



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ANGELA LÓPEZ CANTERO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA DA ALDEIA TRÊS
RIOS**

Campina Grande/PB

Junho de 2015

ANGELA LÓPEZ CANTERO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA DA ALDEIA TRÊS
RIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS-UFCG), como requisito para obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.
Linha de pesquisa. Cultura e identidade.

Orientador: Dr. Rodrigo de Azeredo Grunewald

Campina Grande/PB

Junho 2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

- C231a Cantero, Angela López.
A educação escolar indígena Potiguara da aldeia Três Rios /
Angela López Cantero. – Campina Grande, 2015.
98 f.: il.
- Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.
"Orientação: Prof. Dr. Rodrigo de Azeredo Grünewald".
Referências.
1. Cultura. 2. Direitos Indígenas. 3. Etnicidade. 4. Identidade
étnica. 5. Potiguara. I. Grünewald, Rodrigo de Azeredo. II. Título.
- CDU 376.7 (043.3)

ANGELA LÓPEZ CANTERO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA DA ALDEIA TRÊS
RIOS**

Dissertação apresentada em 18 de junho de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo de Azeredo Grünewald (PPGCS/UFCG – Orientador)

Prof. Dr. Márcio de Matos Caniello (PPGCS/UFCG – Examinador interno)

Prof. Dr. Estêvão Martins Palitot (PPGA/UFPB – Examinador externo)

Prof. Dr. José María de Jesús Izquierdo Villota (PPGCS/UFCG –Suplente)

CAMPINA GRANDE

2015

AGRADECIMENTOS

Nesse momento no qual os meus sentimentos e emoções de dois anos estão todos juntos em mim, é um prazer poder agradecer àquelas pessoas que fizeram da minha experiência e do meu trabalho um processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

Em primeiro lugar, muito agradecida ao povo Potiguara da aldeia Três Rios, ao pessoal da escola protagonista da pesquisa, pois a participação e o apoio deles e que permitiu que este trabalho seja possível. Este trabalho é deles e para eles. Obrigada principalmente aos professores Pedro e Joás.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Rodrigo Grünewald, por me levar a um mundo desconhecido onde agora me sinto em casa. Muito obrigada pela sua disposição, a sua confiança e os seus esforços na criação do LETRA.

Agradeço ao LETRA (Laboratório de Pesquisas em Tradições) e a todos os integrantes, por seu apoio e por me levar a ter experiências que nunca houvesse tido sem o grupo. Obrigada a meus companheiros Carlos, Iris e Wallace. Obrigada a professora Verena por me orientar até meu orientador e por me apoiar no meu trabalho.

Agradeço aos professores Márcio Caniello e Estêvão Palitot, por acompanhar o nosso processo e colaborar em todo momento.

Agradeço a todos meus professores do PPGCS que, durante o período das disciplinas, me motivaram nos momentos difíceis para continuar no caminho. Obrigada Lemuel, Jesús, Gonzalo, Franklin, Assunção, Lola.

Agradeço a meus amigos e amigas das aulas na UFCG e fora delas por fazer que a experiência de aprender seja também divertida. Sem vocês não teria sido a mesma coisa: obrigada Eduardo, Danilla, Rayana, Elvia, Xavier e tantos outros.

Um agradecimento especial a quem fez possível todo o processo do mestrado. Sem a ajuda de vocês na hora da inscrição todo este processo não teria acontecido: Obrigada Nacho, Suana e Artur.

Desde o coração, muito obrigada a todos e todas as pessoas que fizeram que me apaixonara do Brasil desde a primeira vez que cheguei e me acolheram como em família: obrigada Diego, Laudeci, Samara, João, Rodrigo, Diego Cunha, Isa, Lucas, Alexandre,

Jessyca e todas as pessoas com quem compartilho a minha vida paraibana. Entre elas, obrigada a todas as espanholas expatriadas que somos todas para uma: Paula, Marta, Mari, Sergio, María, Raquel e as que já voltaram. Obrigada a Lorena por todos os sorrisos, estamos te esperando.

Na distância, muito obrigada a minha família que sempre senti e sento perto e acompanharam meu processo, meus problemas, minhas intenções, meus interesses, meus avanços e retrocessos. E sempre me apoiaram. Agradeço toda minha vida a minha mãe Pilar, meu pai Manuel, e meus irmãos Víctor, Pilar e Carmen.

E, finalmente, muito obrigada a pessoa mais especial, quem me acompanha em todo momento e com quem aprendo a pensar, a viver, a ser. Obrigada por todas as experiências juntos e todas as pessoas que você trouxe à minha vida: sua família, seus amigos. Sem você todo seria diferente. Que bom te ter, Silvio Sá.

*Dedicada ao povo Potiguara da Paraíba,
por suas lutas e resistência.
Especialmente, ao povo Potiguara da aldeia Três Rios,
a quem pertence este trabalho.*

RESUMO

O presente trabalho tem como foco a educação escolar indígena específica e diferenciada do povo Potiguara da Paraíba. Concretamente, analisamos o caso da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio e Fundamental Pedro Máximo de Lima, da aldeia Três Rios, que faz parte da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor, situada no município paraibano de Marcação. Propõe uma reflexão sobre a etnicidade como argumento de luta pelos direitos diferenciados e a educação como uma ferramenta para fortalecer a cultura própria. O povo Potiguara viveu anos de opressão e resistência, e a escola indígena diferenciada pode ser uma estratégia de valorização cultural, através do fortalecimento da sua identidade étnica. A escola indígena Pedro Máximo de Lima vem desde o ano de 2003, junto com o processo de retomada da aldeia Três Rios, sendo um importante enclave na vida política e comunitária do povo Potiguara da aldeia no processo de luta pelos direitos indígenas.

Palavras-chave: cultura, direitos indígenas, escola, etnicidade, identidade étnica, Potiguara.

ABSTRACT

This work is focused on the specific and differentiated education of the Potiguara people in Paraíba. Specifically, I analyze the case of the Escola Estadual Indígena de Ensino Médio e Fundamental Pedro Máximo de Lima, in the village of Três Rios, part of the Indigenous Territory Potiguara de Monte-Mor, in the Paraíba municipality of Maracão. It puts forward a reflection on ethnicity as an argument to fight for differentiated rights and education as a tool to strengthen one's own culture. The Potiguara people lived through years of oppression and resistance, and the differentiated indigenous school can be a strategy for cultural appreciation through the strengthening of the ethnic identity. The indigenous school Pedro Máximo de Lima has been since 2003, together with the process of taking the village of Três Rios, an important cornerstone in the political and community life of the Potiguara people in the process of fighting for indigenous rights.

Keywords: culture, indigenous rights, schooling, ethnicity, ethnic identity, Potiguara.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como foco la educación escolar indígena específica y diferenciada del pueblo Potiguara de Paraíba. Concretamente, analizamos el caso de la Escuela Estadual Indígena de Enseñanza Media y Fundamental Pedro Máximo de Lima, de la aldea Tres Ríos, que forma parte de la Tierra Indígena de Monte-Mor, situada en el municipio paraibano de Marcação. Propone una reflexión sobre la etnicidad como argumento de lucha por los derechos diferenciados y la educación como una herramienta para fortalecer la propia cultura. El pueblo Potiguara vivió años de opresión y resistencia, y la escuela indígena diferenciada puede ser una estrategia de valorización cultural, a través del fortalecimiento de su identidad étnica. La escuela indígena Pedro Máximo de Lima viene siendo desde el año de 2003, junto con el proceso de retomada de la aldea Tres Ríos, una importante estructura en la vida política y comunitaria del pueblo Potiguara en el proceso de lucha por los derechos indígenas.

Palabras clave: cultura, derechos indígenas, escuela, etnicidad, identidad étnica, Potiguara.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO 1	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	19
1.1.Dados quantitativo.....	19
1.2.Relação do Estado com os povos indígenas até a Constituição de 1988.....	22
1.3.Bases legais nacionais da Educação Escolar Indígena.....	31
1.4.Esforços atuais pela melhoria da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	43
CAPÍTULO 2	
O POVO POTIGUARA	48
2.1. O processo de territorialização do povo Potiguara.....	50
2.2. A aldeia Três Rios do município de Marcação.....	57
CAPITULO 3	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO POTIGUARA DA ALDEIA TRÊS RIOS	63
3.1. Histórico da Educação Escolar Indígena do povo Potiguara.....	66
3.2. A Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Máximo de Lima.....	68
3.2.1. História da criação da escola.....	69
3.2.2. Análise do Projeto Político Pedagógico.....	74
3.3. A recuperação da língua Tupi.....	80
3.4. Curso de formação de professores indígenas: PROLIND.....	84
3.5. A Educação Indígena Potiguara como estratégia de etnodesenvolvimento	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
Referências bibliográficas	92

INTRODUÇÃO

*No dia 28 de outubro, nasceu em Caracas, em 1879, Simón Rodríguez.
A Igreja o batizou como párvulo expósito,
filho de ninguém, mas foi o mais lúcido filho da América hispânica.
Como castigo para sua lucidez, era chamado de O Louco.
Ele dizia que nossos países não são livres,
embora tenham hino e bandeira, porque livres são os que criam,
e não os que copiam, e livres são os que pensam, e não os que obedecem.
Ensinar, dizia O Louco, é ensinar a dúvida.
Eduardo Galeano
*Os filhos dos dias, 2012**

O povo Potiguara da Paraíba inspirou a ideia, o desenvolvimento e o desenlace dessa experiência de pesquisa e a presente dissertação sobre a Educação Escolar Indígena. Desde o meu primeiro contato em 2010 com as escolas indígenas do povo Potiguara, me fascinou o projeto que estão desenvolvendo de instaurar uma educação escolar indígena, específica e diferenciada, na qual a metodologia de ensino, a pedagogia, os conteúdos e as relações escolares sejam adequadas e organizadas de acordo com a própria cultura. Mudando os sistemas de ensino nos quais os Potiguara e os povos indígenas não eram protagonistas e pretendiam que aceitassem e assimilassem os conteúdos nacionais nos quais eles não são levados em consideração, o povo Potiguara¹ quis mudar tal realidade e faz anos que está se fortalecendo e lutando por seus direitos. Não aceitando a ordem imposta desde fora e questionando os cânones sociais e educacionais, eles ensinam a dúvida de se as coisas estão certas ou é preciso mudar. Pensando e criando, o povo Potiguara começou o projeto da criação de uma educação indígena específica e diferenciada.

Inspirados nestas ideias, a presente dissertação de mestrado consiste numa análise e reflexão sobre um contexto da educação escolar indígena do povo Potiguara, concretamente na aldeia Três Rios do município de Marcação, a partir de uma pesquisa

¹ Quando falamos de “ povo Potiguara” somos conscientes de que não é uma categoria homogênea e o processo de luta pela educação indígena diferenciada teve algumas divergências de opiniões entre vários grupos intraétnicos. Para salvar a complexidade, nos referiremos ao longo do texto como “ o povo Potiguara” para nos referir a luta conjunta de um povo que compartilha uma identidade étnica, mas não são todos que vivem o processo nem participam igualmente nas questões educacionais, assim como em outros aspectos.

etnográfica sobre a experiência de uma escola indígena específica e diferenciada². Nosso propósito foi analisar a relação entre a cultura indígena e a educação escolar específica. Mais especificamente, tentamos refletir sobre como a cultura Potiguara é representada na escola e como a educação indígena pode servir como estratégia de fortalecimento étnico do povo Potiguara. O trabalho de campo para a pesquisa foi realizado, concretamente, na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Máximo de Lima, da Aldeia Três Rios, no município de Marcação, na Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor.

O povo Potiguara da Paraíba está territorializado nos municípios paraibanos de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação. É uma etnia indígena situada numa área de colonização antiga (BARCELLOS, 2012) e que, portanto, entrou em contato com a cultura hegemônica³ desde o início da colonização europeia no Brasil, fazendo com que tal população logo experimentasse os processos de mistura descritos por Pacheco de Oliveira (1998). A aldeia Três Rios na qual fazemos a pesquisa foi retomada pelos Potiguara no dia 4 de agosto de 2003 (MARQUES, 2009). Ao longo da dissertação analisaremos mais detalhadamente o processo de retomada.

Para realizar o presente estudo sobre a educação indígena Potiguara foi preciso entender previamente o contexto geral da educação indígena no Brasil. Por isso, no primeiro capítulo refletimos sobre as políticas públicas e a relação entre o governo e os povos indígenas no referente às políticas educacionais. Consideramos necessário este capítulo no qual nos adentramos na legislação em matéria de educação escolar indígena a nível nacional porque achamos indispensável entender o contexto nacional para estudar o caso concreto. Nos capítulos seguintes vamos indagar sobre a produção e a abordagem da cultura Potiguara na escola indígena específica, analisando como a cultura específica⁴ elabora uma educação diferenciada, e ao mesmo tempo, como essa educação diferenciada contribui no fortalecimento da identidade étnica através da valorização dos saberes

² A FUNAI explica o direito dos povos indígenas a “*uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena*” (www.funai.gov.br). Essa legislação especificamente se refere às Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993).

³ Entendemos “cultura hegemônica” como aquela parte da sociedade que ostenta o maior poder político e social e se impõe frente a outros grupos minoritários.

⁴ Quando falamos de “cultura específica” somos conscientes de que existem práticas culturais compartilhadas com outras comunidades e com os brasileiros de modo geral, mas estamos nos referindo àqueles itens culturais que são tomados conscientemente como elementos constitutivos de identidades étnicas específicas e que se materializam em práticas socioculturais comunitárias próprias. A maior parte desses itens são assumidos enquanto *tradição*.

próprios do povo Potiguara. Esperamos que o leitor perceba o sentimento com o qual fizemos a pesquisa e se interesse pelo tema da mesma forma que consideramos interessante e importante a estratégia do povo Potiguara, concretamente da aldeia Três Rios, de fortalecer e manter a sua identidade étnica através da educação específica.

A origem da ideia da pesquisa

Nesta introdução, queria fazer um breve resumo da minha trajetória acadêmica e pessoal para informar por que cheguei a realizar concretamente esta pesquisa e o trabalho apresentado nas seguintes páginas. Contando esta experiência pessoal, pretendo dar a conhecer ao leitor quem é o que está por trás do trabalho e da pesquisa, pois não é por acaso nem sem intenção que cada pesquisador escolhe seu objeto de estudo. Considero que cada trabalho acadêmico tem um porquê e um quem subjacentes, que não tem como não influenciar na pesquisa. Descobrir esse fundo pode colaborar na compreensão dos resultados. No meu caso particular, considero que a experiência pessoal influenciou muito na minha posição e na escolha do objeto de estudo da educação Potiguara.

Eu sou espanhola, graduada em Sociologia e Antropologia pela Universidad de Granada. Tive a sorte de fazer um intercâmbio de mobilidade internacional no ano 2010, no último período da graduação de Sociologia. Meu destino foi, por acaso e sorte, a Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa. Minha fascinação constante por tudo o que via e vivia cada dia aqui no Brasil, assim como tudo o que gostei dos estudos das Ciências Sociais na universidade, me levaram a querer conhecer o máximo possível. Foi assim que fui fazer parte como voluntária do grupo de extensão SEAMPO (Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares) da UFPB. Meu primeiro contato com os Potiguaras foi numa viagem com o SEAMPO no Dia do Índio, mais exatamente em 19 de abril de 2010. Continuei participando das reuniões e o projeto que eles estavam levando a cabo, que nesse momento era sobre a escola indígena Potiguara. Foi nesse momento que fiquei interessada, pessoal e academicamente, pelos processos de educação indígena frente a uma educação no Brasil que desde alguns meses estava achando muito eurocêntrica. Ante minha crítica a alguns conteúdos das disciplinas e alguns planos de estudos da universidade por ter um forte eixo ocidental, fiquei maravilhada com o processo oposto de criar escolas específicas por e para os indígenas frente a essa colonialidade do conhecimento. É assim que surgiu o meu interesse pelo objeto de estudo deste trabalho.

Experiência de campo

Com a pesquisa do SEAMPO sobre educação indígena, conheci algumas escolas indígenas de várias aldeias, no qual fizemos uma avaliação das escolas através de um questionário aos alunos e apresentamos um informe. A partir de 2012 começamos a trabalhar num projeto que continua até agora de colaboração para a criação de material didático na escola Domingo Barbosa, da aldeia Jaraguá da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor, no município de Rio Tinto. Apesar de ter esses contatos prévios, a ideia de que cada escola e cada aldeia é diferente se fez mais forte a medida que conhecia várias escolas.

Foi no ano de 2012 que consegui passar na seleção de mestrado na Universidade Federal de Campina Grande e finalmente levar a prática a pesquisa que tanto me interessava sobre a educação escolar indígena. Tive a sorte de poder ter como orientador a um professor muito competente e bem conhecedor do povo Potiguara, quem me ajudou muito em todo o processo de pesquisa.

Em maio de 2013 tive a oportunidade de conhecer na UFCG, no Congresso para as Relações Étnico-Raciais organizado pelo Departamento de História ao professor Pedro e a Secretaria de Educação Joelma, sendo eles apresentados por meu orientador, Rodrigo Grünewald, na sala do Laboratório de pesquisa LETRA. A partir desse momento, Pedro aceitou para colaborar na pesquisa e ele passou a ser o meu informante chave e principal contato com a escola, passando a ser a partir deste momento a escola indígena Pedro Máximo de Lima, da aldeia Três Rios, o meu principal foco de pesquisa, devido a que Pedro é professor de Tupi nesta escola. Combinado com ele, comecei a ir todas as semanas para assistir aulas de Tupi, conhecer outros professores, assim como o Diretor da Escola e o Cacique Bel, aos que expliquei a minha pesquisa e eles deram a sua autorização.

A relação com as crianças sempre foi muito boa e sempre me senti muito bem-vinda. Senti a curiosidade que as crianças tinham pela minha presença e, imagino que principalmente pela minha aparência e sotaque de estrangeira, mas assim mesmo sempre foram muito naturais comigo e me fizeram sentir à vontade na sala de aula, sendo uma aluna mais que tentava aprender Tupi Potiguara e outras disciplinas. O professor Pedro sempre foi muito colaborativo e foi através dele que conheci um dos fundadores da escola, o professor Joás, que atualmente leciona as disciplinas de Arte e Cultura, de Biologia,

Física e Química. As conversas com todos os professores foram de muita ajuda, mas são principalmente as entrevistas em profundidade com Pedro e Joás que conduziram aos resultados que estamos apresentando na presente dissertação.

Apesar da boa acolhida em campo, foi um pouco difícil para mim estabelecer relações de confiança no começo devido, talvez, a minha timidez e a minha sensação de ser uma pessoa muito externa a eles (só não sou Potiguara, também não sou brasileira). A sensação de intrusa às vezes era superior à minha intenção de realizar a pesquisa antropológica, e a maioria das falas, muito interessantes, eram realizadas informalmente, sem o uso do gravador. Apesar disso, considero que aprendi muito e coletei dados suficientes nessas falas extraoficiais e informais, úteis para a presente pesquisa.

A experiência de campo me levou a ter algumas dúvidas sobre a prática antropológica, com o meu problema de me sentir uma intrusa e não saber como podia retribuir todo o apoio que o povo Potiguara estava me dando. Os dois anos de mestrado e a pesquisa da dissertação foram um grande passo de amadurecimento na minha trajetória acadêmica e pessoal. Finalmente, espero que esta pesquisa contribua para a visibilidade e fortalecimento do povo Potiguara e seja um argumento a mais na luta que eles conduzem historicamente pela defesa dos seus direitos.

Plano teórico-metodológico

A metodologia empregada no trabalho consiste na pesquisa etnográfica focalizada⁵ (KNOBLAUCH, 2005) concretamente na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Índio Pedro Máximo de Lima, situada na aldeia Três Rios, no município de Marcação. Nessa escola realizei o trabalho de campo, as entrevistas e observação participante, desde o começo até o fim.

Embora o povo Potiguara esteja formado por 32 aldeias com suas especificidades culturais e identidade étnica comum, chegando a criar um sentimento de indianidade e etnicidade conjunta como povo, a complexidade e especificidade histórica e cultural de cada aldeia justifica centrar a pesquisa concretamente no exemplo da aldeia Três Rios. Devido à complexidade da sociedade constituída pelo povo Potiguara e as diferenças

⁵ A etnografia focalizada é um termo específico de Knoblauch, que ele sugere realizar pesquisas etnográficas com um foco específico, ao contrário das etnografias clássicas nas quais se pretendia conhecer todo o universo social da comunidade pesquisada. No caso da presente pesquisa, a etnografia tem o foco na educação, concretamente na escola indígena da aldeia Três Rios.

históricas e contextuais de cada processo de territorialização e de cada aldeia, foi necessário escolher para a pesquisa um foco localizado específico.

O trabalho de pesquisa consistiu primeiro em uma intensa leitura de textos imprescindíveis, tanto metodológicos como teóricos. Num primeiro momento, foram estudados textos clássicos sobre etnografia e trabalho de campo, Malinowski (1976) e Geertz (1978, 2000), para saber afrontar a experiência de trabalho de campo.

No trabalho etnográfico tentei captar o esqueleto, a carne e o espírito (MALINOWSKI, 1976) da experiência vivida na escola indígena. Assim, no presente trabalho apresentamos alguns dados descritivos, para mostrar a vida material -esqueleto- do que foi observado, posteriormente os imponderáveis da vida real -carne- (MALINOWSKI, 1976), e, por último, tentamos apresentar o sangue, o espírito, através das interpretações e mais profundas sobre o que a educação indígena pode significar para o povo Potiguara, considerando-o como uma estratégia de fortalecimento cultural.

Também foram necessárias algumas leituras antropológicas sobre etnicidade e relações étnicas para guiar teoricamente o trabalho e refletir sobre as categorias a ser usadas na pesquisa, como etnicidade (BARTH, 1969), relações étnicas (WEBER, 1991), indianidade (MARQUES, 2009), emergência étnica (NASCIMENTO e BARCELLOS, 2011).

Posteriormente, procuramos textos acadêmicos específicos sobre a questão indígena e a educação escolar indígena no Brasil, para gerar um eixo condutor da pesquisa. Sobre a questão indígena no Brasil e sobre o povo Potiguara foram importantes os textos de João Pacheco de Oliveira (1998), Antonio de Souza Lima (1992), Rodrigo Grünerwald (2009) Estevão Palitot (2005) e Amanda Marques (2009). Sobre a educação indígena no Brasil analisamos outras experiências pesquisadas por Cledes Markus (2006), Mariana Paladino (2001), Maxim Repetto (2009), entre outros.

Finalmente, a linha teórica com a que fizemos as reflexões finais do último capítulo foram sobre etnodesenvolvimento, apoiadas nos textos de Guillermo Bonfil Batalla (1982), Dias de Paula (2009) Pablo Palenzuela (2008); sobre educação intercultural de Catherine Walsh (2001, 2009), Meliá (1979) Candau e Russo (2010) e uma pequena aproximação a teoria decolonial, que pretendemos desenvolver melhor em futuros trabalhos com Aníbal Quijano (2001) e Walter Mignolo (2001).

A distribuição dos capítulos

No primeiro capítulo fizemos uma apresentação da situação atual da educação indígena no Brasil, para contextualizar nacionalmente a pesquisa. Após fazer um breve histórico das relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, consideramos as bases legais nacionais referentes à educação indígena específica, para refletir sobre o complicado processo político da burocracia para criar e regular as escolas indígenas no país. Consideramos importante incluir alguns dados estatísticos sobre o Censo Escolar de Ensino Básico, no referente à Educação Indígena Específica no Brasil. Uma vez realizada essa síntese da legislação e das políticas públicas sobre Educação Indígena Específica no Brasil, comentamos os esforços mais recentes que o Estado brasileiro está realizando com o objetivo de melhorar a realidade das escolas indígenas no Brasil, assim como apoiar a autonomia de cada povo.

A continuação, no segundo capítulo realizamos uma apresentação do povo Potiguara. Para ter uma ideia do contexto no qual foi realizada a pesquisa e o trabalho de campo, precisamos conhecer a história do povo Potiguara, assim como o processo de luta pelos Territórios Indígenas e a reivindicação dos seus direitos indígenas e revalorização da sua própria organização social. A propriedade da terra é condição imprescindível para começar a reivindicar políticas públicas específicas e seus próprios direitos. Por isso, nesse capítulo, fizemos alguns comentários sobre o processo de luta pelas Terras Indígenas do povo Potiguara, sendo a terra o principal recurso para se viver e poder consolidar e valorizar um estilo de vida próprio. Concretamente, analisamos o processo de retomada da Aldeia Três Rios a partir do ano de 2003.

A terceira parte da dissertação é a principal deste trabalho. Baseados nas leituras bibliográficas e na pesquisa documental, assim como no trabalho de campo realizado na Aldeia Três Rios da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor, refletimos sobre a educação indígena específica e diferenciada do povo Potiguara. Centrados no estudo de caso da Escola Estadual Indígena Pedro Máximo de Lima, refletimos sobre a especificidade da educação indígena, isto é, de como a escola é diferente para se adequar a realidade particular da aldeia Três Rio. Refletimos como as características culturais específicas introduzidas na educação escolar podem servir como estratégia de fortalecimento da identidade étnica.

Nesse capítulo, ainda, encontra-se o foco do trabalho, a análise sobre como as práticas culturais específicas Potiguara se inserem na educação indígena específica através do Projeto Político Pedagógico próprio. A questão inicial sobre se a educação indígena específica Potiguara pode ser considerada como uma estratégia de fortalecimento e valorização da própria cultura específica, foi refletida com ajuda do povo Potiguara, através do trabalho de campo, com entrevistas, assistência às aulas da escola, observação participante e outras práticas etnográficas. Foi através da informação recompilada nas conversas com o povo Potiguara e na observação no campo que chegamos até a compreensão de como as práticas culturais Potiguara são levadas para sala de aula, e quais são os objetivos e benefícios que essa educação específica e diferenciada podem reverter no povo Potiguara. Ante um modelo educativo dominante eurocêntrico que recria as formas de conhecimento e os saberes coloniais, a escola indígena específica pode ser uma boa oportunidade para valorizar os saberes tradicionais e fazer frente a essa colonialidade do saber, do ser e do poder (QUIJANO, 2001).

Finalmente, neste terceiro e último capítulo, fizemos uma reflexão sobre se as práticas observadas e analisadas na E.E.I.E.F Pedro Máximo de Lima realmente contribuem ao fortalecimento da identidade étnica, sendo, portanto, considerada a educação indígena Potiguara como uma estratégia de etnodesenvolvimento no sentido da capacidade do povo de autonomia e valorização cultural.

CAPITULO 1

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O objetivo deste capítulo consiste em um exame das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil, no intuito de entender o contexto no qual se insere o nosso estudo de caso sobre a Escola Estadual Indígena Pedro Máximo de Lima.

Em um primeiro momento, apresentamos alguns dados sobre a população indígena no Brasil e algumas informações sobre o Censo de Ensino Básico no referente à Educação Escolar Indígena. Posteriormente, fizemos uma breve análise das relações dos povos indígenas com o Estado brasileiro desde a colonização e as diversas estratégias governamentais para tratar a questão indígena. Continuamos com a apresentação dos marcos legais e políticas públicas que regularizam as diretrizes da Educação Escolar Indígena a nível nacional. Para finalizar o capítulo, consideramos os esforços governamentais mais atuais para melhorar a situação da educação escolar indígena e fomentar o caminho até uma sociedade intercultural, na qual todas as práticas socioculturais sejam valorizadas no mesmo nível, sem hierarquias e procurando reduzir as relações desiguais de poder na sociedade brasileira.

1.1. Dados quantitativos

No Brasil, o total da população declarada indígena acende a 896,9 mil pessoas, conforme o Censo do IBGE do ano 2010. Essa mesma instituição assinala que o número total de indígenas declarados no Brasil cresceu 205% nas últimas duas décadas. Esse avanço é interessante porque provavelmente não só se deve a um crescimento por causas demográficas - como o aumento da natalidade e diminuição da mortalidade -, pois influencia também o contexto nacional no qual assistimos, desde os anos 90, a uma lenta e relativa revalorização da cultura indígena. Isto foi devido, entre outras coisas, às políticas públicas que começaram a reconhecer os direitos específicos indígenas - o que incentivou os índios a superar o estigma social herdado por tantos anos e começarem a reivindicar a sua indianidade, reconhecendo-se, portanto, socialmente como indígenas. Nesse período, surgiram vários processos de etnogênese com o ressurgir de alguns povos indígenas, o que teve uma alta influência no aumento da população indígena.

Dentre os quase 900 mil indígenas, existe uma enorme diversidade de etnias distribuídas desigualmente por todas as regiões do país - o que demonstra a diversidade

cultural e linguística que faz do Brasil um país pluriétnico e intercultural. Existe um total de 305 etnias diferentes, com 274 línguas indígenas faladas e reconhecidas oficialmente, como foi recolhido nos dados do Censo Populacional do IBGE em 2010.

Até o último dia de 2010, mais da metade dos índios (57,7% do total) viviam em 505 Terras Indígenas reconhecidas pelo governo (VIEIRA, 2012), devido ao aumento de Terras Indígenas demarcadas nas últimas décadas pela FUNAI, embora nos últimos anos a demarcação de terras indígenas tenha sido uma questão quase totalmente esquecida pelo governo atual. Nessa data, os Territórios Indígenas representavam 12,5% do território total nacional, segundo o IBGE.

Devemos levar em consideração que os indígenas isolados que habitam em Reservas Indígenas não foram consultados na pesquisa do Censo pelos limites da política de contato (VIEIRA, 2012), pelo que podemos supor que o número total de indígenas no Brasil é superior aos dados disponíveis.

No referente aos dados educacionais, a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre o Censo Escolar Básico de 2012 com foco na Educação Escolar Indígena faz uma imagem do panorama quantitativo da educação indígena no país. Em total, em 2012 o número de escolas indígenas era de 2.954 repartidas desigualmente pelos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal de acordo com a população indígena de cada estado. Assim, a maior concentração de escolas indígenas se dá na região norte (62%), onde existe o maior número de índios declarados (342 mil). No Nordeste, o número de escolas indígenas é 605 em total, ficando no segundo lugar. Segundo este estudo sobre o Panorama da Educação Indígena do INEP, a Paraíba é o sexto estado do Nordeste no referente em número de escolas, com 35 escolas que declaram possuir Educação Indígena no Censo de Educação Básica de 2012. Os Estados de Maranhão, Pernambuco, Bahia, Piauí e Ceará superam, nessa ordem, a Paraíba.

O número de alunos indígenas total no Brasil acende a 234.869, aumentando 2,5% desde 2009, mas esse aumento não está acompanhando o maior número de escolas nesses mesmos anos (aumento de 9,7% no número de escolas). A maioria dos alunos das escolas se consideram indígenas, mas existem outras categorias autorreconhecidas muito menos representadas, como pardo, branco ou preto. Em relação a distribuição em relação ao gênero, está bem igualada, um 51,04% do sexo masculino e 48,96% do sexo feminino.

A localização da maioria das escolas indígenas se encontra em áreas rurais (2.847 escolas), coerentemente com a maior proporção de indígenas declarados nas áreas rurais (63,8%). De acordo com esses dados, podemos entender a seguinte ideia:

Na prática, as escolas situadas em áreas indígenas foram estruturadas e funcionavam como as escolas rurais de outras partes no Brasil, ou seja, distantes das realidades das diferentes comunidades indígenas (SANTOS,1975, *apud.* SECAD, 2007, p. 23)

A maioria das escolas indígenas são competência administrativa estadual (46%) ou municipal (52%). Existem no Brasil somente duas escolas federais, devido a delegação das competências da política de Educação Escolar Indígena aos governos estaduais e municipais a partir do 1991, com o Decreto Presidencial nº26/1991, que atribui ao Ministério de Educação a proposição das políticas educacionais indígenas, mas a competência administrativa de executar as citadas políticas depende dos Estados e Municípios, descentralizando a atuação governamental e provocando alguns desentendimentos e contradições.

Dentre o resto de dados que analisa a pesquisa do INEP, cabe ressaltar, que simplesmente 55% das escolas indígenas no Brasil utilizam material didático específico, demonstrando a necessidade de recursos e de fortalecimento dessas escolas para que realmente tenham a função de escola diferenciada indígena.

Sobre o perfil dos professores das escolas indígenas, apenas 50% se declara indígena no Censo Escolar, alertando sobre a necessidade de aumentar os cursos de formação específica de professores indígenas para dar prioridade a quem já é da comunidade e conhece a realidade e o contexto, requisito indispensável para ter uma educação diferenciada de qualidade. Outro problema é que só um terço dos professores das escolas declara ter curso superior, dado que se espera que melhore nos próximos anos pela política de cotas para entrar na universidade.

Para terminar, também chama a atenção que não são todas as escolas indígenas que usam a própria língua indígena, pois 1.643 escolas são declaradas bilíngues e só 321 escolas administram as aulas só com a língua indígena, principalmente na área Norte do país. Das escolas que não utilizam sua língua indígena (1.000) provavelmente se deverá a que ainda estão em processo de recuperação da própria língua, pois o processo da revitalização cultural é lento e após tantos anos de estigma e invisibilidade de todo o relacionado com o que era ser índio, teve muitos casos nos quais a língua indígena foi

quase totalmente perdida. Porém, pouco a pouco estão se recuperando e a educação indígena específica é um instrumento de elevada importância nesse processo.

1.2. Relação do Estado com os povos indígenas até a Constituição de 1988

A preocupação sociológica sobre a relação entre os povos indígenas e o Estado não é algo novo. Isto não é só no Brasil, mas sim em todos os países de América Latina nos que ainda existem comunidades nativas. As visões e posições sobre a relação entre o Estado e as comunidades indígenas mudaram muito ao longo do tempo e são às vezes contraditórias. Segundo José Bengoa (1995), as tentativas de conciliar as populações nativas com um Estado oficial unificado datam desde a independência da maioria dos países latino-americanos.

Existe uma variedade de situações nas quais os povos indígenas no Brasil foram escolarizados, dependendo das relações de contato. A escolarização de alguns povos indígenas foi no século XVI na época colonial, outros a partir de 1910 com a criação do Serviço de Proteção aos Índios, outros na época mais recente a partir da Constituição de 1988, e também existem outros casos nos quais a escola nunca entrou nas comunidades indígenas, como é a situação dos povos isolados (MARKUS, 2006, p. 58).

Já durante a colonização, a maioria dos povos indígenas do Brasil foram catequizados e as missões religiosas promoveram a educação escolar dos índios (BUSARELLO e KEIM, 2011; GRÜNEWALD et al., 2009), principalmente por missionários católicos jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, apoiados pela Coroa Portuguesa (SECAD, 2007). Nesse momento, a educação era uma arma eurocêntrica para impor nos indígenas os valores europeus cristãos, ao serviço da dominação portuguesa. Assim, negando a diversidade étnica e aniquilando identidades indígenas, se procurava a assimilação e subordinação dos indígenas, com o objetivo de que uma vez integrados ao sistema da sociedade nacional, passassem facilmente a ser mão de obra escrava e estar sob a dominação dos colonizadores (MARKUS, 2006, p. 59). A catequese cristã era precisa para “salvar” aos indígenas, considerados selvagens, e a educação foi o meio pelo qual os colonizadores legitimaram o contexto de relações desiguais de poder entre dominadores e dominados (BUSARELLO e KEIM, 2011).

De acordo com Cledes Markus (2006), a escolarização dos povos indígenas na época da colonização contribuiu para a “política de destribalização”, com o objetivo de

desarticular a organização social dos povos indígenas, destruindo as instituições nativas e acabando com a autonomia e identidade dos índios que habitavam no Brasil. Nas palavras de García Olivo (2009), a escola tinha uma função “etnocida”, de assimilação e submissão, que pretendia destruir as bases da autonomia e da organização indígena.

Apesar da imposição, ainda existia a resistência de alguns povos indígenas à escolarização, existindo comunidades que se negavam a levar seus filhos às escolas, ou crianças que fugiam, assim como o esforço das comunidades em manter a própria língua indígena, se negando à imposição da língua portuguesa (MARKUS, 2006, p. 61). Outra estratégia de resistência era se juntar voluntariamente aos missionários como alternativa aos massacres, doenças e fome (FERNANDES, 1975, p. 28 apud. MARKUS, 2006). Foi através dessas estratégias de resistência e sincretismos que os povos indígenas, apesar da dominação e os esforços coloniais para a submissão, conseguiram manter até hoje as línguas próprias e as tradições, embora tenham mudado muito ao longo do tempo devido aos contatos interculturais.

Durante a colonização, no período Pombalino (1750-1777), o Marquês de Pombal pretendia substituir a educação pública religiosa por uma educação pública estatal, sendo expulsa do Brasil a Companhia de Jesus (SECAD, 2007). Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, os processos de assimilação indígena passaram a ser função do governo. Porém, na prática, os missionários nunca deixaram de ter influência na educação, pois alguns estados, ante a violência contra os índios, procuravam as missões para proteção até que estes foram reintroduzidos oficialmente no Brasil Império. Nesse período, os missionários não tinham autonomia, pois tinham que responder aos interesses do Estado (SECAD; 2007).

Com a independência política e as primeiras Constituições Republicanas, Bengoa (2005) considera que o Brasil entrou na fase de igualitarismo formal, já que os governos não tinham um trato especial com os indígenas porque se considerava a todos iguais ante a lei, sem distinções, tendo como resultado a invisibilização dos indígenas. As Constituições de 1824 e 1891 ignoravam totalmente as questões indígenas (GRÜNEWALD et al., 2009). Isto se traduz num forte golpe contra todas as comunidades indígenas que, sem ter uma atenção específica para sua situação, foram massacradas pela sociedade nacional de muitos países latino-americanos. Principalmente nos termos de

perda do território, empobrecimento, miséria e forte assimilação cultural (BENGOA, 2005).

No caso da educação, a situação não mudou muito com respeito a época colonial, já que foram as missões religiosas quem dedicavam seus esforços a catequizar e prover de educação escolar aos povos indígenas, impondo regras, comportamentos e modelos de vida estranhos aos indígenas e ignorando suas especificidades e a diversidade étnica, com as consequências assimiladoras (BUSARELLO e KEIM, 2011).

No regime republicano, dentro da política indigenista, foi criado pelo Decreto nº 8.072, de 20 de julho de 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), denominado, a partir de 1918, de Serviço de Proteção aos Índios (SPI), vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). A vinculação do SPILTN ao MAIC supõe, para Antônio Carlos Souza Lima (1992), o projeto de disciplinarização do campo, com o objetivo de converter aos indígenas em trabalhadores rurais. Concordam com estas ideias as autoras Almeida e Paladino (2012) ao considerar que o SPI foi criado com as intenções de afastar a Igreja Católica da catequese indígena e “civilizar” os índios para transforma-los em trabalhadores nacionais (ALMEIDA e PALADINO, 2012, p. 35).

De acordo com o documento da SECAD (2007, p.23), o SPILTN foi o primeiro órgão indigenista estatal que se constitui formalmente separado das ordens eclesiásticas, com o objetivo de manter o monopólio sobre o exercício do poder tutelar sobre os povos indígenas (SOUZA LIMA, 1992, p. 2). O governo tinha uma visão paternalista e protecionista com os indígenas, considerando que a função do Estado era cuidar deles e proporcionar os meios para se “integrar” na sociedade nacional, inculcando neles os valores “civilizados” da sociedade brasileira, sem considerar em nenhum momento a diversidade cultural. A ideologia protecionista do SPI responde a lógica de que proteger os índios era como proteger os limites entre nações, consolidando a nação brasileira (SOUZA LIMA, 1992, p. 47). A substituição da Igreja pelo Estado deu lugar ao afastamento da ideia de catequese e a presença militar no uso do termo “proteção”, como parte da luta pela laicização dos serviços estatizados (SOUZA LIMA, 1992, p. 73).

As principais tarefas do SPI eram fomentar os assentamentos indígenas, proteger aos indígenas e treinar para a formação de mão de obra rural (MARKUS, 2006). Como considera Souza Lima na sua tese de doutorado (1992), o objetivo de fomentar os

assentamentos indígenas era o de transformá-los aos índios nômades em trabalhadores nacionais. O poder tutelar respondia a uma estratégia geopolítica no qual populações desconhecidas pela administração passaram a ser considerados como cidadãos de uma comunidade nacional que os próprios povos indígenas desconheciam e só podiam conhecer de forma mediatizada (SOUZA LIMA, 1992, p. 102). As estratégias do governo para exercer o poder tutelar começaram pelo reconhecimento das terras e os objetivos de pacificação para contribuir com a sobrevivência física dos nativos (SOUZA LIMA, 1992, p. 115). Porém, essa estratégia pacificadora através das expedições serviu mais para reforçar o monopólio da proteção fraternal e a submissão dos índios. Através da conquista, se construiu o *grande cerco de paz*, que legitima a superioridade do conquistador “pacificador” (SOUZA LIMA, 1992, p. 123) reforçando as relações assimétricas entre o poder do Estado e os povos indígenas que deviam se submeter e se integrar nessa sociedade hegemônica.

Com respeito à educação indígena, o SPI era também o órgão responsável, levando à escola a promoção do trabalho produtivo e tendo como tarefa a “transformação e educação dos índios semi-selvagens” (SOUZA LIMA, 1992, p. 127). A assistência do SPI e a educação escolar tinham como exigência o assentamento dos índios nômades, assim como a transformação em trabalhadores rurais. Os currículos escolares incluíam essa intenção produtiva funcional para a sociedade nacional através das disciplinas de “Práticas Agrícolas” para os meninos e “Práticas domésticas” para as meninas (MARKUS, 2006, p. 63), enfatizando as diferenças de gênero ao atribuir diferentes atividades.

É interessante o projeto de transferência do SPI do Ministério de Agricultura ao Ministério da Guerra proposto em 1933. Através do Decreto nº 24.700, de 12 de julho de 1934, o SPI passa a subordinação à Inspeção Especial de Fronteiras (SOUZA LIMA, 1992, p. 216). Essa mudança enfatiza a função geopolítica do SPI e o papel de conquista da proteção aos índios e de fortalecimento das fronteiras nacionais, exercendo o poder tutelar com a intenção de integrar os índios na sociedade nacional e submetê-los, demonstrando a eficácia do poder de controle nacional. O SPI retornou ao Ministério de Agricultura através do Decreto Lei nº. 1.736, de 3 de novembro de 1939. Esse retorno foi devido ao protagonismo que foram ganhando os problemas fundiários de posse de terras indígenas, direito levemente reconhecido na Constituição de 1934 (SOUZA LIMA, 1992, p. 236).

Nos 57 anos de atuação do SPI, a tendência do governo brasileiro foi baseada no princípio do evolucionismo (BENGOA, 1995), considerando que os indígenas eram inferiores aos cidadãos da sociedade nacional e, por isso, precisavam ser “civilizados”. Esta concepção teve consequências negativas, dando lugar à visão negativa de tudo o que significava ser índio e o preconceito da sociedade contra eles, ainda até entre alguns indígenas que chegavam a se envergonhar da sua indianidade e começaram a negar suas próprias identidades.

É significativo como, nessa época, o Código Civil Brasileiro, vigente desde 1917, no seu artigo 6º considera os “silvícolas” entre a categoria de “relativamente incapazes”, juntos com as mulheres casadas e os jovens entre dezesseis e vinte e um anos (LUCIANO, 2011, p. 42). Assim o governo oficializou a consideração de incapacidade dos índios, legitimando o regime tutelar do SPI.

Como reação ante este marco nacional, surgiu uma posição contraposta às anteriores correntes de pensamento, o indigenismo. O movimento indigenista consistia em denunciar a opressão sofrida pelos índios e procurar políticas de superação para a difícil situação das comunidades indígenas. Porém, o projeto do governo continuou procurando a integração deles com a sociedade nacional. O Estado nesse momento seguiu uma política integracionista pensando que era o modo de incluir os indígenas no Estado Nacional, através da igualdade de direitos para melhorar a situação dos povos indígenas oprimidos.

A política governamental integracionista tinha a mesma base ideológica do evolucionismo, pois a intenção era a de “educar” aos índios para chegar a ser “civilizados”. A educação passou a ser o instrumento pelo qual o governo conseguia que os índios formassem parte da sociedade nacional, impondo seus valores e modelos de vida. Nesse caso, até era considerada a diversidade étnica no Brasil, mas seria um estado transitório (GRÜNEWALD et al, 2009) a ser superado.

Com o movimento indigenista, começou uma forte manifestação e defesa do caráter mestiço da América Latina. Porém, a ideologia indigenista foi marcada principalmente por seu caráter não indígena (BENGOA, 1995), já que surgiu das iniciativas daqueles que defendiam os indígenas, mas não surgiu deles. Especialmente os intelectuais, artistas e militantes políticos foram os defensores desta causa. A saída

encontrada pelos indigenistas foi que deveria ter uma rápida integração das comunidades indígenas na modernidade:

O indigenismo não está destinado a procurar a atenção e o melhoramento dos indígenas como sua finalidade última, mas sim como um meio para conseguir um objetivo melhor: a integração e o desenvolvimento nacional, baixo as premissas da justiça social, na qual o índio e não índio sejam tratados cidadãos livres e iguais (BENGOA, 1995).

Durante a ditadura militar, como consequência das denúncias internacionais pelos massacres dos povos indígenas no Brasil (MARKUS, 2006, p. 63), teve lugar uma mudança com a substituição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada com a Lei nº 5.347 em 1967. A intenção dessa mudança era a de mostrar internacionalmente uma visão positiva das políticas que o Estado brasileiro estava realizando (SECAD, 2007). Nesse período, foram de especial importância, no referente à política educacional, os Programas de Desenvolvimento Comunitário (PDC) e a Portaria da FUNAI nº. 75/N sobre o ensino bilíngue nas escolas indígenas (SECAD, 2007), com os objetivos de respeitar os valores tribais e adequar as escolas às realidades indígenas (MARKUS, 2007). Nesse momento, as escolas em áreas indígenas funcionavam como escolas rurais, longe da realidade e o contexto das comunidades indígenas (SECAD, 2007, p.23).

Também no contexto do Regime Militar no Brasil, foi aprovado o Estatuto do Índio com a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Como consideram os autores Busarello e Keim (2011), o objetivo claro do Estatuto era manter a estratégia assimilacionista. O princípio evolucionista se mantinha na base do Estatuto, estabelecendo, no artigo 4º, uma tipologia dos estágios no qual se encontravam os indígenas até o objetivo último de “integrar” os indígenas na sociedade nacional. As três tipologias eram I. Isolados, II. Em vias de integração, III Integrados (BUSARELLO e KEIM, 2011).

Apesar de continuar com a ideia integracionista, a partir deste momento começaram a se conquistar algumas mudanças significativas no referente à educação indígena, considerando o Estatuto do Índio o seguinte:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. (BRASIL, 1973).

O Estatuto do Índio, a partir de 1973, significou o começo da mudança na política indigenista educacional do governo brasileiro, embora existissem contradições entre a tentativa de valorizar o patrimônio cultural indígena, mas ao mesmo tempo, considerar que os indígenas deveriam ser integrados no sistema de ensino vigente no país e na sociedade e valores nacionais.

O ensino bilíngue no Brasil, devido à falta de recursos próprios, foi tarefa do Summer Institute of Linguistics (SIL) que era “um organismo ligado à fundação norte-americana, presente no Brasil desde 1959, cujo principal objetivo é a tradução da Bíblia em diferentes línguas” (MARKUS, 2006, p. 64). A FUNAI adotou o modelo bicultural do SIL, considerando que o ensino na língua nativa ia facilitar uma integração adequada na sociedade nacional. O convenio entre a FUNAI e o SIL durou até 1977, reativado novamente em 1983, mas não sem críticas das universidades e dos próprios povos indígenas por seu caráter totalmente evangelizador. As práticas e os materiais produzidos pelo SIL foram considerados como uma tentativa de “domesticação das diferenças” (PALADINO, 2001, p. 38) com o objetivo final da negação da diversidade e a integração dos índios na sociedade nacional. Os indígenas eram conscientes das intenções de dominação através da evangelização e começaram a se organizar com uma atitude crítica ante estas estratégias das instituições governamentais.

Em 1981, no I Encontro Nacional de Educação Indígena, foi realizada uma análise crítica da educação indígena oficial existente, “considerando que ela tem contribuído para o fortalecimento de uma relação de desigualdade entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional” (MARKUS, 2006, p. 66).

Foi nessa época, entre as décadas de 1970 e 1980, que os povos indígenas começaram a se organizar politicamente em defesa do respeito à identidade étnica em toda a América Latina.

A questão indígena tomou grandes proporções no âmbito da sociedade civil, especialmente porque a situação ocasionada pelos intensos conflitos pela posse das

terras era insuportável. Os movimentos indígenas começaram a se organizar politicamente em vários lugares do Brasil e a mostrar sua oposição ao regime militar e a política integracionista adotada pelo Estado (GRÜNEWALD et al., 2009). Surgiram os movimentos indígenas, compostos maioritariamente por estudantes e lideranças indígenas que tinham como objetivo reelaborar e fortificar o sentido da pertença e identidade étnica. Para eles, a elaboração do discurso está conectada a uma necessidade de sobrevivência das comunidades e dos povos indígenas que afirmem sua autonomia (BENGOA, 1995). Os representantes indígenas se articularam para procurar soluções coletivas aos conflitos sobre a demarcação das terras e defesa de seus territórios, a luta pelo direito de autodeterminação, o respeito à diversidade étnica e cultural, assim como diretos específicos de atendimento médico e educação indígena diferenciada (MARKUS, 2006, p. 66).

A articulação de representantes indígenas de povos de todo o país através de encontros e reuniões deram a oportunidade de criar organizações nacionais para a luta pela causa indígena no Brasil. Uma das principais organizações é a União das Nações Indígenas (UNI), existente até hoje e criada em 1979 como resultado das Assembleias de Lideranças Indígenas, com apoio do Conselho Indigenista Missionário (ALMEIDA e PALADINO, 2012, p. 39). O movimento indígena dos anos 70 e 80 no Brasil contou com o apoio de organizações não governamentais, algumas delas ligadas à Igreja, assim como de universidades e ativistas que compartiam o compromisso político com a defesa dos direitos indígenas, “em vista da autodeterminação destas populações” (MARKUS, 2006, p. 66).

Nesse contexto, é possível entender as principais reivindicações dos movimentos indígenas que continuam até hoje. A reivindicação sobre a autodeterminação dos povos exige que as relações interétnicas tem que ser relações internacionais e não mais discutidas no âmbito dos países nacionais (BENGOA, 1995). A reivindicação de autonomia cultural exige que as relações interétnicas respeitem os costumes, línguas e os valores compartilhados pelas comunidades indígenas, sem que a sociedade nacional imponha suas próprias práticas e ideias. A luta pela autonomia territorial e o autogoverno é essencial para a recuperação da cultura e identidade indígena. Os indígenas reivindicam que são eles quem devem escolher as diretrizes que eles querem seguir, num território que seja propriedade legal deles.

A demarcação do território era o principal tema dos debates organizados pelas organizações indígenas e órgãos em defesa dos direitos da população nativa. A ideia da autonomia territorial e autogoverno foram as principais demandas.

Naquele período, muitos povos indígenas perceberam que a educação podia ter um papel essencial na luta por seus direitos, proporcionando novos conhecimentos que permitissem um domínio da comunicação e da relação com a sociedade envolvente. Assim, surgiu uma demanda por maior acesso a escolarização, reivindicando que as escolas fossem adequadas as suas reais necessidades, respeitando a diversidade das culturas indígenas (ALMEIDA e PALADINO, 2012, p. 37)

Nessa área da educação escolar indígena, a partir dos anos 80, alguns professores das escolas em áreas indígenas começaram a se articular promovendo encontros nacionais para refletir sobre temas de essencial importância como a melhoria do ensino bilíngue, educação específica, diferenciada e contextualizada à realidade de cada povo, elaboração de material didático, cursos de capacitação dos professores indígenas e a garantia de assumir a gestão e gerenciamento das escolas (MARKUS, 2006, p. 67). De especial importância foi o movimento de professores indígenas dos Estados de Amazonas, Acre e Roraima, que passaram a organizar-se no Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), discutindo propostas de oferta escolar nas comunidades indígenas, assim como a contratação de professores indígenas e o desenvolvimento de currículos e material didático diferenciados (ALMEIDA e PALADINO, 2012, p. 39)

Foi a partir dessas organizações indígenas que começaram a se mobilizar em torno a Constituinte e a elaborar propostas próprias, todas elas incluindo a temática da educação escolar específica e diferenciada. A União das Nações Indígenas (UNI) teve um papel fundamental na campanha “Povos Indígenas na Constituinte” para acabar com a perspectiva anti-indígena no Congresso Constituinte (ALMEIDA e PALADINO, 2012, p. 39). Tiveram especial importância também outras associações não governamentais e profissionais, como a Associação Brasileira de Antropologia e a Coordenação Nacional dos Geólogos.

Foi nesse contexto no qual as pressões dos movimentos indígenas conseguiram conquistas significativas na Constituição Federal de 1988. A partir desse momento surgiram as novas leis nacionais que consideram os direitos indígenas e começaram a ser

repensadas as políticas educacionais indígenas, com uma visão oposta à estratégia anterior de integração e assimilação.

1.3. Bases legais nacionais da Educação Escolar Indígena

Novas possibilidades surgiram para os povos indígenas brasileiros a partir das mobilizações e do reconhecimento teórico de alguns dos principais direitos indígenas na Constituição Federal Brasileira de 1988, que teve como consequência enfatizar o pluralismo étnico no país. A partir de este momento, a Constituição pôs fim ao regime tutelar, surgindo novas ações federais fora do monopólio da FUNAI (LUCIANO, 2011, p. 43) e começou a se considerar aos indígenas como sujeitos ativos, reconhecendo o direito à diversidade.

Nesse quadro político, no âmbito da educação começam a ser criadas políticas públicas que incentivam e apoiam os projetos dos povos indígenas para estabelecer escolas públicas, municipais e estaduais, de educação indígena diferenciada.

Fazendo referência ao Caderno do SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) de 2007 titulado “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, foi só a partir da Constituição de 1988, que no Brasil começou a mudar a política assimilacionista e integracionista que existia anteriormente.

Fora a legislação nacional, o Brasil também aprovou e ratificou em 2002, entrando em vigor em 2003, o texto legal internacional sobre os direitos indígenas: a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho –OIT- sobre Povos Indígenas e Tribais, aprovada em Genebra, em 27 de Junho de 1989. Nela se reconhece o direito dos povos indígenas à “autonomia e controle de suas próprias instituições”

No referente à Constituição Federal Brasileira de 1988, foram reconhecidos pela primeira vez importantes direitos dos povos indígenas. O principal artigo da Constituição que reconhece o direito dos povos indígenas a manter seus próprios costumes e estilos de vida é o artigo 231:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, 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)

Além do reconhecimento do direito, a Constituição responsabiliza ao Estado para garantir o cumprimento da lei e ter um papel ativo na demarcação das terras, assim como na defesa dos direitos dos povos indígenas.

Um dos mecanismos para garantir a defesa desses direitos, foi o reconhecimento da diversidade na educação pública, considerando o uso das línguas indígenas e pedagogias próprias:

Art. 210. O Ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

As consequências desse reconhecimento constitucional dos direitos indígenas foi a mudança da relação do Estado com as comunidades indígenas (GRÜNEWALD et al, 2009) e a promulgação de novas iniciativas governamentais destinadas a defender e promover esses direitos. Sobre as competências administrativas da educação indígena, o Decreto Presidencial nº26/1991 considera o Ministério de Educação o responsável da proposição da política de Educação Escolar Indígena, e os Estados e Municípios os responsáveis pela execução dessa política sob orientação do MEC. Como comentamos anteriormente, é devido a esta lei descentralizadora que só existem no Brasil duas escolas indígenas federais, sendo a metade estaduais e a outra metade municipais (INEP, 2012), com o problema que leva a existência de umas bases comuns nacionais e as diferentes execuções, interpretações e políticas levadas a cabo por cada um dos 26 Estados existentes no Brasil e o Distrito Federal, provocando realidades muito diferentes no referente à relação entre povos indígena e governo, dependendo do Estado e Município onde se localizem.

Até o ano de 1991 a política educacional indígena era competência exclusiva da FUNAI, instituição especialista nos assuntos indígenas, mas agora a FUNAI ficou no âmbito da educação indígena como um simples órgão assessor que o MEC deve consultar (FURTADO, 2009). Por um lado, existia o problema do monopólio dos assuntos indígenas da FUNAI, impedindo a outros órgãos federativos a participação nesses assuntos, mas, por outro lado, é perigoso que sejam outras instituições sem especialistas sobre a temática indígena que sejam os encarregados de tomar as últimas decisões. O principal perigo nas estratégias do governo para tratar a questão indígena, é a não consulta

dos povos indígenas, sendo na atualidade a participação de representantes indígenas um requisito indispensável –pelo menos na teoria- para levar a cabo as políticas indígenas.

O Governo Federal estabeleceu a partir da década dos 90, as bases legais que regulam nacionalmente as políticas referentes à Educação Escolar Indígena através de outras promulgações: as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena (1993); a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99; e o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, atualizado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para outros 10 anos

O MEC, encarregado de executar as políticas educacionais indígenas desde 1991, através do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, tentou consolidar o processo de pluralidade cultural com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993, no qual define os parâmetros de atuação das várias agências e estabelece os princípios para as práticas pedagógicas (GRÜNEWALD et al., 2009), estabelecendo os princípios de educação escolar bilíngue e intercultural, específica e diferenciada (FURTADO, 2009).

Desde a criação do Serviço de Proteção ao Índio em 1910 que a educação indígena passou a ser laica e uma questão governamental, mas só foi com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, que a educação indígena oficialmente passou a ser reconhecida como integrante do sistema nacional de educação (FURTADO, 2009). A LDBEN, com respeito à política educacional indígena, considera nos artigos 78 e 79:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- 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).

É muito interessante como nesta lei de 1996 se reconhece no papel o direito dos povos indígenas de ter a educação indígena diferenciada e específica, para fortalecer suas identidades étnicas e as línguas indígenas, assim como para manter e valorizar os próprios conhecimentos. Na teoria, se pretende uma educação intercultural na qual os conhecimentos indígenas e não indígenas se juntem no mesmo nível de importância (DIAS DE PAULA, 1999). Se na prática se levasse a cabo essa valorização no mesmo nível entre os saberes indígenas e não indígenas, seria um bom caminho para equilibrar as desiguais relações de poder entre as culturas indígenas minoritárias e a sociedade nacional dominante e acabar com a escola como meio de homogeneização cultural (BUSARELLO e KEIM, 2011), abrindo as possibilidades do pluralismo e da diversidade cultural (GRÜNEWALD, 2009). Nesse caso, vemos que o governo e, ainda mais, a luta dos povos indígenas, estão indo nessa direção para equilibrar forças de poder, valorizando as culturas indígenas de modo a poder viver num mundo intercultural. Concordando com os autores Busarello e Keim (2011), a educação é um espaço de poder no qual a escolha dos objetivos, dos saberes, das técnicas e as competências tem uma intenção que vai além da escola, pois é um espaço de formação no qual os alunos são socializados de uma maneira específica para a vida futura. Assim, a escolha de conteúdos interculturais e valorização dos saberes indígenas pode ser uma estratégia para fortalecer a identidade indígena e equilibrar as relações de poder, promovendo a luta pelos direitos indígenas e a participação ativa na resolução de conflitos da comunidade.

Além da LDBEN, foi também em 1996, que o Decreto 1.904/96 criou o Programa Nacional de Direitos Humanos, reconhecendo os direitos indígenas e as prioridades de

“assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural” (GRÜNEWALD et al., 2009, p. 140).

A partir de 1999, o gerenciamento da política educacional indígena passa a ser definido segundo a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que “regulariza a criação e o funcionamento das escolas indígenas, com currículos, calendários e organização própria” (GRÜNEWALD et al., 2009). Essa caracterização própria é a que garante a especificidade e a diferenciação da escola indígena, contextualizando a educação na realidade particular, com o objetivo de valorizar as costumes, língua e modos de vida específicas de cada povo indígena do Brasil. A Resolução nº03/99 define as competências dos Estados nas escolas indígenas, sendo as principais delas as seguintes: a responsabilização pela oferta e execução da EEL, também em colaboração com os municípios; a regulamentação administrativa das escolas indígenas, considerando-as como unidades próprias, autônomas e específicas; garantir os recursos humanos, matérias e financeiros; regulamentar a profissionalização e o reconhecimento do magistério indígena, criando concursos públicos específicos; promover a formação dos professores indígenas, assim como elaborar material didático, específico e diferenciado (RESOLUÇÃO Nº3/99, apud FURTADO, 2009).

Por outra parte, o anterior Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tinha um capítulo específico, o capítulo 9, para a modalidade de Educação Escolar Indígena, com 21 metas e objetivos. Nele considerava, entre outras coisas, a necessidade de formação específica dos professores indígenas, reconhecendo a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena (metas nº 15, 18, 17 e 20); a necessidade de universalizar o ensino fundamental e da ampliação gradativa da oferta de ensino (metas nº 2 e 3); a produção de materiais didáticos e pedagógicos específicos (meta nº13); e a obrigação dos órgãos governamentais responsáveis da garantia dos recursos financeiros e materiais (metas nº 1, 9, 10, 11 e 12).

A partir do anterior PNE que se regularizou a situação legal das escolas indígenas, tendo como proposta na meta nº 6 a criação da categoria oficial de “escola indígena”, assim como na meta nº7 estabelece o reconhecimento oficial e a regularização legal das escolas situadas nas áreas indígenas.

No referente a autonomia indígena, o PNE foi no caminho de reconhecer oficialmente a autonomia na gestão e no projeto pedagógico de cada escola:

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL, 2001).

Podemos considerar como o Plano Nacional de Educação de 2001, no capítulo referente a Educação Escolar Indígena, pretende, pelo menos na teoria, fortalecer e apoiar os projetos de educação escolar indígena, assim como promover novos projetos através da garantia de apoio em recursos materiais e humanos. Algumas das 21 metas refere-se ao apoio financeiro que os governos devem dar as escolas indígenas, em infraestruturas, equipamentos didático-pedagógicos, bibliotecas, etc.

A última meta do PNE de 2001, a meta nº 21, trata indiretamente da questão da interculturalidade, reconhecendo que a atuação em matéria de educação indígena não deve ser restrita as áreas indígenas, mas sim à população brasileira em geral:

21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações (BRASIL, 2001).

Fruto dessa lógica surgiu a lei 10.639/03 que consiste em incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; assim como a posterior Lei 11.645/2008 no qual considera a exigência do ensino de história indígena e africana nas escolas públicas e privadas da sociedade nacional.

Considerando toda a legislação nacional no plano educacional referente à educação indígena, temos suficientes informações para demonstrar que a Educação Escolar Indígena é uma política pública (ALVAREZ, 2009) proveniente do governo para institucionalizar a educação indígena. Como considera a autora Mariana Paladino, a educação “para” indígenas passa a ser um problema político que não é neutro, pois pode estar orientado pela postura de que o índio deve desaparecer ou, a postura contrária, que os índios devem sobreviver (PALADINO, 2001, p. 34). Nesse pensamento, Paladino comenta a diferença, já estabelecida por outros autores como Meliá (1979), entre educação indígena e educação para indígenas. A educação indígena se remete àqueles processos de socialização próprios de cada povo, e a educação “para” indígenas inclui os esforços do governo ou outras instituições de introduzir a educação através da escola

como uma instituição externa com um projeto pedagógico específico (PALADINO, 2001, p. 33).

Apesar do projeto e as intenções governamentais na institucionalização das escolas indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a autonomia dos povos indígenas de criar o próprio Projeto Político Pedagógico, fazendo efetivo o direito constitucional de reconhecimento dos processos próprios indígenas. É realmente complicado a até contraditório estabelecer leis e diretrizes nacionais reconhecendo a autonomia de cada povo se consideramos que cada etnia no Brasil tem uma organização específica. Resulta difícil, dentro da elevada diversidade, estabelecer bases nacionais comuns. Ao mesmo tempo em que se tenta reconhecer uma certa autonomia, essas leis nacionais devem de ser a base de cada especificidade, pelo qual continua ligado ao Estado Federal, perdendo a autonomia que está se tentando conseguir.

A educação indígena é algo diferente de Educação Escolar Indígena, regulamentada pelo Estado como política pública. Segundo Maxim Repetto (2009, p. 51), pesquisador da educação indígena Ingaricó de Roraima, a educação indígena seria “as formas próprias de criar conhecimentos, de ensinar e aprender” e a educação escolar indígena “o conjunto de técnicas e conteúdos educativos associados e veiculados através da instituição escolar”.

A educação indígena é um processo comunitário, construído conjuntamente entre o professorado, a família e o povo como um todo, não simplesmente o ensino da escola. No Brasil, as políticas públicas estão tentando adaptar a educação indígena comunitária à Educação Escolar Indígena formalizada institucionalmente, mas ainda está no caminho de conseguir se livrar dos cânones da imposição da educação brasileira nacional. Ainda mais, é importante considerar que o próprio conceito de escola foi imposto de fora em algumas comunidades indígenas com o objetivo de integrar ao índio na sociedade nacional, através do ensino da língua portuguesa e a cultura nacional, com uma intenção clara de homogeneização civil (REPETTO, 2009). Mariana Paladino (2001) comenta a suposta “ruptura” entre a fase da escola como instrumento de conquista à conquista da escola. A escola como instrumento de dominação e submissão dos povos indígenas, com as consequências de aculturação e imposição dos valores culturais hegemônicos, foi e está sendo ainda pouco a pouco substituída pelo projeto de escola específica como direito social de cidadania, sendo “reapropriada” pelos povos indígenas, de modo a lutar contra

essa imposição eurocêntrica que vem desde a colonização do Brasil (PALADINO, 2001, p. 35).

Nessa mudança de perspectiva, um ponto de inflexão importante no reconhecimento do patrimônio indígena foi a iniciativa do uso das línguas indígenas nas escolas. Porém, também existem algumas contradições. No Estatuto do Índio, nas escolas indígenas tinham a língua indígena como obrigatória no processo de alfabetização, sendo optativa a língua portuguesa (FURTADO, 2009). Na nova legislação, acontece o inverso, o ensino deve ser em língua portuguesa, permitindo também o uso das línguas indígenas. Desse modo, as línguas indígenas ficam como língua secundária e minoritária, como se fossem menos importantes, dando lugar a uma assimilação linguística e a dificuldade no processo de recuperação da língua própria. Isso é um exemplo de que a “conquista” da escola, a suposta reapropriação da que fala na sua dissertação Mariana Paladino, está ainda no processo, com contradições, lutas e conflitos, não sendo simplesmente um passo de uma estagio a outro na “evolução” da educação escolar indígena (PALADINO, 2001, p. 37).

A autonomia para a criação do Projeto Político Pedagógico de cada escola indígena está submetida às bases comuns nacionais expressadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), apresentado pelo MEC em 1998. No RCNEI se reconhece uma certa autonomia para cada povo elaborar seu próprio projeto pedagógico com o objetivo de máxima adaptação à realidade indígena, mas ao mesmo tempo existe uma base comum obrigatória para o currículo das escolas. Como considera Furtado (2009), existe uma contradição na tentativa do governo de reconhecer a diversidade e a especificidade de cada povo e ao mesmo tempo a obrigação de que o currículo das escolas indígenas deve estar sob um domínio dos códigos da sociedade nacional para ser reconhecida como escolas oficialmente. Nesse caso, é uma “abertura condicionada” (FURTADO, 2009) no qual se muda o discurso com respeito ao projeto de integração anterior, mas continua intrínseco o propósito homogeneizante e o objetivo da construção de uma nacionalidade comum, deixando claro o dilema do Estado e as dificuldades para tratar a diversidade nacional servindo aos próprios interesses (FURTADO, 2009).

Por exemplo, o calendário escolar exige 200 dias letivos e 800 horas de aula anual (REPETTO, 2009), esquecendo o fato de que a educação indígena não se limita à escola,

já que é um processo contínuo da criança e do adolescente na sua socialização na comunidade. Ao mesmo tempo, o calendário não pode ser o mesmo da escola não indígena, já que nesse reconhecimento à diversidade de realidades indígenas, existem grandes diferenças na organização do tempo, assim como das festividades, férias, etc. Seguindo essa lógica da relatividade do tempo para as diversas comunidades, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Parecer 14/99 flexibiliza esse calendário quando diz:

No caso das escolas indígenas, o importante não está no cumprimento rígido da temporalidade da escola, mas na garantia da observância e do respeito às qualidades socioculturais das diversas comunidades indígenas. Nessas condições, desenvolver um currículo deve ser entendido como a execução de programas específicos, incluindo sempre e necessariamente os conteúdos culturais correspondentes às diversas comunidades indígenas, em atenção ao disposto no artigo 79, da LDBEN, garantida a flexibilização e a contextualização adequada às condições dos respectivos povos indígenas. (BRASIL, 1999).

O tempo é social, vemos como o calendário depende de uma criação cultural. Portanto, uma educação indígena contextualizada deve respeitar a concepção do tempo específico, a utilização do tempo pelos membros da comunidade dependendo das atividades comunitárias, econômicas, etc. A duração da jornada escolar depende da função social que a escola tem em cada tipo de sociedade, pois nas comunidades no qual toda a população tem um papel ativo no processo educativo, a educação não se restringe à sala de aula, pelo que o tempo fora da aula também seria considerado tempo educativo (ALMEIDA, 2009). Assim, para ser coerente com cada especificidade cultural e as diferentes concepções do tempo, o calendário escolar nas escolas indígenas é flexível. Mas isso só acontece em certa medida já que, na prática, as escolas indígenas estaduais e municipais toleram a flexibilização do calendário sob a obrigação de completar os 200 dias e as 800 horas (ALMEIDA, 2009), observando aqui novamente uma contradição entre a intenção liberadora e de respeito da autonomia e diversidade dos povos indígenas e a prática nas escolas indígenas.

Outra exigência do governo é que o currículo “intercultural” deve ter um 75% na base nacional comum e só deixa um 25 % para o currículo específico de cada povo (REPETTO, 2009, p. 56). O diálogo intercultural deixa de ser um diálogo de iguais, porque exige “enquadrar os conteúdos culturais a formas metodológicas genéricas ocidentais, eurocêntricas, etnocêntricas” (REPETTO, 2009, p. 59). Como considera o citado autor, a Educação Escolar Indígena deveria surgir como uma negociação entre o

Estado Nacional e os povos indígenas, mas nessa desproporção desigual, sub-representando a especificidade indígena, o diálogo intercultural passa a ser um “monólogo”, no qual o Estado impõe um currículo monocultural, acabando com o sentido da educação intercultural e refletindo na proposta pedagógica os interesses das classes dominantes (REPETTO, 2009, p. 60).

No entanto, o RCNEI se apresenta como um texto de caráter formativo e não normativo (FURTADO, 2009), sendo mais uma proposta que uma imposição, e deixando a cada comunidade indígena e a cada escola realizar seu próprio projeto político pedagógico de acordo com as próprias particularidades culturais. O RCNEI considera-se mais uma institucionalização das práticas das escolas indígenas que tinham se desenvolvido até esse momento, sendo uma tentativa de regularizar os diversos processos existentes e uma guia para os projetos futuros. Mariana Paladino (2001) tem uma atitude crítica ante essa oficialização dos projetos alternativos existentes de escolas indígenas, considerando que supõe uma “abdicação da autonomia” e submissão às exigências legais e governamentais. Existe, então, uma situação contraditória e complexa entre a necessidade de regularizar os diferentes processos de educação escolar indígena, assim como de estabelecer umas bases comuns para as escolas serem reconhecidas oficialmente, e a ideia de autonomia que a Constituição Brasileira garante e os povos indígenas do Brasil desejam.

Desde uma perspectiva crítica, Furtado (2009) considera que para que realmente a política educacional indigenista respeitasse o princípio de pluralidade cultural, seria necessário o reconhecimento de que existem várias bases de educação específicas, e não exigir uma base comum nacional. O RCNEI pretende ser uma mesma base para os mais diversos processos pedagógicos, sendo isso uma contradição institucional, que reconhece o direito de autonomia e manutenção das especificidades, mas na prática cai numa tentativa de “uniformizar as diferenças” (FURTADO, 2009).

Nessa crítica aos modelos comuns para todos os povos indígenas, situam-se também os autores Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2002, p. 27) quando consideram que é preciso entender os processos étnicos específicos para poder agir, respeitando as particularidades e resgatando e fomentando os conhecimentos acumulados:

[...] não se pode mais simplesmente propor e executar um planejamento único para todas as sociedades indígenas no Brasil, isto é, uma política de Estado que desconheça em sua formulação as sociodiversidades

indígenas e brasileira. [...] Sem diálogo intercultural com base no respeito à diferença de projetos de futuro, não há o que planejar: arriscamo-nos apenas a repetir o pior da tutela e do clientelismo de Estado.

Apesar dessas dificuldades e contradições na relativa autonomia indígena no referente ao plano educacional, era necessário regularizar legalmente as experiências de Educação Escolar Indígena que estavam se vivenciando no país, assim como promover a criação de novas experiências. A regularização das escolas indígenas no Brasil através de políticas públicas serviu como reconhecimento nacional da educação específica, fazendo válidos os diplomas e promovendo estratégias para melhorar os recursos materiais e humanos necessário. Desse modo, passou a ser responsabilidade dos governos, entre outras coisas, garantir a melhoria das estruturas físicas, estabelecer a categoria de professor indígena reconhecido oficialmente, assim como criar os cursos específicos de formação de professores indígenas em parceria com as universidades. O caminho para o aumento e a melhora das condições das escolas indígenas se iniciou a partir dessas políticas e continua no processo, no qual ainda falta um longo período de aprendizagem para a adaptação as diversas realidades indígenas e construção de um verdadeiro diálogo intercultural que equilibrem as desiguais relações de poder.

No certo espaço a autonomia de cada povo no referente à escola indígena, é interessante como cada povo pode e deve elaborar coletivamente seu próprio Projeto Político Pedagógico⁶. Por exemplo, como comenta o autor Maxim Repetto (2009), em Roraima o PPP é condição obrigatória da Secretaria de Educação, Cultura e Desportes (SECD-RR) para que o Conselho Estadual de Educação (CEE) reconheça e formalize a proposta pedagógica na escola pública. Seguindo com o autor, já a ideia de projeto é algo externo aos povos indígenas, pois a educação indígena tradicional nunca foi algo projetado e organizado previamente. Ainda mais, o projeto é exigido com base na estrutura eurocêntrica de metodologia científica diferente a lógica indígena. A crítica dele a este projeto é que “ao ser solicitado e oficializado pelo sistema escolar, o PPP transforma-se num mecanismo de homogeneização e padronização escolar” (REPETTO, 2009, p. 52). Porém, o autor também reconhece que nos últimos anos as comunidades indígenas estão se apropriando da escola, adaptando-a aos próprios benefícios para

⁶ Nos últimos anos o Projeto Político Pedagógico passou a se denominar “Projeto Pedagógico do Curso” (PPC), mas a escola indígena Pedro Máximo de Lima, a qual vamos fazer referência ao longo de toda a dissertação, utiliza o nome “Projeto Político Pedagógico”, pelo que continuaremos usando as siglas PPP.

fortalecer a luta na defesa de seus direitos, e ao mesmo tempo, fortalecendo a própria cultura indígena. O Projeto Político Pedagógico também pode ter o aspecto positivo de que democratiza o ensino ao ser elaborado especificamente por cada comunidade de acordo com uma pedagogia e cultura particular, estimulando o debate e o compromisso coletivo.

Em definitivo, esses argumentos e contradições da legislação brasileira e a realidade indígena servem para comprovar a dificuldade de criar umas políticas públicas para a educação indígena diferenciada, com a necessidade do Estado de estabelecer umas bases comuns institucionalizadas que já contradizem o princípio de especificidade e autonomia. Ao mesmo tempo em que estão reconhecendo a autonomia dos povos indígenas para ter uma educação própria, as políticas públicas caem no erro de homogeneizar esses processos através de exigências nacionais. Nesse sentido, os povos indígenas no Brasil ainda estão na luta pelo reconhecimento da sua autonomia e defesa dos próprios interesses com o objetivo de acabar com a desigualdade nas relações assimétricas de poder entre os grupos dominantes e as diversas organizações étnicas. O Estado Brasileiro, a partir da Constituição de 1988 e o reconhecimento de alguns direitos indígenas, está abrindo maiores possibilidades a essa valorização das culturas indígenas e estratégias de fortalecimento étnico. O caminho está sendo traçado através da luta dos povos indígenas que resistiram após tantos anos de estigma e que agora atuam para fortalecer as suas comunidades nas negociações com o governo para ter reconhecidos os territórios tradicionais, assim como os direitos específicos, entre eles, o direito a uma educação indígena específica que valorize os saberes indígenas tradicionais e suas próprias práticas culturais.

Uma vez comentados os marcos legais nacionais para a Educação Escolar Indígenas pós a Constituição Brasileira de 1988, podemos concluir com as palavras de Eliene Amorim de Almeida (2009)

[...] pode-se afirmar que mesmo havendo no Brasil um corpus documental que rompe com o modelo integracionista de fazer educação escolar para os povos indígenas, no gerenciamento dessa política há vários impedimentos para que a efetivação do direito dos povos indígenas a uma educação escolar intercultural seja concretizada. O que tem ocorrido na prática, é a submissão da legislação específica da educação escolar indígenas às normas mais gerais da educação brasileira. Por isso, o movimento indígena continua reivindicando e lutando por uma educação indígena, específica e diferenciada e

qualidade e que respeite a diversidade dos povos indígenas no Brasil (ALMEIDA, 2009)

1.4. Esforços atuais pela melhoria da Educação Escolar Indígena no Brasil

Nos últimos anos, os povos indígenas começaram a ter um papel mais ativo no processo da educação escolar indígena através de organizações políticas, encontros e reuniões que deram lugar a pressões no governo para continuar no caminho da melhoria das escolas indígenas específicas e diferenciadas.

A I Conferência de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada entre os dias 16 e 20 de novembro de 2009 na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, foi organizada pelo Ministério de Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A Conferência reuniu lideranças políticas e espirituais dos povos indígenas, estudantes, professores e representantes dos povos indígenas, assim como órgãos institucionais como o Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil. O objetivo principal era discutir as condições de oferta da educação intercultural indígena procurando o aperfeiçoamento das políticas e da gestão dos programas e ações para o tratamento efetivo da sociodiversidade indígena (CONEEI, 2009).

Segundo o documento final da I CONEEI, os objetivos da Conferência foram os seguintes:

- I. Consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;
- II. Discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- III. Propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade;
- IV. Pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena. (CONEEI, 2009).

A Conferência Nacional foi o resultado de um trabalho prévio no qual se começou a trabalhar a partir de Conferências nas Comunidades Educativas e Conferências Regionais. Em total, mobilizou-se um total de quase 50 mil pessoas, entre representantes indígenas e representantes do poder público e da sociedade civil, estando presentes 210

povos indígenas (ALMEIDA e PALADINO, 2012, p. 91). Os temas principais da Conferência Nacional foram a educação escolar indígena, a gestão territorial e a afirmação cultural, tendo principal força a reivindicação da criação dos Territórios Etnoeducacionais e o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.

Previamente a I CONEEI, nesse mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 6.861, de 27 de Maio de 2009, que *dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providencias* (BRASIL, 2009).

No artigo nº 2 do Decreto nº 6.861/2009 se reconhecem oficialmente os objetivos governamentais para a educação escolar indígena, destacando a valorização das culturas indígenas e o fortalecimento cultural:

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

Reconhecendo a participação dos povos indígenas na organização da educação escolar indígena, assim como observando a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (Art. 1, BRASIL, 2009). Nesse sentido, observamos como os marcos legais nacionais sobre EEI reafirmam a intenção de realizar esforços institucionais na valorização do patrimônio cultural indígena, o fortalecimento cultural e das línguas indígenas, assim como a autonomia na construção de projetos de futuro comunitários e a afirmação das identidades étnicas. Baseados nesse marco legal, o objetivo desta pesquisa consiste em realizar uma análise, através de um estudo de caso concreto, sobre se realmente a escola indígena está contribuindo a esta valorização e afirmação identitária, como medida de etnodesenvolvimento entendido este como fortalecimento cultural e autonomia para definir os próprios projetos de futuro.

Através destas ações, programas e marcos legais podemos comprovar como continuam as tentativas e os esforços do governo e principalmente a luta dos povos indígenas para a melhoria da educação escolar indígena, sendo este um caminho que ainda há de recorrer e superar muitos limites, contradições e obstáculos.

A lei mais atual em matéria de Educação sobre as novas metas educacionais, incluindo a educação escolar indígena, é o novo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para outros 10 anos. Nesse novo PNE se estabelecem 20 metas gerais, levando em conta na maioria delas a aplicação dos compromissos e das novidades na educação do campo, indígena e quilombola. Diferentemente do PNE anterior, de 2001, não existe no novo PNE de 2014 um capítulo específico para a Educação Escolar Indígena, passando a ser uma questão transversal.

Das 20 metas do novo PNE, a meta nº 7 se compromete com a melhoria da qualidade da educação básica em todas suas modalidades, incluindo aqui a modalidade da educação escolar indígena e sendo nessa meta na qual mais se consideram os objetivos nas escolas indígenas, assim como da educação do campo, das comunidades tradicionais e itinerantes e quilombolas. Na meta 7.26 se considera a preservação da identidade cultural, a participação das comunidades no modelo pedagógica e gestão, a oferta bilíngue e a formação de professores específicos (BRASIL, 2014). Na meta 7.27 se considera a necessidade de desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas, “considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena”, assim como a necessidade da elaboração de materiais didáticos específicos a cada contexto. Nessas metas se resumem as tentativas que o governo vem promovendo para consolidar as escolas indígenas, com uma gestão indígena e autonomia para criar o projeto político pedagógico específico.

Ao mesmo tempo, o novo PNE inclui na meta 7.25 o cumprimento das leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, sobre o ensino de história e as culturas afro-brasileira e indígena, trabalhando na diversidade étnico-racial. Desse modo, continuam os esforços por fomentar o fortalecimento das identidades indígenas não só nas comunidades indígenas, mas sim através da atuação nas escolas não indígenas, contribuindo à valorização das questões indígenas e assim, no caminho para uma sociedade intercultural no qual todas as práticas socioculturais e identidades sejam respeitadas e valorizadas ao mesmo nível de importância.

Em definitivo, podemos observar a complexidade dos esforços governamentais na legislação em matéria de educação escolar indígena. Para uma melhor compreensão do leitor, passamos a esquematizar as principais leis e regulações em matéria de educação escolar indígena em ordem cronológica:

Nome	Ano	Matéria
Constituição Federal de Brasil	1988	Art. 210 e art. 231 sobre autonomia e direitos indígenas
Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho –OIT- sobre Povos Indígenas e Tribais	1989 Ratificada em Brasil em 2002	Direito dos povos indígenas à “autonomia e controle de suas próprias instituições”
Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena	1993	Define os parâmetros de atuação estabelecendo os princípios de educação escolar bilíngue e intercultural, específica e diferenciada
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1996	Art. 78 e art. 79 sobre oferta de educação bilíngue e intercultural
Decreto 1.904/96- Programa Nacional de Direitos Humanos	1996	Reconhecimento dos direitos indígenas
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)	1998	Estabelece as bases nacionais comuns no referente ao curriculum das escolas indígenas

Resolução nº 03/99	1999	Regulariza a criação e o funcionamento das escolas indígenas, com currículos, calendários e organização própria
Plano Nacional de Educação (PNE)	2001 2014	2001: cap. 9 sobre educação escolar indígena 2014: a questão indígena é uma questão transversal em educação
Lei 10.639/03	2003	Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".
Lei 11.645/2008	2008	Considera a exigência do ensino de história indígena e africana nas escolas públicas e privadas da sociedade nacional.
Decreto nº 6.861	2009	Territórios Etnoeducacionais

CAPÍTULO 2

O POVO POTIGUARA

Segundo Lusival Barcellos (2012), a designação Potiguara tem sua origem no termo *Potiguar* que é como se denominava historicamente os índios de família linguística Tupi que habitavam o litoral nordeste brasileiro no século XVI. A palavra Potiguara, de origem Tupinambá, tem recebido diferentes traduções segundo diversos autores, sendo a mais habitual “comedor de camarão”.

O professor de Tupi da escola Pedro Máximo de Lima, Pedro Kaaguasy Potiguara, procedente da aldeia Ybykuara, numa conversa na escola durante o período de trabalho de campo comentou que a palavra Potiguara significa “comedores de camarão” e que foi uma designação dada pelo povo Tabajara durante um período conflitivo entre ambos os povos indígenas da Paraíba no qual eram povos inimigos (CANIELLO, 2001, p. 348). Segundo Pedro, o povo Potiguara se autodesignava *Poticajara*, que significava “senhor dos vales”, assim como a palavra Tupinambá *Tabajara* significa “senhor das aldeias”. Os conflitos intra-étnicos entre ambos os povos fizeram com que os Tabajara colocassem o apelido de *Potiguara*, “comedor de camarão” aos indígenas do litoral norte, ficando esse nome como designação e autodesignação do povo Potiguara até nossos dias.

Por outra parte, segundo Estevão Palitot (2005), apoiado em vários documentos acadêmicos, o termo *Tobajara* era uma categoria usada para designar os povos com quem podiam estabelecer relações de reciprocidade e de guerra alternadamente. O termo *Tobajara* sugere etimologicamente “os do outro lado” (FAUSTO, 1992, apud. PALITOT, 2005) e tem uma dupla tradução como *cunhado* e *inimigo* (PALITOT, 2005), demonstrando como servia para se referir a povos com quem às vezes tinham relações cordiais e outras vezes aconteciam guerras. Desse modo, a situação pré-contato na Paraíba e no Nordeste em geral entre os povos indígenas existentes eram de contínuas guerras e frações de grupos, assim como de conciliações e alianças. Assim, os limites entre os povos não eram fechados e não estavam delimitados, existindo uma delimitação das fronteiras étnicas.

Independentemente da controvérsia sobre a origem da designação dos povos Potiguara e Tabajara da Paraíba, a relação entre ambos os povos indígenas na atualidade é uma relação de aliança e colaboração mútua, participando conjuntamente de reuniões,

lutas, reivindicações, assembleias, etc. com o objetivo de se apoiar mutuamente na luta pelos direitos indígenas dos povos da Paraíba. A partir de quando o povo Tabajara começou a se organizar para a demanda de reconhecimento étnico e a luta pela demarcação da terra tradicionalmente ocupada Tabajara, no ano de 2006, ambos os povos se mantêm juntos no caminho de luta pelo reconhecimento de direitos. Desse modo, conseguiram o reconhecimento étnico do povo Tabajara, sendo atualmente os dois únicos povos indígenas reconhecidos oficialmente na Paraíba. Além disso, ambos também estão apoiando conjuntamente o começo da reorganização de outros povos indígenas ancestrais da Paraíba, como é o caso do povo Kariri, que segundo o depoimento de uma liderança Tabajara, também está começando a se organizar etnicamente.

Voltando ao povo Potiguara, seu território situa-se no litoral norte da Paraíba, sendo um dos poucos povos indígenas no Brasil que habitam ainda as suas terras originais, resistindo durante séculos a invasão. O povo Potiguara se distribui atualmente entre 32 aldeias nos municípios do litoral norte paraibano Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação, com uma população aproximada de 20.000 índios, segundo o depoimento da Secretaria de Educação do Município de Baía de Traição (14/05/2014) no Congresso de Educação Étnico Racial da UFCG. Outras fontes de pesquisa oferecem dados diferentes sobre a população Potiguara, como os 20.554 indígenas Potiguara na Paraíba segundo o Censo de 2010 do IBGE ou os 15.983 da SESAI (Secretaria Especial da Saúde Indígena) em 2013. Essas divergências entre os dados são interessantes porque demonstram como dependendo do instrumento de análise e das questões realizadas, a quantidade de indígenas autodeclarados pode variar. Por exemplo, no questionário do IBGE, a pergunta é pela cor (nas cores entre as quais a pessoa tem que escolher existe a cor “índigena” - depoimento de trabalhador no IBGE de João Pessoa) e a SESAI recolhe os dados atualizados constantemente, mas só dentro das aldeias das Terras Indígenas, sem levar em consideração os índios que moram na cidade. Esses índios que moram na cidade são igualmente índios com os mesmos direitos e o povo Potiguara vê com receio a tentativa dos órgãos governamentais de chamar esses índios de “desaldeados”, pois parece que o fato de não morar na aldeia impede de ser reconhecido como índio. Ficou claro na reunião do dia 27 de fevereiro de 2015 entre algumas lideranças Potiguara e Tabajara, professores indígenas, membros da Universidade e da Secretaria de Educação de que os índios da Paraíba não querem que exista a categoria de índios “desaldeados”, pois muitos índios, tanto Tabajara como Potiguara, precisam de trabalhar e morar na cidade, mas não por isso

deixam de ser índios. Além disso, o fato de existir um 70% de população indígena em algumas cidades como Marcação e Baía da Traição, assim como uma alta porcentagem de índios nas cidades de Rio Tinto, e outros tantos em João Pessoa, Cabedelo, Conde, etc. se pensou na citada reunião para a elaboração do novo Plano de Educação do Estado da Paraíba sobre a possibilidade de em um futuro precisar e exigir a criação de escolas indígenas fora das Terras Indígenas reconhecidas oficialmente.

É importante o fato de que os índios Potiguara, cientes das incertezas dos dados populacionais apresentados por diferentes órgãos institucionais, estão começando a elaborar o próprio censo de população Potiguara, para oferecer seus próprios dados segundo seus critérios específicos de reconhecimento étnico. Essa informação foi recolhida na citada reunião na escola indígena da aldeia potiguara Acajutibiró, com motivo da reelaboração do Plano Estadual de Educação da Paraíba para os próximos 10 anos.

2.1. O processo de territorialização do povo Potiguara

A partir da colonização o povo Potiguara viu ameaçada sua estrutura organizativa e os seus territórios com a chegada dos colonos. O panorama durante o primeiro século da colonização no litoral nordeste foi de contínuos conflitos e guerras coloniais entre portugueses, franceses e holandeses. Com a conquista da Capitânia Real da Parahyba pelos portugueses chegaram as lutas com os holandeses e franceses, que tiveram uma forte presença no litoral norte paraibano e uma forte relação com o povo Potiguara (CANIELLO, 2001, p.88). Existia uma interdependência entre os povos europeus e os indígenas, pois eram realizadas alianças, trocas e intercâmbios culturais e religiosos durante todo o processo de colonização.

No processo de catequese levado a cabo por colonos e principalmente por religiosos missionários europeus começaram a organizar ao povo Potiguara em aldeamentos, pois assim facilitava o processo de civilização. Desse modo, os Potiguara receberam terras ao redor dos seus aldeamentos estando estas documentadas em diversas cartas régias do século XVIII (PALITOT, 2005, p. 20). O processo de catequese “*reformula a visão do mundo, a organização política e a noção de território dos índios aldeados*” (Idem). A partir desse momento, pelo processo civilizatório e por mistura entre diversas etnias, foram silenciadas temporalmente as marcas de especificidade do povo Potiguara, sendo considerados como “caboclos”.

Com a expulsão dos missionários e a chegada do período pombalino os aldeamentos indígenas passaram a ser considerados vilas de índios. Ao mesmo tempo, o rei de Portugal continuava procurando a mistura, promovendo os casamentos mistos para a fixação de colonos nas aldeias com o objetivo de assimilação dos índios na sociedade nacional.

Nesse período de assimilação, com a chegada da Lei das Terras de 1850 que regulava a propriedade fundiária, foi solicitada a demarcação das terras indígenas na Paraíba em 1860 pelo engenheiro Justa Araújo. Entre 1864 e 1868 o engenheiro demarcou as terras das antigas sesmarias de Monte-Mor e Baía da Traição e projetou a distribuição de lotes e regularização de lotes particulares.

Uma vez que o engenheiro distribuiu as terras, os Potiguara conviveram junto com camponeses, pequenos agricultores e latifundiários até que chegou a dominação dos territórios pela família Lundgren, criadora da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRTR). A família Ludgren teve um poder hegemônico, político e econômico e foi sempre contra os interesses do povo Potiguara até o fechamento da Companhia em 1983.

A partir dos anos oitenta, com as mobilizações indígenas no Brasil, a falência da Companhia de Tecidos Rio Tinto, as novas possibilidades legais a partir da Constituição de 1988, o apoio de alguns setores da Universidade, a atuação da FUNAI e diversos fatores contribuíram para a reorganização, articulação e mobilização do Povo Potiguara.

A conjuntura regional e nacional favorável à organização do povo Potiguara e à reivindicação de seus direitos deu lugar ao processo de emergência étnica Potiguara. Nesse processo de mobilização política e emergência étnica cabe ressaltar as palavras de Amanda Marques (2009, p. 13):

O reconhecimento da indianidade através da militância política em prol das questões indigenistas e a procura dos seus laços de identidade, especialmente pela busca de reconstituição dos seus territórios, permitiram e continuam permitindo que os índios Potiguara possam ser vistos diante dos “olhares dos outros” como grupos “renascidos das cinzas”. Cabe aos que estudam esse tema dizer que os índios não desapareceram durante os períodos posteriores ao processo de colonização.

Seguindo Arruti (1995) o processo de emergência étnica é a necessidade de revitalização ou de reconhecimento de um grupo social que passou grande período

histórico relegado à invisibilidade ou a discriminação. Em relação com o que comenta Marques, não quer dizer que o povo Potiguara desapareceu e deixou de existir como grupo, mas sim que as circunstâncias externas e o processo de dominação histórica fizeram que os grupos indígenas fossem estigmatizados e invisibilizados. O caso do povo Potiguara foi um processo heterogêneo no qual existiram diversas estratégias de resistência, tendo uma parte dos índios Potiguaras que lutaram ativamente, sendo parte deles assassinados, e outros que mantiveram sua indianidade até hoje apesar das dificuldades. A partir dos anos oitenta, o processo de resistência se fortaleceu e as mobilizações que algumas comunidades indígenas, entre elas o povo Potiguara, protagonizaram no Brasil deu como resultado que a partir de uma conjuntura favorável o povo se organizasse e reivindicasse sua etnicidade como arma política na luta por seus direitos. Desse modo, o processo de emergência étnica do povo Potiguara se viu fortalecido a partir dos anos 80 com a falência da CTRT e a situação nacional favorável às lutas indígenas, como as pressões do movimento indígena e a nova Constituição, entre outros fatores.

Nascimento e Barcellos (2011) identificam no processo de emergência étnica do povo Potiguara uma série de contributos de afirmação da identidade étnica e de fortalecimento cultural. Entre eles, cabe destacar a luta pela terra, a rememoração do ritual Toré⁷, a recuperação da língua Tupi, o artesanato e culinária típica, e as lutas pela educação escolar indígena. Além desses contributos, a etnicidade se fortalece através da presença do povo Potiguara nas práticas políticas, religiosas e tradicionais, assim como naqueles atos de preservação do meio ambiente e da cultura através da valorização da tradição oral e da memória que os mais anciãos da comunidade preservam.

O povo Potiguara protagonizou um processo de emergência étnica no qual começaram a se mobilizar reivindicando seus direitos, contrariando o imaginário coletivo dominante de negação da presença do índio na história da constituição do povo brasileiro (NASCIMENTO e BARCELLOS, 2011, p. 11). O povo Potiguara resistiu durante todos

⁷ O Toré é, segundo GRÜNEWALD (2004), uma prática ritual que se apresenta como expressão simbólica na maioria das coletividades que lutam por reafirmar suas identidades e pela reelaboração cultural. O Toré representa um momento de espiritualidade no qual o grupo entra em comunhão com o deus Tupã (NASCIMENTO e BARCELLOS, 2011).

esses séculos e hoje fortalece a sua identidade étnica dizendo: “*Sou Potiguara, sou de Tupã*”⁸.

Desse modo, consideramos de suma importância para a nossa pesquisa realizar esta passagem histórica da resistência, a organização étnica e a materialização das lutas pelas terras indígenas a partir dos anos 80 como parte do processo de emergência étnica para contextualizar o momento no qual se situa a criação da escola indígena na aldeia Três Rios.

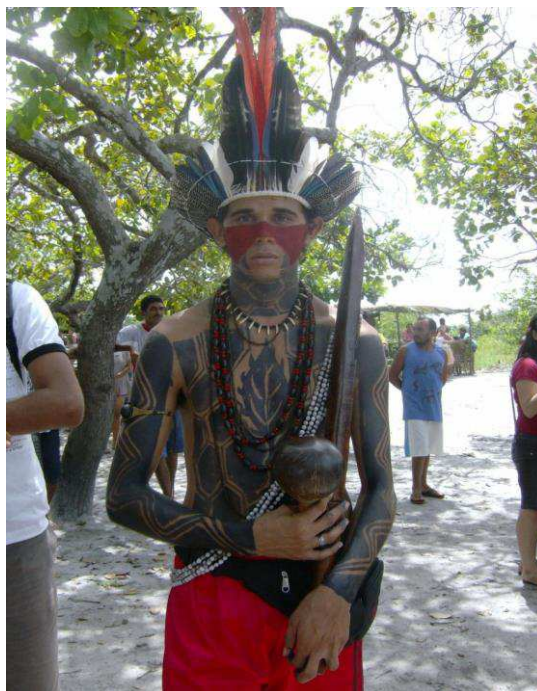
O povo Potiguara já participava de um processo de resistência e luta, mas foi principalmente a partir dos anos 80 que começou a se organizar e materializar as lutas pelas suas terras originais, solicitando à FUNAI o reconhecimento das Terras Tradicionalmente Ocupadas. Durante as mobilizações dos anos oitenta, foi demarcada em 1983 a Terra Indígena (TI) Potiguara, com 21.238 ha, entre os municípios de Baía de Traição, Rio Tinto e Marcação. Essa primeira demarcação não deixou de ser conflitiva, pois os interesses dos usineiros, os produtores de cana-de-açúcar e os moradores não indígenas também acionaram mobilizações que fizeram que fosse necessária a intervenção do Exército para a demarcação, reduzindo o território solicitado pelos Potiguara para satisfazer também os interesses opostos. Desse modo, uma parte importante foi excluída da primeira demarcação, dando lugar a continuas mobilizações constantes e novas demandas de território.

Na seguinte imagem podemos ver como as pinturas e vestimentas atuais do povo Potiguara fazem referência a toda a história de luta e conflitos da luta pela terra e pelos direitos indígenas. Concretamente, segundo depoimento feito no dia 19 de abril de 2010 (dia do Índio) por Isaias, professor indígena, a cor vermelha das pinturas, feita com urucum⁹ significa o sangue derramada pelo seu povo, e a cor preta, de jenipapo¹⁰, significa o luto do povo Potiguara pelos seus ancestrais que sofreram e lutaram:

⁸ Tupã é o Deus da religião indígena do povo Potiguara, atualmente misturada com outras religiões impostas no povo Potiguara desde a colonização, mas cheia de sincretismos nos quais as religiões se misturam e criam a própria religiosidade Potiguara.

⁹ Planta típica da região que tem um tinte vermelho

¹⁰ Planta típica da região que tem um tinte preto



Dia do Índio- 19 de Abril de 2010- Fonte: Angela López

Após longos anos de luta com as instituições governamentais e diversos conflitos com os fazendeiros e proprietários das terras ancestrais dos Potiguara, o povo Potiguara teve uma nova fase de demarcação entre os anos 1985 e 1993 para a TI de Jacaré de São Domingos, com 5.032 ha. Finalmente, a última terra a ser demarcada e em conflito desde 1993 até hoje, é a TI Potiguara de Monte Mor, com uma extensão de 7.530 ha. Ambas as TIs se situam entre os municípios de Marcação e Rio Tinto. As TI Potiguara e Jacaré de São Domingos já se encontram regularizadas, mas a TI Potiguara de Monte-Mor, está ainda na fase de “Declarada”, esperando ainda a ser homologada e regularizada. Em total, o Território do povo Potiguara na atualidade soma 33.800 ha, embora as terras demandadas originalmente sejam mais de 55.000 ha conforme depoimento da Joelma, Secretária de Educação do Município de Baía da Traição. O seguinte quadro do site oficial da FUNAI resume a situação das TI do povo potiguara:

TERRA INDÍGENA	ETNIA	UF	MUNICÍPIO	SUPERFÍCIE(ha)	FASE DO PROCEDIMENTO	MODALIDADE
Jacaré de São Domingos	Potiguara	PB	Rio Tinto, Marcação	5.032,2431	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Potiguara	Potiguara	PB	Rio Tinto, Marcação, Baía da Traição	21.238,4898	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Potiguara de Monte-Mor	Potiguara	PB	Rio Tinto, Marcação	7.530,5969	Declarada	Tradicionalmente ocupada

Fonte: FUNAI <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> (Última visita 27/03/2015)

As três Terras Indígenas estão divididas atualmente num total de 32 aldeias. Como explica Estevão Palitot (2005), se considera uma aldeia a cada povoado indígena com um líder ou o representante político, normalmente sendo este a figura do Cacique¹¹. As 32 aldeias Potiguara foram se formando ao decorrer dos anos, sendo algumas mais antigas e outras mais atuais, e estão divididas entre as três Terras Indígenas do seguinte modo:

- Terra Indígena Potiguara: Cumarú, Mata Escura, Lagoa do Mato, São Francisco, Galego, Santa Rita, Tracoeira, Laranjeiras, Forte, Benfica, São Miguel, Estiva Velha, Bento, Silva, Silva de Belém, Grupiúna, Jacaré de César, Carneira, Acajutibiró, Caieira, Val, Camurupim, Coqueirinho, Tramataia, Brejinho
- Terra Indígena Jacaré de São Domingos: Jacaré de São Domingos, Grupiúna dos Cándidos
- Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor: Ybykoara, Lagoa Grande, Jaraguá, Três Rios, Monte-Mor.

As TIs do povo Potiguara, assim como todas as terras indígenas demarcadas pelo Ministério da Justiça e da FUNAI estão delimitadas com placas que fazem ver ao público que estão entrando numa “Terra Protegida” interdita a pessoas estranhas:



Placa que limita as Terra Indígenas, do Ministério da Justiça e FUNAI
Fonte: Angela López, abril de 2010.

¹¹ O Cacique de cada aldeia seria o representante da comunidade que media as relações com os órgãos oficiais e comerciais, resolvendo também os problemas da localidade (PALITOT, 2005).

Existe uma outra aldeia, Itaepe, situada fora dos Territórios Indígenas, mas organizada como aldeia e em processo de solicitação do reconhecimento de uma nova Terra Indígena, na qual seriam inseridas também as aldeias Potiguara de Rio Grande do Norte. A FUNAI se pronunciou e se comprometeu a que em 2015 será feito o estudo da nova Terra Indígena Potiguara com as aldeias de Rio Grande do Norte, assim como nesse mesmo ano se comprometeu a realizar o estudo das Terra Indígena Tabajara da Paraíba, segundo depoimento de liderança Tabajara.

No seguinte mapa, realizado pela FUNAI em colaboração com o povo Potiguara, podemos visualizar a localização das Terras Indígenas e as diferentes aldeias:



Fonte: FUNAI, 2010. Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba

2.2. A aldeia Três Rios do município de Marcação

A aldeia Três Rios do povo Potiguara situa-se no município de Marcação e faz parte da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor, que ocupa parte dos municípios de Rio Tinto e Marcação, ainda em processo de disputa para conseguir a homologação e regularização. O nome de “Três Rios” originou-se da convergência dos rios Carapeba, Açude e Monteiro.

A história da aldeia Três Rios, assim como das cinco aldeias da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor, tem a particularidade de ser a luta pela terra mais conflitiva nos últimos anos. Concretamente, a aldeia Três Rios é das mais recentes, tendo sido retomada no dia 4 de agosto de 2003.

Palitot (2005) comenta na sua dissertação de mestrado sobre o povo Potiguara os diferentes processos de territorialização entre a Terra Potiguara de Monte-Mor e a Terra Potiguara do município da Baía da Traição devido a diversas circunstâncias históricas. Quando o engenheiro Justa Araújo na década de 1860 foi demarcar as posses dos índios das sesmarias de Monte-Mor e de Baía da Traição, ele conseguiu lotear as terras de Monte-Mor, mas morreu em 1868 antes de fazer o loteamento da Baía da Traição. Desse modo, as terras de Monte-Mor foram facilmente ocupadas por serem lotes individuais, e os índios da Baía da Traição continuaram vivendo “aldeados”. Como prossegue Palitot (2005) essas diferenças com relação à posse dos territórios marcaram opiniões diversas sobre os índios procedentes de sendas sesmarias, pois se criou a imagem de que os índios de Baía da Traição eram os únicos etnicamente diferenciados, tanto no órgão indigenista como naqueles grupos interessados nas terras indígenas. Esse passado de loteamento individual e invasão das terras da sesmaria de Monte-Mor pode ser um dos fatores que fez que o processo de luta pela Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor seja mais complexo e demorado, estando ainda em processo de homologação e regularização.

As terras que ocupam recentemente a TI Potiguara de Monte-Mor, no século XX, esteve ocupada pela família Lundgren a partir da implantação da Companhia de Tecidos de Rio Tinto (CTRTR). De fato, a criação do núcleo urbano de Rio Tinto foi a partir da instalação da Companhia (MARQUES, 2009, p. 112), pois os índios foram expulsos e algumas das suas casas foram incendiadas. Alguns deles que resistiram foram assassinados, e outros foram enganados com bebidas alcoólicas para conseguir que passassem suas terras para a CTRTR (PPP, 2014).

Nessa época, as terras ainda ocupadas por indígenas foram vendidas pelo coronel Alberto César de Albuquerque à família Lundgren por vinte e três contos de réis (MARQUES, 2009, p. 113). Após a morte do patriarca da família, Herman Lundgren, seus filhos continuaram os trabalhos na CTRT e planejaram um grande projeto: além da fábrica queriam construir uma cidade. As terras do povo Potiguara que a família Lundgren comprou foram destinadas à plantação de eucaliptos, construção de edificações e as instalações necessárias para fazer crescer a cidade: igrejas, farmácias, escolas, padarias, hospital, etc. (Idem). Desse modo, o poder econômico da família Lundgren passou a se converter num forte poder político. Frederico Lundgren foi considerado o “dono da cidade” e em sua honra ainda existe na cidade de Rio Tinto uma estátua na qual existe uma placa considerando ele como o fundador da cidade.

Durante o tempo no qual a CTRT controlava a cidade, os indígenas que lá habitavam passaram a ser trabalhadores da Companhia por baixos salários, e tinham que pagar aluguéis à Companhia pela moradia. Dentre os dias de trabalho semanal na fábrica, era obrigatório trabalhar um dia sem salário como pagamento do aluguel da casa. De acordo com Amanda Marques, nesse tempo os indígenas que protestavam corriam graves riscos, alguns deles chegaram a desaparecer e outros foram silenciados. Eram tempos de medo nos quais os indígenas não podiam se reconhecer como tal e perderam suas terras assim como os seus direitos.

A hegemonia e o poder absoluto da família Lundgren continuou durante todo o século XX e só começou a ser ameaçada a partir de 1960, quando começaram as manifestações dos sindicatos e dos trabalhadores da fábrica. A partir dessa década houve uma diminuição dos trabalhadores porque a Companhia estava passando por um processo de mudança do maquinário. Para os trabalhadores demitidos a CTRT deu como indenização a casa onde moravam, passando a ser proprietários individuais e começando a fragilizar o poder hegemônico da Companhia como proprietária da cidade.

As demissões começaram a aumentar, assim como os protestos e as manifestações. Ao mesmo tempo, a Companhia começou a perder seu poder econômico devido à concorrência com outras regiões que tinham melhores tecnologias. Desse modo, a Companhia foi desativando suas funções e caiu em decadência até que fechou suas portas finalmente em 1983. A família Lundgren decidiu negociar e vender suas terras. Algumas delas foram vendidas a destilarias de álcool, as usinas de Japungú e Mirirí, que

empreenderam a monocultura das plantações de cana de açúcar nas terras que ocupam hoje os Potiguara. Em total, a Companhia vendeu 30.084 ha. distribuídos entre oito destilarias (MARQUES, 2009, p. 120).

Na década de 1980, nesse momento de decadência da Companhia, é quando o povo Potiguara começou a se organizar e iniciar o processo de emergência étnica e a luta pela terra. Nessa década, as terras passaram a ser propriedade das destilarias de álcool e começou um período de conflitos no qual os Potiguara estavam lutando pela demarcação dos seus territórios tradicionais e ao mesmo tempo estavam sendo expulsos das suas terras e trabalhando de forma precária no corte da cana-de-açúcar. As lutas pelo território se juntaram às lutas pela reivindicação de melhores condições de trabalho, contra a subordinação dos Potiguara aos usineiros, enfim, a luta pelos direitos dos trabalhadores e do povo indígena.

A luta pela Terra Potiguara de Monte-Mor foi a mais conflitiva e mais complexa. Nos primeiros momentos de demarcação nos anos oitenta, quando foram demarcadas as TIs Potiguara e Jacaré de São Domingos, a TI Potiguara de Monte-Mor ficou excluída do processo. Dentre os territórios ocupados pelos Potiguara e demarcados em 1866 pelo engenheiro Justa Araújo, a TI Potiguara de Monte-Mor foi desconsiderada pela FUNAI (MARQUES, 2009, p. 145).

Foi no ano de 1993, quando as lideranças de Monte-Mor se organizaram e solicitaram à FUNAI os estudos de identificação e demarcação das suas terras, mas só a partir de 1995 que foram realizados os primeiros estudos definindo a terra com 5.300 ha., excluindo o município de Marcação, a vila Regina e vila de Monte-Mor, com a desculpa de que nesses lugares habitavam muitas pessoas não indígenas. As dificuldades continuaram quando a portaria declaratória foi negada pelo Ministério da Justiça em 1999. Nesse ano, ante a negativa, os Potiguara de Monte-Mor realizaram uma autodemarcação do seu território baseado em documentos antigos e na oralidade dos mais idosos. A primeira retomada foi na aldeia Jaraguá.

Ante essa movimentação, no ano 2000 o presidente da FUNAI designa o antropólogo Sidnei C. Peres para fazer os levantamentos necessários das terras de Monte-Mor e encaminhar o relatório ao Departamento de Estudos de Identificação e

Delimitação- DEID. Vários entraves e conflitos políticos fizeram com que o relatório fosse reencaminhado ao DEID em fevereiro de 2002 com algumas alterações.

A segunda retomada foi na aldeia de Três Rios, no dia 4 de agosto de 2003, quando 400 famílias de várias aldeias e das cidades acamparam numa área de 50 ha em frente à cidade de Marcação (MARQUES, 2009, p. 149), entrando em conflito com funcionários da usina Japungú (PPP, 2014). Às 06:00 horas, cerca de 100 funcionários da usina destruíram seis hectares de plantações de milho, feijão e mandioca na área atual da aldeia Três Rios. Como resposta, alguns índios Potiguara prenderam os veículos da usina Japungú, que passaram cerca de três meses aprendidos (PPP, 2014).

A partir do ano 2003, o dia 4 de agosto é um dia comemorativo no qual a comunidade Três Rios celebra a retomada da sua aldeia e a luta do seu povo num ato político e social no qual todas se reúnem ao redor da Oca¹², do lado da Escola Indígena da aldeia. As lideranças, a comunidade e as crianças realizam atividades culturais, como teatros, e dançam o Toré como marca política e cultural que os define.

Na seguinte foto, as crianças da aldeia fazendo um teatro chamado “Curumin” (“criança” em Tupi) antes da dança do Toré na Oca da aldeia Três Rios durante a festa de retomada do 4 de agosto de 2014, comemorando 11 anos de retomada:



Fonte: Angela López. Crianças na festa da comemoração da retomada, 4/08/2014

¹² A Oca é o lugar sagrado onde se realizam os rituais religiosos, políticos e culturais.

O processo de retomada da aldeia Três Rios foi tenso e perigoso. Como conta Pedro Potiguara, que participou no processo de luta, as famílias que acamparam e foram construindo suas roças para o trabalho da terra sofreram quando várias vezes os roçados foram queimados e destruídos. Além da violência física e ameaças, os interesses dos usineiros levaram à justiça o processo de retomada. Foi um período de intensos conflitos e lutas políticas. As lideranças de todas as aldeias da TI Potiguara de Monte-Mor participaram do processo demonstrando a solidariedade e a luta comum pela terra.

Durante o conflito da retomada da aldeia Três Rios, após vários meses de acampamento, o povo Potiguara resistiu às ameaças e dificuldades e começou a construir casas e cultivos para a subsistência, acabando com o monopólio da cana-de-açúcar. Como comenta Amanda Marques, que pesquisou e viveu o processo de retomada da aldeia:

[...] a luta pela terra para os Potiguara de Três Rios não remete tão somente a uma demanda legal. A propriedade da terra é por eles reivindicada porque sem a mesma, fica inviabilizada a sua existência do ponto de vista étnico e cultural. A terra é a base material e, sobretudo abrigo de suas manifestações culturais, seja no processo produtivo, seja na reatualização de costumes e tradições. [...] a legalidade da terra torna-se imprescindível como forma de garantia de direitos inalienáveis a sua existência material e simbólica (MARQUES, 2009, p.154)

Desse modo, a luta pela terra é muito simbólica para o povo Potiguara, pois significa a construção da comunidade como aldeia e a reivindicação da sua identidade étnica.

É a partir da posse da terra que o povo indígena pôde criar a comunidade. Nesse momento de retomada da aldeia Três Rios, devido à presença de famílias inteiras com crianças e adolescentes, a escola foi uma necessidade que foi satisfeita a partir dos trabalhos de ensino do professor Joás. Como ele mesmo fala, o fato de começar as aulas na aldeia Três Rios e permitir que as crianças não tenham que se deslocar para a cidade ou para outras aldeias distantes para assistir as aulas foi um motivo da permanência das famílias na aldeia e colaborou para continuar resistindo no processo da retomada:

Aquela luta, aquele aperreio, a escola teve aqui um papel importante de realmente as famílias ficarem na aldeia, para não ter que fazer aldeia, cidade, aldeia, cidade. No momento em que a família veio para cá, fortaleceu muito a retomada porque tinha crianças na aldeia. E o papel da escola foi deixar as famílias mais tranquilas que podiam ficar na

aldeia, não tinham que sair, ir para a cidade, a turma que está na aldeia todo mundo se conhece, a gente fica brincando comigo, né? [...] O menino se sente com mais liberdade, então aqui as mães ficaram muito mais tranquilas [...] a escola foi muito boa para a retomada. Se hoje a escola não estivesse na aldeia, a aldeia ia perder muito com isso, muita coisa. (Conversa com o professor Joás em novembro de 2014).

Finalmente a TI Potiguara de Monte-Mor foi declarada em dezembro de 2007 pelo Ministério da Justiça, mas ainda hoje está no processo de homologação e precisa ser regularizada. A aldeia Três Rios conta hoje com escola indígena própria, posto de saúde indígena e cerca de 200 famílias que residem na aldeia (PPP, 2014).

O nosso propósito da pesquisa é entender como a escola indígena da aldeia Três Rios participa do processo de fortalecimento da identidade étnica e da cultura Potiguara. A luta pela demarcação dos territórios Potiguara e o processo de emergência étnica deixam clara a relação entre a identidade e o território, pois é através da sua relação com a terra que o povo indígena se constitui. Embora seja um assunto de grande importância, a nossa pretensão nesse capítulo era a de fazer um breve histórico das primeiras reivindicações dos Potiguara e do começo da organização como povo e fortalecimento da identidade comum. Para mais informações sobre o processo de emergência étnica e a relação entre identidade e território, pode se consultar, entre outros trabalhos, as dissertações de Palitot (2005) e Marques (2009).

CAPITULO 3

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO POTIGUARA DA ALDEIA TRÊS RIOS

Neste capítulo apresentamos as reflexões da experiência de trabalho de campo na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Máximo de Lima, situada na aldeia Três Rios, na Terra Indígena Monte Mor do povo Potiguara, no município de Marcação.

Partimos do ponto de partida de que a educação escolar indígena é um dos contributos do povo Potiguara de reafirmação da identidade étnica que surgiu como reivindicação a partir do processo de emergência étnica dos anos 80 do século passado (NASCIMENTO e BARCELLOS, 2011). O interesse na pesquisa foi conhecer a escola indígena da aldeia Três Rios para refletir sobre como através da educação escolar indígena o povo Potiguara (o povo da aldeia Três Rios) produz e reproduz a sua cultura, aliada ao fortalecimento da identidade étnica.

Chegado nesse ponto, é também importante matizar que a educação Potiguara não se reduz à educação escolar, já que a comunidade participa fortemente do processo educativo das crianças, sendo elas também participantes de atos políticos e representações culturais, por exemplo na dança do Toré. Toda a comunidade é convidada a participar do ato simbólico, político e religioso, que é a dança do Toré. As crianças participam desde cedo, sendo iniciadas pelos próprios parentes, e também participam desse processo de aprendizagem através do espaço escolar. Como comentam Nascimento e Barcellos (2011, p. 3):

[...] quando um tronco velho ensina o Toré a um grupo emergente ele está ensinando a indianidade conforme os preceitos/estatutos dos ancestrais presentes apenas na memória da aldeia.

O toré é uma dança circular na qual as lideranças e os instrumentistas se situam no centro e o resto dos índios se organiza em circunferência. As crianças fazem parte dessas circunferências e depois os jovens e adultos. Desse modo, vemos como toda a comunidade participa do processo ritual e como as crianças estão inseridas nos atos políticos e espirituais da comunidade.

É interessante como a presença das crianças é uma constante nos atos políticos do povo Potiguara, tanto dentro como fora da comunidade, como por exemplo quando foi observada a presença das crianças na Audiência Pública realizada no dia 13 de setembro de 2013 na Assembléia da Paraíba, na cidade de João Pessoa. Podemos entender que a participação das crianças nesses atos de suma importância para a comunidade é um processo de aprendizagem no qual desde pequenos são engajados na vida pública, a luta política e a valorização da própria cultura.

É importante realizar essa observação para justificar que somos conscientes de que a educação escolar não é a totalidade das práticas de ensino e aprendizagem existentes no povo Potiguara. Num primeiro momento na projeção da pesquisa, a intenção era realizar trabalho de campo tanto na escola quanto na comunidade da aldeia Três Rios para indagar nessa relação entre educação escolar-comunitária, mas os limites do tempo e o decorrer da pesquisa nos levaram a decidir centrar o trabalho empírico na própria escola. Porém, o fato de não existir muros na escola e estar aberta para a comunidade, a relação constante entre escola e comunidade era percebida constantemente. Por exemplo, era comum ver as crianças que ainda não tinham idade para estar na sala de aula aparecer em algumas atividades escolares, assim como algumas mães, ou a presença em algumas ocasiões do Cacique Bel que mora ao lado da escola e já doou uma parte da sua casa para fazer parte das instalações da escola. A escola está aberta para a comunidade e o papel de educador no povo indígena Potiguara da aldeia Três Rios é responsabilidade tanto dos professores como das lideranças indígenas, as famílias e a comunidade em geral.

Outro exemplo é a importância da escola indígena na comemoração do dia da retomada da aldeia, 4 de agosto. Como a Oca onde os atos políticos e simbólicos da aldeia são realizados está ao lado das instalações da escola, a escola é sempre um lugar de apoio onde a comunidade se reúne. Nesse dia de comemoração da retomada, a escola estava aberta para a toda a comunidade e foi lá onde o povo da aldeia ofereceu a todos os visitantes e participantes da festa de comemoração as comidas típicas da aldeia, como beiju, macaxeira, peixe, caranguejo e camarão, culinária própria da aldeia. Na seguinte foto podemos observar como as crianças da aldeia Três Rios saem da escola em direção à Oca para realizar a peça de teatro que aprenderam durante as semanas anteriores na escola indígena: “Curumim” (criança em língua Tupi):



Dia de comemoração de 11 anos da retomada- 4 de agosto de 2014

Fonte: Angela López

Com respeito à relação entre a escola e a comunidade, e à participação política que a escola tem na aldeia, o professor Joás comentou o seguinte:

[...] bem, na verdade, nem tanto assim, mas sempre está envolvida. Na verdade ela é uma, para a comunidade, uma base, porque quando tem coisa na comunidade a escola está presente. Se tem reunião, vai estar presente, se vai ter uma comemoração na aldeia a escola está de dentro. Tudo o que acontece na comunidade, a escola está dentro, participando. Direta ou indireta mas está participando. Vai ter a festa da aldeia, a escola que não tem nada a ver com isso aí, é da aldeia, a comunidade que tem que se envolver, mas a escola fica na frente, dando aquele apoio, todo o apoio, né? Vai ter a festa da aldeia, a escola está de dentro, ajuda de qualquer forma, a escola nunca ficou fora. Sempre tem professor envolvido. E sabe que tem dificuldade, mas a escola sempre está presente. (Conversa com o professor Joás em novembro de 2014).

O professor Joás evidencia a participação da escola indígena na vida pública da comunidade, tanto nas festas, como nos atos políticos e datas comemorativas. Desse modo, vemos como escola e comunidade não são duas instâncias independentes, mas sim estão em contínua interrelação e falar da educação escolar leva implícito a sua relação com a comunidade.

3.1. Histórico da educação escolar indígena do povo Potiguara

A partir do documento de “Estudo de viabilidade para a oferta do curso de Licenciatura Indígena na UFCG”, elaborado por Rodrigo Grunewald, Eronides Câmara Donato, Fernanda Leal e Claudiana Mendes Freire, vamos realizar um breve percurso histórico sobre a Educação Indígena do povo Potiguara, com a colaboração que a OPIP deu à Comissão no momento da elaboração do estudo de viabilidade em 2009.

Durante o processo de colonização, o povo Potiguara teve um papel importante na conquista das capitanias de Itamaracá, Rio Grande e Ceará. Existiam relações comerciais com os povos colonizadores, como trocas do pau-brasil e algodão, mas também existia uma relação violenta de dominação na qual o povo Potiguara foi dizimado e empurrado para além dos limites da Capitania Real da Paraíba.

Como explicado no capítulo primeiro, os povos indígenas sobreviventes viveram a política integracionista e assimilacionista do Estado, assim como a evangelização por parte da Igreja. Nesse período integracionista, os índios Potiguara foram dispersados pelo território e integrados na sociedade envolvente. Assim, antes da luta pelo reconhecimento das Terras Indígenas vemos como os índios Potiguara tinham se estabelecido nos municípios vizinhos e nas cidades próximas, existindo ainda uma grande quantidade de índios que ficaram nos núcleos urbanos.

Durante esse período, o povo Potiguara sofreu um processo de dominação pela sociedade ocidental cristã, recebendo a evangelização e catequização empreendida por ordens religiosas. Assim, a educação passou a ser tarefa dos religiosos com o objetivo de educar os índios na doutrina cristã e integrar os povos indígenas na sociedade nacional.

Na sociedade colonizadora os índios sofreram um processo de aculturação e imposição dos valores eurocêntricos dominantes, apagando as suas identidades étnicas e negando as culturas indígenas, consideradas estágios inferiores de evolução que deviam ser superados.

O povo Potiguara teve a sua educação organizada pela ordem religiosa dos Carmelitas com a intenção de que as freiras e os padres convertessem os índios em cidadãos cristãos. Seguindo com o documento de Grunewald et. all (2009), durante os anos 70 a 90 do século XX os Carmelitas construíram escolas nos territórios Potiguara das aldeias São Francisco, Galego e Tramataia, assim como na cidade de Baía da Traição.

As escolas doutrinavam seguindo os interesses da Congregação cristã, formando os professores para continuar com a tarefa de evangelização. Como comenta o texto:

Retiros e internatos foram edificados, onde índios e não-índios articulavam seus conhecimentos numa dinâmica de imposição e negação da (re) elaboração das identidades. Assim a educação escolarizada foi se construindo num tema de conflito ideológico, cercados por congregações, igrejas católicas e protestante, FUNAI e secretarias municipais que não condiziam com a realidade dos Potiguara. (GRÜNEWALD et. all, 2009, p. 128).

Na atualidade, os esforços pela criação das escolas indígenas respondem aos objetivos de ter uma educação escolarizada que ao mesmo tempo que repasse os conhecimentos da sociedade nacional, valorize as culturas indígenas e perpetue os conhecimentos e saberes ancestrais que formaram historicamente os esquemas cognitivos do povo Potiguara.

Assim, a partir dos anos 90 o povo Potiguara vem se articulando e mobilizando politicamente para defender e fortalecer sua cultura específica e diferenciada, valorizando a cultura indígena do povo Potiguara que durante tantos anos tem sido estigmatizada e invisibilizada. A partir deste momento, as lideranças, os professores e a comunidade Potiguara tem realizado ações para fortalecer e melhorar a educação indígena diferenciada:

1999: Primeiro encontro na Aldeia São Miguel para analisar a “escola que temos e a escola que queremos”.

2001: Curso de capacitação para técnicos promovido pelo Ministério de Educação.

2002: Capacitação sobre os parâmetros curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena.

2003: Oficinas sobre os Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena

2004: Oficinas para avaliação do cumprimento dos objetivos e metas referentes à educação escolar indígena

2009: Início do curso de Licenciatura em Educação Indígena para professores Potiguara da Paraíba na UFCG. A primeira turma está se formando no ano de 2015.

A partir desses anos de capacitação e mobilização por uma educação escolar indígena de qualidade, o povo Potiguara vem se organizando na Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP). A formação docente de professores Potiguara já

é uma realidade a partir da criação do curso de Licenciatura de Educação Indígena na UFCG. Novas conquistas estão sendo realizadas pelo povo Potiguara em matéria de educação através do esforço e uma luta contínua de valorização da cultura própria. Desse modo, através das escolas indígenas, o povo Potiguara continua fortalecendo e (re)elaborando suas práticas culturais e conhecimentos ancestrais.

3.2. A Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Máximo de Lima

O nome da escola é uma homenagem ao Índio Pedro Máximo de Lima. Na aldeia Três Rios ele é reconhecido pela comunidade por ser a primeira pessoa a construir sua casa na retomada da aldeia no ano de 2003. No começo da retomada, todas as famílias que chegaram do município urbano de Marcação e outras aldeias acamparam no canavial e ficaram resistindo contra os fazendeiros que queriam impedir a retomada. As famílias começaram a cultivar roças, trabalhar a terra, etc. se assentando pouco a pouco no território que estavam reivindicando como Terra Indígena tradicionalmente ocupada. Durante esses primeiros momentos de conflito e tensão, o Índio Pedro Máximo de Lima foi o primeiro a ter coragem para construir sua própria casa na terra reivindicada em meio a todos os conflitos, sendo um impulso de força para a luta e para todos os outros índios Potiguara que seguiram seu exemplo, construindo pouco a pouco a aldeia independentemente do reconhecimento dos órgãos oficiais. É por isso que na construção da Escola Estadual Indígena da aldeia Três Rios a comunidade decidiu render homenagem a Pedro Máximo de Lima. A curiosidade com esta personagem é que depois da luta e da força que ele deu para o movimento indígena, na hora de ser reconhecido pelas lideranças principais como índio Potiguara elas decidiram que ele não era realmente índio. Como recolhe Lusival Barcellos (2002) num texto intitulado “O ressurgir dos Potiguara”, o processo de reconhecimento indígena obedece diferentes etapas: em primeiro lugar, uma liderança apresenta o novo membro, que passa a ser investigado sobre suas origens, a família e as pessoas mais velhas da comunidade. Após essa consulta, são as lideranças Potiguara que tomam a decisão de se a pessoa é reconhecida como índio Potiguara ou não. É considerado índio quem tem raiz comprovada, mas não sempre é tão fácil garantir a raiz indígena, deixando alguns casos na decisão subjetiva das lideranças da comunidade.

O problema com Pedro Máximo de Lima era que as lideranças principais que nesse momento decidiam sobre quem era ou não era índio Potiguara faziam parte de famílias que estavam em conflito com a família de Pedro Máximo de Lima. Se pensa na aldeia Três Rios que como as lideranças faziam parte de outras aldeias da Baía da Traição, que não sempre estão em boa relação com as aldeias de Monte-Mor, eles não quiseram reconhecer uma liderança importante para a aldeia Três Rios como verdadeiramente índio, como mostra de poder nesses conflitos intra-étnicos.

Na atualidade, a escola se situa no centro da aldeia Três Rios, em frente ao Posto de Saúde que está ao lado do campo de futebol, e ao lado da Oca, lugar sagrado onde se realizam os principais rituais e atos comunitários da aldeia. Do outro lado, situa-se uma pequena casa que tem a função de secretaria da escola, antiga casa do Cacique da aldeia, Bel, que agora mora na casa contígua. O Cacique tem uma presença importante na escola devido à proximidade da sua moradia e a que uma grande parte da família dele trabalha como professores ou são alunos da escola indígena. Desse modo, a política interna da aldeia e a escola estão estreitamente relacionadas e existem relações cordiais e de colaboração.

A respeito da figura do Cacique e da relação que ele mantém com a escola, o professor Joás comenta o seguinte:

[...] graças a Deus a gente agradece muito ao Cacique que ele sempre está dando, sempre deu apoio a gente. Ele se envolve, ele participa das reuniões, ele sempre deixa a gente fazer os nossos trabalhos, ele nunca chegou falando “rapaz isso tem que ser assim”, “faça desse jeito”, não, ele “e aí? Da certo?”, e aí é assim, acho que assim fica melhor. Então o Cacique sempre deu apoio. Essa casa aqui antes era do Cacique, ele liberou para a gente para a escola, tipo um anexo. (Conversa com o professor Joás em novembro de 2014).

É muito importante essa relação entre a escola e a vida da aldeia se entendemos que ambas as instituições fazem parte do mesmo processo de afirmação da identidade étnica e fortalecimento cultural.

3.2.1. História da criação da escola

Como já comentamos anteriormente, as aulas na aldeia Três Rios começaram durante os primeiros tempos da retomada, sendo um fator importante de permanência das famílias para que as crianças não tivessem que se deslocar às cidades ou aldeias próximas. Desse modo, as crianças tiveram a oportunidade de receber sua educação básica no lugar

onde estavam morando, num primeiro momento em forma de acampamentos, e pouco a pouco nos assentamentos e casas que as famílias foram construindo no período de resistência e luta pela Terra Indígena Potiguar de Monte-Mor.

Como relata o Projeto Político Pedagógico da escola, concretamente a história da escola começa no dia 16 de março de 2004, na casa de apoio que foi construída na primeira retomada das terras. Era um lugar que não possuía estrutura para a sala de aula, pois era de taipa, e não tinha luz elétrica, água encanada, nem tinha merenda escolar.

O professorado nesses primeiros anos estava formado por Joás Azevedo, Maiara Pessoa e Jaqueline Ciríaco, que não só tinham a tarefa de dar aulas, mas também se encarregavam da limpeza do prédio e a distribuição de alimentos e água potável para os estudantes. No primeiro momento, a escola só oferecia o primeiro ciclo do ensino fundamental e aulas voluntárias de Tupi aos sábados (PPP, 2014).

Em conversa com o professor Joás, fundador da escola, ele fala como esteve presente desde o começo da luta e explica o seguinte:

E eu aqui, eu fui um dos primeiros professores aqui da escola, desde o começo da luta da aldeia estou presente, sempre estando aqui da forma que eu posso ajudar. Foi uma luta muito grande aqui até conquistar o que a gente conquistou, e aqui tem o que tem hoje, e aqui ainda tem muito que melhorar, mas assim... Na retomada... a aldeia estava crescendo, com poucas famílias e precisava de uma escolinha porque já tinha crianças, né? Para ficar aqui, não ir para a cidade...por causa da pista. Então a primeira escolinha foi numa casa de apoio, era uma casa de apoio lá, no outro lado da retomada, na mesma aldeia Três Rios, mas na primeira parte da retomada, depois vim para cá para a segunda parte da retomada. E lá fizeram uma casa de apoio e eu trabalhava na parte da manhã lá com crianças pequeninhas e do primeiro ano, misturado, onde eu era o professor, eu era de tudo um pouco, né? Não tinha para estudar, não tinha merenda... e a prefeitura ajudava com uma parte, com meu salário. Pagava só o salário, não fornecia alimento, o único que tinha chegava de vez em quando e quando chegava era muito precária, na verdade. (Conversa com Joás em novembro de 2014)

Nas palavras do professor Joás vemos a dificuldade para o desenvolvimento e crescimento da escola na nova aldeia que estava se construindo. Desde o começo foi uma necessidade devido à grande quantidade de crianças que moravam na aldeia. Ele junto com as outras professoras, voluntariamente, começaram a dar aulas na Casa de apoio a meninos e meninas de diferentes anos, na mesma sala. As ajudas da Prefeitura Municipal de Marcação eram precárias, mas conseguiram que ajudassem com o salário do professor Joás, sendo ele o único professor contratado nesses primeiros momentos.

Como descreve Joás, o desenvolvimento da escola foi um processo cheio de dificuldades no qual o povo Potiguara da aldeia Três Rios teve que lidar com o prefeito e representantes políticos, lutando pelo seu direito de educação diferenciada e pela melhoria das condições da escola.

A partir da perspectiva teórico-metodológica enunciada por Victor Turner (2008), podemos relacionar a educação indígena enquanto um fenômeno social que faz parte de um processo. Compartilhamos com ele a ideia de que a sociedade é dinâmica, não estática. Nesse ponto é interessante usar os conceitos de “estrutura” e “antiestrutura” do mesmo autor. Turner entende a estrutura como:

[...] a combinação mais ou menos distintiva de instituições especializadas e mutuamente dependentes e as organizações institucionais de posições e de atores que implicam, todas originadas no curso natural dos acontecimentos, à medida que os grupos de seres humanos com determinadas necessidades e capacidades atuaram uns sobre os outros (TURNER, 1974, p. 153).

Para ele, a estrutura social é a sociedade institucionalizada, regrada. Mas sempre no interior dela pode existir conflito. É nesse conflito que o autor se baseia para explicar o que ele entende como “antiestrutura”, que surge a partir de uma separação e ruptura com a estrutura. Existem quatro fases no processo de conflito: a ruptura, a crise, a ação corretiva e a reintegração (TURNER, 2008, p. 33-37).

Essa ideia de antiestrutura é entendida não como a oposição à estrutura, mas como uma ressignificação da mesma na etapa de conflito que dá lugar a mudanças na sociedade. Desse modo, podemos entender que a educação escolar indígena se encontra nesta situação de conflito com a estrutura, ressignificando, de acordo com a própria realidade social, o sentido da educação escolar. Na situação da educação indígena, podemos identificar que ela surge de uma ruptura com a estrutura prévia, na qual a educação escolar vinha desde a época colonial com os missionários para impor os valores religiosos, com a colonização impondo os valores eurocêntricos ou, posteriormente, a partir do Estado brasileiro seguindo uma lógica tutelar com o objetivo de assimilação e integração na sociedade nacional. A partir do reconhecimento dos direitos de autonomia indígena (como na Constituição 1988 ou a Convenção 169 da OIT), os povos indígenas tiveram a oportunidade de desfazer vínculos nos quais estavam ligados forçosamente e nos quais estavam sendo totalmente ignorados, como é no caso da educação. A oportunidade de ser os próprios gestores de seu sistema educativo levou o povo Potiguara, assim como muitas

outras comunidades indígenas no país, a um processo de ruptura com a estrutura educacional convencional (fase primeira do processo proposto por Victor Turner). Nessa situação, seguiu um processo de conflito e crise, luta pela conquista dos direitos de autonomia, pelo reconhecimento de territórios indígenas, e no âmbito que abrange esta pesquisa, a luta pelo estabelecimento das escolas indígenas.

Na atualidade, as escolas indígenas Potiguara estão em processo de contínua construção e fortalecimento. Embora já existam várias escolas em andamento, os Potiguara ainda estão lutando por constituir uma educação diferenciada e específica de qualidade e adaptada ao contexto indígena do qual eles fazem parte. Seguindo as fases do processo de Victor Turner, podemos considerar que os Potiguara, em matéria de educação escolar, ainda estão na antiestrutura, no processo de conflito. Assim, a escola indígena específica e diferenciada pode ser considerada como uma proposta de afirmação da etnicidade que procura o fortalecimento cultural para valorizar os próprios processos educativos e superar a fase do modelo educacional assimilacionista.

É nesse momento de crise e luta que os Potiguara da aldeia Três Rios se encontram desde que o professor Joás começou a dar aulas no início da retomada, e cada conquista foi um conflito com as autoridades políticas. A colaboração e o apoio da comunidade foram os principais fatores que permitiram que a escola continuasse avançando e melhorando para chegar como está nos dias atuais, embora, como reconhece o professor Joás: *“com muitas dificuldades, porque não é uma maravilha do mundo, entendeu? Mas melhorou muito, né?”* Ainda tem muita coisa a melhorar e eles estão comprometido a não desistir de continuar lutando por seus direitos e a melhoria da escola indígena.

Como comenta Joás, as principais dificuldades eram as necessidades que a escola indígena ia criando à medida que ia crescendo e o fato de que o pessoal trabalhador da escola seja da própria aldeia.

[...] a aula estava crescendo, aumentando as necessidades porque tinha mais pessoas que estudavam, aumentava tudo, entendeu? Então a gente se encontrou com o prefeito daqui da cidade e ele queria muito eu, que ele me aceitou, né? Mas a gente queria colocar mais turmas, colocar um gestor, secretário, merendeira, né? Fazer tudo direitinho, o prédio... Depois de lá eu vim dar aula aqui em baixo da Oca, entendeu? Aí saiu de lá, da casa de apoio, que era um pouco distante, viemos pra cá, trabalhei aqui entre 6...6 ou 7 meses embaixo da Oca. Levávamos umas cadeiras, e tinha um quadro pequenininho, e assim falamos com o Cacique e ele queria ajudar a escola da gente. E fomos falar nesse

momento com o prefeito da cidade, e ele não queria. Ele queria eu dando aula, mas queria colocar os professores da cidade, queria colocar a merendeira da cidade, e a gente queria que fosse daqui, indígena... e assim não aceitou. (Conversa com Joás em novembro 2014).

As aulas foram transferidas da casa da apoio para a Oca da aldeia devido a que em 2005 já muitas famílias moravam na aldeia e a casa de apoio ficava mais distante. No começo as aulas eram provisórias em baixo da Oca, mas o prédio atual já estava em construção. Na Oca as aulas eram ministradas por Joás Azevedo e Érica Maria, nos turnos de manhã e noite, com o ensino fundamental e o programa Brasil Alfabetizado.

O Cacique José Roberto (Bel) teve um papel importante no processo de construção da escola atual, desde o começo oferecendo a merenda escolar até conceder sua antiga casa para as instalações da nova escola. O próprio Cacique e o pajé Josecy levaram a proposta da escola para a prefeitura (PPP, 2014). Porém, o prefeito do município de Marcação, Paulo Sergio da Silva Araújo, não queria se responsabilizar por mais professores da aldeia Três Rios, rejeitando a ideia de que os trabalhadores fossem da própria aldeia como pediam as demandas do povo Potiguara. Assim, a comunidade se reuniu e fizeram uma ata na qual decidiram procurar o Governo Estadual, que finalmente acatou a reivindicação. Em fevereiro de 2007 teve início o começo das aulas com o aumento dos funcionários, sendo três professores, uma secretária, uma merendeira e uma servente (PPP, 2014).

O Estado contribuiu, mas realmente foi a própria comunidade que construiu o prédio que atualmente é a escola:

O Estado não construiu nada aí... teve algumas reformas... A comunidade que construiu a escola, o Estado foi só o retoque final. [...] ele não deu dinheiro nenhum, foi todo da comunidade mesmo. Era mutirão, né? Só que depois o Estado já construiu umas duas salas, mas a base que tinha foi a comunidade que construiu. A escola é do Estado, vai fazer 3 pra 4 anos. De lá pra cá, melhorou bastante, né? A gente tem muito que melhorar, bem que a escola não é tão adequada aqui, não tem banho para professores... Tem uma escola nova para construir, só que demora demais. Já vieram aqui, já olharam o espaço, tudo direitinho. (Conversa com Joás em novembro de 2014)

Os próprios professores são conscientes das carências que a escola têm e isso mesmo os motiva para continuar na luta pelo direito de uma educação indígena de qualidade. O processo de criação da escola continua e os professores junto com lideranças políticas e toda a comunidade da aldeia apoiam a luta pela educação escolar indígena de

qualidade, desde a melhoria das instalações materiais até a procura de materiais indígenas de qualidade. Cada ano vai se ampliando a oferta de ensino na escola Pedro Máximo de Lima. Em 2008 a escola incluiu a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2009 se incluiu o ensino fundamental do segundo ciclo, duplicando o quadro de funcionários, passando a ser composto por dezesseis, aumentando em cinco mais no ano de 2010. Em 2012 chegou o Programa Mais Educação, permitindo atender os estudantes de forma integral com aulas de esporte e lazer, acompanhamento pedagógico, horta orgânica, agroecologia, cultura e arte (PPP, 2014). Assim, os alunos que tem aula de manhã podem assistir às aulas do Programa Mais Educação e vice-versa, aumentando a permanência dos estudantes na escola. O Programa teve a necessidade de aumentar mais ainda o quadro de funcionários, com uma merendeira, um coordenador e mais dois auxiliares de serviços gerais, contanto em total vinte e cinco funcionários (PPP, 2014).

Em 2013, a escola deu início à regularização do Ensino Médio. Cada ano vai ampliando um ano para a turma não ter que sair da escola e mudar de aldeia nos últimos anos de aprendizagem. Desde 2013, já foi implementado na escola o primeiro ano de ensino médio e o segundo ano, e espera-se que em 2016 continue com o terceiro ano do ensino médio para incluir todas as séries na mesma escola.

3.2.2. Análise do Projeto Político Pedagógico

Em alguma das visitas feitas na escola o secretário ofereceu o Projeto Político Pedagógico que o professorado da escola junto com a direção estava desenvolvendo em 2014, sendo este o primeiro que realizam desde a existência da escola.

No documento é interessante ver como a organização da escola indígena é toda feita por eles mesmos de acordo com sua realidade, embora tenham que seguir a legislação vigente em educação indígena e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998. Sobre as dúvidas da controvérsia na autonomia da escola para a realização do PPP que comentamos no primeiro capítulo - a contradição da legislação que pretende a autonomia das escolas indígenas mas ao mesmo tempo impõe umas bases nacionais comuns para a regulação governamental - o professor Pedro comentou que a escola tem absoluta autonomia para a realização do próprio PPP de acordo com seu contexto e a própria realidade, sendo as diretrizes do RCNEI apenas uma orientação para eles saberem o que devem trabalhar em cada ano escolar. Desse modo, vemos como a questão de autonomia é relativa a quem está vivendo a experiência. Desde a academia

vemos vários autores críticos com estas bases curriculares comuns (PALADINO, 2001; FURTADO, 2009; REPETTO, 2009), mas o importante é se o povo Potiguara está se sentindo na liberdade de agir de acordo com sua especificidade, e segundo Pedro, eles estão sentindo e tendo autonomia para decidir o próprio PPP, que é o projeto que marca o futuro e o funcionamento da escola.

Como o mesmo documento do PPP coloca no começo:

A proposta representa a síntese do pensamento administrativo-pedagógico institucional e cultural retratando a trajetória que vem sendo percorrida pela comunidade escolar indígena Potiguara na consolidação do desejo de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino. (PPP, 2014)

Então, o PPP tem o objetivo de organizar o funcionamento da escola e o trabalho pedagógico de acordo com o pensamento institucional e cultural, querendo juntar as obrigações legais e governamentais com os desejos e necessidades culturais da comunidade.

No PPP a escola Pedro Máximo expõe os seus princípios pedagógicos, considerando que a educação é um instrumento de reflexão e formação de cidadãos críticos e participativos. De fato, consideram que a escola não é independente da vida em comunidade, por isso que é forte o envolvimento da escola com a sociedade e vice-versa. Assim vemos como o fato da escola não ter muros e estar em contínuo contato com a comunidade e participar da vida comum e política, como vimos no começo do capítulo, está entre um dos princípios da educação que a escola Pedro Máximo oferece, demonstrado no PPP do seguinte modo:

[...]a educação apoiada no Projeto Político Pedagógico da escola, se fundamenta no princípio de ofertar um modelo de educação consciente do seu papel na sociedade, através da construção, disseminação do conhecimento e leitura de mundo, num processo contínuo de aprendizado envolvendo professores, estudantes, funcionários e toda a comunidade. (PPP, 2014).

O conteúdo do Projeto Político Pedagógico está formado pelos objetivos que a escola têm na questão pedagógica, as metas a conseguir e o caminho a seguir, as disciplinas ofertadas, a matriz curricular, os planos de estudos nos quais se detalham os conteúdos das disciplinas de cada ano de ensino, os projetos integrados e, finalmente, os métodos de avaliação do próprio projeto.

O objetivo geral do PPP consiste na construção de uma política de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada no qual exista um diálogo entre a realidade indígena do povo Potiguara e da aldeia Três Rios com os conhecimentos e exigências da sociedade nacional. Eles propõem trazer um intercâmbio com outras realidades. Embora não usem no documento a palavra interculturalidade, podemos entender que pretendem uma educação intercultural no qual se juntem os conhecimentos e saberes indígenas e nacionais no intuito de formar os estudantes para a vida futura com conhecimentos suficientes sobre a própria cultura e valorização da sua identidade étnica.

Nas metas, a escola se propõe a uma contínua avaliação por parte de toda a comunidade escolar e a comunidade envolvente, pretendendo uma organização democrática e participativa na qual todos colaborem com o objetivo de melhorar a escola e a qualidade de ensino. Como vimos na trajetória histórica da escola, uma das metas exigidas pelo aumento dos alunos é o aumento da oferta de ensino com o objetivo de poder abarcar o maior número de alunos possíveis e fazer um melhor serviço à comunidade. Uma das metas mais significativas consiste no cumprimento das exigências do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, como cumprir os horários e as exigências do professorado. Ao mesmo tempo, outra das metas é comemorar as datas significativas para o povo Potiguara e a aldeia Três Rios, levando a escola as comemorações públicas da vida em comunidade.

As disciplinas ofertadas na escola são as seguintes: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Cultura, Etno História, Tupi, Educação Física, Inglês, Química, Física, Sociologia, Filosofia, Biologia e Antropologia. Podemos observar como são maioria as mesmas disciplinas ofertadas nas escolas não indígenas, mas são adicionadas algumas disciplinas específicas referidas a cultura Potiguara, principalmente as disciplinas de Tupi, Arte e Cultura e Etno História.

Perguntando aos professores sobre a diferença que existe entre as escolas indígenas e não indígenas, eles são conscientes de que existem essas três disciplinas que fazem que a escola tenha uma oferta de ensino algo diferente, mas consideram que a diferença principal não é só o fato de existir estas três disciplinas especificamente orientadas à cultura Potiguara, pois todas as disciplinas estão direcionadas à sua própria realidade e cultura. Como comenta o professor Pedro ao ser questionado sobre qual é a diferença nas disciplinas comuns, ele responde que cada disciplina, como a biologia e a

matemática, está inserida na sua comunidade, pois o trabalho, as explicações e os exemplos não vêm de fora e sim da experiência vivida por eles mesmos na aldeia. Assim, ele conta como se estuda a matemática na casa da farinha da aldeia ou a biologia através de trilhas pela aldeia:

Mas fora essas disciplinas indígenas que não tem nas escolas não indígenas, nas disciplinas comuns também tem diferença?

R. Tem, porque se trabalha muito a parte... biologia, que é do compadre Joás, ela trabalha muita coisa da aldeia o que você não vê no livro, você não vê a reação química do jenipapo, que o jenipapo da aquela pigmentação no corpo da gente, né? O que faz aquilo então você não vê. O trabalho de campo é assim. Matemática vai trabalhar muito na casa da farinha, que nós temos os pesos e medidas diferentes do peso e medidas do nacional [...] E todas pode fazer na casa de farinha, o corpo, aí tem o movimento...porque na casa de farinha e todo movimento. aí trabalha você educação física, que tem que rodar o fuso, ai também tem as formas geométricas da casa de farinha, tem o quadrado, o triângulo, né? (Conversa com Pedro no mês de novembro 2014)

É interessante ver como os professores saem dos livros didáticos e inventam técnicas pedagógicas para ensinar qualquer disciplina através da sua própria realidade, fazendo um duplo esforço, ensinar as disciplinas comuns e adentrar os alunos nas tradições e conhecimentos da sua comunidade. Como comenta o professor Joás sobre se os professores saem dos livros didáticos:

Saem. Isso não está em nenhum livro, é conhecimento meu, que está passando aos alunos. É da própria aldeia. Como eu falei, eu deixei os alunos à vontade para sentir a dificuldade do que é o material, do que é fazer uma cerâmica, fazer um barro, uma panela, né? Qualquer coisa, para dar o valor ao que a gente faz. (Conversa com Joás no mês de outubro de 2014)

Os professores passam seus conhecimentos aos alunos e os saberes da cultura Potiguara, promovendo que entre os estudantes se fortaleça um sentimento de identidade étnica comum que vai dar lugar ao fortalecimento da cultura Potiguara através da educação indígena específica e diferenciada.

O governo tem o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que todo ano envia os livros didáticos para as escolas estaduais. A cada ano, o professorado da escola junto com a direção se reúne para escolher os livros didáticos que o governo propõe. É uma decisão difícil, pois a temática indígena em muitas ocasiões é esquecida ou distorcida nos livros de texto, pelo que os funcionários da escola têm que decidir quais vão ser os livros com os quais vão trabalhar. Igualmente, a maioria dos livros ficam sem

ser usados ou nas estantes das salas de aula, pois só uma parte que é utilizada pelos professores, e o resto é ensinado através dos próprios conhecimentos e as próprias metodologias de ensino, mas contextualizadas e de acordo com a realidade indígena.

Sobre a diferença com as escolas não indígenas, o professor Joás, que já teve uma experiência trabalhando numa escola não indígena particular, considera muito melhor a sua escola pela liberdade que os professores têm de sair dos livros de texto e pelo fato de ser uma escola comunitária no qual todo o mundo se conhece e participa das decisões escolares. Além de considerar as diferenças das disciplinas específicas e o fato de que na escola quase 90% dos alunos são indígenas, o professor Joás valoriza muito essa relação que os alunos têm com os professores, pois fazem parte da mesma aldeia e ultrapassam as relações escolares, tendo o objetivo comum de valorização da sua cultura que envolve toda a comunidade.

Na resposta à pergunta sobre em que se diferencia a escola indígena, ele respondeu valorizando essa relação entre aluno e professor do seguinte modo:

R. Bom, eu vejo assim. o primeiro ponto é que escola indígena é uma escola aberta aos pais, as mães...a outra também, na verdade é que o aluno conhece o professor, entendeu? Conhece bastante o professor, pode contar com o professor, entendeu? Enquanto na cidade não, o professor chega, dá quatro horinhas de aula e vai embora. Não tem relação com o aluno, nunca vai estar com o aluno. O aluno doente e liga, vai na casa do professor, conversa... tem aquela conversa e diálogo com o professor, né? (Conversa com Joás no mês de outubro de 2014)

Assim vemos como a escola indígena não só se diferencia pelo fato de ter algumas disciplinas específicas sobre a cultura Potiguara, pois também a metodologia, a pedagogia e o envolvimento são diferentes. A relação escola-comunidade na aldeia Três Rios é bem diferente que na cidade nas escolas não indígenas, como comenta o professor Joás.

A escola específica e diferenciada é muito mais que algumas disciplinas diferentes, pois como observamos durante o trabalho de campo, tudo está adaptado à realidade Potiguara da aldeia Três Rios. Desde o calendário da escola no qual se respeitam os feriados locais até a merenda oferecida. Pedro comentou em alguma ocasião durante a merenda que é uma nutricionista quem faz a dieta oferecida, mas tudo com os alimentos que a escola propõe e que são cultivados e próprios da região. Assim, alguns dias a merenda é arroz com camarão, peixe, beiju, etc. e tudo com alimentos produzidos na aldeia Três Rios.

Continuando com o documento do PPP, após as disciplinas se apresenta a Matriz Curricular na qual se especifica as horas de cada disciplina por ano, cumprindo com as exigências da legislação vigente. Posteriormente, passam a se detalhar os conteúdos de todas as disciplinas organizadas por ano de ensino. Nesse ponto, vemos a interculturalidade nos conteúdos ensinados, observando como em todas as disciplinas se apresentam temáticas específicas da aldeia e da cultura Potiguará.

O professor Joás comenta a interculturalidade nos conteúdos das disciplinas do seguinte modo:

Os conteúdos assim.. a gente sempre tem que tratar os dois lados, na verdade. Eu ensino Arte e Cultura, que é voltado para a cultura indígena, o conteúdo é pintura corporal, é fazer artesanato, a gente trabalha mitos, lendas, dá aula de campo, a gente vai para o campo com o aluno e isso é um pouco de arte e cultura. É ensinar um pouco o que está nas nossas raízes. E eu também ensino ciências e biologia, entendeu? E qual é a diferença de trabalhar a biologia? O professor tem que dar o conteúdo que é, que vem no livro, mas tem alguns conteúdos que é tradicional, fora do livro... Coisas que um professor de outra escola não vai ensinar. A questão do chá, a questão de um lambedor, a questão de uma régua... a questão do mangue é levar o aluno para o mangue, entendeu? La trabalho o livro, aqui quando a gente trabalha a questão do manguezal, a gente trabalha em sala de aula e depois leva o aluno... Então, essa é a diferença. Eu acho que na cidade ninguém vai fazer isso aí, levar, sair e ficar a vontade até voltar, fica livre. (Conversa com Joás no mês de outubro de 2014)

É interessante ver os conteúdos educacionais sobre a cultura indígena específica, como as pinturas corporais, os mitos e as lendas, mas é também muito importante como as disciplinas comuns, que são ensinadas nas escolas não indígenas, são ressignificadas e adaptadas a uma lógica intercultural. Concordando com Candau e Russo (2010), “*a perspectiva intercultural [...] inclui não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas*” (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 157).

Como vemos, a educação indígena é orientada por essa perspectiva intercultural, mas deveria ser não só a educação indígena e sim todos os tipos de educação que incluam essa lógica de interculturalidade para educar e formar cidadãos baseados no princípio de respeito por todas as culturas. Continuando com Candau e Russo (2010, p. 163), concordamos em que:

[...] a educação intercultural é orientada para determinados grupos étnicos, em geral indígenas, e não é incorporada de modo consistente nos processos educativos oferecidos para toda a população.

A proposta da educação intercultural é que seja incorporada em todos os âmbitos educacionais, e para isso que foi criada a lei 11.645 de 2008, com o objetivo de incluir a perspectiva indígena e afro-brasileira no ensino de todas as escolas, com o fim de avançar para uma sociedade intercultural no qual todas as práticas culturais sejam igualmente valorizadas e não exista a hierarquia que impõe alguns grupos a outros.

A escola indígena Pedro Máximo de Lima da aldeia Três Rios é um exemplo a seguir de educação intercultural e valorização cultural do qual a comunidade escolar brasileira e da América Latina pode aprender. O povo Potiguara, e nesse caso concreto, a comunidade da aldeia Três Rios, está cumprindo com sucesso o objetivo de interculturalidade e valorização da cultura indígena, resultando numa aprendizagem no qual ao mesmo tempo que os alunos são preparados para o futuro na sociedade brasileira, são ensinados a viver, respeitar e valorizar a própria cultura Potiguara, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade e de identidade étnica comum.

3.3. A recuperação da língua Tupi

Como comentam os autores Nascimento e Barcellos (2011), a recuperação da língua Tupi é outro dos contributos de emergência étnica para afirmação da identidade indígena Potiguara. No ano 2000, chegou o professor da USP Eduardo Navarro às aldeias Potiguara com o objetivo de realizar um curso de Tupi Antigo a partir da demanda do povo Potiguara para a formação dos professores das escolas diferenciadas.

O professor Pedro, que ensina língua Tupi na escola Pedro Máximo, além de ser o coordenador pedagógico das escolas indígenas, comenta que o Tupi era a língua dos seus ancestrais e, embora na atualidade não seja mais a língua materna dos Potiguara, nunca se perdeu totalmente porque sempre entre as famílias se mantiveram algumas palavras de origem Tupi que foram se transmitindo oralmente.

Nós falávamos o Tupi, né? só que a gente não conhecia a gramática e isso dificultava muito porque tinha muitas palavras que a gente conhecia de nossos pais, dos nossos avós que as falavam, mas a gente não tinha a formação gramatical, tínhamos só palavras, não frases. Ai então, por exemplo, meu pai falava muito *kisé, ô kisé de faca*. E realmente *kisé* na língua da gente é faca, no Tupi. A gente já tinha isso...Por exemplo *sirinema, nema* é coisas que fedem. Por exemplo: *Ipanema* é rio fedorento. Essas palavras a gente já sabia em Tupi, só não sabia como formar as frases, a gramática, não tinha gramática, nós tínhamos muitas palavras soltas [...] então era muitas palavras que a gente tinha que a gente já conhecia mais não sabia assim a gramática

mesmo, formar uma frase em Tupi. (Conversa com Pedro no mês de Outubro de 2014)

No depoimento o professor Pedro deixa claro que o Tupi foi a língua de origem do povo Potiguara, dos seus ancestrais, que se mantêm entre eles por toda a herança de palavras que deixou e ainda conservam. Reconhece que não falam mais Tupi e não podem mais formar frases, mas o Tupi nunca deixou de estar presente entre eles, pois conservam muitas palavras que são de origem Tupi.

Desse modo, o Tupi deixou de ser a língua materna do povo Potiguara a partir da colonização e a política de assimilação que o governo e as instituições oficiais tiveram. Atualmente, a língua materna do povo Potiguara é o português, e não por isso que eles perdem a sua indianidade. O ser índio não se limita a falar uma língua indígena. O povo Potiguara tem a sua etnicidade independentemente de conservar a sua língua de origem, pois as circunstâncias e as relações interétnicas também fazem parte do processo de reelaboração da cultura Potiguara e fazem parte da sua história.

A busca pela recuperação da gramática da língua Tupi é um contributo de fortalecimento étnico, que visa conhecer a língua dos seus ancestrais para conhecer melhor seu povo. Eles reconheceram a carência gramatical que tinham e pensaram no curso de língua Tupi com o professor da USP Eduardo Navarro:

[...] então, com tudo isso nós tínhamos dificuldade de formar as frases, então nós pensamos como a gente recuperar a parte gramatical. Depois veio o professor Eduardo Navarro para aqui para João Pessoa para um encontro e lá ele nos mostrou um livro que ele estava fazendo, um dicionário, de Tupi antigo e que tinha tudo a ver. A gente fomos até a FUNAI pedindo que ele viesse aqui na aldeia, pedindo para fazer um curso com ele, e a FUNAI, e através da FUNAI o Estado, trouxeram ele para aqui para a Paraíba, né? E começou o curso de Tupi, que aconteceu na Baía da Traição no período da tarde. Logo no início tinha 230 professores matriculados, de todas as aldeias, mas só 14 professores concluíram, né? O curso de Tupi. E esses 14 automaticamente foi contratado pelo Estado para ensinar nas escolas. Ai muitos desistiram, né? e outros ficaram até hoje ainda ensinam. (Conversa com Pedro no mês de outubro 2014)

O curso de Tupi Antigo realizado pelo professor de linguística Eduardo Navarro se deu no ano de 2000 até 2002, ano no qual 14 professores foram habilitados para ensinar Tupi. Em conversas com Pedro, ele reconheceu que o curso exigia muita dedicação e algumas pessoas tiveram dificuldade de acompanhar. As aulas eram na cidade de Baía da

Traição, então as aldeias que ficavam longe da cidade tinham menos possibilidades de enviar seus professores ou interessados para aprender a língua dos seus ancestrais.

Desde esse momento no qual os 14 professores foram formados, já começaram a dar aulas de Tupi nas escolas indígenas contratados pelo Estado. O ensino e aprendizagem de Tupi na escola indígena é uma das marcas principais da educação indígena, pois as crianças têm a oportunidade de aprender a língua dos seus ancestrais e de fazer parte desse processo de recuperação da sua língua originária.

Em um trabalho feito sobre a relação entre língua e identidade no povo Potiguara, as autoras Picanço e Pereira (2009) demonstram como é através das práticas discursivas que o sujeito se constrói como índio. Através das práticas discursivas, não através da língua. O importante é que no ato da fala, da prática do discurso, o sujeito mostra o lugar de onde fala marcado por um contexto, uma história e uma perspectiva de futuro (PICANÇO e PEREIRA, 2009, p. 92). Assim, elas consideram que a identidade não é uma construção somente subjetiva, mas sim uma construção social.

Independentemente da língua falada, a construção de indianidade é através das práticas discursivas. Por isso, a especificidade do português falado pelo povo Potiguara, no componente sociopragmático que as autoras analisam, constitui um traço de indianidade. Embora tenha sido uma língua imposta através dos brancos a partir da colonização, os índios se apropriam do português e o amoldam, de modo que através de seu uso constituem a marca de indianidade.

As autoras entram no debate sobre a necessidade da recuperação do Tupi na sociedade Potiguara e a inclusão da disciplina de língua Tupi nas escolas indígenas. Reconhecendo que a indianidade não depende da língua falada e sim das práticas discursivas, fica em evidência que o povo Potiguara não precisa recuperar a língua Tupi para ser índio, pois eles sempre foram. O debate sobre se os índios concordam com o ensino de Tupi na escola indígena se baseia em que alguns deles consideram que a língua ensinada nas escolas, aprendida a partir do curso de Eduardo Navarro em 2000, não era exatamente a língua que seus ancestrais falavam e porque já não é mais usada no dia-a-dia da comunidade. Aqueles que defendem o ensino de Tupi consideram que a língua faz parte da história Potiguara, e embora eles já sabem que são índios falando só o português.

O fato de recuperar a sua língua nativa é uma estratégia de afirmação da sua etnicidade e fortalecimento da sua história.

A pesar de tudo, o Tupi está em fase de revitalização principalmente no contexto escolar, para fins de ensino-aprendizagem. Nos questionários realizados pelas autoras, os entrevistados reconhecem que o Tupi não é uma língua que se fale na comunidade, não é uma língua em funcionamento. Porém, o fato de ensinar o Tupi na escola é uma ação simbólica de fortalecimento étnico, como consideram Picanço e Pereira (2009, p. 103):

O Tupi é uma língua simbólica, cujo estatuto dentro da comunidade é de bem, de sagrado, de identidade, no sentido de que aprender Tupi equivale a recuperar uma parte da identidade nativa que foi perdida ou reprimida durante o processo de colonização. Ou seja, o Tupi não é o meio pelo qual os nativos manifestam sua indianidade, mas a própria língua, enquanto código, é tomada como constitutiva da identidade nativa, por isso iniciou-se seu processo de resgate, de aquisição.

A partir da pesquisa das autoras, podemos considerar que o fato de querer recuperar a língua nativa dos seus ancestrais não seria necessário para reivindicar sua etnicidade, pois o povo Potiguara constitui sua etnicidade através das práticas discursivas em português, atual língua mãe do povo Potiguara. A questão não é qual é a língua falada, e sim quais são as práticas do discurso que constituem a cultura e a identidade étnica. O povo Potiguara constitui a sua indianidade em português. Apesar disso, a importância do ensino de língua Tupi nas escolas é como ato simbólico de resistência e fortalecimento, de querer recuperar a língua dos seus ancestrais como sinal de afirmação da sua história.

Segundo outros depoimentos, podemos saber que o povo Potiguara já se sentiu em situações de constrangimento incluso até com outros povos indígenas do Brasil pelo fato de não ter mantido a sua língua originária. As condições dos índios do Nordeste e especificamente do povo Potiguara deram lugar a que eles fossem alfabetizados só em língua portuguesa, deixando o Tupi para algumas palavras que se mantêm vivas pela tradição oral. Como comenta Pedro, a língua Tupi não estava morta entre os Potiguara, eles nunca deixaram de usar algumas palavras em língua Tupi, mas a gramática e a fluidez da linguagem que se perdeu por tantos anos de assimilação, e hoje eles querem recuperar como ato simbólico de resistência através do ensino da disciplina língua Tupi nas escolas indígenas. Porém, o fato de não falar a língua Tupi, como já vimos, não quer dizer que não são mais índios. Essa ideia entre língua e identidade é uma concepção equivocada que alimenta o preconceito de que não existem mais índios verdadeiros, considerando os

estereótipos que existem na sociedade sobre o que é ser índio. O povo Potiguara se afirma como índio, fortalecendo sua identidade étnica e se apresentando sempre: “Sou Potiguara”.

3.4. Curso de formação de professores indígenas: PROLIND

A construção de escolas indígenas nas aldeias Potiguara criou a demanda de um novo tipo de instrutores: os professores indígenas. A categoria professor indígena foi criada a partir da necessidade de ter professores das escolas indígenas que sejam da própria aldeia, que conheçam o seu contexto, a sua história, e a sua luta pela afirmação da identidade Potiguara. Como comentava Joás num depoimento anterior, no processo de construção da escola indígena Pedro Máximo de Lima, eles queriam que os professores, gestores, merendeiras, cozinheiras, em definitivo, todo o pessoal trabalhador da escola, sejam pessoas próximas que conheçam a sua aldeia. Queriam que os professores das escolas indígenas sejam indígenas.

Ante esta nova demanda, surgiram os novos problemas. Não existiam índios suficientes preparados para dar aula. Os professores contratados pelos municípios ou pelo Estado não eram indígenas, e os indígenas que trabalhavam nas escolas não tinham a formação necessária.

Este problema deu origem a novas demandas do povo Potiguara para procurar as soluções: a formação de um curso de magistério para indígenas.

No ano 2004, o povo Potiguara se organizou e solicitou às universidades a criação de uma Licenciatura de Educação Indígena. As lideranças e professores foram solicitar à reitoria da UFPB e da UFCG, acontecendo que a reitoria da UFPB rejeitou a proposta e o reitor da UFCG a encaminhou para o Centro de Humanidades, que enviou para a Unidade de Educação. Num primeiro momento, a Unidade de Educação da UFCG rejeitou a proposta, a qual foi então enviada para a Área de Antropologia do Departamento de Sociologia e Antropologia, que, através de parecer do professor Rodrigo Grünewald, se pronunciou favorável à criação do curso, afirmando que deveria ser uma “honra” para a UFCG oferece-lo. A partir desse momento, alguns poucos professores da UFCG decidiram apoiar a criação da Licenciatura de Educação Indígena e começaram a se organizar com o povo Potiguara para exigir ao reitor a criação do curso na UFCG. Foi criada uma comissão no Centro de Humanidades com os professores Rodrigo Grünewald,

Fernanda Leal, Eronides Câmara Donato e Claudiana Mendes Freire, sob a presidência do primeiro, para emitir o relatório e parecer sobre a viabilidade de tal curso gerido pela UFCG em conjunto com os professores indígenas da OPIP. Aceita pela UFCG a criação deste curso e com a simultânea edição do Edital PROLIND SECAD/MEC, partiu-se para a confecção do projeto pedagógico do curso, sob coordenação do professor Márcio Caniello e se reunindo para a realização de várias oficinas com os professores Potiguara, que resultou na consolidação do Curso de Licenciatura em Educação Indígena, que começou a funcionar no ano de 2009, quando assumiu sua coordenação a Profa. Mércia Batista.

3.5. A Educação Indígena do povo Potiguara como estratégia de etnodesenvolvimento

A educação indígena pode ser considerada como um exemplo de modelo educativo alternativo, parte de um processo de desenvolvimento endógeno frente ao modelo de desenvolvimento ocidental, colonial e hegemônico imposto na América Latina.

A escola indígena específica consiste numa educação adaptada ao contexto concreto e elaborada constantemente pela comunidade implicada. Nesse sentido, ao pôr em evidência a educação escolar indígena Potiguara, a presente dissertação pode contribuir ao fornecer um exemplo de proposta alternativa ao modelo hegemônico educacional no qual a educação é um mecanismo de reprodução estandardizada dos valores dominantes da sociedade de consumo, com um viés eurocêntrico. O modelo educativo atual cria *maquinas utilitárias* (NUSSBAUM, 2010), sem capacidade crítica nem criativa, que copiam e recriam os modelos de vida ocidentais segundo um padrão de consumo, para continuar criando indivíduos funcionais ao sistema capitalista e de acordo com o estilo de vida colonial e eurocêntrico que se impôs na colonização, mas que está sendo reforçado atualmente no processo de globalização.

O modelo de desenvolvimento imposto na América Latina, com a sociedade ocidental como referência, ignorou os “mundos culturais” específicos (LÓPEZ CASTELLANO, 2011). Desde a colonização, as relações de poder entre as diferentes culturas estão desequilibradas, seguindo uma lógica de dominação e acumulação de poder econômico e político por parte da cultura hegemônica e ao mesmo tempo ignorando e estigmatizando as culturas étnicas minoritárias (PALENZUELA, 2008). Como considera

o antropólogo peruano Aníbal Quijano (2001), os esquemas de dominação da colonização continuam ainda na realidade social atual da América Latina, onde existe uma colonialidade do poder, do ser e do saber baseada num eurocentrismo que impõe um modelo cultural ocidental e perpetua as relações culturais assimétricas.

Nesse sentido, a etnicidade também pode ser uma arma política (PALENZUELA, 2008), de resistência cultural frente a uma lógica dominante, como é no caso da luta do movimento indígena Potiguara, tanto pelo território e demarcação das Terras Indígenas, como pelo reconhecimento e fortalecimento da identidade étnica (PALITOT, 2005), procurando o equilíbrio nas relações interétnicas.

A cultura é dinâmica. Os contatos entre as diversas culturas existem desde sempre, daí que a hibridação cultural (ROSAS, 1993) dos Potiguaras é uma realidade que existe desde o contato com grupos externos. As relações culturais não são problemáticas, são enriquecedoras, mas podem chegar a sê-lo quando a relação de poder é muito desigual entre um grupo hegemônico e dominante e uma etnia minoritária. Durante anos e ainda hoje, os Potiguaras estão lutando para equilibrar essas relações de poder assimétricas e a escola indígena Potiguara é um dos principais instrumentos nesse caminho de fortalecimento cultural.

Nesse contexto, entendemos que a estratégia de desenvolvimento endógena levada pelos Potiguaras, através da criação da escola indígena diferenciada, é uma estratégia de etnodesenvolvimento, de utilização dos recursos próprios para o desenvolvimento social e cultural de acordo com um projeto comum da sociedade Potiguara (BONFIL BATALLA, 1982).

A escola indígena Potiguara se insere no modelo de educação intercultural, já que é um modelo educativo que leva em consideração a relação entre a cultura brasileira dominante e o conhecimento indígena específico, colocando-o no mesmo nível de importância (DIAS DE PAULA, 1999).

Combatendo a atual colonialidade do saber (QUIJANO, 2001) e o eurocentrismo existente nas escolas e na educação através da repetição de ideias, valores, técnicas e modelos de vidas da sociedade dominante (BONFIL BATALLA, 1982), a educação intercultural é uma estratégia que impulsiona à descolonização do conhecimento e leva

ao caminho do equilíbrio cultural. Seguindo com Bonfil Batalla, os povos indígenas devem estar capacitados:

[...] a partir da própria cultura, no conhecimento da própria história, valorando seus próprios recursos; e também, deverão adquirir conhecimentos externos dos que possam se apropriar (BONFIL, 1982, p. 476).

Este modelo de educação precisa da participação real de toda a comunidade indígena para que não aceitem acriticamente as normas e valores impostos pela cultura hegemônica. Desse modo, a educação intercultural é um modelo educativo participativo e crítico, diferente do modelo da educação ocidental.

A escola indígena Pedro Máximo de Lima expõe no seu Projeto Político Pedagógico a ideia de que a educação é um processo reflexivo no qual o propósito da escola é formar cidadãos conscientes e críticos. Concretamente, a comunidade escolar da aldeia Três Rios coloca no seu PPP a intenção de que a educação seja

[...] um trabalho que tenha a missão de formar indivíduos conscientes, mais participativos socialmente, críticos, transformadores de novas realidades, construindo um mundo mais justo e igualitário. (PPP, 2014).

Ao mesmo tempo, demonstra a sua intenção de consolidar o pensamento pedagógico institucional e cultural, resultando numa proposta educacional de modo intercultural.

A educação intercultural tenta solucionar a catástrofe histórica do “etnocídio” (GARCÍA OLIVO, 2009) na educação, através da revalorização dos saberes tradicionais. A educação intercultural tem um duplo objetivo:

[...] por um lado, a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos; e por outro, o respeito a diversidade cultural e suas manifestações (FERNANDEZ PALOMARES, 2003)

Em definitivo, é fundamental levar em conta a importância da educação e as conotações políticas do conhecimento hegemônico. Como comentam alguns autores, o conhecimento está “situado” (MIGNOLO, 2001; PALENZUELA, 2008; WALSH, 2004), e responde a uma estratégia geopolítica determinada (MIGNOLO, 2001). O conhecimento se reproduz socialmente, através da educação formal e informal, levando com ele uma cosmovisão cultural que engloba todos os aspectos da organização política e social. Desse modo, descobrimos a influência que tem o modelo educativo das escolas

para perpetuar as relações desiguais de poder ou, ao contrário, como pretende a educação indígena específica, fortalecer a resistência cultural e pretender equilibrar as relações culturais de poder.

É interessante apresentar a questão “*que conhecimentos?*” (WALSH, 2001), devido a que as conotações sociais do modelo educativo e dos conteúdos acadêmicos podem seguir diversos caminhos e ter diferentes consequências.

A educação indígena específica pretende fazer os próprios indígenas protagonistas da sua história, conseguir que deixem de ser tratados como minorias excluídas como aconteceu até agora na história de América Latina (WALSH, 2004).

Em suma, a luta pela educação indígena diferenciada na escola Potiguara pode ser uma estratégia de etnodesenvolvimento que tem como objetivo final o fortalecimento da cultura e da identidade étnica, para assim fazer mais forte a própria comunidade e continuar com a luta pelos direitos indígenas, a demarcação dos territórios e o direito de desenvolvimento endógeno através de uma maior capacidade de decidir sobre o próprio futuro seguindo as próprias pautas culturais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Pedro Máximo de Lima se propôs como uma ferramenta na qual a escola e a educação consistem num projeto de futuro decidido por eles mesmos de acordo com a sua própria realidade. Assim, na primeira página do documento do PPP, o povo Potiguara da aldeia Três Rios faz referência a Gadotti para entender o que é o Projeto do seguinte modo:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, apud. PPP, 2014).

Desse modo vemos como a escola é um projeto, atual e de futuro, no qual o povo Potiguara pretende mudar alguma coisa, quebrar com o passado para arriscar e melhorar, lutar pelo fortalecimento e reconhecimento cultural, de modo a visar uma situação melhor na qual o povo indígena seja justamente valorizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objetivo no trabalho foi dar ao leitor uma ideia de como se configura a escola indígena específica e diferenciada do povo Potiguara, concretamente a Escola Indígena Pedro Máximo de Lima da aldeia Três Rios. Pretendemos entender como a cultura específica e o contexto particular da aldeia Três Rios se integra na educação escolar e como esta ao mesmo tempo contribui ao fortalecimento da identidade étnica do povo Potiguara. Esperamos haver conseguido que, pelo menos, o leitor tenha conhecido uma parte do universo complexo que é a educação escolar indígena e a cultura do povo Potiguara. Mas o mais importante seria ter fortalecido um interesse pela causa indígena e um argumento a mais que justifique as lutas dos povos indígenas no Brasil por seus direitos específicos.

O povo Potiguara continua resistindo desde o período da colonização dos povos europeus, a evangelização das religiões cristãs, a invasão das suas terras e a expulsão, ameaças, assassinatos, invisibilização e as estratégias de assimilação e integração levadas a cabo por um modelo de Estado tutelar e uma sociedade que em geral não valorizava os índios, os estigmatizava e desprezava.

A organização, a resistência e as mobilizações do povo Potiguara fizeram da sua identidade étnica uma arma política (PALENZUELA, 2008) de luta por seus direitos ancestrais, por suas terras tradicionais e pela valorização das suas práticas culturais específicas, conhecimentos e saberes próprios.

As escolas indígenas estão sendo construídas e fortalecidas para transmitir às novas gerações esse espírito de luta e de resistência que caracteriza ao povo Potiguara, assim como transmitir e valorizar os conhecimentos próprios e as práticas culturais específicas.

A iniciativa da escola indígena na aldeia Três Rios surgiu por vontade própria para suprir a necessidade de educação escolar das crianças que foram se instalando na nova aldeia retomada do município de Marcação. Com o passar dos anos e o aumento do alunado, a escola foi aderindo às leis nacionais e estaduais em matéria de educação escolar indígena, que são o resultado de numerosas iniciativas de povos indígenas brasileiros que construíram seu próprio sistema escolar. O Estado Nacional regularizou a educação indígena já existente com iniciativas pontuais para apoiar, garantir e legitimar a realidade

da educação indígena específica e diferenciada. Mas é interessante comprovar que foi uma iniciativa autônoma.

A luta pela terra e a iniciativa da criação da escola indígena na aldeia Três Rios estão entrelaçadas, pois foi a necessidade de escolarizar as crianças da nova aldeia que levaram alguns professores a começar a dar aulas na Casa de apoio. A territorialidade étnica é um direito fundamental dos povos indígenas, imprescindível para se estabelecer territorialmente e lutar por direitos específicos, entre eles, a educação e a saúde.

Como vimos ao longo da dissertação, a autonomia para a realização do Projeto Político Pedagógico da escola, os esforços pela recuperação do Tupi, a insistência para a criação do curso de Licenciatura Indígena na UFCG e os conteúdos interculturais nas disciplinas ofertadas são esforços do povo Potiguara para o estabelecimento de uma educação intercultural bilíngue de qualidade.

Esperamos ter dado ao leitor uma ideia geral sobre em que consiste a estratégia do povo Potiguara da aldeia Três Rios de conservar, fortalecer e transmitir suas práticas culturais específicas através da educação escolar. Consideramos que na dissertação existem algumas lacunas que pretendemos suprir em próximas pesquisas, e também podem ser uma sugestão de pesquisa para novos pesquisadores. A criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena na UFCG é uma experiência muito significativa em questão de educação indígena do povo Potiguara. Na presente dissertação não conseguimos aprofundar na temática da educação superior indígena porque responde a outro marco legislativo e teórico, mas será foco de próximas pesquisas na trajetória acadêmica que continuará com a linha da educação indígena.

O fato de considerar a educação escolar indígena uma estratégia de etnodesenvolvimento, na qual o povo Potiguara decide estabelecer seus projetos de futuro a partir dos seus próprios recursos e os recursos alheios apropriados, é uma forma de dizer que o povo Potiguara quebrou com a ordem imposta desde fora da sua comunidade e começou a criar seus próprios projetos de educação e de futuro.

A educação indígena é uma estratégia endógena de valorização das práticas culturais próprias e também para apresentar ao mundo a riqueza e a complexidade da cultura indígena Potiguara. Em próximas pesquisas pretendemos entender como a

educação indígena, tanto escolar como superior, contribui com um projeto mais amplo em nível de América Latina.

O eurocentrismo na educação e, em geral, na cultura hegemônica, é combatido por estratégias particulares de povos indígenas e culturas africanas na América Latina. A educação escolar indígena do povo Potiguara, desafiando o sistema educativo tradicional brasileiro de assimilação no qual invisibiliza as comunidades indígenas, supõe uma alternativa à educação eurocêntrica e colonial. A partir de iniciativas como estas das as comunidades que o Estado Brasileiro e outros estados latino-americanos estão mudando sua autopercepção, fortalecendo uma identidade latino-americana e intercultural.

Deixamos estas últimas ideias para reflexão do leitor e futuras pesquisas, pretendendo que a presente dissertação tenha utilidade para aqueles interessados na causa indígena e nas pesquisas sobre educação escolar indígena no Brasil.

Finalmente, desejamos que o povo Potiguara possa considerar esta dissertação como um argumento a mais de apoio a suas lutas, a uma causa justa, que apoiamos e consideramos legítima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.). *Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: EDUECE, 2009. v. 1. 215 p.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. Uma análise da política de educação escolar indígena no Brasil a partir de 1999. In: AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.). *Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: EDUECE, 2009.

ALMEIDA, Nina Paiva; PALADINO, Mariana. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

ALVAREZ, Gabriel O. Interculturalidade e educação escolar indígena no Amazonas, *Cadernos do Leme*, Campina Grande, vol.1, nº2, p.5-25. jul./dez. 2009.

ARRUTI, José Maurício Andion. *Morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional*. Rio de Janeiro: Revista de Estudos Históricos. V. 08, n 15, 1995.

AZANHA, Gilberto. Etnodesenvolvimento, mercado e mecanismos de fomento: possibilidades de desenvolvimento sustentado para as sociedades indígenas no Brasil. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos e HOFFMANN, Maria Barroso (orgs.): *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: Bases para uma Nova Política Indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

BARCELLOS, Lusival. *O Ressurgir dos Potiguara*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, 2002.

_____. *Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

BARTH, F. *Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference*. London, G. Hallen & UM WEIN. 1969.

BENGOA, J. *Los indígenas y el Estado Nacional en América Latina*. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 38, n. 2, p.167-183, 1995.

BONFIL BATALLA, Guillermo. El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. In: VV. AA. *América Latina: Etnocidio y etnodesarrollo*. San José de Costa Rica: FLACSO, 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Lei nº 6.001 de 19/12/73: Estatuto do Índio, 1973.

_____. Lei nº 9.394-96: Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Congresso Nacional, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação- Câmara da Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Parecer nº 14/99, 1999.

_____. Lei nº 10.172 de 09/01/01: Plano Nacional de Educação, 2001.

_____. Decreto nº 5.051 de 19/04/2004.

_____. Decreto nº 6.861 de 27/05/2009.

_____. Portaria nº 1.062, de 30/10/2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25/06/2014.

BUSARELLO, Flavia Roberta e KEIM, Ernesto Jacob. Identidade como relação de conflito na Educação Escolar Indígena. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v.5, n.3, p.123-142, jul./dez.2011.

CANDAU, Vera Maria e RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v. 10, n. 29, 2010.

CANIELLO, Márcio de Matos. *O ethos Brasilico: sociologia histórica da formação nacional: 1500-1654*. Tese de doutorado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

CONEEI. Documento final da I Conferência de educação escolar indígena, Luziania/GO, 2009.

DIAS DE PAULA, E. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*, num. 49, 1999.

ECHART, E.: PUERTO, L.M. Los objetivos de desarrollo del milenio: ¿hacia una nueva agenda de desarrollo?, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, n. 17, p. 9 – 27, 2006.

ESCOBAR, Arturo. Antropología y Desarrollo, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. 154, 1997.

ESCOBAR, Arturo. El ‘pos-desarrollo’ como concepto y práctica social. In: MATO, Daniel (Org.) *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17 – 31, 2005.

ESTEVA, Gustavo. Desarrollo. In: SACHS, W. *Diccionario del desarrollo*. Una guía del conocimiento como poder. PRATEC, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, 1996.

FERNANDEZ PALOMARES, F. *Sociología de la educación*, Madrid: Editorial Pearson Educación, 2003.

FUNAI. Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba. 2012.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. Do outro lado da ponte: um olhar sobre a Educação Escolar Indígena(ist)a. In: AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.) . *Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: EDUECE, 2009.

GARCÍA OLIVO, Pablo. *La bala y la escuela (Holocausto indígena)*. Modos en que la educación oficial complementa el trabajo represivo de las fuerzas policíaco-militares en los pueblos indios de México. Barcelona: Virus Editorial, 2009.

GEERTZ, C. “Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura” ” in: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

_____ “Do Ponto de Vista do Nativo” in: *O Saber Local*. Petrópolis, Vozes, 2000.

GRÜNEWALD, Rodrigo. Etnogênese e regime de índio na Serra de Umã. In. OLIVEIRA, J.P. de (Org.) A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

GRÜNEWALD, Rodrigo et. all. Estudo de viabilidade para oferta de um curso de licenciatura em educação indígena no Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, *Cadernos do Leme*, Campina Grande, vol.1, n.2, p. 114-150 jul/dez. 2009.

IBGE, Censo 2010, disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>

INEP. Panorama da Educação Indígena no Brasil. Censo Escolar da Educação Básica, 2012.

KNOBLAUCH, H. Focused Ethnography. *Qualitative Research* . Vol. 6, n. 3, art. 44, 2005.

LANDER, E. *La colonialidad del poder: eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Caracas: UNESCO, 2001

LITTLE, Paul. Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 2, n. 3, p.33-52, 2002.

LÓPEZ CASTELLANO, Fernando. Economía Política del Desarrollo, análisis poscolonial y malos samaritanos. *Revista Problemas del Desarrollo*. México, v.43, n.169, p.27-50, 2012.

LOPES DA SILVA, Chris. *Da capoeira à prateleira: etnografia da produção de artefatos para a venda no Centro de Artesanatos Torü Cuaguapü Taü da comunidade Bom Caminho*. Dissertação de Mestrado, Manaus, 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo*. Entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de Doutorado, Brasília, 2011.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanesia*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARKUS, Cledes. *Identidade étnica e educação escola indígena*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2006.

MARQUES, Amanda C. N. *Território de memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2009.

MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. Ed. Loyola. 1979.

MIGNOLO, W. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporâneo. Buenos Aires: Ed.El Signo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Secretaria de Ensino Fundamental- Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Planejando a próxima década*. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, 2014.

NASCIMENTO e BARCELLOS, L. O povo Potiguara no processo de emergência étnica e luta pela etnicidade. 2011.

NUSSBAUM, Marta. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Ed. Katz, 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnología dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais, *Mana*, Rio de Janeiro, vol.4, n.1, 1998.

PALADINO, Mariana. Educação escolar indígena no Brasil Contemporâneo: Entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2001.

PALENZUELA, Pablo. Mitificación del desarrollo y mistificación de la cultura: el etnodesarrollo como alternativa, *Iconos. Revista de ciencias sociales*, Quito, n. 33, 2008.

PALITOT, Estevão Martins. *Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mor: história, etnicidade e cultura*. Dissertação de mestrado. João Pessoa, 2005.

PICANÇO, H. e PEREIRA, R. Língua e identidade Potiguara. *Revista Investigações*, v. 22, n. 2, UFPE, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. *La colonialidad del poder: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Caracas: UNESCO, 2001.

REPETTO, Maxim. A formalização das propostas pedagógicas das escolas indígenas e a construção de cidadanias diferenciadas, *Cadernos do Leme*, Campina Grande, vol.1, nº2, p.50-62, jul./dez. 2009.

ROSAS MANTECÓN, Ana. Globalización cultural y antropología. *Alteridades*, n.5, p. 79-91, 1993.

SIMAS, Hellen C. Picanço. Letramento indígena: Entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da escola Potiguara de Monte-Mor. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2009.

SECAD. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*, Brasília, 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. *Um grande cerco de paz*. Poder tutelar e Indianidade no Brasil. Tese de doutorado, Rio de Janeiro, 1992.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; HOFFMANN, Maria Barroso. *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: Bases para uma Nova Política Indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

TURNER, Victor. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*; tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

TURNER, Victor. Dramas, campos e metáforas: ação simbólica na sociedade humana, tradução de Fabiano de Moraes. Niterói: Ed. Universidade Federal Fluminense, 2008.

VERDUM, Ricardo. Etnodesenvolvimento e mecanismos de fomento do desenvolvimento dos povos indígenas. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos e HOFFMANN, Maria Barroso (orgs.): *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: Bases para uma Nova Política Indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

VIEIRA, Isabela. População indígena no país cresceu 205% em duas décadas, *Agência Brasil Empresa Brasil de Comunicação*, 18 de ago. 2012.

WALSH, Catherine. ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. *Boletín ICCI Rimay. Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, n. 23, año 3, Quito, 2001.

_____. *Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización*, Quito, 2004.

WEBER, M. Relações Comunitárias Étnicas. In: *Economia e Sociedade, 1*. Brasília, Unb. 1991.