



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DIÁLOGO COM SABERES ANCESTRAIS: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA TERRA INDÍGENA KIRIRI (BANZAÊ-BA)

¹ Jeane Nascimento Santos, ² Marcela da Silva Santana

¹ Professora da Educação Básica, membro do grupo de pesquisa, em Política e Avaliação Educacional (GEPALÉ) Bahia, E mail: jeaneeducacaocampo@gmail.com

² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas

E-mail: marcelasanatana@gmail.com

EIXO TEMÁTICO 1: SUJEITO DA EJA: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RESUMO

Este trabalho apresenta a experiência pedagógica desenvolvida com a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de uma viagem de campo à Aldeia Mirandela, território Kiriri, em Banzaê/BA, realizada no mês de novembro de 2023 marco da demarcação territorial do povo Kiriri. A proposta surgiu da inquietação frente à invisibilidade histórica e curricular dos povos indígenas nos materiais didáticos, evidenciando a necessidade de práticas educativas críticas, inclusivas e contextualizadas. A experiência fundamenta-se na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire (1996) e na decolonialidade de Walsh (2009), articulando saberes ancestrais, território e diversidade cultural. Na EJA, onde os sujeitos trazem trajetórias diversas e experiências marcadas por exclusões, vivências a visita à Aldeia Kiriri, favorecendo aprendizagens significativas e a valorização e fortalecimento das identidades dos povos indígenas. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, articulando planejamento coletivo, vivência de campo e análise reflexiva posterior a esta ação. Os resultados demonstram que experiências formativas enraizadas no território fortalecem vínculos afetivos, ampliam horizontes e contribuem para uma educação libertadora, emancipatória, inclusiva e decolonial, reafirmando o papel transformador da EJA.

1. INTRODUÇÃO

A experiência aqui apresentada emergiu da vivência pedagógica com a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de uma viagem de campo à Aldeia Mirandela, território do povo Kiriri, em Banzaê/BA. A atividade ocorreu em novembro, de 2023, um momento simbólico para a comunidade como forma de demarcação de seu território. A proposta partiu da inquietação frente à invisibilidade histórica e curricular



dos povos indígenas nos materiais didáticos e nas práticas escolares, o que demanda ações educativas críticas e contextualizadas.

Fundamenta-se na perspectiva freireana de que o ato educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando o diálogo, a escuta e a transformação social (FREIRE, 1996). Ao reconhecer que os povos indígenas e afrodescendentes são historicamente silenciados nos currículos, a atividade rompe com a lógica bancária de ensino e propõe uma educação que caminha com os saberes ancestrais.

2. OS SUJEITOS DA EJA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) configuram-se como interlocutores complexos portadores de trajetórias de vida marcadas por descontinuidades escolares, trabalho precoce, exclusão socioeconômica, deslocamentos territoriais e experiências de racismo e discriminação. Essas trajetórias produzem saberes situados que não cabem nas matrizes curriculares tradicionais e, ao mesmo tempo, exigem abordagens pedagógicas que reconheçam temporalidades, ritmos e gêneros diversos de aprendizagem. Conforme Arroyo (2017), pensar a EJA é pensar no/a educando/a em sua historicidade: não apenas como receptor de conteúdo, mas como sujeito produtor de conhecimento e repositório de saberes comunitários, familiares e laborais.

A inclusão na EJA deve ser compreendida em duas camadas articuladas: (a) a inclusão formal garantir acesso, permanência e certificação; e (b) a inclusão substancial transformar práticas e currículos para que as diferenças sociais, étnicas e culturais deixem de ser problemas a serem corrigidos e passem a ser fontes de conhecimento e ensino. A abordagem meramente conteudista ou tecnicista reduz a inclusão à presença física e ao cumprimento de metas; a inclusão substancial, por sua vez, requer mudanças nas relações de poder dentro da escola, no discurso pedagógico e nos materiais didáticos, de modo a descentrar a norma eurocêntrica que ainda orienta grande parte das práticas educativas.

Do ponto de vista das relações étnico-raciais, os sujeitos da EJA que são indígenas, quilombolas ou negros trazem vivências que confrontam narrativas hegemônicas sobre história, trabalho e territorialidade. A invisibilidade ou estereotipação dessas vivências nos materiais e no cotidiano escolar, reproduz exclusões e impede a formação de sentidos de pertencimento. Assim, a educação para a diversidade é, simultaneamente, um projeto político de reparação histórica e uma exigência pedagógica para a efetividade do processo educativo. Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves e Silva destacam que as políticas de educação antirracista precisam integrar ações curriculares, formação de professores e materiais que reconheçam as matrizes africanas e indígenas na constituição cultural brasileira medidas imprescindíveis também no campo da EJA.

A inclusão, quando pensada na EJA, deve ultrapassar a presença física dos estudantes e envolver a valorização de suas histórias, culturas e modos de vida. Para Vera Maria Candau (2012), uma educação intercultural implica promover o diálogo entre diferentes culturas de forma horizontal, superando hierarquias e preconceitos. Assim, a inclusão está profundamente ligada à justiça social e ao reconhecimento da diversidade como valor educativo.

3. EDUCAÇÃO DECOLONIAL E SABERES ANCESTRAIS

A proposta desenvolvida na experiência da EJA na Aldeia Mirandela dialoga com a perspectiva de uma educação decolonial, entendida não apenas como ruptura teórica com a herança colonial do pensamento ocidental, mas como prática pedagógica comprometida



com a reexistência dos saberes invisibilizados e com a reconstrução de epistemologias enraizadas nos territórios e nas ancestralidades.

Segundo Catherine Walsh (2009), a decolonialidade não se restringe à crítica ao colonialismo, mas propõe a criação de outros modos de pensar, sentir e agir, fundados na pluralidade epistêmica dos povos historicamente subalternizados. A educação decolonial, portanto, nasce da resistência e se constitui como um projeto ético, político e afetivo de rehumanização.

Nesse horizonte, Paulo Freire (1996) é um referencial fundante ao compreender a educação como prática de liberdade e como diálogo entre sujeitos históricos. O gesto freireano de “ler o mundo antes de ler a palavra” implica reconhecer o território e a experiência como textos vivos, o que converge com as pedagogias decoloniais ao afirmar que o conhecimento não é neutro, mas situado. Assim, o ato educativo só se torna libertador quando os sujeitos, professores e educandos se reconhecem como produtores de cultura e de história.

Ailton Krenak (2019), reforça essa perspectiva ao defender que os povos originários ensinam outros modos de habitar o mundo, baseados na interdependência entre seres humanos e natureza. Para ele, a educação precisa restabelecer o “vínculo sagrado com a Terra”, rompido pelo paradigma moderno-colonial. Tal vínculo é também epistemológico, pois devolve à educação o sentido de pertencimento e de continuidade da vida. A escuta dos povos indígenas e de suas pedagogias comunitárias, portanto, não é um ato de benevolência, mas um caminho para reaprender a ser humano num tempo em que a racionalidade ocidental se mostra insuficiente para sustentar a existência planetária.

Ao integrar essas perspectivas à EJA, observa-se que a decolonialidade também atravessa a luta por reconhecimento e a afirmação das identidades negras, indígenas, camponesas e periféricas. Aníbal Quijano (2000), define a “colonialidade do poder” como um sistema que hierarquiza os corpos e saberes, produzindo uma epistemologia monocultural. Superar essa estrutura exige que a escola reconheça a existência de múltiplos centros de produção de conhecimento — as aldeias, os quilombos, os terreiros, os roçados, os assentamentos e as comunidades de base.

No mesmo sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010), propõe a “ecologia de saberes” como alternativa à monocultura do saber científico ocidental. Essa ecologia reconhece a validade de conhecimentos locais, espirituais, simbólicos e práticos, situando a escola como espaço de diálogo entre saberes e não de dominação. Na experiência da EJA em Banzaê, o diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento indígena torna-se o eixo de uma pedagogia intercultural, em que aprender significa também reconhecer-se como parte de uma teia de relações vivas.

A perspectiva da ancestralidade é central nesse processo. Vanda Machado (2018), compreende a ancestralidade como dimensão pedagógica e ética, que conecta o sujeito ao tempo cíclico, à natureza e à coletividade. Ensinar com base nos saberes ancestrais é, portanto, praticar uma pedagogia da memória, que não se limita ao passado, mas reativa as potências de resistência e criação presentes nas culturas tradicionais. Essa pedagogia do pertencimento se opõe à fragmentação moderna e convoca a EJA a valorizar o saber do corpo, da oralidade e da espiritualidade. Ao lado dessas reflexões, Nilma Lino Gomes (2017), e Petronilha Gonçalves e Silva (2010), reforçam que as relações étnico-raciais precisam ser pensadas como campo de disputa de sentidos e de políticas do conhecimento. A escola, enquanto espaço de socialização e poder simbólico, deve romper com o currículo monocultural e tornar-se território de afirmação da diferença. Nesse contexto, a



Lei nº 11.645/2008, assume papel estruturante, pois institucionaliza o direito de todos os brasileiros conhecerem as histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, reconhecendo-as como partes fundantes da nação.

A educação decolonial na EJA, portanto, não se restringe à inserção de novos conteúdos, mas à criação de novas práticas. Isso implica repensar o lugar da linguagem, das narrativas e das experiências dos educandos, valorizando o saber da roça, do quilombo, da aldeia, da feira e da casa como espaços legítimos de produção de conhecimento. Implica, ainda, promover uma escuta pedagógica que reconheça os estudantes como portadores de heranças e trajetórias de resistência.

Na experiência relatada, a visita à Aldeia Kiriri foi vivida como ato decolonial, pois inverteu a lógica de observação e colocou os educandos em posição de aprendizes diante de um outro saber. O espaço da aldeia tornou-se sala de aula viva, e as lideranças indígenas assumiram o papel de mestres da palavra, compartilhando conhecimentos sobre a terra, a espiritualidade e a memória da luta pela demarcação. Essa prática ressignificou o conceito de aula e revelou a potência dos encontros interculturais para a formação de uma consciência crítica e coletiva.

4. METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, articulando planejamento coletivo, vivência de campo e análise reflexiva. Essa escolha se justifica por compreender a prática educativa como espaço de investigação e transformação. Durante a visita à Aldeia Mirandela, os estudantes participaram de rodas de conversas com lideranças, conheceram aspectos culturais, espirituais e ambientais do povo Kiriri, vivenciando uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) que articulou teoria e prática, razão e sensibilidade.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos relatos orais e das reações dos estudantes revelou a potência de uma educação que valoriza os saberes ancestrais e rompe com os silenciamentos históricos. O contato direto com a comunidade indígena possibilitou o despertar de uma consciência crítica, o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização das lutas dos povos originários. Tais aprendizagens contribuíram para ressignificar o currículo, fortalecer vínculos afetivos e ampliar horizontes formativos.

Essa vivência mostrou que as práticas pedagógicas na EJA, quando ancoradas na escuta e na interculturalidade, tornam-se experiências decoloniais, libertadoras e afetivas que caminham ao lado das histórias de vida dos educandos e dos saberes do território.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que experiências formativas como a visita à Terra Indígena Kiriri, reafirmam a EJA como espaço de resistência, reconhecimento e transformação. Práticas pedagógicas que integram vivências concretas, diálogo intercultural e valorização das identidades dos educandos potencializam aprendizagens significativas e contribuem para a reparação histórica. Trata-se, portanto, de uma educação que caminha com os saberes ancestrais, que escuta os territórios e os corpos que aprendem, e que se propõe a reconstruir a escola como lugar de esperança, pertencimento e libertação.

Palavras-chave: Saberes ancestrais na EJA; Inclusão e diversidade cultural. Relações Étnico-Raciais e Decolonialidade; Reparação histórica.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. Brasília: MEC/SECAD, 2000.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MACHADO, Vanda. Pedagogia da Ancestralidade: as lições de vida dos terreiros. Salvador: EDUFBA, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.