextualizada, apresentando efetivamente um processo de ressignificação das práticas pedagógicas na EJA, com a proposição de métodos e processos educativos que implicavam a participação do grupo e o protagonismo dos sujeitos de aprendizagem.

Em consonância com a proposta de Paulo Freire, o Governo Kubitschek instituiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, objetivando diminuir os índices do analfabetismo e promover a conscientização do povo brasileiro (FRIEDRICH, 2010, p. 397). Por questões financeiras a CNEA foi extinta, em 1963.

Paiva (1987) ressalta que o movimento freireano promoveu e valorizou a cultura popular, legitimando e assegurando a construção de uma nova imagem do sujeito não alfabetizado, agora reconhecido como homem concreto, histórico, capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação. Nesse contexto, ficaram conhecidas as realizações de Paulo Freire, do Movimento de Cultura Popular (MCP), da Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, do trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Centro Popular de Cultura (CPC) (PAIVA, 1987).

Divergindo do cenário anterior, nesse contexto, a EJA introduz, em sua práxis pedagógica, a concepção crítica da educação, fazendo emergir que é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos, que faz o sujeito refletir sobre si (sobre seu conteúdo) e sobre o mundo, tornando-se autoconsciência (PINTO, 1993). Sendo assim, a principal tarefa do educador crítico é combater a alienação, reconhecendo a realidade e contribuindo para transformá-la, a partir de procedimentos e conteúdos que interessem e sejam adequados às necessidades das pessoas a quem se destinam (PINTO, 1993).

Com o golpe militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular de base libertadora foram reprimidos. A partir de 1970, a educação de adultos passou a ser realizada numa perspectiva de suplência da educação formal, cuja maior expressão foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (XAVIER, 2019, p.6). De acordo com Paiva (1987), o MOBRAL fazia restrições ao método de Freire e se configurava como uma abordagem que considerava o problema da adequação da mão de obra educada ao mercado de trabalho (PAIVA, 1987, p. 297). O MOBRAL se configurou como um programa que, por um lado, atendia aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendia aos objetivos políticos dos governos militares (HADDAD e PIERRO, 2000, p.114).

De acordo com Haddad e Pierro (2000), em 1965, surgiu a Cruzada Ação Básica Cristã – ABC; de caráter conservador e semioficial, era uma oposição ao movimento freireano. As características da Cruzada ABC nos permitem identificá-la como um programa comprometido com a sedimentação do poder político e das estruturas socioeconômicas (PAIVA, 1987, p.270).

Com o declínio da ditadura militar e a efervescência que envolvia o processo de redemocratização do país, o MOBRAL foi extinto e, em seu lugar, foi inserida a Fundação

EDUCAR, que tinha características equivalentes ao MOBRAL, porém não tinha recursos e foi extinta na década de 1990 (FRIEDRICH, 2010, p.398). Haddad e Pierro (2000, p. 121) ressaltam que a extinção da Fundação:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo. (HADDAD e PIERRO, 2000, p. 121)

Ou seja, com a descentralização política da EJA, a União transfere a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios, conforme Maria Clara Di Pierro e Haddad reforçam,

A oferta pública de oportunidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho tornou-se uma imposição legal pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ao reconhecerem o direito público subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo. A garantia desse direito é responsabilidade compartilhada pelos Estados e Municípios, sob a coordenação e com a colaboração supletiva da União, que ao longo da história republicana exerceu papel indutor nesse campo educativo (PIERRO e HADDAD, 2015, p.206).

Continuando esse 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).

Desse modo, no fatídico mandato do presidente Fernando Collor, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC foi incorporado e alimentava a meta de reduzir, significativamente, o número de analfabetos do país, mas o programa foi se fragmentando e se desarticulando, em consonância com o Governo e com as agendas prioritárias que excluíam a EJA.

Relevante destacar que foi em meados desta década que se articulou e instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que 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).

Os anos 2000 foram significativamente representados pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (FRIEDRICH, 2010, p.401). Para Pierro e Haddad (2015, p. 206), a janela de oportunidade para a mudança nas orientações das políticas educacionais se abriu com a alternância no governo da União em 2003, quando a coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores foi eleita.

No primeiro momento, a alfabetização de jovens e adultos foi reconhecida como dívida social e prioridade nacional, compondo o rol de medidas de combate à pobreza agrupadas sob o título Fome Zero, cujo carro chefe foi o programa de transferência de renda Bolsa-Família, e que previu também estratégias de participação popular (PIERRO e HADDAD, 2015, p. 207).

Com pautas progressistas, o governo apresentou avanços em programas efetivos para a EJA, a exemplo da incorporação do Brasil Alfabetizado, que envolveu concomitantemente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade EJA: 1º - Projeto Escola de Fábrica; 2º - o PROJOVEM; e 3º - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos - PROEJA (FRIEDRICH, 2010).

Muitas dificuldades foram encontradas nesse percurso, especialmente relacionadas às dificuldades em implantar as políticas públicas de EJA, contudo, no ano de 2009, mais uma conquista para a EJA entrou na conta,

A Emenda Constitucional n. 59 modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição para tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (PIERRO e HADDAD, 2015, p 209).

Ampliou-se, assim, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e aos programas suplementares a ele associados, obrigando compatibilizar a legislação a essas determinações,

o que foi realizado pela Lei n. 12.796/2013, que modificou a LDB (PIERRO e HADDAD, 2015, p 209).

Apesar dos avanços obtidos nos anos de Governo do Partido dos Trabalhadores, a literatura que discute a EJA no Brasil é unanime em apontar a sua inexpressividade em relação aos resultados, frustrante quando os indicadores educacionais constataram o lento progresso nos índices de alfabetização e escolaridade dos brasileiros, e declínio constante das matrículas a partir de 2007, resultados que colocaram as políticas de EJA na berlinda (PIERRO e HADDAD, 2015, p. 210).

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).

Experenciemos 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 necropolítica⁷ 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 discontinuidades nas políticas públicas e nos programas, a negligência nas agendas da EJA, a falta de priorização e a dramática precarização da modalidade.

⁷ 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).

2.1.2 Educação de Jovens e Adultos Indígenas – Ressonâncias e Resistências

Existiam e ainda existem, práticas educativas entre crianças, jovens, adultos e idosos no contexto indígena, mediadas pela tradição oral, reconhecimento dos saberes dos anciões das aldeias, compartilhamento 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, 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, introduzimos esta seção apontando que a educação de jovens e adultos indígenas, em nosso país, 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, como a política desenvolvida pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI, que abordaremos posteriormente.

Paiva (1987) aponta que, na gênese da educação de jovens e adultos indígenas no Brasil, nos deparamos com os percursos do próprio desenvolvimento da educação, que foi sendo legitimado e institucionalizado desde a catequização dos indígenas, no movimento de alfabetização e de transmissão da língua portuguesa.

Desde o período colonial, até o advento da constituição de 1988, os indígenas não exerciam condição plena de cidadania. Os indígenas que resistiam aos processos de exploração e múltiplas violências eram perseguidos e muitos foram dizimados. Múltiplos foram os massacres de populações indígenas em nosso país.

A partir da implantação do governo-geral, através do regimento de 17 de dezembro de 1548, a coroa portuguesa estabeleceu a necessidade de um projeto civilizatório para o Brasil, o qual, em relação aos indígenas, implicou em uma política de criação de aldeamentos missionários para os indígenas considerados aliados, sob a responsabilidade de padres da Companhia de Jesus. Por outro lado, o regimento reconhecia como traidores e prescrevia um tratamento severo para os indígenas que se opusessem ao domínio português.

Apesar desse enquadramento de indígenas na condição de aliados, nos aldeamentos foram implantadas escolas que corroboraram significativamente com o etnocídio⁸ dos povos indígenas, uma vez que os colonizadores tinham como meta a imposição da cultura, dos valores portugueses e do cristianismo.

No caso dos Tupinambá, ao analisar o mapa da capitania de Ilhéus, elaborado em 1631 por João Teixeira Albernaz, a antropóloga Suzana Viegas destaca a indicação da “aldeia dos índios dos padres”, que, segundo ela, teria dado origem ao aldeamento de Nossa Senhora da Escada (VEIGAS, 2007, p. 45). Com relação à composição étnica desse aldeamento, a historiadora Tereza Marcis indica que ocorreu um ajuntamento de indígenas Tupinikin, Kamakã-Mogoió, Tupinambá, Botocudos e Gren (MARCIS, 2004, p. 37). Vale ressaltar, que o aldeamento foi extinto com a política pombalina e seus desdobramentos até a independência e o estabelecimento da Lei de terras em 1850.

É necessário reforçar que esse processo foi vivenciado por muitas populações indígenas com resistência, enfrentamentos e lutas. Apesar dos assassinatos em massa, os povos indígenas enfrentavam, resistiam e ressignificavam estratégias educativas para manutenção de suas línguas, saberes ancestrais e culturas. Os indígenas sempre recriaram seus modos de existir, adaptando seus espaços para construir e reconstruir suas histórias e os projetos comunitários de povo. Percebe-se, hoje, através da história, que aquilo que por muito tempo se entendeu como “descobrimento” do Brasil, era uma invasão e desconsideração aos povos que aqui estavam (MAHER, 2006, p.13).

De acordo com Luciano (2006), o projeto catequizador vinculado à educação dos povos indígenas persistiu até o século XX, com a Educação Escolar Indígena sendo oferecida por religiosos em aldeias sob sua administração, sem respeito algum pelos referenciais socioculturais que os diferentes povos indígenas traziam consigo. Isso acontece mesmo após a criação, em 1906, do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, vinculado ao Ministério da

⁸ 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). “O etnocídio é, portanto, a destruição sistemática de modos de vida e de pensamento diferentes daqueles que conduzem a empresa da destruição” (CLASTRES, 1982).

Agricultura, que ficou com a responsabilidade de oferecer educação escolar para os povos indígenas (LUCIANO, 2006, p.151).

No início deste século surgem as primeiras escolas indígenas. 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). Nesse cenário, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI foi criado com o objetivo de prestar assistência aos indígenas, uma assistência marcada por um sistema tutelar, até a Constituição Federal de 1988.

Em 1934, a Constituição atribuiu poderes exclusivos ao Governo Federal para legislar sobre assuntos relacionados à educação escolar indígena. 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 e pelo assimilacionismo étnico.

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; eles 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 foi criada a Fundação Nacional do Índio, 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, deu continuidade a uma política onde as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e 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 Educação Escolar Indígena. Esta convenção começou a ser incorporada na década de 1960. 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 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, através da Convenção 107, as pesquisas sobre Educação Escolar Indígena concluem que não existiram significativas adaptações nos programas educacionais para os povos indígenas no Brasil. A Convenção 107 foi efetivamente incorporada após o período da ditadura militar, no processo de redemocratização de nosso país, sendo absorvida pelo arcabouço legal a partir da Constituição brasileira de 1988.

Cabe destacar, que a Constituição de 1988 apresenta uma superação do integracionismo, presente na convenção 107 da OIT, ao reconhecer aos povos indígenas o direito à diferença, princípio que só será reconhecido na convenção 169, desse organismo internacional.

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 em nosso país, privilegiando a EJA e a Educação Escolar indígena. A constituição de 1988 é clara ao assegurar legalmente aos povos originários uma educação diferenciada, que respeite suas culturas identitárias, e garanta o direito à manutenção de suas línguas e culturas e a uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de 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 nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Percebemos que a Constituição de 1988 reconheceu o indígena como pessoa e como sujeito de direito, assegurando a cidadania brasileira e oportunizando espaço para uma educação intercultural indígena. A ideia de que os povos indígenas têm direitos específicos, diferenciados do resto da população, está declarado na Constituição Brasileira, e é fruto da mobilização dos povos indígenas e dos movimentos indigenistas.

Ante o exposto, na próxima seção abordaremos os dispositivos legais vinculados direta e indiretamente a educação de jovens e adultos indígenas, relacionando com a educação intercultural, uma rota necessária no caminhar de uma educação de jovens e adultos diferenciada.

2.1.3 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

epistemicídio⁹ dos povos indígenas, silenciando seus saberes, castrando suas múltiplas culturas identitárias, negando uma educação intercultural.

É salutar socializar que o movimento indígena cresceu e se fortaleceu no cenário político brasileiro nas décadas de 1970 a 1990, reivindicando agendas específicas e evidenciando articulação e organização intra e interétnicas.

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; o Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001, no Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

A relevância desses princípios está em garantir a operacionalização dos direitos adquiridos com muita luta e resistência nas estruturas escolares indígenas. Desse modo, apresentaremos a seguir as sínteses de alguns desses dispositivos, relacionando com a educação intercultural indígena.

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 bilíngüe 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;

⁹ 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. Boaventura ainda expõe o genocídio e o epistemicídio como dois elementos que foram fundamentais e complementares a violência do processo colonial. O epistemicídio é processo de destituição da civilização, racionalidade e cultura do Outro. Boaventura ainda 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).

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).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 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 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 educação escolar indígena. Sua estrutura reúne fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena 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 Conselho Nacional de Educação 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 Conselho Nacional de Educação 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, 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.

Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 2001). Desse modo, o Plano ressalta que ainda há muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, assegurando o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e inclusiva.

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena de 2012, as escolas indígenas e os seus currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se 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 as Diretrizes Curriculares Nacionais 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 Educação Escolar Indígena.

Quanto aos objetivos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica 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).

Em relação à organização da educação escolar indígena, dispõe:

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena. § 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena (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 de uma educação de jovens e adultos indígenas implicada com uma educação 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.

A proposta do PROEJA Indígena considera que a formação integral que prepara o indígena para o exercício profissional em sua comunidade, levando em consideração as formas próprias de reproduzir e transmitir saberes, desse modo, o PROEJA apresentou em sua proposta uma educação profissional integrada à educação escolar indígena, 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 Fundação Nacional do Índio – 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 educação escola indígena; 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 das línguas e 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.

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 da Bahia, através de seminários regionais que ocorrem pelos territórios do Estado.

A construção dialógica, participativa e protagonizada pelos professores indígenas configura-se um avanço para a EEI e para a EJA indígena, oportunizando a elaboração de parâmetros para efetivação de uma educação escolar indígena específica, inclusiva, bilíngue, intercultural e diferenciada para as comunidades indígenas da Bahia. Ressaltamos que o documento final com a sistematização das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena da Bahia ainda não foi disponibilizado, porém, de acordo com consulta realizada com a coordenadora de educação escolar indígena da Bahia, Adenilza Kiriri, o documento já foi finalizado e encaminhado para o conselho estadual de educação, para análise e posterior aprovação.

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. Compreendemos que a EJA, no contexto indígena, recebeu as ressonâncias do descaso histórico e latente com a EJA no cenário nacional, associada também às múltiplas negligências e ao racismo institucional que a educação escolar indígena experienciou historicamente em nosso país.

Visualizamos, nas entrelinhas, enviezamentos sociais, políticos e culturais. Significamos nestas leis, decretos e diretrizes, 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 nas relações que se estabelecem entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

2.1.4 Educação de Jovens e Adultos e Educação Intercultural no Contexto Indígena: Especificidades Retroalimentares

A agenda por uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural é muito recente em nosso país e vem 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 indígenas, impulsionando as pautas reivindicatórias por uma educação intercultural.

Segundo Fleuri (2003, p. 32), interculturalidade refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se

uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes.

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 uma ruptura com a estrutura colonial, 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 próprios povos indígenas para negociações das condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade.

Desse modo, a visão intercultural crítica pressupõe o reconhecimento e a validação da diferença cultural do outro, atestando a complexidade e a polissemia dos fenômenos subjetivos e socioculturais. 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 (CANDAU, 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 (CANDAU, 2008, p.19).

Assim, a educação de jovens e adultos indígenas, 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. Santos e Meneses (2009) fundamentam que através de uma revisitação e de um repensar as relações interculturais e inter-epistemológicas se oportunizará a redescoberta do que foi marginalizado, silenciado e ocultado, contribuindo para a descolonização do saber e do Ser.

Maria Aparecida Bergamaschi (2012), ao refletir sobre a interculturalidade nas práticas escolares indígenas, pergunta em que medida a escola indígena vem se constituindo como um lugar da interculturalidade e de que forma este conceito é apropriado pelas políticas públicas,

pelo Estado brasileiro e qual o reflexo na elaboração dos documentos oficiais que normatizam e instituem uma educação escolar indígena na perspectiva da interculturalidade. Segundo a autora, é preciso compreender a escola indígena como sendo construída a partir do 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 seu projeto de vida 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.

2.1.5 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 na 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. Frisemos: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que orientam práticas e apresentam especificidades da EJA indígena a partir de uma perspectiva intercultural, graças à luta dos indígenas.

Extraímos uma primeira evidência incontestável. A luta primeira é para a garantia do direito a ter direitos. 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 (como em tantos outros), o grande distanciamento entre o que se prega e o que se faz. Entre o que assegura m 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 minimamente 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 na 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.

2.2 CULTURA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS

Os saberes dos povos indígenas integram epistemologias vinculadas à ancestralidade e à natureza, preservadas nos cultos sagrados aos encantados, nas técnicas de pesca, pecuária e de cultivo agrícola, nas empreitadas específicas de educar e difundir conhecimentos, habilidades e instruções. É nessa perspectiva que Freire (2004) salienta que a função da escola no período colonial era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas. Ainda, segundo o autor, historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de diversas línguas indígenas.

Luciano (2006) comenta que a primeira contribuição dos povos indígenas teve início logo após a chegada dos portugueses às terras brasileiras, ensinando a eles tecnologias, estratégias e modelos sustentáveis de sobrevivência na selva, como lidar com várias situações perigosas nas florestas ou como se orientar nas expedições realizadas.

Teorias contemporâneas situam e contextualizam, historicamente, o caráter colonizador da educação dos jesuítas (ARAÚJO, 2013, 2010; CARVALHO, 2007; COLLET, 2006; D'ANGELIS, 2012; GRUPIONI, 2008; SAMPAIO, 2006) que, em consequência da exploração comercial, legitimaram a mão de obra dos indígenas nas atividades agrícolas para benefício e enriquecimento da igreja católica, dos colonos e de Portugal. Essa conjuntura foi validada e admitida, atravessando séculos e reverberando no silenciamento das culturas e identidades desses povos.

A Educação Escolar indígena foi marcada, desde seus primórdios, pelo não reconhecimento as especificidades culturais e identitárias, mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus e as mudanças ocorridas na política indigenista ao longo do período pombalino, não foram apresentadas mudanças significativas.

Com relação a educação de jovens e adultos no Brasil, foi somente no século XX que as políticas públicas se voltaram para a educação de jovens e adultos indígenas, passando a integrar os elementos sociais, culturais, econômicos e as especificidades educativas que eram reivindicadas pelos sujeitos indígenas, entre elas, a ênfase no reconhecimento legal e inclusão social, política e cultural dos povos indígenas.

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que, no âmbito nacional, acompanha concomitantemente os avanços, marcos e recuos da EJA, sendo flagrante o espaço diferenciado dos povos originários e a latente necessidade de incluir, nas práticas pedagógicas da EJA, a retomada de suas culturas e o fortalecimento das identidades negadas e oprimidas por séculos.

Desse modo, enfatizamos, neste tópico, as questões que perpassam a ampliação da compreensão acerca das tessituras encontradas entre cultura, identidade e EJA Indígena, revelando a influência da EJA nas vidas desses sujeitos, considerando a análise da contribuição e do empoderamento das comunidades indígenas, ampliando o reconhecimento da pluralidade cultural vivida por esses povos.

No escopo das especificidades étnicas, das marcas históricas e dos processos educativos desses povos, reconhece-se a dívida com as historicidades e multiculturalidades colonizadas em processos de negações simbólicas, uma vez que, para os povos indígenas, a escola foi, durante séculos, um instrumento de opressão (FREIRE, 2004; D'ANGELIS, 2012; GRUPIONI, 2008).

Assim como ocorre na sociedade nacional, entre os povos indígenas, o analfabetismo é um sintoma histórico, um desafio que se coloca nas facetas das múltiplas desigualdades, dos sujeitos historicamente silenciados e marginalizados e no desenvolvimento social de nosso país. Porém, apenas após os vinte anos de Ditadura militar, entre as décadas de 1980 e 1990, concomitante com o processo de democratização do país, é que a Educação de Jovens e Adultos – EJA começou a ser reconhecida e pautada, mesmo que timidamente, nas agendas e políticas públicas. De acordo com Pierro e Haddad,

Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminuiu lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados (2015, p.199).

Assentada nesse contexto sócio-histórico, a EJA é uma modalidade de ensino fundada no objetivo de oferecer possibilidades de elevação de escolaridade para sujeitos jovens e adultos

que, por qualquer motivo, não concluíram o Ensino Fundamental ou o Médio quando eram crianças ou adolescentes (LAFFIN e VIGANO, 2016).

Desse modo, compreende-se a relevância dos estudos acerca da EJA no contexto da Educação Escolar Indígena - EEI, uma vez que caracteriza-se como um instrumento de empoderamento e emancipação desses povos, fomentando protagonismo e articulação vivenciada e significada da relação entre teoria e prática e evidenciando indicadores qualitativos nos processos formativos, no fortalecimento identitário e na produção de conhecimentos vivos e dinâmicos.

Assim, a EJA, para os povos indígenas, pensa e organiza o currículo tendo em vista que sua identidade se constrói a partir dos sujeitos, que estabelecem vínculos com um modo específico de organização e trabalho, com os saberes e culturas que se produzem no campo e, contudo, sem perder de vista os conhecimentos e a cultura historicamente acumulados na comunidade indígena de um modo geral. Destarte, no bojo de uma Educação que se faz diferenciada, as entrelinhas identitárias e interculturais permeiam leituras e reflexões, tornando-se necessárias à integração dos saberes desses povos.

O epistemicídio, formulado por Santos (2010), evoca o silenciamento de povos e genocídio de culturas que, foram colonizados e dominados pelo capitalismo, sempre orientados pela centralidade de uma visão etnocêntrica, que privilegia uma única ontologia, uma única epistemologia, uma ética, um pensamento universal.

Reverberando em processos de opressão, violências e sofrimento, os mecanismos sociais de coerção, tendo em vista a reprodução e perpetuação das relações sociais de dominação, colonizam saberes, culturas e corpos, arquitetando a relação entre a dominação econômica, política e cultural e a dominação epistemológica, subalternada, através da hierarquização dos saberes e subjetividades.

É a partir dessa problematização, que compreendemos as facetas da Educação Escolar Indígena na conjuntura nacional. Os desejos e as necessidades dos povos indígenas por uma EEI se firmam como demanda progressiva a partir dos avanços legais previstos na Constituição de 1988. Enquanto ação afirmativa de inclusão social, a questão da EEI segue acompanhada de progressos e retrocessos, de assunção de responsabilidade e de omissões institucionais, no que diz respeito à aplicabilidade de políticas públicas que assegurem aos povos indígenas seu direito a alteridade cultural e a uma Educação Específica, diferenciada também no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Entre tempos e espaços de aprendizagens compartilhadas com os povos originários, a EJA foi ampliada a esses povos com a perspectiva de atender a uma necessidade da educação básica, contribuindo com a sua inclusão social no âmbito das relações sociopolíticas e culturais da nação brasileira e significando a EEI em seus saberes e fazeres afirmativos e diferenciados também na EJA indígena.

Configura-se, desse modo, mecanismo importante na luta, na resistência, no empoderamento e na busca dos direitos dos povos indígenas: na educação, na política como representantes de si mesmos enquanto sujeitos integrantes da sociedade.

Em suma, cientes do histórico de militância frente às lutas dos povos indígenas e dos movimentos indigenistas, espera-se que a EJA indígena, além de proporcionar o ensino diferenciado como fortalecimento e caminho para a emancipação desses povos, utilizando o processo educativo como reafirmação das memórias ancestrais e significação de suas culturas e identidades.

Nessa perspectiva, analisamos e integramos a identidade a partir de dois conceitos multirreferenciais. O primeiro com base teórica na psicologia, postulada por Ciampa, e o segundo sob viés sociológico, teorizado pelo inglês Stuart Hall.

Para Ciampa (1984), identidade é metamorfose e movimento contínuo. É viva, ativa e dinâmica, situa-se na dialética das transformações sócio-históricas e dos devires existenciais dos sujeitos e dos seus projetos. Nessa conceituação, identidade é o resultado das relações e de suas reverberações, é o reconhecimento de que é o próprio de quem se trata; é aquilo que prova ser uma pessoa determinada, e não outra (CIAMPA, 2007, p.137). É uma totalidade contraditória, múltipla e mutável (CIAMPA, 1984, p.61). Desse modo, Ciampa (2007) propõe que a identidade é revisitada a cada momento, salientando que é inacabada, inconclusa e atemporal, sendo caracterizada por seu movimento, desenvolvimento concreto e metamorfose (CIAMPA, 1984, p.74).

Em uma perspectiva sociológica, Stuart Hall (2006, p.8) teoriza acerca das "identidades culturais" enquanto facetas de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Para Hall (2006), a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa ou permanente, mas uma identidade fragmentada, deslocada, forjada pelos contornos culturais e históricos e transformada intermitentemente.

O sujeito pós-moderno percebe-se diante de múltiplas e temporárias representações identitárias, atravessado pela volatilidade, incerteza e imprevisibilidade resultante do deslocamento constante. Desse modo, de acordo com Faria e Souza (2011), as identidades correspondentes a um determinado mundo social estão em declínio, uma vez que a sociedade não pode mais ser vista como determinada, mas em contínua mutação e movimento, fazendo com que novas identidades surjam continuamente, em um processo de fragmentação do indivíduo. É nesse sentido que a EJA indígena revela as necessidades e as expectativas dos seus povos, valorizando e respeitando as culturas, os modos de vida, as identidades em movimento, os valores e seus saberes.

Buscando aprofundar nossa compreensão acerca da temática que substancia essa investigação, realizamos uma incursão em bibliotecas, que têm bases informatizadas para fundamentar a construção desse tópico. Realizamos as buscas através da combinação de palavras já expostas na seção de procedimentos metodológicos, utilizando o filtro classificar por data, que apresenta as últimas e mais relevantes obras publicadas sobre o tema. Com essa incursão, realizamos a primeira análise com a leitura dos títulos e dos resumos, filtrando e escolhendo as obras que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo.

Desse modo, seguindo a orientação da leitura exploratória e seletiva, foram selecionadas cinco obras, sob critério de aproximação direta com a temática pesquisada. A seguir, descreveremos o resultado da incursão e o processo de leitura exploratória e seletiva. Cabe salientar, sobretudo a partir do paradigma da complexidade, que elos e *links* podem ser estabelecidos entre todas as obras, porém, pelo desenho metodológico escolhido, selecionamos as que trazem, em suas discussões, a temática investigada.

Após a leitura exploratória e seletiva das obras que dialogam com nossa investigação, procedemos à análise integral dos estudos, iniciando o processo de leitura reflexiva e interpretativa, objetivando responder à problematização posta nestes tópicos: como as culturas e as identidades são tecidas na educação de jovens e adultos indígenas.

Percebemos, em todas as obras analisadas, que o processo de educação dos povos indígenas foi, desde seu princípio, um processo de valorização da cultura do não indígena, de imposição cultural hegemônica. Neste sentido, Paim e Pereira (2019), através da narrativa da entrevista realizada com a autoridade indígena Joziléia Daniza Kaingang, doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina, aponta a educação como um dos lugares

em que tivemos os maiores danos aos povos indígenas, especialmente com a inserção da escola e com a obrigação que esses povos tinham de aprender o português e reconhecer a cultura do não indígena em detrimento da sua.

Refletindo e interpretando as obras elencadas para investigar como as culturas e as identidades são tecidas na educação de jovens e adultos indígenas, percebemos que é sob essa perspectiva que se vinculam as demandas e as pautas da educação de jovens e adultos indígenas na contemporaneidade, como salienta Luciano:

A Constituição Federal de 1988 mudou o rumo da política indigenista oficial tutelar e integracionista, incluindo a educação escolar indígena, ao superar a concepção equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e as responsabilidades de decidir pela vida e o destino dos povos indígenas (2012, p.71).

A lei é explícita quanto á garantia dos direitos dos povos indígenas ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim, o direito de continuarem vivendo segundo suas culturas (LUCIANO, 2012).

Ou seja, as obras apontam que o reconhecimento e a afirmação dos múltiplos saberes e da interculturalidade indígena integram o bojo da EJA nesse contexto, precisando estar entrelaçados em todo o processo educativo da EJA indígenas, desde as práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos povos indígenas, até ações que estimulam reflexões acerca de temas ligados à saúde indígena, aos direitos desses povos, aos costumes e às tradições, socializadas, principalmente pela prática da oralidade dos anciãos, perpassando gerações. Segundo Nascimento (2012, p. 75) [...] a educação indígena acontece no cotidiano das aldeias, nas atividades práticas, com os anciões e em diversos espaços e fases da vida. Isto significa a história, a memória e tradição de seu povo.

A obra de Assumpção Nascimento e Lira (2019) menciona o fato de as escolas indígenas possuírem a escolarização de jovens e adultos embasada legalmente desde 1988, com muita resistência e mobilização dos povos indígenas e das organizações que os apoiavam. Foram registrados avanços na educação escolar indígena, garantidos pela Constituição Federal, respeitando-se suas crenças, costumes, línguas e tradições, assegurando a essas comunidades o respeito aos seus próprios processos de aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos que a educação de jovens e adultos, no contexto indígena, se configura como um espaço de resistência e de luta por direitos, por identidade e pela sobrevivência da cultura destes povos, como salientam Nötzold e Rosa (2012). Assim, o espaço educativo passou a se constituir enquanto meio de acesso à sistematização do saber de conhecimentos tradicionais e, ainda, espaço de luta e diálogo para a garantia de direitos. É um meio para a revitalização linguística, para o fortalecimento cultural, para a construção de projetos futuros, especialmente para a interlocução com o mundo fora da aldeia.

Da mesma forma, Silva, Urebete e Batista (2019) enfatizam, em seu artigo, a necessidade de a prática pedagógica docente promover, intencionalmente, espaços que fomentem reflexões sobre os saberes construídos no cotidiano da escola, a identidade e a tradição indígena dos povos, objetivando estabelecer uma relação de respeito e valorização da cultura e dos saberes indígenas.

Os autores orientam que, no desenvolvimento das aulas, sejam contemplados aspectos da cultura e da história dos povos indígenas, de modo condizente com a realidade intercultural desses sujeitos, no intuito de reconhecer e valorizar a cultura desse povo para melhor atendê-lo. Silva, Urebete e Batista (2019) concluem que é através da ressignificação das práticas pedagógicas que a educação intercultural deixará de silenciar, discriminar e ocultar a identidade indígena, e se transformará em espaço de liberdade, empoderamento e realização para todos.

Quadro 1 – Principais achados e tessituras

Obra/Ano	Autor	Tessituras da cultura na EJA indígena
Experiência de estágio e docência na educação de jovens e adultos: trabalhando com a temática educação escolar dos povos indígenas de Santa Catarina/2019.	Jéssica Lícia da Assumpção	- aborda a Educação de Jovens e Adultos indígenas enquanto direito educacional que legitima as condições de vida e de trabalho desses povos, respeitando os requisitos de inclusão e valorização das múltiplas identidades, diversidade cultural e inter-relações, garantindo o definido pela Constituição Federal, ou seja, respeitando-se suas crenças, costumes, línguas e tradições; - assegura que o espaço da EJA indígena se constitui na luta pelos direitos indígenas, por sua identidade, pela sua sobrevivência e da sua cultura.
Os saberes docentes de professores da educação de jovens e adultos indígenas/2019.	Maria Alda Tranquelino da Silva	- apresenta que o princípio da EJA indígena é o respeito e a contemplação dos saberes culturais, das suas tradições e de seus conhecimentos; - revela que a EJA indígena acontece no cotidiano das aldeias, nas atividades práticas, onde os anciões exercem papel importante na construção dos seus saberes, na

Obra/Ano	Autor	Tessituras da cultura na EJA indígena
		<p>formação das futuras gerações; eles são os responsáveis por transmitir ensinamentos alusivos aos costumes e às tradições indígenas, sendo reconhecidos como detentores de um saber cultural, por meio do qual se discutem temas ligados à saúde indígena, aos direitos, aos costumes e às tradições. Esses conteúdos são de extrema importância para fortalecer a cultura e a identidade dos povos.</p>
Educação intercultural: analisando aspectos da realidade docente/2019.	<p>Deijalsina Gonçalves da Silva</p> <p>Rita Natalia Batista da Silva</p> <p>Oscar Waraiwe Urebete</p>	<p>- apresenta necessidades e desafios pedagógicos da atuação em contextos de interculturalidade, onde a experiência profissional assume grande relevância na hora de disseminar conhecimentos específicos.</p> <p>- salienta que a educação intercultural envolve diferentes culturas e identidades, acompanhando os processos dinâmicos vividos por diferentes grupos étnicos.</p>
Educação na diversidade: a importância do espaço escolar no fortalecimento de identidades étnicas/2018.	<p>Elaine Caldeira</p> <p>George L. R. Brito</p>	<p>- estabelece que a educação indígena passou a ser o espaço multicultural para trazer à tona a imperativa reflexão sobre alteridade, identidade, diferença, exclusão, aceitação, espaço fundamental para desvelar discursos pretensamente universais que silenciam e engessam identidades diversificadas e também para desconstruir estereótipos que mascaram a não aceitação da diferença e, por conseguinte, para conquistar a cidadania multicultural;</p> <p>- assegura que é espaço de integração plena, de potenciação mútua do reconhecimento, de ruptura da homogeneidade e de proliferação da heterogeneidade; é uma das instituições que pode corroborar com a possibilidade de reconhecimento da diferença.</p>
Uma experiência com educação intercultural indígena/2019.	<p>Elison Antonio Paim</p> <p>Pedro Mülbersted Pereira</p>	<p>- apresenta que a educação diferenciada legitima a cultura dos povos indígenas, cada um conforme as suas especificidades identitárias, que respeite as línguas, as culturas, as tradições desses povos - a educação de jovens e adultos diferenciada é uma necessidade de que se valorizem as tradições desses povos.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Pelo que observamos, as obras evidenciam a relevância da construção de saberes imprescindíveis para se trabalhar na EJA indígena, partindo do pressuposto de que os processos de aprendizagem significativa, nesse contexto, ocorrem a partir das relações do cotidiano da sala de aula, das vivências do povo, do contato com os saberes dos alunos e por meio de trocas de experiências com os anciões.

Revela-se, desse modo, que entre os povos indígenas se reverenciam os idosos, nomeados anciões, considerados guardiões da memória e da tradição. Assim, cabe à educação de jovens e adultos indígenas valorizar e legitimar os anciões como referências primordiais, abrigos

existenciais de saberes interculturais, sendo esse reconhecimento de suma importância no fortalecimento da cultura e da identidade indígena.

Segundo Barcellos, na cultura indígena,

[...] quando o ancião fala das suas memórias, e ele resgata a memória coletiva; não faz referência a si mesmo, mas aos seus antepassados. Tudo isso são conhecimentos e saberes que foram sendo acumulados na tradição oral e na cultura indígena. Tais ensinamentos fazem parte da história dos indígenas e são acolhidos, trabalhados e valorizados pela educação como forma de manter viva a sua etnicidade e o seu protagonismo indígena. [...] os anciões que prudentemente perpetuam o legado étnico cultural repassado como herança pelos seus pais e avós. Pelo cultivo da tradição oral um cabedal de crenças e valores [...] junto às práticas cotidianas de cada aldeia esses conhecimentos, transmitidos oralmente, contribuem na formação da construção dos saberes nas práticas da EJA indígena (2012, p. 23).

A tradição oral dos povos originários mantém viva as suas culturas, contribuindo, significativamente, na construção da identidade dos indígenas mais jovens; desse modo, a EJA indígena reconhece os anciões como sujeitos essenciais na sua prática, considerando a existência de saberes sobre a cultura indígena que não são encontrados nos livros. São conhecimentos próprios da tradição indígena, adquiridos por meio de experiências e práticas que constituem princípios da educação de jovens e adultos indígenas (SILVA, 2019).

Nesse diálogo, as obras analisadas nesta investigação são unânimes em colocar o espaço multicultural da educação de jovens e adultos indígenas enquanto espaço propício para assegurar o fortalecimento da pluralidade cultural e da identidade desses povos, o que é essencial para revelar narrativas ilusoriamente homogêneas que silenciam e cristalizam identidades diversificadas, híbridas, dinâmicas, heterogêneas, atravessadas por deslocamentos locais e globais.

Chegamos ao ponto final deste tópico, destacando que esta investigação serviu para corroborar na afirmação da educação de jovens e adultos indígenas enquanto espaço de legitimação dos saberes tradicionais, de luta e de diálogo para a garantia de direitos, de fortalecimento das identidades, de preservação das culturas étnicas.

Neste sentido, é possível concluir que a questão problema aqui posta encontra como resposta a confirmação de que as tessituras entre cultura, identidade e a EJA indígenas colaboram significativamente na construção de projetos futuros e no empoderamento desses sujeitos e de suas comunidades.

2.3 SUJEITO, SUBJETIVIDADE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Mas eu não sou determinado no tempo, a não ser como eu passivo e fenomenal, sempre afetável, modificável, variável. [...] Não é um outro sujeito, é antes o sujeito que se torna um outro... É a via de uma conversão do eu em outrem? Uma preparação do Eu é um outro? É uma nova sintaxe, com outras ordenadas, outras zonas de indiscernibilidade asseguradas pelo esquema, depois pela afecção de si por si, que tornam inseparáveis o Eu (Je) e o Mim (Moi) (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 41).

Representar e compreender a auto-organização do sujeito pós-moderno – líquido, fragmentado, contraditório -, a partir do qual pluralidades e singularidades fecundam referências e sensibilidades, é demasiadamente complexo e pressupõe conferir os sentidos de suas experiências vividas. É significar suas existências e trajetórias de vida enquanto sujeitos, em eus que se revelam nas incertezas e na transitoriedade própria da condição humana, de suas identidades e subjetividades.

Com licença poética e diálogos que essencialmente desnudam nossa condição humana imperfeita, inacabada e inconclusa (FREIRE, 2019), dialeticamente, construímos nossos eus em redeseños identitários e subjetivos, em um processo de contradição, integração e devires.

O devir traduz a multiplicidade de si e de nós nos acontecimentos da vida. Deleuze e Guattari (2010) definem esse campo de desejo a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrai partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de tornarmos, e através das quais nos tornamos.

É um tornar-se inconcluso, real como a célebre mensagem de Heráclito “não pode banhar-te duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sobre ti”; o devir possibilita a criação de novos modos de subjetivação. Pensamos este conceito a partir de Deleuze e Guattari (2010), meditando acerca dos processos de subjetivação em uma dialética onde oposição e conflito são essenciais no processo do devir.

O Devir dos sujeitos encontra-se na perspectiva do vivido, do mutável, do afetado pelos acontecimentos, do incompleto e do inconcluso; conectado em emaranhados relacionais, móveis e dinâmicos. Onde, afetam e são afetados (transformam e são transformados) pelo mundo, pelo outro, pelos acontecimentos. Para Deleuze (2001, p. 118), o sujeito se constitui

no dado, somente há, com efeito, sujeito prático. A constituição de si é volátil, histórica e atravessada nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos.

Múltiplos pressupostos circundam debates em torno dos conceitos de sujeito e modos de subjetivação, muitas vezes relacionando-os como sinônimos ou dicotomizados da subjetividade. No intuito de sistematizar essa construção epistemológica, apresentaremos, através de perspectiva dialógica e multirreferencial, uma composição teórica dos conceitos de sujeito, indivíduo, subjetividade e modos de subjetivação.

Etimologicamente, indivíduo deriva do latim *individuus*, e significa indivisível, uno, referindo-se a um ser biológico cuja existência depende de sua integridade. A concepção moriniana anuncia que o indivíduo mantém uma relação com a espécie marcada pela complementaridade. Para Edgar Morin (1996), o indivíduo é produto da espécie, ao mesmo tempo em que é através desse mesmo indivíduo que se produzem os membros que constituem a espécie.

[...] é, sem dúvida, o produto de interações entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade, que produz os indivíduos (MORIN (1996, p. 48).

Nessa noção de indivíduo, não cabe, ainda, a especificidade do humano dado que diz respeito a qualquer espécie de ser vivo, mas é aí que Morin vai encontrar os fundamentos para se compreender a subjetividade e a noção de sujeito, ao reconhecer que, até mesmo em seres simples como bactérias, o comportamento é regido por processamento de informação – o qual chamou de *cômputo* – e que a finalidade deste reside em si mesmo.

No caso, o sentido da existência de um indivíduo está na manutenção de si mesmo, numa espécie de egocentrismo, no qual reside a noção de sujeito, pois aqui é onde aparece o sujeito com o *cômputo* e com o egocentrismo, onde a noção de sujeito está indissolivelmente unida a esse ato, no qual não só se é a própria finalidade de si mesmo, mas em que também se é autoconstrutivo da própria identidade (MORIN, 1996, p. 49).

Desse modo, o indivíduo pode referir-se a si mesmo através da possibilidade de objetificar-se, num processo que Morin chamou de auto-exo-referência onde, para referir-se a si mesmo, é preciso referir-se também ao mundo externo (1996, p. 49).

Nos indivíduos humanos, há, no entanto, certas peculiaridades. Uma delas é o seu sistema neurocerebral exclusivo, que lhe faculta um nível de subjetividade diferenciada que forma um sujeito cerebral que é um sujeito no ato mesmo da percepção, da representação, da decisão, do comportamento (1996, p. 52). Outra peculiaridade está ligada à linguagem e à cultura.

A linguagem tem um papel especial na subjetividade humana, segundo Morin, ela é o instrumento que possibilita o homem objetificar a si mesmo, proporcionando-lhe a tomada de consciência sobre si e da consciência de estar consciente, posto que a linguagem cria um jogo recursivo permanente, que gera processos de ressubjetivações incessantes.

Neste ponto, Morin nos traz um efeito curioso: a ideia de experiência do duplo, própria dessa consciência humana enquanto fruto da objetivação subjetiva. Ao objetificar-se por meio da linguagem, o homem cria outro ele, descrito por Morin como um espectro corporal idêntico ao indivíduo que se manifesta na sombra, sonhos e reflexo. Acerca disso, o autor defende que esta experiência de duplo é a forma arcaica da experiência do sujeito que se objetiva. Até que conseguimos interiorizar esse duplo e chamá-lo ‘alma’, ‘mente’, ‘espírito’ (MORIN, 1996, p.53).

O sujeito humano é, portanto, aquele que toma consciência de si mesmo, aquele que pode dizer eu sou eu mesmo e, dessa forma, demarca para si mesmo um limite claro entre o si e o além de si. Essa perspectiva de Morin se aproxima da de Alain Touraine (2011, p. 123), que afirma:

Só nos tornamos plenamente sujeitos quando aceitamos como nosso ideal reconhecemo-nos – e fazer-nos reconhecer enquanto indivíduo – como seres individuados, que defendem e constroem sua singularidade, e dando, através de nossos atos de resistência, um sentido a nossa existência.

Touraine (2011), no entanto, busca discutir o sujeito na contemporaneidade enquanto marcado por uma complexa estrutura social que gera uma série de implicações para os modos de subjetivação e formação dos sujeitos. O sujeito touraineano está no cerne dos conflitos sociais e, diante das forças que regem a sociedade, se vê ora renegando a si mesmo, ora buscando lutar para ser reconhecido como sujeito.

A chegada da contemporaneidade é marcada por uma ideologia da individualidade como contraponto às ideias do passado, que privilegiavam o social mais que o individual. Se, no passado, havia uma dominação religiosa ou política que sufocava os sujeitos, hoje temos a emergência dos direitos universais do indivíduo, uma conquista através dos movimentos sociais do passado, que se colocaram ativamente contra as forças sociais postas, que insistiam em negar o sujeito em prol da massificação dos indivíduos (TOURAINÉ, 2011).

As insurreições que geram os movimentos sociais são o campo propício para emersão do sujeito dentro de cada indivíduo. São os movimentos sociais que carregam o sujeito, ao fazer o indivíduo enxergar a realidade posta mais e melhor do que a massa. Essa realidade, marcada por forças sociais, que visam à manutenção da massificação, ainda se torna presente no século XXI pois, se as utopias religiosas e políticas já não têm mais a força de outrora, outro mal surge através do consumismo exacerbado, que aliena pessoas através da publicidade, das propagandas e das culturas de massa. Acerca disso, Touraine (2011, p.119) defende que:

O indivíduo não passa então de uma tela sobre o qual se projetam desejos, necessidades, mundos imaginários fabricados pelas novas indústrias da comunicação. Esta imagem do indivíduo, que já não é mais definido por grupos de pertença, que é cada vez mais enfraquecido e que não encontra mais a garantia de sua identidade em si mesmo, pois já não é mais um princípio de unidade e é obscuramente dirigido por aquilo que escapa à sua consciência, serviu muitas vezes para definir a modernidade.

Tanto em Morin (1996) quanto em Touraine (2011), a noção de sujeito é concebida na relação entre individual e coletivo. Se, para Morin, a consciência humana surge quando, por via da linguagem, o homem objetifica a si mesmo através de um mecanismo biológico de autorreferência, Touraine complementa com uma perspectiva semelhante, porém em nível social, trazendo o sujeito como fruto do esforço de individualizar-se diante das forças sociais que insistem na massificação humana.

Não estamos relatando uma história descontínua, e é nesse sentido que privilegiamos os espaços discursivos heterogêneos e o sentido ontológico dessa temporalidade, onde o lugar da mudança e da transformação é permanente e assegurado. Cada vivência é um campo de experiências diferente, com novos afetos e sentidos ressignificados, emaranhados entre relatos, saberes e aparições, que se entrelaçam nos conceitos de sujeito e subjetividade.

É no tomar consciência de si e de que se está em um mundo complexo, produzindo sentidos, que nos tornamos sujeitos; na tessitura que se estabelece entre a tomada de consciência de si e as reverberações que se estendem em nossas práticas e vivências. Ao tornar claras singularidades e lançar tênue luz sobre o universal, percebemos o caráter processual da subjetividade, em uma articulação entre nossos múltiplos eus e as circularidades mediadas com o outro e com as situações sociais concretas.

O cogito cartesiano “penso, logo existo” centra a razão como eixo nucleador do ser sujeito na modernidade, o lugar do eu racional assume um olhar ingênuo e essencialista do sujeito, não considerando a complexidade singular dos eus e suas ambiguidades emaranhadas no mundo das coisas, das cores, das emoções, das oscilações e incertezas. A substancialidade do eu cartesiano se fragmentou com a compreensão da complexidade inaugurada pelo eu inconsciente no mundo. Falamos, aqui, de uma subjetividade contraditória e descentrada.

O sujeito significa e elabora o conhecimento de si através de suas experiências sociais e históricas, anunciando sua subjetividade e seus saberes. O conceito de subjetividade apresenta-se como uma rede móvel, em uma epistemologia rizomática que afeta e (re) significa novos conceitos em função dos saberes anexos a nós. Saberes, a priori, divergentes em relação à profundidade e ao entendimento das discussões sobre subjetividade e modos de subjetivação.

Divergindo do modelo que abarcava a constituição do sujeito dicotomizado entre a instância pessoal e social, Vygotsky, influenciado pelas concepções dialéticas de Marx sobre o papel do trabalho na historicidade do homem, defende que a constituição do sujeito é dinâmica, dialética e concreta. É nesse viés que ele inaugura a epistemologia do sujeito e da subjetividade em um enfoque sócio-histórico, negando o dualismo que caracterizava e que segmentava o subjetivo do objetivo e criticando o reducionismo comportamentalista (MOLON,2015).

No âmago dessa construção teórica, sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes na relação social, através da mediação semiótica. Os signos e símbolos da linguagem não se limitam a nomear coisas, afetos ou pessoas, a linguagem também confere existências, verdades, narrativas, faltas e formações subjetivas.

Nesse universo de discussão, centralizado na concepção da constituição semiótica do sujeito, ele constitui-se pelo outro e pela linguagem por meio dos processos de significação e dos processos dialógicos, rompendo com a dicotomia entre sujeito e social, entre o eu e o outro (MOLON, 2015, p. 58).

Originada social e historicamente, a consciência é compreendida como reflexividade na obra de Vygotsky, sobretudo a partir da capacidade de desdobramento do homem mediada pela linguagem, ou seja, a proficiência de ser objeto de si mesmo, ter a consciência que está consciente. O eu se funda na relação com o outro, a partir do reconhecimento consciente de quem é o outro e no reconhecimento do eu; é a relação constitutiva eu-outro (VYGOTSKY, 1996).

Desse modo, o sujeito é constituído a partir das interações sociais, culturais e históricas. Molon (p.57, 2015) reforça que a constituição do sujeito, em Vygotsky, não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos ou interpsicológicos, mas no processo dialético de ambos; e, ainda, o que é mais expressivo - a constituição do sujeito acontece pelo outro, em nível de suas relações.

Em síntese, os processos intrapsicológicos relacionam-se ao universo particular do sujeito, é um espaço atravessado por configurações subjetivas; e os processos interpsicológicos se relacionam ao universo coletivo, espaço demarcado por aspectos culturais mediatizados pelos artefatos culturais, como a linguagem. O funcionamento interpsicológico está ligado ao funcionamento intrapsicológico.

Vygotsky busca compreender o vivido por “dentro” que veio de “fora”, mas que não se cristaliza, não se torna estático ou estável, porém não é inefável nem indolor, pelo contrário, é significativamente sentido e vivido nas experiências, nas pausas, nas (in)determinações das in(ter)venções e nas situações em que o sujeito se posiciona (MOLON, 2011, p. 617).

Nesse viés teórico, a linguagem assume papel de suma importância no processo de constituição do sujeito, mediando a relação com o outro e oportunizando a internalização dos processos cognitivos, históricos e culturais. Vygotsky teoriza que é através da mediação com o outro que nos humanizamos, que nos transformamos em sujeitos de cultura. Desse modo, o eu se constrói na relação semiótica com o outro, na experiência histórica, social e duplicada, ou seja, no reconhecimento do outro e na tomada de consciência do eu.

Para Vygotsky, a consciência está relacionada à capacidade de reflexão e de compreensão de si e do outro enquanto instâncias duplas; é o que ele trata como ideia do duplo, a legitimação do eu no diagnóstico do outro.

Sem negligenciar aspectos orgânicos, Vygotsky sustenta uma unidade entre o desenvolvimento biológico e cultural, onde o eixo nucleador da constituição do sujeito é histórico-cultural.

[...] a cultura cria formas especiais de conduta, muda o tipo da atividade das funções psíquicas. Ela constrói novos estratos no sistema do desenvolvimento da conduta do homem. [...] No processo do desenvolvimento histórico, o homem social muda os modos e procedimentos de sua conduta, transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais (VYGOTSKY, 1987, p. 38).

Em síntese, o sujeito vygotskyano é semiótico, é sujeito da linguagem, ativo, interativo, localizado numa corporeidade biológica, histórica e afetiva; ele constitui e é constituído nas e pelas relações sociais, nas significações culturais e sustentado nas estruturas biológicas e psíquicas.

Para Vygotsky, o sujeito é uma unidade plural que se concretiza na relação eu-outro, em processos intrapsicológicos e interpsicológicos, interfaceados dialeticamente pela subjetividade. É através da passagem do processo intrapsicológico para o processo interpsicológico que o sujeito significa e elabora sentido para suas experiências, apreendendo e reconstruindo a sua realidade psíquica, seu universo particular. Desse modo,

A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais (MOLON, 2000, p 17).

A subjetividade é forjada nas mediações semióticas, ou seja, nos processos de significação dos signos e símbolos da linguagem e nos processos complexos e dinâmicos de elaboração de sentidos. Os sentidos emergidos pelos sujeitos a partir de suas experiências sociais e culturais são necessários no processo de constituição da subjetividade, uma vez que representam a soma de todos os fatores psicológicos da consciência (VYGOTSKY, 2000, p. 465).

Diante da perspectiva complexa, plural e mutável dos sentidos, atrelada à dinamicidade inesgotável das experiências vividas pelos sujeitos, a subjetividade é, permanentemente, constituinte e constituída, acompanhando os devires desses sujeitos, na impermanência, no inacabamento e na incompletude que mobiliza e retroalimenta significações, sentidos e subjetividades.

Nessa trama são instituídos os significados e forjados os sentidos das palavras, no movimento de objetivar e subjetivar dos sujeitos, de acordo com sua compreensão de mundo, do outro e de si próprios nos (des)encontros da vida. A subjetividade permeia os processos psicológicos e extrapola os limites da individuação de um sujeito (MOLON, 2011, p.620).

Na perspectiva histórico-cultural vygotskyana, a experiência é a situação social em que o sujeito vivencia a realidade concreta. É nessa vivência, que o sujeito complexo, contraditório, consciente e mediatizado por artefatos culturais, significa e internaliza dialeticamente o sentido elaborado da experiência; nessa operação psíquica, o sujeito reinventa contextos sociais representados simbolicamente em operações internas contínuas, orientando processos constituintes de subjetividades.

Molon (2015, p. 121) defende que a contribuição efetiva do autor está localizada na superação da dicotomia indivíduo - social e sujeito abstrato - sujeito empírico, superando a transcendência do eu e a tirania do outro, acabando com a pretensão de tornar os sujeitos homogêneos e uniformes, meros reflexos da realidade social. O arcabouço epistemológico desenvolvido por Vygotsky é, reconhecidamente, inacabado e inconcluso, em permanente devir, se refazendo a partir de ressignificações de novos teóricos.

No ocidente, os pressupostos da perspectiva histórico-cultural evoluíram e foram reelaborados a partir da década de oitenta; muitos pesquisadores difundiram a obra de Vygotsky e se dedicaram à construção de novos desdobramentos do sistema teórico desenvolvido. Entre esses pesquisadores destacamos o cubano Fernando González Rey que, além de aderir aos princípios propostos por Vygotsky, analisou a formação do sujeito, privilegiando a influência da subjetividade. Para ele, a subjetividade é um sistema complexo, ativo, mutável, impermanente e interfaceado pelo mundo concreto e pelas representações sociais do sujeito.

A subjetividade, nesse viés teórico, é produzida e ressignificada ininterruptamente através dos novos sentidos elaborados pelos sujeitos, reconhecendo e legitimando, nesse processo, o papel fundamental da história e da cultura na orientação de novas configurações e formações

subjetivas. Desse modo, a constituição do sujeito está fundamentalmente atrelada à relação entre o social e o individual, dinamicamente, através das subjetividades individuais e sociais.

A subjetividade, portanto, é uma produção humana, não uma internalização. Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente (GONZALÉZ REY, 2007, p. 173).

O autor defende que o sistema psíquico é constituído pela subjetividade através da integração das representações simbólicas que o sujeito processa em suas vivências sociais. Assim, assegurar o homem como sujeito significa validar seu caráter ativo, criativo, reflexivo e gerador de novos contextos sociais, assim como reforçar a subjetividade como experiência própria do sujeito histórico.

A subjetividade é uma dimensão dialógica e dialética, um complexo sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das interconectadas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 09).

A teoria da subjetividade do González Rey aponta uma imbricada relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual, onde a subjetividade se organiza através das trocas constantes e permanentes dessas instâncias, reverberando em reconfigurações retroalimentadas.

A subjetividade social existe em inter-relação com a subjetividade individual, sem que a primeira represente a soma da segunda, permitindo compreender a dimensão subjetiva – sentidos e configurações subjetivas – dos processos e instituições sociais, nos diferentes contextos e momentos históricos em que se organiza, desentranhando os processos geradores das configurações subjetivas dos grupos sociais e o modo como estes se presentificam nos processos individuais (ROSSATO e MARTÍNEZ, 2013, p. 290).

Dialeticamente, o sujeito integra e produz a subjetividade social e, concomitantemente, é constituído nela. As instâncias da subjetividade circularizam-se em si mesmas; em fluxos mediatizados pelos artefatos culturais, elas não diferenciam, não dicotomizam, apenas revelam cenários interfaceados de constituição. A subjetividade individual, pelas múltiplas determinações do real, assume o caráter de condicionante social, não na forma de um determinismo linear externo, do social para o interior, para o subjetivo, mas em um processo

de constituição que integra, de forma simultânea, as dimensões social e individual (MOLON, 2011).

A subjetividade é revelada como um sistema complexo e multifacetado, situado concretamente na realidade histórica e assumindo papel constituinte da vida social e nas formações subjetivas que, por sua vez, demandam necessidades de auto-organização das subjetividades a partir das determinações do contexto social em que o sujeito está inserido.

Pode ser definida, conforme esse enfoque, como a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. A proposta teórica de González Rey enfatiza a dimensão subjetiva do indivíduo, argumentando que essa demanda de auto-organização da subjetividade, uma vez concebida e integrada, transforma o sujeito.

Percebemos que os pressupostos teóricos não apresentam uma concepção estagnada, consensual ou homogênea acerca da subjetividade; no entanto, a jornada da psicologia contemporânea aponta, estrategicamente, a subjetividade enquanto processo indissociável entre sujeito e contexto social, legitimando a subjetividade como objeto de estudo.

Retomando e situando historicamente o debate acerca da subjetividade, constatamos que essa instância começou a ser tematizada e refletida em um viés sócio-histórico a partir da década de oitenta, especialmente com a difusão, no ocidente, da obra de Vygotsky, apresentada *a priori*. Diversos autores sustentam que a psicologia se apropriou do conceito de subjetividade emergido na psicanálise freudiana e posteriormente lacaniana; é relevante apontar que, inicialmente, a subjetividade estava filosoficamente associada à interioridade e alinhada aos dogmas cristãos.

Subjetividade parece sugerir imediatamente interioridade, mas não há nada de natural nessa relação, percebe-se, arqueologicamente, que subjetividade e interioridade nem dizem respeito a instâncias psicológicas inerentes aos seres humanos, nem se referem a campos equivalentes de experiência ou a termos sinônimos. São enunciados de proveniências diversas que são posteriormente superpostos pelos discursos psicológicos, não necessariamente implicando uma relação de reciprocidade, ao contrário, a subjetividade, além de ser da ordem dos efeitos, é também da ordem da exterioridade (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p. 17).

Para assertiva contextualização, resgatamos, nessa tessitura, a perspectiva cartesiana, que subjuguou e reduziu a noção de subjetividade, privilegiando e hierarquizando o sujeito

racional, autocentrado e consciente. Nessa conjuntura, ápice da modernidade, a psicologia científica vivenciava significativa efervescência construtiva, apresentando a sistematização de suas principais abordagens, com destaque para o desenvolvimento dos arcabouços teóricos da Gestalt, do Behaviorismo e da Psicanálise.

Destarte, pretendendo descortinar, analiticamente, os sintomas que atravessavam suas pacientes históricas, Freud, criador da psicanálise, legitimado pelas lacunas e faltas que a concepção cartesiana (im) possibilitava para explicação dos transtornos psíquicos, confrontou o sujeito da consciência, elaborando sua primeira teoria do aparelho psíquico, apresentando as instâncias: consciente, pré-consciente (FREUD, 2012) e concebendo ao inconsciente função determinante na composição da subjetividade (FREUD, 2010).

Em síntese, sujeito e subjetividade integram o nascedouro e a própria concepção da psicanálise. Consequentemente, a psicanálise realiza uma virada epistemológica paradigmática, apresentando uma ciência que inscreve o sujeito em sua própria produção subjetiva, um sujeito que maneja e elabora suas dores, suas demandas de falta, suas delícias reais e simbólicas ou, como Freud assinalou, o seu doce - ou agridoce - veneno (FREUD, 2010, p. 119).

O sujeito da psicanálise é sujeito do desejo, do inconsciente; sujeito não unificado, impulsionado pela falta que lhe constitui e operado pela lógica – não a lógica racional - do inconsciente. Ele é constituído nas ressonâncias da completude de sua relação com o Outro, em uma construção do inconsciente cindida pelas instâncias que operam o sistema psíquico.

Assim, mediado pela linguagem, determinado pela função simbólica e pelas circularidades de sua posição desejante e de castração, esse sujeito compõe sua subjetividade e organiza seu funcionamento subjetivo singular. Nesse movimento, constante e dinâmico, o sujeito produz, continuamente, novas significações, (re)criando sentidos e (re) elaborando, subjetivamente, sua singularidade.

Percebemos que a psicanálise incluiu o sujeito que, *a priori*, foi negligenciado na modernidade, integrando este a verdade do inconsciente, o saber da consciência e as questões simbólicas imbricadas na sua completude, auxiliando analiticamente no processo de cisão simbólica do Outro e de elaboração e significação subjetiva.

Com os deslocamentos epistemológicos que pluralizaram a Psicologia em meados do século XX, especialmente sob o prisma sócio-histórico, a instância subjetividade passou a ser percebida e sustentada pela perspectiva dialética, imbricada nos atravessamentos culturais e nas produções dos sujeitos concretos.

Prado Filho e Martins (2007, p.16) colocam que a primeira problematização sobre subjetividade surgiu na modernidade, no contexto filosófico com Kant, quando o mesmo refletiu sobre a produção das verdades universais, ponderando epistemologicamente sobre a produção do conhecimento e as inferências subjetivas ocasionadas, uma vez que quem produz conhecimento é sempre um sujeito singular, histórico e, portanto, defectível. Sob esse crivo, a subjetividade foi apontada como inimiga da neutralidade científica durante anos, sendo ressignificada e compreendida como indissociável ao processo científico na contemporaneidade.

No curso de sua história, o homem não cessou de se construir a si mesmo, ou seja, de trasladar continuamente o nível de sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes que nunca alcançam um final nem nos colocam na presença de algo que pudesse ser o homem (FOUCAULT, 2002, p.403).

Michel Foucault (re) elaborou a concepção de subjetividade no desenvolvimento de sua arqueogenealogia do sujeito. Durante muitos anos analisou a constituição do sujeito e dos jogos de verdade a partir das práticas coercitivas (FOUCAULT, 2004b, p. 264), porém, no final de sua sistematização, especificamente, nos cursos ministrados no *Collège de France*, trouxe uma nova perspectiva constitutiva, que se apresentava imbricada nas práticas de si e de liberdade, relacionadas ao processo de subjetivação.

O que motivava o filósofo era analisar os diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornaram sujeitos; destarte, ele realizou uma análise precisa da constituição histórica dessas diferentes formas de constituição do sujeito, em relação aos jogos de verdade (FOUCAULT, 2004b, p. 275). Apresentaremos, nessa perspectiva, um apanhado da concepção foucaultiana acerca do sujeito, da subjetividade e dos modos de subjetivação.

A princípio, Michel Foucault apresentou a subjetividade enquanto uma produção histórica, situada na modernidade e contaminada intencionalmente ao conceito de interioridade cristão, em uma hierarquia marcada pela lei e sustentada pela ordem divina (FOUCAULT, 1999). A interioridade é entendida por Foucault como uma produção que fortalece a tecnologia confessional de dominação e controle dos corpos, através da constituição do sujeito da culpa.

Apesar dessa correspondência, inicialmente condicionada, resultante das relações de saber e poder, interioridade e subjetividade são instâncias distintas, assim como sujeito e subjetividade não são equivalentes, pois são produções referentes a contextos históricos dessemelhantes.

Traçando uma arqueologia da subjetividade percebe-se que é apenas na passagem do século XVII ao XVIII que o sujeito torna-se “indivíduo”, e é apenas no final do XIX que este indivíduo ganha uma subjetividade. Não há, portanto, simetria entre sujeito e subjetividade, não existe naturalmente esta unidade e esta fidelidade a si mesmo – esta relação, esta colagem das características subjetivas em um sujeito, esta individualização da subjetividade, é resultado dos jogos de normalização e de marcação da identidade, característicos das sociedades Ocidentais modernas (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p.17).

No bojo dessa teorização, o homem, enquanto sujeito, é uma invenção recente, uma fabricação da modernidade. Diferente das concepções humanistas, que colocavam o homem em uma concepção essencialista, um homem pré-estabelecido ou, ainda, a partir das concepções racionalistas, que colocavam o homem como detentor do conhecimento, para Foucault, a formação do sujeito está situada no social e nos discursos das relações de poder.

Percebemos que, em Foucault, não existe um sujeito universal e homogêneo, são diferentes os modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231). O sujeito é plural, heterogêneo, concreto, situado e fabricado em múltiplos contextos sócio-históricos; ele é forma e experiência, capaz de resistir e de se transformar, é uma tessitura complexa produzida por e nas relações de poder, atravessada pela disciplina, pela norma, pela sexualidade e pelas forças de coerção e contornos latentes do desejo.

O sujeito foucaultiano é formado, em sua sujeição, a partir das relações de poder; nessa concepção, é um produto dos saberes, dos poderes e da ética. Essa produção não ocorre de forma mecânica e causal; nesse trâmite, pelo qual nos transformamos de indivíduo em sujeito, cada um aprende e passa a ver a si próprio a partir dos deslocamentos e ressonâncias das tecnologias de produção, das tecnologias de sistemas de signos, das tecnologias de poder e das tecnologias do eu (VEIGA-NETO, 2017).

As relações de poder se sustentam em uma perspectiva de sujeição e de colonização de corpos, que se constituem como uma teia potente emaranhada na sociedade através das tecnologias de controle e dos agenciamentos normativos e castrativos. É nessa conjuntura que Foucault se refere à subjetividade não apenas como subordinação, mas também como

resistência e sujeição, como busca de se tornar sujeito sem ser sujeito (FOUCAULT, 2008a, p. 310).

A análise da subjetividade foi sistematizada nas últimas produções do Foucault, mais especificamente, quando o mesmo se dedicou a compreender como o sujeito de si é constituído. O autor elaborou essa análise a partir do complexo arcabouço histórico e arqueológico desenvolvido por ele, em décadas de estudo.

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. É verdade que me envolvi bastante com a questão do poder (...). Era necessário estender as dimensões de uma definição de poder se quiséssemos usá-la ao estudar a objetivação do sujeito. Será preciso uma teoria do poder? Uma vez que uma teoria assume uma objetivação prévia, ela não pode ser afirmada como uma base para um trabalho analítico. Porém, este trabalho analítico não pode proceder sem uma conceituação dos problemas tratados, conceituação esta que implica um pensamento crítico – uma verificação constante (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Esse texto de Foucault evidencia que sua obra foi construída com o objetivo nucleador de analisar e compreender como o homem se constitui sujeito. Para tanto, precisou traçar, analiticamente, as três relações: primeira - Ser-saber –, o que posso saber? Segunda - Ser-poder –, o que posso fazer? Terceira - Ser-consigo, quem sou eu? Ou, como nos tornamos o que somos e como nos constituímos sujeitos? Assim o autor desenvolveu sua concepção arqueogenealógica de sujeito.

Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar o chamado sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2017, p. 15), através de sistemas de interdições e de jogos de verdade.

Nesse processo analítico, Foucault pontuou que existem três tipos de objetivação, ou seja, formas de objetivar os indivíduos para ser o que são no plano concreto. Para o autor, a primeira forma de objetivação emerge das ciências, a partir dos discursos e das verdades científicas que objetivam, enquadram e categorizam homens e mulheres; desse modo, a ciência é uma ferramenta de poder.

A segunda forma de objetivação está situada nas práticas divisoras, que segmentam indivíduos entre os normais e os não normais, os loucos e os sãos. As práticas divisoras fabricam sujeitos a partir de uma classificação que circunscreve, segrega e exclui alguns, em detrimento de outros, que geralmente corresponde e obedece ao *status quo* vigente.

E a terceira forma de objetivação é o modo pelo qual o sujeito se torna sujeito. Nesta terceira forma, percebemos o sentido duplo nos modos de objetivação e subjetivação, o cruzamento interfaceado entre os modos de objetivação e as reverberações na subjetivação dos sujeitos. Os mecanismos de objetivação estão intrinsecamente relacionados à disciplina dos corpos, através da fabricação de corpos dóceis, domesticados para o trabalho e dominados politicamente.

No âmago dessa discussão, Veiga-Neto (2017) defende que foi Foucault que demonstrou, de forma detalhada, as maneiras como o sujeito moderno se instituiu, desenvolvendo os três modos de subjetivação, que transformam os seres humanos em sujeitos:

A objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no registro da arqueologia - a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou nos registros da genealogia – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da ética. Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos (VEIGA-NETO, 2017, p.111).

Nesse contexto, Foucault tomou a palavra sujeito pelos seus dois significados mais importantes: sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento (VEIGA-NETO, 2017, p.111).

Nesse movimento, a subjetividade é produzida a partir das técnicas institucionalizadas de dominação e poder que atravessam os sujeitos concretos; a resistência a esses modos de objetivação e as práticas de sujeição fecundam processos de reconhecimento de si, orientando a hermenêutica de si.

Foucault nos apresenta a definição de subjetividade como modo de relação de si consigo, o sentido significado e internalizado da relação com nós mesmos, a compreensão de quem somos – uma autoleitura, uma interpretação crítica, o autoconhecimento hermenêutico de nós por nós, com as técnicas de si.

Acerca das técnicas de si, elas oportunizam que os sujeitos realizem, por si mesmos, certo número de operações em seus corpos, em suas almas, em seus pensamentos e em suas condutas, de modo a produzir uma modificação, uma transformação (FOUCAULT, 2008b, p. 95). As técnicas de si são nesse sentido, um conjunto de ações que os sujeitos utilizam para (re) significar suas subjetividades, em um movimento de transformação do sujeito em si mesmo, com o objetivo de dissolver e modificar o que foi instituído pelo poder vigente. Percebemos, nessa dinâmica, que a subjetividade não é um fenômeno natural; é, fundamentalmente, uma produção histórica e um fenômeno construído através de técnicas que os sujeitos empreendem sobre si mesmos.

Nos últimos anos de desenvolvimento teórico, o autor apresenta a concepção de subjetividade na perspectiva das práticas de liberdade; nesse sentido, subjetividade se apresenta como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo (FOUCAULT, 2004b, p.236).

Essa (re)elaborada proposição foucaultiana explicita que as práticas de si são práticas sociais e que a subjetividade é constituída nas relações que temos com outros e com nós mesmos, ou seja, não se trata de uma relação unilateral, que o sujeito tem consigo próprio; o processo de subjetividade está na relação que o sujeito nutre pelos outros, pois o outro também integra e faz parte do sujeito (FOUCAULT, 2016).

Nesse processo, Foucault sistematiza três enfoques na concepção da subjetividade. O primeiro enfoque está relacionado à concepção crítica de subjetividade, a prática de si marcada pelo princípio de se pensar de outra forma, de questionar e problematizar o suposto saber, de se tornar sujeito da crítica, que sustenta o discurso e resiste aos mecanismos de poder vigentes. É contraditório, uma vez que esse enfoque sustenta que o processo de assujeitamento, ao mesmo tempo que encarcera o sujeito nas leis, provoca o deslocamento de si mesmo através das práticas de resistência, das transgressões e das possibilidades de transformação.

O segundo enfoque enquadra a subjetividade enquanto processo individual e social, um fazer marcado pelas forças e enfiamentos coletivos, estandardizados, normatizados. Por fim, o terceiro enfoque apresenta a influência da cultura normativa no processo de concepção da subjetividade, uma vez que, segundo Foucault, a constituição da subjetividade se relaciona com os preceitos culturais.

Destarte, a analítica da subjetivação foucaultiana analisou como nos constituímos como sujeitos de nosso saber, como sujeitos que ocupam diferentes posições nas relações de poder e como sujeitos morais em nossas ações (FOUCAULT, 2004a, 1995).

Ele objetivou apreender como, no passado, os sujeitos manejam as normas culturais que lhes foram propostas, com base em uma prática de si, visando, ao mesmo tempo, compreender a diferença em relação ao que hoje podemos fazer de nós mesmos, possibilitando novos modos de subjetivação (VEIGANETO, 2017, p. 15).

O processo de produção de subjetividade se modifica, de acordo com o momento histórico e o contexto social e cultural em que o sujeito está inserido, a subjetividade é a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo (FOUCAULT, 2004b, p. 236). É constituída em práticas simbólicas e concretas, historicamente analisáveis e existe uma tecnologia da constituição de si que perpassa os sistemas simbólicos (FOUCAULT, 1995, p. 275).

Desse modo, Foucault ressalta que os sujeitos também são produtores de discursos. Ao mesmo tempo em que o sujeito é fabricado por atravessamentos discursivos, ele produz novos discursos, em uma relação de movimento entre sujeitos e saberes, onde sujeitos produzem saberes e, dinamicamente, são produzidos por esses saberes.

A subjetividade é resultante do embate de forças e poderes que instituem os saberes e as verdades. Esses saberes são reconhecidos como discursos na obra de Foucault e se configuram como modos de subjetivação, uma vez que constituem e fabricam subjetividades e sujeitos. Subjetividades em devir, metamorfoseadas a partir das verdades instituídas nos múltiplos contextos interseccionados. Partindo desse pressuposto, o poder não está situado em uma única instituição, em uma perspectiva macrofísica como o Estado; mas o poder também está presente e servil em múltiplas instituições, como o próprio Estado, e em instituições menores, como a família e as relações sociais, nomeadas como microfísica do poder.

Penso que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade (FOUCAULT, 2004b, p. 291).

Nesse sentido, o sujeito é, ao mesmo tempo, produto do discurso e produtor de discursos;

assim, a concepção do sujeito foucaultiano está vinculada às relações de poder de múltiplas instituições e nas relações de poder que esse sujeito estabelece consigo mesmo.

Foucault estabelece uma tessitura entre os aspectos sociais, políticos e econômicos nos modos de subjetivação, dialetizando o sujeito-objeto nessa produção e descentralizando a exclusividade do sujeito, uma vez que as instituições, além de se encarregarem da dimensão do funcionamento social, que perpassa a transmissão de conhecimentos condicionantes e modelamentos padronizados e institucionalizados de ser, exercem uma realidade complexa e em constante processo de constituição. Logo, as instituições – a exemplo de instituições de ensino - fabricam subjetividades, em uma perspectiva contextualizada, histórica e politicamente.

De acordo com cada momento sócio-histórico as dinâmicas de sujeição são modificadas e subjetivadas pelo sujeito, a partir das contingências relacionais e culturais. Os modos de subjetivação são, nesse sentido, dinâmicos, não estáticos; contextualizados, não lógicos. heterogêneos, não homogêneos. Deleuze e Guattari (2010), quando meditando acerca dos processos de subjetivação, apontam uma dialética onde oposição e conflito são essenciais, assim como o devir e o tornar-se inconcluso, que se traduz na multiplicidade de si – de nós - nos acontecimentos da vida.

Os sujeitos são, permanentemente, sujeitados nas relações de poder, porém, não de forma passiva, pois as revoluções, as reformas e as resistências são mecanismos de luta que emergem desses sujeitos em determinados contextos sócio-históricos. Para o autor, as lutas podem ser classificadas em três posições. A primeira refere-se às lutas contra os sistemas de dominação; a segunda destaca a luta contra as formas de exploração; e, na terceira posição, situam-se as lutas contra as formas de subjetivação.

A primeira forma de luta relaciona-se, intrinsecamente, com os processos de resistência contra os grupos colonizadores que dominaram grupos étnicos, sociais e religiosos. Essa forma de luta e resistência é prática secular e atual dos povos originários em nosso país – É a luta para continuar existindo. A segunda dimensão de luta está relacionada às formas de exploração, à luta de classes e aos conflitos sociais sob viés marxista. E, a terceira e última dimensão, apresenta-se como a identificação, a resistência e a luta contra os mecanismos que buscam fragmentar, anular ou excluir as subjetividades dos sujeitos.

Não acredito que devêssemos considerar o “Estado moderno” como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Essa última dimensão é de suma importância para os movimentos sociais, uma vez que traz em seu bojo o lugar das singularidades, identidades e subjetividades de determinados grupos e sujeitos através da luta e insurreição contra as formas de subjetivação e técnicas de poder pastorais. Nessa dimensão, a luta é do sujeito que resiste para ser quem ele quiser ser; é a luta do sujeito que se recusa a integrar o rebanho comandado pelo poder do pastor, revolucionando e gerando novos modos de subjetivação.

É relevante salientar que, inicialmente, Foucault abordou a subjetividade em uma perspectiva de submissão às práticas de coerção disciplinar; pensada primordialmente como decorrência de uma rede de imposições materiais, onde o sujeito é domesticado por múltiplas instituições que representam o poder; por exemplo, a família e a escola, objetivando a manutenção do *status quo* através da dominação desses sujeitos.

Conforme já comentado, o autor ampliou sua concepção de sujeito e dos modos de subjetivação, não apenas como derivada de práticas de coerção disciplinar, mas, também, como possibilidades de práticas de si e práticas de liberdade. Veiga-Neto (2017, p. 22) defende que Foucault nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo. Essa perspectiva, ampliada e maturada de Foucault, apresenta a resistência e a oposição ao poder pastoral como uma diligência para o tornar-se sujeito sem ser sujeitado (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Na modernidade, o sujeito foi cindido por forças, saberes e verdades disciplinares, desde a primeira revolução industrial que, intencionalmente, configurou corpos para serem dóceis e úteis ao sistema. Na contemporaneidade, ressonâncias desses atravessamentos disciplinares continuam constituindo subjetividades, porém, somados ao poder da biopolítica que, diferente do poder do soberano – relacionado a práticas de fazer morrer e deixar viver –, inaugura a política de fazer viver e deixar morrer.

A biopolítica se relaciona com o controle dos corpos, em uma espécie de comando comportamental da existência. Nesse sentido, Deleuze (1992), no final do século passado, já demarcava que estamos atravessando uma crise social, cuja principal característica é a substituição da lógica disciplinar pela lógica do controle. Em suma, a modernidade criou a sociedade disciplinar e, a pós-modernidade, a sociedade do controle.

Na contemporaneidade, essa biopolítica nos subjetiva, nos transformando em homens e mulheres com marcas e desdobramentos subjetivos do sistema capitalista, mercadológico, consumista, individualista. As reverberações subjetivam sujeitos obedientes e controlados por esse poder, em uma dietética existencial, que gerencia e decide quem vive e quem morre. O sujeito do século XXI também é forjado na virtualização dos corpos e dos processos mediatizados; ele está conectado a um mundo globalizado, marcado por rápidas e constantes transformações que, necessariamente, impactam significativamente os modos de subjetivação.

Todavia, é possível e basilar fazer resistência contra as plurais formas de dominação - a exemplo a dominação étnica, cujo fundamento se imbrica diretamente com este estudo - e exploração de corpos, produzindo novos modos de subjetivação. Nesse sentido, Foucault aponta a necessidade das lutas políticas na contemporaneidade, que atuam contra formas de submissão e sujeição dos sujeitos.

Meu papel é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída (FOUCAULT, 2008b, p. 778).

A caracterização da subjetividade na perspectiva da liberdade indica que as lutas, enquanto práticas individuais e coletivas, são imprescindíveis para o embate e a colisão com os discursos biopolíticos atuais. Nessa composição, retomamos as práticas de liberdade enquanto movimento autônomo, político, estético e ético dos sujeitos que, com consciência crítica e postura reflexiva, recusam as normas instituídas, para modificar a si e aos outros.

Para Touraine (2011), a sociedade atual é marcada pelo processo de subjetivação, no qual indivíduos estão se tornando reflexivos, estão se engajando no conflito pelos direitos humanos (universais e específicos), através de práticas de resistência e de novas criações culturais.

Essa ética a ser construída, segundo a forma pela qual Foucault a entende, é aquela em que o indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo e daí a sua oposição à forma de constituição do poder da norma, onde não há lugar para que essa relação se dê ou, em outros termos, onde não há lugar para a

liberdade. Tal ética almeja, assim, o exercício da liberdade. É uma ética do pensamento e da responsabilidade individuais que objetivam tal fim. Desta forma, seu conteúdo se expressa como uma crítica permanente, visando assegurar o exercício contínuo da liberdade (FONSECA, 2003. p, 145).

O sujeito se reconstrói, por intermédio das práticas de liberdade experienciadas nas suas oposições, enfrentamentos, vivências e nos modos de vida outros, logo, a ética do cuidado de si é compreendida como prática da liberdade. As práticas de liberdade rivalizam com os processos de sujeição, com suporte das técnicas materializadas na relação que o sujeito significa consigo mesmo, com os outros e a partir da crítica reflexiva que ele elabora sobre a norma. Esse processo acontece em movimentos cíclicos, inacabados e inconclusos, que oportunizam e favorecem a legitimação de novos saberes frente às normas, possibilitando subjetividades transmutadas, asseguradas em suas singularidades.

É importante ressaltar que quando um sujeito ou um coletivo de sujeitos vivencia uma condição de dominação total, a prática de liberdade torna-se inviável, visto que a oposição é fundamental para resistir às sujeições e ao poder em exercício. No âmago dessa conjuntura, com realidade diagnosticada em países que cruzaram séculos de colonização - com reverberações sociais, políticas e éticas latentes - e em desenvolvimento como o Brasil, no qual a crise e a precarização da educação são um projeto intencional e institucionalizado, percebemos a educação crítica e decolonial como alicerce elementar na proposição de práticas pedagógicas que possibilitem processos formativos que contemplem a autonomia, protagonismo e a criticidade como arte da inservidão voluntária ou da indocilidade refletida.

Já explicitamos neste espaço a educação – escola - enquanto instituição que fabrica subjetividades, governa corpos e condiciona sujeitos, reproduzindo historicamente as relações de poder e de saber instituídas, que operam para manutenção do *status quo* através das práticas de controle.

A educação crítica é uma possibilidade concreta para mediar a constituição de sujeitos autônomos, éticos, criativos, reflexivos, críticos, conscientes de seu papel, socialmente ativos e politicamente implicados. Foucault (2004b, p.198) resalta que práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar-se em seu ser singular.

Nesse sentido, fomentando a consciência crítica, a perspectiva analítica, o diagnóstico da realidade social e das forças de poder que condicionam os modos de ser e de se comportar, a

educação crítica problematiza e impulsiona o desejo emergente do sujeito de se autogovernar e não ser mais governado por outros.

A educação e os modos de subjetivação relacionam-se, nesse movimento contínuo de transformação, metamorfose e devir; conseqüentemente, pela relação que estabelecem com o saber poder, com os outros e com os próprios sujeitos que experienciam práticas de liberdade, viabilizam novos modos de subjetivação e apresentam possibilidades de criação de novos eu-outros.

3. CAMINHAR METODOLÓGICO...

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p. 300).

A pesquisa científica emerge do objetivo central que é o de buscar respostas para os problemas e as demandas da realidade. Para tanto, há que se acessar uma pluralidade de abordagens das questões sociais atuais, para se ter uma compreensão melhor sobre o território de atuação dos sujeitos e dos diversos contextos.

Em síntese, a pesquisa é uma mescla de ações intencionalmente propostas, para encontrar a solução de um problema, as quais têm por base os procedimentos racionais e sistemáticos, sendo realizada quando verificamos um problema e não temos informações suficientes para compreendê-lo e solucioná-lo (GIL, 2019).

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real.

Minayo (2013), contemplando um ângulo mais filosófico, considera a pesquisa como sendo a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois nenhuma pesquisa é autossuficiente, sendo classificadas e organizadas metodologicamente: quanto à natureza; quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos, pois é a metodologia que aponta o caminho do pensamento para apreensão e compreensão dos fenômenos investigados, explicitando as orientações epistemológicas fundamentais e expondo as implicações do caminho escolhido para a compreensão de determinada realidade e do homem em relação com ela.

A pesquisa em educação, por sua vez, traz em seu bojo a complexidade, imprevisibilidade e subjetividade de seus múltiplos objetos de estudo, necessitando de abordagem que apresente, no seu caminho de pensamento, a amplitude e a profundidade de seus objetos de estudo.

Nesse sentido, a natureza da pesquisa qualitativa torna-se imprescindível nesse caminhar metodológico, uma vez que é reflexiva e exploratória, para acessar e analisar significativamente o objeto investigado e sua complexidade.

Segundo Minayo (2010), o objetivo da pesquisa qualitativa é fazer emergir o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, revelando não só a visão do pesquisador, mas também o que o sujeito tem a dizer em relação ao problema investigado.

Nessa perspectiva, cabe à pesquisa qualitativa legitimar os diversos sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas vivências e como estruturam o mundo social em que vivem, assumindo lugar relevante nas investigações das relações sociais, devido à pluralização dos contextos, multiplicidades nos devires subjetivos e das dinâmicas sociais, que se relacionam com as aceleradas mudanças nos novos contextos e perspectivas sociais. Situações tão novas e dinâmicas imprimem a necessidade de práticas de pesquisa que abarquem e atendam suas demandas, através, principalmente, de estratégias indutivas (FLICK, 2009).

Revelando em seu bojo, o conhecimento e as práticas dos sujeitos pesquisados, considerando seus saberes, olhares e pontos de vista. Ressalta a diversidade das perspectivas encontradas, os sentidos e significados dos sujeitos da pesquisa [incluindo o pesquisador], salientando todos enquanto integrantes na produção desses conhecimentos (FLICK, 2009). A subjetividade do pesquisador, na abordagem qualitativa, torna-se parte do processo de pesquisa [dados de pesquisa] e as reflexões acerca de suas próprias atitudes, observações em campo, impressões, sentimentos, crenças, entre outros.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são essenciais no processo dessa abordagem metodológica, que perpassa o reconhecimento das singularidades e a legitimação para investigar e compreender as experiências sociais dos sujeitos, sendo caracterizada pela perspectiva compreensiva dos significados e sentidos apresentados pelos sujeitos pesquisados, buscando conhecer e analisar, com profundidade, o fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões das pessoas em seus contextos. Conseqüentemente, ocupa uma posição estratégica em traçar caminhos metodológicos para que as ciências sociais, a psicologia e as pesquisas em educação - da Educação de Jovens e Adultos - possam

concretizar programas de pesquisa, mantendo a flexibilidade necessária em relação aos seus objetos de estudo e demandas científicas específicas.

Dada a complexidade do estudo pretendido, elegemos a abordagem qualitativa para desenvolvermos a pesquisa. Para isso, utilizamos as narrativas como nucleador metodológico; assim, ao significar a subjetividade *status* de conhecimento, cada participante refletirá seu processo de formação no sentido do entendimento das estratégias, dos espaços e dos movimentos que foram, para eles, formadores ao longo de suas trajetórias (NOVOA, 1988). Uma vez apresentada a abordagem de nossa pesquisa, teceremos, agora, considerações acerca de sua natureza aplicada.

O Mestrado Profissional se caracteriza pela perspectiva interventiva da natureza aplicada, quando coloca em seu bojo a proposta de produzir conhecimentos aplicáveis e contextualizados às demandas e lacunas locais. Ou seja, objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.

A pesquisa aplicada movimenta-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (THIOLLENT, 2009, p.36).

A pesquisa aplicada trata problemas reais, localizados na prática profissional. O Manual Frascati, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD (2002), define que pesquisa aplicada é a investigação científica que objetiva a aquisição de novos conhecimentos, com objetivos práticos.

Nesse sentido, percebemos que a pesquisa aplicada se implica em uma intervenção no objeto de estudo, no contexto e nos sujeitos envolvidos na pesquisa. Robson (1995) interpreta a pesquisa aplicada como pesquisas no mundo real, ou seja, pesquisas sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório, característica que as distingue dos procedimentos clássicos orientados pelo paradigma da ciência experimental.

É relevante ressaltar que as pesquisas de natureza aplicada são concretizadas a partir da efetividade de suas intervenções, logo, dos benefícios, transformações e melhorias agregados à prática. Em suma, a pesquisa aplicada está posta em um mundo concreto que afeta e é

afetado por sujeitos concretos e pelas reverberações e impactos em suas respectivas práticas profissionais.

A pesquisa aplicada se imbrica com demandas, lacunas, necessidades e interesses concretos, objetivando contribuir efetivamente para a solução de problemas reais, a partir da aplicabilidade de seus resultados, que visam atender a demandas específicas e a desafios contextualizados.

Intencionando compreender, de modo mais aprofundado, o objeto específico desta pesquisa, elegemos a pesquisa aplicada para seu desenvolvimento efetivo, uma vez que a pesquisa aplicada orienta a imersão, implicação e engajamento do pesquisador ao contexto estudado, considerando a problemática, a delimitação do estudo e os saberes dos sujeitos. Nesta perspectiva, os conhecimentos são ampliados, ressignificados, ressaltando que a pesquisa aplicada está diretamente relacionada à capacidade de adequação dos estudos ao contexto pesquisado e ao pesquisador (FERREIRA, 2014).

Do ponto de vista dos objetivos, compreendemos que esta pesquisa tem configuração exploratória (GIL, 2019), uma vez que visa proporcionar maior familiaridade com o objeto pesquisado, visando torná-lo mais explícito em sua inteireza e complexidade.

De acordo com GIL (2019), a pesquisa com objetivo exploratório envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema e tema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Entre os aspectos positivos da pesquisa exploratória destacamos a amplitude das informações fornecidas, a sua flexibilidade e a sua perspectiva qualitativa, aspectos que corroboraram significativamente com nosso estudo.

Alinhando nossa trilha metodológica com o desenvolvimento dessa pesquisa, elegemos a pesquisa bibliográfica enquanto procedimento técnico e a entrevista narrativa enquanto dispositivo estratégico.

A partir da multirreferencialidade e da perspectiva intercrítica, que aliamos à abordagem de investigação qualitativa de natureza exploratória com a utilização da pesquisa bibliográfica enquanto procedimento técnico, intencionando “[...] destacar as categorias centrais, os conceitos e as noções usadas pelos diferentes autores” (MINAYO, 2013, p. 98).

Diante dessa compreensão científica, enfatizamos a relevância da pesquisa bibliográfica, uma vez que possibilita a construção de uma contextualização para o problema e analisa as possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2004).

Após a definição do percurso metodológico, quanto à abordagem, aos objetivos e ao procedimento adotado, iniciamos a investigação das soluções. Esta etapa foi consolidada por um levantamento bibliográfico e por uma seleção das informações destacadas pelos autores. Em seguida, selecionamos e partimos para a análise explicativa das soluções apresentadas.

Finalizamos com a síntese integradora, que resultou na análise e na reflexão das obras, finalizando o processo de investigação. É de suma importância ressaltar, que utilizamos, para análise dos dados coletados nesta pesquisa, as fases definidas por Salvador (1996), que propõe: a investigação das soluções, a análise explicativa e a síntese integradora.

Orientadas pelo rigor metodológico, utilizamos como critérios para a coleta das informações desta investigação a seleção da bibliografia a partir de parâmetros temáticos, linguísticos, das fontes e da cronologia. Neste sentido, selecionamos as obras de pressupostos teóricos e epistemológicos que dialogam direta ou indiretamente com a temática proposta na discussão desse estudo, pretendendo pormenorizar e encontrar nexos com a temática proposta.

No parâmetro linguístico, delimitamos as obras no idioma português produzidas no Brasil; e, em relação às principais fontes e ao parâmetro cronológico de publicação, consultamos artigos científicos publicados em periódicos nacionais, considerando a relevância da obra a partir do número de citações em pesquisas contemporâneas, reconhecendo o processo cumulativo de conhecimento e atenção às investigações contemporâneas mais recentes.

Nessa perspectiva, utilizamos, neste estudo, trabalhos acadêmicos publicados em bases, revistas, periódicos e repositórios de universidades nacionais, chegando a um quantitativo significativo de trabalhos científicos para leitura, análise e reflexão das informações coletadas.

Seguindo as orientações de Salvador (1996), realizamos as leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa, identificando-as como: a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico - momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema; b) Leitura exploratória – momento de leitura dos sumários e resumos

das obras, para comprovar, de fato, a existência das informações que respondem aos objetivos propostos na pesquisa.

Na orientação, c) Leitura seletiva – momento de seleção das informações ou dados pertinentes, quando são identificadas e descartadas as informações ou dados secundários; d) Leitura reflexiva ou crítica – é realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa; e) Leitura interpretativa – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador (SALVADOR, 1996).

A *posteriori* realizamos a análise explicativa, fase em que demonstramos a legitimidade das afirmações a partir dos dados obtidos na fase anterior, com os autores pesquisados que embasam e sustentam os resultados de nossa investigação bibliográfica e, para finalizar o processo de investigação, realizamos a análise das obras com a síntese integradora.

A etapa da síntese integradora traz em seu núcleo a caracterização do objeto e a elucidação de nosso problema de pesquisa, no intuito de identificar como a produção teórica aborda a Educação de jovens e adultos indígenas, usando as publicações que, classificadas como lentes, indicam elementos de análises fundamentais para a compreensão do objeto de estudo investigado.

3.1 Caminhos de silêncios e sons...

“As narrativas querem fazer falar os povos do silêncio” (POIRIER, VALLADON e RAYBAUT, 1999, p. 12).

Em uma perspectiva agregadora e reconhecendo a tradição oral dos povos indígenas, analisamos, metodologicamente, como significar e legitimar em nosso estudo essa rica tradição ancestral; desse modo, elegemos a entrevista narrativa enquanto dispositivo estratégico de coleta de dados.

Em consonância com Bauer e Gaskell (p.65, 2002), consideramos que a entrevista mapeia e compreende o mundo da vida dos respondentes, sendo o ponto de entrada para o cientista,

pois fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os sujeitos e a situação contextual.

Percebemos, nesse sentido, que a entrevista se configura, estrategicamente, como um assertivo dispositivo para a coleta de dados, elaboração de sentido e efetivação de nosso objetivo de pesquisa, uma vez que seu objetivo é compreender detalhadamente as crenças, as atitudes, os valores e as motivações em relação aos comportamentos dos sujeitos em contextos sociais específicos (BAUER e GASKELL, 2002, p. 65).

Considerando a relevância e compatibilidade da entrevista para nosso estudo e objetivando o rigor e a profundidade necessária para acessar as inquietações colocadas no eixo nucleador deste estudo, realizamos a escolha metodológica pela entrevista de tipo individual narrativa, para seu desenvolvimento.

Essa escolha metodológica se orienta a partir de dois vieses. O primeiro viés está relacionado à perspectiva transformadora da entrevista narrativa, que significa, em seu desenvolvimento, conteúdos, valores, atitudes e crenças na pessoa que se forma a si mesma, pela sua relação com o saber e com sua própria formação, neste caso, os pesquisados, pesquisadas e a pesquisadora são transformados.

O segundo viés assegura e privilegia a perspectiva dialógica e intercultural desse estudo, quando consideramos a entrevista narrativa enquanto técnica específica de coleta de dados, que visa reconstituir a trajetória da vida-formação e das aprendizagens no contexto da EJA indígena, distinguindo-se das demais ao assumir como compromisso escutar e significar as narrativas com o mínimo de interferência do ouvinte (BAUER e JOVCHELOVITCH, 2002), aprofundando a compreensão acerca do fenômeno estudado e legitimando os saberes e aprendizagens dos sujeitos pesquisados.

Delgado (2006) afirma que a entrevista narrativa busca a construção de fontes e documentos, registros através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas e consensuais (p.15).

É relevante contextualizar que as narrativas têm suas origens na poética aristotélica, relacionando-se com a crescente consciência do papel que contar histórias desempenha nos acontecimentos sociais (BAUER e JOVCHELOVITCH, 2002, p.90). Assim, a narrativa é um

elemento básico e inerente da comunicação e condição humana, onde a linguagem seus signos e símbolos exercem papel fundamental e constituinte no processo de humanização.

As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar, contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (BAUER e JOVCHELOVITCH, 2002, p. 91).

Acreditamos que a entrevista narrativa seja a escolha mais assertiva para compreendermos o objeto que pesquisamos e alcançarmos, com rigor científico, os emaranhados sociais e subjetivos implicados. Desse modo, considerando que as experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar dos acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens, conforme salienta Josso (2004, p. 44).

Bauer e Jovchelovitch (2002, p. 93) realçam que as narrativas se prolongam além das sentenças e dos acontecimentos da vida que a constituem, destacando que compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos fatos que são apresentados; é, também, reconhecer a dimensão não cronológica, expressa nos sentidos do enredo.

Utilizaremos, como referência para aplicação, sistematização e análise das entrevistas narrativas enquanto método de pesquisa em nosso estudo, os apanhados técnicos de Schutze (1977), traduzidos, elaborados e socializados por Bauer e Jovchelovitch (2002). A ideia básica dessa técnica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, de modo sistemático, diretivo e rigoroso (BAUER e JOVCHELOVITCH, 2002, p. 93). A entrevista narrativa é classificada como método de pesquisa qualitativa, se configurando de forma não estruturada, em profundidade e com características específicas (BAUER e JOVCHELOVITCH, 2002, p. 94).

A técnica apresenta-se como uma fecunda metodologia para coleta de dados, uma vez que tem como objetivo provocar e fazer emergir no narrador os sentimentos mais profundos em relação a sua história de vida. O narrador conta a história de um acontecimento do qual participou sem nenhuma interferência do ouvinte, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares, com a linguagem própria, pois [...] comunidades, grupos sociais e

subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida (BAUER e JOVCHELOVITCH, 2002, p. 91).

Considerando a proposição de entrevista narrativa de Schutze, utilizaremos a técnica do esquema de narração, partindo da reflexão de que, para conseguirmos uma versão menos imposta e, por isso, mais válida, da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima. O esquema de narração substitui o modelo de entrevista de pergunta-resposta (BAUER e JOVCHELOVITCH, 2002).

Para efetivação dessa proposição, construímos um esquema para auxiliar a entrevista narrativa – o esquema está incorporado nos apêndices do trabalho. A construção desse esquema considerou a abertura e a flexibilidade fundamentais para que o informante use a espontaneidade e sua própria linguagem nas suas narrativas; assim como a atenção para que a pesquisadora evite imposições na hora da entrevista narrativa. Desse modo, realizamos as entrevistas narrativas seguindo as fases e regras principais preconizadas pelos autores.

Quadro 2: Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
Iniciação	Formulação do tópico inicial para formulação Emprego de auxílios visuais
Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Bauer e Jovchelovitch (2002, p. 97).

Na fase da preparação realizamos uma imersão em documentos e textos científicos associados a nossa temática de pesquisa, fizemos revisão de literatura e aprofundamos o tema

pesquisado, visando ancorar a investigação com mais insumos e ampliar a familiaridade com nosso objeto de pesquisa.

Essa imersão foi fundamental para elaborarmos o esquema com as questões exmanentes, que refletem os objetivos geral e específicos desse estudo. De acordo com Bauer e Jovchelovitch (2002, p. 97), as questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador. Os autores diferenciam das questões imanentes, que são: os temas, tópicos e os relatos de acontecimentos evocados pelo entrevistado durante a narração.

Na fase da preparação, potencializamos nossa comunicação com os sujeitos da pesquisa socializando, através de ligações telefônicas e via *WhatsApp*, o contexto da investigação, os objetivos de nosso estudo, como seria a entrevista narrativa e apresentando o termo de consentimento livre esclarecido – TCLE, assim como solicitando a leitura do termo e a respectiva assinatura dos envolvidos que aceitaram.

É importante destacar que, devido ao contexto pandêmico que atravessou nossa pesquisa, todo o processo metodológico de coleta de dados e interação com os sujeitos da pesquisa tem sido realizado com mediação tecnológica. Abordaremos, em uma seção a seguir, as especificidades, os desafios e as mudanças que ocorreram devido à pandemia ocasionada pelo Covid-19.

Na fase da iniciação realizamos um acolhimento humanizado, agradecendo a participação e ressaltando os termos da pesquisa. Em seguida, explicamos, resumidamente, como ocorreria a entrevista, solicitando a permissão para gravar as falas. Desse modo, iniciamos com a introdução, que trouxe em seu bojo o tópico central da entrevista, observando a experiência do informante e sua significância subjetiva.

Além da gravação das entrevistas, durante todo o processo, atentamos para oportunizar uma escuta sensível e comprometida, postura acolhedora e utilização assertiva de conhecimentos e técnicas da psicologia para escuta, observação, análises e anotações das narrativas emergidas.

Na fase da narração central, seguimos com rigor a orientação dos autores Bauer e Jovchelovitch (2002, p. 99), evitando comentários e interrupções durante a narrativa e utilizando comunicação não verbal, através de sinais positivos e escuta ativa para encorajar a continuidade da narrativa. Em algumas entrevistas, anotamos questões que mereciam maior

profundidade, desse modo, quando o entrevistado anunciou que havia finalizado a narração, realizamos as perguntas.

A fase do questionamento é o momento que o entrevistado anuncia que finalizou e que a escuta ativa do entrevistador colhe seus frutos (BAUER e JOVCHELOVITCH (2002, p. 99). Nesse momento, reorganizamos nosso esquema de entrevista, objetivando preencher as lacunas percebidas nas histórias. Nessa etapa, foi imprescindível a utilização da linguagem do entrevistado, criando espaço empático e evitando clima de contestação e de excessiva racionalização.

Na última etapa da entrevista, intitulada como fala conclusiva pelos autores (BAUER e JOVCHELOVITCH, 2002, p. 100), desligamos o gravador e realizamos comentários mais descontraídos acerca da entrevista. Esse momento é, definitivamente, muito relevante na entrevista, pois o entrevistado fica mais à vontade e realiza diversos comentários complementares acerca dos ditos narrados, evocando conteúdos significativos para interpretação contextualizada da narrativa. Nessa fase, evitamos anotar os comentários no momento, objetivando não inibir a espontaneidade comunicacional gerada; desse modo, potencializamos a escuta ativa e realizamos as anotações, imediatamente após a finalização da entrevista.

A entrevista narrativa relaciona conceitos das experiências humanas localizados em um contexto sócio-histórico aos objetivos investigados pelos pesquisadores e ao reconhecimento dos entrevistados acerca de sua própria história e identidade. Para Bauer e Jovchelovitch (2002), o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes.

Preconizando rigor metodológico e adequação às significações objetivadas nesta investigação, recorreremos à análise de entrevistas narrativas delineada por Schutze (BAUER e JOVCHELOVITCH, 2002, p. 106), para sistematizar e analisar os dados da pesquisa, seguimos o desenvolvimento das seis fases metodológicas recomendadas pelo autor: 1. A transcrição detalhada de toda a entrevista; 2. Nessa fase separamos o texto em material indexado e não indexado - O material indexado corresponde ao conteúdo racional, científico, concreto de quem faz o que, quando, onde e por que, ou seja, é ordenado (consequentemente é de ordem consensual, coletiva).

O material não indexado vai além dos acontecimentos e expressam valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo; 3. Nessa fase utilizamos o conteúdo indexado, ordenando os acontecimentos para cada indivíduo, o que é denominado de “trajetórias”; 4. Na quarta fase investigamos o material não – indexado como análise do conhecimento; 5. Na quinta fase agrupamos e comparamos as trajetórias individuais; 6. na sexta e última fase comparamos e estabelecemos semelhanças existentes entre os casos individuais permitindo, assim, a identificação e a contextualização de trajetórias coletivas.

Com base nos estudos de Machado (2009), essa pesquisa enfatizou questões da EJA que perpassam a ampliação na compreensão acerca das expectativas e esforços dos estudantes na mudança de sua própria realidade, inserção social e os impactos da EJA em suas vidas, ou seja, nesse caso específico, a pesquisa buscou analisar os modos de subjetivação e as aprendizagens dos sujeitos indígenas estudantes da EJA, corroborando com o entendimento efetivo sobre os impactos da EJA nas vidas desses sujeitos e as contribuições no seu empoderamento e emancipação.

Desse modo, espera-se que esse trabalho contribua, de modo efetivo, para a Educação de Jovens e Adultos Indígenas, oportunizando insumos e ampliando a consciência crítica de que a escolarização de Jovens e Adultos tem em suas perspectivas não só a alfabetização ou ensino de coisas, mas, o educar para a liberdade, para a emancipação e para o movimento de resistência, afirmação e empoderamento.

3.2 Lugares e gentes do caminho...

E aprendi que se depende sempre. De tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas. Das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende. Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente. Que nunca está sozinho por mais que pense estar. É tão bonito quando a gente vai à vida. Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração. Caminhos do coração – Gonzaguinha.

Na proposta inicial de nossa investigação, pesquisáramos estudantes indígenas no contexto da Educação de Jovens e Adultos de quatro etnias: duas situadas ao norte - Pankararé e Tuxá; e duas ao sul - Pataxó e Tupinambá. A delimitação da etnia Tupinambá originou-se no início do processo de orientação, quando percebemos a abrangência de nosso objeto de pesquisa e a necessidade de realizarmos ajustes na seleção dos sujeitos da pesquisa.

A partir de uma comunicação transparente e afetiva, sentimos a latente necessidade de pontuar que o surgimento dessa demanda, desse recorte metodológico, foi desafiador e angustiante, considerando a relação de respeito, afeto e reverência que temos com todos os povos indígenas, com os quais temos relação e vínculos, assim como a perspectiva da relevância sócio-histórica e acadêmica de todas as etnias postas inicialmente. Enfim, foi necessário e assertivo realizarmos essa delimitação, de modo a reduzirmos o universo da pesquisa e garantir a profundidade e o rigor científico diante ao nível de complexidade de nossa investigação.

Nessa difícil empreitada, elegemos o povo Tupinambá de Olivença enquanto locus de nossa pesquisa. É importante ressaltar que essa delimitação considerou a relação de afeto, vínculo, reverência e respeito que temos em relação ao povo Tupinambá e sua longínqua história de luta e resistência, que se emparelha com o processo inicial de colonização de nosso país. Assim, consideramos também a historicidade, a demarcação geográfica que permite maior acessibilidade e a curiosidade epistêmica acerca da riqueza que transcende os Tupinambá e sua ancestralidade, que atravessa fronteiras geográficas e simbólicas do território baiano.

Compreendem como universo de estudo e sujeitos dessa pesquisa, duas professoras e cinco estudantes indígenas da Educação de Jovens e Adultos vinculados à Educação Escolar Indígena Tupinambá de Olivença.

Em relação às professoras e estudantes indígenas envolvidos, a seleção dos sujeitos da pesquisa foi iniciada a partir da relação vincular e pessoal com a cacica e gestora escolar Jesuína - relação iniciada a partir do vínculo com a Universidade do Estado da Bahia e as vivências pedagógicas trazidas com a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI.

A Cacica Jesuína nos apresentou e oportunizou estreitamento relacional com uma das professoras da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, Nairalyn, que foi incrivelmente solícita e parceira desde o início, nos ajudando significativamente com a escolha e adesão dos estudantes da EJA, que participaram da pesquisa.

Sem definição de gênero, faixa etária ou outros aspectos delimitadores, o único critério que utilizamos em relação aos estudantes participantes da pesquisa foi a acessibilidade,

inicialmente pensamos na perspectiva geográfica, territorial, porém, com a permanência do contexto pandêmico consideramos a acessibilidade tecnológica, priorizando, nesse sentido, os estudantes que possuíam maior conectividade.

3.3 Novos cenários... Outros itinerários

Nunca me esquecerei desse acontecimento. Na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho. Tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho. No meio do caminho tinha uma pedra. No meio do caminho - Carlos Drummond de Andrade.

Parafraseando Drummond, acerca dos acontecimentos que nos atravessam, das pedras que nos marcam e dos itinerários que realinhamos a partir de novos cenários, acenamos, nesta breve seção, para os enquadres reajustados que realizamos em nosso caminhar metodológico, a partir da conjuntura pandêmica que afetou todo mundo.

Dois mil e vinte foi um ano marcante, sem precedentes na sociedade globalizada contemporânea. A virada de década marcou todos nós. Será um ano que jamais esqueceremos... A pandêmica crise instalada e suas reverberações sanitárias, sociais, psíquicas, econômicas e políticas, atravessaram, significativamente, nossas subjetividades, afetando nosso relacionamento com os Outros e com o mundo concreto.

Vivenciamos múltiplas transformações, ressignificações, adaptações, mudanças. Tudo muito aligeirado, incerto, ambíguo, volátil... Tudo muito complexo. Em nenhum outro momento da contemporaneidade percebemos, na vida concreta, as marcas e cisões da sociedade pós-moderna, de maneira tão clara, desenhada, posta! Tudo está posto. E é irreversível.

A linha tênue que se situa entre o real e o virtual é uma legitimada realidade; os processos de trabalho e a mediação tecnológica asseguraram lugar em nossas vidas, acompanhando a dimensão pessoal, profissional e acadêmica. Nesse lugar sócio-histórico desenvolvíamos nossa pesquisa que, com especificidades e peculiaridades, sobretudo devido a nossos sujeitos de pesquisa, necessitou acompanhar todas as mudanças e ajustes apropriados para este momento. Assim, seguindo orientações institucionais e regulamentações legais dos órgãos competentes, realizamos algumas modificações em nosso processo de geração de dados.

Respeitamos integralmente a orientação acerca do distanciamento social e, mais, no caso dos indígenas, devido a questões epidemiológicas. Nesse sentido, a mudança mais representativa em nossa metodologia está relacionada ao processo de geração de dados, que inicialmente iria ocorrer de forma presencial, com as entrevistas na Escola Indígena situada na aldeia Tupinambá de Olivença, porém, com o necessário realinhamento, realizamos as entrevistas narrativas a partir de mediação tecnológica.

Para efetividade na geração de dados e minimização dos possíveis prejuízos acerca da observação de comunicação não verbal e dos não ditos - aspectos atitudinais e comportamentais - no momento da entrevista optamos por gerar as narrativas via aplicativo de videoconferência. O aplicativo foi eleito através de consulta e diálogo ativo e sensível com os sujeitos da pesquisa, sendo apresentadas três opções de aplicativos de videoconferências: o *Google Meet*, o *Microsoft Teams* e o *WhatsApp*. Com a justificativa de facilidade no manuseio devido à maior familiaridade, integração do aplicativo nos *smartphones* e avaliação positiva sobre conectividade, o aplicativo multiplataforma *WhatsApp* foi o selecionado para a realização das videochamadas.

Com autorização prévia e consentida dos participantes, realizamos a gravação das entrevistas através do próprio aplicativo e, para maior segurança, também gravamos através *smartphone*. Assim, todos os contatos com os indígenas participantes foram realizados através de ligações telefônicas, mensagens e videochamadas pelo aplicativo *WhatsApp*.

Importante elucidar que os Termos de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE foram disponibilizados por *WhatsApp*, e a adesão e assinatura digital dos participantes foram fornecidas pelo mesmo aplicativo.

Outra mudança que incorporamos em nossa pesquisa diz respeito aos participantes do estudo, inicialmente delimitamos apenas estudantes indígenas da EJA e, com o aprofundamento dos estudos e do processo da revisão bibliográfica, decidimos integrar narrativas de professoras indígenas da EJA, percebendo a riqueza existente na integração dessas narrativas, a partir de papéis distintos, apesar do lugar e projeto único, integralizado.

Para findar essa seção, ressaltamos a alteração referente à delimitação dos indígenas quando, por motivações relacionadas à estrutura e organização do povo, acessibilidade e relação mais estreita e vincular, selecionamos o povo Tupinambá de Olivença para a pesquisa. Sabemos

que estes itinerários foram necessários diante dos novos cenários evidenciados, não interferindo no propósito e possibilitando o alcance dos objetivos traçados.

3.4 Escrever que se Inscreve

Respeito muito minhas lágrimas. Mas ainda mais minha risada. Inscrevo, assim, minhas palavras. Na voz de uma mulher sagrada. Vaca Profana – Caetano Veloso.

Eu, mulher, mãe, psicóloga, professora, cidadã, dona de casa, esposa... Múltiplos papéis, uma pesquisa e uma dissertação para ser elaborada, sistematizada e defendida. Entre prazos, (auto) cobranças, datas, pandemia, lutos, psicoterapia, resistências, militâncias, ansiedade, inseguranças..., fui demandada a agir nas urgências e decidir nas incertezas; produzir, escrever e ser em tempos pandêmicos, complexos, desafiadores, sofridos.

Uma escrita que foi somatizada aos acontecimentos que me atravessaram nesses longos e naufragos meses. Inevitável me perceber postergando o processo inúmeras vezes, uma fuga necessária, certamente reivindicada pelo sistema psíquico que, diante de tanto trabalho doméstico, remoto, político, acadêmico e clínico, solicitou comprazimento.

Não sabia como era realizar uma pesquisa de mestrado em tempos sem pandemia... Por certo deve ser difícil, dentro das peculiaridades e respeitando as subjetividades envolvidas. Mas, escrever em tempos pandêmicos e com as ressonâncias e do descaso de um governo fascista, genocida e negacionista, que sabotou e inviabilizou medidas sanitárias, vacinas, assistência a segmentos mais vulneráveis, como os povos indígenas, foi “barril dobrado” - como consta em nosso informal baianês. E, como cantam Caetano e Gil, “Tudo demorando em ser tão ruim”. São tempos ruins, com tantas trágicas notícias, injustiças, abusos, ameaças, violações, negligências.

E, para deixar tudo ainda mais corrosivo, a formação em psicologia e a prática clínica colaboraram com análises e percepções sobre a travessia que realizava, apontando hipóteses e problematizando as vivências, as aprendizagens, os encontros, as fugas e a latente procrastinação de tempos marcados pela incerteza dos paradigmas e pela reconfiguração das relações sociais, que se estabelecem na contemporaneidade através dos desenhos do ser e do ter, no desejo que habita entre o real e o virtual, nos rabiscos sublimados da castração de viver e nos tempos de morrer.

Freud apresenta a marca da castração no texto sobre a transitoriedade: o tempo não é infinito, o valor da transitoriedade é o valor da escassez no tempo, esse é o lugar das mortes simbólicas, da morte enquanto corpo metafísico e das mortes vividas nas metáforas dos lutos cotidianos e nas ressignificações dos ciclos existenciais. A transitoriedade é marcada pela finitude do tempo, como o movimento das águas de uma cachoeira, as águas se vão, escoam, a natureza incompreende essa finitude, cabendo à linguagem – ao sujeito in-cultura – realizar essa leitura. É na mediação cultural que o tempo insere a castração enquanto luto, pois o inconsciente não reconhece o tempo finito.

Neste lugar significamos reverberações psíquicas; subjetivamos crenças, valores, motivações, desejos, gozos e saberes, que entrelaçam Outros nas entrelinhas de Eu's, em tessituras estéticas, sublimadas na arte de (sobre)viver, elaborando lacunas existenciais - suas faltas – significando fazeres e não fazeres.

As reflexões socializadas neste espaço tomaram corpo a partir da percepção do comportamento procrastinador em alguns momentos do processo de escrita dessa dissertação, considerando as especificidades dos atravessamentos dessa conjuntura socialmente caótica e politicamente adoecedora.

Existe um gozo em procrastinar? O que se inscreve nesse gozo? Tomando o norte do gozo na perspectiva psicanalítica e tecendo liga com o tempo, em suma, restabelecemos a reflexão desse (con) texto quando o gozo enquadra o limítrofe do Outro – o esbarro com a cultura - o que é barrado, interrompido. Nesse sentido, o gozo de procrastinar assume a atemporalidade do inconsciente, quando o comportamento de procrastinar representa a não submissão ao Outro – ao tempo estabelecido pela cultura – pelas pressões institucionais, pela Capes -, mediado pelos signos da linguagem.

Os signos e símbolos contidos nessa problematização estabelecem tessituras com o comportamento procrastinador, quando percebido enquanto movimento de fuga – fuga de uma dor ou de um luto não elaborado; quando assume o lugar do Eu faltante, quando se sabota – compensação moral, quando é evocado por um trauma, e seu inconsciente assume o procrastinar enquanto defesa, ou quando, de modo inconsciente, o sujeito se defende de uma sociedade patologizada pela agonia de ser-viver, em tempos líquidos, de não lugares e da ordem do efêmero.

Esse comportamento está relacionado ao estresse e ao excesso de ansiedade que vive o sujeito contemporâneo, em um mundo repleto de demandas e incertezas. Nesse sentido, as dificuldades percebidas e analiticamente elaboradas no processo de pesquisa e de escrita dessa dissertação estabelecem relação com as marcas de nossa sociedade e as reverberações psíquicas evocadas.

Caberia, em um movimento de metacognição, compreender o procrastinar como um ato de (re) existência psíquica? Calharia compor nesse caminhar processos de subjetivação da pesquisadora? Ou, frente a cenários desafiadores, enquanto práticas de cuidado de si?

São *hiperlinks* multifacetados. São (con) textos doídos de escrever. Como cunhou Conceição Evaristo, acerca do conceito escrevivência enquanto dimensão dupla, pois é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta.

Entre enfrentamentos, experiências e o mundo, o virtual confundido com o real, as cheganças de muita lacuna na inspiração. Foram inúmeras as vezes que parei e sentei em frente à tela para escrever, assim, como estou agora, e nada, nenhum sinal, um vazio. Pensares e pesares. Uma desorganização. A desorganização de tudo fora ecoava dentro. Realizava leituras, sistematizava resumos, planejava a agenda da semana e, no final, pouco ou nada. Foi difícil. Incômodo. Sofrido como um parto. É fato, nascer dói. Simbolicamente e literalmente. Mas, “navegar é preciso” e viver também o é. Aqui estamos, entre obstáculos e superações.

Essa passagem para um clarão de sentido, significado e (auto) conhecimento foi um parir com intensas aprendizagens, pontuais intercorrências, algumas complicações e muito esperar, porque “amar e mudar as coisas me interessa mais”.

4. CHEGANÇAS E ACHADOS

4.1 Resistir para Existir: Histórias e Vidas do Povo Tupinambá de Olivença

Descobri que no Outro moro eu. Que entre a montanha e entre a mata estão os índios Tupinambá. Dos primeiros em conhecer o fogo da cultura branca. Obrigados a carregar uma igreja em suas cabeças. Massacrados em sua própria terra, hoje cantam e dançam ao pai Tupã, à luz da lua, a alegria de viver, a luta por seus direitos, pela vida, por todos. Os Tupinambá ensinam a cantar, a lutar, a resistir [...] ricos em humildade, professores da simplicidade, índios que se plantam a si mesmos (GERLIC, 2001).

Estima-se que aproximadamente cinco milhões de indígenas habitavam o Brasil quando os portugueses ancoraram no sul da Bahia. De acordo com o mapa etno-histórico do etnólogo Curt Nimuendaju (1981), eram aproximadamente mil e quatrocentos povos indígenas no território que correspondia ao Brasil.

A história dos povos indígenas precede a história do Brasil, explorado e colonizado a partir de 1500 por europeus, em destaque os portugueses, quando a esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral chegou às terras do Sul da Bahia, região geográfica que nutre as raízes da grande matriz indígena brasileira – os Tupinambá. Oliveira e Freire (2006) assinalam que eram diversos os povos indígenas que habitavam o território brasileiro, com grande diversidade linguística, política, social e cultural.

Com relação aos povos Tupi, entre os quais estão os Tupinambá, os autores destacam que a ocorrência de sua dispersão no território brasileiro, esteve vinculada a partir da região onde há confluência do Rio Madeira com o Amazonas; segundo este modelo, a expansão dos Tupinambás se deu do baixo Amazonas ao litoral nordestino (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p. 21). Desse modo, diversos estudos antropológicos indicam que o povo Tupi é a base sistêmica dos povos Tupiniquim e Tupinambá.

Alfred Métraux (1950) salienta que os Tupinambás eram um dos povos mais importantes do Brasil, destacando que estavam filiados a quase todos os indígenas do litoral brasileiro. Métraux (1950) pontua que, possivelmente, Tupinambás e Guaranis foram, outrora, linguisticamente homogêneos, considerando a existência de marcas e tradições culturais que são comuns a esses dois povos.

Em relação à etnogênese e as matrizes ancestrais, os Tupinambá de Olivença se autodeclararam como Tupinambá em seu processo de retomada territorial, identitária e

simbólica, revelando a identificação social, cultural e histórica com as populações tupi que viveram na região.

De acordo com carta do ouvidor geral da Bahia, Luis Freire de Veras, que em 1768 edificou a Vila Nova de Olivença, os indígenas que ali viviam eram da nação tupi. Para reforçar o resgate étnico, trabalhos arqueológicos realizados no processo de delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença confirmaram a presença histórica de uma população tupi na região através de peças de cerâmica identificadas como Tupi, devido à temporalidade constatada e à técnica de corrugado, bastante conhecida entre os grupos tupi-guarani da costa atlântica.

Para Nimuendaju (1938), os Tupinambá habitantes nas vizinhanças da vila de Olivença são descendentes dos Tupiniquins, habitantes nas vizinhanças da Vila de Olivença. A antropóloga e historiadora, estudiosa do povo Tupinambá de Olivença, Maria Hilda Paraíso que, em 1989, sistematizou um relatório para a Funai indicando a tradicionalidade da ocupação do território pelos Tupinambá, reforça a tese de Nimeundaju e salienta que os Tupinambá de Olivença são descendentes dos Tupiniquins:

Originais habitantes da aldeia jesuítica de Nossa Senhora da Escada de Olivença, fundada em 1700, a 18 km de Ilhéus, a única aldeia Tupiniquim que, na Bahia, sobreviveu até o século XX, não obstante tenha sido formalmente extinta em 1875, por decisão do governo provincial (PARAÍSO, 1991, p. 86).

Situados na região de Mata Atlântica no sul da Bahia, na linha de frente, os indígenas de Olivença estiveram expostos, desde o início, à violenta e perversa colonização dos portugueses. De acordo com Paraíso (1982), a região de Olivença caracterizava-se por apresentar rios abundantes, com cobertura vegetal luxuriante e rica em madeiras nobres, terrenos de boa qualidade, conjugados ao clima úmido que tornavam a região promissora à implantação de atividades agrícolas.

A região era, no período inicial da colonização, ocupada por Tupiniquins com os quais foram estabelecidas relações pacíficas e simétricas de escambo – os indígenas trocavam alimentos, madeira e trabalho por ferramentas, roupas e outros utensílios dos portugueses.

Conforme o processo de colonização foi se efetivando, as relações equilibradas de escambo foram alteradas e os Tupiniquins iniciaram a resistência contra as tentativas de escravização dos portugueses. Oliveira e Freire (2006, p.39) sustentam que, a partir de 1530, com a

instalação do sistema colonial no Brasil, se figuraram as primeiras práticas de sujeição de indígenas, como mão-de-obra na construção de prédios, igrejas e vilas.

Há mais de 500 anos os Tupinambá resistem para existir. Na linha de frente desde o início do violento saqueamento que os portugueses realizaram no território brasileiro, os parentes ancestrais do povo Tupinambá de Olivença resistiram e se rebelaram inúmeras vezes em todo o território brasileiro. Prezia e Hoornaert (1989) apontam que, em 1540, em Ilhéus na Bahia, iniciou-se uma longa rebelião dos Tupinambás contra os portugueses.

Em 1559, os indígenas Tupiniquins, em Ilhéus na Bahia, se rebelam em resposta à morte de um parente indígena e contra as tentativas de escravidão. Isso levou à destruição parcial da vila de Ilhéus, dos engenhos e à morte de dois brancos, repercutindo entre os colonos e provocando a resposta repressora do Governador Mem de Sá, em 1560, com o massacre de milhares de Tupiniquins (PREZIA e HOORNAERT, 1989).

A repressão ficou conhecida como a batalha dos nadadores ou, de acordo com as narrativas indígenas, como o massacre de Mem de Sá. A barbárie foi relatada pelo próprio Mem de Sá:

Na noite que entrei em Ilhéus, fui a pé dar em uma aldeia que estava a sete léguas da vila, em alto pequeno, toda cercada de água ao redor de lagoas e as passamos com muito trabalho e, antes da manhã duas horas, dei na aldeia e a destruí e matei todos os que quiseram resistir e na vinda vim queimando e destruindo todas as aldeias que ficaram atrás ' por que o gentio se ajuntou e me veio seguindo ao longo da praia, lhes fiz algumas ciladas onde os cerquei e lhes foi forçado deitarem a nado no mar de costa brava. Mandeí outros índios atrás deles e gente solta que os seguiram perto de duas léguas e lá no mar, pelejaram de maneira que nenhum Tupiniquin ficou vivo, e todos os trouxeram a terra e os puseram ao longo da praia por ordem que tomavam os corpos perto de uma légua, fiz outras muitas saídas em que destruí muitas aldeias, fortes e pelejei com eles outras vezes em que foram mortos e feridos e já não ousavam estar, senão pelos montes, onde matavam cães e galos e constringidos da necessidade, vieram pedir misericórdia e lhes dei pazes com condição que haviam de ser vassallos de Sua Alteza, pagar tributo e tomar a fazer os engenhos. Tudo aceitaram e fizeram e ficou a terra pacífica em espaço de trinta dias, onde fui a minha custa dando mesada a toda pessoa honrada e também digo boa, como é notório (SÁ, 1560 *apud* SILVA, 1981, p. 60).

Como resultado da repressão colonial aos movimentos de resistência e ainda a disseminação de doenças, para as quais não tinham imunidade, milhares de indígenas morreram e o contingente demográfico foi reduzido drasticamente nos aldeamentos, provocando desagregação social e desarticulando os movimentos organizados de

resistência ao processo de escravização. Paraíso (1991) assinala que o grupo étnico não tinha a delimitação de quanto trabalho seria necessário para amortizar a suposta dívida, o que pode ser percebido como temporária servidão por dívida e que só se diferenciava da escravidão por não haver apropriação do trabalhador. No entanto, na prática, funcionava como tal.

De acordo com Paraíso (1991, p. 84), após este primeiro embate, teria se processado uma estabilização entre as duas sociedades, decretada pela incapacidade dos grupos indígenas reagirem à dominação que lhes era imposta. Objetivando pacificar os indígenas, através do desenvolvimento intencional do etnocídio, como apoio à ação dos colonos, aldeamentos jesuítas começaram a ser implantados na região.

Nesse contexto, o aldeamento indígena Nossa Senhora da Escada de Olivença foi fundado em 1700, por missionários jesuítas na ponta de Itapuã, ao Sul de Ilhéus. A Companhia de Jesus estava voltada a ajustar os indígenas aos novos padrões da sociedade nascente, que era, na realidade, o prolongamento da portuguesa (PARAÍSO, 1991, p. 81). O projeto de catequização implantou uma pedagogia colonial e disciplinadora.

Imagem 1: Igreja Nossa Senhora da Escada - Olivença – BA



Fonte: *Site* da Diocese de Ilhéus, 2021.

Paraíso (1982) acrescenta que outro efeito desastroso para os grupos indígenas foi o aumento da taxa de mortalidade em decorrência das alterações introduzidas no regime alimentar e pelo contágio com pessoas contaminadas com doenças infecto-contagiosas, como exemplo, a varíola, que dizimou milhares de indígenas na Bahia e em todo o país.

A sua estrutura social também sofreu uma desintegração violenta, que implicou o rompimento dos laços que garantiam a articulação dessa estrutura e que os tornava capazes de se oporem ao avanço dos portugueses e garantir a manutenção do *ethos* “tribal” (PARAÍSO, 1991, p.82). Ao final do século XVI, a resistência indígena à escravização, a proliferação das doenças dos brancos e a introdução do tráfico negreiro foram fatores que marcaram o declínio do trabalho escravo indígena (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p. 39).

Em 1755, através de Carta Régia do Marquês de Pombal, o aldeamento de Olivença foi elevado à condição de vila e a gestão, até então realizada pelos jesuítas, foi transferida para a Câmara Municipal. No entanto, devido às condições de marginalização econômica vivida pela região, Olivença continuou sendo, na prática, até o século XIX, um aldeamento indígena, apesar dos constantes protestos dos administradores, tanto locais como do governo provincial (PARAÍSO, 1991, p. 87).

O príncipe alemão Maximiliano de Wied-Neuwied visitou Olivença em 1817 e descreveu a Vila Nova de Olivença como uma cidade de indígenas instituída pelos jesuítas, há cem anos, contabilizando, na época, cerca de mil habitantes, sendo aproximadamente cem portugueses e todos os demais indígenas (WIED-NEUWIED, 1940).

Com a Câmara Municipal se mantendo através dos recursos gerados pela comunidade indígena, o século XIX foi marcado pelo enquadramento em Decretos e Leis, que definiam a administração dos bens das comunidades e estabeleciam quem teria o direito de se apropriar das terras indígenas. Destacamos a Lei nº 426, de 24 de julho de 1845, que regulamentava, entre os princípios básicos, a conversão dos indígenas ao cristianismo, o incentivo à participação em atividades agrícolas, a garantia de instrução de nível primário, a demarcação das terras indígenas em termos comunais ou individuais, a promoção dos casamentos dos indígenas entre si e com pessoas de outras raças, entre outros.

Essa Lei garantiu a abundância de mão-de-obra indígena para viabilização dos projetos de interiorização da agricultura e ocupação de novos espaços conquistados, potencializou a desarticulação do sistema étnico, estimulou a miscigenação e incentivou o ensino de língua

portuguesa em detrimento da língua materna, afetando subjetividades e identidades atravessadas substancialmente pela prática da oralidade.

A linguagem exerce, portanto, uma dupla função. De lado, ela exerce o papel de instrumento criado pelos homens para promover a comunicação entre eles e entre as gerações, permitindo o registro e a transmissão da produção cultural historicamente acumulada. De outro, ela exerce a função de mediação simbólica que permite ao homem desenvolver modos peculiares de pensamento só a ele possível. Assim, a linguagem é constituinte de homens e mulheres ao lhe facultar o acesso e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: raciocínio lógico, memória voluntária, atenção dirigida (SIQUEIRA e NUERNBERG, 2002, p. 123).

Sobre esse cenário, Costa (2013) defende que a miscigenação foi a principal responsável em desconfigurar, na visão do não indígena, a permanência deles no seu espaço originário de Olivença; assim, a miscigenação funcionou como uma estratégia de sobrevivência, mediante o intenso genocídio e aos inúmeros surtos de doenças infecto-contagiosas trazidas pelo colonizador.

O processo de integração, através do progressivo etnocídio, nutria o grande objetivo de transformar a população indígena em dóceis trabalhadores, capazes de promover a ocupação e exploração correta das áreas interioranas para que, posteriormente, se transformassem as terras em núcleos das futuras vilas sertanejas, produtoras e comercializadoras de mercadorias (PARAÍSO, 1982).

No início do século XX, inauguramos o período do coronelismo nordestino. Nessa conjuntura, o estabelecimento de coronéis em Olivença ocasionou diversas e violentas crises institucionais e políticas na vila, gerando instabilidade e insegurança. Nesse momento, a principal atividade econômica da região Sul da Bahia era o plantio do cacau, e as terras de Olivença eram percebidas como não eficazes para esse cultivo.

Apesar desse diagnóstico, os coronéis do cacau apropriaram-se das terras dos indígenas de Olivença, não para o plantio, mas para efetivar sua dominação territorial através da destinação das terras às margens, para construção de pequenas chácaras à beira do mar. -

De acordo com Paraíso (1991, p.101), essa apropriação se configurava como uma busca por prestígio e afirmação do *status* social pretendido pelos senhores de cacau, classe emergente que procurava desenvolver hábitos e comportamentos próprios das classes dominantes agrárias brasileiras. Historicamente, as estruturas aristocráticas possuíam fazendas no interior

de onde obtinham sua riqueza, casa na cidade, onde se faziam as articulações políticas e residiam as esposas e os filhos e pequenas chácaras na beira do mar, para lazer.

A vila de Olivença passou a ser controlada pelos coronéis do cacau e, como consequência, os indígenas recuaram mais para o interior da mata, se distanciando das margens do mar e criando um novo núcleo habitacional - o de Sapucaieira (PARAÍSO, 1991).

Com a expropriação cada vez mais alarmante, em 1929, os Tupinambá de Olivença que, na época, foram reclassificados e chamados de caboclos de Olivença, iniciaram um movimento contra o processo de espoliação e de retomada territorial que, sob comando de Marcelino, reivindicavam o direito a suas terras e objetivavam recuperar a área do antigo aldeamento.

Um adendo: de acordo com qualquer dicionário da língua portuguesa, caboclo é a designação dada ao indivíduo que foi gerado a partir da miscigenação entre um indígena e um branco. Com origem indígena, caboclo vem do tupi kari'boka, que significa descendente de branco. No entanto, compreende-se que o termo caboclo atribuído aos Tupinambás de Olivença pelos não indígenas da região baseia-se em uma perspectiva discriminatória e ambivalente em relação à legitimidade étnica dos indígenas de Olivença.

Oferecer nomes e conceitos às coisas, homens e à história é uma forma de exercer poder, consciente ou inconscientemente, de acordo com interesses individuais e coletivos. A estratégia histórica adotada pelos grupos no poder local foi transferir, os índios do centro do antigo aldeamento e negar a presença dos índios que permaneciam em Olivença, transformando-os em caboclos (COSTA, 2013, p.78).

O movimento organizado por Marcelino concentrou seus esforços na região da ponte que tinha sido construída sobre o rio Cururupe, estrangulando o tráfego e impossibilitando o acesso fácil a Olivença. A reação foi imediata, e uma caravana de policiais e inspetores de quartelão deslocou-se para Cururupe, iniciando a repressão aos revoltosos (PARAÍSO, 1991). Para Casé Angatu e Katu Tupinambá:

A Revolta de Marcelino ocorreu por causa da construção da ponte sobre o Rio Cururupe. Marcelino sabia que a ponte facilitaria mais invasões em nossas terras e, por isso, ele lutava para evitar o contato entre brancos e os índios de Olivença. Ele passou a ser muito perseguido pelos políticos e coronéis de Ilhéus. Mas como Marcelino era o único índio que sabia ler e escrever, isso incomodava ainda mais os poderosos da época (GERLIC, 2012).

A desigualdade quantitativa e o armamento pesado dos policiais resultaram na derrota e na breve prisão de Marcelino e seus seguidores. Libertos, Marcelino e o movimento indígena continuam focados no processo de retomada de seu território e nos interesses do povo Tupinambá de Olivença, face à pressão fundiária; entre enfrentamentos e fugas constantes das tropas da polícia, o movimento continua realizando diversos ataques contra propriedades privadas que estavam dentro do território indígena.

Como consequência ao movimento reivindicatório dos indígenas de Olivença, Marcelino e seus seguidores foram intencionalmente associados ao movimento comunista, com o objetivo de mobilizar opositores e tropas policiais e justificar os ataques violentos aos mesmos e ao povo Tupinambá de Olivença. Casé Angatu e Katu Tupinambá complementam:

Para eles, Marcelino era um criminoso por organizar o movimento indígena e reivindicar os direitos. Por causa de sua luta, passou a ser procurado pela polícia que torturava os parentes para darem conta de Marcelino. Os policiais chegavam arrombando as portas, queimando as ocas e matando os animais. Arrancavam as unhas, cortavam a língua, as orelhas... Maltratavam de todo jeito para capturarem Marcelino. Muitos parentes tiveram que fugir para as matas para não morrerem. Os soldados armaram uma cilada. Houve tiroteio e um tenente foi atingido na perna. A polícia, então, recuou. Mas vendo o sofrimento dos parentes que eram torturados por lhe protegerem, Marcelino acabou se entregando. Passou um tempo preso e depois conseguiu fugir e se esconder na reserva Caramuru-Paraguassú. Dizem que a polícia o pegou novamente e aí, deu o sumiço nele (GERLIC, 2012).

Acredita-se que Marcelino foi morto no ataque realizado pelas tropas policiais ao posto indígena Caramuru-Paraguaçu. Importante ressaltar que antes de seu desaparecimento, em 1936, Marcelino fez uma solicitação ao Serviço de Proteção ao Índio – SPI, requereu ao seu representante que o apresentasse às autoridades competentes, para que pudesse, perante essas, reclamar os seus direitos. Marcelino foi preso e desapareceu. Alguns indígenas de Olivença afirmam que ele está vivo e morando entre o povo Guarani no Rio de Janeiro. Para Casé Angatu e Katu Tupinambá,

Marcelino foi um grande líder Tupinambá e, por ele, temos muito respeito e admiração. Mantemos viva a sua memória para fortalecermos os nossos guerreiros de hoje com o seu espírito de coragem e dignidade. Marcelino está presente em nossa luta, com muito orgulho (GERLIC, 2012).

A revolta de Marcelino é referência e inspira o processo de luta, preservação cultural e retomada territorial e identitária do povo Tupinambá, porém, o que se constata é que, após a

violenta repressão e o desaparecimento de Marcelino, os Tupinambás de Olivença foram expulsos da vila e desarticularam o movimento por muitos anos.

Em meados da década de 1980, com o enfraquecimento da ditadura militar, as insurgências progressistas no país e concomitante com o processo de redemocratização, observou-se o fortalecimento e o reinício do movimento indígena do povo Tupinambá de Olivença, apostando no processo constituinte e visando recuperar suas terras e o seu reconhecimento identitário.

Paraíso (1982) ressalta que a comunidade indígena remanescente de Olivença se reorganizou décadas após a revolta de Marcelino, aproximadamente em 1984, na aldeia de Sapucaieira, com reuniões semanais que solicitavam a presença da FUNAI para elaboração e fornecimento do laudo antropológico, visando ao reconhecimento da identidade indígena, requisitando, assim, o acesso aos benefícios e garantias assegurados na Lei.

Com a redemocratização do país e a partir dos dispositivos legais da Constituição Federal de 1988, as solicitações dos Tupinambás de Olivença passaram a ter respaldo legal junto ao Estado brasileiro, possibilitando o reconhecimento de suas organizações sociais, de suas terras tradicionais e garantindo as cidadanias historicamente mutiladas.

A década de 1990 foi marcada por organização, mobilização e engajamento do povo Tupinambá e de movimentos indigenistas em prol do reconhecimento. Diversos relatórios e documentos antropológicos foram encaminhados para a FUNAI comprovando a existência de indígenas na região de Olivença, reforçando as solicitações para o reconhecimento da comunidade indígena.

A partir de meados da década de 1990, os Tupinambás de Olivença participaram de encontros com outros povos indígenas do sul e do extremo sul da Bahia - os Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe – ampliando a base aliada para o reconhecimento de sua terra indígena. Destacamos, nessa década, o relevante projeto iniciado em 1996, pela educadora Tupinambá Núbia Batista da Silva, que mobilizou professores voluntários para alfabetizarem indígenas da etnia. Núbia também foi imprescindível para estimular o coletivo de professoras que participaram do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira, o CAPOREC.

Esse acontecimento é agregador a nossa pesquisa, visto que o CAPOREC é ressonância de um encontro com o educador Paulo Freire no município de Coaraci-BA, promovido pela FASE, e

com parcerias sindicais, associações de moradores, fundação cultural de Coaraci e outras instituições vinculadas ao movimento de educação popular, cujo o foco era a criação de um coletivo de entidades e pessoas para atuação com alfabetização popular e alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva freireana.

Pesquisadora do CAPOREC, Maria Luiza Carvalho apontou, em sua pesquisa (2000), que diversos segmentos da sociedade civil da região sul da Bahia apoiaram a proposta de alfabetização popular destinada a jovens e adultos, fundamentada no aporte teórico de Paulo Freire e nas contribuições de Emília Ferreiro, concluindo que a intervenção política do CAPOREC na prática social educativa destinada a jovens e adultos, apesar dos limites, representou o esforço da cidadania ativa de grupos organizados da sociedade civil na permanente luta de proporcionar aos indivíduos das distintas classes sociais, sobretudo os da classe subalternas, a possibilidade de esclarecimento e de conhecimento de seus direitos e deveres em direção da transformação social.

O CAPOREC fundamentava sua proposição de alfabetização no método Paulo Freire, problematizando a realidade, contextualizando a práxis e integrando as narrativas de vida dos sujeitos da aprendizagem – professoras e estudantes. A professora indígena Núbia Silva (2006) destaca que o CAPOREC compreendia três passos norteadores: 1. identificação e motivação das famílias da comunidade; 2. levantamento das expectativas dos alfabetizadores; 3. o trabalho partindo das histórias de vida.

Concomitante ao diálogo que se criava com entidades indigenistas, Núbia passou a visitar assiduamente as comunidades rurais de Olivença a propósito das atividades de alfabetização promovido pelo CAPOREC. Três núcleos de alfabetização foram criados naquela região: Sapucaieira, Acuípe e Olivença. As aulas não se restringiam ao ensino do alfabeto para leitura e escrita, mas, sobretudo, se convertiam em mecanismo de defesa daquelas famílias que já haviam perdido território por desconhecerem seus direitos. Os conteúdos das disciplinas abarcavam um conjunto de temas relacionados à história da região, ou seja, tratavam, de algum modo, da história das inúmeras gerações de famílias que viveram e vivem em Olivença e comunidades próximas (MAGALHÃES, 2010, p. 49).

A empreitada iniciada por Núbia e outras professoras do povo Tupinambá, colaborou significativamente com o processo de organização do povo através do (auto) reconhecimento e fortalecimento étnico. Acreditamos que as narrativas autobiográficas e de formação possibilitaram a emergência das questões étnicas latentes, ampliando a elaboração de sentido

de pertencimento étnico e possibilitando a significação do fazer Político-Pedagógico da educação e escolarização do povo Tupinambá.

É imprescindível ressaltar a participação da professora alfabetizadora Pedrísia Damásio na construção inicial do movimento educacional Tupinambá que, objetivando alfabetizar os jovens e adultos da aldeia, é considerada a pioneira na instalação de uma escola indígena no Território Tupinambá de Olivença na comunidade Sapucaieira. A história da EJA na Bahia tem a participação efetiva do povo Tupinambá.

A criação do Fórum de Educação Escolar Indígena da Bahia, em 1999, também foi de suma importância para o movimento; criado no processo da luta por uma educação escolar indígena específica, diferenciada, de qualidade, durante o primeiro curso do magistério indígena. Este tem sido um espaço do movimento dos professores indígenas, para tratar das questões relacionadas à educação escolar no âmbito do Estado, o que tem possibilitado o diálogo entre as instituições governamentais e não governamentais, para a melhoria na implementação e execução da educação indígena (BOMFIM, 2013, p. 249).

No início dos anos 2000, os Tupinambás de Olivença reforçaram a mobilização pelo reconhecimento de seu território integrando ativa participação da conferência indígena. A conferência foi organizada a contrapelo das narrativas que traziam referências de uma convivência equilibrada e justa entre portugueses e povos indígenas e ao evento celebrativo dos 500 anos do descobrimento do Brasil, organizado pela gestão do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, e de diversos políticos portugueses.

Em Porto Seguro, lugar que abarca ancestralidade, memórias e marcas das múltiplas violências a que os indígenas foram submetidos, desde a invasão dos portugueses, a conferência indígena contou com negros, integrantes do movimento sem-terra, quilombolas, sindicalistas e três mil indígenas de 140 etnias, de todo o Brasil, em uma resposta direta contra a comemoração e a falsa e cínica narrativa do descobrimento - a história não-escrita dos “Outros 500”. A participação dos Tupinambás nesse movimento foi essencial para a tomada de consciência a respeito do número significativo de indígenas, de todo o Brasil, que lutavam e reivindicavam seus direitos e para o fortalecimento da luta coletiva.

A história dos Tupinambás de Olivença é marcada por um caminho de persistência. Desse modo, entre ataques, violações, perseguições e negligência do Estado, associados a muita luta, resiliência e resistência, no ano de 2001, o povo Tupinambá de Olivença foi reconhecido

oficialmente como indígena pela FUNAI, com a primeira fase de demarcação territorial concluída em 2009, através da publicação do relatório de identificação e delimitação do território indígena Tupinambá.

Entretanto, a luta e a resistência não findaram; pelo contrário, o povo Tupinambá passou a ser sistematicamente perseguido, com aparelhamento sistemático de juízes representando o sistema judiciário, agentes da polícia federal e fundiários interessados nas terras indígenas Tupinambá. Os laudos e relatórios apresentados pela FUNAI, relativos à etnicidade e às terras originárias Tupinambá, foram contestados pela Comissão dos Pequenos Produtores da Região Sul da Bahia – CPPRSB, que apelou judicialmente contra a demarcação (COSTA, 2013).

Também se percebe articulação através da intensa campanha por parte da mídia, que tem buscado fomentar negativamente a opinião pública a respeito dos indígenas, distorcendo notícias, criminalizando e incitando à violência contra os Tupinambás de Olivença.

Desde 2008, com as recorrentes reintegrações de posse ocorridas contra a terra indígena Tupinambá, se constata a ocorrência das criminalizações contra as lideranças e o uso de forças policiais articuladas com os interesses do capital privado - seja pelo cacau, seja pelo gado, seja pelos minérios – em detrimento dos direitos dos povos indígenas.

Em decorrência da disputa pelo território, lideranças são perseguidas e ameaçadas continuamente, com violações denunciadas e sistematicamente desqualificadas pelos agentes do Estado, que atuam em sincronicidade com os mandatários do poder econômico contra os povos originários. Exemplificamos com o caso do cacique Babau Tupinambá, que vive sob ameaça de morte e amarga sua terceira detenção arbitrária; seus irmãos, Glicéria e Givaldo, defensores de direitos humanos ameaçados, também estão inscritos no Programa de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos do Estado da Bahia e também foram presos arbitrariamente.

De acordo com o relatório da Comissão Especial Tupinambá, construído pelo Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (2011), além de ser ameaçada de morte por latifundiários da região, a cacica Maria Valdelice também foi presa arbitrariamente, tendo sua casa invadida por agentes da polícia federal fortemente armados. Importante ressaltar que vários indígenas foram assassinados durante esse processo, aldeias foram invadidas por milicianos e cinco Tupinambá foram torturados, em 2009, por agentes da Polícia Federal.

O relatório supracitado finaliza ressaltando:

Desde então, os interesses contrários à demarcação da terra Tupinambá acirraram a promoção de calúnias na mídia local, negando a identidade étnica deste povo, incitando agressões e denúncias contra as lideranças da comunidade. Pessoas influentes da região, inclusive da classe política, econômica e mesmo associações incentivam a sociedade local a agredir os indígenas e a adquirir armas, tudo pormenorizadamente repercutido pela mídia local e regional, chegando a desqualificar aliados políticos dos povos indígenas na Bahia para fins eleitorais. [...] É neste contexto de animosidade local de ocupantes da Terra Indígena Tupinambá - detentores de poder econômico e político que extrapolam a região onde as terras em disputa estão inseridas - que a escalada de violações de direitos e violência contra os Tupinambá de Olivença vem ocorrendo, tendo por autores agentes do poder público federal. As denúncias destes fatos é que motivaram a constituição da presente Comissão Especial Tupinambá, que esteve por duas vezes na região (2011, p. 89).

A partir de informações obtidas nos contatos e nos documentos apresentados para elaboração do relatório da Comissão Especial Tupinambá, o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (2011, p.86) apresentou vinte e uma recomendações, destacando, inicialmente, a necessidade de garantir os direitos originários do Povo Indígena Tupinambá, através da urgente conclusão do procedimento administrativo de identificação e demarcação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença.

Mesmo após o relatório supracitado e suas assertivas regulamentações, no ano de 2014 o território indígena dos Tupinambás experienciou momento de muita tensão e intimidação com a presença maciça de soldados do Exército, da força de segurança nacional e da polícia federal. É histórica a violação dos direitos humanos que o povo Tupinambá vivenciou e ainda vivencia na contemporaneidade, devido ao processo de demarcação de suas terras.

Durante todo o processo de reconhecimento o povo Tupinambá de Olivença recebeu ameaças por parte dos cacauicultores e moradores de Ilhéus, na tentativa de desmobilizá-los e fazê-los desistir de sua reivindicação e da efetivação de seus direitos. Percebemos, também, que os ataques se tornaram mais violentos e aparelhados a partir da publicação da demarcação do território indígena no Diário Oficial em abril de 2009, observando-se sistemáticas tentativas de difamação, perseguição, repressão, prisões de lideranças e morte de indígenas Tupinambá.

Sobre o Território Indígena Potyra Tê Tupinambá diz:

A terra para nós indígenas é tudo! É fonte e mãe da vida! Para a sociedade capitalista, a terra e seus produtos são utilizados como objeto de lucro e

Quanto à demografia, segundo dados da Secretaria Especial da Saúde Indígena – SESAI, para o ano de 2019, a população dos Tupinambás de Olivença chega aproximadamente a sete mil indígenas distribuídos em 23 comunidades: Acuípe, Acuípe de Baixo, Acuípe de Baixo II, Acuípe de Baixo (Cajueiro), Acuípe de Baixo (Ilha), Acuípe de Baixo (Lagoa dos Mabaços), Acuípe de Baixo (Mamão), Acuípe de Cima, Acuípe do Meio I, Acuípe do Meio II, Águas de Olivença, Campo de São Pedro, Curupitanga, Cururutinga, Flor de Santaninha, Gravatá, Itapoã, Jairí, Olivença (Aldeia Mãe), Pixixica, Santana, Santana II, Santaninha, Sapucaieira I, Sapucaieira II, Serra das Trempes, Serra das Trempes II, Serra do Serrote e Serra Negra e Serra do Padeiro.

De acordo com o Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença, feito pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, a extensão territorial é de aproximadamente 47.360 hectares, localizadas em três municípios Ilhéus, Buerarema, Belmonte e Una no aguardo da homologação (FUNAI, 2009).

É relevante salientar que o expressivo crescimento da população indígena tupi Tupinambá é percebido como ressonância do processo de autorreconhecimento e do projeto de indianização e (re)existência dos indígenas em nível nacional. O grande aumento da população indígena ocorreu entre os anos de 1991 a 2000, quando os indígenas reelaboraram e passaram a declarar suas identidades étnicas, sem medo e sem vergonha.

No entanto, de acordo com estimativa da Fundação Nacional de Saúde - Funasa (2004), existem muitos indígenas da etnia que vivem fora da área Tupinambá e não se autodeclaram indígenas; compreendemos que por medo das represálias e históricas perseguições da população de não indígenas da região, como ressalta o indígena Tupinambá Claudio Magalhães:

Muito de nossos parentes não falam da história porque foram muito humilhados, hoje estão com a identidade adormecida. Os índios daqui sempre foram reprimidos, perseguidos. Nós fomos cercados ideologicamente, sempre nos dizendo que não somos índios, que não temos direitos, que somos selvagens, que não queremos que o país desenvolva, mas nós índios somos solidários, libertários, sempre buscamos a igualdade. O mundo dominante sempre nos explora, mesmo nas formas mais sutis (GERLIC, 2001).

Após atravessar séculos de colonização, os Tupinambás de Olivença resguardaram tradições culturais e preservaram sua ancestralidade através dos modos de ser e viver com os outros e

com os lugares sagrados da natureza. Kaluanã Tupinambá (GERLIC, 2012, p.04) enfatiza que todos que fazem o mal contra os Tupinambá de Olivença, precisam saber que das árvores que eles derrubaram, ficaram muitas sementes, e essas sementes brotaram e vêm brotando a cada dia que passa.

Em relação aos aspectos linguísticos, Nimuendaju (1938) relatou que, em 1938, alguns indígenas da vila de Olivença falavam Nheengatu, língua que surge a partir do contato de indígenas com os portugueses, mais precisamente de povos de língua Tupi com agentes missionários no período colonial, mas especificamente na região Norte. Porém, devido à proibição que os indígenas tinham em transmitir seu signo semiótico e de se comunicar através de sua língua – foram séculos de etnocídio -, os Tupinambás de Olivença estão em processo de revitalização de sua língua ancestral e falam prioritariamente o português na atualidade.

Importante destacar que na Convenção Linguística Tupinambá, realizada na Escola Sapucaeira no ano de 2010, lideranças vinculadas à educação iniciaram o processo de retomada da língua Tupinambá de Olivença, através do Projeto Tupinambá, objetivando à construção do Vocabulário Tupinambá e alguns processos fonológicos da língua Tupinambá (SANTOS, 2013, p.15).

Quanto às atividades produtivas, os Tupinambás têm uma diversidade no cultivo de alimentos e envolvem sua relação sustentável com a terra, com destaque para mandioca, com a qual produzem a farinha de mandioca, o beiju e a bebida fermentada, giroba. A farinha produzida é valorizada pela comunidade da região, configurando importante fonte de renda para muitas famílias que cultivam a mandioca em seus roçados.

A pesca artesanal, a mariscagem e a caça também se configuram como importantes atividades produtivas para sua subsistência. Com apoio de técnicas tradicionais apreendidas pelos anciões, atualmente a caça está restrita a áreas de mata com maior extensão de floresta, visto que os fazendeiros da região impedem essa prática secular.

A principal e mais antiga atividade extrativista dos Tupinambá é a coleta de piaçaba, usada na confecção de cordas de amarração dos navios. Documentos do período colonial apontam que os indígenas da região de Olivença realizavam a coleta da fibra de piaçaba para fins comerciais com os portugueses, através de escambo.

Tradicionalmente, a fibra de piaçaba é utilizada para fabricação artesanal de vassouras, artigos decorativos, instrumentos de caça e pesca e objetos domésticos, como peneiras, esteiras, cassuás, cestos, flechas, lanças, arapucas, laços, cocares, colares, cangas e adornos. As relações produtivas e econômicas dos Tupinambás com os não indígenas, desde o período da colonização, implicam e sempre implicaram o uso dos saberes indígenas e a relação sustentável com a terra e seus frutos.

As relações sociais do povo Tupinambá são mediadas pela oralidade das grandes bibliotecas vivas, os anciões e as anciãs, que realizam o trabalho de preservação e difusão da cultura, transmitindo saberes, modos e ser e de (re) existir para as gerações mais jovens. Esses são os detentores dos conhecimentos a respeito da história oral do povo Tupinambá, costumando pontuar sempre os fatos a partir de gerações ancestrais e demarcando o tempo a partir das falas dos pais, dos avós, e dos antigos (COSTA, 2013, p. 46).

Imagem 3: Tupinambá de Olivença dançam o Porancim na frente da FUNAI.



Fonte: *Site Povos Indígenas do Brasil*, 2008.

A organização política é orientada em cacicados. Os caciques são escolhidos de acordo com o estatuto interno, por um coletivo de cinco troncos familiares, com necessidade de aprovação

do Conselho de Anciões, composto pelos mais velhos que habitam o território Tupinambá (COSTA, 2013, p. 46). As lideranças são formadas permanentemente para atuação nas áreas de educação, saúde e território, com notório saber sobre as demandas das comunidades, história do povo e inserção e influência. As lideranças e os caciques são intermediários essenciais nas relações dos Tupinambá com o Estado.

Com o processo de retomadas simbólicas e identitárias, movimentos e rituais foram estimulados. Citamos como exemplo a prática singular do Porancim, que é realizado em todas as ocasiões relevantes do povo, o ritual envolve dança circular com o bater forte e ritmado dos pés no chão e o corpo curvado para frente, com sons dos maracás e de repetidos cânticos.

Outro movimento integrado ao processo de retomadas e à escola Tupinambá é a caminhada dos mártires que, anualmente, traz à memória fatos marcantes relacionados à história de luta do povo Tupinambá, com destaque para o genocídio comandado pelo Mem de Sá e a perseguição e desaparecimento do Caboclo Marcelino.

Existem também festas e rituais vinculados à igreja católica consolidada na Vila de Olivença, como exemplos podemos destacar a Festa do Divino Espírito Santo e a festa da Puxada o Mastro, que ocorrem há séculos. Para Costa (2013), festejar em Olivença é uma forma de manter viva a identidade étnica, com alegria, história e a memória. Nesse sentido, os festejos, movimentos e rituais do povo Tupinambá são práticas culturais que afirmam identidade étnica e incidem em processos de subjetivação e na relação simbiótica que o povo tem com seu território.

Em suma, apesar do forte contato interétnico iniciado no contexto colonial e todo o processo de etnocídio e genocídio experienciado, os indígenas são os verdadeiros protagonistas da história do Brasil. Os Tupinambá de Olivença conseguiram resguardar suas memórias no atravessar desses séculos, preservaram saberes tradicionais, costumes e características dos seus antepassados e, através de estratégias resilientes de preservação e (re)construção, foram capazes de acomodar suas dinâmicas sociais, relacionais, econômicas e culturais. Essas conclusões se baseiam na revisão de literatura sobre esse povo e também nas incursões em campo.

4.2 “Nada sobre eles, sem Eles”

Eu sou Tupinambá. Sou do pé da Juerana. Eu sou índia eu sou guerreira. Sou raiz da mesma rama. Eu sou Tupinambá. Tenho orgulho de dizer. Eu sou tronco de uma árvore. Eu sou forte pra valer (Domínio Tupinambá).

O dístico “Nada Sobre Nós, Sem Nós” norteia o movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, apresentando, enquanto premissa básica, a autoridade e o efetivo protagonismo das pessoas com deficiência na inclusão e plena participação nas discussões e deliberações da causa, pois as pessoas com deficiências são as verdadeiras peritas da causa e suas reverberações subjetivas e sociais.

Respalhando e compreendendo a relevância e urgência em se efetivar o lema, realizamos uma analogia com o “Nada sobre eles, sem Eles”, relacionando o lugar de fala dos indígenas, em especial os Tupinambá de Olivença, em um espaço específico desse estudo. Desse modo, sistematizamos, neste tópico, alguns estudos científicos realizados pelos e com os Tupinambás de Olivença, que se relacionam com nossa pesquisa – com ênfase na educação escolar indígena específica e diferenciada da etnia.

Iniciamos esse processo a partir de consulta no catálogo de teses e dissertações da Capes, com a busca da palavra “Tupinambá de Olivença”; após refinamento apresentado pela plataforma, selecionamos algumas pesquisas através da leitura dos títulos e dos resumos, identificando, desse modo, pesquisas que mais se relacionavam com nosso estudo. Importante ressaltar que algumas dessas pesquisas já haviam sido elencadas e orientadas para leitura, a saber, do professor José Valdir Jesus de Santana e do professor e pesquisador indígena José Carlos Batista Magalhães.

Também fizemos leitura e tecemos reflexões a partir da dissertação de mestrado do gestor e professor da escola indígena Tupinambá de Olivença Erlon Fábio de Jesus Costa, considerando que parte significativa dos sujeitos que integram a pesquisa do autor são estudantes vinculados à EJA, o que torna a análise de seu trabalho preenchida de sentido e significado, posto que não identificamos, em nossas buscas, pesquisas específicas sobre a educação de jovens e adultos vinculadas ao povo Tupinambá de Olivença.

No sentido de tornar literal o lema parafraseado neste tópico, selecionamos mais duas pesquisas de mestrado de indígenas da etnia Tupinambá. A busca e o processo de seleção ocorreram nos mesmos moldes, ou seja, realizamos a leitura dos títulos e dos resumos para

identificação das pesquisas que mais se relacionavam com nosso estudo para leitura e ponderações. Selecionamos as seguintes pesquisas: Território e (re)existência na educação escolar indígena Tupinambá decolonial: colégio estadual indígena Tupinambá, da autora Ayra Tupinambá/Vanessa Santos, e o trabalho intitulado Lutando por uma Educação Escolar Indígenas Decolonial: Construção da Escola Estadual Estadual Indígena Tupinambá, do professor pesquisador Katu Tupinambá.

Desta forma, apresentamos, neste tópico, análises e discussões contemporâneas de pesquisadores indigenistas e indígenas que estabelecem tessituras e contribuem substancialmente com o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Iniciaremos com a dissertação de mestrado “O que nós queremos é uma escola com o cheiro do nativo”: os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença (2019), desenvolvida pelo pesquisador indígena José Carlos Batista Magalhães, no programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, que destaca como o projeto de educação escolar indígena entre os Tupinambá de Olivença foi se constituindo e quais os desdobramentos ante os processos de luta na busca por direitos diferenciados.

Batista Magalhães (2019) apresenta narrativa de si na introdução e em múltiplas facetas da primeira parte do texto, apontando atravessamentos da cultura Tupinambá, as vivências com a família na roça, a infância alegre e trabalhadora, a escolarização, as dificuldades passadas na universidade, sua experiência no Ministério da Educação com o trabalho de consultoria da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena - seus processos de subjetivação - e o movimento indígena enquanto propulsor de sua consciência política e conector com o *ethos* indígena e com os símbolos que constituem a cosmovisão dos Tupinambá (BATISTA MAGALHAES, 2019, p.43).

O autor destaca seu olhar enquanto sujeito indígena e pesquisador entre seu povo, revelando que a reflexão acerca do projeto de escola dos Tupinambá de Olivença tornou-se central para o Movimento Indígena nos seus processos de luta, pela afirmação da identidade, retomada do território ancestral e reorganização sociopolítica.

Desse modo, no primeiro momento do texto, Batista Magalhães (2019, p. 24) sistematiza suas experiências e seu processo de elaboração e afirmação étnica e como foram dados os primeiros passos como militante no Movimento Indígena que o tornou professor e liderança junto a seu povo.

No desenvolvimento do segundo momento da dissertação, o autor apresenta dados atualizados acerca da escola dos Tupinambá de Olivença, revelando seu lugar privilegiado no movimento indígena Tupinambá e socializando narrativas de personagens e lideranças importantes para esse movimento.

Articulo, a partir destas experiências de luta, a ideia de levante. O que chamo de levante são as diversas estratégias de luta utilizadas pelos Tupinambá de Olivença ao longo da história de contato, em especial a partir do século XX, para reconstituir a nação Tupinambá e mantê-la de pé, assim como a luta pela garantia dos direitos sobre o Território Tupinambá de Olivença. São memórias de narrativas de momentos de dores, massacres, sofrimento e perda, na luta pela defesa da TI Tupinambá de Olivença, bem como a luta pelo reconhecimento étnico (BATISTA MAGALHÃES, 2019, p. 58).

Com essa intenção, o autor apresenta narrativas que se vinculam à construção do Movimento Tupinambá e sua relação com o projeto de escola, iniciando com o movimento protagonizado pela professora alfabetizadora indígena Pedrísia Damásio, considerada a pioneira na instalação de uma escola indígena no Território Tupinambá de Olivença, na comunidade Sapucaieira. O objetivo da professora era alfabetizar os jovens e adultos da aldeia.

O projeto de Pedrísia foi apoiado pela professora Núbia Batista da Silva, que também protagonizou o movimento relacionado à educação de jovens e adultos, pelo CAPOREC – movimento citado no tópico anterior -, visto como um divisor de águas no processo de reconhecimento e afirmação das identidades indígenas, mobilizando, despertando e reconstruindo narrativas de indianidade na região (BATISTA MAGALHAES, 2019, p. 59).

Batista Magalhães (2019) também faz referência ao movimento de retomada liderado por Marcelino na década de 1920, ressaltando que Marcelino tornou-se um mártir por defender os direitos do povo Tupinambá e lutar contra os interesses dos fazendeiros, sendo personagem central na atualidade para o movimento de retomada do Território. O autor também apresenta narrativas relacionadas ao levante pelo reconhecimento étnico perante o Estado e pela demarcação do Território da década de 1980, liderados por Francisco do Amaral, mais conhecido como Alício, e Manoel Liberato de Jesus, conhecido como Duca Liberato (BATISTA MAGALHAES, 2019, p. 62).

Entre narrativas de anciãs e anciãos, o autor também apresenta movimentos que atuam e constituem a escola, a exemplo da Caminhada dos Mártires e do projeto de multiplicação de escolas, sendo iniciado com a criação de salas em diversas comunidades e, depois, com a

construção de escolas. Entre as escolas construídas, o autor destaca a escola situada na comunidade de Sapucaieira, cuja área foi doada pela família da professora alfabetizadora de jovens e adultos Pedrísia, que, simbolicamente, apresenta, em sua arquitetura, o modelo da Aldeia Indígena Tupinambá de Olivença do século XVI (BATISTA MAGALHAES, 2019, p. 74).

No último momento do texto, com base na etnografia realizada com seus parentes Tupinambá de Olivença, o professor pesquisador apresenta informações a respeito da escola dos Tupinambá de Olivença, sinalizando que, no percurso dessas duas últimas décadas, a escola foi, sem dúvida, ferramenta de luta e empoderamento, possibilitando a (re)organização política do Movimento Indígena, a reelaboração e afirmação das identidades, reorganização social, afirmação e (re) constituição da cultura, valorização dos conhecimentos tradicionais, estudos e pesquisas sobre a língua, seus costumes tradicionais, em articulação com a luta pela demarcação do Território tradicional (BATISTA MAGALHAES, 2019, p.84).

Nesse sentido, a escola específica e diferenciada do povo Tupinambá de Olivença foi projetada a partir da interculturalidade, com fomento a problematização, protagonismo e criticidade reflexiva através de uma pedagogia decolonial, que tem estimulado processos de elaboração e de (re)tomadas de consciência acerca da indianidade.

Ouvi também de uma professora e líder espiritual a expressão “o que nós queremos é uma escola com o cheiro do nativo”. Na sua compreensão, numa escola indígena a tradição deve estar inserida em suas práticas pedagógicas, como bem esclareceu: “porque a gente precisa da leitura, da escrita, da universidade, mas a gente também necessita das nossas verdadeiras identidades. A gente não pode perder nossos costumes, e esses costumes não podem deixar de ser passados para as nossas crianças” (BATISTA MAGALHÃES, 2019, p.104).

José Carlos Batista Magalhães conclui sua pesquisa apresentando a escola dos Tupinambá de Olivença como eixo nucleador na organização e no fortalecimento da identidade povo em todos os processos de lutas, levantes e retomadas étnicas, simbólicas e territoriais e no processo de efetivação dos direitos educacionais.

A segunda pesquisa analisada refere-se à tese do professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jose Valdir Jesus de Santana, intitulada: “A letra é a mesma, mas a cultura é diferente: a escola dos Tupinambá de Olivença” (2015), vinculada ao programa de

pós-graduação em antropologia social da Universidade Federal de São Carlos, que discute como o estar na cultura e tornar-se forte na cultura vão sendo produzidos a partir da escola e das relações que esta possibilita e articula.

O autor introduz sua pesquisa de doutorado com narrativa de si, apresentando sua trilha acadêmica, que se iniciou logo após a conclusão do ensino médio, com a formação docente inicial na graduação e as empreitadas como pesquisador indígena, que foram ensaiadas desde a graduação, porém concretizadas no mestrado, com significativa pesquisa sobre o povo Kiriri, com o qual nutrimos respeito, afeto e vínculo, como docente na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena.

A introdução também apresenta os caminhos que levaram o autor até a pesquisa com o povo Tupinambá de Olivença, enfatizando a aprovação no concurso da UESB, o contato com a tese de Susana de Matos Viegas, junto aos Tupinambá, no período do mestrado, o estreitamento relacional com lideranças indígenas Tupinambá e com outras pesquisadoras indígenas, o que estimulou o desejo, já latente, e facilitou sua inserção em campo.

Desse modo, o autor inicia sua pesquisa in loco com circulação validada na EEITO e seus núcleos, com vínculo fortalecido e contato com professores, gestores da escola, lideranças, estudantes, caciques e pais, o que, de acordo com Santana (2015, p. 27), muito contribuiu para a elaboração da tese de que a escola é produtora e produzida por uma socialidade e que, a partir do que os Tupinambá definem como o estar na cultura, possibilita a construção de uma pessoa Tupinambá, que estes denominam de forte na cultura.

A primeira parte da tese apresenta a questão norteadora da investigação: refletir e analisar como estar na cultura e tornar-se forte na cultura vão sendo produzidos a partir da escola e das relações que esta possibilita e articula. Nesse sentido, o autor defende que a escola tem se tornado central nesse processo, uma vez que é através dela que partilhas relacionais e produções culturais são oportunizadas, tanto internas quanto externas e, do mesmo modo, como dizem os Tupinambá, a escola tem sido, ademais, o lugar da cultura (SANTANA, 2015).

Sob esse viés, o autor reflete e problematiza sobre dispositivos legais relacionados à legitimação e emergência de uma educação escolar indígena intercultural, específica e diferenciada, revelando que é nesse cenário que a educação escolar é acionada pelos povos indígenas, na relação com o Estado brasileiro (SANTANA, 2015, p. 32). Porque é no espaço

escolar intercultural, específico e diferenciado que a cultura produz efeitos e tensões: afirma identidade, constrói pessoas fortes na cultura, fortalece o movimento indígena, produz autonomia, possibilita a sustentabilidade do território, afirma tradição. A escola se torna o lugar da cultura, porque ela tudo pode, ou porque não existe escola indígena sem cultura, como nos disseram muitos Tupinambá (SANTANA, 2015, p.33).

Nessa primeira parte da pesquisa, encontramos um tópico com atualização acerca do povo Tupinambá, constando aspectos relacionados ao contexto geográfico e territorial, questões referentes à demografia, com dados oficiais, historicidade da presença do povo no território de Olivença, perpassando pelo processo do aldeamento jesuíta no século XVII, a criação da vila, a negação do Estado e dos latifundiários da existência dos indígenas em Olivença nos séculos XIX e XX - que buscavam se apropriar das terras indígenas, como de fato ocorreu (SANTANA, 2015, p.39).

O autor destaca o levante liderado por Marcelino como um movimento de resistência contra a invasão de Olivença pelas elites, que queriam construir uma ponte entre Ilhéus e Olivença, sobre o Rio Cururipe, no intuito de tornar Olivença uma área de veraneio (SANTANA, 2015, p.39), bem como o declínio da produção do cacau na década de 1980 e o concomitante início do movimento de reorganização do povo Tupinambá em busca de reconhecimento étnico, com a constituição de alianças com outros povos indígenas e com instituições indigenistas, como o Conselho Indigenista Missionário - CIMI e a Associação Nacional de Ação Indigenista - ANAÍ.

Neste espaço, Santana (2015) ressalta a importância da etnografia construída por Viegas (2003, 2007), destacando os princípios estruturantes da socialidade Tupinambá e ressaltando os conceitos desenvolvidos que se relacionam com sua tese: socialidade, comensalidade, convivialidade e micro história, que tornam centrais para a compreensão do parentesco, dos afetos, da produção dos lugares que, no limite, atuam nos modos de subjetivação Tupinambá.

Desse modo, Santana (2015) faz um apanhado sobre esta e outras teses e etnografias produzidas nos últimos anos sobre os Tupinambá, relacionando conceitos estruturados pelos autores e autoras com sua pesquisa e ressaltando que sua tese defende que para os Tupinambá escola é cultura e, nesse sentido, os Tupinambá fazem cultura, pois não se limitam a processos de domesticação da escola.

No segundo momento da tese, o autor faz sistematização histórica dos princípios e normatização da educação escolar indígena, que remonta aos tempos coloniais, encontrando, em seu percurso, a ação catequética empreendida pelos jesuítas, o diretório pombalino nos aldeamentos, a ineficácia do Estado em todo o período após a proclamação e a ação de diversas missões religiosas, sejam católicas ou protestantes. O autor pontua que, apesar de a educação escolar voltada para os indígenas ser secular, foi só a partir da década de 1970 que surgiram projetos atentos as especificidades da educação escolar indígena, que percebem a escola indígena como instrumento em prol da autonomia indígena, e não uma instituição colonizadora (SANTANA, 2015, p.55).

Com a Constituição de 1988, essa mobilização crescente ganha respaldo jurídico, resultando em um conjunto de dispositivos legais que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, reconhecendo o direito dos povos indígenas manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (SANTANA, 2015, p. 57), conforme explanado em tópico anterior.

Nesse caminhar, Santana (2015) realiza problematização acerca da utilização de termos como diversidade cultural, diferença, especificidade, identidade, cultura e resgate cultural em muitos projetos de educação escolar indígena, apontando que muitas propostas de educação intercultural se preocupam com a dimensão da diferença e se esquecem da desigualdade, das relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas, raciais, de gênero estão submetidas.

Outra crítica apresentada pelo autor, e relevante para nossa pesquisa, é acerca da fragmentação produzida em torno da educação indígena e educação escolar indígena que, segundo o pesquisador, foi relevante no processo de institucionalização de uma escola indígena específica, intercultural e diferenciada, mas que, pode produzir polarização, uma vez que nem sempre a educação indígena foi anterior à educação escolar.

No tópico sobre escolas indígenas e seus modos de apropriação, Santana (2015) reflete sobre a diversidade fundamental na construção das escolas indígenas, respeitando os processos próprios de aprendizagem e transmissão do conhecimento de cada povo:

Interessa-nos, agora, a partir de diferentes etnografias, apresentar uma multiplicidade de formas e modos como a educação escolar tem sido apropriada por diferentes povos indígenas, no sentido de pensar como a

escola tem sido produzida em cada contexto e, ao mesmo tempo, o que ela passa a produzir, o que ela possibilita em termos de novas relações, demandas e (des) entendimentos (SANTANA, 2015, p. 70).

Seguindo essa discussão, Santana (2015) apresenta etnografias de diversas etnias indígenas, apontando especificidades no projeto de escola de cada povo e, na sequência, apresenta as especificidades da escola indígena dos Tupinambá, ressaltando que, no caso específico dos Tupinambá, a tensão vivida nos últimos anos está relacionada ao modelo de escola que esse povo quer pra si.

O projeto de escola do povo Tupinambá precedeu à responsabilização do Estado no oferecimento de educação escolar indígena; após reivindicações desses povos e de parceiros da causa indígena, os Tupinambá acionaram e pressionaram o Estado, no sentido de que este se responsabilizasse pela educação escolar em seu território. Nesse contexto, de mobilização e reorganização interna, a educação escolar dos Tupinambá começa a ser pensada e construída, de modo a atender às necessidades deste povo, buscando atuar na luta pelo reconhecimento étnico e pela retomada de seus territórios ancestrais (SANTANA, 2015, p. 87).

Desse modo, Santana (2015) defende que a escola Tupinambá tem se tornando o lugar da cultura e de estar na cultura onde, através das experiências e das relações intersubjetivas, os Tupinambá elaboram seus sentidos sobre o mundo. Nesse caso, a escola se constitui como produtora de subjetividades, na medida em que aproxima parentes, fortalecendo laços, possibilitando a partilha das memórias, afetos, tensões, conflitos e experiências. Nesse processo, atualizam-se os sentidos sobre o que é ser Tupinambá, sobre a luta pelo território e sobre as histórias e memórias dos antepassados. Ao se aproximarem, fazem-se parentes, produzem o parentesco, porque se fortalecem como Tupinambá (SANTANA, 2015, p.95).

No tópico *A letra é a mesma, mas a cultura é diferente*, Santana (2015) socializa conversas que estabeleceu com uma sábia indígena Tupinambá, Dona Lurdes, ele informa que, nesses diálogos, Dona Lurdes sempre comentava “a letra é a mesma, mas a cultura é diferente”, e que, no processo investigativo, compreendeu que a letra ser a mesma tinha o sentido do aprendizado correspondente às escolas indígenas e não indígenas pois, em ambas, existe a necessidade de aprender a ler e a escrever. Porém, a cultura é diferente, uma vez que as escolas indígenas precisam tornar seus estudantes sabidos – reflexivos, críticos, integrados a suas tradições, multiplicadores e fazedores de cultura.

Importante ressaltar que Santana (2015) destaca que em um passado não muito remoto, os Tupinambá perderam suas terras por não saberem ler. Nesse sentido, tornar-se sabido, através e pela escola, no aprendizado da cultura, da memória e da tradição, implica tornar-se Tupinambá forte, estar na cultura, ser guerreiro. Tornar-se sabido é uma relação que envolve diferentes experiências, que se potencializam na escola e em tudo que ela proporciona.

Em estreita relação com os processos de subjetivação e as práticas de liberdade discutidas em nossa pesquisa, Santana (2015) aponta que a escola, e tudo o que ela possibilita, proporcionam a emergência de novos Tupinambá, estes, mais fortes na cultura (SANTANA, p. 102, 2015). Se, nesse movimento, são produzidos estudantes fortes na cultura, o mesmo precisa ocorrer com os professores. Nesses termos, a escola também produz tipos de professores indígenas; eles podem ser mais fortes ou menos fortes na cultura.

Para Santana (2015), uma das principais funções da escola Tupinambá é produzir pessoas fortes na cultura, logo, é fundamental que a escola esteja articulada com as demandas de sua etnia, conectando sujeitos, território, encantados, memória, história, ritual. Assim, multiplicar escolas é também retomar parentes e estar na cultura, em um movimento que multiplica a escola pelo território indígena, em especial nas áreas de retomadas, no sentido de compreender esse efeito multiplicador que se relaciona ao fazer política entre os Tupinambá (SANTANA, 2015, p. 131), produzindo e atualizando o parentesco nesse movimento; em consequência, tornando-se mais fortes na cultura.

Como já referido, os Tupinambá não querem uma escola que se limite, apenas, a ensinar a ler e escrever e, dessa forma, o que é considerado uma —boa escola, em nossos termos, é uma dimensão valorizada, mas acredito que não a mais importante para os Tupinambá, isso porque, segundo eles a escolaridade não está só no ler e escrever, está na nossa identidade, está no conhecimento dos nossos valores, está na nossa cultura (SANTANA, 2015, p. 145).

No tópico fazer escola, Santana (2015) ressalta que os Tupinambá fazem escola para resistir, e resistem, fazendo escola. Estudar é resistir e fazer retomada, através do que se aprende na e pela escola, da história dos antepassados, suas lutas, resistências; é produzir e estar na cultura como temos afirmado. É através das suas escolas, que os Tupinambá produzem novas alianças e fortalecem o movimento indígena, o parentesco e a cultura.

Não é à toa quando dizem que “tudo começou com a escola. Construir escolas implica na construção de novas rotas no território Tupinambá, que além de fazer a escola funcionar, possibilita a circulação de pessoas entre diferentes comunidades, à visitação entre famílias e, conseqüentemente, um

maior controle sobre o próprio território e maior vigilância sobre áreas e espaços que ainda estão sob o controle de não indígenas (SANTANA, 2015, p. 191).

Por esse motivo, os Tupinambá querem estar na cultura na e pela escola, visto que retomar a cultura significa produzi-la com os parentes, colocá-la em relação, acionando, para isso, a história, a memória, as lembranças, as lutas, os antepassados e encantados. Partilhas produzem parentes e introduzem compreensões centrais entre os Tupinambá pois, para estar na cultura e ser Tupinambá forte, é preciso que se esteja junto. Assim, Santana (2015) defende, em sua tese, que a escola Tupinambá tem sido lugar de produção de cultura, de política, de subjetividades, de parentes, de pessoas sabidas e de retomada da tradição.

A pesquisa de mestrado do pesquisador indígena Erlon Fábio de Jesus Costa, “Da Corrida de Tora ao Poranci: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia” (2013), vinculada ao Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável, da Universidade de Brasília, destaca o papel da educação indígena Tupinambá enquanto espaço de sustentabilidade cultural e de conservação dos saberes.

Consideramos relevante apresentar sínteses das discussões trazidas na dissertação do professor e pesquisador indigenista Costa (2013), uma vez que parte significativa dos sujeitos da pesquisa do autor são estudantes Tupinambá vinculados à EJA indígena, o que torna a análise de seu trabalho ter sentido e significado peculiar para nossa pesquisa.

Nos tópicos iniciais do texto, o autor apresenta seus contatos com os povos indígenas, destacando a visão distorcida que o sistema educacional transmitia acerca dos indígenas atuais e ressaltando, nesse sentido, que o foco central de seu trabalho é exatamente combater a visão distorcida dos indígenas de Olivença pela sociedade regional e nacional. Para tal, o autor apresenta um conjunto de documentos históricos que atestam a legitimidade étnica do povo Tupinambá de Olivença, somando forças no seu processo de demarcação.

O autor destaca que sua pesquisa também se debruça sobre a sustentabilidade cultural das terras tradicionais do povo Tupinambá de Olivença, objetivando minimizar os violentos ataques dos fazendeiros da região, potencializados desde o processo de demarcação da terra indígena dos Tupinambá de Olivença. Desse modo, a dissertação está dividida em quatro capítulos, que revelam os saberes ancestrais que os Tupinambá possuem a respeito de seu território, bem como a relação sustentável que estabelecem com a natureza.

O procedimento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa foi a pesquisa-ação, com implicação e engajamento coletivo dos participantes – professor pesquisador e estudantes - em todas as atividades e oficinas desenvolvidas durante a pesquisa, que integram práticas sustentáveis, perspectiva intercultural e espaço privilegiado para fomento dos saberes tradicionais em multiformatos: imagens, relatos, narrativas e escritos, produzindo rico acervo e significativo material.

No primeiro capítulo, o autor apresenta o cenário da pesquisa e destaca concepções de sustentabilidade e de educação diferenciada que são embasadas a partir de narrativa da cacica Maria Valdelice, referencial teórico e dispositivos legais. O autor ressalta a seguinte fala da cacica: “a luta pela Terra dos Tupinambá de Olivença, era uma luta que estaria travando para uma herança de seus netos”; em vista disso, o autor reforça,

[...] parto do princípio da necessidade de ter como pano de fundo um currículo diferenciado e capaz de atender uma demanda de indígenas, que daqui há duas gerações, - provavelmente herdarão de seus avós, além da luta, um compromisso com um território demarcado. Compromisso esse que perpassa desde a utilização adequada no manejo dos recursos naturais, até a responsabilidade de preservar esse espaço já tão devastado desde os primórdios do período colonial (COSTA, 2013, p. 19).

O contexto de pesquisa é a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença – EEITO, destacada pelo autor enquanto espaço que carrega, em sua missão, concepções de sustentabilidade e princípios norteadores estruturados na luta pela conquista da Terra, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da escola:

A educação dos Tupinambá passou a ser o principal veículo de comunicação para o processo de retomada da luta pelo reconhecimento étnico do povo [...] entre a sua fundação e o reconhecimento étnico, os espaços educacionais foram se expandido para praticamente todas as comunidades do território, forçando o governo do Estado da Bahia a fazer o seu maior investimento em educação diferenciada (PPP-EEITO, 2007, *apud* COSTA, 2013, p. 25).

O segundo capítulo é denso e repleto de sentido para a pesquisa desenvolvida. Neste espaço, o autor realiza abastada análise do território Tupinambá, com base em pesquisas realizadas, narrativas de anciãos e lideranças e nas oficinas desenvolvidas com estudantes da EEITO, passando pelos processos históricos de lutas e disputas territoriais e pelo reconhecimento étnico do povo.

Assim, o autor apresenta, com riqueza descritiva e com imagens produzidas pelos estudantes da EEITO, mapas com delimitações das comunidades, organogramas com organização política, textos dos estudantes e imagens do pesquisador com aspectos geográficos – climáticos, de relevo, hidrografia, fauna e flora, informações sobre alimentação, dados demográficos relacionados ao povo e à escola Tupinambá e descrição acerca da organização política e organizacional das escolas, dos caciques, de outras lideranças e do território.

Alinhando a nossa pesquisa com esse capítulo dissertativo, destacamos as oficinas e as pesquisas realizadas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos da EEITO, onde foram catalogadas diversas árvores na região e plantas medicinais utilizadas pelos Tupinambá, com o objetivo de restabelecer a saúde e, posteriormente, confirmados pelos anciões da comunidade (COSTA, 2013, p.103).

No terceiro capítulo, o autor disserta sobre a relação simbiótica dos Tupinambá com seu sagrado território, enfatizando uma máxima do povo: “precisamos da terra, porque a terra é nossa mãe”. Nessa trilha dissertativa, apresenta pontos relacionados aos fazeres e a cultura do povo Tupinambá de Olivença, ressaltando, em suas análises, o processo de retomada territorial e de resistência étnica. Significativo apontar que, nesse espaço, ele realiza reflexões acerca dos processos de subjetivação imbricados em todo histórico de resistência do povo, mesmo não utilizando este termo:

Ao partirem do pressuposto de que “a Terra é Nossa Mãe”, acreditamos que os Tupinambá revelam um dos sentidos das retomadas: voltar para a terra que permitiu gerar seus antepassados e a eles mesmos. Foi a noção de territorialidade, ligadas à subjetividade presente nos encantados da mata, nas ressignificações dos rituais cristãos, no ato de comer juntos e juntos produzir o sustento, que direcionaram a afetividade e o sentimento de pertença a um grupo. Assim, pensamos que os Tupinambá de Olivença resistiram (reelaborando e/ou negando) as imposições presentes em sua trajetória histórica, por meio de um sentimento de pertencimento capaz de atuar de maneira coletiva em elementos singulares da cultura e fazendo permanecer viva uma história que antecede o processo de colonização (COSTA, 2013, p. 65).

Com refinada análise sócio-histórica, o texto sistematiza documentos antropológicos e históricos que indicam a família linguística, os principais levantes, os momentos históricos e políticos que marcaram a história do povo, a exemplo do genocídio liderado pelo Mem de Sá, o etnocídio mediado pelos jesuítas, o coronelismo e a expropriação das terras pelos

fazendeiros para uso recreativo, o levante liderado pelo Marcelino e a estratégia de deslegitimação étnica envolvida na utilização do termo caboclo,

Para justificar que não havia mais índios no local, facilitando a ocupação, criou-se a concepção de que o lugar era ocupado pelos “caboclos de Olivença”. Aqui vale salientar que essa postura vinculou-se a posições existentes no Brasil de que neste país não existiria uma raça puramente brasileira. Portanto, todos teriam direito a ocuparem o território nacional (COSTA, 2013, p. 77).

O autor salienta que muitos indígenas não aceitaram esse termo, + foi forçada e possibilitou retiradas, resistências e a dinâmica de aproveitamento do território – a cultura das roças. Neste espaço do texto também encontramos aspectos relacionados aos traços culturais e às memórias ancestrais nessa relação com a terra, frutos, alimentos, relação comercial, as ervas medicinais e as estratégias sustentáveis que os Tupinambá sempre utilizaram.

No último capítulo, embasado nas sábias narrativas de anciãs, anciãos e caciques, defende que os rituais e as festas inicialmente compreendidos como católicas, foram ressignificadas e utilizadas pelos Tupinambá de Olivença enquanto estratégia de sobrevivência, e de não aceitação de rituais europeus.

Desse modo, Costa (2019, p. 134) aponta que os Tupinambá conservaram elementos culturais do seu cotidiano, utilizando as festas religiosas para consolidar a transmissão de conhecimento para novas gerações e a relação de parentesco, em um processo de antropofagia cultural, ressignificando a religião e parte da cultura dos colonizadores para manutenção das memórias ancestrais e fortalecimento da identidade étnica.

Vinculada à Universidade Federal do Sul da Bahia e orientada pelo indígena e professor doutor Casé Angatu Xukuru Tupinambá, a dissertação “Território e (re)existência na educação escolar indígena Tupinambá decolonial”: Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara (2020), desenvolvida pela autora indígena Ayra Tupinambá/Vanessa Rodrigues dos Santos, reitera o lugar dos pertencimentos e do entendimento da educação como território sagrado de empoderamentos das e nas lutas pelos projetos de povo.

Um pertencimento traduzido em suas palavras: sou parte desse Povo, por ser, com muita honra, uma Tupinambá que luta junto com sua Comunidade. Desse modo, Tupinambá (2020) socializa que o trabalho possui profundas afinidades com suas vivências como educadora

indígena e moradora do Território Ancestral, em que nasceu, vive e luta com seus familiares e parentes.

Tupinambá (2020) introduz sua trajetória acadêmica com a de outros e outras indígenas, enfatizando que, antes de tudo, são indígenas obtendo títulos acadêmicos sem deixarem de lado, ou em segundo plano, sua ancestralidade e compromisso com o seu povo. Nesse sentido, a autora contextualiza que a luta do Povo Tupinambá é secular, contra as constantes expulsões e tentativas de apagamento físico e étnico na região onde nasceram, viveram, resistiram e (re)existiram através de seus descendentes. Por isso, o enfrentamento é também pela manutenção da natureza sagrada de Olivença – natureza da qual são parte, porque nela estão os ancestrais, estão eles/elas e estarão os que virão.

Organizada em três partes, a dissertação foi elaborada em formato de memorial descritivo, tendo como eixo conceitual a percepção de que a territorialidade e os saberes originários constituem (re) existências presentes na Educação Escolar Indígena Decolonial em Olivença. Desta forma, o memorial é o primeiro momento do texto, seguido do projeto de intervenção e da formulação de materiais pedagógicos, ações e conceitos educacionais na terceira parte do texto.

Através de narrativas de si, Tupinambá (2020) elabora memorial descritivo, compartilhando memórias da sua ancestralidade originária como moradora na Terra Tupinambá, refletindo sua formação como geógrafa pela UESB e sobre as possibilidades conceituais apresentadas no processo de sua pesquisa de mestrado, especialmente as inspiradas na decolonialidade.

Através dessa narrativa, a autora realiza problematizações, reflexões e análises críticas acerca de múltiplos conteúdos e questões: autoria indígena na universidade, marco temporal, cosmologia, temporalidades, vivências, resistência e (re)existência, entre outros temas. Importa pensar a memória e toda a sua carga de subjetivações como processo e produto educacional, tal se nota, de modo explícito e subliminar, nas falas da autora.

As Escolas Tupinambá são produto das lutas pelo Território, constituindo alicerce fundamental nesse processo; assim, questões acerca da autodemarcação demonstram o protagonismo Tupinambá. Na medida em que, autonomamente, os indígenas constroem suas aldeias, moradias e escolas, eles fortalecem as formas tradicionais de se relacionarem com a natureza sagrada, consolidando a retomada do Território Ancestral (TUPINAMBÁ, 2020, p. 18).

Nesse caminhar, Tupinambá (2020) aborda as lutas, a tradicional caminhada Tupinambá, o levante liderado por Marcelino, a representatividade da puxada do mastro, a ritualística envolvida no porancy e os entrelaçamentos familiares, acentuando que, desde seu nascimento, aprendeu com familiares, anciãs, anciões e demais parentes que ser uma Tupinambá é resistir e (re)existir sempre e cotidianamente.

Por sua vez, essa (re)existência tem como fundamento os saberes ancestrais, os quais nos ensinam que não devemos resistir somente fazendo oposição aos que são contra nossos direitos: trata-se também da construção de caminhos, como acontece nas práticas cotidianas nas escolas indígenas. Isto é, quando baseada na (re)existência de nossos saberes originários, nossa resistência é propositiva e protagonista. Um exemplo disso são as retomadas que fazemos, consolidando a autodemarcação do Território (TUPINAMBÁ, 2020, p. 43).

Tupinambá (2020) considera que, a despeito das ressignificações e adaptações educacionais, socioculturais e econômicas, os Tupinambá vivem como seus ancestrais, inscrevendo, desse modo, que os Tupinambá reconhecem e sempre reconheceram a importância de sua autonomia e alteridade, pois a histórica negligência do Estado e suas Leis fizeram o povo se organizar de modo autônomo para continuarem vivendo em Olivença – resistindo para existir.

Na segunda parte do texto apresenta o projeto de intervenção resultante de sua atuação como educadora, especialmente no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara, na Aldeia Itapuã. A autora fortalece e reitera a validade pedagógica das práticas decoloniais já experienciadas nas escolas Tupinambá, defendendo que novas e mais fortalecidas práticas pedagógicas decoloniais continuem germinando no solo rico e fértil que são as escolas Tupinambá.

As Anciãs e Anciões de Olivença várias vezes comparam nossa história como Povo com a Natureza. Por serem portadores das sabedorias ancestrais atemporais, suas palavras têm muito valor para nós. Os mais antigos dizem que as famílias Tupinambá seriam árvores com seus troncos formando o nosso Povo. Essas árvores estão enraizadas no solo sagrado da Natureza Encantada de Olivença por ser povoada por nossos ancestrais, que não ficam enterrados num passado distante, porque estão sempre presentes. Nós, que vivemos hoje, seríamos galhos, folhas e frutos de cada uma dessas árvores, que oferecem abrigo, alimento e sombra aos animais e a todos os seres vivos aqui. Quando protegemos a Natureza da qual somos parte, estamos mantendo nossas memórias ancestrais vivas. Sementes nascem de nossos corpos (e-eté) e almas (anga). E, ao germinarem, não deixam nosso Povo desaparecer (TUPINAMBÁ, 2020, p. 68).

Em consonância com este estudo, a dissertação: Educação escolar infantil indígena na Oka Katuana: Afetividade entre parentes no ensino-aprendizagem decolonial das crianças Tupinambá de Olivença, da professora pesquisadora Márcia Senger, também afirma e reitera que a Comunidade Escolar da Oka Katuana já possui uma Educação Escolar Indígena/Tupinambá decolonial, intercultural e inspirada no pensamento de Paulo Freire, cabendo aos poderes públicos e conhecimentos acadêmicos reconhecerem e valorizarem esta construção coletiva (SENGER, 2020, p.35).

Na sequência, a autora retoma algumas de suas experiências como professora indígena, colocando em pauta um debate sobre a educação escolar indígena e sua perspectiva específica, diferenciada e intercultural. Tupinambá (2020) salienta que foi percebendo a crescente necessidade de proporcionar o diálogo entre a sabedoria de seu povo e o conhecimento não indígena. Para a autora, coube, neste caso, colocar em primeiro lugar a sabedoria nativa Tupinambá, mesmo compreendendo as implicações que existem quando situa os saberes originários no eixo nucleador do processo de ensino e aprendizagem em uma Comunidade Indígena.

Às vezes encontramos aqueles que consciente ou inconscientemente desqualificam essa forma de educar ao assinalarem que ela supostamente não prepara as/os estudantes para a vida fora da Comunidade e para o mercado de trabalho. Quando essa desqualificação ocorre, penso no que dizem alguns autores relacionados ao que chamamos de decolonialidade do conhecimento. Para eles, a colonialidade não se encerrou com o chamado “fim” dos sistemas coloniais (colonialismo). Pelo contrário, ela constitui um modo de oferecer continuidade às subordinações e às imposições (TUPINAMBÁ, 2020, p. 69).

Problematizando sobre as novas roupagens colonizadoras existentes na contemporaneidade, a autora pondera que a colonização foi introjetada na subjetividade das pessoas, tendo relação com a manutenção das estruturas políticas, econômicas e socioculturais – com os processos de subjetivação. Por isso, não é vista como somente um processo subjetivo, mas como parte da própria colonização.

Desse modo, Tupinambá (2020) considera que a escola Tupinambá já apresenta em seu bojo uma perspectiva decolonial, dado que suas ações e práticas pedagógicas fortalecem o protagonismo do Povo na luta por Direitos e pelo Território. Acrescenta que se faz necessário o fortalecimento contínuo da Educação Escolar Indígena Tupinambá Decolonial, enquanto prática insurgente de resistir, (re)existir e (re)viver.

Como resultado do projeto de intervenção, com sua atuação como educadora, os produtos educacionais são apresentados na terceira parte da dissertação. Desse modo, a autora sistematiza a formulação de materiais pedagógicos, ações e conceitos educacionais produzidos, coletivamente, pelos Tupinambá durante suas aulas, decolonizando conhecimentos através dos saberes ancestrais.

Neste espaço, Tupinambá (2020, p. 97) faz crítica ao governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, denunciando práticas de etnocídio (tentativa de transformação cultural e social, e negação do direito à alteridade, à autonomia e ao Território), ecocídio (enorme devastação da natureza) e genocídio (morte daqueles que resistem ou buscam (re)existir).

Tupinambá (2020) faz ponderações sobre as políticas públicas para a educação escolar indígena diferenciada e intercultural, salientando que os Povos originários já possuíam processos educativos, em suma, que a Educação Indígena precede à Educação Escolar Indígena, por isso, deveria ser sua base, no intuito de capacitar os Parentes no sentido da reivindicação dos direitos de cidadania e de indianidade, valorização e fortalecimento cultural.

No tópico que trata sobre as escolas Tupinambá, a autora descreve e apresenta a questão de gênero, enfatizando papel central da mulher na EEI e da sabedoria ancestral enquanto fundamento da educação decolonial. Tupinambá (2020, p.109) considera que o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara precisa ponderar, de forma autônoma e coletiva, a valorização dos saberes do seu Povo, em diálogo com outras culturas, contemplando aspirações da Comunidade da Aldeia Itapuã e das outras Aldeias em relação à Educação Escolar Originária (TUPINAMBÁ, 2020, p. 121).

A própria história das Escolas Indígenas Tupinambá é, em si, decolonial, porque elas resultaram do processo de luta pelo Território Originário. Em suma, este trabalho traz, em sua essência, sentidos e significados presentes no fortalecimento da Educação Escolar Indígena Tupinambá Decolonial, tendo como base a resistência e (re)existência da sabedoria ancestral.

A quinta pesquisa refletida neste tópico está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia e, também, foi orientada pelo professor Dr. Casé Angatu Xukuru Tupinambá. A dissertação de mestrado intitulada “*Lutando por uma Educação Escolar Indígena Decolonial: Construção da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté*” (2019), do autor Katu Tupinambá, foi desenvolvida

em formato de Relato de Experiência, com memorial descritivo, projeto de intervenção e produto educacional.

Dialogando todo o tempo com a luta por direitos dos Povos Indígenas e do Povo Tupinambá e apontando as múltiplas formas de resistência e (re)existência de seu povo, o professor e pesquisador indígena apresenta narrativas com memórias de sua família, de sua ancestralidade indígena, de sua formação acadêmica e de seu exercício docente, enquanto instrumento para construção de uma educação indígena diferenciada, decolonial e comprometida com a luta do Povo Tupinambá.

De forma sintética apresenta sua trajetória acadêmica e profissional, destacando que a travessia enquanto pesquisador no mestrado foi um divisor de águas, pois aflorou a percepção da necessidade de decolonizar conhecimentos no sentido da valorização dos saberes originários nas práticas escolares indígenas (TUPINAMBÁ, 2019, p. 12).

Tupinambá (2019) contextualiza tempo-espaço dos quinze anos em que esteve longe de seu povo, retornando e passando a atuar nas ações de retomada das terras ancestrais. O autor realiza reflexão sobre os dispositivos legais e as conquistas relacionadas à luta dos povos indígenas, ressaltando que a estratégia encontrada pelos povos originários para garantir a existência física e sociocultural foi a articulação nacional pautada, inicialmente, na luta por direitos comuns e, no segundo momento, a luta pautou nas reivindicações particularizadas das diferentes etnias (TUPINAMBÁ, 2019, p. 25).

Socializando dados sobre a população do povo Tupinambá de Olivença e sua organização política em comunidades, o autor reitera que o intuito da escola Tupinambá de Olivença e seus núcleos educacionais é fortalecer a luta pelo reconhecimento étnico e territorial, através da educação indígena, que é fundamental para a alteridade dos povos originários.

Desse modo, Tupinambá (2019) disserta que o projeto de intervenção foi organizado e gestado coletivamente na Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté – EEITO, e objetivou construir, colaborativamente, como acontece nas retomadas, uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica, diferenciada e comunitária, respeitando a autonomia e alteridade do Povo Tupinambá.

Na última parte de sua dissertação, Tupinambá (2019, p. 43) enfatiza que a constituição e construção da Escola Estadual Tupinambá de Abaeté e sua oficialização pelo Governo do

Estado da Bahia é um dos principais produtos educacionais do projeto de intervenção que se propôs realizar, coletivamente, com a comunidade local, salientando que era educador e gestor da escola, e que foi complexa e desafiadora essa empreitada.

Na concretização de um Projeto de Intervenção que se deseja decolonial e paulofreireano cito: a unificação e oficialização dos antigos núcleos escolares na região do Abaeté para a formação e uma Escola Indígena reconhecida pelo Estado da Bahia; as transformações na estrutura física da escola; e a concretização de práticas pedagógicas decoloniais que foram formadas pela Comunidade do Abaeté (TUPINAMBÁ, 2019, p. 57).

Deste modo, a constituição e construção coletiva da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté, nutrem, enquanto princípio, a prática de uma pedagogia decolonial, freireana, diferenciada e intercultural, assentada na luta pelos direitos do povo Tupinambá de Olivença e pelo reconhecimento étnico e territorial.

4.3 APRENDÊNCIAS INDÍGENAS NA EJA: RESULTADOS E ANÁLISES

A EJA me ajuda a pensar por mim mesma. A pessoa que não estuda não sabe de muita coisa, pensa com a cabeça dos outros, até a cultura da gente faz na escola também. Eu aprendi na educação com os parentes e professores que a gente tem que participar dos movimentos, das retomadas. Isso foi surgindo de dentro de mim, que eu já nasci índia, eu sou índia, eu sempre fui índia e a escola me mostra isso muito forte. Uso meu chapéu de pena. Eu penso com minha própria cabeça (Ybyrá Tupinambá, 2021).

O encontro com a essência do pensamento de Ybyrá Tupinambá nos põe, mais uma vez, em conexão e sintonia, com a sempre lúcida pedagogia freireana, ao evidenciar os processos, não como ruptura apenas, mas sim como superação, de transição da consciência ingênua em direção à consciência crítica, fundada na curiosidade epistemológica, como expressão do “pensar certo”, um pensar liberto e notadamente desalienado, onde aparece, com propriedade, a consciência de si e de seu lugar no mundo, suas identificações, seus pertencimentos. Afinal, quando a educação é, de fato, libertadora, o sonho do oprimido não é tornar-se opressor, mas sim posicionar-se no enfrentamento e na superação das relações de opressão.

Nesta perspectiva, avançamos no exercício das análises dos dados, observando a questão do sigilo em pesquisa. Para tanto, realizamos a troca dos nomes verdadeiros dos entrevistados por nomes fictícios indígenas, utilizando como estratégia, no processo de seleção, nomes de

origem Tupy e os seus significados, considerando a produção de sentidos e afetos que atravessam subjetividades, ancestralidade e história.

Quadro 3: Nomes indígenas fictícios dos entrevistados

Entrevistados	Nome Indígena	Significado
Entrevistado 1	Gûyrá	Pássaro
Entrevistado 2	Imbaietiba	valente
Entrevistado 3	Ingárõ	flor de ingá
Entrevistado 4	Maya	estrela da manhã
Entrevistado 5	Raoni	grande guerreiro
Entrevistado 6	Xawã	arara vermelha
Entrevistado 7	Ybyrá	árvore

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Em tempo, sinalizamos que acrescentamos o sobrenome Tupinambá aos nomes indígenas dos entrevistados, assegurando simbólico fortalecimento étnico, assim como ressaltamos que os nomes atribuídos às duas professoras são seus nomes indígenas reais - consideramos a manutenção de seus nomes indígenas por compreendermos os sentidos que carregam a historicidade e representatividade, assim como que o anonimato das entrevistadas continuava resguardado.

Este tópico apresenta fragmentos das narrativas evocadas pelos estudantes e professoras, acompanhados de perspectiva descritiva e analítica dos achados obtidos na pesquisa, com arguições acerca dos resultados e tessituras com dados obtidos por outros autores. Para sistematizar e analisar os dados da pesquisa seguimos o desenvolvimento das fases metodológicas preconizadas por Bauer e Jovchelovitch (2002). Desse modo, após a realização das entrevistas, transcrevemos detalhadamente e separamos o texto em material indexado e não indexado.

O material indexado corresponde ao conteúdo concreto e ordenado, neste caso, enquadramos excertos relacionados aos objetivos específicos de nossa pesquisa. O material não indexado vai além dos acontecimentos e expressam valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo; neste espaço, compreendemos e enquadrados as narrativas socializadas durante as entrevistas.

4.3.1 Entre travessias, acontecimentos e narrativas

As narrativas auxiliam na compreensão das experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ampliando e contextualizando o olhar acerca do fenômeno estudado. Uma narrativa tem, em sua composição, uma sequência singular de afetos e memórias. Desta maneira, apresentaremos sínteses com acontecimentos dos sujeitos entrevistados - narrativas que apresentam facetas de suas trajetórias existenciais e se imbricam com a investigação.

Estudante da EJA, Gûyrá Tupinambá é um homem de 41 anos e toda a sua existência está vinculada à terra e às matas. O indígena enfatizou ser *“uma pessoa muito trabalhadora. Um guerreiro, desde cedo”*. A mãe de Gûyrá era Tupinambá e se casou com seu pai, que trabalhou para o IBAMA e foi, por décadas, guardião e protetor da Reserva Biológica de Una – *“Nasci dentro da reserva do IBAMA”* (Gûyrá Tupinambá).

Em sua narrativa, ressalta seu pertencimento étnico:

Eu sou Tupinambá. Ser Tupinambá é muito bom. Fica todo mundo junto. Os parentes tudo junto. Lembro de rituais, mais como vivia isolado e distante dos espaços que praticavam os rituais, participei de poucos na infância. Quando fiquei jovem comecei a participar mais (Gûyrá Tupinambá, 2021).

A narrativa de Gûyrá Tupinambá revela o processo estratégico de silenciamento étnico que o povo Tupinambá vivenciou devido a questões sociais, políticas e econômicas. Quanto a este último acontecimento, cabe salientar que em basicamente todas as narrativas, esse conteúdo foi evocado, revelando o quanto é latente esse atravessamento nas múltiplas subjetividades, em uma perspectiva intergeracional.

Raoni Tupinambá apresenta narrativa confluyente; em seus 41 anos de existência, reforça introdutoriamente o quanto que sua vida é marcada pelo trabalho e integrada ao território e à cultura indígena Tupinambá: *“Trabalho muito, desde sempre. Se fosse contar uma história minha... Nasci e me criei no mamão – terra indígena. Sou Tupinambá de Olivença! Tenho 41 anos aqui”* (Raoni Tupinambá, 2021).

O fazer na roça é uma característica impregnada na cultura, nas práticas de subsistência e também está vinculada à perspectiva produtiva e de territorialidade dos Tupinambá: *“Nunca sai pra lugar nenhum, sempre trabalhei na roça. Fiquei aqui na roça, sempre, eu amo aqui. Desde pequeno fazia farinha num canto, num outro, pra sempre trabalhar – muitos lugares, mas sempre aqui”*.

A antropóloga Susana de Matos Viegas (2007) analisou a territorialidade vivida pelos Tupinambá desde o processo introduzido com a política missionária; a autora destaca que diversos ajustes foram realizados e que os espaços da mata e de cultivo - como as roças - foram transformados. A antropóloga defende que as políticas jesuítas de civilização, em especial o direcionamento dos indígenas para atividades de agricultura - o cultivo das roças -, seguidas pela política colonial laica, foram apropriadas e integradas pelos Tupinambá.

Raoni Tupinambá rememora vivências ancestrais, ressaltando seu pertencimento étnico, os acontecimentos de sua infância e as marcas subjetivas trazidas com o tempo, com a cultura e com a identidade de seu povo:

Antes os rituais tinham muito na casa de meu avô, tinha que ficar sério na hora do ritual. Eu lembro de tudo dos rituais. O meu avô morava no Ipiranga, perto daqui. Meu avó era cacique e minha bisavó era muito forte na tradição. Tinha muitos primos na infância brincávamos muito. Na época de festa era uma alegria. Mas, a gente brincava e trabalhava sempre muito (Raoni Tupinambá, 2021).

A despeito do sentido de pertencimento étnico demonstrado por Raoni Tupinambá, o indígena destacou: “*não gosto de confusão – pra brigar com fazendeiro eu não vou não*”; revelando nuances das múltiplas, concretas e simbólicas violências que o povo Tupinambá experienciou. São reminiscências de dores plurais e atemporais, transfiguradas em fugas e silenciamentos estratégicos.

Para Raoni Tupinambá “*pertencer ao povo Tupinambá, é ser forte. É bom demais, é motivo de orgulho. Colaboro como posso e sou unido com meus parentes*” (Raoni Tupinambá, 2021). Nesse sentido, Rocha (2014) sinaliza que a intenção de todos que se envolvem em uma retomada é estar na cultura e ser Tupinambá forte; em complementaridade, Santana (2015, p.213) afirma que fazer retomada é, em certo sentido, retomar parentes. Novas retomadas implicam no resgate de parentes.

A terceira narrativa sistematizada é da estudante Maya Tupinambá, que inicia a entrevista contextualizando sua relação com o território Tupinambá, sua ancestralidade e o processo de retomada étnica de seu povo:

Toda vida morei aqui na região de Olivença. Nasci e me criei aqui. Ser Tupinambá é uma honra pra mim. Toda a vida a gente foi Tupinambá, indígena minha mãe e meu pai, agora eu bem grandinha já que começamos a resgatar e dizer mesmo o que a gente é, que somos Tupinambá! (Maya Tupinambá, 2021).

Maya Tupinambá apresenta o processo de retomada como um processo de resgate de si, e de povo, revelando em seus ditos o quanto as construções intencionais que negaram as identidades étnicas e silenciaram o povo Tupinambá afetaram as subjetividades individuais e coletivas.

Resgatou por que a gente ficava escondido, antigamente o povo falava que a gente não era índio, falava que a gente era caboco sabe? Lá vem os cabocos ali. Era assim que falam da gente. Quando a gente foi retomando mesmo nos anos 2000, nossas crianças já nascem diferentes hoje, já tem nome indígena e tudo já (Maya Tupinambá, 2021).

A vivência com a terra, com a casa de farinha e com a roça também integra a narrativa constitutiva de Maya Tupinambá, que destaca: *“Trabalhei sempre em casa de farinha e na roça. Minha mãe é indígena, meu avô também é indígena, nós tudo trabalha na roça, minha mãe trabalhou muito, muito mesmo com mandioca na roça”* (Maya Tupinambá, 2021). Para Viegas (2007, p. 96), as casas de farinha são dispositivos que acionam a memória de ocupação de um lugar, das sociabilidades que aí são construídas e de elementos considerados como sendo tupinambá; desse modo, as práticas e o desejo de comer certos alimentos derivados da mandioca são constitutivos das relações sociais e dos sentimentos de pertença comum.

O estudante da EJA, Xawã Tupinambá, introduz sua narrativa afirmando sua identidade étnica, se autodenominando como pequeno agricultor e salientando que nunca saiu do território indígena Tupinambá de Olivença: *“Nasci e fui criado aqui. Nunca sai daqui da comunidade. Minha mãe é indígena Tupinambá. Sou um pequeno agricultor. Tenho minha família e minha casa hoje, mas antes estava sempre com minha mãe”* (Xawã Tupinambá, 2021).

Xawã Tupinambá também evidencia, em sua fala, as ressignificações advindas desde o início do processo de retomada do povo Tupinambá. Quando perguntado acerca de seu pertencimento ao povo Tupinambá, através de prática e rituais, informou que de 15 anos pra cá sim, que sempre acompanha e participa dos rituais, porém, que *“antes não tinha muito não, parece que tava escondido, mas sempre existiu”* (Xawã Tupinambá, 2021).

Nesse cenário, mais uma vez tomamos Viegas (2007) para acentuar que é através da experiência constituída por meio da intersubjetividade que as particularidades sociais, as biografias e as subjetividades são produzidas e ultrapassam gerações.

Filha de pai Tupinambá, Ybyrá Tupinambá nasceu e passou toda a vida dentro do território indígena de Olivença. Essa jovem e inteligente senhora de 68 anos de vivências e aprendizagens, relatou que retornou para a escola após mais de cinquenta anos de distanciamento. Com narrativa rica em detalhes e afetos, socializou com orgulho: *“hoje eu estou matriculada na primeira série”* (Ybyrá Tupinambá, 2021).

Ybyrá Tupinambá ressalta que questões relacionadas à mobilidade e acessibilidade inviabilizaram seus estudos e destaca que seus filhos mais velhos também tiveram a a marga experiência a respeito da dificuldade no acesso à escola – por falta de escola, por falta de professor ou devido à distância e à dificuldade para chegar à escola.

Não tive estudo porque na roça não tinha professor e escola pra nós. A gente não estudemo. Estudei com meu pai mesmo, aprendi a assinar meu nome e a ler. Não sei ler palavras difíceis. Nas contas é que não sei nada mesmo. Meus filhos mais velhos também tiveram muita dificuldade, mais já estava melhor que agora, a escola com 2, 3 léguas de distância, mesmo assim é pouco. E no meu tempo não tinha. Os meus filhos mais novos já tiveram mais acesso (Ybyrá Tupinambá, 2021).

O território Tupinambá tem, aproximadamente, 50 mil hectares, abrangendo os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una, com aldeias espalhadas por toda essa área e dificuldades históricas de acesso. Outro aspecto relatado por Ybyrá Tupinambá e que estabelece *link* com os demais estudantes indígenas, é a respeito de sua relação com a terra, com a casa de farinha e com o trabalho na roça: *“Eu ficava no cabo da enxada de sol a sol pra criar os meninos. [...] Até os dias atuais ajudo na plantação e na colheita da mandioca e no fazer da farinha”* (Ybyrá Tupinambá, 2021).

A maioria dos Tupinambá possuem sua própria roça, configurando a roça enquanto espaço integrante nos acontecimentos das vidas e nos modos de subjetivação. A roça não é significanda apenas como uma área agrícola, destinada ao plantio e coleta – para fins de autonomia, subsistência e economia, mas também como espaço de pertencimento identitário e de práticas intersubjetivas.

Identificamos que o casamento entre os Tupinambá de Olivença se efetiva por meio da construção e partilha de uma casa e iniciação de uma roça. Em todas as narrativas, percebemos que mulheres e homens se casam e constituem família com filhos ainda jovens, o que impacta na continuidade de seus estudos. Nessa premissa, Ybyrá Tupinambá traz, em sua

entrevista, a maternagem enquanto elemento nucleador de suas vivências e desafios existenciais:

Já passei por muitas coisas. Mas venci todas [...] já passei por coisas boas e ruins. Casei três vezes. Dois maridos meu morreram de acidente. O primeiro eu casei com 17 anos e quando ele morreu eu tinha 28 anos com 6 filhos. Sofri muito pra criar os filhos. Tenho 9 filhos. 6 do primeiro casamento e três do segundo casamento. Quando o segundo morreu eu já tinha onde morar e os 6 primeiros já estavam criados e já tinha minha roça. Minha história é de muita luta. Hoje meus filhos estão todos criados todos com carros, minha roça, minha casa de farinha com luz, com água, com equipamento pra passar caroço na eletricidade (Ybyrá Tupinambá, 2021).

Ybyrá Tupinambá assinala, em sua narrativa, o processo de retomada e sua implicação, evocando nuances quanto à historicidade de lutas e às múltiplas violências que o povo viveu, apontando, em seus ditos, a perspectiva presente no projeto de povo, para fortalecimento da cultura e do parentesco Tupinambá.

Antes a gente não tinha invento como índia. Os invento foi de um tempo pra cá, depois que a gente cadastrou com a cacica Valdelice. Eu me cadastrei pra não perder minha roça. Agora vou para as reuniões, para as retomadas com o cacique Renildo, para os protestos. Agora eu sei que sou índia (Ybyrá Tupinambá, 2021).

Para Santana (2015), o diálogo com as memórias e o passado que os Tupinambá mantêm hoje é, no plano das relações, uma luta pela história e uma luta pela sua definição como sujeito coletivo e sujeito histórico. Nesse sentido, novos modos de subjetivação estão imbricados em todo o processo de retomadas - territorial e étnica - reverberando maneiras de reelaboração e significação do que é Ser Tupinambá.

Após sistematização e apresentação de acontecimentos das vidas narrados pelas estudantes da EJA, socializaremos as narrativas das duas professoras indígenas da EJA entrevistadas: Ingárõ Tupinambá e Imbaietiba Tupinambá. Dessa maneira, iniciaremos com a narrativa da professora indígena aldeada Ingárõ Tupinambá.

Ingárõ Tupinambá começa a entrevista afirmando sua etnicidade e apresentando nuances e impactos de sua trajetória escolar:

Sou indígena Tupinambá aldeada, nunca sai de minha aldeia. Desde criança. Não fui alfabetizada em uma escola indígena, hoje sei que muitos conceitos que aprendi na escola não indígena acabou atrapalhando muito minhas vivências. Hoje eu busco desconstruir esses conceitos que foram transmitidos. Um exemplo é em tratar os indígenas em uma perspectiva estereotipada, essa imagem que é registrada em mim e na população brasileira toda...com

aqueles desenhos dos índios nos livros. Isso causa um impacto muito grande. Porque a população toda aprendeu que os indígenas são do jeito daquelas imagens dos livros. É um processo desconstruir (Ingárõ Tupinambá, 2021).

O estereótipo é um composto formado por diversas formas discursivas que tendem a generalizar, estrategicamente, características, vozes, imagens e traços comuns. A generalização contida nos estereótipos nega aos indígenas seu protagonismo enquanto sujeitos concretos e históricos, produzindo, historicamente, preconceitos, estigmas e processos múltiplos de exclusão.

No bojo dessa discussão, ecoando a narrativa de Ingárõ Tupinambá, Grupioni (2008) ressalta que a imagem de um índio¹⁰ genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, [faz canoa, gosta de se enfeitar, come mandioca], cultua Tupã e Jaci e que fala Tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação. A incapacidade de validar e reconhecer as profundas transformações sociais, culturais e subjetivas que os povos indígenas passaram desde o processo de colonização, reforça os estereótipos e os preconceitos construídos historicamente, impactando, significativamente, a representação do indígena na sociedade e em suas instituições.

É premente repensar criticamente as práticas escolares, integrando o diálogo intercultural como base, assumindo novas posturas e construindo viabilidades para movimentos intencionais que possibilitem a desconstrução das representações estereotipadas dos povos indígenas.

Quando falou de si, Ingárõ Tupinambá frisou sua relação com a terra:

Sou uma mulher com os pés no chão. Gosto muito de ler e de estudar. Mas o que descansa é trabalhar com a terra. Trabalho pela manhã e pela tarde, mas meu descanso é quando vou no meu quintal pisar no chão de terra, eu consigo entender o que sou nesse contato com a terra. Me conectar com a terra me traz um prazer enorme (Ingárõ Tupinambá, 2021).

Para os Tupinambá de Olivença a terra é mãe que nutre, alimenta e abriga afetos, memórias ancestrais. Essa relação com a terra pode ser percebida como uma filosofia de pertença ao

¹⁰ O termo “índio” em si já carrega uma generalização criada no passado para rotular os habitantes das “Índias” – onde os “descobridores” europeus pensaram estar chegando quando chegaram à América (MANCINI; TROQUEZ, 2009).

território indígena, a um *lugar*¹¹ que constitui e, simultaneamente, possibilita abertura de redes relacionais (VIEGAS, 2007).

A professora e indígena também evoca conteúdos relacionados à intergeracionalidade, ressaltando a tomada de consciência acerca dos movimentos cíclicos de transmissão e repetição dos acontecimentos de vida - maneiras de viver e histórias - dentro dos sistemas familiares do povo Tupinambá.

Perdi meu pai em um acidente de trabalho. Eu tinha 8 anos de idade. Minha criou a gente trabalhando duro na roça dentro da aldeia. Sempre pediam pra minha mãe dar os filhos e ela nunca deu nenhum dos 9 pra ninguém. Crescemos dentro da tradição que desde novinha a gente tem filho cedo. As histórias sempre se repetem. Eu tive minha primeira filha com 16 anos, eu estava na roça trabalhando assim como minha mãe... era aquela luta. Imaginava que minha mãe tinha passado por tudo aquilo igual a o que eu passava [...] E eu pensei, eu tenho que mudar, se não minha filha vai repetir tudo igual a mim e a minha mãe. Foi aí que juntei forças pra voltar a estudar, por que quando engravidei com 15 não tive forças nem ninguém pra cuidar de minha filha e tive que parar de estudar (Ingárõ Tupinambá, 2021).

Na psicologia, podemos denominar esse processo como uma transmissão intergeracional de realidade intersubjetiva que, segundo Castro (2010, p. 60), é aquilo que foi transmitido e devidamente simbolizado e representado, de modo que pode ser retomado, reelaborado, tanto no nível de grupo familiar e vincular, como também individualmente. A abordagem intergeracional analisa a transmissão da cultura do sistema familiar entre as gerações, identificando conteúdos e questões psíquicas disfuncionais.

Cabe mencionar que em diversos estudos relacionados à EJA identificamos esses padrões de repetição sistêmica, percebendo o quanto esses movimentos de transmissão intergeracional impactam o processo de escolarização, especificamente, o distanciamento ou afastamento da escola devido a questões relacionadas a trabalho e gênero.

Dialogando com essa discussão, Ingárõ Tupinambá relata que, após a tomada de consciência, retomou seu processo de formação acadêmica e percebeu, na educação, a possibilidade real de transformação:

¹¹ De acordo com Susana de Matos Viegas (2007) lugar é uma unidade social primária e estruturante da socialidade Tupinambá. Lugar é o nome comum das casas que os Tupinambá vivem, também nominadas de lugares.

Quando concluí o ensino médio comecei a trabalhar como professora e foi nessa experiência que fui transformada. Eu sabia que era indígena, porém, eu não tinha forças para cuidar desses valores em mim e nem na minha família. A partir daí foi que despertou esse valor do que eu sou. Que eu sou indígena. Meus filhos foram minha inspiração pra eu voltar a estudar, fiz a faculdade a distância, a educação a distância transforma também. A educação como um todo transforma, porque ela muda a gente. Comecei com crianças e eu via que nossas crianças indígenas precisavam de mais do que aquilo que eu sabia até então, por isso fui atrás de buscar de aprender mais, fui fazer a faculdade de letras [...] eu tinha o desejo de ser transformada e de transformar através da educação (Ingárõ Tupinambá, 2021).

Nesse ponto, tomaremos como ancoragem Freire (1980), quando sinaliza que a conscientização implica que o sujeito ultrapasse a esfera ingênua da apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica; nessa perspectiva, a superação e não a ruptura se dá, na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente, “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2019, p.15).

Assim, através da dinâmica retroalimentada ação-reflexão-ação, a conscientização vai estabelecendo, como consciência histórica e como inserção crítica na história, implicando e engajando os sujeitos que fazem e refazem o mundo dialeticamente, transformando a si mesmo e seu contexto social. Ingárõ Tupinambá também destaca em sua narrativa, alguns dos desafios experienciados em sua trajetória acadêmica:

Continuei trabalhando na roça e estudando e consegui concluir a graduação em letras. Passei seis anos para me formar devido as inúmeras dificuldades que eu tinha. A aldeia aqui é de difícil acesso. Além do financeiro que ganhava pouco e de trabalhar com a tecnologia, eu não sabia nem ligar o computador. Passei muitas humilhações. Os livros foram maravilhosos, eu aprendi a gostar de ler, como não sabia usar direito o computador abusei dos livros, eu li todos os livros (Ingárõ Tupinambá, 2021).

Para Ingárõ Tupinambá, sua inspiração sempre foi suas filhas e a Educação Escolar Indígena - EEI: *“Não tem felicidade maior para um professor que ver um aluno seu lendo. É ver que todo esforço valia a pena. A EEI potencializa o cuidado com os indígenas, para se desenvolverem dentro das aldeias, preparados para o mundo!”*

Clarice Cohn (2005) argumenta que a educação escolar indígena tem uma longa história, tão longa quanto o contato entre indígenas e europeus. Desde sempre, a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nessas relações, porém a discussão sobre a

adequação às realidades indígenas tomou robustez nas últimas décadas. Nesse decurso, a EEI diferenciada e intercultural tem se articulado aos projetos específicos de povo e aos processos de retomadas, propiciando a criação e o fomento de práticas pedagógicas decoloniais e promovendo o protagonismo e a cidadania ativa dos povos indígenas.

A professora da EJA e cacica, Imbrietiba Tupinambá, foi a última entrevistada a narrar os principais acontecimentos de sua travessia existencial. Contextualizando, na narrativa introdutória, seu pertencimento étnico, atrela à relação simbiótica que estabelece historicamente com a educação, com a luta e com a função política que desenvolve. Durante a entrevista, nomeei de cacica da educação do povo Tupinambá:

Minha biografia tem uma relação com a educação. Meu nome indígena é Imbrietiba, significa valente, eu me identifiquei porque eu sempre fui valente mesmo, não sou de desistir de nada, dos desafios da vida, sempre tiveram um efeito de persistência e dar continuidade [...] pela via da educação que foi minha construção. O que me movimenta é a educação. Nesse movimento me tornei uma liderança da educação e depois com a organização das comunidades fui me aperfeiçoando para representar o povo e fui identificada com o dom de ser cacique. Ser cacique é ter o dom, para cuidar do povo, muitas vezes privamos questões de nossas famílias para cuidar de outras famílias... quando a gente entra, pra sair é difícil. É uma responsabilidade muito grande. Fui indicada por algumas famílias para ser cacique, e como nunca fui de desistir, aceitei em 2012 ser cacique. E de 2012 pra cá não tem sido fácil e nunca será, tem sido muita luta (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

A professora ressalta as dificuldades que compreendem o ser/fazer enquanto cacica, relacionando à questão de gênero: *“Temos questões internas e questões mais amplas da sociedade. É muito difícil e ser cacique mulher e mais difícil ainda, ainda tem minha família, tenho minha mãe e dois filhos...”* (Imbrietiba Tupinambá, 2021). Na etnografia elaborada por Viegas (2007), são acionados conceitos como socialidade, comensalidade, convivialidade e micro história, que se tornam centrais para a compreensão do parentesco, das relações de gênero, dos afetos, da produção dos lugares que, no limite, atuariam na produção da pessoa Tupinambá – nos modos de subjetivação.

Entre as cinco dimensões estruturantes da socialidade, destacamos, devido à aproximação com essa narrativa, os atributos da feminilidade hegemônica e da transitividade feminina, que estariam, na prática, fortemente conectados com os processos políticos indigenistas e seus correlatos sociais e culturais (VIEGAS, 2007, p. 180). A este respeito, cruzando gênero, política e etnicidade, faz-se necessário considerar interseções dos marcadores etnia e gênero.

Dado que, no caso das mulheres indígenas, a opressão, o estigma e o sofrimento são duplos, a identidade política composta por indígenas também é marcada por forças de dominação e desigualdade de gênero.

Quando o tema identidade assumiu a pauta, Imbrietiba Tupinambá salientou a luta de seu povo em prol do reconhecimento étnico e do processo significativo de autorreconhecimento indígena, destacando memórias do processo violento de negação e silenciamento envolto no reconhecimento identitário do povo Tupinambá:

Sou índia, nasci indígena. Mas devido a toda questão de não reconhecimento de nosso próprio povo de não se reconhecer como indígena Tupinambá, eu fui criada na aldeia sem ouvir de ninguém abertamente sobre nossa história, sobre nossa ancestralidade, nossos antepassados. Tinha o sofrimento do nosso povo quando falavam, não se reconheciam como indígenas. E nós com esse movimento, conseguimos ser reconhecidos como indígenas e o mais importante, conseguimos fazer os nossos parentes se reconhecerem como Tupinambá. Mais importante que mostrar para sociedade que aqui tinha indígenas do povo Tupinambá, foi fazer os nossos mais velhos terem liberdade de falar de suas experiências, vivências (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

A cacica Imbrietiba Tupinambá sinaliza o processo de etnocídio experienciado pelo seu povo, revelando o silenciamento estratégico do povo Tupinambá e compondo, nos fragmentos recordados, conteúdos subjetivos marcados de luto e dor:

Por conta do sofrimento. Teve um período que o povo não podia viver suas experiências, sua ancestralidade, fomos proibidos de falarmos nossa língua. Ao longo de anos... Então esses mais velhos sofreram muito, exemplo minha vó, meu vô, minha tia elas eram muitos cautelosas para falarem de nossas práticas ancestrais. Tinham medo. Não se sentiam livres em contar como nossos ancestrais viviam (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

Convergindo com a narrativa da professora Ingárrõ Tupinambá, Imbrietiba Tupinambá relata dificuldades em sua trajetória escolar e sinaliza implicações familiares, reforçando singularidades com inúmeras narrativas percebidas entre os sujeitos da EJA.

Estudei em uma educação não indígena, mas o desejo de luta sempre tive, veio dentro do sangue. No ensino médio fiz magistério normal. Eu tive muita dificuldade para concluir meu ensino médio. Por conta das dificuldades familiares, meu pai tinha falecido e minha mãe sozinha com muitos filhos (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

Outro ponto de encontro é quanto ao fato de também ter estudado em uma escola não indígena, demonstrando a historicidade da adequação escolar às especificidades indígenas

através duma EEI diferenciada, intercultural, bilíngue e inclusiva. Imbrietiba Tupinambá tem significativa e profícua atuação com a EEI e com a EJA no contexto indígena:

Em 1996 eu comecei a trabalhar com EEI dentro da aldeia mesmo, já estava tendo o movimento indígena, de organização através de Núbria que era pedagoga e a família dela tinha essa liberdade e essa vontade de falar que nosso povo era Tupinambá. Então quando Núbria me chamou para participar do processo para alfabetizar os mais velhos, me despertou o interesse devido às dificuldades que tive (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

Núbria Tupinambá foi estratégica e destacadamente importante na articulação do movimento indígena Tupinambá e do reconhecimento étnico. Através da educação, organizou um movimento coletivo e colaborativo com lideranças vinculadas à educação, objetivando acessar e resgatar as histórias, o passado e a identidade Tupinambá.

Eu fui convidada a fazer parte dessa busca, de nossa história, da história de nossos antepassados. Até aquele momento não sabia muito de nossa história indígena, de meus parentes e antepassados, e aí junto com Núbria e outras pessoas de outras comunidades, começamos a visitar as aldeias, buscando essas histórias, esses troncos, como eram as vivências, as práticas, e a partir daí não sei mais, de 1996 até hoje. E todo esse processo de resgates e retomadas foi realizado através da educação. O nosso reconhecimento étnico, a garantia de nossos direitos, tudo isso foi conquistado através da educação. Usamos a educação como instrumento, como ferramenta para chegar até nossos parentes mais distantes, por que naquela época o acesso era mais difícil que hoje... esse movimento me despertou a vontade de ajudar a comunidade (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

Para Batista Magalhães (2019), a escola dos Tupinambá, a partir das práticas pedagógicas diferenciadas, fortaleceu a identidade étnica, valorizou as práticas culturais e revigorou símbolos que constituem a cosmovisão Tupinambá, ajudando na retomada da autonomia indígena perante a sociedade e seus projetos societários

Nesse ínterim, Imbrietiba Tupinambá revelou acontecimentos que constituíram a experiência que estes indígenas estabelecem consigo próprios e a mobilização psíquica como consequência do movimento de exteriorização das memórias e vivências ancestrais, intergeracionais. Recontar o vivido se imbrica com o reviver dores e delícias, no contexto peculiar; recontar é reviver e reativar dores não elaboradas plenamente e feridas não cicatrizadas.

Nesse sentido, as produções subjetivas são atravessadas por vivências sócio-históricas que marcam a própria experiência de si, enquanto resultado de um complexo processo histórico de

fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem o sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É, portanto, a experiência de si, historicamente constituída, que o sujeito se oferece quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo (LARROSA, 2002).

Entretanto, a professora da EJA ressalta que esse processo foi preenchido de sentido e significado, visto que, através dessas vivências, ela acessou sua história, a história de seu povo.

Em 1996 conhecemos muitos anciões, foi muito difícil extrair, por conta da questão do sofrimento. Muitas situações provocavam sofrimento, por exemplo: toda vivência com a construção da ponte, do levante e da perseguição a Marcelino, do massacre, das perseguições, nossos parentes eram obrigados a saírem de Olivença, suas casas eram queimadas, parentes foram torturados. Nossos mais velhos viveram tudo isso, e eles silenciaram com medo de retornar a esse tempo... pra nós mais novos não passarmos pelo sofrimento que eles passaram. Essa foi a resistência de falar, de contar a história, de lembrar, de reviver a dor de tudo que nosso povo passou (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

As incessantes perseguições a Marcelino e seus seguidores tiveram uma imensa repercussão na vida dos Tupinambá, fato que gerou uma deliberada negação (para fora) da sua condição étnica. Fato é que as tentativas de combater a presença não indígena na região de Olivença geraram uma declarada perseguição aos Tupinambá.

Outro acontecimento que merece destaque é referente à cadeira conferida a Imbrietiba Tupinambá, no Conselho Estadual de Educação; acerca disso comenta: “os povos indígenas da Bahia me indicaram para assumir a cadeira do conselho. 32 povos indígenas concordaram que eu estivesse no conselho representando nossos parentes. Compreendemos que a relevância assegurada em sua representatividade e o histórico de lutas ligadas à educação escolar indígena legitimou e asseverou seu nome e sua nomeação.

A cacica, professora da EJA e Conselheira indígena, assinala: “*me autodeterminei e me autodeclaro como indígena Tupinambá porque fui criada nas raízes, na cultura de minha mãe, que é Tupinambá*” (Imbrietiba Tupinambá, 2021), no entanto, inscreve em sua narrativa questões relacionadas a estereótipos e preconceitos conectados à representação do indígena em nosso país:

Quando iniciei no movimento tive dificuldade de me aceitar como indígena. Até porque pertença a dois troncos. Dois troncos fortes de luta, história e resistência. Por parte de mãe sou indígena e de pai tenho descendência africana. Quando me tornei liderança tive dificuldades pra sair, pra me colocar, eu ia para as reuniões e ficava em meu cantinho quieta, eu tinha vergonha de me colocar porque me olhavam devido a meus traços africanos. Esses olhares me julgavam e me inibiam, colocavam em xeque que eu era indígena. Em um certo momento eu me empoderei de minha etnia e falei que tenho orgulho de minha etnia e de meus dois troncos fortes e importantes para história desse Brasil. Foi nesse momento que me batizaram com meu nome indígena! (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

A narrativa de Imbrietiba Tupinambá revela a presença do subjetioidio, através de discursos que estigmatizam e oprimem subjetividades indígenas, negando a complexidade envolvida em séculos de contato intercultural e múltiplas violências - físicas, culturais, simbólicas. Conceituo como subjetioidio o conjunto de operações discursivas que, historicamente, negam e desagregam subjetividades.

Em um processo de desumanização, o subjetioidio fomenta intencionalmente a representação social estereotipada, apresentando um indígena que empacou no tempo e não mudou nada – culturalmente, geneticamente e fenotipicamente. Todo mundo se transformou, com reconhecida validação social, menos os indígenas. É violento, adoecedor e desumano desconsiderar as produções mutáveis e permanentes de subjetividade, é equivalente a desconsiderar a força da produção humana mais genuína, o lugar de sujeito histórico. É como se demandassem que além de estagnarem no tempo e nas intercorrências sociais e culturais, os indígenas realizassem o movimento utópico de reprimir todos os acontecimentos vividos por eles e por seus ancestrais ao longo de séculos.

Esses discursos negligenciam as transformações históricas e as reelaborações culturais e subjetivas desses povos, reforçando a significação racista e opressora sobre o ser indígena, deslegitimando o movimento e fragilizando o processo de reconhecimento étnico assegurado aos povos originários.

Nesse cenário, o projeto de educação escolar indígena Tupinambá configura-se como espaço de luta e empoderamento, concebendo a (re) organização política do Movimento Indígena, permitindo a reelaboração e afirmação das identidades, reorganização social, afirmação e (re) constituição da cultura, valorização dos conhecimentos tradicionais, estudos e pesquisas acerca da língua, em articulação com a luta pela demarcação do Território tradicional (BATISTA MAGALHÃES, 2019, p. 102).

Prosseguindo com o desenvolvimento das fases metodológicas preconizadas para análise dos dados obtidos nas entrevistas narrativas, apresentaremos, a partir desse ponto, os conteúdos evocados relacionando-os com os objetivos específicos da pesquisa. Desse modo, iniciaremos com o objetivo que buscou identificar motivações e expectativas que levaram os Tupinambá a cursarem a EJA.

4.3.2 Entrar, permanecer e concluir: motivações e expectativas

Em tempo, destacamos que este objetivo específico foi centrado e direcionado aos estudantes, visando acessar acontecimentos que os fizeram não iniciarem ou interromperem sua escolarização, e, também, realizar um levantamento sobre as motivações e expectativas que nutrem a respeito de seu ingresso na EJA.

Os estudantes têm múltiplos e diferenciados objetivos para entrarem e concluírem ou não a escolarização. Diante disso, realizamos essa investigação e percebemos que alguns dos eventos que fizeram os estudantes não iniciarem ou interromperem sua escolarização se assemelham aos dados obtidos em pesquisas com os sujeitos da EJA em contexto não indígena, porém, apresentam particularidades inerentes à cultura e ao território Tupinambá.

Considerando a heterogeneidade e o contexto em que está inserido, Paiva (1987, p. 19) discorre sobre o público da EJA:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. [...] Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

Como exemplo, realçamos a questão relacionada à acessibilidade ao espaço físico da escola e à ausência da escola no território Tupinambá:

Morava na reserva do IBAMA, era muito afastado e não tinha escola – ficava muito isolado na mata (Gúyrá Tupinambá, 2021).

A escola era muito longe pra mim e depois de um dia de trabalho na roça (Maya Tupinambá, 2021).

Busquei a escola porque eu tenho vontade de aprender. Antigamente não tinha escola na aldeia e agora tem (Ybyrá Tupinambá, 2021).

Aspectos relacionados aos modos de vida e à cultura Tupinambá também foram apresentados enquanto ocorrência que impactou a descontinuidade do processo de escolarização:

Estudei antes no cajueiro, sai do colégio porque me casei cedo, assumi família cedo. Agora mais recente que voltei a estudar, tem dois anos que retornei a estudar. Passei mais de vinte anos sem ir pra escola. A gente aqui casa muito cedo e trabalha muito a roça. Tem vez que a gente chega da roça cansado demais, só dá vontade de dormir (Xawã Tupinambá, 2021).

Comecei a estudar criança, mas não ligava muito pra estudar. Parei na 5ª série. Aí me casei cedo, tive filho muito cedo, com quinze anos já tinha filho e não tinha como estudar e fazer tudo não (Maya Tupinambá, 2021).

Identificamos a questão de gênero, relacionada à interrupção da escolarização:

Fiquei indo pra escola até uns 12 anos, mais depois não queria mais. Com 12 anos já fui trabalhar direto com gado (Raoni Tupinambá, 2021).

Compreendemos a questão de gênero contida na narrativa de Raoni Tupinambá, com suporte de Viegas (2007, p. 152), enquanto as meninas saem dos lugares e acessam o espaço escolar, para os meninos, ficar no lugar e fazer pequenos trabalhos na roça, em vez de ir à escola, significa perpetuar a sua ligação com o espaço da roça, afirmando um contexto constitutivo de socialidade diferenciadora de gênero no acesso à escola, onde a tendência é que os meninos inicialmente acompanhem seu pai e depois vão sozinhos trabalhar nas roças.

No que tange às expectativas que os estudantes indígenas nutrem a respeito de seu retorno ao processo de escolarização e ingresso na EJA, descobrimos uma diversidade de objetivos, que refletem a pluralidade e as múltiplas subjetividades imbricadas. O retorno à escola se configura como um movimento vincular com o espaço escolar e com os parentes indígenas, onde, os estudantes reconhecem a indispensabilidade da educação escolar em suas vidas.

Hoje a gente tem que ter estudo pra tudo. Eu vi que tava muito atrasado (Gúyrá Tupinambá, 2021).

Voltei a estudar em 2018. A professora e meus parentes que me motivou. Tenho vontade de aprender agora. Eu dirijo e até pra tirar habilitação eu preciso saber ler. Sentindo na pele e lembrando de meu pai mandando eu estudar, que é importante pra tudo (Raoni Tupinambá, 2021).

Voltei a estudar ano passado, porque é difícil pra gente. A gente tem dificuldade de ler e entender as coisas. A gente precisa estudar mesmo. A motivação pra voltar a estudar foi mais de meu marido, tudo agora tem que estudar, sem estudo, sem entendimento das coisas a gente não é nada. Eu quero aprender a ler bem, pra poder fazer um curso, ter um trabalho melhor e

ler e entender as coisas todas. Eu leio pouco e escrevo pouco (Maya Tupinambá, 2021).

Matriculei pra aprender a ler melhor, a escrever e a fazer conta. Não tem idade pra estudar e pra aprender. Apesar da idade é importante realizar o que a gente queria, conseguir realizar o que desejou. Essa educação é muito importante, porque a gente envelhece e continua querendo aprender (Ybyrá Tupinambá, 2021).

Para além do abandono da representação estigmatizadora de analfabeto ou analfabeta, muitas narrativas assinalam a busca para melhorar as condições de vida, ampliar conhecimentos escolares e as chances de conquistar melhores empregos.

Voltei a estudar por causa da vida né? Sem estudo a gente não é ninguém na vida. Meu desejo é aprender as coisas pra ter mais conhecimento, ficar mais sabido, ter mais entendimento das coisas e do nosso povo e dos nossos direitos, vai ser bom (Xawã Tupinambá, 2021).

Santana (2015, p. 209) defende que o tornar-se sabido, para os Tupinambá, passa pela escola, posto que é nela que se aprende o conhecimento das letras, das coisas do branco, como forma de defender-se dos tempos em que se era enganado; tornar-se sabido, através da escola é, também, possibilidade de melhorar de vida.

No presente, muitos Tupinambá são lesados, por não serem alfabetizados – muitos não lêem, não interpretam e não realizam cálculos –, pelos não indígenas, em negociações, no comércio de suas produções agrícolas e artesanais, especialmente da mandioca, da farinha e da piaçaba. No passado, relatos sinalizam que muitos Tupinambá perderam suas terras porque não sabiam ler e escrever, assinavam um papel e perdiam suas terras, outras vezes, trocavam a terra por qualquer coisa, a exemplo de cachaça (SANTANA, 2015, p. 100).

Identificamos que entre as expectativas nutridas pelos estudantes indígenas sobre o ingresso a EJA, está a percepção da escolarização como primordial para tornar o povo Tupinambá mais sabido e mais crítico, configurando-se como estratégia de defesa contra os não indígenas, ferramenta de aproximação dos parentes e potencialização do aprendizado da cultura, da história e da memória Tupinambá, voltar a estudar faz parte também de retomar identidade, território e parentes.

4.3.3 Demanda do povo e a importância da EJA

Dialogando com o objetivo posto aos estudantes da EJA, as professoras entrevistadas apresentaram as motivações e as expectativas que levaram elas a atuarem na EJA.

Imbrietiba Tupinambá iniciou sua trajetória docente na educação infantil, sinalizando que a motivação inicial de sua atuação com a EJA foi devido à demanda do povo:

A necessidade da EJA era muito grande na comunidade, nosso povo de idade tinha desejo de aprender a ler, assinar o nome... e isso foi despertando meu interesse em ajudar. Como estávamos iniciando o processo de educação, aí comecei a alfabetizar jovens e adultos. As motivações foram as demandas do nosso povo (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

Com motivação correlata, Ingárrõ Tupinambá sinaliza que também iniciou com a educação infantil e passou anos atuando com crianças, e a atuação com a EJA partiu de uma necessidade do seu povo. Em sua narrativa, revela investimento afetivo e acadêmico para adaptar sua formação ao trabalho com jovens e adultos:

A EJA é maravilhosa. Fiz uma pós-graduação para me preparar melhor e para ter todos os recursos e compreender melhor os caminhos que devo traçar para com minhas turmas de EJA. A EJA é linda. Sou apaixonada. Conheço todos meus alunos, reconheço a letra de cada um e sei como eles estão se desenvolvendo. Eu digo que as letras são lindas e motivo eles. Eles são super determinados. Eles têm objetivos e expectativas. Isso é prazeroso. É uma família. Temos muitos parentes nas turmas. Eles já conhecem meu trabalho e eu busco dar o meu melhor. Eu digo que as letras são lindas e motivo eles (Ingárrõ Tupinambá, 2021).

No que se refere à importância da EJA, a professora e cacica Imbrietiba Tupinambá, destaca o quanto a modalidade é importante para os jovens e os mais velhos terem oportunidade de estudar e para o fortalecimento do povo Tupinambá: *“A educação é muito importante para oportunizar os nossos jovens e adultos trabalhadores à educação. É uma oportunidade para que todos tenham acesso ao conhecimento ao esclarecimento, e isso ajuda a comunidade, a se desenvolver, a evoluir”* (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

Através de quatro anos atuando como conselheira na comissão da EJA indígena, Imbrietiba Tupinambá realça desafios referentes à implementação de políticas específicas e efetivas para a EJA e aponta a questão histórica da evasão enquanto o desafio que precisa ser solucionado no contexto indígena e não indígena:

A gente percebe as dificuldades quando analisamos a situação para elaboração das minutas, resoluções, para atender a uma perspectiva geral da EJA na Bahia, em escolas indígenas e não indígenas, a gente ver a dificuldade da implementação do ensino da EJA, muitas dificuldades... estamos construindo uma minuta, pensando nessas possibilidades, nesses caminhos, para diminuir evasão, para que o aluno permaneça estudando (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

O fenômeno da evasão na EJA é complexo, multifatorial e amplamente estudado no contexto brasileiro, configurando-se como um dos maiores percalços da modalidade. Sobre esse complexo e histórico desafio, Imbrietiba Tupinambá comenta particularidades ligadas à evasão no contexto da EJA indígena:

Pensamos até em uma bolsa permanência para os alunos da EJA, para incentivá-los a não desistir. Essa é uma dificuldade geral, e mais ainda na questão indígena, porque o jovem indígena casa cedo, que exige que ele trabalhe e muitas vezes ele não consegue permanecer estudando, já chega cansado em casa e desiste... o trabalho geralmente é na roça com mandioca, cansa muito. Participar dessa comissão me dá essa oportunidade de pensar mais amplo e construir ações que favoreçam a EEI voltada para EJA indígena.

A professora Ingáõ Tupinambá também destacou o fenômeno da evasão na EJA, com olhar sensível, sinalizando a perspectiva multifatorial que circunda o fenômeno e salientando a necessidade de formação docente específica e qualificada para trabalhar na modalidade e no contexto indígena:

Devido à evasão da EJA, eu acredito que tem uma relação com a não preparação do professor. Muitos têm dificuldades de trabalhar com as realidades de seus alunos, porque todo conhecimento tem que partir do conhecimento do aluno, do que ele já sabe, eles têm muitas vivências e conhecimentos já. Temos que conversar com nossos alunos. A evasão tem relação com cansaço físico, muitos trabalham na roça o dia todo, tem a questão do transporte também, as escolas ficam longe da aldeia. Além desses fatores, tem a não qualificação do professor, tem que trabalhar a formação de professor para EJA indígena, específica, com material didático contextualizado, para a EJA Tupinambá.

As particularidades apontadas pela professora e conselheira se relacionam com a dimensão social e cultural que constitui o povo e as subjetividades Tupinambá. A respeito da atuação da professora e cacica no conselho, é de suma importância reconhecer o quanto este assento gera representatividade, fortalece e legitima todo o movimento indígena do Estado da Bahia, em prol de uma EEI diferenciada, intercultural e inclusiva.

A minha presença lá, nessa cadeira no conselho, a minha participação no conselho possibilita o olhar do indígena e a nossa plena participação nas resoluções, discussões e construções de normativas, minutas e resoluções, possibilitando que a EEI também seja contemplada... O indígena é sempre lembrado e inserido nas questões, com nossas especificidades. A gente nunca foi tão presente como agora, estamos ocupando esta cadeira, somos lembrados (Imbrietiba Tupinambá, 2021).

Ainda em referência à importância da EJA, a professora Ingárõ Tupinambá defendeu que a modalidade é fundamental para a luta e para o processo de resgate e retomada do povo, pois é através da EJA que o estudante amplia seu conhecimento sobre a história do povo e sobre seus direitos constitucionais. Ingárõ Tupinambá destaca, no seu ser/fazer docente, a relevância da EJA na mediação intercultural dos conhecimentos escolares/acadêmicos e a emergência de uma pedagogia crítica para empoderamento e autonomia dos estudantes vinculados à EJA:

Meu maior objetivo é ajudar eles a ler e escrever, para quando forem no mercado não comprarem coisas erradas, não serem enganados... Escuto muito isso. Coisas do tipo, fui comprar uma goiabada e trouxe uma cera vermelha – que tem o formato semelhante. Eles têm prejuízos grandes quando vão vender suas mercadorias, os compradores enganam com os preços, eles trabalham tanto na roça e muitas vezes são enganados porque não sabem ler, nem fazer contas. Na feira se aproveitam da ingenuidade e da falta desse conhecimento deles. Tem uma relação com um empoderamento e uma autonomia maior deles.

Ratificando que os estudantes da EJA são potentes, inteligentes e proprietários de múltiplos saberes, Ingárõ Tupinambá ressalta a importância da efetivação do diálogo intercultural na modalidade, visando torná-los mais sabidos:

Esse conhecimento da leitura e da escrita ajuda muito eles, protege eles, e eles têm muitas experiências e saberes já. Precisam de mais esses conhecimentos pra ficarem ainda mais sabidos e fortalecidos, para saberem se defender quando os aproveitadores chegarem. Esse é meu maior objetivo.

Conforme já mencionado, para além de aprender a ler, escrever e realizar cálculos, tornar-se sabido passa pelo aprendizado da cultura e da história Tupinambá e pela assimilação e acomodação dos conhecimentos e do mundo dos não indígenas, da internalização de outros modos de ser, de se relacionar e de estar no mundo; de interpretar práticas éticas e sociais diferentes das de seu povo.

4.3.4 Impactos e aprendizências na EJA

Concatenando essa discussão ao objetivo específico da pesquisa - compreender os impactos das aprendizências da EJA em suas vidas -, identificamos que os impactos apresentados pelos estudantes Tupinambá enfatizam os conhecimentos acadêmicos e os saberes específicos da cultura Tupinambá.

O estudante Raoni Tupinambá destaca o poder transformador da educação em sua narrativa, frisando os impactos da EJA no fortalecimento e empoderamento do povo Tupinambá, na elevação da autoestima e na ampliação da autonomia através das aprendizagens conquistadas:

A educação transforma as vidas dos parentes. É muito bom. Aprendi muita coisa já. Agora eu tenho vontade de aprender mais. Descobri que é bom aprender. A EJA é importante para o povo Tupinambá. Tinha parentes que nem sabiam assinar o nome. Até pra tirar o documento era uma vergonha, agora já estão assinando e lendo muita coisa.

Raoni Tupinambá também destaca o quanto as aprendizências da EJA causam impacto na aproximação dos parentes – o que fortalece o povo e a cultura Tupinambá: *“Antes nem lia uma mensagem no celular, agora leio tudo, assino. Até um bom dia não conseguia responder. Isso me deixa muito feliz, porque eu falo mais com meus parentes.”* Nessa linha, de modo não linear, a escola produz o efeito de fortalecimento, da produção de parentesco e da cultura, na medida em que vai aproximando, intensificando relações, fortalecendo e produzindo cultura, retomando e produzindo parentes (SANTANA, 2015, p. 224).

O estudante Xawã Tupinambá também destaca, como impacto das aprendizências, a aproximação com os parentes e a perspectiva solidária e colaborativa oportunizada em sua experiência na EJA: *“A importância é assim, que um incentiva o outro na turma, os parentes ensinam os outros também, pra gente aprender junto e se ajudando. Estamos avançados nos estudos, a professora sempre ensina muito a gente também”*.

Ademais, Xawã Tupinambá enfatiza que as aprendizagens e os impactos proporcionados pela EJA estão relacionados aos conhecimentos acadêmicos, contudo, destaca que são também conhecimentos específicos da cultura Tupinambá, revelando em sua narrativa.

A EJA é muito importante sim, tem muito Tupinambá que tá vendo que é Tupinambá mesmo é na escola viu. Estou aprendendo tudo, português, matemática, geografia e o principal é que a professora ensina muito a cultura da gente, sempre mesmo. A gente vive e faz a cultura na escola (Xawã Tupinambá, 2021).

Para Maya Tupinambá os principais impactos das aprendizagens na EJA se relacionam com os avanços na leitura, na ampliação de seu repertório linguístico e na interpretação de textos e documentos; ela destaca em sua narrativa: *“O impacto é na compreensão das coisas, pra gente saber as coisas que assina e os direitos da gente. Percebo muita mudança depois que comecei a estudar na EJA, estou aprendendo mais a escrever as palavras, eu comia muita letra. Pra ler também, pra falar também estou bem melhor”*.

Reforçando os impactos gerados pelas aprendizagens pela via da interculturalidade na EJA, Ybyrá Tupinambá relata que percebe mudança em seu modo de pensar: *“Percebi mudança em meu pensamento. Eu aprendi bastante coisa, percebi melhorias. Foi lucro a minha vontade de voltar a estudar”*. A narrativa da estudante indica que essa transformação cognitiva mencionada está relacionada a uma educação que se faz crítica, libertária, legitimando e inserindo o estudante, suas potencialidades, seus saberes e seu contexto cultural e sócio-histórico no centro do processo de aprendizagem, em uma educação que se faz estimulando o protagonismo, o engajamento na luta, a autonomia e o empoderamento étnico do povo, conforme verificamos no fragmento supracitado no início desse tópico:

A educação me ajuda a pensar por mim mesma. A pessoa que não estuda não sabe de muita coisa, pensa com a cabeça dos outros, até a cultura da gente faz na escola também. Eu aprendi na educação com os parentes e professores que a gente tem que participar dos movimentos, das retomadas. Isso foi surgindo de dentro de mim, que eu já nasci índia, eu sou índia, eu sempre fui índia e a escola me mostra isso muito forte. Uso meu chapéu de pena. Eu penso com minha própria cabeça (Ybyrá Tupinambá, 2021).

Para contextualizar a fala citada, a estudante relatou ser evangélica, vinculada ao movimento pentecostal e que, em diversas ocasiões, experienciou o conflito entre a sua etnia, sua ativa implicação com o movimento de retomadas e lutas de seu povo e possíveis julgamentos da comunidade evangélica. Sobre essa situação específica, é notória a expansão do movimento pentecostal em todo o país, especialmente em localizações onde a vulnerabilidade e a exclusão social são acentuadas. No caso dos indígenas, também se percebe a multiplicação desenfreada de igrejas pentecostais em seus territórios. Com roupagem missionária etnocêntrica, podem ser simbolicamente violentas em seus métodos de alienação, opressão, subalternidade e preconceito e exclusão de outros sistemas religiosos, dentre eles os rituais ancestrais indígenas.

Ainda sobre os impactos das aprendizagens da EJA, Ybyrá Tupinambá aponta os avanços no desenvolvimento da escrita e da leitura e evidencia o fortalecimento do povo e o resgate da

identidade Tupinambá através da EEI: *“Acredito que essa educação ajuda a todos nós a ser mais Tupinambá. A fortalecer os Tupinambá. A gente sempre foi Tupinambá e na escola a gente entende muito bem a história toda do nosso povo”*.

Para as professoras que integraram a pesquisa, os impactos das aprendizagens da EJA na vida dos estudantes estão conectados aos por eles apresentados, com poucas distinções, que enunciaremos a seguir.

A professora Ingáro Tupinambá destaca que um dos principais impactos da EJA é no *“fortalecimento da cultura e a identidade de nosso povo”*.

Primeiro para reconhecer seu povo, sua história. Muitos, as poucas vezes que foram na escola, acessaram aqueles estereótipos do indígena. Muitos deles não se viam como indígenas. A EJA Tupinambá é importante para fortalecimento da cultura e a identidade de nosso povo. A gente trabalha que tem que falar sem vergonha, nem medo que é indígena Tupinambá, não é preto, nem pardo, nem caboclo. A EJA é muito importante pra isso. A gente trabalha na EJA que existe índio de cabelo galego, preto, enrolado, crespo, de todas as formas... Nós temos uma história por trás de tudo isso (Ingáro Tupinambá, 2021).

A narrativa traz um dos propósitos nucleadores do projeto de educação escolar Tupinambá, que é produzir uma consciência de indianidade¹² nos sujeitos, mobilizando-as a partir de suas experiências de vida, para defender o direito e o acesso ao território (BATISTA MAGALHÃES, 2019, p. 86).

Nesse sentido, compreendemos a produção dessa consciência de indianidade enquanto movimento de resistência e de produção de novos modos de subjetivação no contexto estratégico da EJA em que, no cerne de múltiplos conflitos e violações, o sujeito se vê lutando e resistindo para ser reconhecido como sujeito e tomando consciência de si mesmo, dado que é através das práticas de si e das práticas sociais que o sujeito se constitui.

¹² O pensamento indianista é a base ideológica do discurso anticolonial Katarista. O Kataris mo é um movimento político Boliviano, inicialmente liderado pelo indígena Aymara Tupac Katari e que enfatiza uma pedagogia que se posiciona em uma via contrária à historicamente constituída. Em vez de branquear o mestiço, deve-se indianizá-lo.

Desse modo, indianizar é colocar a escola a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, enquanto partes de seus projetos de presente e futuro, o que têm feito a diferença positiva são as iniciativas pensadas, coordenadas e avaliadas pelos próprios índios, através de seus diferentes movimentos, em especial o de professores indígenas. Esta nova fase da educação escolar indígena foi caracterizada, como veremos a seguir como a da autonomia e protagonismo indígena (BERGAMASCH; SILVA, 2007).

A professora também destaca as mudanças e transformações percebidas nos estudantes,

O movimento indígena está fortalecido, estamos desconstruindo os estereótipos vinculados às características físicas. Tenho aluno meu que até pra Brasília está indo. Eles se pintam, colocam cocar. A EEI Tupinambá transforma e a EJA potencializa essa transformação por estamos trabalhando com adultos e jovens, quando a gente todos os dias trabalha essas questões eles se transformam e mudam o pensar. Nas quartas nós estamos indo pra fechar a BR e muitos estão indo sem vergonha pra luta, para as retomadas e de falar eu sou Tupinambá! (Ingárõ Tupinambá, 2021).

A EJA, no contexto Tupinambá, integra, em seu âmago, o projeto social e político de povo, articulando em suas práticas pedagógicas a organização do movimento indígena Tupinambá e fomentando estrategicamente o resgate e o fortalecimento da identidade étnica e a luta pelas retomadas e demarcação territorial do povo. Nesse cenário, Batista Magalhães (2019) destaca que o professor é fundamental nos processos de luta e resistência, visto que ele mobiliza e conscientiza os parentes, sendo um elo entre a escola, a comunidade e as lideranças indígenas.

A professora Imbrietiba Tupinambá, salientou que os estudantes, muitas vezes, não reconhecem a sabedoria e os conhecimentos que possuem, complementando, com claro viés sociointeracionista, que o papel do professor é contextualizar o processo de aprendizagem, diagnosticar os conhecimentos prévios e, posteriormente, mediar essas aprendizagens, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades:

Precisamos proporcionar a este aluno o conhecimento que ele já tem. Ele precisa colocar em prática a realidade dele, as suas vivências. Eles são muito sábios. Pegar o fazer e o saber do nosso aluno, o conhecimento que ele tem do dia a dia para ele aprender mais. É apaixonante. Uma gratificação. Nós professores da EJA aprendemos muito mais com os nossos alunos do que eles conosco; eles já têm esse conhecimento guardado, a gente só tem que proporcionar esse momento... Que ele faça a ligação dos conteúdos dos livros com que eles fazem no dia a dia.

Com relação a sua percepção sobre transformações e impactos desdobrados pós ingresso dos estudantes na EJA, Imbrietiba Tupinambá foi enfática:

Uma experiência muito grande que eu tenho, e que foi meu aluno, até hoje ele comenta, você foi minha professora... A gente tem um cacique Renildo que foi aluno nosso da EJA e a gente foi incentivando quando começou tinha dificuldade pra ler, a aldeia que ele mora fica a 46 quilômetros de distância da escola, mas todos os dias ele estava na escola, e aí ele encerrou o ensino médio e hoje o discurso dele é que ele foi aluno da EJA e que se tornou uma liderança. Ele é uma liderança potente! Temos outras lideranças que foram estudantes da EJA, como Nete por exemplo. É apaixonante ver a transformação, o crescimento através da EJA. E foi na EJA.

O exemplo destacado pela professora e cacica converge com a tese de Santana (2015, p.114), estabelecendo a escola enquanto espaço que intensifica e constrói novas relações, aproxima parentes, fortalece identidades, constrói cultura, compartilha memória e afetos, produz lideranças e caciques. Dessa maneira, fica evidenciado que a EJA, no contexto Tupinambá, é espaço profícuo para articular retomadas, fortalecer a luta do povo, fazer parentes, reafirmar identidades e produzir novas subjetividades.

Em síntese, de acordo com as professoras e os estudantes integrados à pesquisa, são impactos das aprendizagens da EJA no contexto Tupinambá:

a) internalização de conhecimentos acadêmicos relacionados ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da matemática e a utilização em prol do povo e para melhoria de suas condições de vida; b) fomento dos saberes tradicionais, memórias ancestrais e dos conhecimentos específicos e diferenciados do povo e da cultura Tupinambá; c) fortalecimento da autonomia, empoderamento e identidade étnica; d) maior implicação e engajamento com a luta pelas retomadas e demarcação territorial do povo; e) aproximação com os parentes, estreitamento dos laços relacionais; f) produção de novas subjetividades, através de práticas de resistência; g) desenvolvimento e preparação de lideranças e caciques.

4.3.5 Entre resistências, retomadas e novos modos de subjetivação

A luta, a resistência e os processos de retomadas dos Tupinambá de Olivença produzem experiências e atravessamentos subjetivos, com novos afetos e sentidos ressignificados, emaranhados nas narrativas e nos saberes elaborados.

Nesse sentido, investigamos e refletimos acerca dos modos de subjetivação e sua relação com os saberes tradicionais e acadêmicos, compreendendo que a EJA, no contexto da EEI, alicerçada na especificidade e interculturalidade, configura-se como prática de resistência e reverbera na produção de novos modos de subjetivação.

Percebemos, através de algumas narrativas, que a EJA tem possibilitado além da ampliação dos conhecimentos acadêmicos e fomento dos saberes ancestrais e fortalecimento da identidade e da cultura do povo, o pensamento crítico-reflexivo, conforme destacamos nos fragmentos:

Percebo muitas mudanças em mim e em outras pessoas que estudam comigo. Estou aprendendo muita coisa. Minha forma de pensar tem mudado (Gûyrá Tupinambá, 2021).

A gente aprende e vai mudando o modo de pensar sobre tudo. Até sobre nós mesmo (Raoni Tupinambá, 2021).

A gente tá aprendendo muitas coisas que sempre existiram. E como nós não podia falar muitas coisas e estudar pra encontrar nossas origens e lutar por nossos direitos (Xawã Tupinambá, 2021).

O pensamento crítico-reflexivo é um movimento indispensável para que o processo de conscientização ocorra, uma vez que, em decorrência do processo reflexivo, o sujeito é capaz de pensar criticamente sobre seu contexto social, questionando éticas e valores, construindo opiniões, se inscrevendo como sujeito ativo e transformador de sua realidade. Desse modo, refletindo criticamente sobre sua realidade e agindo sobre ela, o sujeito se inscreve ativamente, exercitando práticas de insubmissão e de resistência (FOUCAULT, 1995).

Nesta tessitura, cabe destacar o enfoque foucaultiano acerca da concepção crítica de subjetividade, revelada enquanto a prática de si marcada pelo princípio de se pensar de outra forma, de questionar e problematizar o suposto saber, de se tornar sujeito da crítica, que sustenta o discurso e resiste aos mecanismos de poder vigentes.

Os estudantes reiteram a relevância da EJA enquanto espaço promissor para preservação dos saberes ancestrais, fortalecimento da identidade e da cultura e engajamento com a luta e com os processos de retomadas do povo Tupinambá:

A EJA contribui muito com a conservação dos saberes tradicionais e a identidade do povo. Na escola a gente trabalha muito a cultura do nosso povo, na verdade, a gente faz muita cultura na escola. A gente faz cocar, maracá, tanga, artesanato, no dia certo da semana que a gente fortalece nossa cultura e fala de nosso resgate e de nossa luta (Maya Tupinambá, 2021).

A EJA trabalha muito nossa identidade, tem muita atividade que fala de nossa tradição, de nosso povo, da história da gente. É importante, valoriza a história de nossos antepassados na escola também (Raoni Tupinambá, 2021).

Trabalha com saberes do nosso povo, fala sobre nossa história antiga, antes de tudo a gente já tinha história. [...] É a história de meu povo, de meu filho que estou ajudando a preservar e a escola tá ajudando nisso (Gûyrá Tupinambá, 2021).

A história da gente ficou escondida por muitos motivos, por medo de tudo que já aconteceu com a gente. Mas a educação tá unindo os parentes e as histórias de nosso povo tá aparecendo e a gente tá aprendendo, despertando nossa identidade né? É como eu disse, eu já nasci índia, mas tava escondido,

agora a gente diz que é. É por isso também que a gente faz as retomadas. Tem a ver com isso da escola (Ybyrá Tupinambá, 2021).

O espaço da EJA, no contexto Tupinambá, é percebido pelos estudantes como lugar de fazer cultura e aproximar parentes, entendimento espelhado na tese de Santana (2015, p. 224), que nota que, entre os Tupinambá, fazer escola, fazer política, fazer retomada, produzir escolas em retomadas, estar na cultura, produzir cultura são ações que atualizam e produzem, além de identidade, parentesco.

Por conseguinte, apreendemos que o processo caracterizado como atualização e produção de identidade e parentesco, estabelece tessitura com a fabricação de novos modos de subjetivação no contexto da EJA Tupinambá, visto que as instituições de ensino fabricam subjetividades contextualizadas, histórica e politicamente.

Foucault (2004a) indica que o processo de produção de subjetividades se modifica, de acordo com o momento histórico e o contexto social e cultural em que o sujeito está inserido, salientando, que a subjetividade é constituída através de práticas simbólicas e concretas que atuam na constituição dos sujeitos, de modo dinâmico, contextualizado e heterogêneo.

Identificamos que a EJA promove a conscientização, o protagonismo e a cidadania ativa através do exercício de uma educação crítica e libertária, implicando e inscrevendo os sujeitos na luta, nas retomadas e possibilitando a produção de novos modos de subjetivação.

A gente faz caminhada (caminhada dos mártires), a gente faz protesto em forma de aula com a professora, com os colegas estudantes, as lideranças e o cacique. O cacique sempre tá com a gente na escola. Nosso cacique foi a luno da EJA também. A gente não pode abandonar as nossas raízes não e a escola aqui fortalece isso (Gúyrá Tupinambá, 2021).

A gente aprende a lutar pelo nosso povo, pelas nossas famílias, estamos vencendo. Começamos com uma escola de taipa e agora estamos construindo a escola com material mesmo, avançado nosso ensino. A gente se organiza e luta sozinho e constrói nossas escolas. Primeiro de barro e taipa e depois evoluindo. Por que essa educação tem que continuar forte pra gente ir a luta e vencermos com nosso povo Tupinambá (Xawã Tupinambá, 2021).

As narrativas denotam a EJA enquanto espaço que oportuniza o desenvolvimento da autonomia, protagonismo e empoderamento dos seus estudantes, articulando e organizando movimentos de resistência e luta, através do processo de conscientização.

Para Foucault, as lutas podem ser classificadas em três posições, a primeira refere-se às lutas contra os sistemas de dominação; a segunda destaca a luta contra as formas de exploração; e, na terceira posição, situa-se as lutas contra as formas de subjetivação. No contexto da EJA, e considerando a historicidade de violências físicas e simbólicas, assim como a luta e a resistência secular dos Tupinambá de Olivença, contabilizamos as lutas contra os sistemas de dominação e as lutas contra as formas de subjetivação.

Conforme mencionado no tópico *Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação*, as lutas contra os sistemas de dominação relacionam-se com os processos de resistência contra os grupos colonizadores que dominaram grupos étnicos, sociais e religiosos. Essa forma de luta e resistência é prática secular e atual dos povos originários em nosso país – No caso dos Tupinambá, é uma luta elementar em prol da continuidade existencial de seu povo, em uma perspectiva simbólica e concreta.

Concernente às lutas contra as formas de subjetivação, estas se apresentam como a identificação, a resistência e a luta contra os mecanismos que buscam fragmentar, anular ou excluir as subjetividades dos sujeitos. No caso dos Tupinambá, é a luta contra todo o etnocídio e subjeticídio que o povo experienciou neste atravessar de séculos.

Em *O sujeito e o poder* (1995), Foucault endossa que a luta contra a sujeição, ou seja, contra a submissão da subjetividade, estaria se tornando cada vez mais importante, a despeito das lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido (FOUCAULT, 1995, p. 236). Sob essa ótica, a professora Ingárõ Tupinambá robustece as narrativas de luta e resistência apresentadas pelos estudantes Tupinambá, corroborando com a compreensão de como a EJA, no contexto da EEI, promove a construção de novos modos de subjetivação, através do autorreconhecimento étnico e fortalecimento da identidade indígena:

A EJA é poderosa porque a gente consegue fortalecer o que já existia neles, que é a identidade indígena. E os que não se identificavam a gente consegue fazer esse despertar e eles começam a se identificarem como indígenas. A EJA é um ponto principal e necessário para o fortalecimento de nosso povo, de nossa cultura e de nossos saberes [...] A EJA abre os horizontes e possibilita a ampliação dessa autoidentificação Tupinambá dos que ainda não se percebiam (Ingárõ Tupinambá, 2021).

Foucault anuncia que as subjetividades são formações históricas, constituídas por práticas formais de discursos e visibilidades. Os modos de subjetivação são inventivos, dinâmicos e mutáveis, assim como as possibilidades de luta e resistência. Logo, resistir contra a dominação

étnica e contra a submissão das subjetividades indígenas, perpassa pela validação dos devires existenciais e criação de novas possibilidades de vida.

No contexto da EJA Tupinambá, percebemos essa resistência impregnada em práticas pedagógicas que resguardam a interculturalidade crítica enquanto premissa básica. A educação como prática de liberdade (FREIRE, 2015) e o exercício das práticas de si são identificados nas narrativas e percebidos como imprescindíveis nos processos de luta e resistência pois, segundo Foucault (1985, p. 29), o sujeito estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo, e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, aperfeiçoa-se, transforma-se.

Desse modo, não existe conduta moral que não implique a constituição de si mesmo enquanto sujeito, tampouco constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação ou sem práticas de si que as apoiem (FOUCAULT, 1985, p. 29). A prática de si atravessa a constituição subjetiva, relacionando-se com a análise e a problematização realizada pelo sujeito sobre a si e sobre o seu contexto, implicando práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos (FOUCAULT, 1985, p. 15).

Nessa perspectiva, assimilamos a prática de si como movimento autônomo, político, estético e ético dos sujeitos que, com consciência crítica e postura reflexiva, recusam as normas instituídas, para modificar a si e aos outros. Assim, a emergência de novos modos de subjetivação está concatenada a este movimento, pois quando o sujeito pensa sobre si e sobre sua conjuntura histórica, reflete sobre práticas de liberdade e operacionaliza possibilidades resistência, se constituindo como sujeito.

A professora e cacica Imbaietiba Tupinambá ressalta que o chão da EJA foi, e é, fundamental para articulação política e organização das retomadas do povo; destacando que o espaço assegurado na EJA resguarda a autonomia e o protagonismo, fomenta o parentesco e o empoderamento étnico através do desenvolvimento de caciques e lideranças e da criação de estratégias de luta e resistência Tupinambá:

A EJA empodera nosso povo. As nossas lideranças tiveram em sua grande maioria a oportunidade de estudar através da EJA. A ferramenta do povo Tupinambá para garantia de nossos direitos, para o autorreconhecimento étnico foi através da EJA. A EJA tá no centro desse processo todo! A EJA é construída pelos nossos parentes. Os nossos caciques, as nossas lideranças

são frutos dessa educação. Nossas lideranças são empoderadas por conta dessa educação (Imbaietiba Tupinambá, 2021).

As professoras também sinalizam a contribuição da EJA na preservação dos saberes ancestrais, no fortalecimento da identidade e da cultura do povo, apontando a EJA como espaço que fomenta e oportuniza diálogo intergeracional através da partilha de memórias e saberes por meio do protagonismo dos anciãos estudantes, conhecidos como bibliotecas vivas pelo povo Tupinambá:

A EJA contribui muitíssimo com a preservação dos saberes tradicionais e a identidade do povo. É na EJA que a gente toma os conhecimentos das vivências de nossas comunidades e utilizamos esses conhecimentos para produzir conhecimento para nossos alunos menores. Nesse movimento em sala de aula com nossos adultos e mais velhos... eu tinha um aluno de 96 anos, os momentos orais eram registrados, são parte de nossa história, são narrativas de nossas práticas, é nossa cultura. E nós reproduzimos para os menores essas narrativas (Imbaietiba Tupinambá, 2021).

Na EJA a gente também tem nossos anciãos, eles ensinam muito sobre os saberes tradicionais, as memórias de nosso povo, é uma riqueza, nós aprendemos uns com os outros. Eu tenho uma aluna anciã que contribui demais para preservação de saberes tradicionais. É grandioso. que tem conhecimento de ervas medicinais e ela enriquece sempre nossas aulas, ela ensina a fazer vitamina com folha de mandioca, chás que curam. Isso é motivo de fortalecimento de nossa cultura (Ingárõ Tupinambá, 2021).

As narrativas evocadas sinalizam que a EJA no contexto da EEI Tupinambá produz e fomenta saberes (auto) referenciais fundamentais para ruptura das práticas de sujeição e submissão das subjetividades indígenas, configurando-se enquanto espaço que ressignifica saberes, verdades e subjetividades, assegurando o direito as especificidades étnicas e individuais e produzindo novos modos de subjetivação.

Partindo do pressuposto que as lutas – a resistência e as retomadas territoriais e identitárias do povo Tupinambá - enquanto práticas individuais e coletivas são imprescindíveis para o confronto com os discursos biopolíticos contemporâneos, visto que é através dessa resistência que novas verdades, saberes e discursos são reelaborados e ressignificados, identificamos que a educação de jovens e adultos no território indígena Tupinambá propicia esse movimento contínuo de transformação, reconstrução e devir, viabilizando possibilidades de criação de novos eu-outros.

Em movimentos cíclicos, inacabados e inconclusos, os atravessamentos sócio-históricos inscreveram marcas nas subjetividades Tupinambá, espelhando na EJA a emergência de

múltiplas, dinâmicas e transfiguradas práticas de resistência contra as violentas e plurais formas de dominação, possibilitando subjetividades transmutadas, asseguradas em suas singularidades e produzindo novos modos de subjetivação.

4.3.6 Material didático-pedagógico sustentável - portfólio digital

Portfólio digital com sínteses analisadas e sistematizadas da pesquisa de mestrado intitulada: Modos de subjetivação e aprendizagens indígenas na EJA: narrativas de formação no contexto da educação escolar indígena Tupinambá.

Os resultados da pesquisa apresentados neste portfólio, podem ser aplicados para fins práticos em situações encontradas na realidade dos povos indígenas, considerando o processo de ensino-aprendizagem, as dimensões política, ética e humana, como salienta Paulo Freire (2019), quando o homem compreende a sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, procurar soluções e transformá-la.

Enseja-se com este portfólio corroborar para o contínuo processo de reflexão e ressignificação da práxis pedagógica na EJA Indígena, ao encontro de uma educação diferenciada, intercultural e contextualizada. Acreditando no poder do compartilhamento de saberes (e da constituição de redes colaborativas), partilhamos os achados dessa pesquisa no intuito de que sirvam ao movimento de retroalimentação dos pensares - fazeres no campo do currículo e dos projetos políticos pedagógicos indígenas.



PORTFÓLIO_MPEJA_PESQUISA_TUPINAMBÁ_AISSA.pdf

Acesso *Online*:

https://www.canva.com/design/DAEonAHozGs/KDL9n_2qtVtzkHwGY6IE1g/view?utm_content=DAEonAHozGs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

5. CONCLUSÕES EM DEVIR...

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado – Paulo Freire (2019).

Antes de iniciar este tópico..., precisamos salientar que ele não finda. Assim como os devires existenciais, mutáveis e dinâmicos, é fundamental centrar o lugar da (in) conclusão, do inacabamento e da permanente falta que integra sujeitos e o cumulativo conhecimento científico. Sempre existe algo para investigar, acrescentar, transformar, (re) significar. A falta, a (in) conclusão é premissa que mobiliza, impele, move, constrói e transforma.

No desenvolvimento da pesquisa, revelamos temáticas que se imbricam com a EJA indígena: saberes, culturas, interculturalidade, subjetividades e identidades.

Assim como vimos que existem diferenciações entre a educação indígena e a educação escolar indígena, há especificidades entre a EJA indígena e não indígena. Diferenciam notadamente quanto ao currículo (aqui aludido numa perspectiva lato), as concepções educativas (modos de ver e ser no/com/para o mundo), as práticas pedagógicas, as noções de tempo e de espaço de aprendizagens, a organização das unidades escolares e mais um conjunto de outros aspectos/elementos diferenciadores e específicos.

Nessa tessitura, no bojo das especificidades da modalidade no contexto indígena, a EJA Tupinambá perpassa gerações de jovens, adultos e mestres anciões, percebendo que a escolarização, nesse contexto, objetiva não só a alfabetização ou ensino das disciplinas, mas o educar para a liberdade, para a emancipação e para o movimento organizado de luta e resistência, afirmação da identidade étnica, fortalecimento da cultura e empoderamento do povo.

Assim, a EJA Tupinambá, pensa e organiza seu currículo tendo em vista que sua identidade se constrói a partir dos sujeitos que estabelecem vínculos com um modo específico de organização e aprendizagem; por isso, deve salientar a necessidade de práticas educacionais focadas no respeito à pluralidade cultural no fortalecimento da cultura e identidade étnica, implicando o exercício duma EEI efetivamente específica, diferenciada e intercultural.

Os fundamentos legais e as referências bibliográficas apontam que a interculturalidade deve considerar a diversidade cultural imbricada no processo de aprendizagem na educação de jovens e adultos indígenas, abordando valores, saberes tradicionais e práticas das múltiplas etnias, assegurando o direito à educação diferenciada ao longo da vida, ao conhecimento e ao acesso a tecnologias relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade contemporânea.

Definimos esse movimento como momento de retomadas e demarcação do território etnoeducacional. Com esse propósito, o povo Tupinambá e seus protagonistas educacionais, que sempre agiram na preservação das suas tradições e culturas, resistem resilientes e, bravamente, encontram-se organizados e mobilizados politicamente no processo de retomadas, também no campo educacional. Desse modo, resistem na contemporaneidade, buscando a garantia de uma EJA diferenciada, intercultural e crítica.

No decurso desta pesquisa, foi evidenciado que a cultura e a identidade mais que abordadas no contexto da EJA Tupinambá, figuram como elementos fundamentais, revelando a modalidade como espaço de resistência e de luta pela garantia dos direitos do povo e constituindo-a como meio de acesso à sistematização do saber de conhecimentos tradicionais e como espaço que articula e organiza as retomadas, a luta e o diálogo para a garantia de direitos do povo Tupinambá.

Constatamos uma EJA crítica, diferenciada e intercultural, que se articula aos projetos específicos do povo Tupinambá e aos processos de retomadas, propiciando a criação e o fomento de práticas pedagógicas decoloniais e promovendo o protagonismo e a cidadania ativa. Desse modo, a luta pelo território e o processo de retomada étnica, organizada no contexto da EJA, reverberam em modos de reelaboração e ressignificação do que é Ser Tupinambá, implicando e engajando os sujeitos que refazem o mundo, transformando a si mesmos e a seu contexto social.

As narrativas que integram essa pesquisa revelam questões sócio-históricas que atravessam as subjetividades, evocando nuances das múltiplas violências que o povo Tupinambá experienciou. Como apresentamos, são vivências ancestrais de lutas, lutos e dores atemporais, transfiguradas em fugas e silenciamentos estratégicos, que desvelam as marcas subjetivas trazidas com o tempo, com a cultura e com a identidade Tupinambá.

Neste ínterim, identificamos a presença do subjetiçidío, inscrito em operações discursivas que negam e fragmentam subjetividades, deflagrado nos acontecimentos narrados pelos estudantes e professoras, que revelam discursos que estigmatizam e oprimem as subjetividades indígenas.

Verificamos que os estudantes apresentam múltiplos e diferenciados objetivos para entrarem, concluírem ou não a escolarização, muitos semelhantes aos encontrados em pesquisas com sujeitos da EJA em contexto não indígena; outros, porém, apresentam especificidades da cultura e dos modos de vida Tupinambá.

No que diz respeito às expectativas dos estudantes acerca do retorno à escolarização através da EJA, descobrimos uma diversidade de expectativas, o que reflete a heterogeneidade do público. Entre as achadas, destacamos, em nossas análises: a) melhorar suas condições de vida, ampliar seus conhecimentos escolares e aumentar as chances de conquistarem melhores empregos; indicando e convergindo com os achados de Santana (2015), b) tornar-se sabido - para além de aprender a ler, escrever e realizar cálculos, tornar-se sabido passa pela assimilação e acomodação dos conhecimentos e do mundo dos não indígenas, da internalização de outros modos de ser, de se relacionar e de estar no mundo, de interpretar e se apropriar de práticas éticas e sociais diferentes da de seu povo; e, c) potencializar o aprendizado da cultura, da história e da memória Tupinambá, em prol do projeto político de povo.

Quanto aos impactos e aprendizências concernentes à EJA, identificamos que os impactos apresentados pelos Tupinambá enfatizam os conhecimentos acadêmicos obtidos – escolares, formais, disciplinares - contudo, também destacam o fomento dos saberes tradicionais, das memórias ancestrais e dos conhecimentos específicos e diferenciados do povo e da cultura Tupinambá. Verificamos, em suas narrativas, a prática de uma EEI específica, diferenciada e efetivamente intercultural, que fortalece o povo, a autonomia, o empoderamento e o resgate da identidade étnica, possibilitando maior implicação e engajamento com a luta pelas retomadas e demarcação territorial do povo, aproximando parentes e impulsionando qualitativamente o desenvolvimento de lideranças e caciques.

Como apresentado, percebemos uma EJA que se faz crítica, libertária, legitimando e inserindo o estudante, suas potencialidades, seus saberes e seu contexto cultural e sócio-histórico no centro do processo de aprendizagem, em uma educação que se faz estimulando o

protagonismo, o engajamento na luta, o empoderamento étnico do povo e a produção da consciência de indianidade enquanto movimento de resistência e de produção de novos modos de subjetivação, no contexto estratégico da EJA.

Estabelecendo ligação significativa com essa discussão, Ailton Krenak (2020) reflete:

Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais (KRENAK, 2020, p.31).

Krenak (2020) aponta que a única forma de adiar o fim do mundo é contando uma nova história e reafirmando a singularidade, ancestralidade e as raízes étnicas de cada povo. Nesse cenário, a educação escolar indígena intercultural crítica é fundamental no processo de reflexão, problematização e conscientização sobre a conjuntura social e política contemporânea, pois orienta os sujeitos a questionarem o que está posto e a elaborarem estratégias que possibilitem a reconexão com a ancestralidade e com o território tradicional, reafirmando a identidade étnica, criando novas possibilidades de subjetividades – asseguradas em suas singularidades - e gerando novos caminhos.

Em síntese, os achados analisados nesta pesquisa revelam que a educação de jovens e adultos, no território indígena Tupinambá de Olivença, alicerçada na interculturalidade crítica, configura-se como prática de liberdade e de resistência, e o contexto específico da EJA produz e fomenta saberes (auto) referenciais fundamentais para ruptura das práticas de sujeição e submissão das subjetividades indígenas, estruturando-se enquanto espaço que ressignifica saberes, verdades e subjetividades, assegurando o direito às especificidades étnicas e colaborando com a produção de novos modos de subjetivação e com a construção de projetos futuros de povo.

6. REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ARAÚJO, Rosilene Cruz. Educação escolar indígena: breve histórico e perspectiva. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.
- ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial: a epistemologia das ciências antropológicas**. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.
- ASSUMPCÃO, Jéssica Lícia; NASCIMENTO, Mariana Bandeira; LIRA, Regina Wagner Cizerio. Experiência de estágio e docência na educação de jovens e adultos: trabalhando com a temática educação escolar dos povos indígenas de Santa Catarina. **Revista Sobre tudo: UFSC**, v. 10, n. 1, p. 71-102, 2019.
- BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos potiguaras da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- BATISTA MAGALHÃES, José Carlos. **“O que nós queremos é uma escola com cheiro de nativo”**: os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Brasília: Brasília, 2019.
- BAUER, Martin. W; GASKELL, George. Entrevista narrativa. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.
- 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. MEC. **Documento final da II Conferência de Educação Escolar Indígena**. Brasília - DF, 2018.
- BRASIL, CNE/CEB 13/2012 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2012.
- 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.
- 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. MEC. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia - GO, 2009.

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

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

CALDEIRA, Elaine; BRITO, George Lauro Ribeiro. Educação na diversidade: a importância do espaço escolar no fortalecimento de identidades étnicas. **Revista Eixo - Dossiê: Educação em tempos de incerteza**, Brasília-DF, v. 8, n. 3, p. 123-132, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. 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.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Em aberto, Brasília, Ano 1, n.8,1982.

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

CARVALHO, Maria Luiza Coelho Santos. **A ação alfabetizadora do coletivo de alfabetizadores populares da região cacauera da Bahia**. (Dissertação de mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2000.

CARVALHO, Maria Rosário de. **Os índios pedem passagem**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 29-31, jun. 2007.

CASTRO, Raquel Almeida. **A transmissão intergeracional na perspectiva de famílias sociais de uma instituição de abrigo**. (Tese de doutorado) – Universidade de São Paulo- USP, Ribeirão Preto, 2010.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley; LANE, Silvia Tatiane Maurer (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CLASTRES, Pierre. Do etnocídio. In: **Arqueologia da violência**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**:

repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CONSELHO DE DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA HUMANA. **Relatório da Comissão Especial Tupinambá**. Brasília, 2011.

COSTA, Erlon Fábio de Jesus. **Da Corrida de Tora ao Poranci**: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia. (Dissertação de mestrado) – Universidade de Brasília: Brasília, 2013.

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.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz Benedicto Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. de 2003.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo. Educ, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. Tradução de Rosemary Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. O que é a Crítica? In: BIROLI, Flávia, ALVAREZ, Marcos. **Michel Foucault: Histórias e destino de um pensamento**. Marília, UNESP Publicações, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: Ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Ligia Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **O Cuidado de Si**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FREUD, Sigmund. **A Interpretação Dos Sonhos**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, Jun. de 2010.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes?** Siglo XXI: Madri, 1994.

GERLIC, Sebastian. **Índios na visão dos índios**: Memória Território Indígena de Olivença. Editora Thydêwá: Maceió: 2012.

GERLIC, Sebastian. **Índios na visão dos índios**: Tupinambá. Editora Thydêwá: Maceió, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia Educacional**. São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** (Tese de doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2008.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. 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, maio/ago. 2015.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Editora, Companhia das Letras, 2020.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; VIGANO, Samira de Moraes Maia. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **EJA em debate**, v. 18, n. 7, p. 05-24, 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LISBOA, Aissa Cavalcante; COSTA, Patrícia Lessa Santos; AMORIM, Antonio. **CULTURA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS. FRAGMENTOS 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. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate.** Porto Alegre: Palloti, 2012. p. 69-88.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação: LACED, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.**

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade.** In: Reunião anual da ANPED, 21, 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados. São Paulo: ANPED, 1998.

MAGALHÃES, Aline Moreira. **A luta pela terra como “oração”**: sociogênese, trajetórias e narrativas do “movimento” Tupinambá. (Dissertação de mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

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.

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.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Tellus**, ano 9, n. 16, p. 181-206, jan./jun. Campo Grande - MS, 2009.

MARCIS, Teresinha. **A “hecatombe de Olivença”**: construção e reconstrução da identidade étnica: 1904. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2004.

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

MÉTRAUX, Alfred. **Religião dos Tupinambás e suas relações com a das demais tribus Tupi-Guaranis**. Tradução Estevão Pinto. Editora Nacional: São Paulo, 1950.

MIGNOLO, Walter. Colonial and Postcolonial discourse: Cultural critique or academic colonialism? **Latin American Research Review**, n. 3, p. 120-134, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Transcrição da palestra apresentada na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas, 2000.

MORIN, Edgar. A Noção de Sujeito. In: Schnitman, Dora Fried. (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2021.

NIMUENDAJU, Curt. **Carta ao Dr. Carlos Estevão de Oliveira**. Ilhéus, 1938.

NIMUENDAJU, Curt. **Mapa etno-histórico**. Rio de Janeiro: IBGE/Fundação Nacional Pró-memória, 1981.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. **Etnohistória, história indígena e educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Palloti, 2012.

NOVOA, Antonio. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa 1988.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Marcos de Jesus. Sobre fazeres e saberes fronteiriços: as tensões entre corpo e corpus em Frantz Fanon e Gloria Anzaldúa. **Pólemos**, vol. 6, nº 11, jan-jul de 2017.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mulbersted. Uma experiência com educação intercultural indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 01-10, 2019.

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.

PARAISO, Maria Hilda. **Caminhos de Ir e Vir e Caminho Sem Volta**: índios, Estradas e Rios no Sul da Bahia. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Bahia: Salvador, 1982.

PARAISO, Maria Hilda. **Os Índios de Olivença e a zona de veraneio dos Coronéis de Cacau da Bahia**. In: Nordeste Indígena. FUNAI: Recife, 1991.

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.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

POIRIER, Jean; VALLADON, Simone Clapier; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. Trad. João Quintela. Portugal: Celta, 1999.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da (s) psicologia (s). **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, pág. 14-19, dezembro de 2007.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. Cehila Popular: CIMI, 1989.

ROCHA, Cinthia Creatini da. **“Bora vê quem pode mais”**: Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença. (Tese de doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: Santa Catarina, 2014.

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: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, v. 4, n. 5, p. 11- 34, jan./jun. 2016.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 289-298, dez. 2013.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTANA, José Valdir Jesus de. “**A letra é a mesma, mas a cultura é diferente**”: A escola dos Tupinambá de Olivença. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Clara Carolina Souza. **Tupinambá Îe'êga: Vocabulário Escolar**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista, 2013.

SANTOS, Maria Reny Gomes dos. A concepção de índio no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). **Caminhando com o PROEJA: reflexões, desafios, atitudes**, v. 1, n. 1, jan./jul. Maceió: IFAL, 2013.

SENGER, Marcia. **Educação escolar infantil indígena na Oka Katuana: Afetividade entre parentes no ensino-aprendizagem decolonial das crianças Tupinambá de Olivença**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia: Itabuna, 2020.

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.

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.

SILVA, Campos. **Crônica da Capitania de São Jorge dos Ilhéus**. Ministério da Educação: Brasília, 1981.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Luciano Pereira da. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. **História**, Franca, v.29, n.1, pág. 394-417, 2010.

SILVA, Maria Alda Tranquelino da; LOPES DA SILVA, Eduardo Jorge. Os saberes docentes de professores da educação de jovens e adultos indígenas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-20, 2019.

SILVA, Paulo de Tassio Borges da. **Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó**: processos de hibridização e biopolítica. (Tese de doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Rita Natalia Batista da; SILVA, Dejalsina Gonçalves da; UREBETE, Oscar araiwe. Interculturalidade: analisando aspectos da realidade docente. **Revista Panorâmica**, Mato Grosso, v. 1, Edição Especial, p. 85-97, 2019.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli; NUERNBERG, Adriano Henrique. Linguagem. In STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): Alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. de 2016.

TOURAINÉ, Alain. **Um Novo Paradigma**: para compreender o mundo de hoje. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TUPINAMBÁ, Ayra. **Território e (re) existência na educação escolar indígena Tupinambá decolonial**: Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia: Itabuna, 2020.

TUPINAMBÁ, Katu. **Lutando por uma Educação Escolar Indígenas Decolonial**: Construção da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia: Itabuna, 2019.

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.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 3ª ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra Calada**: Os Tupinambá na Mata Atlântica do sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Científico-técnica, 1987.

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

WIED-NEUWIED, Maximiliano. **Viagem ao Brasil**. Tradução Edgar Sussekund de Mendonça e Flávio Poppe de Figueiredo. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1940.

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.

APÊNDICE A –

ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA - ESTUDANTES

Título Pesquisa: Modos de Subjetivação e Aprendizagens Indígenas na EJA: Narrativas de formação no contexto da Educação Escolar Indígena Tupinambá.

OBJETIVO – Conhecer sobre a história de vida

Acolhimento – Iniciação.

Gostaria que falasse um pouco sobre você e sua história de vida...

Complementações: Se você fosse contar uma história sobre você, como seria essa história? Pra você o que é ser/pertencer ao povo Tupinambá? Você tem alguma atividade profissional? Você falou sobre (algo relevante), poderia falar mais sobre isso? Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

OBJETIVO – Identificar motivações e expectativas que o levou a cursar a EJA

Fale-me um pouco sobre sua vida escolar... Quando começou a estudar?

Quando iniciou como estudante da EJA e quais motivações você teve?

Qual seu desejo/objetivo quando se matriculou na EJA?

OBJETIVO - Compreender os impactos das aprendizagens da EJA em suas vidas

Qual a importância da EJA para você?

Você considera a EJA importante para o povo Tupinambá? Se sim, por quais motivos?

Para você, quais são as principais aprendizagens que você construiu na EJA?

Se você pudesse dizer: “isso eu aprendi na EJA e vou levar pra minha vida!”. O que seria?

OBJETIVO - Refletir acerca dos modos de subjetivação e sua relação com os saberes tradicionais e acadêmicos

Você percebe alguma mudança/transformação em você depois que começou a estudar na EJA? Se sim, quais?

Para você, a EJA contribui com a preservação dos saberes tradicionais e identidade do povo Tupinambá? Se sim, como? Através de quais atividades/ações?

APÊNDICE B -

ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA - PROFESSORAS

Título Pesquisa: Modos de Subjetivação e Aprendizagens Indígenas na EJA: Narrativas de formação no contexto da Educação Escolar Indígena Tupinambá.

OBJETIVO – Conhecer sobre a história de vida

Acolhimento – Iniciação.

Gostaria que falasse um pouco sobre você e sua história de vida...

Complementações: Se você fosse contar uma história sobre você, como seria essa história? Pra você o que é ser/pertencer ao povo Tupinambá? Qual sua atividade profissional? Você falou sobre (algo relevante), poderia falar mais sobre isso? Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

OBJETIVO – Identificar motivações e expectativas que o levou a trabalhar com a EJA

Fale-me um pouco sobre sua trajetória com a EJA...

Quando iniciou como professora da EJA e quais motivações você teve?

Qual seu desejo/objetivo quando se vinculou a EJA?

OBJETIVO - Compreender os impactos das aprendizagens da EJA em suas vidas

Qual a importância da EJA para você?

Você considera a EJA importante para o povo Tupinambá? Se sim, por quais motivos?

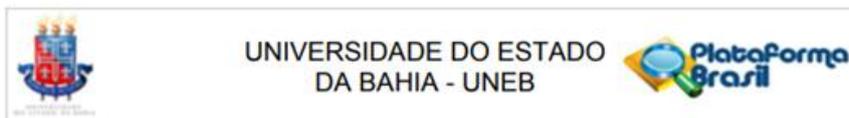
Para você, quais são as principais aprendizagens proporcionadas na EJA?

OBJETIVO - Refletir acerca dos modos de subjetivação e sua relação com os saberes tradicionais e acadêmicos

Você percebe alguma mudança/transformação nos estudantes que começaram a estudar na EJA? Se sim, quais?

Para você, a EJA contribui com a preservação dos saberes tradicionais e identidade do povo Tupinambá? Se sim, como? Através de quais atividades/ações?

ANEXO 1 –

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Processos de Subjetivação e Aprendizagens Indígenas na EJA:
Narrativas de formação no contexto da Educação Escolar Indígena

Pesquisador: AISSA CAVALCANTE LISBOA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44721721.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.867.893

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo que visa entender o impacto da EJA na vida de duas professoras e cinco estudantes indígenas da etnia Tupinambá.

Este estudo de natureza qualitativa utilizará a pesquisa bibliográfica e eletrônica, bem como entrevistas narrativas como procedimentos metodológicos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Analisar os processos de subjetivação significados nas aprendizagens dos indígenas no contexto da Educação para Jovens e Adultos.

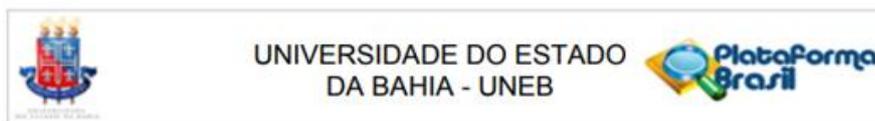
Objetivo Secundário:

(i) Identificar motivações e expectativas que levaram os indígenas a cursar a EJA; (ii) Compreender os impactos das aprendizagens da EJA em suas vidas; (iii) Refletir acerca dos modos de subjetivação e sua relação com os saberes tradicionais e acadêmicos; (iv) Organizar a produção de material didático-pedagógico sustentável [portfólio digital] com as narrativas e aprendizagens evocadas entre os Sujeitos indígenas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco e benefícios apresentados dentro da eticidade.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.867.893

No entanto a pesquisadora não deverá utilizar o áudio e vídeo para publicação, somente para análise dos dados no sentido de não expor os participantes a mais riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Além disso, sempre na perspectiva de orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante para o ensino de EJA em comunidades indígenas, em especial aos indivíduos Tupinambás, por mostrar a educação como instrumento de luta, resistência e empoderamento.

Critério de inclusão: Informado na metodologia que a amostra será composta por "cinco (5) estudantes indígenas e duas (2) professoras indígenas do contexto da EJA do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença - delimitando a amostra a etnia Tupinambá, situada ao sul da Bahia – município de Olivença."

O orçamento: em conformidade.

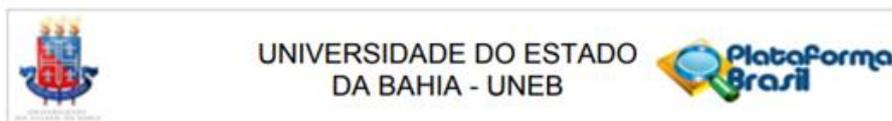
O cronograma: atualizar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso da pesquisadora responsável: Em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade.
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 – A autorização das instituições coparticipantes: em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: padronizar os riscos do TCLE de modo a dialogar com os outros documentos.
- 7 – Modelo do Assentimento: dispensado.
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;
- 9 – Termo de concessão: dispensado.
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: não se aplica.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.867.893

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1577001.pdf	18/06/2021 11:27:05		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoCoparticipanteAissa.pdf	18/03/2021 22:45:31	AISSA CAVALCANTE LISBOA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoNaoRealizacaoPesquisa.pdf	16/03/2021 01:16:51	AISSA CAVALCANTE	Aceito
Outros	TermoCoparticipante.pdf	16/03/2021 01:15:52	AISSA CAVALCANTE	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoConcordancia.pdf	16/03/2021 01:15:08	AISSA CAVALCANTE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoConfidencialidadeAISSA.pdf	16/03/2021 01:09:13	AISSA CAVALCANTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLAISSA.pdf	16/03/2021 01:07:59	AISSA CAVALCANTE LISBOA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br