



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
SERVIÇO SOCIAL - PPGSS**

**ROBÉRIO DAVI BORGES CUNHA**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS  
E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÕES ACERCA DE UMA  
ESCOLA INDÍGENA DO POVO POTIGUARA - PB**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2015**

**ROBÉRIO DAVI BORGES CUNHA**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS  
E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÕES ACERCA DE UMA  
ESCOLA INDÍGENA DO POVO POTIGUARA - PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

**CAMPINA GRANDE - PB  
2015**



É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C972p Cunha, Robério Davi Borges  
Práticas educativas de professores/as indígenas e as políticas públicas [manuscrito] : reflexões acerca de uma escola indígena do povo potiguara - PB / Robério Davi Borges Cunha. - 2015.  
138 p.

Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2015.  
"Orientação: Profa.Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de História".

1. Educação escolar indígena. 2. Professores/as indígenas.  
3. Políticas educacionais. 4. Prática educativa. I. Título.

21. ed. CDD 360

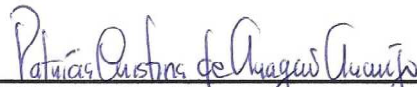
ROBÉRIO DAVI BORGES CUNHA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS  
E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÕES DE UMA ESCOLA  
INDÍGENA DO POVO POTIGUARA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Serviço Social - PPGSS da Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito para obtenção do título de Mestre.  
Área de concentração: Ciências Sociais e Humanas

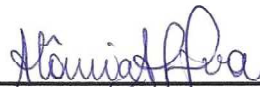
Aprovada em 01/09/2015.

**BANCA EXAMINADORA**



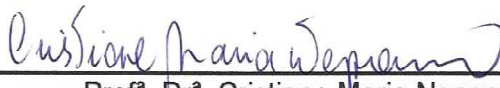
---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão Araújo  
(Orientadora)



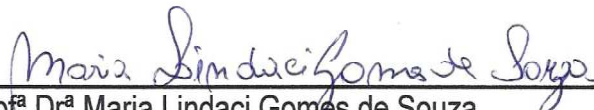
---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alômia Abrantes da Silva  
(Examinadora)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Maria Nepomuceno  
(Examinadora)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lindaci Gomes de Souza  
(Suplente)

**CAMPINA GRANDE - PB  
2015**



## DEDICATÓRIA

A meu querido pai Robério Ricardo Cunha e amada mãe Francisca Borges Cunha e, e amada irmã Betânia Borges Cunha que sempre estiveram ao meu lado, por toda a minha vida, e me apoiaram neste caminho árduo, porém prazeroso de uma pós-graduação, fazendo orações e dando palavras de estímulo e força. Aos meus avôs maternos Serafim (*in memoriam*) e Joana(*in memoriam*), e avôs paternos Pedro (*in memoriam*) e Neuza pessoas que me aconselharam ao lado dos meus pais e ensinaram através de suas vidas a seguir o caminho do bem, e a todos/as os povos indígenas do Brasil, sobretudo os potiguaras pela sua luta e conquistas sociais, importantes para seu crescimento e o do nosso país.

## AGRADECIMENTOS

Ao único Deus verdadeiro, digno de todo louvor e glória, autor da vida, Rei dos Reis, maestro do universo, Senhor de toda a Ciência e Sapiência, pelo dom da vida, por ter me concebido esta bênção que foi este Mestrado, apesar das dificuldades e desafios, a ELE a Glória, para todo o sempre, Amém!

Ao meu querido pai companheiro de todas as horas, da pesquisa, aos conselhos, das suas orações e de todo o apoio enquanto ser humano em todas as áreas da minha vida neste Mestrado, um verdadeiro pai-irmão para mim sem o qual não teria chegado tão longe.

A minha querida mamãe, amiga de todas as horas, que ao lado do meu pai, me ajudou e sempre me incentivou, sobretudo nas horas difíceis me encorajando sempre nesta jornada.

A minha querida irmã e seu esposo pelo auxílio e conselhos em todos os momentos, sobretudo os difíceis, compartilho esta VITÓRIA com vocês.

Aos caros primos de João Pessoa que me levaram a FUNAI e se desprenderam de seus afazeres.

A minha querida, ilustríssima e digníssima Professora, Orientadora, Amiga e Conselheira, qualquer palavra que eu dissesse seria insuficiente em demonstrar minha gratidão para ela, mas digo meu OBRIGADO de coração, lhe defino como generosa, sábia nos conhecimentos e nobre nas atitudes, foi uma honra ser seu orientando, agradeço a Deus pela sua vida, e que ele a abençoe todos os dias da sua vida.

Aos queridos/as professores/as indígenas da EEIEFM – Índio Pedro Máximo de Lima, na aldeia Três Rios em Marcação - PB que fizeram parte deste trajeto e tornaram este sonho palpável, meus agradecimentos e efusivo abraço aos seguintes professores: J.A(Itaatã) de Arte e Cultura Potiguara, P.(Kaa`guasu) de Língua Tupi Potiguara, J.R de EtnoHistória, W. de Língua Portuguesa, M.A de Educação Infantil e o gestor J.N, bem como o cacique, ao estimado colega Rosildo da OPIP e a todos os demais funcionários alunos e professores desta escola e comunidade Potiguara.

A todos/as os amigos e familiares que oram por mim e torcem pelo meu sucesso.

A todos os professores e professoras do Mestrado de Serviço Social, a Secretaria do Mestrado e demais funcionários da CIA – UEPB.

## RESUMO

O presente trabalho visa a analisar as práticas educativas de professores/as indígenas da Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio Índio Pedro Máximo de Lima, situada na aldeia Três Rios, em Marcação-PB, através da observação dos documentos em interface com as políticas educacionais elaboradas para este segmento étnico. Nossa proposta se situa no campo da Educação, através do diálogo com o Serviço Social, na perspectiva dos Estudos Culturais. Utilizamos como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Moreira & Candau (2012), Bergamaschi (2012) e Santiago et al. (2013), que fizeram parte da composição da pesquisa, dentre outros. Do ponto de vista metodológico, desenvolvemos nosso trabalho com as contribuições da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, a partir do diálogo com os autores Bogdan & Biklen (1994), Chizotti (2013) e Weller & Pfaff (2011), com a utilização de entrevista semiestruturada com observação participante, empreendida por intermédio de uma pesquisa de campo. Esperamos que este estudo, dada a sua relevância, contribua para a promoção de debates que problematizem os povos indígenas no campo educacional, a partir da realidade educativa dos Potiguaras, a fim de ressignificá-los quanto às suas contribuições para a Educação étnico-racial e as questões relativas às diversidades sociais e étnicas, motivando novas possibilidades para se entender estes povos no cenário educacional atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar Indígena. Professores/as indígenas. Políticas educacionais. Prática educativa.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the indigenous teachers' educational practices who teach at Indigenous Elementary and High School Índio Pedro Máximo de Lima, located in Três Rios village (Marcação-Paraíba, Brazil), through documents observation considering education policy prepared for this ethnic segment. Our proposal is focused on Education field through dialogue with Social Services from Cultural Studies perspective. Theoretical framework embraces studies developed by Moreira & Candau (2012), Bergamaschi (2012) and Santiago et al. (2013), which were part of this research composition, among others. Methodology compels ethnographic qualitative research based on dialogue with authors such as Bogdan & Biklen (1994), Chizzotti (2013) and Weller & Pfaff (2011), using semi-structured interview with participant observation performed at research field. We hope that this study, because of its importance, may contribute discussion able to problematize indigenous peoples in the educational field, considering especially Potiguaras' educational reality, in order to offer a new significance about their contributions to ethnic-racial and Education issues related to social and ethnic diversity. We believe that this research can encourage new understanding possibilities for these peoples in the current educational scenario.

**KEYWORDS:** Indigenous scholarship. Indigenous teachers. Educacional politics. Educacional practice.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
<b>CNPI</b>	Conselho Nacional de Política Indigenista
<b>CONAE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EC</b>	Estudos Culturais
<b>EEIEF</b>	Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MST</b>	Movimento dos Sem Terra
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas



<b>OPIP</b>	Organização dos Professores Indígenas Potiguaras
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PNE</b>	Programa Nacional da Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>PROLIND</b>	Programa de Licenciatura Indígena
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SECAD</b>	Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção aos Índios
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TI</b>	Terra Indígena
<b>TICs</b>	Tecnologias da Informação e Conhecimento
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> .....	<b>7</b>
1.1 A diversidade étnica e educação escolar indígena: perspectiva dos Estudos Culturais.....	7
1.2 Políticas educacionais formação e prática de professores/as indígenas:dilemas e perspectivas.....	15
<b>2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>30</b>
2.1 A pesquisa qualitativa em Educação.....	30
2.2 A pesquisa descritiva.....	34
2.3 Etapas da pesquisa.....	40
2.4 Fontes e instrumentos da pesquisa.....	43
2.5 Histórico da escola .....	45
2.6 Perfil dos/as professores/as .....	50
<b>3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO ESCOLAR POTIGUARA</b> .....	<b>55</b>
3.1 Reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) .....	55
3.2 A educação escolar potiguara: olhares da Gestão.....	69
<b>4. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA: PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE</b> .....	<b>79</b>
4.1 Visões dos/as professores/as da Escola e do Projeto Político-Pedagógico .....	79
4.2 Narrativas da prática docente.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>117</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>124</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>128</b>





## INTRODUÇÃO

A temática indígena no Brasil, particularmente no que concerne a Educação Escolar Indígena, carece de mais estudos e reflexões que questionem o papel social, educacional e o protagonismo histórico destes povos. A partir de sua Educação, que esta interconectada com a discussão da diversidade étnica, é que podemos adquirir conhecimentos, e saberes específicos<sup>1</sup> que nos permitam adentrar no estudo em foco.

A proposta desse trabalho é discutir sobre a etnia predominante no estado Paraíba, que é a Potiguara, etnia esta remanescente do período colonial, e tem seus costumes, tradições, memórias e rituais de religiosidade e práticas cotidianas ancestrais que necessitam serem revistas não apenas numa ótica colonialista, mas atual, pois este povo atravessa um período de revitalização de suas culturas e costumes, que notamos a partir da reflexão na sua Educação, a carência de reflexões onde é repensando o papel dos/as professores/as indígena frente a esta Educação, especialmente, trabalhos e pesquisas de natureza inter e transdisciplinar, por isso optamos por essa via de análise sobre esta temática.

Neste caso, observamos, conforme constatação em banco de dados desse estado, que são escassos os trabalhos acadêmicos discorrendo sobre a Educação Escolar Indígena, pondo em contraste as políticas públicas, a escrita dos documentos oficiais e as práticas e ações docentes, isto considerando a discussão por nos proposta a que articula a Educação no campo dos estudos culturais em interface dialógica com o Serviço Social.

Nesse sentido, discutimos a trajetória social, cultural e educacional dos povos indígenas no Brasil, em particular, na Paraíba, que necessita ser (re)pensada a partir de novas dinâmicas da educação, que versam especialmente sobre a diversidade cultural no cenário educativo.

Desse modo, a Educação Escolar Indígena além de englobar temas transversais de materiais paradidáticos deve também ser analisada como objeto de investigação e representações da História, Sociedade e Memória, estas entendidas como protagonistas nos livros didáticos das escolas e da sociedade em geral.

---

<sup>1</sup> Esses saberes são: a interculturalidade, o ensino bilíngue/multilíngue e o cotidiano. Sobre isto, verificar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

Neste contexto advogamos que este tipo de educação deve ser ressignificada à luz de novas correntes teóricas e epistemológicas, como os Estudos Culturais, que, desde o final do século XX e início do XXI, no Brasil, trazem as noções de Cultura e seus significados como fundamentais para a leitura da realidade social.

Destarte, os Estudos Culturais (E.C.) se apresentam como um espaço teórico e epistemológico em que se podem demandar estudos e pesquisas que versem sobre os/as professores/as. Esses estudos, conforme Bhabha (1998, p. 40) e Canclini (2006, p. 10), apontam fatores que consideram a desconstrução da História dita “tradicional” sobre os povos indígenas e culturas diferentes da colonizadora.

Este trabalho, cujo conteúdo será apresentado nos capítulos a seguir, resulta de uma pesquisa intitulada: *“Práticas educativas e as políticas públicas: Reflexões Acerca de uma escola indígena do Povo Potiguara-PB”*, cuja questão orientadora versa sobre as reflexões relacionadas à Educação Escolar Indígena em seus pressupostos teóricos e documentais em contraste com suas práticas, mediante a observação de relatos de professores/as da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Índio Pedro Máximo de Lima.

A questão norteadora que orientou pode ser assim sintetizada: de que forma professores/as indígenas, em suas práticas educativas, desenvolvem ações pedagógicas que representem a proposta de uma educação escolar indígena intercultural em consonância com as políticas educacionais nacionais, tendo por base uma investigação na Aldeia Três Rios, em Marcação PB?

Nossa pesquisa teve como objetivo central analisar a prática de professores/as indígenas da EEIEFM Índio Pedro Máximo de Lima, através de uma investigação nos documentos que normatizam e legitimam as práxis da Educação Escolar Indígena.

Para o alcance desta proposta adotamos os seguintes caminhos. Inicialmente dialogamos com as fontes escritas como as políticas públicas e os documentos que versam sobre a Educação Escolar Indígena, então verificamos como as políticas públicas sobre a Educação Escolar Indígena repercutem na prática de professores/as indígenas na aldeia Três Rios, e refletimos sobre as práticas docentes com o uso das fontes orais obtidas em entrevista com professores/as trabalhadas na escola e as confrontamos com políticas educacionais e documentos, como o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da instituição.

Assim, almejamos vislumbrar representações diferenciadas acerca dos povos indígenas, tendo como orientação a discussão de tais diretrizes, a exemplo da LDBEN – Lei n. 9394/96, da Resolução 13/99 e do Plano Nacional de Educação 2011-2020, dentre outras ações governamentais que versam sobre a Educação em âmbito global e também sobre a Educação Escolar Indígena.

Enfocamos estes documentos com o intuito de verificar os pressupostos e diretrizes teóricas que norteiam a Educação Escolar Indígena, além de como, a partir destes documentos, os/as professores/as orientam suas práticas na referida escola. Portanto, estes são elementos importantes para a análise da conjuntura presente nesta pesquisa.

A origem de nossas reflexões sobre esta temática surgiu a partir de um projeto de Iniciação Científica (PIBIC), Cota 2010/2011, com a pesquisa intitulada: *“As culturas afro-brasileira e indígena no cotidiano de sala de aula: Dilemas e perspectivas na implantação de uma prática educativa antirracista”*, com a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo, na Universidade Estadual da Paraíba no Centro de Educação (CEDUC). Este estudo envolveu uma investigação sobre a diversidade indígena presente nos materiais didáticos de uma escola estadual de ensino médio de Campina Grande-PB para verificar a imagem dos povos indígenas no livro didático e como os/as professores/as da respectiva escola podia refletir sobre estes povos, tendo como parâmetros esse universo imagético e representacional e suas respectivas práticas e ações no seu cotidiano escolar.

Nesta trajetória, num segundo momento, fizemos uma pesquisa monográfica intitulada: *“Facetas educativas dos povos indígenas na educação escolar: Identidade e interculturalidade na representação de professores do PROLIND<sup>2</sup>-UFCG”*, cujo objetivo era analisar de que forma a educação escolar indígena, sob o prisma da interculturalidade, era construída mediante a visão de alunos e professores do referido curso.

---

<sup>2</sup> O PROLIND (Programa de Licenciatura dos Povos Indígenas) foi criado em 14 de outubro de 2004, através da portaria CH/UFCG N. 39, após reunião entre lideranças indígenas e representantes da universidade. Surgiu da necessidade de se criar um curso de Licenciatura que incluísse os povos indígenas no ensino superior, auxiliando uma prática educativa tanto no âmbito acadêmico como nas aldeias. Entretanto, a criação do curso data de 22 de novembro de 2005, após a realização de seminários e oficinas em que os povos indígenas justificaram a importância de se implementar um curso pró-indígena.

Como produto deste nosso estudo monográfico, surgiu o projeto para o mestrado mantendo a educação como objeto, desta feita articulada ao campo de estudo do Serviço Social a partir da perspectiva das políticas públicas a fim de verificar seu alcance em relação às práticas docentes indígenas. A ideia era promover um estudo embasado na interface dialógica entre Educação e os Estudos Culturais.

Para tanto tomamos como suporte teórico estudiosos do campo histórico que discutem sobre a questão cultural, dentre esses as contribuições de Pesavento(2008). Vale salientar que este projeto se encontra inserido na linha 02 do Mestrado<sup>3</sup>, do programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UEPB, logo neste trabalho nossa discussão esta amparada numa discussão desta linha.

Como em se tratando dos povos indígenas fez-se necessário uma discussão, a partir de uma perspectiva antropológica. Neste caso dialogamos com autores como Cunha (1992) e Geertz (2008), que trazem à baila as questões culturais, para que, a partir de tais aspectos, pudéssemos conjecturar sobre a educação na perspectiva intercultural.

Em se tratando de uma proposta de pesquisa voltada para a modalidade educacional, com recorte para o trato das questões etnicorraciais, utilizamo-nos também de uma base discursiva ancorada no paradigma da interculturalidade, por entendermos que nosso objeto de estudo transita no campo da Educação Intercultural.

A Educação Intercultural foi estudada mediante os seguintes autores: Santiago et al. (2013); Fleuri (2002, 2003); Nascimento (2012), dentre outros que discutem a importância desta modalidade educacional no trato das questões étnico-raciais.

Ainda discorrendo sobre o campo conceitual, enfocaremos as identidades, pois estes povos assumem uma dupla performance de identidade, e ambas formam estes sujeitos sociais. Isto remete ao hibridismo cultural destes povos que, conforme Nascimento (2012, p. 136), “[...] lidam com o desafio de reafirmar identidades diante das diversidades da mundialização, do multiculturalismo, das novas tecnologias sociais e propostas de culturas híbridas”.

---

<sup>3</sup> O referido mestrado supracitado possui duas linhas, no nosso caso em específico, ele encontra-se ancorado na linha 02 que versa sobre Gênero, Diversidade e Relações de Poder.



Visto deste modo, advogamos a ideia de que as identidades destes povos são híbridas e devem ser discutidas *pari passu* com os fenômenos mundiais tidos como “recentes”, como a globalização. As chamadas “culturas de marginalização e resistência”, sobretudo as étnicas, lutam por isonomia social e equidade de direitos e deveres em todos os âmbitos sociais e educacionais. Por isso, estudar as identidades, bem como as suas representações, é de suma importância para se entender como se expressa a Educação Escolar Indígena em seus pressupostos teóricos e práxis educacional.

Nossa abordagem metodológica está centrada numa pesquisa qualitativa, porquanto melhor contempla uma realidade, com a possibilidade de delimitação de um objeto e sujeitos, frente a uma realidade complexa e difusa. Destarte, adequar-se à nossa proposta, “flexível” no sentido de termos a possibilidade de tecer estudos de natureza inter e transdisciplinar, nos quais podemos estabelecer diálogos entre saberes distintos, como, por exemplo, entre os saberes do campo da Educação em interface com os do Serviço Social o que nos propiciou uma análise dos movimentos e representações da Educação Escolar Indígena na prática, a partir da realidade dos docentes potiguaras.

Para tanto, embasamo-nos nos seguintes autores: Bogdan & Biklen (1998), Chizotti (2013), Weller & Pfaff (2011), dentre outros que abordam a perspectiva qualitativa. Reconhecemos as dificuldades de discutir sobre os povos indígenas sem inserir as questões de natureza étnica neste contexto.

Nesse diapasão, é necessário o enquadramento de nossa pesquisa numa diretriz de observador descritivo com a aplicação de um roteiro semiestruturado de entrevista.

Este tipo de ação remete a um dos instrumentos e ferramentas que a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, onde investigamos uma realidade e confrontamos a escrita dos documentos com a sua prática, esta observada na práxis educacional de professores/as indígenas, a qual nos propiciou como possibilidade de investigação, reflexão e análise, ampliando as representações e a extensão social de nosso estudo.

Para a escrita de nosso texto, organizamo-lo em capítulos que versam sobre as abordagens mencionadas, sistematizados da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado “ **A Formação de professores/as e a educação escolar indígena**”,

enfoca a Educação em interface com o Serviço Social, através dos Estudos Culturais.

Mediante os conceitos de diversidade étnica, fizemos uma reflexão sobre a formação inicial e continuada dos docentes em prol de estudos que os habilitem a atuar na questão cultural no seu cotidiano, em especial, os/as professores/as indígenas.

No segundo capítulo, “**Percurso Metodológico da Pesquisa**”, elencamos as questões metodológicas que nortearam a nossa pesquisa qualitativa do tipo descritiva, mostrando sua ligação com a nossa temática e nos fornecendo subsídios ao lado da Teoria para se entender os meandros e práxis da Educação Escolar Indígena na escola Índio Pedro Máximo de Lima.

O terceiro capítulo, “**O Projeto Político Pedagógico e a Gestão da Escolar Potiguara**”, é um capítulo teórico e prático no qual está inserida toda a nossa pesquisa, diferenciando a teoria explicitada nas políticas públicas e presente nos documentos, além de contextualiza - lá à luz dos Estudos Culturais, no âmbito da Educação em interface dialógica com os saberes do Serviço Social.

No capítulo final, denominado “**Caminhos da Educação Escolar Indígena Potiguara: Percepções da prática docente**” investigamos as bases práticas da Educação Escolar Indígena manifestadas no cotidiano escolar docente.

Para tanto, entrevistamos professores/as da EEIEFM Índio Pedro máximo de Lima e fizemos uma discussão embasada nos documentos e políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena nas séries iniciais e finais do chamado Ciclo I, que compreende o ensino fundamental, em contraste com as práticas, a partir da captura das representações presentes na fala dos/as professores/as. Assim, esperamos compreender como se manifesta a Educação Escolar Indígena nesta escola ao longo da educação básica.

Mediante o exposto, esperamos que este trabalho contribua com a motivação para uma releitura das políticas públicas em contraste com as práticas e ações educacionais indígenas. Dessa forma, confrontando as práticas educacionais como ocorre com as políticas públicas, buscamos valorizar o ensino dos povos indígenas mediados pelo/as professores/as com o intuito de engendrar uma mentalidade que defenda a construção dos conhecimentos históricos de sua identidade e cultura em um cenário que a cada dia revela a ascensão dos/as professores/as potiguaras enquanto sujeitos sociológicos e históricos.

## 1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

### 1.1 A diversidade étnica na Educação Escolar Indígena: perspectiva dos Estudos Culturais

Neste capítulo nosso propósito é refletir sobre a proposta da educação intercultural na perspectiva da diversidade étnico-racial, propondo discussões, a partir da realidade dos professores indígenas paraibanos, precisamente da aldeia Três Rios, no município de Marcação/PB.

Nele focalizamos a prática educativa daqueles pertencentes à destes docentes, no contexto de suas vivências socioculturais, vislumbrando refletir as concepções culturalistas e étnicas que regem a Educação Escolar Indígena tanto nos documentos, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas(RCNEI, 1998) e o Projeto Político e Pedagógico da Escola Estadual Indígena Índio Pedro Máximo de Lima(2014), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica(2013), dentre outros documentos como nas práticas destes profissionais.

De acordo com Louro (2001), foi a partir da década de 60 do século XX que ocorreu a chamada “viragem cultural”. Tal fenômeno trouxe significativas mudanças ao cenário mundial, encabeçadas pela produção de novas *epistêmes* da intelectualidade. Segundo Giddens (1998, p. 40), os modelos anteriores “[...] não davam mais conta da explicação dos fenômenos mundiais”, não conseguindo salvaguardar as crises de identidade, culturais e os problemas oriundos deste contexto. Tornou-se então necessária, na visão deste autor, uma re(invenção) dos “modelos filosóficos” do mundo – neste sentido, não apenas filosóficos, mas também teóricos e epistemológicos.

Os estudos culturais permitiram a elaboração de novas concepções sobre cultura, percebendo-a enquanto um agente promotor da História e que está em conexão com as estruturas sociais que fazem parte da realidade e do fazer humano.

Para discorrer sobre a importância dos Estudos Culturais, recorreremos às contribuições de Escosteguy (1998); Silva et al. (2009); Costa et al. (2008), além de Gonçalves & Silva (2006), que nos permitiram perscrutar a trajetória dos povos indígenas no contexto cultural.

Empreendemos para essa discussão um diálogo contamos com os seguintes autores Chartier (1992) e Certeau (2008), os quais nos permitem contemplar a cultura desses povos como uma prática da humanidade que apresenta múltiplas representações, envoltas em Identidades fluídas e contraditórias.

Enfocamos um diálogo entre o projeto culturalista do século XXI e o contexto histórico contemporâneo, porque consideramos importante vermos como se constroem as bases teóricas e epistemológicas dos estudos culturais.

A cultura, que abordamos em nossas reflexões focaliza, por sua vez, a perspectiva dos estudos da diversidade étnico-racial. Neste texto assume uma postura crítica e diferenciada das ditas abordagens “tradicionais” que discutem a cultura, mas, muitas vezes, incorrem em reducionismos e centrismos. Tal risco se dissipa, contudo, na medida em que se lança a novos horizontes epistemológicos. Segundo Pesavento (2008, p. 119):

A História Cultural apresenta riscos e põe exigências: é preciso teoria, sem dúvida, ela exige o uso desses óculos, conceituais e epistemológicos para enxergar o mundo. A História Cultural pressupõe um método, trabalhoso e meticuloso, para fazer revelar os significados perdidos do passado. Pressupõe ainda uma carga de leitura ou bagagem acumulada, para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número de relações possível entre os dados. Como resultado, propõe versões possíveis para o acontecido, e certeza provisórias.

A História cultural propiciou, a partir dos anos 1990, uma análise teórica e epistemológica de trajetórias humanas. Bauman (1998) enfatiza que estamos no contexto da chamada “modernidade líquida”, vista como uma categoria plural, produto de uma sociedade cujas relações sociais são contraditórias, nas quais os micropoderes sociais<sup>4</sup> revelam significados, sentidos e emblemas de questões sociais abrangentes. Estas, por sua vez, são reproduzidas no nicho escolar, e fazem parte do *background* cultural, isto é, da “bagagem cultural” dos professores/as, estando, portanto, ligado diretamente ao processo de formação inicial.

Sobre a cultura, chamamos a atenção para os estudos desenvolvidos por Certeau (1995; 2008), Bhabha (1998), e Souza Santos (2003), em relação a estes

---

<sup>4</sup> Sobre isto, verificar Foucault (2008).

aspectos para que possamos compreender a atuação dos povos indígenas e seus novos desafios e dilemas frente ao presente século.

De acordo com Santos (2003), o movimento da educação na globalização deve envolver laços de solidariedade, reconhecimento das diferenças e reivindicação de direitos e deveres sociais, que em seu cotidiano apresentam dilemas, tensões e conflitos que precisam ser tratados, sem descaracterizar as diferenças. Esse contexto é apontado na seguinte fala do autor:

A resposta que Boaventura de Souza Santos propõe para estas tensões e dilemas é a de defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização (SANTOS, 2003, p.64).

Neste sentido, a Cultura é plural e específica. Cada grupo social traduz representações e vertentes de práticas que não devem ser ignoradas. Assim, torna-se importante entender como a cultura indígena tem sido vista, em âmbito nacional e local.

A Cultura, como analisada por Santos (2003), não deve ser entendida e reconhecida como o apêndice da cultura de um país; por exemplo, não podemos homogeneizar a cultura dos povos indígenas do Brasil em relação à cultura dos não indígenas, nem entendê-la a partir de outras ramificações da Paraíba com Pernambuco. Cada grupo étnico indígena tem suas especificidades, representações e cosmogonia.

Assim, para tecer diálogos interculturais sem mitos, preconceitos e estereótipos, torna-se mister perceber estes povos em sua complexidade e pluralidade cultural. Podemos, a partir da concepção deste autor, empreender uma “jornada” em busca de tecer diálogos interétnicos e intraétnicos.

No âmago de tais aspectos, enfatizamos como esses mecanismos, relacionados à cultura indígena, propiciam subsídios para trabalharmos a Educação Escolar Indígena no contexto das políticas públicas presentes nos documentos, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, (RCNEI, 1998) e o Projeto Político Pedagógico(PPP) da EEEIEFM – Índio Pedro Máximo de Lima que versam sobre a diversidade étnica e cultural no Brasil.

A partir disso, tecemos reflexões que nos permitam visibilizar a relação entre a cultura e a Educação escolar indígena, de forma a clarificar a cultura indígena como uma práxis social e educacional.

Assim, dialogamos com autores que discutem sobre este campo, como Geertz (2008), Laraia (2001), Boas (2013), dentre outros.

A cultura indígena deve ser compreendida a partir de suas diferenças e ramificações na cultura nacional. Dito de outro modo, os povos indígenas devem ser concebidos enquanto “híbridos culturais”. Logo, possuem uma cultura inerente à sua identidade nacional específica, a qual pode denominar de étnica ou local. Vale dizer que estes sujeitos sociais possuem uma dupla faceta identitária, fruto de suas vivências entre a cultura nacional e a cultura local.

Sobre este aspecto, Geertz (2008) argumenta:

A compreensão dos padrões culturais, assim como de suas transformações e inter-relações, só evolui com base no estudo atento e minucioso dos significados que cada ato e cada relação de cada sujeito vão assumindo em seu contexto. Temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face (GEERTZ, 2008, p. 65).

Para reconhecer a cultura do outro é necessário “garimpá-la”, isto é, buscar, em suas entrelinhas, seus sentidos e representações, sem distorcê-los e sem acrescentar quaisquer informações e conteúdos que prejudiquem a interpretação dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Não obstante, devemos enforçar a cultura limpando-a dos vicejos interpretativos que não lhe pertencem, mas que parecem etiquetados em alguns de nossos atos, os quais necessitam ser repensados.

Neste contexto emergente, não se procura supervalorizar uma cultura em detrimento de outra, mas sim se busca uma possibilidade de amalgamar mundos diferentes através do diálogo entre culturas diferenciadas, num caminho possível de ser visto em suas representações práticas.

A cultura, segundo Laraia (2001) é concebida como uma prática dinâmica e que se constrói no contato com outros povos. Para isso, é necessário constatar que

os povos indígenas possuem a cultura dita “nacional”, aquela que aprendemos a reconhecer os símbolos, emblemas e representações que formaram o “panteão cultural dos heróis e heroínas nacionais”, como a Princesa Isabel, Tiradentes e Getúlio Vargas, e outros vultos, considerados como marginalizados sociais, renegados a sub papéis na História, como Zumbi, o indígena Felipe Camarão, entre outros, embora possuam a sua própria cultura étnica, devem ser valorizados os seus saberes, tradições e costumes.

Só a partir do re(conhecimento) desta cultura ancestral e da interpretação de suas práticas, é que podemos entender como estes povos representam ao mundo, a si mesmo e aos outros:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes. É necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (LARAIA, 2001, p.100).

Na concepção de Laraia (2001) é importante verificar que, naquilo que o autor denomina de “sistema cultural” existe a atuação de seres históricos indígenas e não indígenas envolvidos, entre os quais há diferenças. Somente com a reflexão sobre estas diferenças podem contribuir para a construção da cidadania nacional, é que podemos contemplar os povos indígenas como uma cultura diferenciada, mas intrínseca à chamada “cultura nacional”, e percebê-los como seres sociais e protagonistas do processo social e cultural brasileiro, devendo ser tratados como tal pelos não indígenas com respeito a essas diferenças.

Optamos por uma postura crítica, dialógica e heterogênea da nossa visão do próprio mundo indígena, manifestando um cuidado epistemológico ao manusear tais conceitos, a fim de não incorrer em vicissitudes e erros de interpretação históricos e sociais. Os Estudos culturais, nesta perspectiva, são uma ferramenta teórica que oferece respaldo no sentido de permitir a observação de como a Cultura e seus sistemas lançam mão do mundo, sobretudo do mundo indígena.

Por fim, sobre as culturas e seu “complexo conceitual”, Boas (2013, p. 107) observa também os fenômenos a que este sistema está relacionado como uma peça de fundamental importância que “move as engrenagens epistemológicas” desse complexo:

Os fenômenos culturais são de tal complexidade, que me parece duvidoso que se possa encontrar qualquer lei cultural válida. As condições causais das ocorrências culturais repousam sempre na interação entre indivíduo e sociedade, e nenhum estudo classificatório das sociedades irá solucionar esse problema. A classificação morfológica das sociedades pode nos chamar a atenção para vários problemas, mas não os resolverá. Cada caso será redutível à mesma fonte: a interação entre indivíduo e sociedade (BOAS, 2013, p. 107).

Vemos como o sistema cultural que explicitamos funciona na prática. Na verdade, o seu produto de análise são os fenômenos culturais, que ocorrem na relação entre indivíduo e sociedade. No nosso caso, tais fenômenos referem-se à relação dos povos indígenas no contexto da Educação Escolar Indígena, tendo como eixo norteador as políticas públicas.

A Educação avulta como mecanismo por meio do qual a sociedade e os indivíduos interagem. Observa-se que os próprios povos indígenas não possuem uma “pureza cultural”<sup>5</sup> Antes, são dinâmicos e possuem culturas distintas. O modo como cada cultura indígena interage com a sociedade e os indivíduos através da Educação e das políticas públicas diverge de povo para povo.

Evocamos a cultura no estudo como uma categoria analítica, pois, para refletir sobre as questões indígenas na atualidade, torna-se significativo entender as questões culturais a estas relacionadas. A Cultura é dinâmica, e heterogênea, isto é, podemos analisa-la ancorada a outras Ciências, como a Educação. Neste texto, elaboramos o diálogo interdisciplinar entre Educação e Cultura, para, a partir destes campos do saber tecermos discussões em torno da educação escolar indígena.

A trajetória dos Estudos culturais é antiga, e tem o centro de estudos de Birmingham como referencial. Porém, no texto de Escosteguy (1998), faz-se uma Introdução aos Estudos Culturais, embora não se adentre na reflexão a respeito dos estudos culturais da década de 90, época em que o cenário internacional assistiu a

---

<sup>5</sup> A isso remetemos o(a) leitor(a) a apreciação de Cunha 1992.



profundas transformações. Através do advento destas mudanças, a ordem teórica, epistemológica e de paradigmas se modificou, inclusive no centro de estudos de Birmingham.

Na América Latina, os Estudos Culturais florescem a partir da década de 90 do século XX, já com trinta anos de diferença em relação ao Hemisfério Norte. Se considerarmos a Europa, a diferença aumenta para sessenta anos. O cenário dos estudos latino-americanos se encontra ainda em processo de composição e consolidação das linhas de sua Cultura enquanto uma categoria de análise das questões sociais, culturais e étnicas, marcado por críticas e polêmicas e não rara pouca visibilidade a grupos étnicos, em alguns países como o México, a Argentina, Uruguai, dentre outros do chamado “Cone Sul”.

Assim, os Estudos culturais adquirem uma “roupagem” diferente na América Latina. Entretanto, apesar destas clivagens se refletirem no Brasil, vale salientar a nossa conjuntura, que não difere da América Latina, mas caminha na Educação e em pesquisas em ambitos acadêmicos, considerando-nos não como um país da “Democracia das raças”, mas como um país com diferenças profundas e que carece de estudos, debates, análises e reflexões sobre as questões culturais. Neste diapasão, promovemos a escrita deste trabalho. Ainda mais se considerarmos a questão das políticas públicas. A respeito das contribuições dos EC, segundo Costa et al. (2003) são:

Entre nós, no Brasil, as contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia (COSTA et al., 2003, p. 56).

Os Estudos Culturais no Brasil tendem a alargar suas abordagens e análises as questões da Educação e da escola, sobretudo as que ressaltam o “caráter pluriétnico da sociedade brasileira” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 36). Trata-se, em outras palavras, de examinar a questão das diversidades culturais e da existência de

“políticas culturais” (CERTEAU, 1995, p. 218). Neste texto trabalhamos a perspectiva dos estudos culturais em interface dialógica, conceitual e epistemológica com os saberes da Educação e do Serviço social, tendo por base os estudos culturais e sua relação com a Educação.

Historicamente, assistimos, no século XXI, a uma época de mudanças sociais, políticas e culturais profundas, com a inserção de políticas públicas que tratam das diversidades culturais discutidas no âmbito das escolas, sejam elas indígenas ou não.

Logo, discutirmos sobre a diversidade étnica indígena e sobre a Educação Escolar Indígena torna-se de suma importância, no sentido de apreendermos o nosso tecido social de forma adequada, rompermos dualismos, e interpretações sócias históricas dúbias e equivocadas desenvolvendo a alteridade. Neste caso, então, temos que de ver a sociedade brasileira como híbrida. Como pontuam Silva et al. (2009, p. 50):

O hibridismo social no Brasil implica que se considere as diferenças em suas conexões e não em suas contradições insolúveis. Não é a oposição marcada pelo “OU” e sim pelo conectivo “E” que configura tal ordem social. Explorar a fronteira móvel entre as “diversas” culturas que se entrecombinam no Brasil é uma tarefa difícil, mas necessária para uma educação intercultural. Explorar os intervalos promovidos pela fronteira móvel, que faz com que a diversidade no Brasil se apresente de forma híbrida, é uma condição *sine qua non* para uma educação que pretende ser capaz de promover não apenas o diálogo entre culturas, mas ainda os nexos e os intervalos a serem cobertos entre elas.

As questões culturais no Brasil são contraditórias e caminham pelas vias de uma “hibridização social”, mas não assumem esta postura de orientação teórico-metodológica, pois elas são pensadas de forma homogênea, sem se preocupar com o diálogo entre os atores sociais e com a realidade. Existem, no entanto, avanços na sociedade brasileira em prol da ordem das diversidades em âmbito intercultural. Inclusive, exemplificam esta realidade a visibilização dos povos indígenas hoje e a forma como sua Sociodiversidade Cultural (CUNHA, 2012) vem ganhando contornos.

Constatamos que os Estudos Culturais têm sua relevância na elaboração de uma sociedade diferente, na qual os saberes articulados entre a Educação e a

Cultura são uma ponte de interconexão da escola que temos com a que queremos. Ambas são ferramentas que servem como parâmetros para erigir uma Educação intercultural e interétnica facetas necessárias e importantes para se entender como se deflagra a Educação Escolar Indígena, bem como as políticas e diretrizes que movem os mecanismos de atuação da Educação Cultural.

## **1.2 Políticas educacionais, formação e prática de professores/as indígenas: dilemas e perspectivas**

Neste tópico, enfocamos a cultura articulada ao universo da Educação Escolar Indígena. Neste sentido, torna-se mister, além de refletir sobre as políticas presentes nos documentos, em interface com as possibilidades práticas, a formação dos(as) professores(as) em torno das questões culturais. A partir de tais parâmetros, podemos tecer reflexões para a nossa proposta de pesquisa, conjugando todos estes arcabouços teóricos que incidem sobre as práticas educativas indígenas no contexto sócio-educacional.

Destarte, dialogamos com autores, como Moreira & Candau (2013); e Gonçalves & Lins (2009), que discutem sobre a Educação em diálogo com as políticas públicas e as práticas propostas nos documentos, propiciando novas diretrizes para se trabalhar a Educação Escolar Indígena, promovendo a multinterdisciplinaridade entre os saberes, tão importante na análise da problemática em questão.

Em relação à Educação e à inserção das políticas públicas em torno da questão cultural no Brasil, como uma prática educativa importante, vale frisar que na década de 1990, durante a Conferência realizada em Jomtien<sup>6</sup>, na Tailândia, foram determinadas as diretrizes decenais para a Educação em países desenvolvidos e subdesenvolvidos. A meta seria a elaboração de planos para melhorar o processo

---

<sup>6</sup> A Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, tem como principal objetivo “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos [...] e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medido os progressos realizados” (UNESCO, 1998, art. 1). Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência.

educacional e para que os países alcançassem visibilidade internacional e auxílio de instâncias governamentais.

Como produto desta lei originaram-se, no governo Fernando Henrique Cardoso, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9394/96), seguindo o modelo da Conferência e das metas previstas pela Declaração Mundial da Educação, estabelecendo metas e objetivos para reformular a Educação no Brasil com vistas a atender às “imposições epistemológicas internacionais”. Na questão relacionada à disciplina de História, o artigo 4º prevê:

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996, art. 26, § 4).

Apesar dos “avanços” desta legislatura em prol de uma educação étnica, observamos certa fragilidade no trato das questões raciais no Brasil, dificultando a formulação de ações afirmativas que busquem inserir nos currículos esses aspectos culturais, especialmente nos documentos das escolas privadas e públicas, devido, entre outras razões, à falta de fiscalização, ao desinteresse dos setores e à fragilidade dos materiais didáticos.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9394/96), os artigos 78 a 81, estabelecem condições, diretrizes e metas que versam sobre a Educação Escolar Indígena, reconhecendo a sua existência, legitimando práticas e ações em prol da promoção de uma educação através da qual estes povos tenham acesso à cultura dos não indígenas. Não se trata, aliás, da modalidade de educação reivindicada pelos movimentos indígenas desde a década de 1970, que era específica, de qualidade, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Este tipo de proposta é sequer citado nas legislações indigenistas, como o Estatuto do Índio de 1978, nem na Constituição Federal de 1988, foi, no entanto, um passo importante e significativo na busca da elaboração de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, mas que só se concretizou nos anos 2000, mais especificamente no ano de 2008, no Governo Lula, quando as questões étnicas foram levadas a um novo patamar e se constituíram políticas públicas tanto em escolas indígenas como não indígenas.

Em 1989, foi sancionada a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que estabeleceu os direitos e o reconhecimento da existência das minorias por parte do Estado e órgãos legisladores, em níveis locais e internacionais, inserindo-os na discussão acerca dos direitos humanos. Essa conjuntura, em âmbito internacional, demonstrou que a Organização das Nações Unidas (ONU) aderiu à luta pelos direitos das ditas “minorias”.

Nos anos 2000, as Declarações mundiais acerca da Cultura e das Diversidades da UNESCO, de 2003, e a Declaração Mundial sobre o Reconhecimento de Direitos dos Povos Indígenas, de 2008, tiveram, em sua composição, a preocupação na preservação dos direitos destes povos. As instâncias do poder dialogaram atentando para as suas reivindicações, não apenas no tocante à questão agrária, mas também aos seus direitos enquanto cidadãos/ãs nacionais com sua identidade étnica.

Vale frisar que esta Convenção só foi sancionada no Brasil no ano de 2003 do século XXI, a qual apresenta os padrões que denominamos de Educação contemporânea<sup>7</sup>, cujos princípios propuseram o diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas.

Para Bergamaschi (2012, p. 12), importa “re(conhecer) estes povos, para dialogar com eles e suas diversidades e para respeitá-los”. Sendo assim, é possível vislumbrarmos a possibilidade de se tecer um diálogo intercultural com a Cultura dos não indígenas, sob os auspícios da Interculturalidade (FLEURI, 2002; 2003). A partir disto, então, torna-se possível ver esta diversidade na perspectiva de uma Educação intercultural (SANTIAGO et al., 2013), na qual as culturas estabeleçam contatos interétnicos, isto é, entre etnias distintas, na busca de elaborar um constructo social e cultural, tendo os povos indígenas como protagonistas da e na História.

Além destas políticas públicas supramencionadas, vale frisar que a Educação Escolar Indígena é dotada de outras leis e documentos que dão sentido, significado e significância às representações da Educação Escolar Indígena na prática, como, por exemplo, a Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2011), o Parecer 14/99 do Conselho Nacional da Educação, a

---

<sup>7</sup> A educação contemporânea é pautada em princípios como o diálogo entre as diversidades sociais, culturais e étnicas, as relações de gênero, étnico-raciais e intergeracionais (infância, juventude, terceira idade). Além disso, tais princípios devem estar centrados na perspectiva dos direitos humanos. A este respeito, remetemos o/a leitor/a, a apreciação de CANEN (apud MOREIRA; CANDAU, 2013).

Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), e o PPP o qual será mais clarificado nos capítulos 3 e 4 desta dissertação.

Sobre o Plano Nacional de Educação, convém ressaltar que se trata de um documento no qual as políticas públicas, objetivos, metas, diretrizes, parâmetros, dentre outros fatores, são definidos para a Educação não indígena, mas também possui elementos interconectados com a Educação Escolar Indígena e suas determinações.

A ideia principal a ser defendida é a de que a Educação Escolar Indígena deve vislumbrar claramente o fato de que estes povos possuem toda uma complexidade social e cultural, devendo essa conjuntura ser considerada não apenas como política pública, mas como um conjunto de práticas que norteiam ações docentes de professores indígenas e educadores, sejam eles indígenas ou não.

O Parecer 14/99, que foi fruto da reivindicação de organismos indígenas, em articulação com movimentos de ordem social indígena, demonstrou a relação entre os sujeitos históricos e a Educação, através do campo de luta e resistência das políticas públicas e de reuniões de grupos, conferências e palestras, dentre outros movimentos, cujo principal aspecto consistiu em se oferecer para estes povos um ensino diferenciado, no qual uma Escola específica, de qualidade e diferenciada esteja presente e articule documentos e práticas, tornando a Educação Escolar Indígena uma prática e experiência prazerosa. Neste diapasão, o documento sancionado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apresentou assevera que:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, em vez de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão

no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades (BRASIL, 2005b, p. 63).

Vemos que o Conselho, além de sugerir normatizações que arregimentassem a Educação Escolar Indígena, marcou um parecer favorável às manifestações e anseios, produtos das dinâmicas dos movimentos indígenas, em se ter uma Educação diferenciada, específica e de qualidade, propondo formas, caminhos e mecanismos para se trabalhar a Educação Escolar Indígena tendo a perspectiva culturalista indígena como eixo norteador, visibilizando na prática os envolvidos e valorizando sua teia de representações na sociedade escolar brasileira, como sujeitos históricos e protagonistas do processo histórico.

Ainda discorrendo sobre políticas públicas, convém ressaltar que, como resultado de todas estas inquietudes e manifestações dos movimentos sociais indígenas, houve, em 1999, a promulgação de uma lei, a Resolução da Câmara de Educação Básica n. 3, de 10 de novembro de 1999, que, junto ao RCNEI, estabeleceu diretrizes para a Educação Escolar Indígena no âmbito do que denominamos de Educação Básica. Em um dos seus vários artigos, a lei deixou clara a função desta Câmara, que pode ser sintetizada no seguinte artigo:

Artigo 1 – Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1998, art. 1, § 1).

A Resolução da Câmara de Educação Básica enfoca a Educação Escolar Indígena de uma forma prática, sem reducionismos, e é considerada como um aporte prático, isto é, como uma práxis social e cultural do Parecer 14/99.

Neste parecer, a Câmara de Educação Básica implementou as condições, parâmetros, metas e objetivos, ou seja, todo um aparato legal que propiciou aos povos indígenas condições e ações para que estes pudessem ter uma Educação Escolar Indígena adequada.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) consiste numa “ferramenta” didática e pedagógica de professores indígenas no que se refere a práticas pedagógicas.

Considerando este documento como uma demanda dos movimentos sociais indígenas em prol de uma Educação Escolar Indígena, podemos inferir que ele apresenta um perfil da visão indígena erigido pelo Estado. Todavia, a história, na concepção dos povos indígenas, vai além dos paradigmas comuns e adentra territorialidades distintas no rico universo cultural destes povos, incluindo, por exemplo, representações diferenciadas de táticas e astúcias (CERTEAU, 2008) extraídas do cotidiano.

Nesse sentido, para estes povos, estudar a própria história engloba diferentes valores culturais:

É importante considerar que o estudo da História pode significar para os próprios povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas. É o momento de estudo das relações de cada um desses povos com a sociedade nacional, em prol de direitos que assegurem a sua sobrevivência física e cultural (BRASIL, 1998, p.198).

A partir dessa representação do RCNEI, percebemos convergências em relação ao ensino de História das escolas indígenas, uma vez que valorizam suas próprias dinâmicas, com origem no cotidiano, nas tradições e memória destes povos.

Cunha (2012) chama a atenção para o fato de que, no que tange às questões educativas, tais propostas instrumentalizam a História com outras diretrizes ligadas à manutenção das relações de diversidade intraétnicas de um povo, que deve ser preservada e considerada sob um prisma especial e distinto. Por fim, sobre o ensino de História, o RCNEI afirma:

Nesta perspectiva, o ensino de História, nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas (BRASIL, 1998, p.199).



Este documento trouxe em sua concepção a História construída nos diálogos entre alunos e professores de suas respectivas comunidades, com a inserção dos estudos do cotidiano que “abraçam” e convergem propostas de ordem da diversidade. Logo, trata-se de uma perspectiva educativa intercultural, uma vez que o diálogo engloba fatores do mundo do branco em interação com o mundo indígena.

É necessário, porém, pensarmos criticamente se esta educação não banaliza as diferenças; se nela não existem fatores de determinismo social e mecanismos de exclusão das identidades étnicas e sociais; se não se enquadra no que Collet apud Jackson, (2003, p. 184) denomina de “folklorização da cultura”. Assim, deve-se construir um diálogo intercultural entre o mundo indígena e o não indígena que pode ser sintetizado numa proposta intercultural:

A proposta intercultural, na qual a cultura e a língua indígena fariam parte da educação escolar, interagindo com o conhecimento do branco, contribuiria, segundo eles, para os índios serem tratados, cada vez mais, como diferentes, uma diferença vista como exclusão (JACKSON apud COLETT 2003, p.184).

A Educação Intercultural Indígena dialoga com os saberes do mundo indígena e os do não indígena. Contudo, não desvaloriza os conhecimentos de uma destas propostas em detrimento da outra; antes, propõe um colóquio no qual as diferenças não devem atuar como mecanismos de exclusão, mas serem utilizadas como ferramentas de aprendizagem na busca de diálogos interculturais, através dos quais culturas distintas constroem conhecimentos inclusivos não apenas no campo da ordem social, mas também do ponto de vista cultural, étnico e da diversidade.

A Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 foi produzida na História da Educação Brasileira a partir da discussão com profissionais da área. Houve a inserção da discussão sobre a diversidade étnica, enfocando sujeitos sociais como afrodescendentes e indígenas no ambiente de ensino, o que auxilia as concepções e práticas educativas.

A nova forma de implementar a educação trouxe implicações e reflexos na escrita da Educação Escolar Indígena, pois esta foi uma situação em que o ensino bilíngue, a interculturalidade, e as questões de ensino multilíngue e cotidiano foram pensados.

Este documento trouxe uma perspectiva que mesclou fatores indígenas e indigenistas, os quais servem de anteparo junto aos materiais didáticos, currículos, práticas e ações pedagógicas a serem utilizados nas escolas indígenas junto ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), visando a incrementar as políticas públicas e promover ações afirmativas e orientações docentes a professores/as, quer sejam indígenas ou não indígenas.

Objetivamos, neste sentido, refletir sobre como a Educação Escolar Indígena se constituiu na prática; como ocorreram os avanços, na medida em que se buscou promover uma educação construída pelas concepções destes povos, e como podemos, a partir disto, extrair reflexões e fundamentos para entender como esta educação se expressou no nosso estudo.

Assim, esta lei foi desenvolvida e o documento expressa a seguinte concepção:

O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades (BRASIL, 2013, p. 373).

Como produto da análise deste documento, compreendemos que a este tipo de educação se constrói com a presença da oralidade, isto é, não apenas os registros escritos são importantes, mas também os orais, pois estes ganham sentido nestas sociedades que tem um viés intergeracional, cujos saberes do cotidiano são re(passados) para a comunidade escolar de cada agrupamento.

Estes fatores constituem os chamados “territórios etno educacionais”<sup>8</sup> destes povos e são aspectos fundamentais para entendermos os meandros e elementos que compõem este tipo de Educação.

Vemos estas Diretrizes Curriculares como uma rica ferramenta nos aspectos teóricos e metodológicos (fonte documental), e sua discussão é de suma importância para que haja o re(conhecimento) da Diversidade cultural (CUNHA, 2012) destes povos na escrita de sua História, o que nos possibilitou um ato de

---

<sup>8</sup> Com relação a este conceito, remetemos o/a leitor/a à apreciação de Nascimento (2012) e Keim et al. (2014).

re(contar) sua trajetória, neste caso em específico, a partir das prerrogativas do campo da Educação.

No que concerne à questão das diversidades culturais com cunho pedagógico, convém ressaltar as contribuições de Moreira & Candau (2013) que discorrem sobre educação na qual as diferenças culturais e de identidade entre os sujeitos se constituem como a base pedagógica e como instrumento de ações e práticas docentes e do currículo.

Nesse panorama, é notório observar que estes autores consideram a escola como um espaço onde se devem construir ações que tangenciem práticas pedagógicas voltadas para a questão cultural; que estas sejam inscritas não apenas no currículo, mas que estejam presentes no cotidiano de professores/as e façam parte dos projetos da escola.

Destarte, vemos a escola como um espaço de construção de saberes, identidades e culturas. Se considerarmos a escola indígena, também estamos inserindo os saberes étnicos. Porém, a maioria das escolas no Brasil sente dificuldades em instaurar este “cenário étnico”, pois ele pressupõe que os professores, o currículo e a escola como um todo adotem uma postura “cultural” e dialógica. Isto se constitui num desafio que, segundo Moreira & Candau (2013), a escola e os professores precisam assumir, na forma de um compromisso cultural:

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 35).

A diversidade cultural contemplada aqui versa sobre o papel dos/as professores/as como agentes e protagonistas da História, ao lado de seus alunos e alunas, em busca de tecer experiências que valorizem as culturas e dialogue com todos os sujeitos da comunidade escolar. Este debate deve, preferencialmente, estender-se para a sociedade, na busca de enxergar possibilidades de diálogos entre as diferentes culturas, adaptando o mundo da escola às “mutações” culturais do mundo, a uma realidade.

Referimo-nos especificamente à cultura e etnia dos povos indígenas potiguaras da Paraíba, àquilo que Canclini (2006) denomina de “hibridismo cultural”. Esta faceta se constitui como uma característica marcante no tecido societário e cultural brasileiro.

Gonçalves & Lins (2009) fazem uma reflexão acerca da educação básica, tendo como aporte uma discussão intercultural entre o currículo da escola e a Educação como um todo. A obra objetiva refletir sobre o campo de estudos afro-brasileiros e indígenas em âmbito educacional, à luz de experiências culturais ocorridas no cotidiano de sala de aula.

Sendo estas experiências de caráter interdisciplinar, consoante às leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, observando as propostas, conceitos e práticas estabelecidas nas leis que regulam este fazer educacional, cabe à pergunta: de que forma podem estas leis tangenciar práticas em prol de uma Educação para as relações étnico-raciais que se pautem pelo diálogo entre os seres humanos e que seja despojada de quaisquer preconceitos?

Gonçalves & Lins (2009) nos dão uma alternativa possível de analisar tal indagação, pois estes defendem uma Educação Multicultural como prática intrínseca à vida dos/as docentes, e não apenas como atividade temática extracurricular, que deve, no entanto, estar vinculada às práticas dos/as professores/as. Isso não é tarefa de fácil assimilação. Como afirmam os autores,

O desafio de construção de uma perspectiva educacional que reconheça e valorize as diferenças e promova uma educação multicultural ficou explicitado ao longo deste trabalho. O tema da diversidade/pluralidade cultural nas instituições de ensino apresenta para o campo da educação um conjunto de “novas” e instigantes questões que não podem mais ser desconsideradas pelas escolas brasileiras. Passar de um multiculturalismo descritivo para enfatizar um projeto político-pedagógico intercultural deve ser o horizonte a ser perseguido por todos/as aqueles/as que estão mergulhados/as no cotidiano escolar (GONÇALVES; LINS, 2009, p.108-109).

É imprescindível hoje uma educação que não seja meramente técnica ou humanista, mas que promova o equilíbrio entre o educar para o mundo e o educar para a vida em sociedade, esta premissa nos auxilia a vislumbrar uma educação escolar cultural e dialógica, na qual os seres humanos são o centro e onde o preconceito pode ser desconstruído no cotidiano, apesar de práticas e ações que

ressaltem as diferenças e busquem a isonomia social e equidade de direitos entre os seres, dentre estes os povos indígenas via educação para a aceitação e convívio com as diversidades étnicas.

A educação voltada para a discussão das diversidades étnicas e raciais carece de um olhar sobre os atores sociais envolvidos neste processo, dentre os quais destacamos os/as professores/as indígenas. Neste sentido, este debate deve ser realizado com a inserção dos “membros da comunidade escolar”, prezando por práticas de ensino dinâmicas e culturalistas.

Refletimos, neste íterim, sobre a Educação Escolar Indígena ressaltando a qualificação de professores/as capazes de educar cidadãos críticos/as, cômicos/as de seu papel de transformação social no que concerne a dialogar com as diferenças e construir uma sociedade mais justa e equânime, valorizando categorias como sua História, Educação e Memória. Tal postura funciona como um anteparo para se vivenciar uma Educação contemporânea e inclusiva. Estes fatores são fundamentais na construção de um Projeto Político- Pedagógico dinâmico e atrativo, que torne o ensino e a aprendizagem como atos não apenas normativos, mas dinâmicos, agregadores e interativos, tornando o ensino um ato prazeroso e consequente.

Ambos os sujeitos da educação, os/as professores/as e alunos/as, devem ter acesso a esses meios, e a própria escola deve estar adaptada a isto, a partir da formação do professor, que deve ser dinâmica e pautada em três princípios: a experiência, expressão e o diálogo.

A Educação se constrói gradativamente nas relações cotidianas da sala de aula que, além de formar cidadãos participativos, reflexivos e críticos, deve formar pessoas aptas a viver em sociedade e capazes de “ler e interpretar” o mundo, trazendo as discussões da escola para o meio social e cultural e também estabelecer relação entre este e a escola.

Entretanto, para que este modelo de Educação seja posto em prática, os/as professores/as devem ser sujeitos pensantes, dinâmicos, autônomos, e ter uma formação profissional não estática, mas crítica, reflexiva e que impulse a ação educativa, a partir do contraponto entre Teoria e Prática Educativa, valorizando as experiências produtos desta relação mencionada anteriormente.

Desta feita, Alarcão (2011) defende que a formação de docentes para a escola reflexiva deve valorizar uma formação diferenciada:

Nos últimos anos tem-se realçado o valor formativo da pesquisa-ação e a formação em contexto de trabalho, pelo qual muitas vezes se usa o trinômio pesquisa-formação-ação. Subjaz a esta abordagem a ideia de que a experiência profissional, se sobre ela se refletir e conceptualizar, tem um enorme valor formativo. Aceita-se também que a compreensão da realidade, elemento que constitui o cerne da aprendizagem, é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados. Reconhece-se ainda que o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática cotidiana (ALARCÃO, 2011, p.51).

Falar em educação reflexiva se constituiu num desafio aos educadores, pois envolve um ato de compreender transformar e ser transformado. Discorrendo sobre práticas educativas, é necessário se fazer considerações sobre a Educação Escolar Indígena, que exige especificidades inerentes às suas categorias, uma vez que foi elemento de estudos e reivindicações desta etnia, gerando legislação regulamentar sobre tais práticas em razão das suas particularidades.

Em relação a estes projetos e à questão das diversidades culturais e étnicas, é notório afirmar que os currículos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem, na formação inicial e continuada, seja em escolas indígenas ou não indígenas, devem privilegiar práticas e ações afirmativas, nas quais, a questão da diversidade cultural é o cerne de discussão da Educação, pois, segundo os autores, sem cultura não há funcionamento intelectual possível, nem desenvolvimento da personalidade.

Para entendermos como se processa a Educação Escolar Indígena na prática, torna-se essencial a discussão cultural, não apenas para inserir os indígenas como cidadãos nacionais em seu lócus, mas também, como ancestrais, que se encontram no palco da Educação atual e necessitam ter suas trajetórias sociais e históricas revistas.

Então, a cultura deve fazer parte do currículo obrigatório em todas as instituições de ensino, visando uma Educação preparatória, cidadã e inclusiva que aparelhe as pessoas para vida e possa agir e intervir em prol dos diálogos culturais, da igualdade perante a lei e do respeito aos direitos humanos.

Esse é um modelo educacional diferenciado, embasado numa pedagogia crítica com viés culturalista, que deve ser aplicado na Educação e,

consequentemente, proposto à sociedade. Acerca da diversidade cultural, Sacristán & Gómez (1998) argumentam:

Todas essas diferenças representam, em princípio, opções culturais legítimas, dignas de fazer parte da cultura curricular, enquanto não seja obstáculo para direitos fundamentais dos indivíduos ou de grupos. Embora todas as manifestações culturais sejam respeitáveis, não podemos cair num relativismo cultural absoluto, ou na ingenuidade de acreditar que todas têm o mesmo valor na sociedade em que alunos/as vivem. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.173)

Para se tratar da questão cultural na escola, independentemente de sua natureza (indígena ou não indígena), é importante que o/a docente se desapegue de modelos dogmáticos de Educação e que veja as diferenças culturais, étnicas ou religiosas como opções legítimas, que aprenda a conviver com as diferenças, nelas percebendo expressões e práticas de afirmação cultural.

A escola deve primar por um ensino reflexivo, crítico e dinâmico, no qual as diferenças sejam um constructo social e histórico e as identidades, culturas e representações sejam ferramentas de mudança nos paradigmas de ensino e aprendizagem. É de fundamental importância que estes conceitos contemplem as experiências dos/as professores/as formados/as para debater sobre as questões culturais na busca de se tecer uma Educação mais justa, cultural e equânime.

Tardiff & Lessard (2009, p.14) propõem uma análise do trabalho docente a partir de uma visão panorâmica dos professores nos dias atuais, com uma pesquisa de campo, que não analisa apenas questões relacionadas a currículo e práticas educativas, mas analisa o ambiente sócio interacional das relações humanas de docentes e discentes, evidenciando a partir da “captura” de sentido entre estes distintos sujeitos sociais, a relevância de conhecer a representação e realidade do trabalho dos professores.

Demonstra-se, assim, a importância de se analisar esse aspecto para se entender o próprio trabalho do ser humano na sociedade, visto como agente de ação e transformação dos processos sociais e históricos, tendo a escola como pano de fundo. Nesse ínterim, esta instituição passa a ser vista como um espaço de troca de experiências e intercâmbio social e cultural, onde o poder deve ser descentralizado.

Os saberes são representações que vão desde o campo do simbólico até às situações reais. Possuem uma subjetividade, uma capacidade potencial de

interação, e podem sofrer negativamente a própria influência dos modelos de ensino do mundo da globalização, das inovações tecnológicas e das “pressões formais” contidas em currículos que muitas vezes não atendem às demandas, especificidades e anseios de movimentos sociais e da ação de professores.

Portanto, temos a experiência, que pode ser lida como uma comparação de todos os conhecimentos apreendidos durante a formação inicial e continuada do professor. A vivência prática pode ser sintetizada na ação docente em sala de aula, na forma de interação professor-aluno. Tudo isso pode ser sintetizado numa expressão que afirma que ensinar é interpretar atividade em andamento e, a partir dela, elaborar um sentido.

A educação escolar deve manifestar-se de forma equânime, intercultural, atenta à alteridade, seguindo um fluxo contínuo de representações que envolvam as identidades, pois, antes de tudo, a docência pressupõe um trabalho humano sobre seres humanos e para seres humanos, como propõem Tardiff & Lessard (2009, p. 275):

Como indicado no início, a docência, como trabalho humano sobre seres humanos, constitui, no âmbito das sociedades modernas, uma atividade social fundamental. Mas até o presente essa atividade tem sido concebida, sobretudo, a partir de modelos teóricos tirados do estudo de outras esferas do trabalho: o industrial, o técnico, a comunicação, etc. Além disso, o fato de a docência ser um trabalho também tem sido um fenômeno negligenciado, tanto quanto a escola como organização de trabalho. Esta obra tinha uma dupla intenção inicial: queríamos, por um lado, re-situar a docência na problemática do trabalho e, por outro, subtrair de maneira crítica o estudo da docência da influência muito grande exercida pelos modelos de análise oriundos de outras esferas de trabalho. Para isto, apresentamos a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro.

A docência envolve uma gama de fatores além de concepções e estratégias escolares. Estas, por sua vez, vão ao encontro de questões de cunho político, social, econômico e cultural. Todos estes “setores” integram a Educação, mas ela se centra na relação entre o/os indivíduos e a sociedade.

Este “ramo” de trabalho difere, em alguns aspectos, do trabalho dito “material”, com o qual apresenta como não poderia deixar de ser, pontos de contato,



---

semelhanças, mas seus territórios, as identidades envolvidas e a forma de interação presente são diferentes.

Em se tratando da Educação Escolar Indígena, apesar dos avanços já presentes nos dispositivos legais e da existência de alguns materiais didáticos e paradidáticos especificamente voltados para estes povos, nas matrizes por eles reivindicadas, existe um hiato entre o que orienta os documentos e a dificuldade de como os professores devem agir, pois os territórios dos povos indígenas são distintos daqueles dos não indígenas, necessitando adequação por parte da equipe pedagógica da escola.

Para entender estes territórios, fizemos um percurso inter e transdisciplinar, no qual os saberes se interseccionam com os seres históricos e com os documentos dotados de políticas públicas e se mostram na prática. Tais documentos podem ser ressitoados ou não, dependendo das representações que os/as docentes a eles atribuíram e de que forma eles transmitem esses conhecimentos em sua interação com seus alunos.

## **2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

### **2.1 A pesquisa Qualitativa em Educação**

Neste capítulo, objetivamos discutir a pesquisa em Educação dos povos indígenas em interface com as políticas públicas e com as ações educativas de professores/as atuantes em uma escola indígena de Ensino Fundamental e Médio situada na aldeia Três Rios, no município de Marcação/PB, próximo ao município de Baía da Traição. Neste território vivem os remanescentes dos povos indígenas da Paraíba, a saber, os Potiguaras<sup>9</sup>.

O nosso foco são os/as professores/as e suas práticas educativas, no sentido de verificar como se processa a Educação Escolar Indígena, percebendo como a escola se apropria dos conhecimentos e os transmite a seus alunos, corroborando os ideais da Educação Escolar indígena, proposta por Comissões Nacionais de Educação, partindo deste caminho elaboramos a nossa trajetória metodológica.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, na qual analisamos e verificamos os conteúdos das leis no que tange a aspectos da Educação Escolar Indígena, como a lei 9394/96 nos seus artigos 77 a 81, onde vemos como este fenômeno é visto, assim como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas(RCNEI, 1998), e abordamos os procedimentos e técnicas observados empiricamente, a partir das práticas desenvolvidas na escola, propostas nas políticas educacionais para a educação escolar indígena, no Projeto Político-Pedagógico da escola e de demais fontes secundárias (materiais didáticos e paradidáticos, como livros, cartilhas, cartazes, dentre outros), e conteúdos e

---

<sup>9</sup> Potiguara, em Tupi, significa “comedor de camarão”. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são os remanescentes indígenas da Paraíba, localizados no litoral Norte, próximo à capital João Pessoa, e contam com uma população de aproximadamente 15.000 indivíduos. Dedicam-se à pesca, artesanato, entre outras atividades. Para maiores informações, verificar Mota & Casimiro (2012 p.15-19).

procedimentos que versam sobre esta pesquisa como a técnica da entrevista e que nos auxiliam e dão respaldo ao nosso estudo em questão.

Acreditamos que, desta maneira, pudemos perscrutar os sujeitos analisados, bem como a realidade na qual estão inseridos, o que nos permitiu problematizar a temática em questão. Neste percurso, tomamos como eixo referencial as contribuições de autores que versam sobre a pesquisa qualitativa em articulação com a pesquisa do tipo descritiva, e como podemos utilizá-los em pesquisas, tendo como pano de fundo o cenário educacional e cultural.

Neste sentido, dialogamos com autores que discutem essas questões, como Michel(2005); Chizotti (2013); Moreira & Caleffe(2008), dentre outros que enfocam a pesquisa descritiva como possibilidade de estudo dos temas inerentes ao universo educacional e às representações que este método traz junto a uma Teoria Cultural e interdisciplinar que, ao lado de uma proposta de pesquisa de campo, possibilitam elucidar a escola e suas interconexões com a sociedade, identidade e cultura de uma localidade, podendo transitar entre o global e o local.

Bogdan e Biklen(1994) nos permitem refletir sobre como se constroem os mecanismos e técnicas que conferem forma à pesquisa qualitativa, posto que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo [...]. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A abordagem qualitativa não apenas explora de maneira transdisciplinar uma realidade ou contexto social. Mas estuda as representações do objeto e as confronta com o mundo, perpassada por uma visão ampla e crítica de uma realidade.

No Brasil é apenas em meados da década de 70 do século XX que estudos qualitativos vão emergir na área da Educação, mas ainda timidamente. É nos anos 1990, no desenrolar do processo de redemocratização no pós-ditadura, que estes estudos ganham destaque, com as significativas contribuições de autores que formularam ideias, traçaram trajetórias, analisaram os cenários educativos ressignificando a pesquisa qualitativa e redimensionando sua importância para promover transformações no processo educacional, dentre elas as possibilidades de

empreender estudos interdisciplinares como, por exemplo, a realização de pesquisas do tipo descritivas, estas consideradas a partir de nossas premissas.

Estas ao lado da pesquisa qualitativa e do diálogo com as fontes orais enquanto técnicas de observação, análise social e procedimentos de análise e coleta de dados. Logo a pesquisa descritiva segundo Gil apud Moreira e Caleffe(2008, p.70) nos permite fazer um estudo minucioso e descritivo observando os fenômenos da educação e sua articulação com os seus respectivos atores sociais, e de como a partir de práticas diferenciadas podemos modificar uma realidade, além disso, esta pesquisa permite o dialogo com outras técnicas e procedimentos como as fontes orais, que utilizamos no nosso texto.

A abordagem qualitativa, assim nos fora possível fazer esta articulação entre pesquisa qualitativa e descritiva, mostrando que a pesquisa qualitativa apresenta múltiplas facetas de interpretação e de análise de fenômenos sejam eles sociais, culturais e educacionais como asseveram os autores Weller & Pfaff (2011, p. 30) afirmam que “as abordagens qualitativas defendem uma visão holística dos fenômenos”, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

A partir do posicionamento dos autores, é possível identificar que a visão dos professores/as indígenas precisa ser (re)inventada no tocante às políticas públicas voltadas ao campo da educação escolar indígena. Tal reinvenção se deu por meio dos documentos e da reflexão em torno das práticas dos/as professores/as indígenas, o que foi feito revisitando os documentos legais e o currículo, ambos elaborados para serem praticados na escola.

Este tipo de pesquisa nos permitiu fazer um estudo inter e transdisciplinar em Educação, do ponto de vista teórico, propiciando-nos perceber os povos indígenas potiguaras e seus processos diferenciados de Educação Escolar. Para Bogdan & Biklen (1994), numa pesquisa qualitativa:

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instancias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Compreendemos, desse modo, que a pesquisa qualitativa, dada a sua importância e natureza, permitiu que os/as pesquisadores/as verificassem com maior acuidade e profundidade os significados, emblemas e representações que refletem os comportamentos humanos e as instâncias nas quais eles se reproduzem ou se diferenciam.

As relações sociais e culturais se desdobram entre os seres, e, a partir de toda esta conjuntura e observação da realidade, não apenas de modo empírico, mas analítico e crítico, é que pudemos traçar diretrizes de estudo, debate e reflexão, nas quais o comportamento humano e as experiências vivenciadas por este refletem e estabelecem uma teia relacional que ajuda a entender as condições e significados da pessoa.

Desta forma, vale ressaltar que nossa pesquisa, além de ser qualitativa, é de natureza aplicada, isto é, ela se dirige a um contexto, à comunidade escolar indígena.

Sobre a investigação qualitativa de caráter pedagógico, Bogdan & Biklen (1994) argumentam:

Na investigação pedagógica, frequentemente, o investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e sua otimização. Ou, ainda, o indivíduo recorre à investigação qualitativa na sua prática pedagógica, por exemplo, auxiliando os alunos a explorar as suas próprias comunidades, inserindo-os em projectos que os levam à recolha de descrições e de relatos orais das pessoas relativos ao seu dia a dia (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 266).

Observando a fala destas autoras e os relatos orais dos professores que colaboraram na pesquisa, fizemos um confronto entre a escrita dos documentos e as práticas a eles correlatas.

A abordagem qualitativa, além de vislumbrar novas possibilidades para se trabalhar a Educação Escolar, também proporciona modalidades de pesquisa subsidiárias. É o que acontece quanto à pesquisa de campo, em suas estratégias de

entrevistas e de observação, nas quais os entrevistados são ouvidos e faz-se uma análise (conceitual, neste estudo) do conteúdo da sua fala.

A realidade escolar é complexa se nos esforçamos para compreender a articulação entre os documentos com aquilo que é veiculado como práticas e ações curriculares. Estas, por sua vez, são reproduzidas nos materiais didáticos que agenciam as práticas e ações docentes no cotidiano de cada professor/a e aluno/a.

Dado o próprio dinamismo e especificidades das práticas educacionais, e a necessidade de adaptações em materiais didáticos e projetos pré-elaborados fornecidos à escola, a constante atualização do PPP, como proposta de educação continuada e ações curriculares.

A Educação é um campo vasto, carecendo de discussões que problematizem seus atores sociais e como, a partir de instrumentos, de práticas de ensino, de manuais didáticos e paradidáticos, estes atores formulam práticas e ações que vão além destes recursos, em busca de promover justiça e equidade social, ajudando a modificar, desta maneira, a Educação, notadamente aquela voltada especificamente para a comunidade indígena.

Assim, através de uma observação, que problematize o ser social e humano, podemos propor uma releitura das realidades com discussões que re(pensem) a educação escolar indígena na, especialmente dos/as professores/as da Escola Estadual Índio Pedro Máximo de Lima.

## **2.2 A Pesquisa descritiva**

No que tange ao tipo de pesquisa qualitativa adotada na feitura deste texto, balizamos nossa escrita na perspectiva descritiva, centrada numa análise observatório- descritiva no plano teórico e epistemológico do cotidiano da Educação Escolar Indígena, através da observação na aplicação das políticas públicas presentes na escola, que funcionam como instrumentos de execução de leis e parâmetros que arregimentam a Educação Escolar Indígena em nível nacional, mas adaptado àquela realidade, pois o corpus da lei e sua representação embasada neste contexto é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola lócus de pesquisa.

No entanto, para entender como esse “dispositivo de pesquisa de campo” funcionou na prática, a partir de entrevistas formais, é necessário compreendermos

o que é a pesquisa descritiva, bem como os seus usos e como ele pode se articular à pesquisa qualitativa e aos estudos de natureza inter e transdisciplinar, para dar respaldo e legitimidade à pesquisa. No nosso caso, em específico, tal legitimidade deverá decorrer das formas como estes saberes foram trabalhados, considerando a sua importância no fomento de futuros estudos, debates e reflexões do ponto de vista metodológico sobre a Educação Escolar Indígena.

Michel(2005) ao nos falar sobre a pesquisa descritiva nos fala que este tipo ou modalidade de pesquisa analisa os fenômenos sociais, suas características, natureza, relações, conexões e interferências sempre a partir da realidade, onde o pesquisador e os sujeitos pesquisados podem interagir, este inserido nas dinâmicas do ambiente que exerce uma influencia em ambos os atores que compõem o cenário de campo, no nosso caso em específico, estamos tratando da descritiva que envolve como procedimentos de técnica e coleta de dados a pesquisa documental em interface com um estudo de caso, assim nosso trabalho ganha seus contornos teóricos, metodológicos e epistemológicos.

Este método abrange, dentro de nosso eixo de interesses, a observação dos fenômenos sociais e culturais que ocorrem dentro e fora do contexto escolar; como o pesquisador vai “interagir e intervir” nesta realidade, cabendo ao pesquisador à escolha de quais técnicas de coleta e levantamento de dados a investigação vai suscitar; qual o tratamento conferido a estes resultados obtidos; e como as relações sociais e culturais entre os sujeitos pesquisadores e pesquisados devem ocorrer, de forma a não comprometer a ética nem o andamento da pesquisa.

A partir das descobertas ocorridas mediante a investigação de dados e observações preliminares e finais, bem como a redação destes dados, e a comunicação dos resultados da pesquisa a comunidade pesquisada, para que com estes elementos esta comunidade possa promover as intervenções cabíveis, caso julguem necessário que auxiliem na (re)significação da Educação Escolar Indígena Potiguara na prática, pondo as lentes da Educação e Cultura para enxergar como as identidades e representações constroem ações que captam esta Educação Escolar Indígena e como estes povos têm aproximações e distanciamentos com relação à escola.

Este método permitiu uma (re)leitura educacional da Educação Escolar Indígena, a partir de uma pesquisa de campo, com todos os aparatos de técnicas e procedimentos que um método pode nos oferecer. Estes fatores nos auxiliam a

entender o que é a pesquisa descritiva e de como através dela podemos nos nutrir de substratos metodológicos que deram significado ao nosso estudo.

A pesquisa descritiva mediante a observação minuciosa dos fenômenos sociais e culturais nos permite perscrutar a realidade da Educação Escolar Indígena desde ao conteúdo da sua escrita, como por exemplo, as leis 9394/96, e documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas(RCNEI, 1998), e o próprio Projeto Político e Pedagógico(PPP, 2014) da instituição, logo esta conjuntura envolve uma análise mais “aprofundada” da realidade, sendo necessário entendê-la, decifrá-la e interpretá-la em todas as suas dimensões, que perpassam sobre as diretrizes desta pesquisa, a saber, a análise documental, o que fora feito nas leis e, sobretudo nos documentos que respaldam este tipo de educação, e a análise de uma realidade mediante um estudo, entretanto, a pesquisa qualitativa e descritiva com uma análise documental é mais proeminente neste processo, por isso, vejamos como estes fatores nos auxiliaram fornecendo subsídios metodológicos para o entendimento da Educação Escolar Indígena em questão.

Este método clarifica de forma mais adequada uma observação e análise, propondo um diálogo entre instrumentos, pesquisador e sujeitos-objetos, oferecendo a oportunidade de interconexão entre fontes, pesquisador e a realidade em questão. Devem ser considerados os diversos fatores presentes no contexto de cada pesquisa em especial, para investigar como, no âmago desta contextura, a realidade vai se formando nos fios e tramas entre teoria e prática.

Assim, torna-se fundamental entender os mecanismos que compõem a Educação Escolar Indígena. Dentre eles, desponta este o relevante conceito trabalhado nos manuais didáticos do Estado e da escola: o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Outra característica da Educação Escolar Indígena diz respeito ao ensino bilíngue/multilíngue trabalhado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), que dedica uma parte do documento à abordagem de tal assunto, elencando ferramentas para se refletir sobre o estudo da língua nativa dos povos indígenas, a saber, o Tupi, especificamente aquele falado pelos povos indígenas da Paraíba.

O livro *Tia Nhêmbô* de autoria dos/as professores/as potiguaras da *Paraíba* é um dos principais referenciais que explicita o conhecimento da língua tupi potiguara,



desde as séries iniciais às finais. Contudo, por se tratar de um material paradidático, ainda não é universalizado para a escola e para os/as professores/as, devido a curta tiragem de exemplares. Conseqüentemente, sua distribuição pelas Secretarias de Educação e escolas de Educação Escolar Indígena é limitada, além da necessidade de um melhor preparo para os/as professores/as articularem esta língua; bem como um maior exercício do seu uso pelos alunos na escola, considerando que um dos elementos fundamentais que auxiliam na identificação de um povo é a sua língua, cultura, costumes, valores e práticas religiosas.

Isto, na prática, dificulta a aprendizagem dessa língua, tão importante para a identidade e o cotidiano indígena. Trata-se de outra característica da Educação Escolar Indígena, que é de suma importância para estudo, análise e reflexão sobre estes povos. Para reconhecê-los, é necessário compreender como, no cotidiano, eles elaboram suas representações sobre a escola e de que forma eles veem aspectos do mundo contemporâneo, a exemplo da globalização, e como tal conjuntura e o contato com não indígenas, afeta o comportamento destes povos, principalmente se os consideramos como “híbridos culturais” (CANCLINI, 2006).

Esta pesquisa visou também a observar como os manuais didáticos e os professores agem e tangenciam práticas de Educação Escolar Indígena, levando em consideração todo um contexto próprio e específico, que é o da escola investigada.

Tal perspectiva pode auxiliar a aproximação entre políticas públicas, professores e currículos, além de fomentar estudos que problematizem estes povos a partir do diálogo com o mundo dos não indígenas, especialmente no tocante aos/às professores/as indígenas focalizados/a, a partir do contexto educacional.

O relato de professores/as foi obtido através da aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada e a conseqüente realização da entrevista. Por fim, deu-se a coleta de outras informações inerentes à pesquisa. Portanto, a partir deste texto, podemos depreender tal conhecimento necessário à construção deste estudo.

A perspectiva descritiva toma como referência o ponto de vista dos membros nativos do grupo (êmica), ainda que feita com categorias científicas do pesquisador (ética); pretende ser holística, abarcando uma compreensão global que inclua aspectos históricos, culturais, econômicos, religiosos etc.; representativa enquanto procura condensar em um texto o significado colhido em um contexto fluente e mutável, nimbado de manifestações não verbais intransmissíveis ao texto escrito, como emoções cifradas, entonações e ironias invisíveis às quais o pesquisador atribui significado. É uma

interpretação válida e legítima enquanto o pesquisador procura dar inteligibilidade e validar o processo, a forma de saber e a representação que os sujeitos pesquisados manifestam (CHIZOTTI, 2013, p. 73).

Enquanto técnicas de procedimento e análise de dados às entrevistas nos conceberam informações importantes para verificarmos como se constitui a Educação Escolar Indígena em sua práxis, e isto fora possível a observação detalhada do campo, com um estudo delimitado e delineado sobre uma realidade com a população e a amostra bem delimitada, conforme nos assevera Triviños(1987), estas características estão presentes na pesquisa descritiva é que a partir da inserção destas no contexto da pesquisa qualitativa é que podemos vislumbrar as representações que compõem o mosaico da Educação Escolar Indígena, entendendo seus mecanismos de funcionamento, esfera de atuação e a relação entre os documentos como o PPP da referida escola, bem como dos docentes indígenas com estes documentos e com a Gestão e professores da EEIEFM – Índio Pedro Máximo de Lima.

Assim constatamos que esta abordagem metodológica que engloba a pesquisa qualitativa do tipo descritiva nos propiciou uma análise e reflexão dos elementos que compõem a Educação Escolar Indígena em seu lócus da escola Índio Pedro Máximo de Lima quanto nos pressupostos nacionais, às leis e documentos nos permitindo saber as múltiplas facetas que ajudam a formação desta educação e de que forma os/as professores/as indígenas “interpretam” conhecimentos básicos como a Interculturalidade, o Bilinguismo/Multilinguismo e as Representações do Cotidiano destes povos, este conhecimento apreendido desta metodologia nos auxiliou na visibilidade da práxis sócia educativa e interacional desta Educação no seu cotidiano na EEIEFM – Índio Pedro Máximo de Lima, viabilizando ao lado do uso dos recursos orais(entrevistas) a pesquisa em questão.

O investigador enxerga uma realidade por meio de múltiplos olhares e possibilidades. E, a partir da interpretação, atribui uma nova representação à realidade, enriquecendo os saberes e sentidos da Educação, de forma a produzir um conhecimento específico e global.

O pesquisador deve permanecer *in loco* por um tempo específico, até realizar a pesquisa e se familiarizar com o ambiente.

Desse modo, deve haver um estranhamento, seguido de uma aproximação entre a realidade observada e o pesquisador. Entretanto, há limites no que concerne a essa aproximação. O investigador deve levar em consideração os interesses da pesquisa, questões de ética e um equilíbrio epistemológico entre os saberes e fazeres que constituam o conhecimento com a possibilidade de mudança social da realidade social.

Tal processo pressupõe subjetividade, desde que não comprometa elementos da pesquisa e tampouco influencie os objetivos, etapas e/ou desdobramentos que possam dificultar a pesquisa.

Este contato deve ser profissional e dotado de relevância crítica e social, com o intuito de sugerir possíveis mudanças de uma realidade, valorizando as práticas e promovendo ações afirmativas que visem a uma mudança, com a leitura adequada da Educação Escolar Indígena e o entendimento das implicações sociais e pedagógicas que ela suscita nos movimentos sociais indígenas potiguaras, e nas próprias práticas e ações destes povos em busca de construção de parâmetros, metas, objetivos e diretrizes que forneçam subsídios para se construir uma Educação Escolar Indígena diferenciada e adaptada à realidade indígena potiguara da Paraíba.

Devemos recorrer a este contexto para ampliar as representações da realidade e mostrar novas diretrizes para se trabalhar nela. Isso não prejudica ou interfere no andamento da pesquisa e no levantamento de dados, visto que a subjetividade aqui retratada serve de bússola para orientar as “trilhas teóricas e metodológicas” que embasam a pesquisa qualitativa e descritiva.

Refletimos e observamos uma realidade que não é estática, mas dinâmica, contemplando nuances sociais e interacionais nas quais atores sociais se relacionam, constroem noções, conceitos, práticas e ações.

Enfim, eles constroem “trilhas”, a partir das quais nos nutrimos e verificamos como, a partir de sua interpretação e conseqüente relação com a realidade, podemos “decifrar e decodificar” um contexto social, educacional e étnico para, a partir daí, elucubrar a educação na escola lócus da pesquisa e as políticas públicas que regem esta Educação, a exemplo de documentos como o RCNEI (BRASIL, 1998) e o próprio Projeto Político- Pedagógico (PPP) da escola.

De igual modo, investigamos como os/as docentes, através destes manuais didáticos, tecem representações sobre a Educação Escolar Indígena construída no

dia-a-dia na sala de aula, o que se constitui na práxis dessa educação, pautada no respeito à diversidade dos povos indígenas e adaptada à realidade potiguara daquela localidade. Estes são os princípios que devem nortear a Educação naquela escola.

Assim, torna-se fundamental entender como o PPP constrói a Educação Escolar Indígena e de que forma a comunidade escolar concebe essa Educação, não apenas em âmbito teórico, mas no sentido de tecer práticas e ações afirmativas e educacionais, para que haja uma leitura adequada da área educativa.

Devemos ouvir as vozes dos povos indígenas, assimilá-las e perceber como elas constroem as representações do que convencionamos denominar de Educação Escolar Indígena.

A realidade escolar é complexa e contraditória se comparada ao que afirmam os documentos. No discurso oficial, veiculam-se práticas e ações curriculares, as quais, por sua vez, são reproduzidas nos materiais didáticos que agenciam as práticas e ações docentes no cotidiano de cada professor/a e aluno/a.

A forma como os/as docentes apreenderam a ministrar estes conceitos em sala de aula é díspar em relação aos documentos e currículos oficiais, pois o cotidiano dos atores educacionais não é um todo acabado e possui detalhes que apenas um olhar minucioso permite observar, um instrumento por excelência para vermos tais realidades é a interação gerada através da pesquisa descritiva que é à base do texto apresentado.

### **2.3 Etapas da Pesquisa**

Nossa investigação envolveu uma análise dos documentos na primeira etapa, como, por exemplo: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), dentre outras.

Analisamos o que estas leis estabelecem sobre a Educação Escolar Indígena e como os instrumentos da escola, presentes na etapa de pesquisa de campo, refletem essas premissas.

Entrevistamos professores/as de Língua Portuguesa e de Tupi. Também catalogamos um material paradidático de Tupi, aliás, uma das poucas fontes de material didático, além de um livro sobre a diversidade ainda em processo de adoção pela escola. O problema enfrentado pela instituição nesse ínterim é que os materiais de Tupi não existem e os livros adotados pela escola são escassos e obedecem a ditames não indígenas.

Mas, observando as falas, os documentos e a informação em potencial, constatamos que a teoria sobre a Educação Escolar Indígena é coesa, coerente e está de acordo com a realidade destes povos.

Entretanto, *in loco*, deixa a desejar, especialmente na nossa realidade do estado da Paraíba. Logo, não existe uma aproximação entre o conteúdo dos documentos e o das escolas, notadamente no Nordeste.

Essa discrepância dificulta a adoção de um modelo de Educação Escolar Indígena aos moldes das leis e políticas públicas. Todavia, não podemos desprestigiar a escola, pois, através de seu PPP e das práticas e ações dos/as professores/as, eles/as erigem um modelo de Educação Escolar Indígena adaptado à sua realidade, embasado nos modelos ditos “tradicionais” de Educação Escolar Indígena.

Assim, vemos todo um esforço destes/as docentes em buscar construir uma Educação Escolar Indígena passível de tecer representações, ações e práticas que atendam aos anseios, demandas e necessidades dos povos indígenas.

A leitura e interpretação desses aspectos, se os pensarmos comparados à nossa temática, revela a necessidade de buscar os sentidos de cada entrevista, no tocante a, por exemplo, o que os/as professores/as entendem por Educação Escolar Indígena e como eles/as trabalham o universo indígena e seus sincretismos, envolvendo a questão da religiosidade, tradições, costumes, identidade e cotidiano.

Ouvir suas vozes pode trazer à baila as representações e sentidos da Educação Escolar Indígena, que não integram os currículos e manuais pedagógicos. Portanto, é necessário entender as entrevistas como narrativas que retratam o cotidiano. Mediante a análise e reflexão em torno destes “ciclos”, é possível

enxergar uma realidade de forma diferenciada, distinta, dialógica, entendendo os meandros e mecanismos implícitos na pesquisa.

Dessa forma, esta modalidade também integra nossa pesquisa, pois, entendendo essas trajetórias, estamos dando um passo importante no entendimento das questões inerentes à Educação Escolar Indígena e de suas contribuições para a vida dos/as professores/as e dos sujeitos históricos que nela estão envolvidos.

É também um passo importante e significativo para a realização da interculturalidade, cuja condição diz respeito a conhecer o outro, dialogar com as diferenças e, a partir delas, construir uma realidade dinâmica, fluida e baseada nos conhecimentos entre os seres investidos de uma postura crítica e de participação social, com engajamento entre os seres que pode contribuir positivamente para a pesquisa.

Desse modo, torna-se possível empreendermos esta reflexão analítica sobre a temática em questão.

Na segunda etapa da pesquisa, que correspondeu à presença do pesquisador em campo, além das análises documentais e da própria escola, investigamos os professores, mediante a autorização da instituição educacional, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e da Organização dos Professores Indígenas Potiguaras (OPIP). Também obtivemos o consentimento da gestão da escola e do líder da comunidade local, o cacique Bel.

Fomos a campo e empreendemos o emprego de fontes primárias e orais, como a aplicação de um roteiro semiestruturado de entrevista com questões abertas, indagando como estes professores veem a Educação Escolar Indígena e de que forma a praticam no cotidiano de sala de aula a partir de sua disciplina.

Por exemplo, refletimos como o professor de Etno-História ministra as questões da interculturalidade e os conceitos e facetas que englobam a Educação Escolar Indígena entre os pressupostos teóricos e a consequente práxis social, cultural e educacional.

Estes fatores estão presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, é possível verificar, através de nossa investigação, como professores/as indígenas veem esta Educação e confrontá-la com a escrita dos documentos. Vale dizer que nem sempre a escrita dos documentos pressupõe estudos e análises mais apuradas da realidade, criando um distanciamento entre o que foi representado oficialmente e a prática.

A maioria dos/as professores/as elabora diferentes projetos, com distintas concepções sobre esta Educação. Tais diferenças se manifestam sutilmente. Cabe a nós, enquanto investigadores, procurar nas entrelinhas os sentidos que a realidade manifesta e observar os lugares das falas, sua intencionalidade, além de buscar nas representações linguísticas as representações da realidade e como podemos formar sentidos, expressões e representações a partir dos documentos em conjunto com as falas.

## **2.4 Fontes e Instrumentos da Pesquisa**

Sobre as fontes e instrumentos utilizados em nossa pesquisa qualitativa e descritiva, convém ressaltarmos como podemos analisar estas ferramentas. Fizemos isto verificando o que os autores pontuam sobre tais aspectos para elencarmos estas ferramentas que, aliadas aos métodos e técnicas, compõem os procedimentos que a escrita de um texto metodológico deve ter.

Bogdan & Biklen (1994) argumentam que a pesquisa deve ter um bom foco e estar bem redigida. Cabe ao pesquisador estar atento aos detalhes da realidade e às pistas que as fontes podem fornecer ou não, além de muita paciência, especialmente em se tratando da realização de entrevistas e do cuidado em se preservar a ética e a identidade dos colaboradores, além de saber manusear as informações.

Consideramos que este estudo refletiu atos de relações internas entre as políticas públicas e o cotidiano escolar, fomentando um ato de observação e classificação das práticas escolares, com vistas a provocar uma fixação cultural, isto é, uma análise cultural situada entre a escrita dos documentos e as falas dos/as entrevistados/as, que funcionam como instrumentos, a partir da reflexão das políticas e do ato da docência.

Neste íterim, os instrumentos utilizados nesta primeira etapa inerente às fontes secundárias foram o caderno com o devido fichamento e resumo dos textos teóricos e metodológicos, contendo anotações sobre as concepções de Educação Escolar Indígena e uma atenciosa observação do PPP, sobretudo referente às disciplinas enfocadas em nossa pesquisa, tais como: Língua Portuguesa, Língua Tupi, Etno-História, Arte e Cultura e Educação Infantil, entre outras.

Vale salientar que não pudemos fazer a observação das aulas de Tupi, tampouco as demais, exceto a de Arte e Cultura com a amostra do trançado da caneta, devido à delonga da liberalização de nossa pesquisa, mas, dentre os limites postos, fizemos o nosso roteiro em campo. Isto foi necessário para compreender como se configura a Educação Escolar Indígena e essas fontes, somadas aos instrumentos utilizados, auxiliaram-nos na promoção e feitura de nosso trabalho. Daí serem fundamentais para a nossa investigação.

Sobre os instrumentos utilizados nesse processo, o qual correspondeu à pesquisa de campo, utilizamos algumas informações e relatos de professores, bem como sugestões de pesquisa e de procura de fontes, como sítios online especializados na temática, documentário em DVD e vídeos na internet, dentre outros. Utilizamos ainda um gravador de áudio (um aparelho de MP4).

Gravamos cerca de quinze questões para os professores e dez para a gestão, e para a professora de Educação Infantil, e foi comum a todos/as os/as colaboradores/as a realização de um questionário sociocultural, com a identificação dos/as professores/as, e informações como o tempo de atuação como docente, com o intuito de vermos como estes sujeitos contemplam a Educação Escolar indígena.

Deste modo, as questões elaboradas e vislumbradas pelos docentes concebem as aproximações e distanciamentos entre o que propõe esta educação nos documentos e como ela é desempenhada na prática, para descobrir como, a partir dela, podemos com o propósito de tecer, estudos e reflexões que a (re)pensem e fomentem a discussão sobre a questão indígena, tendo como pano de fundo discussões sociais, culturais e educacionais concernentes ao presente século.

Vale frisar que esta é uma pesquisa feita com seres humanos. E, como toda pesquisa dessa natureza, em nível global, deve obedecer a uma série de procedimentos pautados pelo sigilo, pela preservação da identidade das pessoas entrevistadas e pela ética.

Logo, ela foi amparada por documentos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entendido como um termo de compromisso de sigilo de informações assinalado entre o pesquisador e o pesquisando, dentre outros aparatos legais, tidos a práxis da Resolução n. 466, de dezembro de 2012, e sancionados pelo Conselho Nacional de Saúde e pelas instituições de ensino, garantindo a integridade das pessoas entrevistadas e assegurando os direitos



humanos, bem como a segurança dos dados e a divulgação dos resultados analisados.

Diante do exposto, acreditamos que esta discussão, dada a sua relevância, bem como a dos caminhos metodológicos descritos, nos favoreceu na compreensão e percepção sobre o universo da Educação Escolar Indígena em toda a sua conjuntura.

Os procedimentos citados objetivaram nos auxiliar nosso entendimento da questão e uma leitura da realidade e prática, passível no sentido de promover uma interface dialógica entre os saberes das leis e suas práticas.

Optamos por tais caminhos, pois pensamos que eles nos permitem perscrutar esta educação e, ao mesmo tempo, refletimos sobre o contexto cultural e indígena e entender como se figura esta a serviço da comunidade escolar e indígena. Essa comunidade também é partícipe e artífice que vem segundo a professora M.A desde a “[...] mãe terra, atingindo todos os ciclos do ambiente e da vida” (informação verbal<sup>10</sup>).

A escola é um “porto” onde os conhecimentos indígenas se completam em conjunto com aqueles oriundos da educação Indígena, formando, assim, um duplo modo de conhecer, representar e ver o mundo. Destarte, eles aprendem duas vezes, e esse duplo aprendizado nos fornece subsídios para nossa pesquisa e para os valorizarmos como artífices e partícipes da nossa História, Sociedade e Memória. Como tal, necessitam ser, tendo a Educação e a Cultura como principais formas de representação e de discussão da temática.

## **2.5 Histórico da Escola**

A Escola Estadual Índio Pedro Máximo de Lima esta situada na aldeia Três Rios, no território de Monte-Mor, no município de Marcação, próximo aos municípios de Rio Tinto e Baía da Traição, localizada onde antes era um canavial.

Foi autorizada a funcionar através da Lei n. 8.242, de 01 de julho de 2007, a partir desta data a escola passa a atuar legalmente como uma instituição escolar de

---

<sup>10</sup> Trecho extraído da fala da professora M.A, de Educação Infantil (2014).

ensino fundamental, a liberalização para o ensino médio decorreu apenas em 2013, conforme nos assevera o Projeto Político Pedagógico(PPP) da EEIEFM – Índio Pedro Máximo de Lima, criado no ano de 2014, exatamente um ano após a escola conquistar(obter) autorização para a implementação do ensino médio.

Trata-se de uma escola indígena situada na zona rural. Como tal, segue elementos inerentes a este tipo de escola. A história da instituição começa no dia 16 de março de 2004, já na aldeia Três Rios, em uma casa de apoio da comunidade construída na primeira retomada das terras.

Nesta casa, não existia uma estrutura planejada para uma sala de aula, visto que era de taipa, não possuía luz elétrica, água encanada nem merenda escolar. A princípio, tinha como docentes J.A. (Itanhã – Pedra Grande), professor de Artes, que foi entrevistado na nossa pesquisa, Maiara Pessoa e Jaqueline Ciriaco. Além de ministrar aulas, tomaram a iniciativa de distribuir alimentação e água potável para os estudantes.

Estes docentes, ao lado do cacique José Roberto (Bel) e da irmã Gilvanete, eram os responsáveis pela merenda e colaboram com a escola até os dias atuais. Coube à Prefeitura Municipal dar a assistência salarial à escola.

Isto porque a instituição ainda não havia sido estadualizada e funcionava oferecendo o primeiro ciclo do ensino fundamental, com aulas de segunda a sexta-feira. Aos sábados, havia aulas voluntárias de Tupi. Como muitas famílias residiam longe, a escola contava com um pequeno número de alunos. O fato de os alunos terem de atravessar a rodovia estadual PB 041 para chegar à escola levou a frequência a diminuir ainda mais.

Contudo, no ano de 2005, muitas famílias já residiam na aldeia. A sede da escola foi transferida da casa de apoio para a oca da aldeia, onde as aulas ocorreram em caráter provisório, pois já estava em andamento a construção do prédio escolar, que possuía apenas uma sala de aula.

A construção foi feita com a ajuda da comunidade e alguns parceiros, como a irmã Gilvanete, da Baía da Traição. As aulas agora eram ministradas na oca pelos mesmos professores, com a adição da professora Érica Maria, nos turnos diurno e noturno, com o ensino fundamental e o Programa Brasil Alfabetizado.

No ano de 2007, a comunidade se reuniu com a necessidade de que algum órgão público assumisse a escola. Então, nesse contexto, o cacique José Roberto (Bel) e o pajé Josecy levaram a proposta da comunidade para a prefeitura, mas esta

não aceitou, visto que ela já auxiliava no salário dos professores. Isto dificultou o funcionamento da escola; porém, no mesmo ano, a mesma proposta foi levada para o Estado, que a aceitou.

Em fevereiro de 2007, tiveram início as aulas com um aumento no quadro de funcionários, sendo três professores, uma secretária, uma merendeira e uma servente. Em 2008, houve um novo aumento no quadro de funcionários, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); em 2009, incluiu o segundo ciclo do ensino fundamental.

A escola foi crescendo gradativamente e, no ano de 2012, houve o grande salto: a chegada do Programa Mais Educação e a implantação do ensino fundamental completo. A instituição aumentou o número de funcionários e alunos, passando a contar com um quadro de 25 funcionários.

Ainda em 2012, a escola passou a oferecer aulas diferenciadas e integrais, com acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, agroecologia, cultura e arte, aumentando a necessidade do acréscimo no quadro de funcionários para garantir um funcionamento adequado. Assim, foi requisitado um coordenador, uma merendeira e mais dois auxiliares de serviços gerais.

Em 2013, houve a abertura do processo de implantação do ensino médio. A escola é uma das poucas da região a oferecer o este nível de ensino. Logo, no decorrer dos anos, esta escola, que desde os seus primórdios contou com o auxílio e diálogo com a comunidade na qual se insere, hoje recebe também alunos não indígenas, bem como professores não indígenas, respeitando as hierarquias, currículos e ideologias de Educação Escolar Indígena.

Atualmente, a escola conta com 25 funcionários, entre professores/as indígenas e não indígenas, gestores, auxiliares de serviços gerais, dentre outros atores sociais que compõem a chamada comunidade escolar. Neste lapso de tempo, vemos que esta escola cresceu, contando com dois grandes diferenciais: a implementação do ensino médio e do programa Mais Educação.

O nome da instituição é uma homenagem ao índio Pedro Máximo de Lima, que durante o processo de ocupação das terras da referida aldeia, foi decisivo no processo de reconquista das terras. Por isso, a comunidade se reuniu e decidiu fazer uma homenagem póstuma a esse grande líder e batizou a escola com seu nome.

A instituição tem em sua prática um modelo de educação atual, dinâmico e intercultural de fato, dialogando com as culturas e diversidades do mundo. Sua prática se aproxima dos manuais e vai além deles, pois, mesmo com dificuldades em obter materiais didáticos próprios e diferenciados, e apesar da falta de verba, de espaço físico adequado e de outros problemas, a escola consegue manter seu propósito principal: formar cidadãos e prepará-los para o mercado profissional, bem como para o convívio social.

Tais funções são atribuídas a quaisquer escolas, mas esta tem o dever de formar majoritariamente povos indígenas. Os povos nativos possuem saberes não oriundo apenas da escola e a partir deles constroem suas noções de Educação, Sociedade e Mundo, além dos não indígenas.

Destarte, não deve menosprezar sua cultura, costumes e tradições, mas, pelo contrário, adaptar a cultura dos não indígenas, considerada como “outra cultura”, para o seu mundo e suas vivências pedagógicas, promovendo e inscrevendo estes alunos como partícipes e artífices da História e na História.

Segundo informações contidas no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Índio Pedro Máximo de Lima (PPP, 2014), no ano letivo de 2013, foram matriculados cerca de 231 alunos, com faixa etária que varia entre 4 a 50 anos de idade. Atualmente, a escola recebe em média 300 alunos, sendo subdivididos em turnos: manhã, tarde e noite.

No turno diurno, funcionam a educação infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental I (que compreende do 1º ao 5º ano). No turno vespertino, funciona o segundo ciclo do ensino fundamental II (que compreende do 6º ao 9º ano), juntamente com o ensino médio (que compreende do 1º ao 3º ano). Já no turno noturno, funciona o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Mais Educação.

A despeito desta efervescência de atividades, sua infraestrutura é precária. Segundo o PPP (2014), a escola conta apenas com quatro salas, estando uma em construção, totalizando, assim, cinco salas de aula e um anexo. A instituição dispõe de uma cozinha, dois banheiros (um masculino e outro feminino, que não comportam a demanda).

Mas, mesmo a escola funcionando nestas condições precárias, possui uma boa estrutura didático-pedagógica e segue as determinações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), apesar de possuir

uma filosofia curricular própria e específica, que busca contemplar as necessidades e especificidades do povo Potiguara.

Dessa forma, o PPP (2014), manual didático e grande referencial da escola, menciona direta e indiretamente os instrumentos, políticas públicas e ações de nível nacional, global (mais homogêneas) e local (mais heterogêneas), com uma estrutura e ideologia de Educação Escolar Indígena que ressalta as necessidades e especificidades desta educação, como a interculturalidade e a inserção do cotidiano, estes aspectos considerando a realidade de ensino e os níveis sociais, demográficos e étnicos daquela comunidade.

Estes níveis devem revisitar e valorizar as contribuições que os povos indígenas conceberam e ainda concebem para a nossa sociedade, cultura e memória, o que os constitui como patrimônio imaterial da nossa sociedade e ancestralidade.

Ainda sobre a Educação Escolar Indígena da EEIEFM Índio Pedro Máximo de Lima, vale ressaltar que sua grade curricular divide-se em: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Arte e Cultura, Etno-História, Tupi, Educação Física, Inglês, Química, Física, Sociologia, Filosofia, Biologia e Antropologia. Todas essas disciplinas oferecem uma carga horária adequada, de maneira que contemple os 200 dias letivos conforme estabelecido em lei para colégios de ensino fundamental e médio, sancionada pelo estado da Paraíba.

O calendário da grade curricular e o horário das aulas ministradas nos turnos da manhã e tarde respeitam as especificidades da cultura indígena, conforme previsto na Lei n. 9.394/96, no Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2011) e em outras leis e resoluções que discutem a Educação Escolar Indígena de acordo com os parâmetros que arrematam esta Educação: a interculturalidade, o ensino bilíngue/multilíngue e a autonomia.

Assim vemos como se constitui a Educação Escolar Indígena numa perspectiva prática, em que as práticas vão além das políticas e dos documentos.

## 2.6 Perfil dos/as Professores/as

Os sujeitos desta pesquisa são professores/as indígenas Potiguara, que, em Tupi, significa “comedor de camarão”, pois eles habitam uma região praieira, onde a cultura do camarão é utilizada como base da alimentação. A pesca deste marisco constitui uma cultura de subsistência e de convívio primitivo e comunal daquela comunidade ao longo da colonização, preservada até os dias atuais.

Estes povos são os ancestrais históricos e sociais da Paraíba, integrantes da família linguística Tupi. Atualmente, eles falam português, mas se encontram em processo de revitalização de sua língua ancestral Tupi. Esta língua é praticada e estimulada na Educação Escolar Indígena, concomitantemente à proposta de educação bilíngue/multilíngue, conforme ressaltam as diretrizes dos manuais didáticos e pedagógicos que versam sobre este tipo de educação.

O estudo da Língua Portuguesa é igualmente estimulado, devido ao contato com outros povos e sociedades não indígenas, conforme constatamos na escola.

Vale salientar que os Potiguaras estão entre os poucos povos remanescentes no Brasil a viver no mesmo lugar desde a chegada dos colonizadores há 500 anos. Isto é comprovado pela bibliografia, documentos e pesquisas sobre a História do atual estado da Paraíba, cuja concentração populacional ocorre, sobretudo, na Baía da Traição.

Esta permanência se deu devido à resistência aos invasores, a fugas para outras regiões e a acordos com os colonizadores. Por isso, demonstraram uma capacidade de luta e resistência, preservando sua cultura, costumes e tradições.

Os Potiguaras vivenciam um processo de revitalização cultural promovido em representações, práticas e ações em cada escola indígena de cada comunidade. Assim, estes povos vão (re)construindo sua História, Sociedade e Memória<sup>11</sup>.

Eles contam com uma população de aproximadamente 19 mil indígenas habitantes das aldeias e das cidades de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, dentre os quais 8.241 são residentes no município de Marcação, situado no litoral norte da Paraíba, numa área entre os rios Camaratuba e Mamanguape.

---

<sup>11</sup> Sobre isto, verificar Mota & Casimiro (2012).

O conjunto de aldeias constitui três Terras Indígenas (TI's) contíguas, perfazendo um total de 33.757 hectares. A terra é subdividida em três territórios principais, a saber: a Terra Indígena (TI) Potiguara, com uma população de 8.109 pessoas; a Terra Indígena (TI) Jacaré de São Domingos, com uma população de 449 pessoas e a Terra Indígena (TI) Potiguara de Monte Mor, com uma população de 4.447 pessoas, na qual está localizada a aldeia Três Rios, onde está lotada a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Índio Pedro Máximo de Lima.

Assim como se verifica em outras aldeias, possui uma estrutura que conta, além de uma escola de ensino básico (no caso desta aldeia, incluindo o ensino médio), um posto de saúde e casas de farinha. Estas aldeias possuem três monumentos históricos e territoriais, dentre os quais enfocamos: a Igreja de São Miguel e a de Nossa Senhora dos Prazeres<sup>12</sup>.

Sobre estas cidades, destacamos apenas que, nas décadas de 1970 e 1980, houve uma intensa luta pelo acesso destes povos a estas terras, pois, na época, vigorou o Estatuto do Índio. Um dos seus artigos descriminava o reconhecimento e a subsequente estipulação de uma divisão de terras indígenas. Porém, vale ressaltar que, até os anos 1990, os Potiguaras lutaram por suas terras e ainda não têm seu território totalmente dividido.

Na escola, a área foi conquistada e teve legitimidade do órgão regulamentador de terras dos povos indígenas, que é a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Portanto, a escola está situada em uma Terra Indígena (TI), tendo o auxílio de outras organizações, como a OPIP, e da própria comunidade local. Houve lutas contra o sistema latifundiário e servil em prol da liberalização das terras<sup>13</sup>.

Hoje, estes povos convivem em suas escolas com uma realidade de duplas facetas: eles têm sua cultura revitalizada e, ao mesmo tempo, aprendem conhecimentos dos não indígenas, o que denota o caráter de hibridismo cultural. Isto mostra que estes indivíduos pertencem e integram as sociedades primitivas e atuais, devendo ser observados a partir destes dois fatores.

Por isso, carecem de estudos que os problematizem neste século em âmbitos educacional e sociológico.

---

<sup>12</sup> A este respeito, remetemos o/a leitor/a à apreciação de Simas (2012, p. 24-26).

<sup>13</sup> Sobre isto, verificar Casimiro & Mota (2012).

Destarte, nossa pesquisa busca enfatizar tais aspectos, mediante o ouvir contar dos professores em sala de aula.

Mas, e quanto a estes professores/as que compõem a escola, quem são eles/as? Por que foram escolhidos/as? E qual a sua relevância e as contribuições que eles podem trazer para o entendimento da Educação Escolar Indígena em seus pressupostos teóricos e práticos? Neste sentido partimos a partir do contexto das diversidades étnicas, refletindo sobre a Educação Escolar Indígena, tendo como pano de fundo uma investigação de campo em uma escola EEEIEFM – Índio Pedro Máximo de Lima.

Selecionamos os colaboradores dentre o ensino fundamental, ciclos I e II, e a Educação Infantil a professora M.A, bem como a gestão da referida escola. As disciplinas são as seguintes: Arte e Cultura, ministrada pelo Professor cujo nome indígena é Itaatã, nome em Tupi que quer dizer Pedra Forte, por questões de ética e manutenção das identidades e devido a questões de sigilo conforme trata a resolução nº 466 do Comitê Nacional de Ética em pesquisa, esta seguida pela UEPB, nos temos que preservar a identidade destes povos por isso em alguns casos usamos nomes indígenas, como neste caso e do professor de Língua Tupi Potiguara e na ausência de nomes indígenas utilizamo-nos das siglas e abreviaturas relacionadas aos sujeitos históricos de nossa pesquisa; o professor de Tupi Potiguara Ka`aguasu (Mata Grande); o professor J.R., que ministra a disciplina de Etno-História e a professora W, de Língua Portuguesa.

A partir das visitas a escola lócus de nossa pesquisa, munido do diário de campo para empreender a coleta de dados, o pesquisador registrou todos os aspectos que julgou pertinentes ao registro das observações.

Buscamos exercitar uma observação que ocorreu no mês de Dezembro de 2014, devido a “questões burocráticas”, na verdade deveria ter começado em Agosto de 2014, porém apesar das dificuldades de data e da observação das aulas, ficou inviável devido ao período de férias, a exceção da aula de Arte e Cultura fora observada, fizemos uma análise em documentos e nas práticas que simultaneamente podia propor possibilidades de diálogo, que repensem esta Educação Escolar Indígena aos moldes de uma educação culturalista, com a utilização da observação participante presente na reflexão desta educação na prática e extraída dos relatos de professores/as desta respectiva escola.



Em nosso estudo, enfocamos os professores dessas áreas, pois acreditamos que essas disciplinas, por seu teor subjetivo, respondiam com uma parcela significativa do estudo, análise e reflexão sobre a temática em questão. Por isso, numa amostra não aleatória oriunda de um universo de 20 professores/as da escola, selecionamos as áreas da referida lei, pois estes melhor explicavam a demanda da nossa investigação, sobretudo disciplinas e professores/as que lecionam componentes das “chamadas” Ciências Humanas, neste íterim optamos por esta escolha, pois melhor nos auxilia na nossa análise e reflexão.

Assim, de um universo de aproximadamente 20 professores, escolhemos uma amostra não aleatória de cinco docentes e de um professor que exerce a função de docência, portanto não atua como professor embora tenha formação pedagógica que lhe permitiria atuar como docente, sendo uma professora de Língua Portuguesa, um professor de Língua Tupi, um professor de Etno-História, um professor de Artes, que foi um dos primeiros professores e fundadores da escola, e uma professora de Educação Infantil, além da gestão, contemplando um gestor, pois na escola não existe a figura do coordenador pedagógico, nem tampouco vice-gestor ou diretor<sup>14</sup>.

Feito isto, com o objetivo de verificar de forma analítica como a educação é representada e expressa na prática por cada um desses componentes, buscamos vislumbrar se estes aproximam seu cotidiano do discurso oficial em torno da Educação Escolar Indígena.

Estas disciplinas retratam como os/as docentes concebem as propostas educativas na perspectiva indígena em sua escola e de que forma eles podem contribuir, por exemplo, no ensino de Língua Portuguesa e Tupi, no aspecto bilíngue/multilíngue presente em documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), que é o ensino bilíngue/multilíngue tão importante na contextura sócio educacional indígena.

Tal aspecto também está inscrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, sendo exercido na instituição. Além dessas línguas, ela oferece o ensino de línguas estrangeiras, como o Inglês e o Espanhol, o que constitui uma contribuição

---

<sup>14</sup> Remetemos o/a leitor/a à apreciação do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2014) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Índio Pedro Máximo de Lima, Aldeia Três Rios, em Marcação-PB.

da disciplina em prol da tessitura de uma Educação Escolar Indígena promovida também pela escola.

Segundo o último censo (2007) realizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na Terra Indígena de Monte Mor, residem 364 famílias indígenas. A população potiguara de todas as aldeias contabilizava quase 9 mil indivíduos. Atualmente, são cerca de 25.043, segundo o último censo (2010) da FUNAI.

O censo escolar (2006) da FUNAI mostra, por sua vez, que a comunidade indígena Potiguara possui 29 escolas, sendo 23 delas municipais, cinco estaduais e uma particular, que oferecem desde a pré-escola até o Ensino Médio.

Assim, a Educação se configura também com o suporte da Organização dos Professores Indígenas Potiguaras (OPIP), fundada no ano de 2004, a fim de conseguir melhorias e autonomia do seu Plano de Educação Escolar Indígena.

No que concerne a um programa de formação de professores/as, temos o Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND)<sup>15</sup>, ministrado em parceria entre a OPIP e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que ensina aos docentes conhecimentos acadêmicos não indígenas adaptados à realidade indígena com base em três princípios: interculturalidade, ensino bilíngue/multilíngue e enfoque no cotidiano.

Este programa disponibiliza formação inicial e continuada para estes/as professores/as, bem como ensina técnicas, procedimentos, conteúdos, enfim, ferramentas para que os/as docentes, que são alunos/as e, ao mesmo tempo, professores/as, possam deles se apropriar em seu cotidiano escolar. Destarte, esses aspectos também se incorporam à identidade étnica potiguara, mostrando, além de sua identidade, o seu anseio.

Neste contexto nos foi possível analisar a Educação Escolar Indígena de uma ótica diferenciada, a partir da visão da gestão escolar, ou seja, da ótica de quem coordena as leis e as práticas, inclusive dos/as professores/as. Contamos com a colaboração do professor J.N. Assim, vemos como se configura a Educação Escolar Indígena em sua prática.

---

<sup>15</sup> Sobre o PROLIND (Programa de Licenciatura Indígena), remetemos o/a leitor/a a Cunha (2011).

### **3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A DA GESTÃO ESCOLAR POTIGUARA**

#### **3.1 Reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP)**

Neste capítulo, enfocamos sobre a pesquisa campo sob duas diretrizes: a perspectiva dos documentos, através da inserção da discussão sobre o Projeto Político e Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Índio Pedro Máximo de Lima, em interface com os relatos obtidos a partir da entrevista com o Gestor da Escola, o professor J.N, para vermos como se constitui a Educação Escolar Indígena em seus pressupostos teóricos. Dessa forma, esperamos que esta análise possa elucidar elementos relevantes sobre a Educação Escolar Indígena entre os documentos e sua práxis.

No que tange ao Projeto Político e Pedagógico(PPP, 2014) da Escola, vale salientar que ele foi elaborado por professores/as em dialogo com a comunidade escolar indígena. Proposto no ano de 2006, mas somente elaborado no ano de 2014, o documento possui uma estrutura de acordo com o que determinam as políticas públicas nacionais e seus respectivos documentos que versam sobre a Educação Escolar Indígena. Divide-se na seguinte estrutura: Introdução, Justificativa, Identificação, Objetivos Gerais e Específicos, Metas, Marco Referencial com uma subdivisão em contexto histórico com a história da aldeia e da escola, o Marco Situacional, o Doutrinário e Filosófico, Marco Operativo, e as secções com os componentes curriculares. O PPP contempla ainda os itens Projetos Integrados, Acompanhamento e Avaliação do Projeto Político - Pedagógico, Considerações Finais e Referências.

Este documento arregimenta os pilares curriculares da referida escola. Ele se presta:

A auxiliar na construção de uma política de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada, voltada para a realidade da comunidade indígena, fazendo intercâmbio com outras realidades. É um projeto flexível, no qual retrata o passado e o presente da nossa escola. Através deste projeto, buscamos atender as necessidades de nossa comunidade escolar, para que possamos formar verdadeiros cidadãos críticos e capazes de enfrentar o mundo globalizado e sua total progressão (PPP – EEIEFM ÍNDIO PEDRO MÁXIMO DE LIMA, 2014, p. 08).

O objetivo presente no PPP da escola pauta-se nos parâmetros propostos pelo RCNEI (BRASIL, 1998) e por leis como a Lei n. 10.172, de 2010, que versa sobre a Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação (PNE), o parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CONAE) e a resolução 3/99. Este leque de legislações produziu estudos, debates e reflexões sobre a Educação Escolar Indígena, gerenciando políticas públicas e ações afirmativas que norteiam as concepções do que seja a Educação Escolar Indígena.

Podemos dizer que o PPP está consoante com essas políticas públicas sobre a Educação Escolar Indígena, ampliando os sentidos da Lei n. 9.394/96. Porém, conforme já descrito, não havia uma preocupação com as questões específicas inerentes a esta, como, por exemplo, o que dizia esta lei sobre a Educação Escolar Indígena Potiguara. Por isso, o RCNEI (BRASIL, 1998) foi criado, para que cada movimento indígena das regiões do país formulasse suas próprias políticas públicas a partir de suas realidades, desde que tivesse em comum o fato de que:

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis desses problemas (BRASIL, 1998, p. 60).

Através desta citação, vemos que as escolas buscam, em seus instrumentos, mecanismos didáticos e curriculares que englobem tanto o universo indígena quanto o não indígena, abarcando as diversidades e promovendo a cidadania e a interação entre as diferentes identidades, como a nacional e a étnica. Essas identidades compõem o mosaico do tecido societário e cultural brasileiro. A interculturalidade, essência da Educação Escolar Indígena, é um campo profícuo para que as diversidades sociais e culturais destes povos sejam reconhecidas e dialogadas cotidianamente.

Destarte, a educação escolar indígena se entrecruza com a Educação Indígena e se faz e refaz no cotidiano destes povos e na forma como este cotidiano

é capturado, especialmente em disciplinas de cunho eminentemente indígena, tais como Arte e Cultura, Etno-história e Tupi.

Nessas disciplinas, tanto conhecimentos globais como específicos potiguaras são aprendidos em sala de aula, por intermédio da incorporação das representações coletivas e individuais do cotidiano indígena.

Através do diálogo entre políticas públicas, da escrita de documentos como este PPP e das falas de cada membro desta comunidade escolar é que podemos chegar a consensos e representações do que seja a Educação Escolar Indígena na prática, bem como suas manifestações e desdobramentos sociais nas tramas da atualidade.

Sobre a escola, é necessário enfatizar o momento de sua origem e como ela funciona, através da reflexão sobre seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2014) e de relatos de entrevista. Nesse sentido, entrevistamos Itaatã (Pedra Forte), um dos fundadores da escola e professor de Arte e Cultura Potiguara, que nos falou acerca da escola e de como ela desenvolveu seu ensino, mostrando os avanços a que a instituição alcançou ao longo do tempo.

No que se refere à fundação da escola e sua ideologia, o professor de Arte e Cultura indígena, Itaatã, na condição de um dos fundadores desta instituição, afirma:

Bom, é[...] Na fundação da escola, dentro todo este processo que aconteceu teve assim o envolvimento principalmente da comunidade, né? Foi o primeiro passo que a gente teve, assim, de que via que a comunidade tava precisando de uma escola. No primeiro momento daqui da retomada da escola, da aldeia, que diga, a comunidade sentia a necessidade de ter uma escola da própria aldeia, já que a comunidade estava crescendo, entendeu? Aí a comunidade se reuniu com todo o povo para implantar uma escolinha aqui na aldeia, foi nesse processo todinho. A comunidade envolvida, até algumas pessoas também da rua, entendeu? Alguns parceiros também de fora, entendeu, para que realmente fosse ter acontecido a fundação da escola. O primeiro passo (parte) da escola foi numa casinha de apoio, entendeu, onde eu trabalhei dois anos pela prefeitura. Depois daí, a gente veio para aqui pra/prá escola aqui que foi construída, com a comunidade. A comunidade que tava ajudando em forma de mutirão no final de semana. Até hoje, que depois disso aí teve o processo de passar pro Estado, entendeu, para a prefeitura. A prefeitura não quis aceitar que fosse só professores da comunidade daqui,aí, daí em diante, a gente se reuniu e achou melhor estadualizar a escola (informação verbal<sup>16</sup>).

---

<sup>16</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Itaatã (Pedra Forte), de Arte e Cultura Potiguara, em 2014.

A comunidade, que também participou do processo de retomada das terras e da proposta de existência da escola, fez uma menção honrosa ao Índio Pedro Máximo de Lima, através de uma homenagem póstuma, colocando o nome dele na escola. Desde o processo de fundação, a comunidade esteve presente, construindo-a e “indo à luta” perante as autoridades competentes. Primeiramente, procurou a prefeitura, que pouco ofereceu apoio, conforme constatamos. Depois, recorreu ao governo do Estado da Paraíba, que aceitou fomentar a instituição. E foi a partir disto que a escola se desenvolveu. Quanto às verbas para a construção da escola, não foi fácil obtê-las, e ela mais uma vez contou com o apoio da comunidade.

Então, esta escola não destoa totalmente da comunidade, embora estas sejam esferas diferentes mais uma auxilia a outra no intuito de enriquecer a Educação Escolar Indígena. Por extensão, a proposta educacional que estamos focalizando enriquece a prática de Educação Indígena.

Ainda sobre a origem da escola, vale salientar, no que tange ao seu nome, que este diz respeito à memória da comunidade e à identidade da escola. Assim, o professor Itaatã (Pedra Forte) assevera:

Bom, seu Pedro, né, é[...] assim, a escola, quando foi estadualizada, a gente pensou em vários nomes, entendeu, e como seu Pedro foi o primeiro morador da comunidade, entendeu, foi o parceiro meu na escola, foi o primeiro morador que fez a primeira casa aqui da comunidade e ficou, entendeu, participou da luta, desde ele ia para a retomada que ficou, entendeu? Então, assim, em respeito, em memória a seu Pedro, que foi o primeiro índio, indígena a estar morando aqui na comunidade, que fez a casinha dele lá embaixo, lá na parte dos coqueiros, onde mora ou simbolizando os Três Rios, e ficou lá, então, assim, aí se sentou o colégio (colegiado), assentou com o cacique, e a gente achou assim que a questão de respeito que a/assim, de memória mesmo, que ele foi um grande lutador da comunidade, ter colocado seu Pedro? Como ele também foi o primeiro morador que fez parte da [...]da...aldeia, ainda que faleceu, a gente, ele nunca[...] sempre deu apoio à gente? Então, assim, a gente, em questão de respeito, aí por isso que a gente botou o nome de seu Pedro, não é? Mas, além de seu Pedro, tinha vários nomes também, mas, assim, a gente achou ele que foi um grande guerreiro [...] que fez parte da luta mesmo da gente. A gente achou melhor ter colocado esse nome. Não, é[...] participou, mas, assim, foi porque ele foi o primeiro morador da comunidade, aí a gente se sentou e viu que ele merecia que a gente colocar, ele não foi o primeiro morador ele não participou da questão assim de tá na escola, na verdade, no sentido dele ser o primeiro morador da comunidade, dele participar

das lutas, da retomada, entendeu, daí a gente colocou esse nome aí dele como patrono da escola em questão de respeito e de memória mesmo (informação verbal<sup>17</sup>).

A História e a memória do povo Potiguara da Paraíba estão presentes na escola, como parte do movimento de revitalização da cultura e identidade étnica (NASCIMENTO, 2012), que consiste no reconhecimento da existência da diversidade, valores culturais e tradições destes povos, além da preservação de seus costumes, tradições, identidades e memórias. Não apenas no aspecto religioso, como fazem com o “Toré” (BARCELLOS, 2012), mas também com outros rituais e práticas que englobam o mundo indígena, seja em aspectos religiosos, culturais, consuetudinários, entre outros.

A proposta do nome desta escola é um exemplo dessa prática. Através dela, valoriza-se o nome de um dos “nativos” que lutou pela democratização e acesso a terra. Logo, os/as professores/as, junto à comunidade escolar, decidiram que o nome dado à escola prestaria uma homenagem à comunidade.

Ao mesmo tempo, preserva a História e a Memória da aldeia Três Rios, na medida em que as crianças e as gerações futuras seriam educadas com os conhecimentos de um indígena que lutou pela posse e ocupação da terra, o que dá sentido de pertença e identidade, bem como desperta a vocação guerreira do povo Potiguara, uma vez que este exemplo pode servir de referência de luta e engajamento social, cultural e político para as gerações futuras.

Assim, esta Educação se completa com a participação da comunidade, tornando o ensino e a aprendizagem como parte integrante da vida da escola e da comunidade.

No que diz respeito à disponibilização de recursos em prol da construção da escola, o professor Itaatã, em uma reflexão, diz:

Como eu já tinha falado na/na primeira pergunta, assim, quando a gente começou, com muita dificuldade na escola lá do outro lado da aldeia, que foi onde tinha a casa de apoio que faz parte da comunidade[...] sim, a gente teve ajuda, principalmente da comunidade, que a comunidade sentia necessidade de ter realmente, né, e eu trabalhei dois anos, dois anos com os alunos tudo pequenininhos. Era eu sozinho e quem me ajudava na verdade era o

---

<sup>17</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Itaatã (Pedra Forte), de Arte e Cultura Potiguara, em 2014.

cacique, que até hoje ainda é Bel (cacique da comunidade Três Rios, onde está localizada a escola Índio Pedro Máximo de Lima, o Sr. José Roberto de A. Silva). A irmã Gilvanete, que foi assim os principais parceiros, em questão de alimentação da casa de apoio, entendeu, e a prefeitura também me ajudou na questão de pagar o meu salário, entendeu, a prefeitura (gestão, prestação) caía mais na parte do salário. Merenda era com a gente mesmo. Tinha semana que não tinha merenda, mas, assim, recurso, assim, a prefeitura pagava só a minha parte do salário e disponibilizou a prestação de cadeiras, quadros, entendeu, a água não tinha, era de lá mesmo, era assim. Então, era muito precário, pois apenas era uma casa de taipa, tinha era muito pouco recurso, na verdade. Eu novamente digo que a escola ainda não tava construída, que não havia o prédio. Não tava construída, não. Era uma casa de apoio, não tinha nenhuma estrutura. Era sala e dois banheiros, não tinha mais nada (informação verbal<sup>18</sup>).

Nesta fala, percebemos que a escola começou numa casa de apoio, mas que nasceu junto com a comunidade e seu trabalho foi desenvolvido com a participação deste professor, atuando com os alunos pequeninos. A instituição contou com o auxílio do cacique e da irmã Gilvanete em assuntos inerentes a lanche e às provisões de materiais para a escola. Ainda neste aspecto, é importante ressaltar que a FUNAI não ajudou na criação da escola nem no pagamento do salário do professor, que foi provido com a ajuda da prefeitura, mas apenas ela auxiliou na concessão do terreno da escola e sua manutenção em se tratando de uma Terra Indígena Contígua(TI'S), este foi o seu papel quanto aos recursos ela não ofereceu o suporte adequado, diferentemente do observado das outras instituições.

A Organização dos Professores Indígenas Potiguaras(OPIP) forneceu apoio logístico para que a escola funcionasse. Então, diante deste quadro, o que previa a Lei n. 9.394/96 acerca da ajuda e do provimento para o funcionamento da escola não se verificou na prática.

Sobre o processo de formação da escola, o professor Itaatã tece mais considerações importantes nesta conjuntura, como a participação de outras instituições, como a Organização dos Professores Potiguaras (OPIP) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nesse diapasão, o professor afirma:

A questão assim da FUNAI em nenhum momento ajudou, assim, no começo, na primeira parte, a FUNAI (não) ajudou, na questão de

---

<sup>18</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Itaatã (Pedra Forte), de Arte e Cultura Potiguaras, em 2014.



nenhum recurso, entendeu? E assim, a OPIP ela me dava apoio como professor entendeu, mas, assim, de recurso mesmo a OPIP também não, porque lá na OPIP também não tem recurso para estar contribuindo assim. É muito difícil, não é? Mas, assim, me davam apoio aí na questão de/da/da/de tá aplicando na sala de aula. E aí eu tava precisando; naquele momento não tinha muita experiência, entendeu? Mas, assim, a OPIP sempre ajudou e tá me ajudado na questão, assim, pedagogicamente, foi nesse sentido aí (informação verbal<sup>19</sup>).

Segundo o docente, houve dificuldades em se estabelecer a escola. Por outro lado, a Organização dos Professores Indígenas Potiguaras(OPIP), no que se refere ao suporte didático-pedagógico necessário para auxiliar suas práticas, exerceu um importante papel. Quanto às outras instituições, elas pouco auxiliaram em questões administrativas.

Ainda discutindo sobre a escola, vale ressaltar que a Educação Escolar Indígena, segundo o PPP (2014, p. 20), “deve estar voltada para atender a diversidade na educação, visto que sua clientela é oriunda de uma sociedade heterogênea”. Esse marco operacional é adequado, pois a escola, embora seja de Educação Escolar Indígena, tem em seu corpo docente um professor não indígena, além de discentes não são indígenas que também se integram ao mundo indígena.

Vale salientar que a visão de ensino da escola busca se adaptar a um público heterogêneo. De acordo com Itaatã :

Bom, né, entre seis, sete, oito anos da escola, eu acho que é nessa faixa aí, se eu não me engano, parece que foi em 2006. Como eu falei no primeiro momento, a gente teve muita dificuldade, entendeu, para implantar as escolas, colocar a escola aqui, o ensino na nossa aldeia. Bom[...] (pausa), assim, não é? O que, como o senhor falou, assim, na questão das modificações, da fundação até hoje. Bom, a nossa escola ela teve um crescente muito grande, né? Assim, depois que o estado que estadualizou a escola, que tomou conta da escola ficou na frente com a questão de estado. O que aconteceu: aumentou algumas turmas, que só era até a quarta série (5º Ano) isso, foi, a gente colocou até o 9º ano (8ª Série) Fundamental, o 1 e o 2, isso já é um avanço. Isso é um avanço muito grande, porque a nossa aldeia ela é... é uma das aldeias mais nova, entendeu, entendeu? Aí depois, então, a gente colocou, implantou o médio. Isso é uma das grandes vitórias da gente, entendeu, porque tem escola aí na cidade que até hoje só tem até o fundamental II, não tem o médio, enquanto a gente aqui, com muita luta, muita

---

<sup>19</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Itaatã (Pedra Forte), de Arte e Cultura Potiguará, em 2014.

resistência e muita dificuldade... é isso aí, implantou o médio, não é? . [...] (informação verbal<sup>20</sup>).

A escola, conforme já mencionamos, fica no espaço rural, e tem um ensino aos moldes de escolas de campo, porém com a incorporação de elementos da cultura e da diversidade indígena. Embora apresente problemas que são comuns a escolas de campo, especialmente as indígenas, como por exemplo, a questão da infraestrutura da escola, com a dificuldade de comportar alunos em um espaço físico muito “compacto”, ela busca no seu PPP e no seu próprio funcionamento, adequar as necessidades da Escola do campo a Educação Escolar Indígena do povo potiguara paraibano. Assim, apresenta avanços na comunidade e auxilia a promoção dos indivíduos e na emancipação sócio cultural. Estes avanços, segundo o professor Itaatã (Pedra Forte), foram os seguintes:

Sempre a gente conta quando conversa com os colegas, que nossa escola é um alicerce para a comunidade, entendeu? E tudo que a gente pensar aqui, a escola (ela tá envolvida), entendeu? Se vai ter uma comemoração na aldeia, a escola tá dentro, os professores, né, a escola no geral participa. Se vai ter um Toré (cerimônia religiosa), a escola participa se vai ter alguma festa de comemoração da aldeia, aniversário da aldeia, da padroeira da aldeia, a escola tá dentro. Então, assim, a escola caiu nessa questão que é dos avanços, não é? Eu acho que a comunidade, se ela não andar junto com a escola, ela perde muito, tanto a escola quanto a comunidade ela perde muito. Quando, assim, a gente em todo o momento andar junto para que a gente possa realmente tá avançando junto? O importante a gente pensa nesse lado aí. Escola e comunidade trabalhando para o bem do povo potiguara. É isso que a gente pensa. Eu sei que é muito difícil, entendeu, é difícil a gente tentar andar junto, mas a gente pensa o máximo, delicadamente pra que em todo momento a gente sempre tá (possa) um processando o outro, um tá ajudando o outro, mas a gente realmente tem esses avanços no sentido para a comunidade, entendeu? A gente aqui tem... sempre tá tendo reunião pra que.. o pai perguntar, a mãe perguntar, saber onde (como) é que tá seu filho. Isso é um direito do aluno, de tudo do pai, e da escola também de tá repassando como é que tá a situação do aluno (informação verbal<sup>21</sup>).

---

<sup>20</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Itaatã (Pedra Forte), de Arte e Cultura Potiguara, em 2014.

<sup>21</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Itaatã (Pedra Forte), de Arte e Cultura Potiguara, em 2014.

A escola em questão, parafraseando as palavras deste professor, é um “alicerce para a comunidade”, no sentido de ser não apenas uma instituição onde se recebe instrução, mas que faz parte do cotidiano das crianças, jovens e de toda a comunidade. Logo, a escola, funciona como uma extensão da casa dos/as alunos/as e dos/as professores/as, embora seu nicho esteja preso à estrutura curricular e ao próprio modelo da escola, que também dispõe de seus poderes hierárquicos e de mecanismos de Vigiar e Punir. Não obstante, ela dialoga com as autoridades da aldeia, que são o cacique e o pajé, e sempre discute seu PPP com a comunidade.

A escola está aberta a sugestões, elogios e críticas, construindo suas representações, prática e ações sempre voltadas ao cotidiano, o que difere das leis e documentos que gerenciam as políticas públicas. Isto mostra o grau de envolvimento e participação desta escola em propor uma Educação que cumpra com as determinações da Educação Escolar Indígena, e que vá além, traduzida num ensino inovador, dinâmico e de qualidade. Sobre isto, os manuais não dizem respeito.

Uma educação indígena contextualizada se faz através das práticas e ações presentes no cotidiano de cada professor/a.

Assim, os indígenas são ensinados a interagir com os não indígenas e, desta maneira, construir as bases para uma Educação das diversidades, que prime pelo diálogo entre ambos. Isto caracteriza a opção teórica, epistemológica e metodológica por uma Pedagogia Cultural, que busca o diálogo entre diferentes matizes sociais e culturais e as vê como ferramentas para se aprender os conhecimentos dos indígenas e dos não indígenas para, através desse intercâmbio, gerenciar novas possibilidades de aprendizado recíproco, o que denota o hibridismo cultural dos povos indígenas, caracterizando-os como seres pertencentes ao mundo dos não indígenas, mas, ao mesmo tempo, integrantes do mundo indígena.

Logo, estes povos possuem múltiplas identidades e facetas. Dentre elas, a principal é a de serem nossos ancestrais. Trata-se de indivíduos dotados de uma dupla faceta e, como tal, carecem de estudos que os problematizem de forma afirmativa, não os descaracterizando através de preconceitos, e que não devem ter acesso às tecnologias, facilidades e participação nas discussões do mundo contemporâneo, mas fazendo o inverso disto, gerindo novas práticas de educação e ensino, e os garantindo uma equidade de direitos entre professores/as indígenas e não indígenas.

Conforme assevera Nascimento (2012, p. 75), a “pedagogia existencial” consiste em compreender a lógica da existência de si, do outro e do cosmo, aprendendo a conviver com o outro, mas mantendo a sua essência, bem como seus saberes da tradição e costumes. Como, por exemplo, a prática religiosa do Toré antigo e principal tradição do povo Potiguara, que ainda resiste às intempéries do tempo e faz parte da cultura e da Educação destes povos, estando incorporado às práticas curriculares e cotidianas da cultura indígena e da referida escola.

Nascimento (2012, p. 94), assevera que: “a Educação escolar indígena diferenciada deve ser alicerçada em duas prioridades: a cidadania e a diversidade”. Destarte, as disciplinas e cada área do conhecimento tomam por base a questão de vivermos numa sociedade heterogênea, ressaltando a necessidade de os povos indígenas reconhecerem o mundo não indígena que os rodeia, bem como seu lugar neste mundo e no seu próprio mundo. Ambos podem dialogar respeitando as diferenças, as quais podem contribuir com os significados e representações do ser indígena e do não indígena.

A partir destas representações, percebemos que esta Educação contempla fatores também presentes nos documentos e nas políticas públicas, corroborando o ideal de uma Educação Escolar Indígena conforme apresentado nos documentos. Aliás, o PPP vai além, no sentido de visibilizar o povo Potiguara e estabelecer disciplinas que contemplem esta questão.

O PPP (2014) contempla a autonomia e intensifica a interdisciplinaridade, uma vez que hoje é praticamente inviável ter um projeto educativo, seja em escolas indígenas ou não indígenas, que não esteja vinculado a um ideário cultural e de eventos com uma possibilidade de diálogo entre as diferentes disciplinas, caracterizando também a interculturalidade na transmissão e assimilação de conhecimentos.

Tal conjuntura enriquece a Educação e a torna um processo mais dinâmico, fluido, inclusivo e dialógico, diretrizes importantes para o estabelecimento de uma Educação do Século XXI.

Podemos afirmar que os movimentos sociais indígenas vêm, através de processos lentos, graduais e seguros, alcançando seus direitos e visibilidade social, além de autonomia. Mesmo que timidamente, são inegáveis alguns avanços em prol do atendimento das reivindicações destes povos, como o acesso a terras indígenas

contíguas (TI's), a um projeto de educação diferenciada e no próprio acesso destes povos ao ensino médio e superior em instituições indígenas e não indígenas.

Mesmo que o processo seja lento, é necessário que as políticas públicas garantam e ampliem esses direitos e o acesso destes povos, e que dialogue com eles, reconhecendo-os não como seres inferiores e incivilizados, mas através do respeito à sua cultura e sociodiversidade conferindo a devida atenção às suas reivindicações, direitos e deveres.

Ao desenvolver este tipo de prática encaminha-se para a aceitação de e convivência com as diferenças e diversidades que compõem as representações coletivas, individuais e identitárias não apenas dos povos indígenas, mas de toda a sociedade.

Por fim, a Escola Índio Pedro Máximo de Lima, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2014), além de seus objetivos, metas e diretrizes, possui marcos operativo para cada disciplina, por exemplo, por que ensinar Tupi? Eis uma possível explicação:

Revivenciar a língua materna nas escolas indígenas Potiguara é um grande desafio. Desafio esse que a escola vem tentando revitalizar a língua Tupi que foi proibida de ser pronunciada alguns tempos atrás. Hoje a escola vem buscando desenvolver metodologia específica para o ensino fluentemente da língua Tupi Potiguara (PPP - EEIEFM ÍNDIO PEDRO MÁXIMO DE LIMA, 2014, p. 23).

Conforme o PPP (2014), através do ensino da língua “original” e da luta por um processo de revitalização cultural de seus patrimônios materiais, que é a terra, por uma aldeia com melhorias de infraestrutura e acesso, dentre outros aspectos, justifica-se o ensino da língua Tupi. Quanto aos patrimônios imateriais, figuram a língua, os costumes, sua cosmovisão e seus processos próprios, específicos e diferenciados de ensino e aprendizagem, o que caracteriza um processo de educação diferenciado, centrado num movimento de valorização da cidadania e da diversidade estabelecida entre os contatos interétnicos e intraétnicos.

Esse processo, fruto da luta e do engajamento dos movimentos sociais indígenas, faz parte da Educação Escolar Indígena, sendo reconhecido em lei e estipulada a sua prática. É o conceito de territórios etnoeducacionais, ou “etnoeducação potiguara” (NASCIMENTO et al., 2012) que, segundo os autores, é

um tipo de educação movida pelo grande desafio de incluir os saberes tradicionais ou étnicos, a cidadania, a diversidade em contraposição a uma formação mais geral, empreendida com o ensino sobre conteúdos curriculares, regionais, nacionais e universais. Os conteúdos étnicos, guiados pelas vias interculturais, devem ser analisados sob um prisma de autoafirmação das identidades indígenas frente a este tempo. Essa mediação deve ser feita por meio de um currículo.

A proposta de currículo diferenciado não pode ser desprovida da intencionalidade política e do conhecimento histórico de cada aldeia. São questões que perpassam a organização e consolidação de grupos étno-sociais, discriminados e excluídos da historiografia oficial. Neste sentido, a construção e vivência desse currículo diz também do movimento e da luta de autoafirmação e reconhecimento diante de outros povos. O currículo se constitui instrumento da comunidade, carregado de representação social, cultural e política (NASCIMENTO, 2012, p. 95).

Observando o PPP da escola pesquisada, enfatizamos que este tem toda sua base ideológica, filosófica e política nas políticas públicas, como a resolução 10.172 do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2011), e a própria Lei n. 9.394/96, bem como os documentos produtos destas leis, a saber: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), os quais determinam que a Educação Escolar Indígena deva, entre outros fatores, lutar por um currículo social, dinâmico, interdisciplinar e que reconheça as representações sociais, culturais e políticas dentro e fora do ambiente escolar, enriquecendo a comunidade e sua respectiva etnia, referendando tais perspectivas em ação educacional.

No que se refere aos conteúdos programáticos de cada disciplina, chamou-nos à atenção a disciplina Etno-História (3º ano), dividida em temas mensais que o professor deve ministrar em sala de aula. Dentre eles, destacamos três, segundo a seção de Planos e Ações da disciplina Etno-História (PPP - EEIEFM ÍNDIO PEDRO MÁXIMO DE LIMA, 2014, p. 56): Tema 1: conhecendo as aldeias da terra Potiguara; Tema 5: Retomando o que é nosso; e Tema 7: Juventude Potiguara.

Esta seção do PPP denotou que essa disciplina busca justamente o resgate da História e o fortalecimento da identidade do Povo Potiguara, através do

reconhecimento da importância de sua existência, de sua resistência através dos tempos e de suas táticas e astúcias junto aos não indígenas, gerando um processo de reminiscência cultural.

Tal processo serviu de anteparo à cultura Potiguara através dos tempos, resguardando-a das intempéries sociais, culturais e políticas que este povo viveu e vive ao longo da História e que pode funcionar como “carro-chefe” do processo de revitalização da História e Cultura Potiguara, importantes para a afirmação da identidade étnica destes povos, para sua inserção social, cultural e política na sociedade.

Este é o “papel social” desta e das demais disciplinas, estando de acordo com as ideias preestabelecidas nos documentos e políticas públicas. Aqui, teoria e realidade não destoam, mas vão além, conforme dissemos e reiteramos no tocante à Educação Escolar Indígena.

Os limites das políticas públicas e documentos existem. As ações pedagógicas de professores/as tentam saná-los. O mais difícil deles é o que se refere aos materiais didáticos de disciplinas como Etno-História, Tupi, Língua Portuguesa, dentre outras, pois o Estado não fornece um material adequado, nem tampouco infraestrutura para os/as professores/as trabalharem, nem mesmo em disciplinas com aspecto prático, como Arte e Cultura Potiguara.

Os/as professores/as se mobilizam e criam ações diferenciadas, conhecidas no PPP (2014, p.146) como “Projetos Integrados”, que são projetos especiais, geralmente de datas comemorativas, como a “Páscoa”, Semana da Pátria, Dia da Criança etc.

Essas datas são comemoradas em escolas indígenas e não indígenas. Não obstante, há celebrações específicas, como os Jogos Indígenas e o Projeto de Arte Plumária e Vestimentas Potiguara. Estes projetos, em sua maioria, são interdisciplinares e tem como intuito principal, além de fomentar o saber na comunidade escolar, fortalecer a identidade do povo Potiguara e aproximar a escola da comunidade, envolvendo-a através destas atividades. O calendário Potiguara, incluindo as festas, marés e o tempo potiguara, é respeitado, e isso se constitui em mais uma premissa da Educação Escolar Indígena, o que é feito nesta escola, conforme constatamos em nossa pesquisa de campo.

O Projeto de Arte Plumária e Vestimentas Potiguaras são ministrados pela disciplina Arte e Cultura Potiguara, sendo atribuição do professor titular Itaatã. Este

projeto é um exemplo da interdisciplinaridade que ocorre na escola, pois conta com a integração de todas as áreas de conhecimento para a realização de oficinas com temas geradores, a saber: Povo, Cidadania, Respeito e Cultura.

A inserção social se dá através da participação de anciãos da aldeia e dos alunos. Trata-se de um processo de socioaprendizagem interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Geografia, História, Português, Artes, Educação Física, Matemática e Ciências. Este projeto tem como objetivo geral:

Promover uma discussão acerca da diversidade étnica, social e cultural no Brasil, percebendo a formação social do Povo Indígena Potiguara, seus hábitos e sua integração com o mundo que o cerca. É interessante acrescentar seus momentos ritualísticos, pintura corporal, rito, sonorização e compreender as relações de tempo, espaço, cosmologia e cultura. Vivenciar e expor a realidade aos alunos à cultura do Povo Potiguara, através do trabalho de campo desenvolvido em diversos pontos da nossa aldeia (PPP - EEIEFM ÍNDIO PEDRO MÁXIMO DE LIMA, 2014, p. 165).

Este projeto Integrado ao PPP da EEIEFM Índio Pedro Máximo de Lima agrega todos os valores da Educação Escolar Indígena. A interculturalidade dos alunos e da comunidade ocorre mediante a troca de experiências e saberes, inclusive de forma intergeracional, pois este conceito se expressa na sua práxis social mediante a troca de experiências entre distintas identidades, idades e culturas, que podem estar inseridas num mesmo núcleo, no nosso caso investigado, ou em outros núcleos. Destarte, vemos como se manifesta uma interculturalidade que também é intraétnica na prática.

Isto enriquece e dinamiza a Educação Escolar Indígena, promovendo uma intensa interatividade e práticas de convivência entre os atores sociais ditos tradicionais que compõem a comunidade indígena, como os anciãos, o cacique e o pajé, com seus saberes tradicionais da cultura do povo Potiguara.

A Educação Escolar Indígena, na prática, supera os manuais e políticas públicas. Pode servir de referencial para que outras escolas, sejam elas indígenas ou não indígenas, trabalhem as diversidades culturais e étnicas, mostrando que os povos indígenas e seus movimentos sociais, culturais e educacionais constituem noções próprias de sua Educação. Isto possibilita uma integração interdisciplinar,



auxiliando o fomento e existência dos chamados “territórios etnoeducacionais” (NASCIMENTO et al., 2012, p. 142).

Estes cenários são de vital importância para entendermos as facetas da Educação Escolar Indígena na prática, tendo um “currículo multicultural e transdisciplinar”. Tais bases deveriam estar presentes no seio de nossa Educação, sendo retratada desde os níveis básicos até os superiores. Infelizmente, elas ainda engatinham na Lei n. 10.639/03 e na Lei n. 11.645/08, como também nos preconceitos midiáticos e dos/as professores/as.

Os povos indígenas mostram-nos mais uma vez seu pioneirismo e servem de modelo para escolas, sejam elas indígenas ou não. Dessa forma, podemos entender que o movimento transdisciplinar e multicultural presente no PPP desta escola, bem como neste processo, pode ser assim descrito:

No movimento interdisciplinar, os diversos saberes são valorizados pela escola, incentivando os índios mais antigos a socializarem conhecimentos antes esquecidos/ silenciados e até desvalorizados. A materialização desses saberes na comunidade e na escola indígena, através do currículo, promove o diálogo entre gerações, a revitalização das tradições e o reconhecimento de riquezas culturais a serem preservadas e divulgadas (NASCIMENTO, 2012, p. 97).

O PPP possibilita a Educação Escolar Indígena o fortalecimento a identidade do povo Potiguara, valorizando seus costumes, cultura, tradições através do currículo sugerido. Tal processo não se faz em detrimento de outrem, mas valorizando a cultura local. Promove uma educação específica, diferenciada, autônoma, que constrói os conhecimentos junto aos alunos e à comunidade indígena. Assim, a Educação Escolar Indígena se consolida no plano prático.

### **3.2 A Educação Escolar Potiguara: Olhares da Gestão**

As dinâmicas desta pesquisa nos fizeram adentrar, além das perspectivas dos documentos, nas políticas públicas e na perspectiva dos/as professores/as que compõem a comunidade escolar, ao lado da figura do cacique, pajé, lideranças da

Organização dos Professores Indígenas Potiguaras(OPIP), temos a gestão escolar, uma vez que é impensável refletirmos sobre a escola se não verificarmos como se comporta a gestão, que representa junto ao corpo docente e discente a EEIEFM – Índio Pedro Máximo de Lima.

Nesta diretiva, além de ouvirmos as narrativas dos/as professores/as para vermos como se constituem as práticas da Educação Escolar Indígena, temos de verificar a concepção da gestão, pois o Projeto Político e Pedagógico da escola vem imbuído de uma ideologia proveniente não apenas dos docentes e de representantes da comunidade escolar, mas possui uma visão da gestão. Por isso, nos convém ressaltar a narrativa da gestão, à parte das narrativas dos/as professores/as. Assim, vemos como a Educação Escolar Indígena se manifesta das perspectivas teóricas as práticas.

Para atingir este propósito, entrevistamos o professor que é gestor da escola lócus da nossa pesquisa, abordando questões sobre as políticas públicas, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas(RCNEI, 1998), o Projeto Político e Pedagógico(PPP, 2014) da escola a qual ele administra, bem como do que o professor J.N considera sobre a Educação Escolar Indígena, e as perspectivas a partir do que ele vê como indígena, sobre esta educação no futuro.

Neste contexto, o professor J.N tem o seu entendimento sobre as políticas públicas de forma vasta, enxergando-as aplicadas ao cotidiano escolar nas suas práticas e ações, que são elaboradas de forma democrática e com o envolvimento de toda a comunidade, respeitando o caráter bilíngue/multilíngue, e demais especificidades inerentes a Educação Escolar Indígena, conforme prescritas nas políticas públicas e nos documentos, dentre os quais citamos o PPP da escola (2014).

Sobre esses aspectos, o professor J.N pontua:

Em parte, professor, a gente segue. É[...] mas só que a gente usa mais o nosso calendário, os nossos projetos. É a ação de nosso dia-a-dia aqui com a comunidade a vivência. É... o RCNEI é muito importante, e eles vêm nos ajudar, no caso onde foi, onde a lei reconheceu nós, indígenas, como é, escola, como um povo, não é? Então, a gente segue porque a gente tem que seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, não é? Mas a gente tá mais voltado para a área da nossa cultura, do conhecimento do nosso povo, da vivência dos antepassados, e antigamente como era; ensinar também aos nossos alunos um pouco a língua que foi esquecida, né? Então, é isso o que a gente faz nessa área? É uma política voltada pra

comunidade, não é, e não deixando de expandir o mundo e o Brasil, porque também trabalhamos as línguas estrangeiras, o espanhol, o inglês, mas também principalmente a nossa língua, o Tupi (informação verbal<sup>22</sup>).

Percebemos que o gestor J.N, concordou com a visão dos professores Itaatã, J.R. e Ka'aguasu, no sentido de o RCNEI (BRASIL, 1998) ser apenas um documento oficial que expressa uma política pública, buscada na Lei n. 9.394/96, a qual, anos mais tarde, serviu de referencial para a elaboração do RCNEI (BRASIL, 1998) e, atualmente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Estes documentos são importantes, pois legislam os materiais didáticos e o *métier* das escolas para trabalhar a Educação Escolar Indígena na prática.

No entanto, são apenas documentos, e não devem ter a leitura de que são peremptórios e inquestionáveis, mas que servem de base e anteparo teórico e epistemológico para nortear as práticas dos povos indígenas do Brasil e orientar as práticas da Educação Escolar Indígena da Paraíba, sendo, sim, abertos ao questionamento.

No que concerne à representação da escola elaborada na percepção do professor J.N, esta pode ser vista da seguinte maneira:

Professor, a gente já, há bastante tempo, a gente trabalha o nosso projeto político-pedagógico. Ele não está totalmente terminado, mas já tá em ponto final, de acabamento. Mas eu acho que ele está totalmente voltado não só à nossa comunidade, mas para os Planos Curriculares Nacionais, para nós, como comunidade, e para os alunos é mostrando é[...] a nossa cultura esquecida, mostrando, ensinando aos meninos as pinturas, os cânticos, as músicas, a crença. É a nossa terra, é as preservações que precisa ter? Antigamente, isso aqui mostrar como era, que muitos deles são novos, não sabe; isso aqui que é onde a gente tá hoje era um talhão de cana, e hoje a gente tá na nossa terra; por causa de esforço de nós que lutamos? Então, é mostrar a eles os direitos que eles têm, os deveres também, né? Então, o nosso projeto político-pedagógico ele tem que tá envolvido em todo o âmbito curricular em línguas estrangeiras, até também o português mesmo é uma língua estrangeira pra nós mas só que foi a língua que nos impuseram, e a gente continua. Tem português, tem inglês, tem espanhol, tem, mas também temos o Tupi pra tentar que um dia a gente possa se comunicar um com o outro, mesmo que seja por poucas palavras. Só em você ver um aluno já cantando, já dançando o Toré e falando algumas palavras em Tupi, já é uma satisfação grande. Tem essas

---

<sup>22</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.N, gestor escolar, em 2014.

duas facetas dentro da pessoa, tem a identidade nacional, mas também tem a identidade local”) [...] (informação verbal<sup>23</sup>).

Percebemos, a partir das falas do docente, que os planos e referenciais erigidos para a Educação Escolar Indígena muitas vezes esquecem-se do cotidiano das escolas e das comunidades indígenas. A lógica mediante a qual eles são pensados obedece a diretivas, objetivos e parâmetros; nem sempre dialogam com a realidade de cada nação étnica (CUNHA, 2012). São pensados de forma homogênea e não heterogênea, isto é, por mais que estes referenciais tenham a participação de movimentos indígenas de todo o Brasil, é pensado sob a égide de uma realidade global e não local.

Sobre a Educação Escolar Indígena, vista na perspectiva da gestão da EEIEFM Índio Pedro Máximo de Lima, representada pela figura do professor J.N, a gestão trabalha com esse aspecto. Nesse diapasão, o professor afirmou:

Como eu vejo essa questão, professor, de alguns anos para cá é[...] a gente vê a Escola Índio Pedro Máximo de Lima em tamanho pequeno, de espaço; ah! Vamos dizer assim, e o local que não tá cem por cento a uma escola de grande porte, mas se a gente tivesse esse espaço, se a gente tivesse um local que colocasse aluno, eu acho que nós seríamos uma das melhores escolas da região, porque a procura por matrícula para o ano letivo de 2015, tá grande e a gente não tem esse espaço pra, como Pedro falou, pra comportar todos esses alunos, né? Então, é[...] a escola ela melhora a cada ano. Eu acho que, assim, é[...] os professores dando as suas opiniões, a gente se senta, ô, minha gente, vamos fazer um momento cultural aqui na escola, vamos fazer a Festa do Dia do Índio? oh! vai ser como? Tu vai fazer o quê? O outro vai fazer o quê? A gestão pode fazer o quê? A escola tem condições de fazer isso? Temos. A comunidade vai precisar de alguma coisa? Vai precisar de uma ajuda? Então, eu acho que isso é onde tá a melhor parte. É a gestão escolar com a comunidade, com os professores e com os alunos. Também, sem eles (alunos), não há trabalho, é... não há Educação, é... não há uma comunidade que cresça. Então, dependemos dos alunos e dependemos da comunidade. Dependemos[...] dependemos da escola, dependemos. Então, é... a gente tem que tá todo mundo envolvido, é... tem que escutar todos os lados pra gente chegar numa Educação de qualidade, que eu acho que a gente tem nesse prediozinho aí uma das melhores Educação da nossa região aqui, é[...] não só por reconhecimento do pessoal da cidade, também, é[...] vamos dizer, a merenda escolar nossa, né, por parte de nosso conselho, é uma das melhores também. Também a merenda é fornecida por um supermercado da

<sup>23</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.N, gestor escolar, em 2014.

aldeia vizinha, que é aqui em Marcação, não tem como. (informação verbal<sup>24</sup>).

A partir do relato do docente, podemos perceber que, para ele, um dos problemas da escola é sua limitação quanto ao espaço físico, pois a instituição comporta aproximadamente 300 alunos, embora funcione nos três turnos, por só dispor de cinco salas. Obviamente, isto limita o funcionamento da instituição.

À parte deste aspecto limitante, o professor, J.N. afirma que a Gestão sempre dialoga com os/as professores/as e tenta não impor sua visão, mas sentar e conversar não apenas com os professores, mas com a comunidade escolar em geral. O gestor sustenta uma concepção de uma Educação Escolar Indígena democrática, na busca do diálogo com as diferenças e com os que ajudam a escola.

Assim, percebemos que, para a gestão, a Educação Escolar Indígena se forma pelo diálogo e respeito às diferenças. Estas não devem ser negadas ou maculadas pelo mito da democracia racial, por exemplo, pseudo-discurso de isonomia social.

Em relação à gestão e à participação de organizações como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Organização dos Professores Indígenas Potiguaras (OPIP) e de parcerias para um funcionamento pleno da escola, o professor J.N respondeu, com relação às organizações, desta forma:

A Organização é a OPIP. Ela age mais nessa parte pra cursos, organizar cursos, está marcando reunião para saber o que tá acontecendo, é[...] se vai criar a categoria professor indígena; algumas coisas, é[...] de construção, é[...] algumas vezes a gente coloca um documento e pede e eles enviam? Então, eles também têm um intercâmbio melhor com a Secretaria,? Então, essa semana mesmo, esse mês, como Pedro falou, complicou? Porque esse curso já era para ter saído antes (Curso preparatório do Estado realizado com alguns professores da referida escola durante a nossa pesquisa), ou senão pelo mês de outubro tinha melhorado para a gente. Saiu no final do ano, atrapalhou bastante não é? É, faltou muitos professores ir para o curso, é, mas tá acontecendo? O bom é que tenha. A reclamação é porque não tinha curso. Se tem, a gente tem que ir, assumir as vagas e fazer? Então, foi intermédio da OPIP. Graças a Deus, saiu esse curso e tá ajudando? (Interferência do entrevistador: É, o calendário, né, adaptar o calendário. Sobre isso, o gestor J.N argumenta:) O problema (*sic*) é esse. O problema (*sic*) é que, quando sai, quando o Estado pede pra fazer essas coisas, não quer saber de nada? Ô! É tal data, tal dia e tem que ir mesmo, senão, se não for, e já vem em cima

---

<sup>24</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.N, gestor escolar, em 2014.

da hora. Avisa no sábado, no domingo, para ir à segunda. Aí é complicado (informação verbal<sup>25</sup>).

O professor J.N fala que a OPIP auxilia na questão de fornecer cursos de formação inicial e continuada para os/as professores/as indígenas. E, ao mesmo tempo, tece críticas ao calendário, pois nem sempre o calendário da Secretaria da Educação converge com o da escola, que segue a lógica do mundo indígena.

A gestão trabalha para conciliar estes calendários e assim manter a escola num funcionamento adequado, buscando cumprir os 200 dias letivos estabelecidos por lei. É um desafio, assim como administrar a Educação Escolar Indígena na EEIEFM Índio Pedro Máximo de Lima, mas um desafio cotidiano, necessário e contínuo.

Em relação às parcerias que auxiliam o funcionamento da escola, a gestão, na figura do professor J.N, afirma:

A FUNAI teve que doar o terreno da União pra a Secretaria de Estado (Paraíba) pra eles poder fazer o trabalho de fazer a escola. Essa foi a parte da FUNAI, e ela ajuda em questão mais burocrática, né? Já a prefeitura municipal de Marcação é um parceiro que ajuda às vezes em transporte escolar. Quando a gente precisa de uma viagem, a gente manda um ofício; a gente cobra do prefeito, liga e[...] Graças a Deus ele nunca nos negou, não é? Graças a Deus. A gente sempre tem ele como um parceiro, de doar o transporte para a gente, e também só é mais isso que a gente pede, e alguma outras coisas: liberar a quadra, o ginásio municipal, é[...] ou alguma coisa, alguma cadeira, alguma coisa. Já o governo do Estado ele é o responsável pela Educação Indígena aqui na nossa escola? É o responsável por, às vezes, mandar os materiais,... Kits escolares, essas coisas quando vem? (Sobre o Governo Federal, o professor/gestor J.N esclarece:) O Governo Federal é o principal governo, é o que manda os recursos através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar) pra Secretaria de Estado, que nos repassa,? Esse ano foi complicado porque perdemos um recurso? Por conta de uma falta de informação é... de um dinheiro de escola-campo que tava em conta, que foi gasto no final de 2013, e o resto do repasse agora, em 2014, e que foi feito pra prestar conta agora em 2014, e que eu fiquei sabendo agora no mês de outubro pelo rapaz da Secretaria que era pra ter prestado tudo em 2013, e nós esse ano não recebemos o PDDE Federal (Programa Dinheiro Direto na Escola), é o dinheiro para comprar o material para/da escola. (Sobre a comunidade indígena, o gestor afirma:) Ela ajuda professor, assim, em parte. Ela ajuda em parte. Participa das reuniões, vem para as festas, de apresentações, seminários, de projetos, né, mas ajudar, a nossa comunidade ela não está de dentro da escola, assim, totalmente. Ela

---

<sup>25</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.N, gestor escolar, em 2014.

não está ali, ô vamos pintar a escola; vai vir um pai, é muito difícil, mas, viu, mas a gente tenta fazer o possível para que ela pelo menos participe das reuniões de pais e mestres, de Conselho, né? (informação verbal<sup>26</sup>).

As parcerias institucionais, segundo ele, praticamente inexistem, pois cada instituição desempenha uma função, mas nem sempre essa função é suficiente para garantir o funcionamento da escola. Um exemplo é a FUNAI, que cuida apenas das questões relacionadas à terra. A prefeitura ajuda na questão do transporte, o governo do Estado garante os salários dos/as professores/as e repassa os kits escolares, bem como outros materiais da escola, como a merenda.

O principal parceiro é o Governo Federal, através do PDDE e PNE, mas, até as reformas, como a pintura, advieram dos/as próprios/as professores/as que, além de despender recursos financeiros próprios, ainda arcaram com a pintura. Isto compromete a Educação Escolar Indígena e contraria as políticas públicas, os documentos e os próprios manuais didáticos. Não obstante, apesar de tudo, com muita luta, desafios e intempéries, a gestão tem uma das melhores escolas da região, inclusive com a implantação do ensino médio, um avanço para uma escola indígena localizada na zona rural, e, como tal, não podemos ignorá-lo.

Ainda no tocante à gestão, quanto à atuação de programas como o Mais Educação, a gestão ressaltou os programas extracurriculares. A este respeito, o professor J.N asseverou:

O Mais Educação é um programa de escola integral, né, que é o Mais Educação. O Governo Federal ele colocou esse programa nas escolas que estava com o IDEB meio baixo, né? No caso, quando a gente assumiu a escola, teve um ano que eu era professor e o IDEB deu uma caída. Como a escola tava com o IDEB baixo, aí foi colocado o programa. Eu ainda não era gestor; eu era professor e presidente do Conselho. Achei que, pelo tempo que foi colocado o programa, foi muito errado, e até hoje ainda acho assim, porque esse programa ele foi entrando já no meio do ano de 2012 pra 2013, foi complicado, foi complicado fazer licitação, pra prestar conta, pra tudo, né, para fazer compra. Então, mas começamos, deu certo as primeiras oficinas. Nesse ano também deu certo, encerramos agora, a turma que estuda à tarde vem pela manhã, a turma que estuda de manhã vem à tarde. Têm alguma defasagem os alunos, alguns, os maiores são aqueles que mais falta.” O gestor responde:) Hôme (*sic*), esse prédio, esse prédio era da Associação, mas foi doado para o Estado. Agora, essa outra casa que a gente usa só para o programa

---

<sup>26</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.N, gestor escolar, em 2014.

Mais Educação, que era do cacique, ele doou a casa para a gente utilizar sem pagar aluguel sem nada. Mas ele questionou e até hoje questiona a energia e a gente fez o processo todo, o protocolo pro Estado e nada, né, e eu tô vendo, resolvendo essa parte também. Com o dinheiro da escola campo, a gente foi contemplado, a gente gastou aquela sala ali ó (aponta para a sala), que o senhor tá vendo ali, ó, que ainda não tá terminada. Compramos alguns materiais também. No caso, um data-show foi comprado, uma caixa de som, pra melhorar as condições de nossos professores, né? E como a modernidade tá aí, né, eles questionava muito e esse recurso veio bem a calhar, né? Ano que vem, a gente vai fazer por onde conseguir gastar ele pra melhorar a estrutura, pelo menos de um banheiro, e acessibilizar a nossa escola (informação verbal<sup>27</sup>).

O professor nos fala de todo o histórico do programa Mais Educação, que veio como um auxílio do governo, visando à melhoria da Educação da escola que pesquisamos. Junto a este programa, veio algum suporte financeiro que a escola investiu na modernização e aquisição de novos equipamentos. Além disso, foram feitas algumas pequenas melhorias, como a construção de mais banheiros, mas a “grande promessa” feita pelo Estado de uma escola nova, dotada de toda uma infraestrutura, parece um “sonho distante”, mas almejado. Há uma intensa e constante luta para alcançar esse ideal, o que também move a escola. Através disso, eles mesmos, com suas limitações, fazem uma Educação Escolar Indígena adequada dentro dos “limites que a escola possui”. Sobre os recursos, o professor J.N argumenta:

Não vamos dizer que os recursos são bons, não, não são muito bons, não, porque... são bons por uma parte, porque se, sem esses recursos, não dava para funcionar de jeito nenhum, mas são insuficientes, né? E tem os material didático, aí a gente tem que fazer as contas e dividir bastante. Tem que ver o que dá pra comprar, ó, vamos botar a lista aqui, este aqui; reunião com Conselho, pai de aluno, os alunos, ó, dá pra comprar? Vamos ver, se der, a gente compra, qual o que tá mais necessitado? Tá precisando de uma cuscuzeira, vai ser o primeiro da lista a cuscuzeira, se der pra comprar, a gente compra, se não der, só o próximo ano. Já a merenda é um recurso melhor, mas o alimento é caro e a gente também tem que fazer nossos malabarismos aqui com as cozinheiras. Pedi pra que coloque a comida que veja que dá, só para os alunos. Sobrou, a gente não joga no mato, os professores que quiserem come. Se não quiserem, temos galinha por aqui, leva. O

---

<sup>27</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.N, gestor escolar, em 2014.



que sobrar, tiver alguém necessitado, a gente doa também; se for da sexta-feira à noite sobrar, a gente não vai deixar se perder sabendo que tem alguém necessitando. A gente que compra é[...] A inflação tá alta, é[...] é complicado, mas dá para a gente alimentar bem os alunos, graças a Deus Dá pra organizar. O fornecedor ele sempre está colocando a merenda no dia em que a gente pede. É uma pessoa boa? É[...] sempre está por aqui por perto. Então, é o que a gente quer, é o que a gente acha melhor para a escola também, e também a agricultura familiar mostrar aos alunos uma macaxeira, um inhame, a batata, os frutos da maré, por quê? É isso o que nossos antepassados comia; então é mostrando a eles que é uma comida muito boa, saudável, e não tem nas cidades grandes que aqui a gente tem em abundância, e mais barato, né? (informação verbal<sup>28</sup>).

Apesar de os recursos disponíveis serem reduzidos, por exemplo, quanto aos espaços de infraestrutura da escola, ela busca fazer parcerias com lojas de materiais didáticos, de limpeza e com a própria comunidade, de forma a garantir o seu funcionamento, além de outras parcerias que relatamos. Com relação à alimentação, por exemplo, eles não têm muitas dificuldades, pois produtos considerados de “luxo” em outras escolas públicas, como o camarão, são encontrados mais facilmente lá, e com o preço bem mais acessível. Também nesse contexto, é valorizada a agricultura familiar.

Sobre a relação entre a gestão e os professores, J.N arremata:

Professor, quando a gente, a escola é indígena, como eu falei pro senhor, e como Pedro falou também, professor Pedro. A escola é indígena. A gente diz logo aos pais: ô, minha gente, a escola é indígena, a gente não tem[...] obrigação/tem deveres de cumprir as aulas, também a gente tem todo o currículo nacional também, Matemática, Português, Ciências, Geografia, as disciplinas que é obrigatória, mas também a gente tem as específicas, como o Tupi, Etno-História é[...] Arte e Cultura? E a gente, e também vai ao roçado, mostra, vai ao mangue, mostrar como é a pesca; ensina a fazer os artesanatos, no caso, a dança, a pintura. Se o branco é... ele tiver interesse de participar e de usufruir também junto com a gente da cultura, da nossa comida, da nossa Educação, ele vai. Sem, sem, vamos dizer, sem objeção nenhuma, e se ele não quiser, mas quer estudar na escola e respeita, a gente não quer que eles nos desrespeite, e respeita, a gente aceita, num tem problema (*sic*) nenhum não. O importante é que a gente respeite a pessoa, a cultura dele, e que ele respeite a nossa, só que ele já é matriculado sabendo. Não, graças a Deus, a nossa escola, não. Temos até professores não indígenas, alguns bem[...] A maioria são indígenas, eu acho que se tiver um não indígena é muito aqui, ou dois na nossa escola, mas a maioria deles já trabalha em outras escolas indígenas

---

<sup>28</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.N, gestor escolar, em 2014.

também. Aí já tem a cultura envolvida, já sabe é[...] o gosto, já sabe o jeito de trabalhar com os indígenas, né? Já sabe o jeito de conversar,? Então, é um/tanto faz um indígena estudar na escola do branco, na cidade, como o branco vir para a escola do indígena (informação verbal<sup>29</sup>).

O professor nos fala que os conflitos entre alunos/as indígenas e não indígenas são poucos e não comprometem a Educação Escolar Indígena, pois os não indígenas se submetem aos ditames, cultura e costumes da escola. Conflitos entre a coordenação e a gestão, nas palavras dele, não existem. No final da entrevista, o professor e gestor ressalta que estes povos estão adentrando nos “territórios” do homem branco, como a universidade, e desconstrói as noções equivocadas que a sociedade indígena tem do não indígena. Dessa forma, o diálogo é a forma mais segura e satisfatória de resolver as diferenças. Este professor e gestor prima por seus direitos e por uma educação intercultural e dinâmica, conforme previsto no PPP (2014).

Assim, constatamos que a gestão da escola lócus de nossa pesquisa tem uma visão que corrobora a dos/as professores/as, embora esta seja uma posição hierárquica e que representa a forma das relações de poder se expressar na comunidade da escola. Todavia, este poder é necessário e imprescindível para que haja o funcionamento da escola. Ao lado das outros “atores” e grupos sociais que compõem a escola é que a Educação escolar indígena se constituiu na prática.

---

<sup>29</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.N, gestor escolar, em 2014.

## 4 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA: PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

### 4.1 Visões dos/as professores/as da Escola e do Projeto Político- Pedagógico

Neste tópico, objetivamos discutir sobre a Educação Escolar Indígena no bojo da reflexão acerca do Projeto Político-Pedagógico da Escola Índio Pedro Máximo de Lima e fazer uma reflexão sobre a atuação dos/as professores/as sujeitos da pesquisa, enfatizando sua formação inicial e continuada enquanto docentes e também oriundos do *background* cultural dos professores e conhecimentos de vida e relação com a comunidade para, a partir destes aspectos, suscitar o debate em torno da Educação Escolar Indígena. Esses/as docentes também são influenciados/as pela existência de saberes que é fruto do processo de ensino-aprendizagem e da interação presente no cotidiano de sala de aula, a partir das trocas de informações e conhecimentos sociais e culturais com os/as alunos/as.

Sobre o povo Potiguara da Paraíba, vale ressaltar que o significado do nome Potiguara, segundo Frans Moonen (FERREIRA; SIMAS apud MOONEN, 1992, p. 93), significa pescadores de camarão ou comedores de camarão. No século XVI, ocupavam o litoral do Nordeste brasileiro. Descendiam do mesmo tronco étnico dos Tupinambás; porém, possuíam um tronco linguístico diferenciado. Lembramos que tronco linguístico diz respeito a aspectos socioculturais.

Sobre a identidade dos povos potiguaras, conforme Simas (2012) vale salientar que a primeira narrativa sobre os Potiguaras foi de Américo Vespúcio. Ela conta o fato que, segundo alguns autores, deu origem ao nome da atual cidade de Baía da Traição, antiga Acajutibiró, que quer dizer, “caju azedo”. Esta fruta é encontrada em grande abundância nesta terra. Nessa cidade, ocorreram os primeiros contatos entre os nativos e os europeus da nau espanhola.

Atualmente, os Potiguaras habitam uma área de 33.757 hectares, que abrange os municípios paraibanos de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, distribuídos em 26 aldeias, a saber: aldeia Jaraguá, aldeia Silva de Belém, aldeia Vila Monte Mor, aldeia Estiva Velha, aldeia Grupiúna, aldeia Jacaré de Cezar, aldeia Jacaré de São Domingos, aldeia Lagoa Grande, aldeia Nova Brasília, aldeia

Tramataia, aldeia Três Rios, aldeia Akajutibiró, aldeia Bento, aldeia Cumaru, aldeia Forte, aldeia Galego, aldeia Lagoa do Mato, aldeia Laranjeira, aldeia Santa Rita, aldeia São Francisco, aldeia São Miguel, aldeia Silva e aldeia Tracoeira.

Através das entrevistas, conhecemos suas perspectivas para o futuro, o que anseiam e suas percepções acerca da educação e da docência, a partir da visão não apenas de professores/as, que são também indígenas Potiguaras que vivem um processo de inserção social e étnica na Paraíba, cuja ação faz parte do atual cenário educacional do estado, no qual a diversidade é o cerne das políticas públicas e de suas respectivas práticas.

Tendo por base os povos potiguaras e sua história de luta no estado em relação à educação podemos tecer argumentos deste grupo étnico na Paraíba sob o prisma dos potiguaras, possibilitando-nos rever os nossos lugares de produção sobre estes povos, na medida em que adentramos em sua Etno-História, especialmente no que tange às fronteiras das relações étnico-raciais (BARTHES, 1978).

Para tanto, entrevistamos o professor Itaatã(Pedra Forte) que atualmente cursa o Magistério em Licenciatura Indígena ministrado pelo PROLIND e pela UFCG e ministra a disciplina Arte e Cultura Potiguara; bem como o professor Ka'aguasu(Mata Grande) que possui curso superior incompleto e também faz parte do PROLIND; o professor J.R que atualmente cursa o curso de História numa instituição privada, e que ministra a disciplina de Etno-História; a professora W que ministra a disciplina Língua portuguesa e possui curso superior completo em Língua Portuguesa, bem como especialização em Linguagem e Literatura; o professor e gestor J.N que possui curso superior completo em Pedagogia, e a professora M.A que possui curso superior completo em Pedagogia e atua na Educação Infantil.

Elencamos estes sujeitos que embora não tenham uma “*formação*” na sua disciplina encontram-se fazendo os respectivos cursos em suas áreas e já possuem experiências nas práxis educativas. Logo, estes se constituem como sujeitos históricos que, com suas práticas orientadas pelo PPP da escola, elaboram concepções tangíveis de Educação Escolar Indígena, as quais podem contrastar entre as tessituras dos documentos e as narrativas destes/as docentes.

Partindo de reflexões e orientações do RCNEI (BRASIL, 1998), que versam sobre a Educação Escolar Indígena e estão presentes direta ou indiretamente no currículo da escola e na organização didática (PPP, 2014), como também a respeito

de como a escola adota ou não essas políticas em seu “cronograma de ensino”, o professor Ka àguasu afirma:

É, as políticas públicas, elas não[...] é[...] que não atende à Educação Indígena. Elas sempre vêm de uma forma já pronta, onde você não pode é mexer, refazer, apesar de que a[...] na LDBEN, a lei 9394/96, ela lá tem uns artigos que fala para a Educação Escolar Indígena, mas é muito vago, e às vezes, como já vem pronta e as Secretarias - tanto municipais como Estaduais - querem que a gente siga a forma como as políticas públicas são pensadas, detrás de um birô, e aqui na escola indígena a gente tenta pegar essa política que vem lá e adaptar-se ao nosso modo aqui. Porque não dá certo vindo da forma que eles pensam. Não é da forma que nós, indígenas, fazemos. Não é dessa forma. Então, a gente tem que pegar essa política e tentar, é/é[...]esmiuçá-lá (*sic*) e colocá-la em prática da nossa forma específica na sala de aula. Aí, às vezes, tem esse probleminha, mas a gente sempre[...] fazemos da nossa forma. E o RCNEI, como você mencionou aí, ele é um referencial. Ele não é um livro que diz “é pra você fazer dessa forma”, não, porque ele é vários povos que tem a experiência de vários povos, que tão escrito. Nós simplesmente temos ele como referencial. (informação verbal<sup>30</sup>).

Com base na fala do docente, ressaltamos que cabe a cada comunidade tecer suas próprias representações do que ela entende por Educação Escolar Indígena. Vale frisar que o professor faz uma crítica às leis que, segundo ele, são pensadas pelos tecnocratas.

A partir do que foi dito pelo professor, acreditamos que o RCNEI (BRASIL, 1998), apesar de todas as suas especificidades, planejamento, ordenamento e organização de parâmetros de uma Educação Escolar Indígena, não deve ser uma doutrina pragmática, ortodoxa e unitária que norteie o currículo, as representações e práticas de uma escola.

Ressaltamos que o professor J.R, de Etno-História, um dos “componentes extras” criados pelo modelo específico e diferenciados de Educação Escolar Indígena do programa curricular desta escola, presente, portanto, no PPP (2014), pensa que a própria existência de sua disciplina e de seu ofício de professor se deu graças a este manual, advindo da práxis social, cultural e educacional da Lei n. 9.394/96.

O professor J.R. também investe em sua formação acreditando que os conhecimentos devem estar integrados a estes documentos, atuando como

---

<sup>30</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Ka`aguasu (Mata Grande), de Língua Tupi-Potiguara, em 2014.

elementos articuladores de sua prática pedagógica em sala de aula. Diante deste quadro de políticas públicas e sua representação por parte deste docente, o posicionamento do professor J.R revela a sua consciência tanto da especificidade da modalidade educacional na qual atua quanto da margem que tal especificidade abre para a sua práxis. Assim ele se coloca:

Então, é, estou aqui, hoje eu sou professor, né, sou professor, estou na sala de aula atuando graças a essa política de Educação diferenciada que os indígenas têm direito. Então, eu trabalho, recebo meu salário e a primeira coisa que faço é pagar a universidade. É porque, dessa forma, eu tenho a possibilidade de somar meus conhecimentos, a minha vivência própria entre meu povo potiguara. Então, isso somado aos conhecimentos técnicos, pedagógicos, práticos, científicos, teóricos que eu só tenho acesso através da universidade, não é? (informação verbal<sup>31</sup>).

Partindo das proposições levantadas pelo docente, verificamos que as políticas públicas são dispositivos textuais que devem nortear suas práticas no cotidiano de sala de aula, mas que não são absolutas. Isto ressalta a necessidade dos povos indígenas de conhecer o seu mundo e o dos “brancos” para tecerem suas representações e práticas, trazendo contribuições para sua formação e prática enquanto docentes, o que define um cenário de representações, pois tanto as políticas públicas, como os documentos, ações e práticas dos/as professores/as em geral são representações e estas arregimentam as práticas da Educação Escolar Indígena.

A respeito das políticas públicas elaboradas para este segmento educativo, a professora W. afirma que:

Assim, é... no caso, a primeira pergunta, não, não atrapalha, porque as determinações que teve isso aqui devemos trabalhar de forma diferenciada, respeitando os currículos específicos e sempre adaptando as aulas ao contexto indígena sem interferir no currículo nacional. Porque a gente sabe que a gente tem o currículo nacional, que segue todas as disciplinas nas escolas, mas que a adaptação da cultura indígena a gente vai relacionando com a base nacional, mas que não deixa a desejar. É só mais uma adaptação, né, a gente vai podendo relacionar aí e conseguindo com isso fazer uma aprendizagem diferenciada, não diferente da nacional. Diferente da normal, mas sempre só aprimorando pra que valorize sempre mais essa cultura indígena, não é? (informação verbal<sup>32</sup>).

---

<sup>31</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.R., de Etno-História, em 2014.

<sup>32</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora W, de Língua Portuguesa, em 2014.

Compreendemos com base no que a docente enfatizou, que as políticas públicas e documentos como representações da realidade e que estas devem ser adaptadas à vida e ao cotidiano do povo Potiguara da respectiva escola. Ao contrário dos outros professores, a professora pensa que o PPP (2014) não difere tanto da Lei n. 9.394/96 e do RCNEI (BRASIL, 1998), mas que, a partir deles, este documento foi construído e suas respectivas modificações devem ocorrer tendo por base as determinações nacionais, adequadas, claro, à situação local. Verificamos que, na representação da professora, as leis e os documentos oficiais devem conter elementos gerais que conduzam aos específicos.

Observamos que as práticas e ações dos/as docentes vão além das políticas públicas e dos manuais didáticos, pois estes são herméticos e o PPP, “documento-mor” da escola, é contínuo e se refaz cotidianamente na sala de aula. Isto se explica porquanto o que ele representa em termos de orientação da práxis é considerado pelos/as docentes como sendo mais importante para a dinâmica da escola do que os outros documentos citados. Por isso, convém analisar este conceito suscitado na fala destes/as professores/as, relevante para elucidar essas políticas na prática.

A noção de representação em Chartier (1992) contribui com a nossa análise, pois o autor assevera que:

A problemática do mundo como representação, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real (CHARTIER, 1992, p. 23-24).

Neste sentido, a representação, além de ser um discurso social latente na vida destes/as professores/as indígenas Potiguaras, também constrói suas identidades, seus discursos e visões do mundo. Assim, tecemos um diálogo com esses povos, a partir de suas interfaces discursivas.

As representações que a lei tece e os documentos explicitam não se coadunam com aquelas dos professores Ka'aguasu, J.R., e W., que vão além das expectativas legais para este segmento educacional em suas respectivas práticas. Eles têm o instrumento, que é o PPP (2014), como uma ferramenta didático-

pedagógica que estabelece ações e formas mediante as quais as disciplinas devem ser ministradas, de forma específica e não geral, como o RCNEI (BRASIL, 1998) preconiza.

O documento da escola enfoca a Educação Escolar Indígena numa perspectiva prática e próxima aos/às professores/as, de forma que eles/as podem se instrumentalizar de elementos didáticos em suas práticas e ações educativas e assim tecer uma Educação Escolar Indígena a partir de seus componentes, contemplando o que está presente nos documentos, mas aproximando-os da realidade.

Em relação às propostas dos documentos oficiais e de como o professor as utiliza em seu cotidiano de sala de aula, o professor Ka`aguasu afirma:

É[...] bom[...] voltando novamente ao RCNEI, o RCNEI ele lá não diz como faz, ele é um referencial, ele simplesmente é uma lógica, é lá uma forma de outros povos que deu certo. É como se você fosse fazer um baseamento, uma discussão. O RCNEI é como se fosse uma discussão. E os PPP, que é os projetos políticos pedagógicos, é a escola que faz, é a comunidade quem faz, quem faz junto, é quem diz o que quer, é a comunidade estudantil, é os professores é os educadores, é todo mundo junto que faz. E é claro que tem algumas resoluções que, nos ajuda na parte de você... quando você vai procurar seus direitos, não é, procurar seus direitos não... fazer com que os direitos sejam validados, porque já tão só os documentos, como você falou, a resolução 13/99, onde fala muito da Educação Escolar Indígena, tem todo o seu parâmetro e toda a segurança, onde diz mais ou menos quando se quer o estado para tomar essa parte e fazer, fazer com que a escola realmente funcione, porque Escola Indígena é dever do Estado. Se o município quiser, tem que fazer parceria, mas é o estado que ele é obrigatoriamente com a Educação Escolar Indígena (informação verbal<sup>33</sup>).

O professor mostrou que o RCNEI (BRASIL, 1998) é um documento que propõe uma discussão acerca da Educação Escolar Indígena, e só. No entanto, para ele, o PPP (2014) já é um documento ao qual existe uma maior adesão popular, tendo a participação inclusive da comunidade estudantil. Trata-se de um projeto voltado para a comunidade, diferente do RCNEI (BRASIL, 1998), da Resolução 13/99 e de outros documentos e políticas públicas dirigidas à Educação Escolar Indígena.

---

<sup>33</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Ka`aguasu (Mata Grande), de Língua Tupi-Potiguara, em 2014.



Sobre esta questão, o professor J.R. pontuou:

Então, nós, professores da Escola Indígena Índio Pedro Máximo de Lima, e outras escolas estaduais indígenas, nós, professores da escola, elaboramos o nosso próprio PPP. E nós nos reunimos periodicamente também pra saber como está sendo desenvolvidos os PPP's em outras escolas indígenas. Então, nós trocamos experiências, a fim de aprimorar esse nosso projeto e a prática ao longo do ano. Então, nós nos reunimos e discutimos os nossos PPP's. É... e ao longo do ano, nós tentamos aplicá-los porque no PPP inclui os projetos culturais, os projetos que serão utilizados ao longo do ano. Então, de acordo com a nossa realidade, nossas condições, é/é [...], nós nos dedicamos a planejar e fazer cumprir esse PPP diferenciado. E ele está em constante aprimoramento, revisão, por exemplo: eu como eu sou, é um novo professor da escola, não é, pouco aproximadamente um ano que eu dou aula. Então, como não existe um padrão, é um padrão exato, uma a[...] com os assuntos, não existe nenhuma obrigação de se ensinar determinados assuntos (informação verbal<sup>34</sup>).

O professor J.R ressaltou a importância do PPP (2014) como o documento referencial que norteia as práticas e ações curriculares das escolas indígenas. Este docente defende que este é um documento “inacabado” e se encontra num processo de renovação constante, isto é, ele deve ser continuamente avaliado, analisado, discutido, refletido, e “atualizado”, seja pelos/as professores/as, alunos/as e demais membros da comunidade escolar, com o intuito, por exemplo, de inserir, no caso citado por este professor, noções, conceitos, aportes, sugestões, parâmetros e dicas, para se trabalhar a questão das diversidades adaptadas ao mundo indígena.

Este instrumento permite que o/a professor/a siga suas diretrizes, mas tenha a liberdade de trabalhar o seu conteúdo em sala de aula com procedimentos que promovam sua disciplina, mas também a cidadania, a isonomia social, bem como o desenvolvimento dos/as cidadãos/ãs indígenas.

Discorrendo sobre tal assunto, a professora W, de Língua Portuguesa, esclarece:

Contemplam, não é? Eu acredito assim, que a gente sempre faz o possível pra que possa a escola ela realmente ser diferenciada. Por que o nosso comprometimento é esse, ser diferenciado. Obviamente, cultura não vai ser igual a uma escola que não é indígena. A gente tem que ter um referencial, não é? Então, a gente sempre procura o quê, envolver a comunidade. Então, a comunidade sempre está

---

<sup>34</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.R., de Etno-História, em 2014.

presente na escola, seja nos nossos projetos, seja nas reuniões, em tudo a comunidade tem que tá presente, no conselho da escola, entendeu, em qualquer coisa que a gente possa resolver, porque não é só pra resolver ali na escola fechado, não, fechado à comunidade. A gente sabe que às vezes não dá pra abranger toda a comunidade. Nem todo mundo vem participar, por mais que a gente chame, convide, né, mas a gente procura sempre tá nesse envolvimento (informação verbal<sup>35</sup>).

A professora W, diferentemente dos outros professores, acredita que as propostas das políticas públicas, como a Lei n. 9.394/96, e os documentos oficiais, como o RCNEI (BRASIL, 1998), juntamente ao PPP (2014), contemplam as propostas de uma Educação Escolar Indígena. Porém, afirma que não apenas elas, mas as ações presentes nas práticas pedagógicas é que criam noções acerca de uma Educação Escolar Indígena, cabendo a cada docente, através de seus atos educativos, inventariar caminhos e trilhas epistemológicas que fomentem uma Educação Escolar Indígena feita no cotidiano.

Neste aspecto da Educação Escolar Indígena e sua prática na Escola – Índio Pedro Máximo de Lima, o professor Ka`aguasu de Língua Tupi Potiguara, afirma:

É como eu sempre te falei, até já te disse que tem dois tipos de Educação. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Educação Indígena é aquela educação que nós aprendemos em casa, onde a escola jamais, por mais que quisesse, ela não tinha o conhecimento de nos ensinar como se faz uma canoa, como se faz um remo, como se faz um covos, um samburá, a escola jamais, como pesca, como você faz agricultura, como você faz algum tipo de irrigação, tá entendendo? Então, não tem como, estratégia de caça, estratégia de pesca, não tem como a escola ensinar isso, porque se você vai, é uma vivência, você tem que viver para aprender. (Interferência do entrevistador: “Tradições, Memória dos Antepassados”. O professor concorda e diz:) e a revivência (*sic*), não é? Você faz uma [...] você retorna a memória, você vai bem além. E Educação Escolar Indígena é aquela Educação que você aprende nas quatro paredes, lá de aprender a ler, a escrever, somar, não é? Então, é essa parte aí, essa é a diferença é da Educação Indígena da Educação Escola Indígena [...]. E, então, o que é que a gente traz para a escola, qual a diferença? Na escola, como os professores são indígenas, então eles já repassa essas práticas de como fazer o samburá, porque não é outros professores que sabe fazer isso, não sabe nem de que material são feitos. Então, os próprios professores fazem com que essa vivência, essa prática também seja fortificada na escola. (informação verbal<sup>36</sup>).

<sup>35</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora W, de Língua Portuguesa, em 2014.

<sup>36</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Ka`aguasu (Mata Grande), de Língua Tupi-Potiguara, em 2014.

Segundo o docente, existe uma diferença entre Educação Indígena e a escolar. A primeira é praticada fora do ambiente de ensino, como a prática da pesca, da coleta, de práticas agrícolas, dos costumes, crenças e tradições que advêm dos antepassados, anciãos da aldeia, e práticas e rituais particulares e coletivas.

Já a segunda, na perspectiva deste professor, relaciona às práticas e vivências que visam ao aprendizado de conhecimentos não indígenas e ao aprimoramento dos conhecimentos indígenas. Sua função é de reforço à cultura e tem um caráter étnico, ou seja, a escola indígena deve ensinar os valores do mundo e do mercado de trabalho, mas não deve se esquecer de seu papel de construtora e mantenedora das identidades, tradições, memórias e História de cada “nação politênica” (BARTHES, 1978).

Nesse caso, ela deve manter os costumes do povo Potiguara. Logo, a Educação Escolar Indígena, entre o povo Potiguara, deve ser feita primando pelos valores, representações e diversidade deste povo.

O professor J.R., em relação à Educação Escolar Indígena, afirma: “Então, Educação Escolar Indígena, para mim, é preparar nossos alunos para a vida profissional em qualquer área que estes escolherem para si, mas com um diferencial de nunca deixarem de ser indígenas” (informação verbal<sup>37</sup>). De acordo com esta proposta, o professor defende que este tipo de educação, além de ser feita na escola, prepara os povos indígenas para o viver e conviver com os não indígenas e ter uma equidade social no acesso e permanência no mercado de trabalho.

A professora W argumentou:

Bom, a Educação Indígena é uma educação intercultural, bilíngüe, que a gente faz esse envolvimento, e diferenciada, que constrói em currículo específico. Aí a gente sempre vai ter que[...] a gente vai ver a base nacional, mas a gente vai construir o nosso currículo a partir do PPP. A gente vai fazendo toda aquela modificação pra envolver melhor a comunidade e escola. E uma forma participativa é como eu já falei, assim, realizava nossa escola é um modelo, assim, revitalizador da cultura. Sempre, em nossas aulas, a gente sabe que é muito difícil é[...] tá envolvendo sempre. A gente tem os conteúdos pra passar, não é? É por isso que eu friso novamente: a gente procura envolver mais, a partir dos projetos, porque a gente puxa um pouquinho, o aluno direcionado só para aquilo. Eu acho muito importante essa parte, não é? Porque a gente, se a gente não for é...

---

<sup>37</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.R., de Etno-História, em 2014.

procurar manter o aluno, assim, nesse contexto cultural, só na sala de aula, vai ser complicado, né? Só na parte da Gramática, eu tô falando pela minha área, substantivo, adjetivo, procura às vezes pegar textos, como eu faço esses relatos, vamos fazer uma produção de texto, pego relatos da comunidade, então eu tento um pouquinho englobar um pouquinho cada coisa. (informação verbal<sup>38</sup>).

Na percepção desta docente, a Educação Escolar Indígena deve ser realizada e empreendida nas escolas, manuais didáticos, práticas e ações docentes, a partir do que os documentos dizem: ser uma Educação intercultural e bilíngue. Para ela, no entanto, esse modelo de educação não deve ser posto em prática *ipsis litteris*, assim como o modelo prescrito nos documentos e nas políticas públicas.

É necessário que se tome a cultura e seu movimento de revitalização como um desafio a ser enfrentado e vivenciado não apenas em sala de aula, o que, muitas vezes, não é possível, devido ao curto calendário escolar. Não obstante, esta Educação precisa ser contemplada em Projetos.

Segundo a professora, tais projetos devem se adaptar à realidade local, pois, na concepção dela, eles se complementam com os documentos e a prática. É um desafio, porque implica acomodações metodológicas, levando em conta o contraponto entre o que está prescrito nos documentos e a prática, que é contínua, interdisciplinar e dinâmica.

Na escola pesquisada são contemplados o educando, familiares e toda a chamada “comunidade escolar”. Nesse ínterim, a professora M.A argumenta:

A escola envolve o educando, os familiares e a comunidade, de forma que inseri-los no cotidiano escolar; desde a apresentação de seus projetos, onde cada um vai falar a sua opinião sobre o tal, isto também se refere ao currículo, não é o currículo, e aos modos de administrar a escola, tendo mensalmente reuniões com os pais e a comunidade para saber a realidade da escola. Inclui também a liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, que é feito por vários representantes da comunidade, e também o PPP; a participação e o conhecimento do educando, do familiar e da comunidade. Vou dar um exemplo, assim, do PPP: Que todo ano, como você sabe, ele tem que tá sempre[...] ele é dinâmico né, tem que tá sempre se atualizando. Então, a gente convida sempre agente de saúde, a liderança, tem representante de pais de alunos, tem representante de alunos, tudo isso faz parte, agente de saúde, agentes comunitários[...] Então, a gente convida todo esse pessoal e

---

<sup>38</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora W, de Língua Portuguesa, em 2014.

mais alguns pais que querem participar. Então, eles participam todo ano, e também no início, antes das aulas, tem a elaboração do calendário escolar, que ele é diferenciado. Então, a gente, assim, o educando, o familiar e a comunidade ela tem uma participação, e eu quero frisar também até na escolha dos funcionários da escola, do gestor. (informação verbal<sup>39</sup>).

Cabe então à escola buscar atender às necessidades, especificidades e anseios do povo Potiguara local. Consideramos que o PPP (2014) da escola, aliado aos relatos dos/as professores/as, proporciona abrangência epistemológica, e vai além, no sentido de inserir alunos não indígenas dentro do ambiente indígena. Estes não são obrigados a participar das atividades e práticas indígenas, como o ritual religioso Toré, mas devem respeitar as culturas e diversidades do povo Potiguara, pois a escola é indígena e deve estar aberta ao diálogo e à convivência entre os povos. Contudo, por ser indígena, a instituição deve primar pelo respeito à diversidade e à alteridade entre os sujeitos escolares, sejam eles indígenas ou não. Isto é vivenciar a Educação Escolar Indígena na prática.

#### **4.2 Narrativas da Prática Docente**

Debruçamo-nos, neste tópico, sobre as falas dos/as professores/as, no que diz respeito a seus modos e práticas de ensino. Estes se constituem no *métier* e na práxis sócio educacional que são extraídos das políticas públicas e do PPP, expressos no cotidiano escolar. Vale investigar, por exemplo, como o ensino da disciplina Tupi contempla aspectos da interculturalidade e da diversidade cultural, identidade, dentre outros conceitos, fazendo um paralelo entre a escrita dos documentos e como a prática docente vê estas questões. Assim, é possível verificar aproximações e distanciamentos entre os documentos e a prática, com vistas a compreender como se manifesta o cotidiano escolar da Educação Escolar Indígena, tendo por base a realidade da escola.

Através da análise dessa prática podemos traçar um contraponto entre a teoria presente na escrita de cada documento, seja do PPP, do RCNEI, da LDBEN

---

<sup>39</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora M.A, da Educação Infantil, em 2014.

9.394/96, dentre outros, e a prática observada como um “espelho” das ações destes/as professores/as, o que denota uma característica desta Educação que extrapola documentos: o chamado “currículo real”.

Para atingir este objetivo, além de escutarmos o relato dos/as docentes, fizemos uma reflexão em torno dos seguintes conceitos: **Identidade** (HALL, 2006), **Interculturalidade** (BERGAMASCHI, 2012), **Diversidade Cultural**(CUNHA, 2012), dentre outros, pois compreendemos que estes conceitos são fundamentais no contexto da Educação Escolar Indígena.

Sobre a Interculturalidade presente nos materiais didáticos e na sala de aula, o professor Ka`aguasu afirma:

Primeiro não vem, não há material bilíngüe nem multilíngüe (*sic*). Às vezes, a escola vem uns vídeos, que é de outros povos, em outra língua, mas são poucos vídeo, que vem pouquíssimo, pouquíssimo mesmo, e não há material, material que é só, material que nós fizemos de Tupi, que também não foi feito para todo mundo, não foi retirado nova edição desse material, e enfim, a gente utiliza muito o quadro e giz, cópia mesmo, tira cópia, xeroca, mas é material para disponibilizar para os alunos, mas[...]. Bem, aquele ali seria um que nós fizemos, mas parou a publicação, não foi publicado mais (Representação do livro didático sobre os povos indígenas). Exemplo: livro de História, Geografia: Enfim, ele faz uma Geografia Nacional, ele fala logo das regiões, ele não fala basicamente da localidade, ele fala da região, a Região paraibana, faz duma síntese geral não é, e até os livros da Paraíba, que vem também, que fala também, dá uma síntese geral. (informação verbal<sup>40</sup>).

Ao discutir esta questão, vemos as dificuldades na prática de ensino, pois há uma escassez de materiais didáticos, que se constituem como “ferramentas e opções” didático-pedagógicas que promovem a Educação Escolar Indígena e auxiliam as práticas e ações de professores/as em desenvolver uma Educação intercultural e bilíngüe.

A respeito do material didático utilizado no cotidiano escolar o professor J.R se posicionou nos seguintes termos:

Então, a interculturalidade é discutida em todas as minhas aulas. Principalmente, eu me utilizo do caminho do estudo da diversidade. Diversidade étnica, religiosa, cultural, sexual, de gênero, e agora é

---

<sup>40</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Ka`aguasu (Mata Grande), de Língua Tupi-Potiguara, em 2014.

de deficiências (na ocasião, o professor fez um curso preparatório ofertado pela prefeitura do município de Rio Tinto para preparar docentes no manejo didático de pessoas portadoras de necessidades especiais), no intuito de promover o conhecimento sobre nós mesmos como povo indígena Potiguara, mas, sobretudo, aprimorar a nossa relação de convivência entre pessoas, seres humanos, então é.. é[...] essa questão do/do bilíngue, as propostas eu não/eu ainda não fui formado, ainda não tenho o conhecimento da língua Tupi, que não tive oportunidade ainda de participar de nenhuma formação a respeito do Tupi. O Tupi ele é oferecido para os alunos, mas até agora ainda não tive a oportunidade de receber esse curso como professor (informação verbal<sup>41</sup>).

O professor “lamenta” não ter aprendido a língua Tupi Potiguara, mas afirma que estes conhecimentos devem ser transmitidos nas práticas e ações cotidianas de sala de aula. Todavia, podemos perceber, que mesmo mediante as dificuldades enfrentadas, os/as professores buscam dar continuidade a sua formação através de cursos de especialização que são disponibilizados pelas instâncias governamentais, quer sejam estaduais ou federais.

Em relação a estes mesmos aspectos, a professora W. explicou:

É, no caso, assim, eu acho que já, já no decorrer, a gente já tá respondendo, a essas questões e esse bilinguismo ele existe muito aqui, que é como eu falei, a partir dos projetos, de tudo isso a gente faz essa junção para ficar tentando fazer tudo por áreas de conhecimento, então sempre englobando essas áreas, a gente tá sempre relacionado interdisciplinarmente com nossas disciplinas, tá fazendo tudo pra que isso venha a se prosseguir. A gente tá tentando fazer isso aí, mas a gente sabe que é bem difícil[...] O indígena não é uma pessoa anormal, ele tem conhecimento de tudo isso, por causa das redes sociais tudo, mas a gente deixa o nosso aluno interdisciplinado com a cultura local, com a cultura fora da sua realidade aqui mesmo, mas que não deixa de ser/é proveitosa ao nosso aluno, não é? Então, o Tupi, o inglês, o português, o espanhol agora estamos fazendo, estamos deixando ele assim, né, relacionado com a nossa cultura indígena. Estamos fazendo de tudo para que os alunos fiquem a par de tudo isso daí. (informação verbal<sup>42</sup>).

No que tange à interculturalidade como uma das práticas amalgamadas à Educação Escolar Indígena, seja no contexto das políticas públicas, das leis e da escrita dos documentos, dentre eles o próprio PPP (2014) desta escola,

<sup>41</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.R., de Etno-História, em 2014.

<sup>42</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora W, de Língua Portuguesa, em 2014.

constatamos que, a interculturalidade, para a professora W, de Língua Portuguesa, consiste num estudo interdisciplinar entre, o Tupi Potiguara e a Língua Portuguesa e demais contextos escolares.

Outro aspecto que convém destacar é que esta escola recebe alunos/as não indígenas e não os constrange a participar de ritos e tradições indígenas, como o ritual do Toré<sup>43</sup>, desde que eles tenham respeito à diversidade sociocultural e étnica destes povos.

Em se tratando de interculturalidade e de como ela deve ser manifestada, Nascimento (2012, p. 97) argumenta que:

O movimento da interculturalidade deve influenciar as práticas educativas vivenciadas no interior da escola diferenciada. Esse fator torna-se uma das colunas que sustentam o currículo diferenciado. A presença da interculturalidade promove o diálogo inter e transdisciplinar pela intersecção dos diferentes saberes.

A interculturalidade, conforme enfocamos, deve ser o elemento norteador nas práticas educativas do/a docente que promove uma educação e ensino diferenciados. Isto é um dos pilares de uma sociedade, especialmente a indígena, que vive, de um lado, conectada às tradições e costumes relacionados ao universo indígena, e, por outro lado, vive numa sociedade que ainda considera esses povos como primitivos e bárbaros.

Tal perspectiva se evidencia em relação à produção e imagético representacional que estes povos recebem no livro didático. Conforme pontua Grupioni (1998, p. 489), “ainda reside no imaginário popular veiculado às mídias e materiais didáticos a imagem de um índio que vive nu, e isolado, na oca e no mato sem qualquer contato”. Esta imagem deve ser desconstruída pela sociedade, através de práticas e ações que desconstruam os preconceitos e estimulem o diálogo e a convivência entre culturas distintas.

É preciso formular um currículo que englobe a diversidade, mas que, ao mesmo tempo, estimule-a diariamente. Isto foi o que observamos quando em contato com esta escola: além de ter um currículo inter e transdisciplinar, ainda elabora projetos nos quais a comunidade interage, valorizando a figura do cidadão

---

<sup>43</sup> Ritual religioso dos antigos povos indígenas, praticado até hoje o que na prática configura um elemento do processo de revitalização da cultura potiguara, sobre isso ler Barcellos et al(2012)



indígena brasileiro e Potiguara, além de buscar inserir alunos/as não indígenas para que haja uma troca de saberes e experiências entre os membros da comunidade escolar.

Lembramos que este “diálogo intercultural” não anula as diferenças e não afirma que uma cultura é “superior à outra”, mas, antes, deve funcionar como uma política abarcadora de processos sociais de significação das culturas primitivas e que promova socialmente os seres, ajustando “as fronteiras sociais e culturais” CASTRO apud CANCLINI, ( 2002, p. 209).

E isto só se faz com práticas e ações afirmativas, e não apenas com políticas.

Assim, é necessário que as escolas, como a Escola Índio Pedro Máximo de Lima, promovam ações e reflexões que vão além das políticas públicas e documentos e tenham uma educação que esteja articulada com os preceitos propostos pelo movimento social indígena e a comunidade onde se localiza. Na ótica de Bergamashi apud PALADINO; CZARNY, (2012, p. 69):

Entendo interculturalidade como um movimento concreto da sociedade que, como explica Néstor Garcia Canclini, remete “a confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relação de troca” (2007, p. 17), foi possível evidenciar aqui alguns movimentos que as sociedades indígenas e não indígenas vem implementando para efetivar um diálogo mediado por processos de escolarização. Argumentei também que para existir a interculturalidade é necessária a vontade de re(conhecer) e aceitar a heterogeneidade e, principalmente, compreender e admitir que todos os grupos culturais se constituem em relação. Como já afirmei, essa relação implica negociação, conflito e empréstimos recíprocos e requer a construção de um patrimônio para o diálogo intercultural (PALADINO; CZARNY, 2012, p. 69).

Políticas e práticas que norteiem esse movimento da interculturalidade para promover uma Educação Escolar diferenciada, pautada no diálogo e na reciprocidade social entre indígenas e não indígenas deve considerar alguns aspectos, como o reconhecimento da heterogeneidade entre os povos, além do fato de que os grupos culturais têm uma relação tripartite de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. Este trinômio simboliza que a Educação pensada na perspectiva da diversidade pressupõe uma negociação entre a escrita das políticas de Educação e dos atores sociais que compõem os movimentos sociais indígenas

junto aos organismos competentes. Isto não envolve negociações consensuais e “pacíficas”.

O professor Ka`aguasu ao se posicionar sobre a diversidade cultural Potiguara e de como o docente a trabalha a partir de suas práticas e ações educativas, assevera:

Com certeza a gente trabalha, porque a gente ministra, eu falo a eles que existe mais de 230 povos, falantes de mais de 180 línguas, que a nossa Potiguara Tupi antigo a gente não deixou de falar. Não foi porque deixamos de falar porque a queríamos deixar de falar. Pelo contrário, foi uma imposição, porque ninguém perde a língua. Todo mundo tem sua língua, né? Então, nós deixamos de falar por imposição da Igreja. A Igreja fez com que nós deixássemos de falar, né, porque a catequização é... os catequistas fizeram com que você falasse a sua língua, você ia ter uma penalidade. Então, você deixou de falar por imposição e nós começamos novamente a vivenciar, a revivenciar (*sic*), a fazer aquela, re/revisitar a memória, revisitando a memória, e começamos novamente a pôr em prática a língua que foi falada por nossos ancestrais que até 1750 nós falávamos o Tupi fluentemente, há trezentos anos. Só que infelizmente tivemos de deixar de falar, não por imposição nossa, mas por imposição da Igreja. São poucos linguísticos que faz a sua assim, a especialização, o mestrado, doutorado em língua indígena, são poucos. (informação verbal<sup>44</sup>).

A partir da fala do professor, percebemos a diversidade sociocultural e linguística que este povo tinha, e lhes foi tolhida, já que, lhes foi imposta uma nova cultura, para que assim, se adequassem nos ditames da cultura do período colonial.

Sobre tais aspectos, o professor J.R. argumentou:

Então, eu trabalho a diversidade através de música, filmes, vídeos, pesquisas na internet, aulas expositivas, uso de símbolos e objetos, enfim, as formas mais variadas possíveis, a fim de despertar o interesse por parte dos alunos de conhecer os outros, e dessa forma conhecer a si mesmo (informação verbal<sup>45</sup>).

A partir da fala do professor J.R., verificamos que este vê a questão da diversidade como sendo ligada à identidade e à cultura não apenas dos povos indígenas, mas dos povos em geral. Então, se a escola não indígena trabalha com

---

<sup>44</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Ka`aguasu (Mata Grande), de Língua Tupi-Potiguara, em 2014.

<sup>45</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.R., de Etno-História, em 2014.

uma variedade de fontes, documentos e aulas expositivas e dialogadas, a escola indígena o faz na mesma perspectiva.

Em se tratando da disciplina ministrada por este professor, é de suma importância retratar não apenas a história dita “antiga” do povo Potiguara, mas ressitua-los na História atual.

Eles, portanto, devem ter sua identidade étnica preservada. No entanto, precisam registrar sua participação na nossa Sociedade, Memória, Educação, Cultura e História, tanto no passado quanto no presente. Por isso, a Educação Escolar Indígena deve ser pautada nas antigas tradições, costumes e cultura ancestral indígena.

A professora W, discorrendo sobre a diversidade a partir de suas experiências cotidianas como docente em sala de aula, afirmou:

Assim, a gente faz essa adaptação assim, a gente faz essa relação com o aluno. Por quê? Como eu falei o Toré, trabalho a música do Toré, não é, pesquisas fazendo relatos da comunidade, não é que eu faço com eles. Também procuro pegar palavras indígenas, né, pra que eles procurem também, assim, porque muitas vezes é indígena, mas não conhece as próprias palavras do seu cotidiano. Então, eu faço sempre essa junção. Textos, documentos, a gente faz visualizações também no data show, mostrando essas/a realidade deles, porque muitas vezes um aluno vive na sua comunidade e não conhece a sua História. Então, a gente já fez poemas relacionado a cultura local aqui nossa realidade é o no caso da olimpíada de língua portuguesa eu fiz até com/eles fizeram poemas, relatos que foi relato de experiências vividas em determinadas séries; foi relato de experiência de vida. Outros já foram poemas; outros já foram crônicas, mas tudo relacionado aqui ao cotidiano deles (informação verbal<sup>46</sup>).

A diversidade em sala de aula, para a professora, em específico no ensino de sua disciplina, é praticada por intermédio de poemas, cartas e da própria prática da escrita, unindo os conhecimentos, saberes e práticas advindos da própria experiência cultural dos/as alunos/as, de suas informações e vivências. Todos esses aspectos estão relacionados ao cotidiano dos/as educandos/as, sendo retomados pela disciplina de Língua Portuguesa. A partir disto é que a professora trabalha, unindo o cotidiano indígena com o ensino de sua disciplina.

---

<sup>46</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora W, de Língua Portuguesa, em 2014.

Ainda sobre esta questão e acerca do cotidiano escolar, o professor Itaatã afirmou igualmente que trabalha tais aspectos em sua práxis:

Bom, pergunta meio (confuso), apesar da clarificação. Assim, eu trabalho essa questão da diversidade na minha disciplina de Arte e Cultura, isso? Assim, a gente trabalha assim, no plural, na verdade, não é? Não quer dizer que eu vou trabalhar Arte e Cultura, vou fazer uma cesta, que eu não posso convidar um professor de Ciências para ficar comigo; eu não posso convidar um professor de Matemática. Claro que eu posso, professor de Ciências ele vai tá explicando aquele momento da aula donde veio aquele material, qual o tipo de cipó, qual é a mata que tem, entendeu? Se é professor de Matemática, se for trabalhar um/um colar, qual o tamanho da semente, qual é a forma da semente, quantas sementes usou. Então, assim, a gente tá, usando a diversidade, interagindo com outras disciplinas, entendeu? Então, assim, não é uma disciplina fechada. Na verdade, eu não sei se é por aí que eu tô, e eu digo “claro que sim”. Então é assim, quando eu vou trabalhar a questão do marisco, entendeu, o professor de Ciências está envolvido, o professor de Biologia está envolvido, o português está envolvido, entendeu? Então, assim, se um/cada um tem a sua parte de tá ajudando no conjunto, na verdade, não é? O professor de Tupi... Então, assim, tem aquela ação, tem aquela diversidade de professor junto para tá trabalhado a questão do material que a gente tá trabalhando em sala de aula (informação verbal<sup>47</sup>).

Em se tratando da discussão em sala de aula em torno de assuntos relativos à sua sala, este professor relata que busca, em sua ação pedagógica, uma materialização prática de sua disciplina, intercalando as vivências de seus conteúdos com as de outros/as professores/as. Ele observa os manuais didáticos, como o RCNEI (BRASIL, 1998) e o próprio PPP (2014), para, nortear sua prática.

O professor explica sempre os elementos da cultura Potiguara, como por exemplo, a pena e os materiais utilizados para fazer colares e cocares desde sua origem até sua finalidade, fazendo um passo-a-passo e mostrando em detalhes ao aluno o saber-fazer dos elementos referentes à cultura indígena.

Isto foi verificado na ocasião de sua última aula, observada no dia 2 de dezembro de 2014, a qual tratou do trançado da caneta *bic*. Na ocasião, foi autorizado o registro do momento das canetas e o acompanhante do pesquisador fez o trançado da caneta. O professor teve auxílio de outro docente da disciplina de Biologia para traçar um paralelo com sua disciplina acerca do material utilizado.

---

<sup>47</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Itaatã (Pedra Forte), de Arte e Cultura Potiguara, em 2014.

No que tange à Interculturalidade na perspectiva dos/as próprios/as docentes, de como são trabalhadas as diferenças na sala de aula e de que forma a escola promove o diálogo com a comunidade, o professor Kaa'guasú, de Língua Tupi Potiguara, argumentou:

Há projetos, há discussões, há seminários, sempre vai apresentar essa parte não ser o etnocêntrico, né, achar que a minha é superior das demais. (Interferência do entrevistador: “A escola tem algum aluno que não se autodeclare indígena? E, se tem esse aluno, como ele se relaciona com os indígenas, como ele lida? Existem conflitos entre eles e/ou entre ele e o senhor, professor?” O professor Pedro toma a palavra:) Então, veja só, a escola, aqui, olhe, os que não são índios ele vai ter que se adaptar a uma escola indígena. A gente não vai se adaptar ao aluno, porque não tinha como a gente fazer isso, porque era, vamos dizer, a sala de aula tem 99% de aluno indígena e tem dois ou três que não são. Então, esses dois ou três têm que se adaptar à nossa cultura. É claro que a gente respeita a cultura dele. Se ele não quiser dançar o Toré, a gente respeita também, ele não é obrigado, mas também ele não pode criticar. Somos todos iguais. Dentro da sua cultura, você é o líder, e a minha sou eu (informação verbal<sup>48</sup>).

Para este professor, a interculturalidade se expressa a partir da relação com o outro. Nesta relação, há de serem respeitadas as diferenças e não podem ser negados a “negociação, os conflitos e os empréstimos recíprocos” (BERGAMASCHI apud PALADINO; CZARNY, 2012, p. 69). Nas relações sociais, sejam na escola e/ou instituições de ensino, existe a negociação entre indígenas e não indígenas no que diz respeito à escola receber alunos não indígenas e que convivem com os indígenas.

O professor J.R., no que concerne à interculturalidade e às diferenças, ponderou enfatizando:

Então, é[...] o diálogo com a comunidade ela precisa melhorar. Há, obviamente, mas precisa melhorar, pois tem sido poucas reuniões com os pais ao longo do ano, e, quando há, são poucos pais que comparecem ou que podem comparecer. Se este diálogo fosse mais constante, eu tenho certeza que conseguiríamos melhores resultados. (Interferência do entrevistador: “Só pra fechar, tem muito conflito entre alunos indígenas e não indígenas, exemplo, a aluna

---

<sup>48</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Ka'aguasu (Mata Grande), de Língua Tupi-Potiguara, em 2014.

cigana do professor?”. Sobre isso, o professor J.R. afirma:) No meu ponto de vista, na sala de aula, no meu dia-a-dia, eu não percebo nenhuma forma de preconceito entre indígenas e não indígenas. É... às vezes, eu ainda percebo preconceito é do próprio aluno, mesmo ele sendo indígena com a própria... é um preconceito contra ele mesmo como Potiguara. Então, dessa... através aí é que o meu trabalho se torna mais importante que é o de orientar, esclarecer. É fazê-los compreender, é diminuir o seu preconceito e explicar até os motivos desse preconceito. (informação verbal<sup>49</sup>).

Conforme a fala deste professor, a interculturalidade tem a ver com o reconhecimento do outro. Este reconhecimento deve ser pautado pelo respeito e pela não existência de preconceitos, o que é muito difícil na prática, devido ao preconceito velado, aquele silencioso, apesar da existência da Lei n. 11.645/08. Para escolas não indígenas, praticamente inexistem materiais didáticos que falem sobre os povos indígenas de forma a respeitar sua heterogeneidade social e cultural.

Tal aspecto, após o período colonial, é fundante para que os indígenas se situem como personagens da nossa sociedade, auxiliando a modificar todo um imaginário sociocultural da figura dos povos indígenas. Por outro lado, por exemplo, no que se refere à LDBEN – Lei n. 9.394/96, no tocante à Educação Escolar Indígena, em seus incisos também não há menção às condições da escola ou a como a instituição, sendo indígena ou não, deve tratar o preconceito contra os povos indígenas. Logo, na ótica deste professor, tal questão é um entrave para se trabalhar as diferenças em sala de aula. Então, ela busca estes diálogos através das diferentes identidades e culturas que existem em sua própria realidade, inserindo as diferentes etnias.

Os docentes se aproximam desses alunos e procuram estabelecer contato com respeito às diferenças, sejam elas de credo, raça, cor, gênero, etnia ou idade. E, a partir destes diálogos com as diferenças, tentam construir representações de mundo nas quais a comunidade sinta que seus/suas alunos/as e filhos/as são bem acolhidos/as na escola e que esta dialoga com eles/as.

A professora W, ao fazer alusão a esta questão posicionou-se nesse sentido:

Assim, porque eu falei, na questão dos projetos, que a gente faz, essa/essa inserção com eles e também a parte dos alunos que são alunos não indígenas, que participam e gostam de participar aqui da cultura indígena. É[...] a gente acolhe como se fosse uma pessoa

---

<sup>49</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.R., de Etno-História, em 2014.

indígena também igual à gente aqui, e também que não faz parte da comunidade, mas que está ali na cidade, mas que não deixa de estar inserido na nossa comunidade, no nosso ensino aqui, não é? Eles não acham diferença, porque se a gente tá inserido na cultura indígena, a gente vai fazer um projeto com eles, vai trabalhar na sala de aula referente à cultura indígena, mas isso pra eles é mais conhecimento, isso não deixa nenhum problema na nossa escola. Não, assim, graças a Deus, assim, aqui na nossa escola não tem esse conflito de não indígena com indígena, ou pelo menos que não mora na comunidade, mas mora ali em Marcação, mas que é... são indígenas também. (informação verbal<sup>50</sup>).

Nos projetos que a escola ministra como atividade curricular e extracurricular, inserida na secção Planos Integrados do respectivo PPP, constatou que eles convergem e, em alguns aspectos, vão além das políticas públicas. A própria vê o PPP (2014) da escola como o documento local, mas referencial e primordial no sentido de orientar as práticas docentes, tido como um exemplo de teorias e práticas que orientam os/as docentes em sala de aula. Esta professora acredita que a interculturalidade deve ser trabalhada na prática, assim como as diferenças entre os sujeitos, de modo a se construir uma interculturalidade efetiva no âmbito da Educação Escolar Indígena.

No que tange à Educação Intercultural, Santiago et al. (2013) pontuam os meandros de uma educação intercultural neste século. Segundo eles, estes meandros compõem uma perspectiva de Educação Intercultural pautada nos seguintes termos:

A perspectiva da educação intercultural aparece, portanto, como uma estratégia possível para potencializar as ações desencadeadas pelos conflitos, mediante o encontro e o diálogo, sendo a escola um espaço potencial para a produção de identidades fluidas marcadas pela interação das diferenças. A escola pode, nessa perspectiva, tornar-se um espaço de resignificação de símbolos culturais historicamente estereotipados, favorecendo a desconstrução de critérios para a “normalidade” que servem para classificar e hierarquizar as diferentes práticas e identidades [...] (SANTIAGO et al., 2013, p. 189).

Percebemos que a perspectiva intercultural, a partir do que Santiago et al.(2013, p.10) enfatiza envolve a desconstrução de uma “normalidade”, no que tange a práticas determinantes e generalistas na sociedade e que foram, na

---

<sup>50</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora W, de Língua Portuguesa, em 2014.

verdade, construídas historicamente e incorporadas, seja por via social, cultural, econômica, religiosa, filosófica ou política. Esta pretensa “normalidade” está “enraizada” e institucionalizada como práticas que compõem uma sociedade, a qual tem conflitos.

Destarte, a escola deve ser um espaço de re(construção) desta normalidade, não hierarquizando as diferenças e desigualdades, mas vendo-as antes como possibilidades para se modificar as estruturas curriculares e da sala de aula.

A Educação Escolar Indígena de uma etnia difere da de outros grupos étnicos. Por isso, a Educação Intercultural que está presente na escola pesquisada foi elemento de nossas reflexões por apresentar um contexto diferenciado do que está escrito nas políticas públicas e nos documentos.

Ainda discorrendo sobre estas diferenças, Silva & Hall (2013) abordam o multiculturalismo e as diferenças como elementos conceituais constituidores das identidades dos sujeitos.

A respeito deste pensamento, Silva et al. (2013, p. 100-101) asseveram que:

Aproximar - aprendendo, aqui, uma lição da chamada “filosofia da diferença” - a diferença do múltiplo e não o diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o silêncio.

A partir deste posicionamento, constatamos que a diversidade, para estes autores, constrói-se no “jogo das diferenças”. Para eles, a multiplicidade é um conceito inovador e dinâmico, portanto fluído, que ultrapassa os anseios do universo das identidades e dos sujeitos.

No tocante a questão das identidades dos/as professores/as enquanto sujeitos que pertencem ao mundo dos não indígenas e, ao mesmo tempo, ao dos indígenas, refletimos sobre estas duplas “facetas identitárias” que estão impressas nestes sujeitos sociais e merecem ser analisadas.



Em relação à identidade considerada como “não indígena”, nacional e cidadã do mundo globalizado e à sua própria identidade Potiguara, portanto étnica, indagamos como, no atual cenário educativo, os povos indígenas são visibilizados na sociedade e nas mídias sociais, como a televisão e a internet. Sobre esta questão, o professor Kaa`guasu assevera:

Nenhuma, muito difícil hoje você ver uma mídia falar de bem de um indígena. Vê o contrário: “Ah! Os indígenas invadiram a terra, tal e tal. Ah! Os indígenas atiraram contra o fazendeiro”, que passou recentemente agora. Aí eles não ver quantos fazendeiros mataram quantos indígenas, mas diz: não, os indígenas vêm e invadiram. Não, gente, se uma terra, que eu tava comentando, já foi homologada, eles tiveram um ano para sair, já vai em torno de cinco anos e eles não saíram da terra, quer dizer, já foram todos, como é que se chama, foram indenizados, né, “desentrosados” (*sic*), como a gente diz, e eles ainda estavam lá. Então, os indígenas foram pra lá e eles reivindicaram com bala. A gente devia também, meteram bala de volta, bala, flecha. Eu sei que teve umas pessoas feridas e tudo desse conflito, mas, enfim, essa parte aí a mídia recentemente tá/nós tivemos em Brasília, ah! gás de pimenta aqui. E a mídia, enfim, não ajuda. Tem alguns, a gente também não pode dizer nenhuma, tem alguns dentre esses que são poucos, como diz, é muito pouco para ser apresentado, não é? Se a mídia fosse a favor a mais, as coisas seria bem melhor, mas infelizmente. A FUNAI hoje ela é mais pra essa parte de terra, juridicamente dentro de terra. (informação verbal<sup>51</sup>).

Além desta fala nos evidenciar o preconceito com a etnia Potiguara que os não indígenas têm em relação aos indígenas, o que é reproduzido constantemente nestes meios, eles mesmos tratam de desconstruir este imaginário, ao mesmo tempo em que lutam pela preservação de seus costumes em relação a este mundo que ainda tem seus preconceitos, mitos e estereótipos contra os povos indígenas.

Cabe a eles desconstruí-los, mesmo que isto implique se pintar com as cores da guerra do povo Potiguara e partir para a luta e conquista de seus direitos, que muitas vezes não são respeitados pelos organismos que deveriam cuidar de seus interesses, os quais vão além de questões territoriais, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Ainda discutindo as identidades e as mídias, o professor J.R. afirma:

---

<sup>51</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Ka`aguasu (Mata Grande), de Língua Tupi-Potiguara, em 2014.

Então, ao longo dos últimos anos, eu acredito que tem diminuído a tendência ao preconceito contra os indígenas. Contudo, ela existe, mas não no meio esclarecido. O trabalho das escolas e universidades tem sido de grande importância para a diminuição do preconceito e tem valorizado a nossa identidade, e de forma que as mídias ela também tem passado a tratar os Potiguaras com maior respeito, não só por causa desse esclarecimento, mas também pela força política que os Potiguaras conquistaram nos últimos anos (informação verbal<sup>52</sup>).

É inquestionável que, nos últimos anos, as lideranças indígenas, sejam elas Potiguaras ou não, alcançaram um espaço maior a partir de, por exemplo, instâncias políticas, como o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), formado por indígenas representantes junto ao Congresso Nacional e movimentos sociais pelos direitos destes povos, em prol de igualdade social. Mas, o preconceito ainda existe mesmo nos cenários acadêmicos e demais ambientes escolares. Então, a interculturalidade sem a prática do preconceito ainda figura como uma realidade distante.

Ainda sobre esta questão, a professora W, critica:

É, ainda está muito, o índio ainda está muito assim, muito, vamos dizer, engraçado, vou colocar uma palavra bem simples. Ainda tá engraçado na boca e no olhar de muita gente, porque ainda fazem piadas na televisão com o índio, e uma valorização que poucos ainda estão dando. Não são todos, fala que o índio às vezes é preguiçoso, ah! o índio só quer ganhar em casa, só porque está sendo valorizado. Então, ainda há muita crítica, não é? Tenho uma irmã que tá na universidade, e muitas vezes sai até na universidade, ela falou que tem aquela divisão. Muita gente acha errado a cota para os indígenas, porque não vê a sua História, quer dizer, vê o índio de uma forma diferente, não vê o que o índio já passou, não vê seus antepassados. [...] Não, mas tá vendo a visão agora é porque tem muitos direitos, não é, inda está deixando muito a desejar essa questão da mídia, ainda não está, porque um dia desse mesmo eu estava vendo uma reportagem do/da aí dessa TV Cabo Branco. Então, assim, passando poucas coisas dos índios dali de Baía da Traição e não tá vendo ainda essa parte aqui nossa, né? [...] Programa de Índio, isso aí é terrível, ah, pô, recentemente, numa novela, passou isso aí, programa de índio, por quê? O programa de índio é o quê? Um programa preguiçoso. Por certo, é você ficar em casa, só assistindo TV ou alguma assim bem relapsa, e é mesmo. [...]. (informação verbal<sup>53</sup>).

---

<sup>52</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.R., de Etno-História, em 2014.

<sup>53</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora W, de Língua Portuguesa, em 2014.

A professora afirma que ainda existe preconceito contra os povos indígenas, por exemplo, nos programas apresentados nas mídias, como bem retratou. Mas, para tanto, precisamos vê-los como iguais, sem inferiorizá-los, valorizando as suas contribuições deixadas como legado para a nossa sociedade.

Sobre suas identidades étnicas, o professor Kaa'guasú afirma:

É, as identidades, a identidade cultural e a identidade indígena não deixa de ter um fortalecimento, como eu acabei de dizer, nós temos alguns projetos é... da Escola que trabalha a parte de identidade mesmo, aquela parte cultural, aquela parte de formação do indivíduo, ligado diretamente à sua cultura, às suas tradições e às suas ramificações familiares, não é? A identidade do aluno ela é sempre construída na forma da sua cultura, da sua identidade. Então, também nós, na escola, nós também não podemos obrigar o aluno a ser indígena, porque às vezes ele é indígena, mas ele às vezes não aceita alguma... tudo bem, você vai ter seu tempo de você amadurecer essas propostas, você vai ser trabalhado, mas a gente vai trabalhar mais com a família, até que esse aluno se identifique, como um membro da comunidade, por exemplo, a pintura, como eu tô pintado, não é, que todos os alunos que gosta de ser pintado. Então, nós tivemos uma reunião na comunidade e eu reuni, e eu repassei tudo pros pais, falei tudo direitinho como era, como não era, e se podiam pintar. Aí os pais disse “não, tudo bem, pode pintar”, não é? Na cultura indígena da gente, não tem problema nenhum. Elementos culturais são elementos da natureza. As pinturas sempre relacionam algo da natureza. É a colmeia, a colmeia que é a mais usada, o que a colmeia significa? A interligação de um indígena a outro, a semelhança sanguínea, é você pertencer à família. (informação verbal<sup>54</sup>).

As identidades étnicas, na concepção deste professor, são fortalecidas na escola, através do ensino de cada disciplina, entrelaçando os saberes e conhecimentos comuns a Educação Indígena e à Educação Escolar Indígena, como, por exemplo, o significado e representação que uma pintura tem com relação à natureza, à vida aos antepassados. Esses elementos formam as identidades, que agora se encontram na confluência de um movimento de luta pela reafirmação do povo Potiguara na Paraíba.

A este respeito o professor J.R. se posiciona:

Então, a nossa escola indígena Pedro Máximo de Lima ela busca trabalhar a identidade étnica Potiguara. Trabalhar no intuito de

---

<sup>54</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Ka'aguasu (Mata Grande), de Língua Tupi-Potiguara, em 2014.

construir e reconstruir é não exatamente igual a uma cultura de quinhentos anos atrás, mas uma cultura diferenciada. É, então, como eu já disse, é dever dos professores estimular o orgulho de ser indígena, incorporando nossas práticas educacionais todo elemento que fortaleça a nossa unidade étnica, mas sem diminuir ou sem desrespeitar as outras pessoas por sua etnia. Então, como existe a possibilidade de nós termos esse contato com esses alunos, então nós já trabalhamos, eu já trabalho isso antecipadamente, na forma de preparar esses alunos para esses contatos. Por exemplo, é... já que, como já é obrigatório nas escolas de ensino fundamental o ensino da cultura e História dos povos africanos e afro-brasileiros, então, é... eu me antecipo, cumpro, tento cumprir essa determinação e ensino esses assuntos na minha disciplina. No modo geral, acredito que essa luta tem sido benéfica a todas as minorias, e os quilombolas, que são minorias, aos ciganos, que são minorias, minorias... Talvez os movimentos de diversidade de sexualidade e gênero também, a meu ver, talvez seja parte dessa minoria. (informação verbal<sup>55</sup>).

Este docente defende uma posição similar à do professor de Língua Tupi, mas difere ao considerar um desafio o processo de reconstrução das identidades, embora esta reconstrução e o fortalecimento da identidade do povo Potiguara estejam na lei maior, que é a Constituição Federal do nosso país, reproduzida nas políticas públicas e documentos oficiais ou não. Logo, trata-se de um processo contínuo e inacabado. Devemos entendê-lo inserido no cotidiano. Para este professor, é assim que este processo se re(faz) na cultura e no cotidiano.

Em relação a este aspecto, a professora W, afirma:

Certo, nós fazemos de uma maneira assim bem clara, porque o aluno ele já vem pra aqui sabendo que está numa escola indígena, que faz parte do povo deles. Então, eles têm que ter essa noção já quando entra na escola que a gente vai trabalhar de uma forma diferenciada, claro que adequando tudo, não é todo o currículo da disciplina, como, no meu caso, a língua portuguesa, não é? Eu procuro sempre desenvolver no aluno o conhecimento tanto da língua portuguesa relacionando com a cultura deles, que a gente não precisa só porque é indígena que a gente vai falar Tupi. Então, a gente deixa isso bem claro, que eles precisam aprender o português porque é uma língua mãe que é todo mundo (nacional), a nossa nacionalidade, não é? Então, a gente trabalha dessa forma. E assim a escola é um ponto positivo, a escola é um ponto positivo pra essa parte da cultura, essa parte da língua, escola em si é tudo aqui na comunidade, porque tudo parte da escola, tudo parte da escola. Seja uma festividade, a escola está envolvida, como teve agora

---

<sup>55</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.R., de Etno-História, em 2014.

recentemente a Festa da Padroeira. Então, a escola tá envolvida. Tudo aqui na comunidade é a escola. (informação verbal<sup>56</sup>).

Assim como os outros professores, ela acredita que esta identidade étnica é construída no cotidiano. Emprega como exemplo a sua disciplina valorizando não apenas os saberes e conhecimentos inerentes a ela. Em sua concepção, a interdisciplinaridade auxilia na prática desta identidade étnica. Outra questão diz respeito aos projetos que a escola desenvolve que contam com a participação da escola e da comunidade. Logo, para a docente, a identidade étnica é um processo interdisciplinar e que envolve a escola e a comunidade. Tal entendimento vai além dos documentos, ganha contornos. A partir daí, percebemos as fragilidades das políticas públicas e dos documentos e a necessidade prática de estudar estas identidades.

No que concerne à questão da diversidade étnica, quanto à Educação Escolar Indígena nas séries iniciais, a professora M.A explicita:

É, a temática diversidade étnica é trabalhada de forma expositiva e dialogada. Mostrando as diferentes etnias indígenas, é[...] outras culturas, negra, cigana e branca. Então, as relações de cooperação também de cada povo, as qualidades, seus meios de sobrevivência; através de vídeos, slides, cartazes, entrevistas com o professor de Etno-História e da escola também, conhecido como Romildo, e o professor de Antropologia também, Joseilson, anciãos da própria comunidade. Então, assim, a gente, já que eles são pequenos, a gente convida os anciões, eles vêm na sala, conta um pouco das lendas, da História da comunidade, também para eles participarem, não é? Aí daí depois trabalhamos com ele, em forma de desenhos, escrita também. (Interferência do entrevistador: “Só acrescentando, professora, como a senhorita vê esse relacionamento desses anciões com as crianças? É um relacionamento bom ou tem algum problema, alguma coisa? Eles são pacientes com as crianças? Porque as crianças são muito enérgicas, não é?”. A professora Cidinha pontua, explicitando:) Então, é... trabalhamos assim, de forma/ depois que eles entrevistam também, é difícil, é assim um pouco o contato, mas, graças a Deus, eles ficam calmos, porque quando fala de lendas, de estórias, eles querem escutar, são curiosos. (informação verbal<sup>57</sup>).

Compreendemos a partir desta fala evocada pela professora M.A que, de forma geral, assim como constatamos nas outras disciplinas, que ela trabalha a

<sup>56</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora W, de Língua Portuguesa, em 2014.

<sup>57</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora M.A, da Educação Infantil, em 2014.

diversidade cultural de forma expositiva e dialogada. Isto é, a professora constrói concepções sobre estes conceitos de forma dinâmica, fluida, sempre os discutindo e aplicando-os em seu cotidiano, mostrando, através de cartazes, vídeos, estorinhas, dentre outros recursos, para se trabalhar a diversidade em sala de aula. Ela retrata outras etnias, como a afro-brasileira e a cigana, e exemplifica os conceitos por intermédio de experiências, que insiram os/as alunos/as como partícipes e artífices deste processo.

No que tange às Identidades Étnicas, Oliveira (2006) retrata semelhante o reconhecimento das diferenças e o conseqüente diálogo entre elas, a questão da diversidade e da alteridade, a qual ele denominará de Self (Eu) e os Outros, atentando que devemos ver as identidades pelos seus des(caminhos). Por eles, encontramos formas de representar e estudar as diferenças, tal como preconizado pelos/as professores/as e pela gestão na nossa pesquisa. A partir disto, o autor depreende, com relação às identidades étnicas do indígena, que:

O reconhecimento da identidade do indígena enquanto ser coletivo passou então a ser mais do que um direito político, mas um imperativo moral. Diz Taylor, que “o reconhecimento não é simplesmente uma polidez que se faz às pessoas: é uma necessidade humana vital”. Pode-se dizer, com isso, que a ambigüidade histórica da categoria índio, enquanto termo identitário originalmente pejorativo acabou por se desfazer no bojo dos movimentos indígenas libertários (OLIVEIRA, 2006, p.111).

As identidades étnicas necessitam ser reconhecida, sobretudo a dos indígenas. Conforme constatamos, eles têm as suas identidades nacionais e étnicas, e estas devem dialogar entre si, respeitando as diferenças, tanto as intraétnicas, isto é, de indígenas com indígenas, quanto às interétnicas. Tudo isto ultrapassa os documentos e se lança como um desafio para entendermos estes povos e a própria Educação Escolar Indígena.

Sobre os problemas e desafios vivenciados por estes docentes, podemos dizer, de forma geral, que versam sobre a infraestrutura da escola, fator citado pela Gestão e por todos os professores. No caso da disciplina Arte e Cultura Potiguara, sente-se a necessidade de um espaço para alocar material, desenvolver o trabalho

artesanal e expô-lo. Foi levantada a necessidade de uma escola com uma infraestrutura mais adequada em relação a esta questão.

Sobre os territórios etnoeducacionais, o professor Kaa'guasú afirma:

Os territórios etnoeducacionais foram elaborado, no dia que nós estávamos na Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, Que eu me lembro como hoje, foi lá em, lá no Ceará. Aí saiu no Diário Oficial o Decreto dizendo que tava sendo feito o diário, o ser criado os territórios etnoeducacional teve a visão de ser feito para tentar visibilizar ou amenizar é[...] a muitas questões de muitos povos indígenas. É uma aliança, não é, o que tem de bom nos territórios é porque se forma assim uma aliança onde os estados, os municípios vão ter a sua contrapartida e se eles acaso não aderir, serão punidos, punidos por não ter feito o que era pra cada uma esfera dessa de governo fazer. Mas em, por outra parte, não é tão bom, porque, como você falou aí, tem a parte cultural, a parte geográfica, e essa parte todinha, como é que se vai trabalhar isso, porque possa dizer, nós moramos aqui no litoral, vivemos muito na parte, nas bacias hidrográficas, depois temos os rios, temos o mangue, e enquanto temos o ecossistema humano, que é um dos principais ecossistemas, aí nós iremos trabalhar com os índios de Pernambuco, os pipipã, que eles vive mais no sertão, quer dizer, a geografia é muito diferente, e os território, o que der pra um, tem que dar para o outro (informação verbal<sup>58</sup>).

Estes territórios estão presentes no universo das políticas públicas e das próprias leis. O professor esteve presente desde a elaboração destes territórios e afirma que a lógica na qual eles foram pensados é homogênea e não condiz com a realidade dos povos indígenas. Foram eles que tiveram de assumir autonomia e lutar por uma Educação diferenciada, que valorizasse as culturas e a diversidade indígena, bem como buscasse o diálogo contínuo, diário e que fosse além dos documentos. Estes territórios não representam unicamente fronteiras físicas e humanas, mas funcionam com o pensamento da diversidade e com a convivência entre distintas etnias.

Sobre estes territórios, o professor J.R. nos fala:

Então eu entendo que território tem a ver com limites, ou limitações. E no que diz respeito à etnoeducação eu compreendo que são os conhecimentos tradicionais, conhecimentos ancestrais, enfim, a cultura de determinada etnia. Esse conhecimento está além do científico, pois está na base da cultura de um povo, e o que inclusive implica na sua identidade étnica. Um exemplo disso é o ensino da

---

<sup>58</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor Ka'aguasu (Mata Grande), de Língua Tupi-Potiguara, em 2014.

língua Tupi, a aula de Arte, Cultura, Dança, Estórias e Lendas Potiguaras. São interesse maior dos próprios potiguaras. Dificilmente algum povo de outra etnia, a não ser que esteja estudando sobre nós, mas, de modo geral, não tem interesse, não tem essa busca desses conhecimentos. Então, essa etnoeducação ela é uma Educação voltada pra determinado povo, ou seja, determinada etnia. (informação verbal<sup>59</sup>).

Para o professor, esses conhecimentos não são apenas técnicos e científicos, mas envolvem os conhecimentos do cotidiano da etnia potiguara, esta aprendida fora dos “muros da escola”. Ele evoca o conceito de Etnoeducação e diz que esta se direciona a comunidade indígena, afirmando que tais conhecimentos têm fortalecido seu povo.

Através da intersecção entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena é que os “Territórios da Etnoeducação Potiguara” (NASCIMENTO et al., 2012, p. 88) são fortalecidos. Então, para este professor, tais conhecimentos estão atrelados às identidades globais e étnicas dos seres.

A respeito dos Territórios etnoeducacionais, a professora W., pontua:

Sei, é como eu falei, essa parte de território, religião, é a cultura em si, indígena que a gente trabalha. A gente sempre procura desenvolver com eles, como eu falei, em projetos, por quê? Eu acredito assim, se a gente puder, vamos trabalhar um pouquinho do Toré, vamos trabalhar em sala de aula, mas se eu trabalhar, como eu já trabalho, às vezes, a Gramática juntamente com o Toré, pra gente, eles pesquisarem ali já tão vendo a música e já tão vendo ali a parte da Gramática, mas a gente sempre relaciona essa parte aí nos pequenos projetos que a gente faz, porque eu acho que é importante você vai fazer uma relação com os professores, isso é muito interessante na cultura indígena, essa relação em que tem livros, professores, juntar o Português, a Matemática, o professor de Artes, não é, que vai a parte muito do artesanato, então isso aí. E sempre o que a parte do território. Professor de Matemática, professor de Geografia, então isso aí vai abrangendo que a gente vai relacionando cada coisa e pra tomar um todo melhor, porque eu vou ter como conhecimento um pouquinho da Geografia, igualmente os alunos, não é? (informação verbal<sup>60</sup>).

A professora une os conhecimentos de Língua Portuguesa às práticas do cotidiano e da cultura do povo Potiguara. Nesse diapasão, ela aplica os conhecimentos da língua portuguesa, utilizando trechos do Toré e também faz um

---

<sup>59</sup> Informações concedidas ao pesquisador pelo professor J.R., de Etno-História, em 2014.

<sup>60</sup> Informações concedidas ao pesquisador pela professora W, de Língua Portuguesa, em 2014.



trabalho inter e transdisciplinar, o que enriquece a Educação Escolar Indígena. Tal postura está de acordo com as práticas dos outros professores e torna este conceito como um movimento que luta por uma escola diferenciada. Segundo Nascimento (2012, p. 91), esta consiste em:

Pensar num currículo alternativo é entender que as crenças, tradições, memórias são artefatos culturais utilizados na construção da identidade de um povo. As experiências, os saberes etnoeducativos e a dimensão criativa da ação ritual são fatores essenciais na vivência desse tipo de currículo, que possibilita aos índios se recriarem como coletividade étnica.

A Educação Escolar Indígena busca estas práticas nas perspectivas dos/as professores/as em geral e da gestão. O aperfeiçoamento de tais práticas se dá com a renovação das identidades, das dimensões criativas e curriculares que irão propiciar um novo instante para esta etnia.

Estes Territórios, as crenças, tradições, memórias e artefatos culturais são a base para uma Educação Escolar Indígena de qualidade, por intermédio da qual as crianças Potiguaras poderão exercer quaisquer as funções sociais, na sociedade globalizada, fortalecendo sua identidade, promovendo mudança nos paradigmas sociais, culturais e educacionais, diminuindo as distâncias entre o mundo teórico e a prática e aproximando-as da realidade.

Assim, vemos possibilidades de representações da Educação Escolar Indígena nas quais haja confluência entre teoria e prática, com o intuito de realmente pôr em prática a Educação proposta nos documentos oficiais acerca deste segmento educacional.

Existem desafios a serem superados, quais sejam: a urgência de a sociedade erigir um novo olhar da sociedade para a etnia, melhores condições escolares, materiais didáticos específicos, cursos de formação inicial e continuada ofertados a professores/as, enfim, investimentos na Educação Escolar Indígena de maneira geral. Por isso, entendemos que é necessária esta reflexão, a fim de minimizar as distancias culturais do nosso país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme constatamos neste trabalho, a Educação Escolar Indígena na Paraíba à luz dos Estudos Culturais, em articulação com os saberes da Educação e do Serviço Social, necessita de mais aprofundamento, de estudos e reflexões que repensem sobre o papel dos povos indígenas no seu aspecto educacional e cotidiano de sala de aula. Para tanto, empreendemos esta pesquisa, devido à necessidade em se revisitar o cenário das diversidades culturais na Educação, redefinindo inclusive a atuação dos sujeitos históricos protagonistas neste processo.

Neste panorama, vivenciamos um cenário no qual as diversidades culturais assumem um protagonismo e vanguarda no campo da Educação. As discussões sobre tais aspectos se tornam fundamentais para elucidar as representações atuais que os povos indígenas têm no contexto histórico, social, cultural e educacional brasileiro, bem como para vislumbrar como os grupos étnicos constituem seu protagonismo social e cultural na atualidade. Assim, é pertinente definir como trabalhar a questão das culturas e identidades étnicas em sala de aula, a partir das práticas educativas desenvolvidas por professores/as indígenas com a utilização de experiências destes neste campo, demarcando lugares na própria história educacional contemporânea.

Nesse diapasão, o nosso estudo é importante não apenas no que tange à questão das diversidades, premissa dos estudos contemporâneos da Educação. Estes povos necessitam ser revisitados em sua Educação, para que se elucide como ela pode promovê-los. Outro ponto importante é a questão cultural em escolas indígenas e não indígenas.

Este ponto é *sui generis* na escola que investigamos, pois a instituição recebe alunos/as e professores/as não indígenas e convive com eles/as aos moldes de um modelo educacional específico, autônomo e diferenciado. Este é um dos desafios dos povos indígenas, ao lado do processo de revitalização de sua cultura, ancestralidade, identidade e protagonismo social. É singular a forma como eles lutam por estas causas na escola.

Constatamos, a partir da pesquisa que realizamos, que a Educação Escolar Indígena praticada na EEIEFM Índio Pedro Máximo de Lima extrapola daquela preconizada nos documentos e políticas públicas e curriculares, como o Projeto

Político-Pedagógico da escola (PPP, 2014). Através do nosso estudo, vimos que a Educação Escolar Indígena é rica, dinâmica e dialógica, diferente do que foi observado nos documentos. Constrói-se cotidianamente com os/as alunos/as e com a participação da comunidade.

A Educação Escolar Indígena desta instituição conta com um processo de ensino e aprendizagem aos moldes da cultura e da interação entre as diferentes identidades que compõem seu mosaico sociocultural.

Como parte deste mosaico, percebemos, a partir da experiência de campo, com a coleta dos relatos dos/as professores/as, que eles/as buscam tecer, por meio de suas práticas e ações pedagógicas, um “ponto de equilíbrio” entre o que está presente nestas políticas e documentos e o PPP. Isto significa que eles/as buscam formular um modelo de ensino e aprendizagem consoante com estas determinações, mas que, ao mesmo tempo, não se prende a elas, permitindo suas próprias ações, estejam ou não necessariamente inseridas no currículo e nos programas da escola.

Tal fato nos mostrou como a Educação Escolar Indígena se dá nos documentos e na prática. Vimos que a prática vai além da escrita dos documentos. Por isso, serve-nos como modelo de análise e reflexão. Estudá-la foi de suma importância para entendermos como podemos nos posicionar acerca de estudos referentes às relações étnico-raciais em ambientes de ensino, tendo como pano de fundo as reflexões entre o campo da Educação em diálogo com o de Serviço Social.

Isto nos permitiu também perscrutar a formação cultural destes povos. Porém, antes de adentrarmos nesta questão, vejamos um esboço de nosso trabalho, sobretudo no que tange à questão das diversidades via políticas públicas e suas práticas para, enfim, vermos perspectivas embasadas neste pensamento, com vistas a fomentar futuros estudos e debates sobre a temática indígena.

A partir dos estudos feitos e da pesquisa empreendida sobre a temática, compreendemos que nem todas as políticas públicas estão “prontas e acabadas” para se operacionalizar na prática. Existe, em alguns pontos, um hiato entre o que está expresso nestas teorias e na realidade, mas ambas convergem num ponto: a consolidação de um modelo de escola que sirva como diretriz para se pensar a Educação Escolar Indígena nos dias atuais. Esta escola deve ser dinâmica, autônoma e inovadora, tendo a diversidade sociocultural e étnica como parâmetro curricular e diretivo para se focar o Povo Potiguara na aldeia Três Rios e na

EEIEFM Índio Pedro Máximo de Lima. Não obstante, nem as leis nem tampouco as práticas devem ser lidas e interpretadas como modelos educacionais prontos e acabados.

Por esta Educação Escolar Indígena ser fluida e “produto de uma sociedade heterogênea”, conforme nos reitera o PPP (2014, p. 06), necessita ser entendida num contexto atual, dotado de novas representações e estudos que repensem os povos indígenas e seu papel sociocultural como construtores de nossa Sociedade, História e Memória.

A Lei n. 11.645/08, sancionada no Governo Luís Inácio Lula da Silva, discorre sobre a obrigatoriedade de se estudar as populações afro-brasileiras e indígenas, inseridas como práticas curriculares “permanentes”. Destarte, cada escola, seja indígena ou não, tem de ter inscrita em seus currículos e ações iniciativas e práticas que repensem o lugar destes sujeitos sociais, sobretudo os indígenas, sem discriminações e preconceitos e em relação as suas histórias e culturas , contemplando-os pelas ancestralidades e patrimônio cultural e social do povo brasileiro. O mesmo vale para o Povo Potiguara da Paraíba.

Há uma carência de tais estudos, notadamente no campo da Educação em articulação com os saberes do Serviço Social, num cenário em que a realidade seja vista com a questão das políticas públicas e documentos. Por outro lado, isto é posto em xeque pela atuação dos docentes investigados, enriquecendo nosso campo de estudos e ampliando nossos sentidos e representações sobre tal educação. Por isso, fizemos a trajetória entre os saberes da Educação e do Serviço Social.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2014) da escola lócus pesquisada mostrou que, de forma geral, este documento é referencial para a instituição e agencia as diretrizes e práticas em prol da construção de uma Educação pautada nos princípios do RCNEI (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que embasaram as diretrizes do PPP.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser assim, elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa, lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, e os próprios estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de

suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil. Devem, ainda, em cumprimento ao disposto na Convenção 169 da OIT, serem legitimados socialmente, no âmbito das comunidades indígenas. Para tanto, devem ser objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p. 373).

Verificamos que documentos como este base dos programas e currículos das escolas, na prática, não cumprem todas as metas, diretrizes e objetivos propostos, mas concedem à escola uma autonomia maior em relação a outros projetos e programas, como a Lei n. 9.394/96. São mais específicos em sua estética e conteúdo, propondo ainda um modelo de Educação Escolar Indígena articulado às representações e imaginário sociocultural da comunidade indígena da localidade. Observamos que a Educação está de acordo com as determinações do modelo estabelecido pelo Povo Potiguara, devendo ser reconhecida pelos órgãos indígenas e indigenistas.

Sobre a pesquisa qualitativa e descritiva na sua modalidade de campo, constatamos que os/as professores/as entrevistados/as tecem noções similares e diferentes em relação às políticas públicas. Estes/as veem os documentos apenas como representações e “guias” para a Educação Escolar Indígena na prática. Acreditam que o PPP (2014) da escola, por ser elaborado por eles/as e estar mais próximo de sua realidade, além de ser discutido cotidianamente, é o referencial no trato das questões indígenas, extrapolando a lógica dos documentos, que falam em heterogeneidade, mas, na verdade, tratam a questão indígena por padrões de homogeneidade, desconsiderando as particularidades e especificidades de cada “nação étnica”, como os Fulnios, Potiguaras, Tabajaras, Kaingang, dentre outros povos, pois cada povo indígena tem sua cultura, seus costumes e tradições.

Ressaltamos que o que os une é o fato de serem indígenas. Mas, do mesmo modo cada região tem suas particularidades, assim são os povos indígenas. Logo, o PPP e os/as professores/as nos mostraram como esta Educação de fato é trabalhada. Nesse sentido, distancia-se e muito dos manuais elaborados para embasar os métodos, técnicas e procedimentos de cada professor/a, inclusive as disciplinas.

Este trabalho nos mostrou, através da interlocução dialógica entre os saberes do campo da Educação e do Serviço Social, que as políticas públicas e os

documentos oficiais e extraoficiais não demonstram como a Educação Escolar Indígena se manifesta na Paraíba. Estes documentos foram pensados numa “lógica nacional”, isto é, numa lógica do Governo. Embora os povos indígenas participem da formulação de documentos, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), eles, em linhas gerais, são pensados de forma homogênea e não heterogênea, desconsiderando as diferentes “nações étnicas” (BARTHES, 1978) que formam as diferentes etnias e concepções indígenas.

A dinâmica deste documento não é pensada de acordo com as vivências do Povo Potiguara. O Projeto Político-Pedagógico, por sua vez, é um documento mais próximo da realidade deste povo, pois foi elaborado pelos professores em diálogo com a comunidade escolar e social da aldeia Três Rios. Logo, este documento serve de manual didático, curricular e pedagógico que norteia as práticas e ações docentes. Os/as professores/as têm seu papel e autonomia para elaborar suas práticas e conduzir o ensino e a aprendizagem de sua disciplina de forma dinâmica, fluida, interativa e contínua. Destarte, é importante que estudos como este sejam elaborados na seara indígena, com o diálogo entre Educação e Cultura, visando a observar como trabalhar a diversidade no cotidiano de sala de aula e promover estes seres sociais e históricos no tempo presente.

Dessa forma, esperamos que este estudo, dada a sua relevância, promova novas possibilidades para se pensar as políticas públicas, referenciais documentais, currículos e materiais didático-pedagógicos que repensem a Educação Escolar Indígena, pesquisando sobre estes saberes com base no campo da Educação em articulação com os saberes do Serviço Social. Tais estudos podem ser feitos sob a forma de uma pesquisa de campo qualitativa e descritiva, pelas múltiplas dimensões de análise e reflexão da realidade que podem assumir. Suas propostas devem respeitar e dialogar com estes povos, não apenas através da inter e transdisciplinaridade, conforme propomos. As propostas, metas e diretrizes erigidas para a Educação Escolar Indígena devem ser coerentes com a escrita dos documentos e as reivindicações dos movimentos sociais, étnicos e identitários indígenas.

A partir do observado constatamos em linhas gerais que existe um hiato entre a escrita das políticas públicas como a Lei 9394/96, a Lei 10.639/2003, e a 11.645/2008, dentre outras, bem como dos documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), a Lei de Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Básica(2013) e o próprio Projeto Político e Pedagógico(2014).

Embora este último documento por nos citado estabeleça objetivos, metas e diretrizes mais palpáveis e elaboradas pelas representações de uma Educação Escolar Indígena proveniente dos/as próprios/as professores/as indígenas potiguaras, e a práxis sócia educacional da EEIEFM – Índio Pedro Máximo de Lima, por exemplo, as leis versam sobre a obrigatoriedade do Governo Federal e Estadual elaborar materiais didáticos específicos voltados a realidade de determinado povo, em diálogo com estes povos, respeitando sua heterogeneidade cultural, esta característica não é totalmente respeitada, e muitas vezes o tratamento dado por estas instituições quando verificamos na prática, é homogêneo, e não coaduna com o propósito da escrita dos documentos, o que compromete com a interculturalidade, o aspecto bilíngue/multilíngue e a inserção do cotidiano destes povos que difere dos mesmos Potiguaras do Estado do Rio Grande do Norte.

Outra questão diz respeito à própria formação de educadores indígenas e não indígenas em prol do diálogo para as questões culturais e do dialogo entre as distintas diversidades existentes no mundo, pontuando os ideais da Educação contemporânea do século XXI, conforme elencamos neste texto, e isso se reflete em práticas e ações que visam à diminuição de atos de preconceitos e estereótipos sobre estes povos.

Estes fatores somados a tanto outros de natureza imagética, concreta e representacional nos auxiliaria a moldar uma imagem diferenciada sobre os povos indígenas, da qual poderíamos utilizar para tecer uma releitura sobre estes, e a respeito da Educação Escolar Indígena como um todo esses se constituem como desafios que podem impulsionar mudanças comportamentais quanto a estes povos, estimulando o sistema a rever suas diretrizes sobre estes povos, o que pode promovê-los nesta época, valorizando suas tradições, cultura, identidade e memória, o que pode servir de base na ressignificação do entendimento de Educação e sua relação com a Cultura na Paraíba.

Assim, defendemos, pois, “diálogos culturais”, que respeitem a alteridade de cada povo e auxiliem os contornos de uma nova da História do Brasil, valorizando os povos indígenas como um patrimônio imaterial, sobretudo do nosso estado. Isto envolve todo um repensar sobre a Educação em seu contexto social, étnico e da diversidade. Ademais, essa educação escolar precisa ser readaptada ao contexto

étnico, social e cultural destes povos, preservando a autonomia, os costumes e tradições, além de ressignificá-los cotidianamente.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BARTHES, Frederick. **Los Grupos Étnicos e sus fronteras**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1978.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BARCELLOS, Lusival Antônio. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba**. 2012. 310. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/45552497/tese-indios-potiguaras#scribd>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

\_\_\_\_\_. **Povos Indígenas & Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. **Lei Federal n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Roberta/Downloads/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Roberta/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BRASIL. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secretaria de Diversidade e Alfabetização Continuada (SECAD), 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BRASIL. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC, CNE, 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BRASIL. **Resolução CEB n. 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: CEB, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BRASIL. **Lei n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2010/09/estatuto-do-indio.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECADI, 1998.

BRASIL. **Referências para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

BOAS. Franz. Antropologia cultural. 7 reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CANCLINI, Garcia Néstor. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

CERTEAU Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. 6.ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 1995.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. São Paulo: Difel, 1992.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. **Cadernos de Educação Escolar Indígena: 3º Grau**, UNEMAT, v. 2, n. 1, Barra dos Bugres, 2003.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v.13(1), p.143-158, mai. 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Fapesp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Robério Davi Borges. **Facetas educativas dos povos indígenas na educação escolar: identidade e interculturalidade na representação de professores do PROLIND –UFCG**. 2011. 82f. Monografia (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ÍNDIO PEDRO MÁXIMO DE LIMA. **Projeto Político-Pedagógico**. Aldeia Três Rios, Marcação, Paraíba, 2014.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais. **Revista Eletrônica de Estudos Culturais**, v. 2, 1998. Disponível em: <[www.pucrs/famecos/pos/cartografias](http://www.pucrs/famecos/pos/cartografias)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Castro. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, Ano V, n. 09, jul./dez. 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí/RS. Ed. Ijuí, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural: Mediações necessárias**. Rio Grande do Sul: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Antony. **Política, Sociologia e Teoria Social: confrontos com o pensamento social clássico e contemporâneo**. Oeiras/PI: Celta, 1998 (1ª edição em 1995).

GONÇALVES, Augusto César; LINS, Mônica Regina Ferreira. **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org). **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Keim et al: KEIM, Ernesto Jacob et al. **Educação na diversidade étnica: Educação Escolar Indígena no contexto pós e anticolonial**. 1. ed. Curitiba/PR: CRV, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. Cidade do Porto: (Portugal): Porto Editora, 2001.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Herivelto/CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

MOONEN, F. Maia, L. M. (Org.). **Etno-História dos Índios Potiguara**. João Pessoa: SEC, 1992.

MOTA, Thiago Cardoso; CASIMIRO, Gabriella Guimarães. **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGAM, 2012 (Série Experiências Indígenas, n. 2).

NASCIMENTO, José Mateus (Org.). **Etnoeducação Potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da identidade**: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. Em busca de um método: as estratégias do fazer História. In: **História & História Cultural**, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: Artmed, 1998.  
SANTIAGO et al. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Letramento indígena Potiguara**. Manaus: Valer/FAPEAM, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Mozart Linhares da; HILLESHEIM, Cláudio José de Oliveira. **Estudos Culturais, educação/alteridade**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, p.1089-1111, set./dez. 2003. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

TEZANI, T.C.R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. 2004. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <[http://www.btdf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=449](http://www.btdf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=449)>. Acesso em: 30 mai. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.  
UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1998. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

# ANEXOS



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBSERVAÇÃO : para o caso de pessoas maiores de 18 anos e não inclusas no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA INDÍGENA DO POVO POTIGUARA - PB**”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “ PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA INDÍGENA DO POVO POTIGUARA - PB ter a como objetivo geral ANALISAR A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA INDÍGENA POTIGUARA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ALDEIA TRÊS RIOS EM MARCAÇÃO(PB), ATRAVÉS DE UMA REFLEXÃO SOBRE OS DOCUMENTOS QUE COMPÕEM ATOS E REFLEXOS PARA AS PRÁTICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

Ao voluntário só caberá a autorização para **PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ETNOGRÁFICA, COM A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083)9352/9254 e 9913-2131 com aval de **ROBÉRIO DAVI BORGES**

**CUNHA.**

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

---

Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do Participante



# APÊNDICES

**ROTEIRO DA ENTREVISTA (Professores, exceto Professor Fundador(Itaatã), professora das séries iniciais(M.A) e Gestor da Escola Professor J.N)**

**Identificação**

**Nome:**

**Etnia:**

**Profissão:**

**Sexo:**

**Escolaridade:**

**Escola que ensina:**

**Componente Curricular(Disciplina)**

**Nome da Comunidade que atua como professor:**

**Atua a quanto tempo como professor nas comunidades indígenas?**

**1º) As políticas públicas sobre Educação Escolar Indígena interferem na sua prática docente? Que itinerário a escola adota para seguir as determinações, como por exemplo, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em sua estrutura curricular?**

**2º)De que forma os conhecimentos apreendidos durante sua formação de professor(a) auxiliam e trazem contribuições para as práticas educativas nas suas comunidades, visando atender atender as especificidades nacionais e locais que demandam a Educação escolar indígena?**

**3º)O que você entende por território etnoeducacionais e de que forma a sustentabilidade, cultura, tradições , costumes, religião (crenças), Geografia, história e Línguas, são trabalhados em sala de aula?**

**4º) As propostas voltadas para a Educação Escolar Indígena nos documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas RECNEI Indígena) contemplam a realidade de sua escola e sala de aula?**

**Como?**

**5º)O que você concebe por Educação Escolar Indígena? E como você vê esta Educação na escola Índio Pedro Máximo de Lima?**

**6º) Que avaliação você faz do material didático e recursos pedagógicos utilizados na escola. Eles atendem a proposta de uma Educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada? Existe alguma especificidade no material sobre o povo indígena Potiguara?**

**7º). Como você percebe e discute a interculturalidade, a diversidade cultural e o aspecto do bilinguismo/multilinguismo nos materiais didáticos e na sala de aula?**

**8º) Você trabalha a questão da diversidade e o cotidiano dos seus alunos através da Disciplina que você ministra ?(Componente Curricular) Como?**

**9º)Como ocorre o processo ensino aprendizagem (de sua disciplina) na Escola Índio Pedro Máximo de Lima**

**10º) No atual cenário educativo de valorização das diversidades culturais e étnicas como os povos indígenas são vistos na sociedade? Que contribuição as mídias sociais (Televisão, internet...) oferecem?**

**11º) Quais os problemas e desafios que você enfrenta como docente em sua escola? Que medidas poderiam ser adotadas visando a solução?**

**12º) O que a interculturalidade representa para você, como trabalhar as diferenças culturais na escola indígena? A Escola dialoga com a comunidade?**

**13º) Como é trabalhado as identidades étnicas do povo potiguara incorporando-as como práticas curriculares aos moldes de uma Educação específica dialogando com a realidade deste povo na escola Estadual Indígena Índio Pedro Máximo de Lima**

**14º) A Escola Índio Pedro Máximo de Lima possui algum projeto, programa,e/ou parceria que objetiva a formação continuada dos professores indígenas visando atender suas especificidades?**

**15º) Quais as suas perspectivas para a Educação Escolar Indígena no futuro a partir do cenário atual?**

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA (Professor Fundador)**

### **Identificação**

**Nome:**

**Etnia:**

**Profissão:**

**Sexo:**

**Escolaridade:**

**Escola que ensina:**

**Componente Curricular(Disciplina):**

**Fundação:** \_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Nome da Comunidade que atua como professor:**

**Atua a quanto tempo como professor nas comunidades indígenas?**

**1º) Relate sobre o processo de fundação desta escola, quem se envolveu nesta ação?**

**2º) Houve disponibilização de recursos para este fim por parte de quem?**

**3º) Qual a origem do nome da escola? Esta pessoa possui alguma relação com a memória da comunidade na qual a ela está inserida?**

**4º) Qual a visão de ensino da escola Índio Pedro Máximo de Lima no período de sua fundação e que modificações foram implantadas no decorrer do tempo?**

**5º) Quais os avanços que a escola Índio Pedro Máximo de Lima trouxe para comunidade?**

**6º) Quais as contribuições que sua disciplina (Arte e Cultura) traz para a formação do povo indígena potiguara? Como você utiliza o cotidiano do povo potiguara na confecção do material didático?**



7º) De que forma a arte indígena potiguara vê a cultura material indígena ?

8º) Que recursos a escola índio Pedro Máximo de Lima dispõe para elaboração, dos produtos fabricados nas aulas das artes e cultura indígena potiguaras?

9º) Você trabalha a questão da Diversidade e o Cotidiano de seus alunos através do componente que você ministra Como?

10º) Existe alguma divulgação dos materiais produzidos na escola em eventos como: amostra pedagógica e/ou feiras etc.

11º) A escola Índio Pedro Máximo de Lima oferta algum curso e/ou oficina de Arte Indígena do Povo Potiguara aberto a comunidade?

12º) Quais os problemas e desafios que você enfrenta como docente em sua escola Que medidas poderiam ser adotadas visando a solução

13º) Como você avalia o ensino indígena atualmente, haja vista a emergência da interculturalidade, e que necessidades você sente frente as atuais demandas?

14º) As propostas voltadas para a Educação Escolar Indígena nos documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas RECNEI Indígena) contemplam a realidade de sua escola e sala de aula?

Como?

15º) ) Quais as suas perspectivas para a Educação Escolar Indígena no futuro a partir do cenário atual?

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA(Gestão)**

### **Identificação**

**Nome:**

**Etnia:**

**Profissão:**

**Escolaridade:**

**Escola onde atua como Gestor:**

**Atua como gestor há quanto tempo nesta escola situada nesta comunidade?**

**1º) De que forma as políticas públicas sobre a Educação Escolar Indígena norteiam suas práticas enquanto gestor ? A escola segue a risca estas orientações determinações, como por exemplo, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em seu Projeto Político Pedagógico?**

**2º) Como o projeto político pedagógico contempla a Educação Escolar Indígena ? Em sua opinião a escola atua de acordo com a proposta por uma Educação Escolar Indígena: Intercultural, Bilíngüe e que insira o cotidiano dos povos indígenas da localidade que ela está inserida?**

**3º) Como você a Educação Escolar Indígena na escola Índio Pedro Máximo de Lima ? Que papel a gestão exerce junto aos professores, alunos e comunidade escolar?**

**4º) Existe atuação da Organização dos Professores Indígenas do Povo Potiguara(OPIP) junto a escola, a gestão e os professores? De que forma acontece?**

**5º) Há participação(Parceria) da Fundação Nacional do Índio(FUNAI), da Prefeitura Municipal, do Governo do Estado e/ou Federal com esta escola ? Estas parcerias são adequadas à proposta da escola?**

---

**6º) Existe programas extra curriculares nesta escola (Mais Educação)? Como funcionam?**

**7º) Existe algum projeto de integração da escola com a comunidade na qual ela está inserida e com outras escolas ? De que forma ele é executado?**

**8º) Como a gestão atua na escola considerando os recursos disponíveis?**

**9º) A Escola recebe apenas povos(Professores e Alunos) indígenas ? De que forma se dá as relações entre eles? Como a gestão lida com eventuais problemas envolvendo estes povos?**

**10º) Quais são as suas perspectivas para a Educação Escolar Indígena no futuro, a partir do que você vê no cenário atual ?**

---

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA(Educação Infantil)**

### **Identificação**

**Nome:**

**Etnia:**

**Profissão:**

**Sexo:**

**Escolaridade:**

**Escola que ensina:**

**Componente Curricular (Disciplina)**

**Nome da Comunidade que atua como professor:**

**Atua a quanto tempo como professor nas comunidades indígenas?**

**1º) Qual a concepção de Educação Infantil para a Educação Escolar Indígena?**

**2º) Na perspectiva da Educação Escolar Indígena infantil como é trabalhada a temática: diversidade étnica?**

**3º) Como é trabalhada a questão da Educação ambiental indígena infantil?**

**4º) Qual a metodologia(recursos) adotada para a construção do conhecimento da Criança no ensino da Educação Escolar Indígena Infantil?**

---

**5º) Existe alguma formação específica para o professor da Educação Escolar Indígena Infantil?**

**6º) Como a escola Índio Pedro Máximo de Lima envolve o educando, familiares e comunidade no processo da construção do conhecimento?**

**7º) Quais os problemas e desafios que você enfrenta enquanto educador infantil? Que medidas poderiam ser adotadas visando à solução?**

**8º) Como o ensino na Educação Infantil indígena internaliza os valores do povo potiguara visando a preservação da cultura indígena?**

**9º) Que leitura você faria da Educação Escolar Indígena infantil na atualidade?**

**10º) Que sugestões você apresentaria visando melhorar a qualidade da Educação Escolar Indígena Infantil?**

