

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA: EXPERIENCIA, COSMOVIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA ALDEIA VILA NOVA BARBECHO, MT

INDIGENOUS YOUTH AND ADULT EDUCATION: EXPERIENCE, COSMO-EXPERIENCES AND LEARNING IN THE VILLAGE OF VILA NOVA BARBECHO, MT

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS: EXPERIENCIAS, COSMOEXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES EN LA ALDEA DE VILA NOVA BARBECHO, MT

Maria Catarina Cebalho

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu).

Cáceres, Mato Grosso, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8300-9079>

E-mail: catarina.cebalho@unemat.br

Vilmar Alves Pereira

Pós Doutor Sênior (PDS - CNPq) em Educação pela UFRGS

Professor Visitante Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu),

Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2548-5086>

E-mail: vilmar.pereira@unemat.br

Saturnina Urupê Chue

Mestra em Educação, Mato Grosso, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1319-1527>

. E-mail: saturupechue@gmail.com

Ícaro Alexander Antunes de Mendonça

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu),

Cáceres, Mato Grosso Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6560-3238>

E-mail: icaro.alexander@unemat.br

Resumo

Este artigo apresenta a experiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) indígena na Aldeia Vila Nova Barbecho, Mato Grosso, com foco na atuação da professora e liderança indígena Saturnina Urupê Chue. A metodologia adotada comprehende a abordagem da hermenêutica de Gadamer (2002), onde se busca realizar uma análise dos conceitos e de informações a partir dos movimentos de interpretação e compreensão e alcançar maior ampliação de sentidos e reconhecimentos de aspectos negados pelas epistemologias e metodologias essencialistas, a pesquisa analisou dissertações e encontro virtual, explorando práticas pedagógicas que valorizam saberes tradicionais, língua materna e cosmovivência Chiquitana. Os resultados mostram que a EJA indígena funciona como instrumento de resistência cultural, fortalecimento comunitário e luta por direitos socioambientais, integrando conhecimentos ancestrais e acadêmicos de forma intercultural. Conclui-se que a educação desenvolvida pela própria comunidade promove não apenas alfabetização formal, mas também preservação da identidade, protagonismo. Nessa vertente a Educação é muito mais do que um processo formal, é uma forma de sobrevivência, resistência e luta por emancipação da comunidade frente as injustiças socioambientais em contexto pantaneiro-amazônico.

Palavras-chave: EJA Indígena. Povos Chiquitanos. Saberes Tradicionais.

Abstract

This article presents the experience of Indigenous Youth and Adult Education (EJA) in the Vila Nova Barbecho Village, Mato Grosso, focusing on the work of Indigenous teacher and leader Saturnina Urupê Chue. The methodology adopted includes Gadamer's hermeneutic approach (2002), which seeks to analyze concepts and information based on movements of interpretation and understanding, achieving a greater expansion of meanings and recognition of aspects denied by essentialist epistemologies and methodologies. The research analyzed dissertations and virtual meetings, exploring pedagogical practices that value traditional knowledge, mother tongue, and Chiquitana cosmopolitanism. The results show that Indigenous EJA functions as an instrument of cultural resistance, community strengthening, and the fight for socio-environmental rights, integrating ancestral and academic knowledge interculturally. It concludes that education led by the community itself promotes not only formal literacy but also the preservation of identity and protagonism. In this regard, Education is much more than a formal process; it is a form of survival, resistance and struggle for community emancipation in the face of socio-environmental injustices in the Pantanal-Amazonian context.

Keywords: Indigenous EJA. Chiquitano Peoples. Traditional Knowledge.

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA) Indígenas en la Aldea Vila Nova Barbecho, Mato Grosso, centrándose en el trabajo de la profesora y líder indígena Saturnina Urupê Chue. La metodología adoptada incluye el enfoque hermenéutico de Gadamer (2002), que busca analizar conceptos e información a partir de movimientos de interpretación y comprensión, logrando una mayor expansión de significados y reconocimiento de aspectos negados por epistemologías y metodologías esencialistas. La investigación analizó disertaciones y encuentros virtuales, explorando prácticas pedagógicas que valoran el conocimiento tradicional, la lengua materna y las cosmovivencias chiquitanas. Los resultados muestran que la EJA indígena funciona como un instrumento de resistencia cultural, fortalecimiento comunitario y lucha por los derechos socioambientales, integrando interculturalmente el conocimiento ancestral y académico. Concluye que la educación liderada por la propia comunidad promueve no solo la alfabetización formal, sino también la preservación de la identidad y el protagonismo. En este sentido, la Educación es mucho más que un proceso formal; Es una forma de supervivencia, resistencia y lucha por la emancipación comunitaria frente a las injusticias socioambientales en el contexto pantanal-amazónico.

Palabras clave: EJA Indígena. Pueblos Chiquitanos. Conocimientos Tradicionales.

1. Introdução

Enquanto campo de construção de conhecimento, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil transcende inúmeros demarcadores tanto pela amplas implicâncias e relações que a EJA estabelece envolvendo desde contextos educativo de ensino formal quanto pelas reflexões e práticas que desde já dialogam com políticas educacionais, projetos de sociedade e perspectivas epistemológicas que requerem, desde já, um maior engajamento ético-político (Di Pierro, Joia, Ribeiro, 2001).

Ao mesmo tempo que a EJA é reconhecida como modalidade de ensino ela é também vista com um espaço de vulnerabilidades e de invisibilidades. As vulnerabilidades estão associadas aos sujeitos que integram a EJA, sendo na grande maioria pessoas que ou não tiveram a oportunidade do estudo na época considerada certa para o desenvolvimento, quer seja por necessidade de trabalhar para sobreviver, ou foram excluídos, reprovados, desamparados ou desaconselhados a continuar a estudar.

Assim a EJA no Brasil é marcada por fortes traços de preconceitos e de invisibilidades. Essas invisibilidades demarcam e reivindicam maior atenção para os sujeitos da EJA. Numa primeira fase da história da EJA tínhamos um perfil muito claro de quem eram os sujeitos que procuravam e cursavam a EJA. Essa primeira demarcação apresentava o adulto trabalhador, por vezes analfabeto que necessita de estudo e certificação para continuar trabalhando. Trata-se de uma fase mais adaptativa ao mercado de trabalho. Esse público atualmente passa por grandes mudanças onde temos na EJA não apenas estudantes que não foram aprovados nas turmas regulares bem como estudantes com dificuldades de adaptação na escola em turmas ditas regulares.

Estudo de Caseira (2017) constata que é cada vez mais crescente o fenômeno de rejuvenescimento do público da Educação de Jovens e Adultos. No contexto da pesquisa esses sujeitos representam um grupo cada vez maior e mais jovem que vê na EJA a possibilidade de concluir seus estudos frente ao panorama de exclusão e segregação ao qual a sociedade lhe impôs. Não bastasse isso temos que reconhecer o impacto que as políticas neoliberais colonialistas buscam exercer sobre a sociedade como um todo em especial aos povos originários. Perceber esses movimentos é fundamental pois: “A colonialidade do poder foi notavelmente útil e eficaz para trazer as promessas deste horizonte de sentido para o pântano da estupidez que flui com as promessas do neoliberalismo” (Quijano, 2014, p.16).

O fato é que a EJA, por suas multidimensionalidades, vem sendo tomada e por vezes apropriada por perspectivas adaptativas em favor do mercado e da lógica da economia neoliberal no sentido de favorecer a manutenção da mão de obra barata a serviço do sistema. Uma leitura mais ampliada da EJA aproxima e reconhece uma profunda e íntima vinculação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular (Caseira; Pereira, 2016). Mas qual a contribuição da EJA de horizonte popular para pensarmos a experiência de uma Educação de Jovens e Adultos em Comunidades Indígenas?

Por acreditar nas potencialidades dessa leitura que pode ser muito profícua foi realizamos no estudo os seguintes movimentos: num primeiro momento revisitamos histórico e fundamentos da Educação Indígena com o olhar para documentos no que se refere a EJA indígena. Num segundo, estaremos apresentando uma experiência de uma professora e liderança indígena no contexto da Aldeia Vila Nova Barbecho (MT) que durante alguns anos trabalhou com a Educação de Jovens e Adultos no contexto da sua comunidade. Posteriormente realizaremos a defesa de alguns princípios que podem orientar princípios para a Educação de Jovens e Adultos Indígena tendo por referência os saberes da Educação Popular (Alves Pereira, Silva, & Ramírez-Sánchez, 2022; Mairaiup, Seluchinesk, & Pereira, 2024).

2. Referencial Teórico: Fundamentos Legais da Educação de Jovens e Adultos Indígena No Brasil

O histórico da educação de jovens e adultos (EJA) indígena no Brasil é marcada por uma difícil relação, entre políticas educacionais, direitos indígenas e desafios socioeconômicos. Os colonizadores quando chegaram as terras brasileiras, determinaram suas regras colocando a imposição de um novo sistema baseado na superioridade política e econômica, bem como a imposição de valores e práticas educacionais estrangeira sobre os povos que já pertencia a essas terras. As ações relacionadas aos costumes e valores foram substituídas por valores europeus de forma desrespeitosa às vivencias dos povos indígenas.

Conforme documentado por Ribeiro (1985), a industrialização e trabalho degradante nos seringais deixaram marcas devastadoras sobre os povos indígenas. Como a chegada da indústria extrativa mudou completamente o modo de vida e a organização social das comunidades, resultando em perdas significativas de território, recursos naturais e autonomia cultural.

Os índios foram aliciados desde a primeira hora, através de toda a sorte de compulsões, desde a subjugação e o deslocamento forçado para missões e núcleos coloniais, até técnicas mais manhosas, como a de acostumá-los ao uso de artigos mercantis cujo fornecimento posterior era condicionado a sua participação nas atividades produtivas como mão-de-obra para todo serviço (Ribeiro, 1985, p. 25).

A opressão sistemática e a dependência atribuída pelos colonizadores não eram simplesmente resultado do processo de superioridade, todavia se constituíram em estratégias utilizadas para controlar os povos indígenas e garantir sua utilidade econômica dentro da lógica exploratória. Nesse processo de colonização, a primeira ordem religiosa a se instalar no Brasil foi a Companhia de Jesus em 1549. A educação missionária desempenhou uma função central nesse momento, pois as missões jesuíticas além de difundirem a doutrina cristã ensinavam habilidades práticas e elementos da língua portuguesa, reforçando a dominação cultural sobre os indígenas.

Como aponta Duarte (2014, p. 48), ‘as estratégias desenvolvidas pelos jesuítas para se aproximarem dos indígenas incluíam presenteá-los com ferramentas, oferecer a proteção da fé cristã e cuidados na área da saúde, combatendo as constantes epidemias’.

As missões foram como estratégia educativa funcionando como mecanismo de atração, submissão e apropriação cultural. Assim para facilitar a aproximação com as comunidades indígenas, nesse contexto, as missões eram vistas, por muitos indígenas, como espaços de refúgio.

Nesses locais, a administração colonial não tinha o mesmo controle rigoroso sobre os indígenas como em outras áreas, permitindo que os indígenas escapasse das terríveis opressões, contudo as tais relações foram complexas para alguns povos, como o caso do povo Chiquitano, na fronteira entre Brasil e Bolívia. O domínio sobre o território dos Chiquitanos também foi caracterizado por marcas de resistência, diante da pressão colonial. Como destaca Pacini (2012, p. 107, apud Duarte, 2014, p. 48),

Estas relações interétnicas dos Chiquitanos na fronteira do Brasil com a Bolívia demonstram que o elemento da habilidade bélica é um aspecto relevante para o domínio do território tradicional que levou também ao afastamento dos mamelucos brasileiros e dos encomenderos cruzeños. Ou seja, o elemento novo que alterou enormemente as relações interétnicas foi a chegada dos colonizadores da Espanha e de Portugal, de Asunción (Paraguai), Lima (Peru) ou São Paulo (Brasil), o que desequilibrou o processo mais igualitário de forças bélicas das diferentes etnias que viviam nas terras baixas da América do Sul. Essa diferença se deu principalmente por causa das armas de fogo e das epidemias que disseminavam doenças contagiosas desconhecidas e dizimavam aldeias inteiras ou até mesmo etnias. (apud Duarte, 2014, p. 48).

A exploração dos colonizadores, somada aos efeitos devastadores das doenças, beneficiou o avanço colonial enfraquecendo a resistência indígena, configurando um novo contexto imposto pela presença estrangeira, que mitigou a autonomia contribuindo para a perda de seus territórios. Nesse contexto Meliá (1979) observa que,

Sendo objetivo essencial da missão a evangelização e vindo os agentes dessa evangelização do mundo “civilizado”, passa-se facilmente ao suposto que civilizar é cristianizar e que para cristianizar se tem que civilizar. Todos os modos de vida civilizada, que na escola têm um tempo e lugar privilegiado, são tidos como condições indispensáveis para atingir os objetivos da missão (p.46).

Os colonizadores ordenavam as ações missionárias, sobre a catequização dos indígenas. A atuação conduzida entre cristianizar e civilizar mostra a visão etnocêntrica dos jesuítas, que desrespeitosamente segregaram o modo de vida e o saber indígena. A escola missionária era uma estratégia, o espaço onde atribuíam os padrões estrangeiros, e o ensino formal tornava um instrumento de controle cultural.

As práticas como o batismo e a mudança dos nomes indígenas por nomes cristãos não eram somente rituais religiosos, era uma política que buscava apagar as identidades originárias e atribuindo uma nova identidade. O que mascarava como salvação espiritual, de fato, pronunciava um método de apropriação forçada.

Nesse contexto Darcy Ribeiro é incisivo ao denunciar segregação histórica da indústria extractiva e da opressão do sistema seringalista,

Para o índio, o seringal e toda a indústria extractiva tem representado a morte pela negação de tudo que ele necessita para viver, ocupa-lhe as terras, dissocia sua família, dispersando os homens e tomando as mulheres, destrói a unidade tribal sujeitando ao domínio de um estranho, incapaz de compreender suas motivações e de proporcionar-lhe outras. Enfim, submete o índio a um regime de exploração, ao qual nenhum povo poderia sobreviver. Assim, diante do avanço desta ‘civilização’ representada pelos extratores de drogas da mata só resta ao índio resistir, e quando isto se torna impraticável, fugir para mais longe, mata adentro, para as zonas altas onde não cresce a seringueira. Entretanto, esta mudança de ambiente muitas vezes lhe é fatal. (Ribeiro, 1985, p. 28).

O reflexo destrutivo sobre os povos indígenas, não se deu apenas por meio da desapropriação da terra, mas da desestruturação social, cultural e familiar. De tal maneira que atrocidade colonial,

perpetuou transtornando modos de vida em vulnerabilidade e dependência, destruição dos laços comunitários, a disseminação dos homens e a apropriação das mulheres idealizam uma estratégia sistemática de domínio, cujas os resultados ainda são refletidos na sociedade contemporânea.

Os colonizadores impuseram aos indígenas um modo de exploração insustentável, que reduziu drasticamente suas possibilidades de ação. Perante as atrocidades resistir muitas vezes inviável, fugir para outros locais, resultava frequentemente em morte. É nesse ponto que se torna necessária uma reflexão, como propõe Munanga (2022, p. 124).

(...) a necessidade de reconstruir a teoria liberal dos direitos do homem de modo a atender a um imperativo de justiça em relação aos grupos culturais em si aos quais os indivíduos se identificam, ou seja, de buscar uma transformação complementar do liberalismo para integrar uma exigência de justiça que Kymlicka designa como “justiça etnocultural”.

A reformulação dos direitos, direcionada por uma perspectiva de justiça etnocultural, apresenta uma abordagem mais justa e inclusiva, ajuntando aos projetos a justiça social na qual historicamente foram marginalizados. Essa concepção é de grande relevância diante do fluxo histórico de luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil.

No decorrer do século XX, mudanças significativas aconteceram no contexto educacional, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), com expressivo avanço ao reconhecer os direitos dos povos indígenas sobretudo sobre as terras ocupadas. Além disso, a Constituição estabeleceu a obrigação do Estado de garantir uma educação escolar indígena que valorize o modo de vida, respeite a pluralidade cultural, garantia mencionada no Capítulo VIII da CF, no artigo 231, que assegura os direitos e promove a valorização das identidades indígenas como parte importante da diversidade nacional.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 1988).

A Constituição representou importante marco na concretização dos direitos dos indígenas no Brasil, constitui uma educação de acordo com a realidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades indígenas. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), potencializou a educação escolar indígena como uma modalidade específica do sistema educacional brasileiro, estabelecendo o ensino bilíngue e intercultural.

O reconhecimento evidencia a valorização da diversidade sociocultural e o dever do Estado em assegurar sua proteção integral, com programas interligados de ensino e pesquisa, com programas que prioriza a formação de educadores indígenas, a valorização das línguas maternas, conforme estabelece o artigo 78 da LDB.

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (Brasil, 1996, Art. 78).

Esse artigo confirma a fecundidade de um ensino que, ao mesmo tempo em que valoriza, preserve as culturas, ainda assegura o acesso ao conhecimento universal, promovendo uma abordagem plural.

Nesse contexto as escolas indígenas representam avanço importante, estabelece as instituições novas dinâmicas e percepções, para que tais escolas sejam efetivamente incorporadas ao sistema oficial de ensino sem perderem suas especificidades culturais e identitárias. Como descreve Leite (2009, p. 69),

A construção de escolas indígenas diferenciadas, bilíngues, adequadas às especificidades culturais dos diferentes grupos, atendidas através de professores indígenas, tem se constituído como um grande desafio e vem exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades (Leite, 2009, p. 69).

Embora, apresente avanços significativos do processo educacional, ainda persistem muitos desafios que necessitam serem superados. A institucionalização das escolas indígenas, por si só, não tem garantido plenamente a efetivação dos direitos das comunidades, uma vez que a falta de formação de educadores indígenas e a imposição de conteúdos curriculares desconsiderando a valorização da língua materna e a cultura, ainda faz presente na atualidade, prevalecendo um tratamento homogêneos que ignora as singularidades de cada povo, isso ilustram um processo marcado por um ordenamento. Nesse contexto Chue destaca,

Acesso à educação escolar Indígena específica e diferenciada, a partir da criação da Escola na aldeia, tem fornecido maior visibilidade e reconhecimento para o povo Chiquitano no que se refere às lutas e reivindicações por direitos até então negados. Contudo, os desafios ainda são muitos. Desde o início até chegar na atualidade, houve a participação e o envolvimento de muitas pessoas nesse processo, (Chue, 2022, p. 58).

De acordo com a autora,

Para os povos indígenas, a escola diferenciada é importante por levar em consideração o tempo de cada indivíduo, fazendo acontecer na prática a educação diferenciada e não apenas cumprindo ou seguindo regras que são impostas e determinadas pelo contexto ainda muitas vezes colonial da sociedade ocidental, (Chue, 2022, p. 58).

Como ressaltado, a escola indígena desempenha uma função importante ao respeitar o ritmo de aprendizagem de cada sujeito, o que nem sempre é considerado no modelo educacional predominante, a maior parte das escolas é caracterizada por cumprimento de normas impostas por

uma sociedade ainda direcionada por resquícios coloniais.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, estabelece diretrizes específicas para o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo a importância de uma educação diferenciada e intercultural, (Brasil, 1999). De acordo com a legislação:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas, à afirmação e a manutenção da diversidade étnica está diretamente relacionada ao papel da escola indígena como espaço de fortalecimento cultural. Como destaca Chue,

Com a criação da escola, foi notável o fortalecimento étnico e cultural da aldeia com a retomada e o resgate feito pela escola por meio do trabalho dos professores em parceria com os anciões convededores das práticas autóctones, contribuindo para o fortalecimento da própria cultura (Chue, 2022, p. 67).

A educação indígena no Brasil é fruto de lutas, mas que ainda precisa de pleno respeito, reconhecimento e valorização das culturas indígenas. Esse processo evidencia a importância da escola na preservação cultural, ao mesmo tempo apresenta a necessidade de uma educação que respeite os valores e cultura de povo. Como apresentado por Souza. “educação indígena no Brasil tem sido marcada por políticas de integração que frequentemente negligenciam as particularidades culturais e linguísticas das comunidades” (Souza, 2021, p. 45).

De nada adianta uma política de integração que desconsideram as especificidades culturais e linguísticas das comunidades. De tal modo, faz necessário repensar práticas e políticas educacionais, excedendo modelos assimilaçãoistas e promovendo uma educação realmente intercultural, que valorize a diversidade e colabore para o fortalecimento das identidades indígenas.

3. Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que consiste na forma de pesquisa que transcende a mera dimensão processual do estudo, valorizando a reflexão em todas as etapas, buscando o sentido do que se passa e, assim, ampliando o universo investigado. A partir desse lócus que buscamos a compreensão da EJA Indígena no contexto educativo da Aldeia Vila Nova Barbecho (MT). A Técnica Investigativa da modalidade de entrevista aprofundada foi realizada seguindo o horizonte da Pesquisa Qualitativa privilegiando questões abertas que permitem uma expressão mais livre do entrevistado individualmente (Minayo, 2012).

O artigo segue a abordagem da hermenêutica de Gadamer (2002), na qual busca realizar uma análise dos conceitos e de informações a partir dos movimentos de interpretação e compreensão e principalmente de alcançar maior ampliação de sentidos e reconhecimentos de aspectos negados

pelas epistemologias e metodologias essencialistas. Nesse movimento, mediado pela linguagem, é que se desconta reconhecimentos e possibilidades de conhecimento da EJA Indígena assim como das potencialidades da perspectiva popular em contribuir na ampliação de sentido dessa modalidade educativa. Nessa compreensão, há grande aproximação entre aspectos metodológicos e epistemológicos, pois o método privilegia um diálogo com os textos e desde o princípio com a episteme, considerando a busca da compreensão hermenêutica como um modo de ser.

3.1 Sobre a Entrevistada e Seu Contexto

Nos resultados a seguir apresentamos parte de uma conversa com a professora e Liderança Indígena Saturnina Urupê Chue que trabalhou com a EJA na referida comunidade bem como estaremos, com autorização, apresentando extratos e sínteses de sua dissertação de mestrado intercultural na qual relata de forma muito profícua as aprendizagens de docência com sua comunidade indígena.

Essa escuta com a professora e Liderança Indígena privilegia a sua experiência com a EJA Indígena na referida comunidade da Aldeia Vila Nova Barbecho. Essas reflexões abordaram as particularidades da EJA indígena, destacando os desafios e as perspectivas de uma educação que respeite e valorize as culturas e saberes tradicionais das comunidades indígenas, buscando promover práticas educativas que dialoguem com as realidades locais de maneira intercultural.

A coleta de dados referente a esse artigo foi realizado por meio da leitura da dissertação de mestrado de Saturnina Urupê Chue, e por um encontro virtual via Google Meet no primeiro semestre de 2024 da qual participaram na condição de diálogo Maria Catarina Cebalho, Ícaro Alexandre Antunes, Vilmar Alves Pereira para escuta da professora Indígena Chiquitana mestra Saturnina Urupê Chue. O encontro buscou registrar e refletir sobre práticas pedagógicas e vivências no contexto da Educação de Jovens e Adultos, ressaltando a importância das experiências compartilhadas e sua inserção em um contexto de diálogo intercultural.

Cabe ser ressaltado, que em respeito ao protagonismo da entrevistada e sua história de vida, em comum acordo entre os autores do estudo, além de entrevistada a professora foi considerada, a partir da abordagem de pesquisa, como uma das autoras do artigo. Com isso, buscamos superar aquele olhar que dialoga com os sujeitos apenas como objeto de pesquisa.

Por ocasião da conversa a professora Saturnina iniciou sua fala contextualizando sua origem, mencionando que reside na Aldeia Vila Nova Barbecho, município de Porto Esperidião, a cerca de 200 km da cidade de Cáceres, Mato Grosso. Ela destacou a importância desse contexto geográfico para o seu povo e para sua prática educativa.

Em seguida, o professor Vilmar compartilhou seu trabalho com os povos originários do Sul e mencionou sua futura participação em uma palestra junto ao Ministério da Educação da Nicarágua, enfatizou a relevância de divulgar as experiências da professora Saturnina na EJA, na Nicarágua.

Seguimos com o trecho apresentando relatos oriundos da escuta sobre a história de vida de Saturnina e depoimento previamente registrado trabalhos de sua autoria. Na ocasião da coleta de dados Saturnina estava como gestora escolar da Escola Estadual José Turibio, que fica localizada na aldeia da Vila Nova Barbecho no Município de Porto Esperidião-MT. Cabe ser ressaltado que a professora tem experiencias na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, como registrado em Chue e Leite (2021, p. 4). “Fui escolhida pela Comunidade para trabalhar como professora com a turma de Jovens e adultos (EJA). Trabalhei como professora em sala de aula durante cinco anos”.

Antes desse período, dedicou-se principalmente à implantação de uma escola indígena em sua aldeia, em um contexto de intensa luta pela criação dessa instituição. Em seu depoimento, relembra os desafios enfrentados ao longo de sua trajetória escolar, desde a alfabetização até a conclusão do ensino médio. Como apresenta em uma de suas publicações,

Sou Saturnina Urupe Chue do povo indígena Chiquitano moro na aldeia Vila Nova Barbecho, Município de Porto Esperidião, Mato Grosso, divisa Brasil/Bolívia. Tenho dois filhos e estou com trinta e um anos de idade. Iniciei minha formação na educação básica em uma escola na aldeia, conclui o ensino fundamental e médio em uma escola do campo em uma vila próxima da aldeia onde eu resido. Concluí com muito sacrifício meu ensino médio, pois além dos desafios de logística, enfrentava vários preconceitos e discriminação por assumir minha identidade de Chiquitano. Apesar dos desafios enfrentados e superados nos anos finais da educação básica, em 2006 concluí o Ensino Médio, (Chue. e Leite 2021.p,3.)

Saturnina recordou com carinho da professora da primeira série do ensino fundamental que a alfabetizou, ressaltando que essa docente abordava em suas aulas elementos da realidade local, como matas, rios, pássaros e animais do cotidiano da aldeia. No entanto, a cada ano, uma nova professora chegava à aldeia, e a maioria delas não conhecia os costumes indígenas. Ao ingressar no ensino médio, Saturnina teve que frequentar uma escola do campo bem mais distante da sua morada, e que não contemplava a educação indígena.

Ela destacou a falta de formação específica para educadores que trabalha com a educação indígena e mencionou que, no período que esteve no ensino médio, para evitar preconceitos, não se identificava como indígena, o que a fazia sentir-se deslocada e sem pertencimento naquele ambiente. Apesar dessas dificuldades, Saturnina conseguiu concluir o ensino médio, embora sem o reconhecimento da educação indígena em sua formação.

No diálogo com Saturnina perguntamos se a escola rural apresentava um distanciamento da realidade da aldeia, ao que Saturnina respondeu que, na época, não se discutia a educação indígena, o que a fazia sentir-se desconectada de sua cultura. Também perguntamos sobre a especificidade da metodologia da escola rural, e Saturnina respondeu que, no período, não conseguiu perceber tal especificidade.

Em relação ao marco legal, Saturnina ressaltou a necessidade de contextualizar a situação da comunidade Chiquitano, destacando um período de reafirmação da identidade étnica diante de

ameaças de expulsão de seus territórios.

Ela mencionou que, em 2003, a comunidade precisou buscar apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) devido às ameaças recebidas. Essa situação resultou na saída de várias famílias de suas moradias, sob a alegação de que as terras haviam sido adquiridas por terceiros. Acrescentou que lutaram pelo direito à terra, fortalecidos pelos conhecimentos e aprendizagens adquiridos nas formações em espaços formais.

Sobre a experiência docente a professora Saturnina nos esclarece que ela emergiu da necessidade de sobrevivência. Havia um movimento de tomadas de terras e com receio de sua comunidade ser dominada surgiu a necessidade de ler para interpretar os documentos relativos as terras. Nesse contexto suas primeiras sendo ela única pessoa sabia ler coube a missão de ensinar sua comunidade e seus parentes.

Saturnina revela que tinha nenhum documento orientador sobre alfabetização. Em seu modo de pensar tinha uma convicção: que as pessoas aprenderiam a ler se o ensino estivesse voltado para seu modo de vida na aldeia. E foi assim que passou a investir num ensino voltado diretamente para a vida e para os saberes cotidianos. Ela afirma que utilizou de todos os recursos possíveis: lendas, ervas, animais, crendices, hábitos culturais, datas e festividades, formas de alimentação. De certo modo, desenvolveu práticas de ensino com adultos cujo tema gerador era suas leituras de mundo. E faz esse movimento formativo sem ter conhecido o pensamento de Paulo Freire. Somente mais tarde com ensino médio graduação e mestrado é que foi ter contato com o pensamento de Freire.

Conforme a professora, na atual conjuntura a escola em que dirige tem posicionamento muito claro sobre o que ensinar e sobre os documentos construídos por não indígenas e que não contribuem para um currículo da escola indígena. Para além de negar alguns desses materiais atualmente, tem condições de indicar aos órgãos competentes conteúdos e materiais pensados por docentes indígenas que condizem mais com seus contextos educativos.

4. Resultados e discussões

4.1. A Importância da Educação Indígena

Conforme Chue (2022), a educação indígena deve ser pensada e construída pela própria comunidade, respeitando suas especificidades culturais. A escola José Turíbio, criada pela comunidade, exemplifica essa abordagem, promovendo a alfabetização e a valorização dos saberes locais.

Nós sempre moramos nessa região, nossos pais, avós, sempre construíram as moradias e roças grandes, mas sempre chegava alguém de fora dizendo que comprou aquela Terra e a gente era obrigado a sair novamente desse lugar porque nós não tinha conhecimento de estudo, dos direitos, das leis, naquela época era tudo difícil, então nós saia daquele lugar e ia para outro e direto acontecia isso de expulsarem a gente do nosso lugar, assim a gente ficava de um lugar para o outro, agora vai ser mais fácil porque vocês já tem estudo diferente de nós (Chue, 2009, p.23)

As experiências escolares do período colonial tinham como finalidade o apagamento das diferenças coloniais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País. Como afirma Cunha (2012, p. 14),

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil.

A educação indígena desempenha um papel importante na Aldeia Vila Nova Barbecho, habitada pelo povo Chiquitano. A implementação de uma educação escolar específica e diferenciada é vista como um processo de luta e resistência, essencial para a preservação da identidade cultural e étnica da comunidade.

Conforme afirma Chue (2022), a educação escolar indígena específica e diferenciada pelos Chiquitano da/na Aldeia Vila Nova Barbecho é um processo de luta, resistência, onde situo-me como membro integrante deste processo.

A escola não apenas oferece educação formal, mas também integra práticas culturais que fortalecem a comunidade Chiquitano, como a retomada da língua materna e a valorização das tradições locais. Nesse sentido segundo Bergamaschi e Silva (2007, apud Chue, 2022, p. 46.

[...] os povos indígenas conquistaram o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. [...] só será escola indígena se for pensada, planejada, construída e mantida pela vontade livre, consciente e autônoma da comunidade.

A educação indígena é fundamental para que as novas gerações mantenham suas culturas, desempenhando um papel ativo no cuidado das identidades étnicas e culturais. Além disso, trata-se de um direito garantido por legislações que reconhecem sua especificidade e importância. Nesse contexto, é indispensável estudar sobre como essas práticas educativas têm sido implementadas e os desafios enfrentados para sua efetivação nas comunidades indígenas.

A educação busca reafirmar as identidades étnicas, valorizar as línguas e ciências. Ademais, a educação indígena específica e diferenciada é assegurada por leis e diretrizes nacionais, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que garantem aos povos indígenas uma educação que respeite e valorize suas culturas e tradições.

4.2 O Papel dos Professores Indígenas

Os educadores indígenas cumprem uma função importante nas comunidades a maioria das vezes desempenhando a função liderança e intervenção cultural. Além de serem educadores, eles são

responsáveis por movimentar a comunidade em torno de assuntos essenciais, como a demarcação de terras e os ensinamentos dos saberes ancestrais às novas gerações. Nesse contexto, a formação de professores da etnia Chiquitano, ainda que em muitos casos se limite ao ensino médio completo, representa uma conquista significativa. A formação coopera para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade, demonstrando a ação da escola indígena no processo de resistência e afirmação.

A escolha de educadores pela própria comunidade representa não apenas autonomia, mas também confiança nos saberes tradicionais e nos laços coletivos. Chue (2022, p. 52) compartilha essa vivência ao afirmar.

Fui indicada pela comunidade para trabalhar com a turma na Educação de Jovens e Adultos – EJA e fui contratada pelo Estado, dando início a essa nova experiência. Apesar de serem todos conhecidos ali da aldeia, [...] eu trazia uma interrogação: como ensinar as pessoas que já carregam uma riqueza imensa de conhecimento. O que ensinar? Como ensinar? Sem formação nenhuma, sem saber quase nada sobre a escola Indígena específica e diferenciada, apenas com o Ensino Médio completo, assumi essa responsabilidade.

A autora evidencia como a valorização da identidade indígena e a participação comunitária se traduzem em exercícios educativos concretos, apesar que marcadas por desafios. A confiança depositada pela comunidade na docente apresenta um método de construção coletiva.

Apesar de muita dificuldade para manter o quadro de professores, aos poucos os próprios membros da comunidade, conforme concluíam seus estudos da educação básica, passavam a ser contratados para auxiliar a escola, sendo uma conquista muito grande tendo como corpo docente, professores Chiquitano da própria aldeia, mesmo que apenas com ensino médio completo, pois os mais velhos haviam passado no vestibular e tiveram que abandonar a escola, ou mesmo quando tinham outras pessoas que vinham para ajudar, mas acabavam não se acostumando com e iam embora.

Chue (2022) destaca que a escola e os professores desempenham um papel crucial nas comunidades indígenas, especialmente na luta pela demarcação de territórios, onde a educação não só fornece conhecimento acadêmico, mas também fortalece a identidade cultural e a liderança comunitária como é o caso da Aldeia Vila Nova Barbecho.

Os professores, muitas vezes, são líderes naturais dentro das aldeias, ajudando a organizar e mobilizar a comunidade em torno de questões importantes, como a demarcação de terras. Para Dias (2023) os educadores não apenas ensinam, mas também inspiram e guiam os alunos e suas famílias, promovendo a conscientização sobre os direitos indígenas e a importância da preservação cultural.

Nesse sentido, Chue ressalta que, mesmo sem conhecimento sobre as leis, deixavam claro o que queriam, quais eram seus anseios e, principalmente, quando diziam que acreditavam que, por meio da educação, iriam conquistar outros direitos, até então, desconhecidos por eles (2022, p. 23).

Ainda nas palavras de Chue,

O Saber ocidental, que nos é apresentado na maioria das vezes como o saber verdadeiro, é um saber dominador, imposto pela sociedade dominante e que descaracteriza os ensinamentos e aprendizagens dos saberes tradicionais realizados nas escolas indígenas. É através dos trabalhos realizados pela escola, tendo como protagonistas os professores indígenas da própria comunidade, comprometidos com a educação escolar indígena específica e diferenciada, dispostos a desenvolver as práticas enveredadas pelos saberes tradicionais em diálogo com os conhecimentos ancestrais, que lutamos pela descolonização, que já está, na maioria das vezes, enraizada em alguns pensamentos (2022, p.235).

A importância de uma educação como instrumento de resistência e transformação para os povos indígenas. A luta por uma educação específica e diferenciada se torna central na busca pela valorização dos saberes tradicionais e pela superação da segregação histórica imposta pelo saber europeu, a necessidade de um trabalho descolonizador, que reconheça e respeite as identidades culturais e os conhecimentos únicos das comunidades indígenas, reafirmando a importância de políticas educacionais que dá autonomia e o protagonismo indígena no processo de ensino-aprendizagem.

4.3. A Luta pela Demarcação de Terras

A educação não apenas fornece conhecimento acadêmico, mas também fortalece a luta pela demarcação de terras, essencial para a preservação da cultura e ancestralidade. A citação de Chue (2022) destaca que a reivindicação pela demarcação não visa a exploração, mas sim o cuidado e a preservação do território: “Ao reivindicarmos a demarcação da terra, não temos a pretensão de ficarmos ricos ou tampouco explorar a terra desnecessariamente, mas sim de quer cuidar e preservar.” (Chue, 2022, p.143)

Historicamente, os Chiquitanos têm vivido na região fronteiriça entre Brasil e Bolívia por séculos, no entanto, a invasão de fazendeiros tem causado grandes impactos na comunidade. Segundo um relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2023), “os fazendeiros têm utilizado de ameaças e tentativas de coação para enfraquecer a luta pela demarcação”. Essas ações têm levado algumas famílias a deixarem a aldeia, mas muitas continuam resistindo para preservar sua identidade étnica e cultural.

“[...] o reconhecimento dos nossos direitos enquanto um povo indígena tão violado no processo de colonização. [...] O fazer/saber/ser com os estudantes é interligado com outras iniciativas das suas vidas como modo educativo que, no nosso, entendimento está para além do espaço físico da escola e da unidade de ensino: está para vida toda dos estudantes como Chiquitano.” (Chue, 2022, p.63).

A demarcação de terras é crucial para a manutenção das tradições, crenças e rituais dos Chiquitanos. A presença de fazendeiros na região tem alterado significativamente a vida na aldeia, afetando a língua materna e outras práticas culturais. Apesar dessas dificuldades, a comunidade tem se mantido firme na luta por seus direitos, buscando reconhecimento e proteção de suas terras ancestrais.

“[...] ainda é possível encontrar as Taperas, com plantas frutíferas como pés de mangas e seriguela ali nos locais onde nossos avós, bisavós tios, habitavam lugar sagrado para nós, pois ali está o Espírito da nossa ancestralidade.” (Chue, 2022, p.36, grifo da autora)

Podemos identificar a interculturalidade no Córrego Nopetarch, sendo um local com vários “portinhos”, como mencionado por Saturnina “é um local muito utilizado pelos chiquitano na aldeia Vila Nova Barbecho”, inclusive para batizados da religião católica, logo se torna de interesse de todos a conservação e preservação desse espaço comum, principalmente pela manutenção da memória de seu povo e de toda a ancestralidade que é carregada pelas histórias e nas memórias dos que ali vivem.

4.4. A EJA Indígena Popular

Alguns princípios emergem dessas escutatórias e cosmosvivências que podem em nossa compreensão apresentar aportes significativos para a tessitura de uma EJA Indígena Popular.

1. A EJA como instrumento de sobrevivência: no diálogo que tivemos com Chue ficou evidente em primeiro lugar a necessidade e o papel que a educação assumiu nesse contexto indígena. Quando convidada a assumir a docência junto a seus parentes Saturnina aceita o desafio não apenas como uma profissão, mas como uma forma de que ao buscar essa formação coletiva era também contribuir para a interpretação das leis em defesa das suas terras que estavam sendo tomadas pelos posseiros, fazendeiros entre outros exploradores. Nesse contexto aprender a ler é condição de sobrevivência contra as injustiças que sua comunidade estava vivenciando. Como citado pelas autoras.

Com as experiências e conhecimentos na vida acadêmica, consegui auxiliar os demais professores na escola da aldeia e passei a contribuir melhor com minha comunidade e com meu povo na luta e nos movimentos com as lideranças Chiquitano. Minha formação na faculdade indígena intercultural proporcionou uma rica aprendizagem, pois além dos conhecimentos e experiências adquiridos, me oportunizou e instigou a aprofundar a pesquisa sobre a história do povo Chiquitano para revitalização e fortalecimento de muitas práticas culturais e especificamente da Língua Materna Chiquitano. Neste percurso, alguns desafios surgiram, mas foram superados e consegui concluir o Ensino Superior. (Chue e leite, 2021, p.4).

2. A EJA como espaço de encontro de saberes: foi reforçado na conversa de que não se sabia por parte da Professora Saturnina o que trabalhar. Havia uma intencionalidade de pudesse ensinar aos seus parentes a partir do que eles vivenciavam. Nesse sentido a EJA ali desenvolvida tem como ponto de partida dos saberes populares já pertencentes a sua comunidade. Saturnina enfatiza que à medida que fez essa escolha já havia definido um currículo. Nessa perspectiva os saberes ancestrais populares dialogam o tempo todo com os saberes da escola. Nesse horizonte,

Logo, o desenvolvimento de diversos trabalhos na escola visa o fortalecimento das práticas Culturais do povo Chiquitano, e a alfabetização é uma dessas práticas. O fazer/saber/ser com os estudantes é interseccionado com outras iniciações das suas vidas como modo educativo, que no nosso entendimento está para além do espaço físico da escola, da unidade de ensino, está para vida toda dos estudantes como Chiquitano. Chue e Leite (2021, p. 5),

3. EJA Popular como reivindicação de outros currículos: aprendemos com Arroyo (2014), que para outros sujeitos são necessárias outras pedagogias, outros currículos. Na conversa com Saturnina ela afirma: “Eu não sabia como trabalhar e o que trabalhar nesse processo de educar meus parentes. No entanto uma coisa eu tinha em mente que não podia trabalhar com o livro didático sugerido. Ele não tinha nada a ver com a nossa realidade. Foi aí que pensei em começar pelos costumes da nossa comunidade e pelo que já conhecíamos, ervas, hábitos, caça, plantio, em fim nosso modo de ser” (Chue, 2024). A contribuição de Saturnina faz dois grandes movimentos: 1. Resistência ao livro didático. 2. Busca de um currículo decolonial desenvolvido a partir dos próprios saberes da comunidade e de suas leituras de mundo. Saturnina enfatiza que inclusive até os dias atuais na Escola que hoje é gestora não apenas se nega o livro didático e as perspectivas colonizadoras, mas se produzem documentos formais para a Secretaria da Educação onde se propõe um outro currículo mais próximo das cosmosvivências da comunidade.

4. EJA emancipadora: aprendemos com Freire (1996) que o processo educativo deve contribuir para que possamos decodificar o mundo na direção de nossa libertação e consequente humanização. Já mencionamos nesse estudo que a EJA é um lugar de muitas invisibilidades e apagamentos identitários. A experiência aqui apresentada aponta para um outro sentido. Para processos formativos onde, a partir da tomada de consciência pela educação se luta pela defesa da vida, da terra, pela identidade e pelo pertencimento daquilo que é seu, mas que estão tentando lhe roubar. Dar se conta desse processo individual, mas fundamentalmente coletivo indica para um horizonte do papel emancipador-libertador da Educação de Jovens e Adultos em contexto de injustiças socioambientais. Pelo que aprendemos, essa perspectiva reforça a identidade e o pertencimento da comunidade.

5. EJA indígena com Sujeitos e Docentes indígenas: A experiência traduzida pela professora Saturnina dá um estaque especial a necessidade de que a docência em contexto indígena seja desenvolvida por professoras (es) indígenas. E aqui talvez se expande seu papel muito além dos modos formais de educação. São mulheres e homens que exercem o papel de liderança no cotidiano da comunidade. São educadoras e educadores que se envolvem com a vida da comunidade com seus desafios, resistências e esperanças. A docência na EJA Indígena Popular contribui sobremaneira nesse processo de reforço do pertencimento. Como apresentado pelas autoras,

O Projeto Político Pedagógico – PPP dessa unidade de ensino deixa claro que sua função social é formar cidadãos não somente para o mercado de trabalho, mas principalmente como sujeitos críticos, conhecedoras de seus direitos. Também reconhecedores de seus valores culturais, suas raízes ancestrais seus conhecimentos tradicionais; cidadãos pertencentes a um grupo étnico que foi e continua tendo seus direitos violados, mas que jamais deixarão de lutar pelos seus direitos, e que independente do lugar onde estiverem, nunca se deve esquecer de sua essência, suas raízes, seus valores, culturais. (Chue e Leite, 2021, p.9).

5. Conclusão

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto indígena representa um campo de luta e resistência, onde se busca não apenas a inclusão educacional, mas também a valorização e preservação das identidades culturais. A experiência da professora e liderança indígena na Aldeia Vila Nova Barbecho ilustra os desafios enfrentados por educadores que, mesmo sem formação específica, se dedicam a ensinar e aprender com suas comunidades. Essa realidade evidencia a necessidade de um currículo que respeite e integre os saberes ancestrais-tradicionais, promovendo um diálogo entre a educação formal e as práticas culturais locais.

Além disso, a análise hermenêutica proposta no artigo permite uma reflexão mais profunda sobre as particularidades da EJA indígena, destacando a importância de compreender as especificidades de cada comunidade. A falta de reconhecimento da educação indígena nas políticas públicas e a desconexão entre a escola rural e a realidade da aldeia são questões que precisam ser abordadas com urgência. A EJA deve ser vista como uma extensão da Educação Popular, promovendo não apenas a alfabetização, mas também a conscientização crítica e o empoderamento das comunidades.

O artigo atinge seu objetivo principal ao apresentar a experiência da professora Indígena Chiquitana Saturnina quando demonstra o quanto que a EJA Popular pode ser, em contextos de opressão, instrumento de sobrevivência, resistência e emancipação coletiva de sujeitos que vivem no campo em condições de vulnerabilidade devido a lógica da ganância, do lucro a qualquer custo, agronegócio que busca a tomada de terras dos povos originários.

REFERÊNCIAS

ALVES PEREIRA, V., SILVA, R. F. da., & RAMÍREZ-SÁNCHEZ, M. Y. **Educação Ambiental Popular na América Latina e Caribe e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Incongruências e Desafios**. Revista Científica da Faculdade de Educação E Meio Ambiente, 13(1), 2022. 92–113 <Https://Doi.Org/10.31072/Rcf.V13i1.1050>

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jul. 2024.

CASEIRA, G. V.; PEREIRA, V. A. **A Educação de Jovens e Adultos enquanto expressão da Educação Popular**. Revista EJA em Debate, ano 5, n. 7, 2016.

CASEIRA, G. V. **Olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos: o rejuvenescimento da EJA em espaços de Educação Pública em Rio Grande- RS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CHUE, S. U. **A Escola Estadual Indígena Chiquitano José Turibio na Aldeia Vila Nova Barbecho: lutas, conquistas e desafios de uma educação escolar indígena específica e diferenciada.** Cáceres, MT: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

CHUE, S. U., & Leite, L. H. A. (2021). Por uma epistemologia da alfabetização dos estudantes chiquitano da/na aldeia Vila Nova Barbecho. *Revista de Comunicação Científica – RCC*, 1(7), 90–100. <https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Relatório anual de conflitos no campo.** 2023.

DIAS, É. **A Educação e a escola. Para que servem as escolas?** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 31, n. 120, p. e0231201, 2023.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, V. M.; JOIA, O. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos CEDES, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

DUARTE, A. N. de A. **O Chiquitano de Cáceres-MT: contribuições para a constituição da escola como fronteira interétnica e intercultural.** Cáceres, MT: UNEMAT, 2014.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Tradução: F. P. Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEITE, L. H. A. **Espaço público, diversidade cultural e desigualdade social: as políticas de ação afirmativa em questão.** In: NASCIMENTO, A. C. et al. (org.). Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009.

MAIRAIUP, D.; SELUCHINESK, R. D. R.; PEREIRA, V. A. **A Castanha do Pará na perspectiva do povo Kawaiwete:** proposições para um currículo intercultural na Aldeia Tatuí de Rio dos Peixes, município de Juara-MT. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, v. 18, n. 11, e09935, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n11-18>.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e confiabilidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

MUNANGA, K. **O mundo e a diversidade: questões em debate. Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117-130, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>.

QUIJANO, A. **Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina.** 1. ed. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria, Cátedra América Latina y Colonialidad del Poder, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/38284628/Descolonialidad_y_buen_vivir_Anibal_Quijano. Acesso em: jan. 2025.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** Petrópolis: Vozes, 1985.

SOUZA, R. C.; ANDRADE, K. dos S.; REZENDE, T. F. **O currículo intercultural da escola indígena Akwẽ do Tocantins em uma perspectiva decolonial.** *Debates em Educação*, v. 13, n. 32, p. 396–409, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p396-409>.

Recebido em 09 de julho de 2025
Aprovado em 10 de agosto de 2025
Publicado em 30 de agosto de 2025