



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO

ANDRÉA BEZERRA FALCÃO

**A ESCOLA E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL E O FORTALECIMENTO
DA IDENTIDADE INDÍGENA POTIGUARA:** olhares dos educandos indígenas da
Educação de Jovens e Adultos do Município de Baía da Traição-PB

JOÃO PESSOA – PB
2017

ANDRÉA BEZERRA FALCÃO

**A ESCOLA E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL E O FORTALECIMENTO
DA IDENTIDADE INDÍGENA POTIGUARA: olhares dos educandos indígenas da
Educação de Jovens e Adultos do Município de Baía da Traição-PB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

JOÃO PESSOA – PB
2017

F178e Falcão, Andréa Bezerra.

A escola e a valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade indígena Potiguara: olhares dos educandos indígenas da Educação de Jovens e Adultos do município de Baía da Traição - PB / Fagner França da Costa. - João Pessoa, 2017.

99 f.: il. -

Orientador: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação Indígena. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Cultura. 5. Identidade. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

ANDRÉA BEZERRA FALCÃO

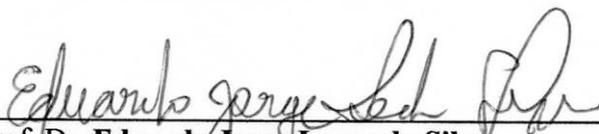
**A ESCOLA E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL E O
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE INDÍGENA POTIGUARA: olhares dos
educandos indígenas da Educação de Jovens e Adultos do Município de Baía da Traição
- PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa **Educação Popular**, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Si

Dissertação aprovada em: 29/05/2017

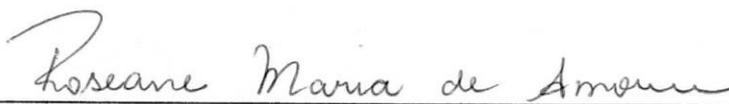
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. **Eduardo Jorge Lopes da Silva**
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB
Orientador



Prof. Dra. **Maria do Socorro Xavier Batista**
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB
Examinadora Interna



Prof. Dra. **Roseane Maria de Amorim**
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL
Examinadora Externa

RESUMO

A caminhada de luta pela defesa dos direitos dos povos indígenas, em especial o direito à Educação, recebe reforços legais a partir da inspiração em instrumentos universais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2006). No Brasil, essa luta se faz também a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios no ano de 1910 e, mais tarde, com a criação da FUNAI em 1967. No campo da Educação Indígena, desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e, em 1999, com o Estatuto da Escola Indígena, vem se expressando a importância de uma educação voltada também para os direitos educacionais dos povos indígenas. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar, a partir dos olhares dos educandos indígenas, da modalidade EJA, como a escola no seu cotidiano, promove a valorização da sua cultura e afirmação da sua identidade. Este estudo busca também entender, à luz dos dispositivos legais que regulamentam essa especificidade, e a partir da trajetória de Instituições responsáveis pela proteção aos direitos dos indígenas, como se dá o processo de construção de uma educação voltada a atender as particularidades desse povo de forma a garantir a preservação de sua cultura. Para fazermos uma relação entre o que está proposto nos dispositivos legais e a realidade encontrada nas escolas, optamos por realizar uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso em duas escolas do município de Baía da Traição. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Matias Freire foram as escolas escolhidas para esta etapa. Realizamos entrevistas com os educandos indígenas, respeitando as etapas e os processos propostos por Bardin (2011) na análise de conteúdo, e buscamos entender os dados coletados e apresentar os resultados. Através, dentre outros aspectos, das nossas inferências ao interpretar essas entrevistas, constatamos que os educandos da EJA indígena que vivenciam o cotidiano das escolas percebem os elementos de sua cultura em suas atividades e, que, por conseguinte, as escolas possuem meios para garantir o fortalecimento da identidade indígena e o fortalecimento desta.

Palavras-chave: Educação Indígena. Direitos Humanos. Educação de Jovens e Adultos. Cultura. Identidade.

RESUMEN

La caminata de lucha por la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, en especial el derecho a la educación, recibe refuerzos legales a partir de la inspiración en instrumentos universales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006). En Brasil, esa lucha se realiza también a partir de la creación del Servicio de Protección a los Indios en el año 1910 y, más tarde, con la creación de la FUNAI en 1967. En el campo de la Educación Indígena, desde 1996 con la Ley de Directrices y Bases (LDB), en 1997 con los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN's) y, en 1999 con el Estatuto de la Escuela Indígena, se viene expresando la importancia de una educación volcada también para los derechos educacionales de los pueblos indígenas. Esta investigación tiene por objetivo de analizar, a partir de las miradas de los educandos indígenas, de la modalidad EJA, como la escuela en su cotidiano fomenta la valorización de su cultura y afirmación de su identidad. Este estudio busca también entender, a la luz de los dispositivos legales que regulan esa especificidad, y a partir de la trayectoria de Instituciones responsables por la protección de los derechos de los indígenas, como se brinda el proceso de construcción de una educación orientada a atender las particularidades de ese pueblo de manera que se garante la preservación de su cultura. Para poder relacionar lo que está propuesto en los dispositivos legales y la realidad encontrada en las escuelas, optamos por realizar una investigación de campo, un tipo de *estudio de caso* en dos escuelas del municipio de Baía da Traição. La Escuela Municipal de Enseñanza Primaria Fundamental Antonio Azevedo y la Escuela Estatal de Enseñanza Primaria y Secundaria Matias Freire se escogieron para esta etapa. Realizamos entrevistas con el alumnado indígena, respetando las etapas y procesos propuestos por Bardin (2011) en el análisis de los contenidos e, tratando entender los datos recolectados presentamos los resultados. A través, entre otros aspectos, de nuestras deducciones al interpretar esas entrevistas, verificamos que el alumnado de EJA indígena que vivencian el cotidiano de las escuelas, notan los elementos de su cultura en sus actividades y que, por lo tanto, las escuelas poseen medios para garantizar el fortalecimiento de la identidad indígena.

Palabras claves: Educación Indígena. Derechos Humanos. Educación de Jóvenes y Adultos. Cultura. Identidad.

Lista de Siglas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

EI - Estatuto da Escola Indígena

EJA - Educação de Jovens e Adultos

MEC - Ministério da Educação

CONEEI – Conferência Nacional para a Educação Escolar Indígena

OIT – Organização Internacional do Trabalho

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OPIP – Organização dos Professores Indígenas Potiguara

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	10
2 OS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS INDÍGENAS EM LEI.....	25
2.1 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E A DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS.....	25
2.1.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	26
2.1.2 A Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas.....	29
2.2 OS DIREITOS DOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	33
2.2.1 O Serviço de Proteção aos Índios (SPI).....	34
2.2.2 A Fundação Nacional do Índio (FUNAI).....	36
2.2.3 O Estatuto do Índio.....	38
2.2.4 A Constituição Federal de 1988.....	40
2.3 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E AS POSSIBILIDADES PARA A EJA.....	44
2.3.1 A Contribuição da FUNAI para a Educação Indígena.....	44
2.3.2 A Contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Indígena.....	47
2.3.3 A Contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Direitos Humanos como Tema Transversal para a Educação Indígena.....	48
2.3.4 A Contribuição do Estatuto da Escola Indígena.....	51
2.3.5 A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) como espaço de construção de uma educação diferenciada.....	58
3 O MUNICÍPIO DE BAIÁ DA TRAIÇÃO E O RESGATE DA IDENTIDADE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	64
3.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE BAIÁ DA TRAIÇÃO.....	69
3.2 AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	71
3.3 A ESCOLA E O RESGATE DA IDENTIDADE INDÍGENA A PARTIR DOS OLHARES DOS EDUCANDOS INDÍGENAS DA EJA.....	72

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	101

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Observamos em nossa sociedade, em virtude do avanço das tecnologias da informação e da comunicação, a exemplo dos computadores e de sua rede mundial de ligação – a internet – os processos de tentativa de homogeneização cultural, uma das características da Globalização, que tende, cada vez mais, a desprivilegiar as culturas locais. Observamos isso na medida em que percebemos que as pessoas anseiam por certa igualdade e/ou uma necessidade de pertencimento àquilo que é popular, que atinge a grande massa, os grandes grupos. Assim, presenciamos esses grupos, suas culturas e modos de vida serem evidenciados em detrimento das culturas locais e seus, não menos importantes, sistemas de preservação.

Caso exemplar se apresenta na preservação da cultura indígena que, por exemplo, não tem recebido a devida importância enquanto objeto pedagógico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, haja vista que, durante a nossa experiência de monografia de especialização em PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), ao fazermos um estudo que tinha como objetivo principal analisar como a figura do índio aparecia representada no material didático utilizado pelas turmas de EJA no município de Baía da Traição. Chegamos à conclusão de que ainda era aquela figura antiga – nu, vivendo quase que exclusivamente da pesca e da agricultura – e o absurdo de ser rotulado de preguiçoso e extremamente ingênuo. (FALCÃO, 2010).

E, esse espaço deve ser considerado enquanto oportunidade de formação de pessoas que desejam superar as diversas formas de exclusão do processo educacional formal, e não um espaço que gere ainda mais exclusão. Esse fenômeno é perceptível nos municípios paraibanos de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, cidades historicamente constituídas a partir de aldeias indígenas (GONÇALVES, 2008), onde percebemos, a priori, a ausência de material didático apropriado à temática, a falta de formação específica dos professores¹, a aparente fragilidade das identidades indígenas decorrente dos processos de imposições culturais estabelecidos desde os primeiros contatos desta comunidade com a cultura ocidental, bem como a antiga estrutura escolar que não permite – ou permite de maneira superficial – a participação de toda a comunidade escolar indígena na estruturação da matriz curricular da instituição ou não atenta para as suas necessidades educacionais no momento em que vão

¹ A alternativa para formação específica e diferenciada para professores indígenas é feita através do Programa de Licenciatura Indígena – PROLIND/UFPB, objeto de uma breve discussão no Capítulo 1 desta Dissertação. Entretanto, a turma que ingressou no curso no ano de 2010, ainda não concluiu o curso.

construir suas propostas ou realizá-las. Neste sentido, percebemos um incipiente movimento de mudança, com a crescente participação da comunidade nas decisões a serem tomadas pela escola, bem como, no momento de se pensar em elementos do currículo que contemplem as questões cotidianas da comunidade. Todavia, acreditamos que esse processo deve ser o mais participativo quanto possível para se tornar realmente democrático.

A escola, neste sentido, deve ser um espaço de construção de conhecimento e oferecer os recursos necessários para isso, pois, segundo Levi-Strauss (1989, p. 22):

[...] esses povos são movidos por uma necessidade ou um desejo de compreender o mundo que os envolve, a sua natureza e a sociedade em que vivem. [...] para atingirem esse objetivo, agem por meios intelectuais, exatamente como faz um filósofo ou até, em certa medida, como pode fazer e fará um cientista.

A caracterização do pensamento científico, segundo o autor acima citado, consiste em avançar cada etapa, tentando explicar um determinado número de fenômenos e avançando para outros tipos de fenômenos. Partindo deste princípio, e entendendo que esse povo necessita ser ouvido para que essa mesma escola se transforme nesse lugar de reconhecimento de saberes por eles trazidos e de construção de novos conhecimentos. Sendo assim, como proposta do nosso estudo, procuramos perceber os lugares dos jovens e adultos envolvidos no processo escolar, como eles se veem neste espaço e como se sentem representados a partir de elementos da sua cultura, nas práticas pedagógicas desenvolvidas com turmas do primeiro segmento da EJA (Ciclos III e IV), através, principalmente, das disciplinas de Etno-história e Língua Tupi, e qual a relação desse processo com a preservação da cultura e identidade social desses povos, pois, segundo Hall (2006, p.38):

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo no ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em ‘processo’, sempre sendo ‘formada’.

Esse processo de constante “formação” da identidade é também perceptível nos povos de etnia indígena. Constatamos, por exemplo, a partir dos escritos nos livros de história, que elementos que antes compunham a identidade do povo indígena foram sendo substituídos por outros (como o uso de artefatos/artesanato do não índio, a mudança no tipo de habitação, alimentação, modo de trabalho), porém alguns elementos permaneceram ou foram se perdendo, mas foram resgatados (como o manejo com a terra ou o uso dos elementos naturais

na vida cotidiana) e esse caminho de perdas e resgates forja a identidade de um povo. E, o contato com outros povos, de outras etnias imprime também algum valor nesse processo. Entendemos que atividades e/ou momentos de construção do conhecimento com os educandos que se baseiem na contextualização da cultura indígena e do processo de construção das identidades históricas e culturais locais, devem ser, a partir das orientações presentes nos dispositivos legais da Educação Indígena, elementos relevantes do corpo estrutural das escolas – o Projeto Político-Pedagógico.

Para entender a composição de uma determinada identidade cultural que, segundo Oliveira (2004, p.139), seria uma espécie de “sentimento de pertencimento” precisamos compreender que ela é composta por diversos elementos. A etimologia da palavra “etno”, segundo Scandiuzzi (2009) se refere a grupos culturalmente identificáveis e inclui memória cultural, códigos, símbolos, mitos e até maneiras específicas de raciocinar e inferir. Porém, as pessoas que fazem parte desses grupos também são diferentes entre si, o que nos leva a entender que, muitas vezes, a união de algumas etnias compõe uma determinada identidade. No caso da identidade indígena, nosso objeto de estudo, segundo dados do Censo do IBGE realizado no ano de 2010, são 305 etnias distintas e cerca de 274 línguas diferentes em todo o território brasileiro.

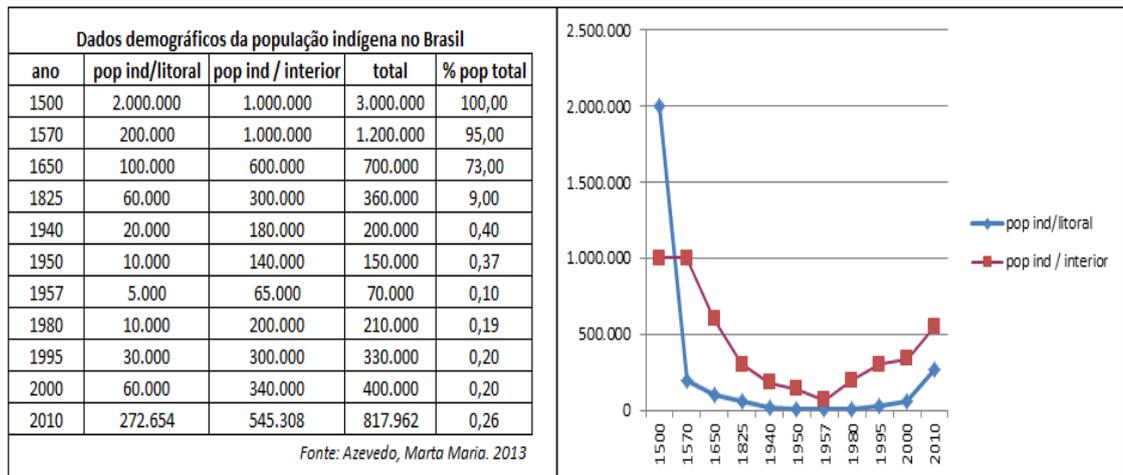
Na história do Brasil, desde a ocupação do nosso continente em busca de novos territórios para exploração, os portugueses se utilizaram de diversos métodos para conseguir seu domínio e permanência no Brasil. A força infinitamente superior produzida pelas armas de fogo em seu poder contra as armas artesanais em posse dos índios promoveu uma disputa desigual e com um “vitorioso” antecipadamente declarado: o invasor (GONÇALVES, 2007).

Encontramos registrados a partir dos escritos nos livros que contam parte da história do Brasil, a exemplo de Darcy Ribeiro em sua obra “Diários Índios” (1996) – a dizimação de grande parte da população indígena, bem como o processo de aculturação vivido pelos índios. À época da invasão do nosso continente, chegando e se instalando pela força, a partir da resistência dos povos indígenas para permanecerem em seus territórios e não serem escravizados, os portugueses precisavam de ações que deixassem os índios cada vez mais frágeis e vulneráveis. E uma forma ideologicamente eficaz de alcançar esse intento era enfraquecer esse povo, fazendo com que eles perdessem elementos de sua cultura e identidade. Esse processo começou a ser realizado pela Igreja através da catequese. Ela aldeava os índios com o “propósito” de “protegê-los” e “educá-los” e, ao impor sua religião quase como um *método de alfabetização* – dado que utilizava a Bíblia como material didático,

fazia com que, aos poucos, sua cultura europeia/ocidental fosse absorvida e, elementos culturais da sociedade local fossem perdidos (MOONEN e MAIA, 1992).

Segundo a FUNAI, essa população sofreu gradativa diminuição entre os anos de 1500, quando o contingente tinha de 3.000.000 de pessoas e, em 1957, quando esse número passou a ser de 70.000, representando apenas 10% da população total do Brasil. Esses números são resultantes de um vergonhoso genocídio sofrido pelos indígenas com os embates promovidos após a chegada dos colonizadores no país e pelas consequências drásticas dessa convivência. É só a partir de 1980 que começa a apresentar um considerável aumento de seu contingente nas décadas seguintes, para em 2010 representar cerca de 26% da população do Brasil, com um número aproximado 818.000 pessoas, conforme dados do gráfico abaixo:

Gráfico 1 – População Indígena no Brasil



Fonte: FUNAI. Disponível em <www.funai.gov.br>. Acesso em: 11/11/2015.

Ainda segundo a FUNAI, apenas a partir de 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu na categoria “cor ou raça”, o indígena no Censo Demográfico nacional. Nessa pesquisa, os pesquisados, dentre as muitas perguntas a que respondem, classificam-se segundo a sua própria percepção, a que etnia/raça/cor pertencem e, não mais, o pesquisador, sob a sua ótica, responde a esse quesito presente na pesquisa, classificando o entrevistado a partir das características físicas perceptíveis. Acreditamos ser essa mudança na maneira de abordagem para classificação um dos responsáveis por este aumento na população indígena, haja vista que, diante de toda a luta por afirmação desta identidade, percebe-se a diminuição do preconceito/vergonha de se assumir como índio e essa classificação ultrapassa

as barreiras das características físicas e passa a depender da ideia de pertencimento do sujeito pesquisado ao povo indígena. Sobre isso disserta Luciano (2006, p.28)

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas.

Porém, ainda falando sobre o período de dizimação/diminuição dos povos indígenas, é sabido que grupos oprimidos também se rebelam – caso exemplar se apresenta em grupos de negros, mulheres e os próprios indígenas – e criam formas de manter suas tradições e costumes por mais distantes que pareçam estar (GRAMSCI, 1988). Esses grupos, dentre tantos outros, também são fontes de resgate e “perpetuação” de suas histórias.

A educação deve ser um dos meios e a escola deve ser um dos locais onde os sujeitos dessas comunidades se apoderem de informações que lhe são necessárias para que preservem suas memórias e identidades e compreendam sua história, sua vida, seu lugar social e, assim, completamente inseridos nesse contexto, eles sejam capazes de atuar criticamente.

A história local se faz necessária nesse processo, pois segundo Mendes (2008, s.p.)

A história local, trazendo à tona acontecimentos, atores e lugares comuns ao estudante faz com que este se aproxime da disciplina, percebendo a relação dialética entre o passado desconhecido e o presente, tão próximo. Pode-se, a partir desse ponto, estabelecer uma problematização que estimule o aluno a sair da curiosidade ingênua, conduzindo-o a um conhecimento crítico da realidade, contribuindo para a construção de sua consciência histórica e o amadurecimento de sua cidadania.

Esse processo de construção de um ser social é capaz de produzir cidadãos cada vez mais críticos e participativos em seu território. Iniciativas como essas são capazes de envolver os alunos no conhecimento de histórias de gerações passadas que muitas vezes explicam suas próprias histórias. Isso para os educandos da Educação de Jovens e Adultos indígenas é ainda mais relevante, haja vista que muitas dessas histórias têm elementos de suas próprias vidas tornando-a ainda mais significativo para a aprendizagem.

O município de Baía da Traição, lócus da nossa pesquisa, inserido na região Nordeste, que hoje é a segunda maior população autodeclarada indígena. A região que apresenta um maior contingente populacional indígena é a região Norte, com 433.363 pessoas. O Nordeste,

com 208.691 indígenas, segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE no ano de 2010, possui uma história de lutas e resistência desse povo cada dia mais esquecida por seus próprios habitantes.

Os costumes, a língua materna, os enfrentamentos sociais e políticos e as tradições vão ficando para trás diante desse mundo globalizado que insiste em classificá-lo como homogêneo e de uma só cultura. Não buscamos aqui fazer uma reverência ao isolamento ou à ausência da mudança, pois, segundo Moonem e Maia (1992), a mudança em si não é um mal a ser combatido, na medida em que ela permite a evolução espontânea dos povos, que acontece também, à proporção que o homem, ao longo da história, cria alternativas para garantir a sobrevivência e melhorar a sua vida. O que, segundo os autores, deve ser condenado “são todos aqueles processos que tornam as culturas tradicionais inviáveis e que impõem a um outro povo uma cultura alheia, contra a sua vontade.” (MOONEM e MAIA, 1992, p.37)

Habitantes em geral, estudantes e professores, por desconhecerem essa história, têm na educação uma oportunidade de retomá-la. Sendo assim, a escola deve ter como uma de suas propostas pedagógicas a inserção desta história local de modo a tornar significativa a aprendizagem, a partir do próprio contexto dos educandos. Alunos e professores indígenas em seus papéis sociais assumem uma função de multiplicadores para a população indígena como um todo. Acreditamos que reforçar a identidade social de um indivíduo através da preservação de suas memórias, entendendo que ele está inserido em uma comunidade e que, essa comunidade tem uma história que é sua, compartilhamos da ideia de Barbosa (2005) quando ela propõe a história local como instrumento metodológico para a EJA capaz de, a partir dela, se fazer um intercâmbio entre as várias dimensões socioculturais. Ainda, segundo a autora, cabe à História local, por definição, buscar colocar na discussão as dimensões socioculturais das pessoas que vivenciam aquela experiência histórica. Sobre a importância do ensino História local e sua relevância para o fortalecimento das identidades, compartilhamos do pensamento de Amado (1990, p. 12-13) na medida em que trabalha “[...] a partir de um ângulo de visão que faz aforar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade.”

Alguns elementos da cultura do povo indígena eventualmente são partilhados no cotidiano dos paraibanos. O “beju”, iguaria feita a partir de uma massa de mandioca; o “toré”, dança tradicional ritualística dos povos potiguara; histórias sobre a presença dos invasores, contadas pelos moradores mais antigos da cidade, pelos anciãos das Aldeias. Porém, também

presenciamos a perda ou o esquecimento gradativo desses elementos. Como parte integrante dessa escola e, entendendo a trajetória que nos forjou, pedimos licença para compartilhar um pouco das memórias pessoais da nossa vida. Filha de pessoas com descendência indígena de Baía da Traição, que nasceram e praticamente se criaram no município e que saíram de lá – à época meados de 1968 – em busca de melhores condições de vida em João Pessoa para a família composta de pais, sete irmãos e mais sete primos que, mesmo distantes geograficamente da terra natal, não esqueciam suas raízes e voltavam sempre que as oportunidades apareciam. Alguns construíram as suas vidas na capital, mas a maioria regressou e fixou moradia no município de Baía da Traição.

Também nós fizemos esse movimento de idas e vindas. Férias escolares, feriados e simples finais de semana eram aproveitados em meio à natureza exuberante do local, bebendo, mesmo sem perceber, na fonte dos elementos culturais vividos em diversos momentos das nossas vidas. Passeios nas aldeias indígenas para banhos de rios e lagoas nos colocavam a vislumbrar a realidade alterada do lugar. Ruas abertas, casas – antes ocas – de taipa substituídas, agora, por tijolos. Casas essas invadidas por tecnologias aparentes na figura da antena parabólica, por exemplo. Esses eram os detalhes que os nossos olhos “ingênuos” de criança/adolescente conseguiam perceber. Sem muita leitura /interpretação dessa realidade, também conseguíamos perceber, no entanto, a preservação de alguns elementos culturais fortes da etnia potiguara. A exemplo disso, recordamos de rituais de toré com os índios todos trajados e com os corpos pintados caracteristicamente para a ocasião, envolvidos em um clima necessário à prática, entoando seus cantos de adoração aos deuses da natureza e ao deus maior – Tupã. Na foto 1, abaixo, um ritual do Toré, pelos índios Potiguara da Baía da Traição.

Foto 1 – O Toré iniciando um evento de Educação em Baía da Traição



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A colheita da mandioca, bem como a feitura de seus derivados, como o beju, a farinha ou a tapioca que, além de, para muitos, ser um meio de subsistência, era um elo permanente com suas tradições.

Crescemos vivenciando esse cotidiano. E, a esta altura, já na universidade cursando a licenciatura em Pedagogia, no período compreendido entre 2001 e 2006, fomos convidadas a trabalhar na Secretaria de Educação do município de Baía da Traição. Isso nos permitiu circular agora nas escolas da rede e aguçou o nosso olhar para a necessidade de o sistema educacional em vigor no município dialogar com essa realidade e pensar em maneiras de preservar/reafirmar essa cultura. Os passos seguintes, a Especialização em Educação em Direitos Humanos, durante os anos de 2008 e 2009, e a Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, entre os anos de 2009 e 2010, nos atentou para a educação indígena pelo viés do direito e como ela acontece para o público da EJA. Hoje, exercendo a função de professora, nos sentimos convidadas e intimadas a participarmos do processo de (re)significação dessa identidade, cultura e história local e, assim, entendermos como o processo de conscientização e empoderamento por parte dos alunos que compõem as escolas pesquisadas se dá, através das lutas, muitas vezes, silenciosas travadas no cotidiano escolar.

E é no sentido de buscar entender como esse processo de fortalecimento da identidade indígena se dá e é percebido pelos educandos indígenas da EJA, através das atividades desenvolvidas nas escolas e da incorporação de elementos da cultura local no cotidiano escolar, que nos propomos a levantar essas informações diretamente com os educandos, para que, assim, tivéssemos elementos suficientes para estabelecer um paralelo entre o que está proposto no arcabouço legal para a construção de uma educação diferenciada para as comunidades indígenas e a realidade encontrada no município, bem como discutir a importância desse processo para a afirmação desse grupo social.

Entendemos que toda a afirmação de um grupo social historicamente oprimido, seja ele de mulheres, negros ou povos indígenas, se constrói na luta, na militância e, especialmente nesse processo de empoderamento que, segundo as nossas aproximações com o pensamento freireano, consiste na evolução da “consciência ingênua”, que se configura na pura apreensão da realidade, para a “consciência crítica”, na qual o indivíduo é tomado pelo desejo de compreender essa realidade e assim transformá-la (FREIRE, 2001).

Essa tomada de consciência, segundo Freire (2000), é essencial para a conquista da autonomia dos sujeitos e é parte fundamental dos princípios e objetivos de uma educação

transformadora. Para ele, a educação e a pedagogia sempre estiveram carregadas de politicidade, ou seja, a prática educativa e a reflexão sobre ela constituem atos políticos: as escolhas, as decisões e, principalmente, a conquista da cidadania negada (SCOCUGLIA, 2006).

Nessa educação que tem como uma de suas finalidades a conquista de autonomia e cidadania, segundo Brandão (2002, p.68):

[...] a pessoa é educada para exercer a crítica pessoal da ordem do mundo em que vive, e para reconhecer-se no direito e no dever de participar de maneira ativa e responsável em cenários múltiplos e abertos a todo tipo de diálogo criador de ações sociais de teor político destinados a sua transformação.

Compartilhamos do pensamento de Brandão e acreditamos que cidadãos críticos e participativos poderão dialogar em diversos cenários e se posicionar perante as mais diversas situações decidindo e opinando sobre seus caminhos e optando pela possibilidade ou não de transformação. Conseguirão analisar as coisas de forma mais crítica e poderão assim perceber quando seus direitos estão sendo respeitados ou violados para lutar por eles.

Corroborando com o pensamento de Freire (1987, p. 105) no qual ele afirma que

Os homens [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

Observamos que esse processo de tomada de consciência só é validado quando se dá voz aos sujeitos e eles são capazes de aliar essa consciência à tomada de decisões.

Portanto, pensando na importância de escutar a voz dos sujeitos, buscamos observar se os educandos indígenas da EJA que compõem essa escola reconhecem, nas suas mais variadas práticas, o fortalecimento de suas identidades indígenas. Para isso, buscamos também identificar as orientações oficiais para a educação indígena e para a Educação de Jovens e Adultos e perceber como essas orientações estão presentes no cotidiano da escola a partir da análise de seus Projetos Políticos-Pedagógicos, bem como conhecer a constituição histórica da comunidade indígena da Baía da Traição.

A rede municipal de ensino no município de Baía da Traição sofreu alterações em sua demanda e estrutura, no que diz respeito às turmas de EJA. Como Professora, recolocada para o quadro técnico da Secretaria de Educação nos últimos sete anos, durante o período

compreendido entre 2010 a 2016, observamos essas mudanças de muito perto. Em anos anteriores, cada aldeia tinha ao menos uma turma em sua unidade escolar. Durante o ano letivo de 2016, ano da nossa pesquisa, por problemas estruturais e de demanda, essa oferta só foi mantida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo, localizada no centro da cidade, com turmas dos ciclos III e IV. Cabe ressaltar que houve, também, uma diminuição no número de matrículas da EJA em todo o Brasil.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em seu Censo Escolar do ano de 2015, registrou 3,4 milhões de matrículas na modalidade, o que já era 4,5% menor do que o ano anterior. Então, para não limitarmos a nossa pesquisa a apenas uma escola e aumentar a nossa amostragem, buscamos uma escola da rede estadual com as mesmas características de atendimento ao público da EJA. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Matias Freire, localizada também no centro da cidade, atende, igualmente, turmas dos Ciclos III e IV, e uma turma do 1º ano do Ensino Médio com alunos indígenas moradores do centro e das Aldeias que compõem o município em foco. Essa oferta normalmente é atendida mediante a procura do público que define uma variação no número de matrículas em turmas da EJA. É esta a realidade tratada como universo de nossa pesquisa e que nos fornece elementos para proceder à investigação bibliográfica, legislativa e documental sobre a história do município, bem como sobre as necessidades/particularidades de uma educação diferenciada para jovens e adultos indígenas.

O presente estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (2007, p. 21), “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

Repensando a difícil tarefa de estabelecer com amadurecimento, um caminho metodológico possível que atenda a necessidade do rigor e da qualidade propostos por André (2001), entendemos ser necessário reafirmar a necessidade deste estudo apresentar como referenciais metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o estudo de campo/estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica é caracterizada, segundo Gil (2008), pela possibilidade de inserir o pesquisador na análise de dados bibliográficos referenciais em livros e demais produções acadêmicas, com a finalidade de apreender o estado da arte sobre temas do objeto pesquisado. Assim sendo, ela permeará todo o processo na medida em que realizaremos leituras de autores pertinentes ao nosso tema e na qual buscaremos conceitos, definições e princípios de cada categoria utilizada.

Como a nossa temática discorre sobre a questão da Educação de Jovens e Adultos em comunidades indígenas, recorreremos a referências que contemplem os princípios, as definições e as práticas nessa modalidade de ensino.

A análise documental também foi contemplada ao analisarmos a Legislação, Resoluções e Parâmetros acerca dos direitos educacionais indígenas, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Indígena, a exemplo da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e, o Estatuto da Escola Indígena, de 1999, dentre outros, e como eles contribuíram para a construção de uma educação diferenciada para os povos indígenas.

A pesquisa de campo/estudo de caso segundo o pensamento de Yin (2005) é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com os sujeitos pesquisados considerando os elementos que apresentam uma significativa amostragem para o desenvolvimento de um fenômeno que se configura em um objeto de estudo – que em nosso caso são escolas que oferecem EJA no município paraibano de Baía da Traição. Ela será realizada em um total de 2 escolas, sendo uma da rede municipal, a EMEF Antonio Azevedo e a outra da rede estadual, a EEEFM Matias Freire, ambas com turmas dos ciclos III e IV da EJA, tendo como sujeitos desta educandos indígenas dessa modalidade de ensino.

Inicialmente o estudo de caso contemplará essas turmas de EJA das escolas da Baía da Traição, e não se fará necessário, ao nosso ver, destacar as classes que são destinadas para educandos de procedência indígena, haja vista que, durante o processo de levantamento da realidade dessas turmas, percebemos que, mesmo funcionando no centro da cidade, elas atendem, em sua maioria, educandos com essa procedência. E, para garantir um universo amostral adequado para a nossa pesquisa, estabelecemos um número total de 10 (dez) entrevistas realizadas com os educandos indígenas das duas escolas.

Para prosseguir com a pesquisa e a realização de entrevistas com os educandos indígenas da EJA, o projeto foi previamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, conforme preceitua os procedimentos necessários à pesquisa com seres humanos. A escolha por entrevistas semiestruturadas se apoia na definição de Minayo (2007, p. 64): “são as entrevistas que combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. Acreditamos ser a mais adequada para atender aos nossos objetivos. Esse caminho metodológico, segundo

Richardson (1999), se configura por suas características, em uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Entendemos, assim, que essa metodologia da pesquisa, inicialmente, dá conta dos princípios básicos da pesquisa social em educação. No entanto, temos claro que esse percurso é longo e que, para que seja realmente satisfatório, é preciso que todo o processo da pesquisa seja norteado pelas indicações de André (2001, p.57) quando diz que:

[...] o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Sabendo da necessidade do rigor e dessa análise densa e fundamentada de que trata a autora acima citada, como metodologia de análise dos documentos e dos conteúdos das falas dos nossos sujeitos em suas entrevistas, recorreremos aos procedimentos estabelecidos por Bardin (2011) na análise de conteúdo, por entender que essa técnica é capaz de nos possibilitar ir além das aparências, respeitando as etapas por ela propostas para conseguir extrair, com rigor e exaustão, as verdades por trás do que foi dito, escrito ou silenciado.

Para uma maior aproximação com a nossa problemática de pesquisa e, como forma também de entender o nosso objeto a partir de conceitos estabelecidos, elegemos como categorias temáticas, a identidade e a cultura local. Entendemos a importância de apreender esses dois conceitos para a construção do nosso texto e, especialmente, a relevância de percebê-los nas falas dos nossos sujeitos em nossas entrevistas.

Entendemos que uma forma de garantir essa percepção é propiciada no momento da escolha das unidades de registro. Segundo Bardin (2011), essa escolha para a análise de conteúdo deve responder de maneira pertinente às características do material e aos objetivos da análise.

No nosso trabalho, mesmo reconhecendo que, em alguns momentos da nossa análise, nos atemos a perceber o surgimento e a frequência de algumas palavras utilizadas pelos sujeitos, pretendemos estabelecer uma relação com o tema elucidado por elas. Portanto, entendemos que a nossa unidade de registro é o tema, na medida em que, segundo Bardin (2011, p.135):

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentidos” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Essas categorias foram escolhidas a partir dos nossos estudos e de maneira que atendessem ao nosso objetivo de pesquisa e, segundo Bardin (2011), o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista.

Levando em consideração o que a autora determina como boas e más categorias a partir de um conjunto de qualidades que as mesmas devem possuir, nos reportamos às características da “pertinência”, da “objetividade e fidelidade” e da “produtividade”, haja vista que a autora nos diz que não se faz necessário seguir todas.

A qualidade da pertinência estabelece que uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e, quando pertence ao quadro teórico definido. Entendemos que respeitamos essa premissa ao eleger nossas categorias (identidade e cultura local) no nosso quadro teórico e como elas são capazes de responder ao nosso problema de pesquisa, também associadas à nossa unidade de registro.

A objetividade e a fidelidade nos orientam a codificar da mesma maneira as diferentes partes de um material que se aplica a mesma categoria. Isso obriga o pesquisador, segundo Bardin (2011), a “precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria”. Observamos o surgimento e a recorrência com que as palavras/temas aparecem nas entrevistas e de que forma estão intrinsicamente ligadas às nossas categorias de análises e à qual delas pertence. Mesmo entendendo que na análise qualitativa – que é a que buscamos realizar – as inferências sobre os temas que aparecem em nosso material poderiam ser feitas fundadas apenas na presença deles e não condicionados a recorrência deles.

Por fim, seguimos a qualidade da produtividade. Segundo Bardin (2011), essa qualidade nos orienta que um “conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.” A seguir apresentaremos nossas inferências e dados alcançados, esperando ter cumprido as exigências destas qualidades.

Dentre as etapas que são essenciais para uma boa pesquisa, segundo a análise de conteúdo, estão a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados que vão resultar na inferência e na interpretação dos dados.

A pré-análise é considerada a fase de organização propriamente dita, capaz de conduzir a um esquema de desenvolvimento das operações sucessivas na análise. Segundo Bardin (2011, p.125) “esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”, porém não necessariamente precisam

obedecer a essa ordem, embora estejam estreitamente ligadas umas às outras. Essa técnica nos auxiliou no momento em que decidimos/escolhemos todo o material a ser analisado para a feitura deste texto. Desde os documentos legais que norteiam a construção de uma educação diferenciada para os alunos da EJA Indígena até as entrevistas realizadas com o público atendido por essa modalidade no município de Baía da Traição.

A etapa de exploração do material consiste na análise propriamente dita, é uma espécie de aplicação sistemática das decisões tomadas. Nesta fase, o pesquisador deve proceder a operações de codificação, decomposição ou enumeração – de acordo com as regras estabelecidas para cada uma – da maneira como melhor responde/atenda aos seus objetivos. A operação de codificação segundo Bardin (2011, p.133):

Corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão.

Esse processo de codificação resulta na identificação de unidades que podem ser de registro e de contexto. Na nossa pesquisa, vamos trabalhar com as unidades de registro executadas a partir de recortes a nível semântico, nas quais vamos analisar, através das falas, “o tema” presente ou ausente, buscando entender essa condição. E, a unidade de contexto, servindo de unidade de compreensão para a unidade de registro, nos fará entender os porquês das presenças e/ou ausências da unidade de registro em cada fala. Vencida esta etapa, o pesquisador deve avançar para a fase de enumeração aonde ele vai, segundo regras estabelecidas que variam de acordo com a presença (ou ausência), frequência ou concorrência das unidades de registro, estabelecer o seu modo de contagem.

A fase de tratamento dos resultados obtidos funciona como uma espécie de lapidação. Segundo a autora, os resultados são tratados de maneira a se tornarem significativos e válidos e devem ser submetidos, para um maior rigor – a provas estatísticas ou testes de validação. Com esses resultados significativos, o pesquisador pode, então, propor inferências e interpretações acerca de seus objetivos prévios ou apontar para outras descobertas surgidas no processo.

O processo da feitura da pesquisa, bem como a sua interpretação e escrita é um processo longo de leitura, questionamentos e até embates pessoais onde devem ser levados em consideração também, o tempo destinado a esta e se ele é suficiente para o cumprimento

daquilo a que o pesquisador se dispôs a fazer, o que nos leva muitas vezes a pensar e (re)pensar os nossos objetivos de pesquisa, nosso percurso metodológico e, especialmente, a nossa função social enquanto pesquisador.

O desenho de nosso trabalho foi pensado primeiramente com a possibilidade de se fazer um levantamento de como o direito à Educação Escolar Indígena vem se desenvolvendo e – especialmente – aparecendo nos dispositivos legais que regem ou ao menos influenciam o regimento da Educação no Brasil, bem como os seus desdobramentos e possibilidades para a EJA, e como esses dispositivos e diretrizes trazem, em via de seu cumprimento, um caminho para o fortalecimento das identidades indígenas. Desses primeiros levantamentos e questionamentos trata o primeiro capítulo. Como o nosso trabalho trata de uma temática indígena, em que a questão identitária é fortemente presente, enveredaremos por essa leitura em busca de embasamento teórico para a feitura deste trabalho. Os capítulos seguintes nos fazem chegar ao lócus de pesquisa com um pouco de história e a estrutura e funcionamento da EJA no município. O terceiro capítulo trata da pesquisa de campo propriamente dita. Nesta, são apresentados os dados coletados – a partir das entrevistas realizadas com os educandos indígenas da EJA – e sua análise para, então, na certeza de sua inconclusão, apresentar nossas considerações finais e, por conseguinte, encerrarmos essa etapa de Dissertação.

2 OS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS INDÍGENAS EM LEI

Consideramos que preservar identidades individuais e coletivas em seus aspectos históricos é garantia de visibilidade da própria nacionalidade de um país. Nesse sentido, ter essa preservação garantida em lei é um passo importante, especialmente em se tratando de comunidades, povos e sujeitos que em suas existências não foram/são atendidos em seus direitos básicos. Entretanto, entendemos que a caminhada pela promulgação dessas leis, declarações e resoluções que asseguram os direitos desses povos é longa, conflituosa e possível, apenas como resultado de muita luta e militância dos movimentos sociais historicamente constituídos. Segundo Silva (2015, p.60):

Foi a partir destas lutas e nesse novo contexto de resistência política que a escola indígena aparece para assumir um novo papel frente aos grupos indígenas, passando de instrumento de dominação a instrumento de reafirmação étnica e cultural, fonte de conhecimento da lógica da sociedade envolvente, lançando as bases um diálogo onde os índios se constroem como sujeitos pensantes capazes de reivindicar [...]

Nessa parte do nosso trabalho, nos dedicamos a estudar algumas garantias legais que os povos indígenas residentes no território nacional alcançaram através dos tempos, desses mais de quinhentos anos, desde o domínio dos europeus no Brasil. Assim, destacaremos esses direitos na perspectiva de apreender a relação destes com a construção e garantia dos direitos à educação indígena e fortalecimento dessa identidade para, posteriormente, identificar o caso específico das escolas de Baía da Traição, em classes da modalidade EJA.

2.1 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E A DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS

A sociedade em que vivemos é historicamente violadora dos Direitos Humanos, a exemplo de episódios como as Grandes Guerras Mundiais (a primeira ocorrida entre os anos de 1914 a 1918 e a segunda de 1939 a 1945), o Holocausto (com o genocídio de milhões de judeus promovido pelo Estado Nazista durante a segunda guerra), o etnocídio dos índios no Brasil com a chegada dos portugueses às novas terras invadidas e a miséria nos países em desenvolvimento que, via de regra, impõe às pessoas nessa situação, condições sub-humanas de sobrevivência. Presencia-se, desde sempre, todos os dias, direitos básicos dos seres humanos serem negligenciados, tais como direito à Educação de qualidade, à vida, à saúde,

dentre tantos outros direitos violados a todo instante – seja de forma “mascarada” ou explícita. Estes direitos precisam ser garantidos e respeitados, tendo cada cidadão a real consciência deles.

Diante de tanto desrespeito e violação, foi também se construindo um histórico de lutas e esforços para a criação de leis e instrumentos capazes de assegurar seu cumprimento, para que assim homens e mulheres – cidadãos – tivessem seus direitos assegurados. Segundo Bobbio (1992, p.5)

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Convenções, estatutos, decretos, declarações, constituições, enfim, instrumentos foram construídos e firmados² através de processos de lutas ao longo de toda a história da humanidade, a fim de promover e assegurar novos e antigos direitos. Faremos uma breve análise de alguns desses instrumentos que tratam dos direitos das pessoas e buscaremos as especificidades tocantes aos direitos dos indígenas.

2.1.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada de 10 de Dezembro de 1948 – não diferente dos outros instrumentos que nasceram em meio à indignação de violações de direitos, presenciadas em eventos locais e/ou mundiais – permanece de grande relevância até hoje dado que ela é decorrente da crueldade e do horror da Segunda Grande Guerra Mundial, ocorrida entre os anos de 1939 e 1945, e que mobilizou militantes para a criação desta Declaração. Diante do quadro de horror e violação dos direitos mais básicos dos seres humanos afetados por esta Guerra, fez-se necessária a criação de um documento que ultrapassasse barreiras e que se configurasse num instrumento universal. Na estrutura do documento, aparece a epígrafe, antes de nomear artigo por artigo, que intitula a Declaração como:

² A exemplo destes instrumentos, podemos citar as Convenções de Genebra de 1864 a 1949 relativas ao tratamento de prisioneiros de Guerra; Criação da OIT (Organização Internacional do Trabalho) com sede em Genebra em 1919 como parte do Tratado de Versalhes que pôs fim a segunda guerra mundial; Convenção Internacional relativa à repressão ao tráfico de mulheres firmada em Genebra em 1933, entre outros.

[...] ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades (BRASIL, 2019, p.5).

Como podemos observar na análise posterior do instrumento, os artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem procuram assegurar direitos fundamentais dos indivíduos, lançando mão, para tanto do Ensino e da Educação, já que a consciência destes não se obtém de forma espontânea. O homem, por ser ao mesmo tempo um ser natural e cultural, deve ser educado pela sociedade.

O artigo I da Declaração diz que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação, uns aos outros, com espírito de fraternidade. A importância deste artigo o coloca como primeiro dado que, se o for respeitado, os outros também poderiam ser. O artigo III fala sobre o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Sobre isso, Dallari (1998, p.24) assevera que “todos os seres humanos têm o direito de exigir que respeitem sua vida. E só existe respeito quando a vida, além de ser mantida, pode ser vivida com dignidade”.

Todos os homens têm direito à vida, ao nascimento, à dignidade e aos padrões de qualidade durante todos os anos de suas vidas. Têm direito às liberdades civis, políticas, de pensamento, opinião, religião ou crença e expressão, também difundidas e explicitadas nos artigos XVIII e XIX, respectivamente, dessa mesma declaração. Entretanto, os longos anos de colonização do Brasil por Portugal foram responsáveis por um doloroso processo de repressão a aspectos da crença dos indígenas que divergiam da religião cristã da Colônia, a exemplo do toré, prática ritualística de canto e dança que se apresenta como um momento singular de espiritualidade que os faz entrar em comunhão com o deus Tupã (NASCIMENTO, 2012). Essa prática foi fortemente combatida pela Igreja que, nesse processo de colonização, usava a catequese para impor a sua religião, o que fragilizava um dos aspectos da identidade do povo.

O artigo XXIII afirma o direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, às condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. Os artigos XXIV e XXV tratam do direito ao repouso e ao lazer e a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar. Todo homem (cidadão), para viver com dignidade, precisa ter esses direitos assegurados.

O artigo XXVI diz respeito à instrução. Deste modo, sem desmerecer os outros, é esse o artigo que propicia grande parte de todos os outros direitos, visto que, para garantir a cidadania, a saúde e o trabalho é necessário que o cidadão seja minimamente instruído de

forma até mesmo de reconhecer seus direitos. Segundo a Declaração: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”. Reafirmando isso, Dallari (1998, p. 49) conceitua:

Educar bem é estimular o uso da inteligência e da crítica, é reconhecer em cada criança uma pessoa humana, essencialmente livre e capaz de raciocinar, necessitada de receber informações sobre as conquistas anteriores da inteligência humana e sobre a melhor forma de utilização de tais informações para a busca de novos conhecimentos.

Em consideração ao nosso objeto de estudo, acrescentamos a indicação de *criança*, conforme aborda o autor citado, a ideia do ser humano integral – criança, jovem e adulto. Assim, são estes conhecimentos que vão proporcionar ao cidadão a inserção em um conjunto de valores os quais constroem a sociedade. Para Bobbio (1992, p.28):

Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez – universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem é um dispositivo que regula os direitos universais a todo e qualquer ser humano. Percebemos que ela não trata especificamente de grupos sociais considerados historicamente discriminados ou vulneráveis como negros e índios por entendê-los – ao menos é no que acreditamos – como simplesmente seres humanos. Independente da etnia ou comunidade a qual pertençam, eles devem ter seus direitos garantidos e respeitados.

Em se tratando dos sujeitos de nossa pesquisa, no âmbito internacional, no período que foi de 1982 a 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) trabalhou na criação de uma Declaração que regulamentasse os padrões de direitos humanos para os povos indígenas, como podemos ver a seguir e tentaremos a partir daí estabelecer uma linha entre os direitos fundamentais, os direitos educacionais e se esses direitos educacionais indígenas são respeitados na prática contribuindo para a formação de indivíduos plenos e conscientes de suas histórias e do valor de suas identidades culturais.

2.1.2 A Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas³

Em 1982, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas estabeleceu o primeiro Grupo de Trabalho que seria responsável pela discussão que caminharia para a construção do documento que estabeleceria os direitos dos povos indígenas e os mecanismos para a sua proteção. Mais de uma década depois, em 1994, o texto final da minuta produzida por esse grupo foi aprovado e enviado à antiga Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas.

Em 1995 essa Comissão criou um novo Grupo de Trabalho com o objetivo de, considerando o que já havia no texto da minuta, elaborar um projeto de declaração que deveria ser apresentado e aprovado pela Assembleia Geral da ONU. Essa Declaração, feita também com a participação de Organizações Indígenas, foi aprovada em junho de 2006 pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU.

Em dezembro de 2006, ainda segundo o site consultado, antes de ir à votação, o Conselho resolveu submeter a redação final a esclarecimentos de acordo com a preocupação de alguns Estados envolvidos, a exemplo de países africanos apoiados por Estados Unidos e Canadá, acerca de alguns conceitos e termos utilizados no texto da Declaração. O texto então foi reformulado, “esclarecendo”, dentre outros aspectos, os limites do termo “autodeterminação” atrelado à estrutura do Estado, pois o texto original defendia que os povos indígenas teriam o direito de determinar livremente seu status político. Além disso, teriam como direito perseguir livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural, incluindo sistemas próprios de educação, saúde, financiamento e resolução de conflitos, o que despertou em alguns países membros da ONU, a desconfiança de que isso pudesse levar à criação de “nações” indígenas dentro de um território nacional. Percebemos que, mesmo quando são criados instrumentos legais de proteção aos direitos, eles acabam sendo direcionados à “ordem” e ao “controle” dos segmentos dominantes.

Após todo esse longo e cansativo caminho, cerca de vinte e dois anos de avanços, discussões e alguns retrocessos, cheio de jogos de interesses, a Declaração foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de setembro de 2007.

A declaração, em seu artigo I, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, reitera os direitos fundamentais dos indígenas:

³ Todas as informações não referenciadas utilizadas neste texto sobre esta Declaração foram consultadas no site <http://www.brasilia.unesco.org/> Acessado em: março de 2016.

Os indígenas têm direito a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o direito internacional dos direitos humanos.

O artigo 2 destaca a liberdade e a igualdade dos povos indígenas aos demais povos e destaca o direito de não serem expostos a nenhum tipo de discriminação no exercício dos seus direitos.

Os artigos 3 e 4 tratam do direito à autodeterminação, e as consequências dessa característica, como a liberdade de se organizarem politicamente, bem como a autonomia para buscar seu desenvolvimento social, cultural e econômico. O artigo 5 reitera essa liberdade mas, mantém a possibilidade de participação na vida política, social, cultural e econômica do Estado.

O artigo 7 trata do direito à vida e à integridade física e mental, bem como à liberdade e à segurança pessoal, o que já determina que os povos indígenas não podem sofrer qualquer ato de genocídio ou violência.

Percebemos na análise deste documento, que até este artigo se expressava tão somente aquilo que é um direito dos povos indígenas. A partir do artigo 8 é associado em seguida a muitos deles, o que deve ser feito pelo Estado, no sentido de criar mecanismos para assegurar esses direitos. O que consideramos uma medida no mínimo razoável, já que a garantia de muitos deles passa inevitavelmente pela ação do Estado.

No artigo 8, a declaração atenta para a assimilação forçada que tem como uma de suas consequências a destruição da cultura. Então, ela aciona os Estados para a elaboração de mecanismos eficazes para a prevenção e a reparação de:

- a) Todo ato que tenha por objetivo ou consequência privar os povos e as pessoas indígenas de sua integridade como povos distintos, ou de seus valores culturais ou de sua identidade étnica.
- b) Todo ato que tenha por objetivo ou consequência subtrair-lhes suas terras, territórios ou recursos.
- c) Toda forma de transferência forçada de população que tenha por objetivo ou consequência a violação ou a diminuição de qualquer dos seus direitos.
- d) Toda forma de assimilação ou integração forçada.
- e) Toda forma de propaganda que tenha por finalidade promover ou incitar a discriminação racial ou étnica dirigida contra eles.

Se essas determinações forem seguidas, evitando que os índios tenham direitos violados e seus elementos culturais gradativamente esquecidos, essa etnia ficará cada vez

mais fortalecida e munida de mecanismos para garantir a sua sobrevivência em seus territórios.

O artigo 10 também trata da posse da terra e da proibição da retirada dos indígenas deste território sem o livre consentimento ou o ressarcimento financeiro por ele. Levando em consideração a importância vital do território para a perpetuação da identidade indígena, consideramos este artigo de grande relevância na caminhada da preservação dos direitos dos indígenas e destacamos a urgência no processo de demarcação dos seus territórios, processo esse que ainda se arrasta para alguns povos da etnia, e será objeto de discussão mais à frente em nosso texto.

Na direção de assegurar essa perpetuação, o artigo 11 trata do direito de praticar e revitalizar tradições e costumes culturais e determina a ação do Estado em proporcionar a reparação do que já foi perdido em episódios de privação dos bens culturais, intelectuais, religiosos e espirituais. Esse artigo se revela como de suma importância, pois garante o direito de praticar as tradições, a exemplo dos rituais religiosos e as danças, que asseguram a visibilidade dessas tradições e, conseqüentemente, o fortalecimento da identidade indígena.

Os artigos 13 e 14 para nós se configuram como os de maior importância por tratar especificamente da educação indígena e trazem o direito de ensinar suas tradições, costumes e línguas para as gerações futuras e que isso também pode ser feito em suas próprias instituições educativas reguladas e ordenadas por suas comunidades. A determinação destes artigos se configura em uma conquista para os povos indígenas na medida em que permite que a escola, como espaço de construção de conhecimento, respeite, valorize e valide os ensinamentos e tradições desses povos, que são trazidos para dentro dela através dos educandos, da participação da comunidade no cotidiano escolar, ao partilhar das decisões tomadas sobre o seu funcionamento e como ela deve atender às suas necessidades.

O artigo 15 assegura que a diversidade de suas culturas, tradições e histórias sejam refletidos na educação pública, o que nos anima por se tratar de uma orientação que deve permear todo o sistema educacional vigente em nosso país, o que é ratificado também pela Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história, das tradições e costumes dos povos afro-brasileiros e indígenas em todas as escolas públicas do Brasil. Isso contribui para que se estabeleça o convívio com essas culturas e estimula o respeito com estas, independentemente de serem escolas indígenas ou em territórios quilombolas, por exemplo.

O artigo 17 trata do direito trabalhista que os povos indígenas possuem estabelecidos nacional e internacionalmente e determina que os Estados busquem proteger, especialmente as crianças, de serem submetidas a formas de exploração econômica ou tipos de trabalho que prejudiquem o seu desenvolvimento integral. Esse artigo, se tem seu cumprimento efetivado, protege o povo de situações de exploração indevida de sua mão de obra, como o horror dos episódios de escravização sofridos por eles na época da colonização. Além disso, também inibe a exploração do trabalho infantil, garantindo que a criança indígena tenha assegurado o direito de dividir o seu tempo entre os estudos e as atividades que compõem os direitos fundamentais das crianças, estabelecidos dentre outros dispositivos, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

O artigo 24, ao garantir aos povos indígenas, em relação ao direito à saúde, à utilização de seus medicamentos tradicionais e à conservação de suas plantas, animais e minerais essenciais a esse aspecto. Também se apresenta como uma forma de educação ao passo que é uma maneira de transmitir esses conhecimentos de geração a geração. Garantir a transmissão desses modos de produção, o cultivo da terra e o uso adequado de seus produtos, é uma maneira eficaz de contribuir para o fortalecimento da identidade indígena, pois essa tradição ao não ser esquecida e sim ensinada e cultivada pelas gerações vindouras, viabilizam a sua sobrevivência e perpetuação.

O artigo 33 assegura que os indígenas têm o direito de determinar sua própria identidade conforme seus costumes e tradições sem que percam o direito à cidadania dos Estados em que vivem. Essa liberdade de determinação permite que os indígenas, mesmo os com menos características físicas, ou os que vivem fora de suas comunidades, possam se apresentar como tais em diferentes situações da vida cotidiana ou em pesquisas censitárias da população brasileira, por exemplo.

Esse artigo garante que a pessoa indígena tenha liberdade de, ao sair de suas comunidades para exercer as mais variadas atividades, possa, mesmo assim, continuar assumindo sua identidade e não sendo desrespeitado por isso. E que, apesar de todo o processo de miscigenação que forjou e ainda forja a população brasileira, fazendo com que fiquemos todos com características “misturadas”, não seja necessário que esse povo precise de comprovação a partir de suas características físicas para determinar a sua identidade.

Os demais artigos desta declaração caminham no sentido de reiterar que todos os anteriores sejam garantidos para homens e mulheres indígenas, sem distinção, e orienta os Estados para o cumprimento das orientações.

Apesar deste instrumento legal ser considerado um avanço na luta pela garantia dos direitos dos indígenas, propor a implementação de uma educação diferenciada e pautada no respeito das particularidades da etnia, o que teria como consequência o seu fortalecimento, ainda estamos por ver os resultados dessa Declaração. Dado que o índio no Brasil ainda tem tido todos os dias os seus direitos desrespeitados ou não os vive em sua plenitude, como podemos observar em casos de lutas por demarcação de terra em alguns estados brasileiros, bem como a discriminação de sua cultura ou “folclorização” dela. Sobre isso, Grupioni (1995, p. 483) relata que “a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultura Tupã e Jaci, e que fala tupi, permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação”, como se a cultura diferente da Ocidental fosse inferior, menos importante ou passível de preconceito.

Esperamos que a máxima da Declaração seja respeitada, pois ela segue afirmando que “os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais”.

A partir dessa discussão – e mesmo antes dela – no Brasil se iniciou uma preocupação com instrumentos e Instituições que fossem capazes de contribuir para a construção de uma postura de respeito às comunidades indígenas locais. Trataremos a seguir desses dispositivos e Instituições.

2.2 OS DIREITOS DOS INDÍGENAS NO BRASIL

Os índios brasileiros se constituíram em povos que tiveram, historicamente, os seus direitos negligenciados. Com a chegada dos portugueses em nosso país, parte desse povo foi dizimada. Os que escaparam da morte àquela época foram escravizados e passaram por um escandaloso processo de aculturação. Se, à época das conquistas europeias, estimativas apontam entre 2 e 4 milhões de pessoas, atualmente são, segundo pesquisa demográfica realizada pelo IBGE no ano de 2010, 817.962 pessoas, correspondente a 0,26% da população total do Brasil, representando 305 diferentes etnias e 274 línguas indígenas de acordo com a FUNAI.

Diante desse quadro de desrespeito e na tentativa de mudar a situação de vida desses índios e proteger, especialmente o patrimônio desse povo, por força das lutas dos movimentos indígenas foram criados em âmbito nacional, alguns Órgãos, Leis, Estatutos e Decretos especialmente voltados à questão indígena. Ao longo da história, na tentativa de proteger os

direitos dessa população – dando especial atenção ao patrimônio territorial – instituiu-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, mais tarde, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Além destas, também a Constituição de 1988 nos informa sobre a questão indígena como veremos a seguir.

2.2.1 O Serviço de Proteção aos Índios (SPI)

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado pelo Decreto Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, tendo como principal objetivo ser o órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista, que, àquela época, trabalhava no sentido de afastar a Igreja Católica das questões indígenas, já que ela era a responsável pelos poucos trabalhos de assistência junto aos índios, feitos quase sempre aos moldes coloniais: com base na criação e manutenção de aldeamentos e por meio da catequese. Esse tipo de iniciativa, ao mesmo tempo em que protegia os índios dos combates com os “homens brancos” e com os próprios povos indígenas vizinhos, fazia com que esse povo fosse aos poucos “desocupando” o seu próprio território – ficando apenas com aqueles dos aldeamentos: menores e afastados – e fossem perdendo elementos de sua cultura, como a língua e a religião em detrimento daquilo que os padres os impunham através da catequese.

A principal finalidade do órgão àquela época era proteger os índios e assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do país. Entretanto, o seu modo de executar essa política de proteção resultou em muitas perdas para os indígenas, tanto na questão territorial quanto na questão cultural.

No tocante às leis de proteção aos direitos indígenas, nada existia de efetivo antes do SPI. A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, ignorou a existência desses povos, registrando assim a concepção da classe dominante, que pretendia a afirmação de que a sociedade brasileira era homogênea, sem diversidade cultural e étnica. Sobre essa temática, atuais, Paes (2007, p.452) disserta:

Não há como negar a grande diversidade dos grupos humanos e, por conseguinte, não há como negar as diferenças que caracterizam cada grupo, muito menos se colocar em busca da homogeneização de todos eles, usando argumentos que se inclinam à idéia de igualdade entre todos.

Percebemos que essa ideia da diversidade é um conceito relativamente novo e construído após longos períodos de estudos e discussões que passam a encarar cada grupo social com características próprias que devem ser respeitadas.

O desrespeito a essa diversidade e a necessidade de conquista de novas terras esbarravam na resistência dos indígenas, e os muitos confrontos entre índios e colonos fizeram a imagem do Brasil no cenário internacional aparecer como aquela que promovia o extermínio dessas populações. Essa imagem levou o Governo Federal a criar o SPI como a possibilidade de uma ação promovida pelo Estado para a assistência e proteção das mesmas e como forma de apagar essa impressão de que o Brasil não cuidava de seus índios.

O Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon foi o primeiro dirigente do órgão, convidado por conta de seus contatos pacíficos com alguns povos indígenas no interior do país em suas viagens de trabalho. Como Rondon defendia a filosofia de que as pessoas evoluíam através do conhecimento, a política defendida por ele entendia o índio como ser transitório, que a partir desse processo de evolução, deveria ser preparado para o ingresso na “civilização”. Essa visão sobre os índios acabaria apontando para a aculturação – processo onde determinada sociedade perde elementos de sua cultura – já que a diversidade étnica era considerada apenas um estágio do desenvolvimento dessa sociedade que se concluiria com a incorporação do índio à sociedade nacional.

Como o modelo de sociedade e cultura no Brasil era o europeu, a partir da criação do SPI, os índios foram reconhecidos como “dignos de conviverem na comunhão nacional” e, desse modo, eram tratados como culturalmente inferiores. Entendemos que mesmo com a presença deste órgão, criado para defender os direitos indígenas, ideologicamente, ele não compreendia esses povos como sociedades completas/complexas; com cultura própria que deveria ser respeitada e preservada. Entretanto, precariamente, ele ainda evitava a invasão de algumas terras, protegia-os da exploração de alguns segmentos da sociedade brasileira como comerciantes e exploradores de produtos naturais e prestava atendimentos de saúde, ensinava algumas técnicas de cultivo, da administração de seus bens e proporcionava – ainda de forma descontextualizada – a educação formal, predominando a formação de índios como produtores rurais voltados para o mercado regional.

Apenas na Constituição de 1934, os direitos dos povos indígenas foram tratados como responsabilidade da União. Ela deveria garantir aos índios, a posse de seus territórios – que já não eram tão grandes assim depois de tantos aldeamentos. Em seu Artigo 5º, a Constituição

diz que compete privativamente à União: XIX – legislar sobre: m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.

Mais à frente, em seu Artigo 129º ela assegura que será respeitada a posse de terras de silvícolas que se achem nelas permanentemente localizados. As Constituições seguintes também mantiveram esses pontos, nos alertando para a frequente preocupação do Governo com a questão territorial em detrimento de outros aspectos, mas que deve ser pensado como ponto importante já que o território é uma relevante parte da composição identitária de um povo. A esse respeito, corroboramos do pensamento de Andrade (2012) quando nos diz que é necessário entender que os territórios, para os povos indígenas, correspondem à autonomia jurídica, política e de gestão, bem como o controle sobre os recursos existentes e provenientes deles, o que assegura liberdade de uso da forma como queiram e a manutenção de seus modos de produção, característica também de sua identidade que, ao ser perpetuada, torna-se cada dia mais fortalecida.

Por volta de 1957, o SPI entrou em um processo de decadência. A falta de recursos, a má gestão e a corrupção funcional, inclusive com denúncias de improbidade administrativa com relação ao patrimônio indígena, aumentaram a crise e acabaram levando a extinção do órgão em 1967, em um período de grande violação dos direitos fundamentais das pessoas – a ditadura militar brasileira – dando origem à Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

2.2.2 A Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

Logo após a extinção do SPI, em 05 de dezembro de 1967, a Lei nº 5.371 cria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁴ que tem como principal objetivo, segundo (Souza, 2015, p.92):

[...] exercer o monopólio do exercício tutelar, proporcionando todos os serviços e formas de ação do Estado (saúde, educação, assistência técnica produtiva etc.) para os povos indígenas.

Assim, a promoção desta política indigenista tinha como algumas de suas responsabilidades:

- Estabelecer as diretrizes dessa política e garantir o seu cumprimento;
- Gerir o patrimônio indígena;

⁴ Todas as informações não referenciadas utilizadas neste texto sobre a FUNAI foram consultadas no site www.funai.gov.br. Acessado em junho de 2016.

- Fomentar estudos sobre as populações indígenas que vivem em território brasileiro, garantindo a sua proteção;
- Demarcar, assegurar e proteger as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, exercendo o poder de polícia dentro de seus limites para evitar conflitos e invasões predatórias a culturas e ao patrimônio;
- Promover a assistência médico-sanitária;
- Promover a EDUCAÇÃO de base apropriada do índio visando a sua progressiva integração na sociedade nacional.

Percebemos a preocupação do Governo em “integrar” as comunidades indígenas à sociedade nacional sem questionamentos sobre se eles estariam ou não interessados. Sem a preocupação com a criação de políticas que integrem (se esse for o interesse dos índios) sem aculturá-los. Pois, ainda hoje, nos deparamos com comunidades indígenas.

Segundo a própria FUNAI, estima-se que ainda exista no Brasil cerca de 100 grupos isolados, a maioria na Amazônia – que não querem o “contato” nem a “integração” com a sociedade nacional porque, dentre outras coisas, percebem os interesses contidos por trás dessa aproximação que, na maioria das vezes, gira em torno da propriedade territorial. Segundo (SOUZA, 2015), a própria FUNAI, ao funcionar como viabilizadora da disponibilidade territorial para os grandes empreendimentos, especialmente na Amazônia, na década de 1960, foi responsável indireta por: invasão de seus territórios, a expulsão e o deslocamento territorial de diversas comunidades, a degradação ambiental e a desestruturação de seus modos de vida tradicional e da exploração de seus recursos e as suas consequências danosas como a perda dessa terra e a circulação de doenças.

Em 19 de dezembro de 1973, foi elaborado o Estatuto do Índio, criado pela Lei nº 6.001, que veio formalizar os procedimentos a serem adotados pela FUNAI em relação à definição de suas terras e ao aprimoramento do processo de regularização.

Esse processo de demarcação de terras – a princípio com prazo de 5 anos para ser cumprido – é cada dia mais lento e conturbado. Apesar da Constituição Federal de 1988 – dispositivo que será discutido mais a frente) ter determinado que até o ano de 1993 todas as terras indígenas deveriam estar demarcadas, essa determinação ainda espera total cumprimento. Isso continua a gerar conflitos de interesses entre Governo, proprietários de terras localizadas em áreas indígenas e comunidades indígenas. Assim, essa situação se transforma em um jogo de forças muitas vezes carregado de violência.

Caso exemplar foi noticiado na Reserva Raposa Serra do Sol em Roraima, com um grande embate entre os indígenas que pressionavam o Governo para o atendimento do Decreto de quinze de abril de 2005, então assinado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva e que autorizava a demarcação das terras que abrigam em torno de 194 comunidades com uma população de cerca de dezenove mil índios dos Povos Macuxi, Taurepang, Patamona, Ingaricó e Wapichana e os produtores de arroz instalados na região.

Muitas ações cautelares tramitam no Superior Tribunal Federal, de acordo com o site da Instituição, com o intuito de revogar a decisão da demarcação, bem como pressionar a União para uma diminuição no número de hectares da área considerada de propriedade dos indígenas.

2.2.3 O Estatuto do Índio

O Estatuto do Índio, elaborado em dezembro de 1973, divide-se em 68 artigos que tem como objetivo elencar quais os direitos dos índios e quem são os responsáveis pela sua promoção. O Art 1º desse Estatuto se propõe como instrumento de regulação da situação jurídica dos índios com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional.

Dentre os vários artigos, no Título II que trata Dos Direitos Cíveis e Políticos, o capítulo II da assistência ou tutela coloca o índio como ser tutelado – o que nos parece classificá-lo como incapaz de gerir sua própria vida e de tomar suas próprias decisões. A liberação desse regime tutelar só é feita mediante o preenchimento de uma série de requisitos, tais como:

- I – idade mínima de 21 anos;
- II – conhecimento da língua portuguesa;
- III – habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional;
- IV – razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional.

Percebemos que a liberação dessa tutela exige que o índio perca parte de sua identidade, na medida em que o obriga a adquirir conhecimentos da cultura ocidental e que isso, via de regra, só é possível através do contato com essa outra cultura. Entendemos que, neste processo de troca cultural, elementos da cultura indígena vão se perdendo e/ou enfraquecendo. A exigência do conhecimento da língua portuguesa nos faz refletir sobre a

possibilidade de um estrangeiro, chegando ao Brasil para moradia e trabalho, sem o conhecimento de nossa língua, passaria a ser tutelado pelo Estado.

Ao índio, ainda é exigido que tenha aprendido o “exercício de uma atividade útil”, sem explicitar que utilidade é essa e na ótica de quem, e, a compreensão da cultura da comunhão nacional, como se o índio, a partir do momento em que fosse liberado da tutela, se visse obrigado a conviver como se tivesse perdido a sua identidade ou não pertencesse mais ao seu povo. Essa decisão passa pelo Juiz e só após mediante decreto do Presidente da República, esse índio ou essa comunidade poderá ser considerada emancipada.

No Título V, que trata da Educação, Cultura e Saúde, ele regulamenta que devem ser respeitados o patrimônio cultural das comunidades indígenas e seus valores artísticos. O Art. 48º aponta que o sistema de ensino em vigor no país deve ser estendido à população indígena com as necessárias adaptações, que figuram entre calendário específico e alfabetização também na língua materna. Percebemos até aqui que, mesmo depois da criação da FUNAI, não havia uma preocupação com um Sistema Educacional próprio para atender as especificidades desse povo. E isso gera contradições acerca de que tipo de ações seriam feitas para proteger essa cultura já que toda a estrutura da escola que chegava a eles estava moldada pela cultura dominante.

O Art. 49º trata da alfabetização do índio. Sugere que ela deve ser feita na língua do grupo e em português, salvaguardando o uso da primeira. Essa medida, segundo o documento, funcionaria, mais uma vez, como uma forma de integração dessa comunidade à sociedade nacional. Parece-nos que a preocupação da Legislação em vigor era apenas com a alfabetização – o processo de aprender a codificar e decodificar os sinais das línguas – e não como uma educação efetiva que tem implicações muito maiores e daria a esse povo instrumentos para perceberem suas condições e o poder de decidir – se gostariam ou não de modificar essa situação. Essa ideia de educação predominava para as crianças e jovens indígenas.

À época, no Brasil, segundo a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2010), a taxa de analfabetismo entre as pessoas de quinze anos ou mais era de 33,6% (trinta e três vírgula seis por cento) e vigorava um Programa que também apresentava problemas de continuidade dos estudos com a preocupação educacional voltada apenas para a Alfabetização dessa parcela da sociedade, o MOBREAL. Esse programa era o de maior força e abrangência no território nacional (DI PEIRRO, JOIA & RIBEIRO, 2001). Como os autores acima citados não fazem menção específica à alfabetização dos índios como objeto deste Programa mas, na inferência

de sua abrangência nacional, acreditamos que ele chegava às comunidades indígenas e era, também, responsável por sua alfabetização, dando-nos uma ideia de que a Educação de Jovens e Adultos pensada como um processo mais complexo e com objetivos mais abrangentes e, especialmente, aquela, que deveria ser pensada para atender às especificidades desses povos, é relativamente nova.

No território brasileiro, a Constituição Federal do Brasil de 1988, nosso próximo dispositivo legal a seguir analisado, que foi elaborada após o período da Ditadura – período esse de grandes violações dos direitos e de torturas que atingiam de forma cruel e absurda a dignidade humana – é resultante da Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais dos cidadãos – muitos deles já firmados na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

2.2.4 A Constituição Federal de 1988

A República Federativa do Brasil, constituída em Estado Democrático, tem como alguns de seus fundamentos básicos elencados em seu Título I e Art 1º:

- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

Esses princípios corroboram com aqueles já elencados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, pois quando se fala em cidadania em seu exercício pleno e em dignidade, se fala em um homem exercendo todas as suas liberdades e tendo todos os seus direitos garantidos.

É obrigação do Estado a criação de mecanismos e condições adequadas para a promoção e garantia dos direitos afirmados na Constituição. No Art 3º, apresentam-se como objetivos da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e igualitária;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Agindo assim, o Estado garante desde os direitos naturais do homem, a exemplo da vida, e passa a reconhecer as diferenças não como princípio da *desigualdade* e sim como princípio da *diversidade* – haja vista que somos uma nação composta de tantas etnias – e que não deve ser fonte de discriminação social com implicações em setores de suas vidas sociais. Porém, o que se vê vinte e oito anos depois é que esses direitos não estão sendo respeitados, e o Estado não consegue cumprir o que é determinado na Constituição como sendo sua obrigação: a construção dessa sociedade justa e sem pobreza, dado que um relatório da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) de 2013 afirma que 5,9% (cinco vírgula nove por cento) da população brasileira ainda vive em situação de extrema pobreza, apesar de alguns avanços em programas sociais e de transferência de renda, a exemplo do Bolsa Família.

Percebemos que a Constituição é um instrumento importante para a promoção de uma sociedade justa e igualitária, visto que ela declara como eixo norteador das relações do Estado o respeito aos Direitos Humanos e à educação.

No Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, em seu Capítulo I Art 5º, ela assevera que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo assim a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança. Deste modo, todos precisam ser tratados com justiça e de igual modo: homens e mulheres, negros, brancos ou índios – cidadãos.

Como sabemos que a promoção da consciência dos indivíduos sobre os seus direitos passa pela garantia do acesso à instrução, no Título III, Capítulo II, Art 23, inciso V, a Constituição diz que é dever da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, propiciarem os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. Ainda em seu Título VIII, que trata da Ordem Social no Capítulo III, Seção I, Art 205, ela assevera que **a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família** e que deve ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto da Constituição, ao tratar de instrução, abre possibilidades para discussões ao passo que o termo muitas vezes é interpretado como o mínimo da educação, como aquela superficial. Entretanto, mais a frente ele usa o termo educação que para nós tem uma conotação diferente, mais abrangente e complexa, pois aborda a qualidade da educação, estimula a continuidade dos estudos e estabelece como primordial a educação como ferramenta para o exercício da cidadania.

Para desenvolver e garantir essa educação de qualidade, o Art 206 elenca princípios que devem ser seguidos em relação ao ensino. Assegura que todos devem ter igualdade de condições para acesso e permanência na escola e que todos devem ter liberdade de aprender, ensinar e pesquisar respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Texto esse presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), documento legal também analisado neste capítulo.

Todavia, nos deparamos frequentemente com uma lógica muitas vezes mascarada: a escola oferece vagas divulgando assim a democratização do acesso. Ela matricula esses alunos, mas percebemos dentro dos sistemas de ensino que não são dadas a eles condições adequadas para a permanência no espaço para o desenvolvimento de todas essas habilidades. Diante desse quadro o que ocorre muitas vezes é o fenômeno da evasão escolar ou a conclusão de uma determinada etapa do ensino sem a qualidade que seria de seu direito.

Ainda nesse Título, o Art 211 parágrafo 5º, que foi incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, reitera que a educação pública atenderá ao ensino regular e supletivo (EJA) – termo que por um longo tempo foi associado a essa modalidade – o que, para o primeiro inclui a Educação Infantil, Educação Básica e, para o segundo, a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), que sendo encarado pelo poder público de maneira séria, com o objetivo de formar cidadãos plenos, já deve ser pensada e realizada para atingir índices de qualidade.

A Constituição em seu Capítulo VIII assegura em seu artigo 231 que são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Quase que ao mesmo tempo em que a Constituição Federal de 1988 era declarada no Brasil – ao menos na mesma década – se inaugurava no Nordeste brasileiro um movimento de resistência indígena carregado de ações que visavam à emergência étnica do povo Potiguara e o fortalecimento de sua identidade e tradições (ARRUTI, 1995). Segundo Nascimento (2012, p.12), esse “processo de emergência se configura como a necessidade de revitalização ou de reconhecimento de um grupo social que passou grande período histórico relegado à invisibilidade, à discriminação ou mesmo à extinção”. Dentre as ações necessárias para essa emergência, o que os autores denominam como contributos, estão: a rememoração do toré, a socialização da língua tupi, a visibilidade à arte indígena, a produção diversificada de artesanato, alimentos saudáveis, a vivência de educação escolar indígena e a demarcação de

etnoterritórios. Alguns destes contributos estão presentes no que o Capítulo acima citado, determina como direito dos índios e dever da União.

Por isso, este capítulo é de grande relevância considerando-se que os índios compõem um grupo social vulnerável da sociedade brasileira. Garantir a preservação da língua, dos costumes e da organização social é uma forma de proteger a história dessas sociedades. Um dos instrumentos imprescindíveis para alcançar tal fim é exatamente a escola. Além disso, assegurar o direito sobre as terras e protegê-los de possíveis invasões é uma forma de preservar o seu patrimônio tão historicamente dilacerado e invadido. Entretanto, sem entrar no mérito da intenção, ela determina o povo indígena como tutelado pelo Estado, o que muitas vezes abre margens para a interpretação de que os considera incapaz e culturalmente inferior, não podendo assim ser responsável por suas próprias vidas, lutas e encaminhamentos.

Tendo a garantia de seus direitos respeitados e a consciência suficiente para apreender quando esses mesmos direitos estão sendo violados e lutar por eles, a sociedade é capaz de caminhar na direção da construção de uma nação realmente justa.

É importante que percebamos que a simples existência desses dispositivos legais não é suficiente para que os direitos sejam efetivamente respeitados. Contudo, sem esses instrumentos favoráveis à promoção e à proteção da dignidade humana não haveria como assegurá-la no âmbito legal de nosso país.

A nossa investida neste capítulo nos dispositivos legais nacionais se deu em função da necessidade de caracterização do campo empírico em que se dá a Educação Indígena no Brasil. E, como um dos intentos da nossa pesquisa é perceber se as identidades indígenas são preservadas nas escolas que atendem essa comunidade – um dos objetivos da Educação – precisamos entender, através dos dispositivos legais que a regem e, especialmente, os que regulamentam a Educação Indígena no Brasil, quais são os encaminhamentos e particularidades que devem ser observados pela comunidade escolar em questão para que esse objetivo seja alcançado.

No meio desta realidade social e de seus pressupostos legais, no contexto de luta pela promoção e proteção dos direitos, está a escola. O lugar que, enquanto instituição, precisa ser o espaço de promoção dessa consciência. Ela precisa desenvolver uma educação capaz de formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e instrumentalizados para a luta pela sua garantia.

Este anseio por uma educação transformadora e promotora da Cultura de Direitos faz com que o Governo também crie instrumentos para assegurar essa cultura dentro da escola.

Assim surgem, entre outros, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, e o Estatuto da Escola Indígena, o EEI.

Estes dispositivos legais só foram possíveis devido ao reconhecimento da questão indígena também por instituições governamentais, a exemplo do SPI, FUNAI e, mais recentemente, a inserção desta questão na Constituição Federal de 1988. Vamos ampliar a discussão para entender como eles contribuíram para a construção da educação indígena.

2.3 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E AS POSSIBILIDADES PARA A EJA

Como seres humanos – independentemente da raça ou etnia – os índios devem ter seus direitos respeitados, dentre eles o acesso e a permanência a uma educação de qualidade e que atenda às especificidades do seu povo, de sua cultura.

A Educação Escolar Indígena é um processo ainda em construção e, como todo processo, está permeada de lutas e conquistas, avanços e retrocessos protagonizados por índios, grupos de estudiosos, militantes da causa indígena e governantes. Neste capítulo, abordaremos a contribuição dos diferentes dispositivos elaborados nacionalmente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Escola Indígena (EEI), destacando a educação como direito conquistado a partir destes.

2.3.1 A Contribuição da FUNAI para a Educação Indígena

Conforme discutimos no capítulo anterior, até a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, não houve avanço – ao menos no âmbito legal – que caminhasse para a construção dessa educação. Até então, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) estava mais preocupado com questões territoriais e deixava sob responsabilidade da Igreja e de seus catequistas ou de escolas do sistema regular a “educação” dos índios. A Igreja, mais preocupada com a conversão religiosa e com o controle social daquele povo, em quase nada contribuiu para a realização de uma educação que viesse ao encontro das necessidades indígenas de autonomia e cidadania, a qual segundo Brandão (2002, p. 68):

[...] a pessoa é educada para exercer a crítica pessoal da ordem do mundo em que vive, e para reconhecer-se no direito e no dever de participar de maneira ativa e responsável em cenários múltiplos e abertos a todo tipo de diálogo criador de ações sociais de teor político destinados a sua transformação.

Compartilhamos do pensamento de Brandão e acreditamos que cidadãos críticos e participativos poderão dialogar em diversos cenários e se posicionar perante as mais diversas situações, decidindo e opinando sobre seus caminhos e optando pela possibilidade ou não de transformação. Conseguirão analisar os fatos de forma mais crítica e poderão, assim, perceber quando seus direitos estão sendo respeitados ou violados para lutar por eles.

O histórico dos tempos em que a educação do povo indígena foi desenhada nos moldes da religião católica demonstra que esse povo passou sim por uma transformação, mas não aquela benéfica, que impulsiona as pessoas para frente, que as torna conscientes de seus poderes e, com esta consciência, capazes de agir com autonomia. Ao contrário, esse modelo de educação desencadeou todo um processo de aculturação que, ao invés de fortalecer um grupo como representação política e social, os torna ainda mais frágeis e vulneráveis.

Com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ao menos na esfera legal e de forma no mínimo contraditória, pela primeira vez falou-se em uma educação específica para o povo indígena. Na Lei 5.371 de 1967, a qual criou a Funai, dentre algumas de suas atribuições estava “promover a educação de base apropriada do índio visando sua progressiva integração na sociedade nacional”. Só este item do regulamento já abre uma vasta possibilidade para discussões, uma vez que o principal objetivo dessa educação, segundo o regimento do órgão, é a integração do índio na sociedade, sem o simples questionamento sobre a vontade do índio, sem saber se era do interesse dele essa integração.

O Estatuto do Índio foi criado em 1973 – através da Lei nº 6.001 para formalizar os procedimentos a serem adotados pela Funai. Mais uma vez, a exemplo do que já havia sido feito no Regimento da Funai, o texto do Estatuto mostra sua maior preocupação com a questão territorial – não menos importante – do que com a educação. Desde março de 2006, com a criação da Comissão Nacional de Política Indigenista, responsável por propor a atualização da legislação relacionada com esta política, se estuda a possibilidade de mudanças no texto deste Estatuto. Entretanto, após oficinas, reuniões e texto elaborado e entregue em 2009 a Michel Temer, então presidente do Congresso, esse novo texto continua em tramitação, ainda não tendo sido aprovado como documento oficial. Portanto, as bases legais ainda se baseiam nesse Estatuto de 1973. Nele, o Título V – que trata da Educação, Cultura e Saúde – regulamenta que devem ser respeitados o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de exploração⁵.

⁵ A informação utilizada encontra-se, desta forma, no site da referida instituição www.funai.gov.br que foi acessada em 02 de abril de 2016.

A educação será tratada apenas no Artigo 48º, que diz que o sistema de ensino em vigor no Brasil deve ser estendido à população indígena com as necessárias adaptações. Percebemos que o Estatuto não advoga pela criação de um sistema educacional próprio, com normas e especificidades que atendam a realidade complexa dessa sociedade. Tampouco por um sistema que contemple sua forma de organização, estrutura e cultura. Esse aspecto da sociedade só será contemplado na lei com o Estatuto da Escola Indígena, criado em 1999 a partir da Resolução CEB Nº 3.

No Artigo 49º ele regulamenta que a alfabetização do índio deve ser feita na língua materna do grupo e em português, prevalecendo o uso da primeira. Essa medida, segundo o documento, funcionaria mais uma vez como uma forma de integração dessa comunidade. Entretanto, também a entendemos como uma forma de resgate/revitalização da língua quase esquecida e que o domínio da língua materna marca a identidade de um povo (NASCIMENTO, 2012).

De 1973 a 1999, muitas discussões acerca dessa temática se desenvolveram em âmbito nacional e internacional. Dentre outros decretos, parâmetros e resoluções, o Decreto nº 26, assinado em 4 de fevereiro de 1991, em seu Art. 1º atribui ao MEC a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. O Art. 2º diz que essas ações devem ser desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. Em 1998, o Ministério da Educação publica o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI” e, no ano seguinte, o parecer Nº 14/99 que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena”. A discussão feita especialmente a partir desses dois últimos instrumentos desencadeia na criação daquele que destacamos como o principal marco legal para a implementação de uma educação escolar indígena: o Estatuto da Escola Indígena (EEI).

Destacamos a seguir as contribuições das mais recentes proposições legais em relação a Educação Indígena e como esse tema foi aparecendo nestas através de seus artigos e como ela vai ser regulamentada em sua forma, a estrutura e organização com o Estatuto da Escola Indígena.

2.3.2 A Contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Indígena

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº. 9.394 de 20/12/96) estabelece as diretrizes da educação nacional. O título II, que trata dos princípios e fins da Educação Nacional, em seu Art. 2º, assevera:

A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Percebe-se a importância da educação para o desenvolvimento da cidadania. Esta importância se expressa também no Art. 3º, que estabelece os seguintes princípios nos diferentes incisos:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- X- valorização da experiência extraescolar;
- XI- vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Destaca-se, nestes incisos, o amplo espectro da LDB em termos de direito à educação, entendida como processo de apropriação cultural e de valores para além dos conteúdos escolares formais. Entretanto, o inciso XII, que trata da consideração da diversidade étnico-racial para o desenvolvimento da cidadania, foi incluído no texto da Lei apenas em 2013 através da Lei nº 12.796.

A LDB, no título V, em seu capítulo II, que trata da Educação Básica, destaca em seu Art 27º entre seus conteúdos curriculares, alguns de extrema relevância para a formação dos alunos, tais como “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática” (Inciso I). Estes direitos constituem a perspectiva de uma educação de qualidade na medida em que os educandos se tornam cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres.

Porém, as menções à educação do povo indígena, como grupo social diferenciado e que, como tal, precisa de um sistema educacional que respeite suas especificidades e particularidades são recentes, incluídas também pela força da Lei de 2013, anteriormente mencionada.

Apenas em seu Artigo 26º deste mesmo Capítulo, ela levanta uma possibilidade para a contemplação das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, como as indígenas, africanas e europeias com contribuição de uma outra Lei, a Nº 11.645 de 2008, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essa inclusão, se efetivamente cumprida, dará visibilidade aos elementos da cultura indígena e contribui para a disseminação de uma imagem real dos índios do Brasil.

A LDB consolida a organização curricular com a compartimentalização dos saberes em disciplinas. Porém, com a finalidade de conferir uma maior flexibilidade no desenvolvimento dos componentes curriculares e reafirmando, desse modo, o princípio da base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino, como forma de instrumentalizar as escolas para trabalhar com as propostas contidas na LDB, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), proposta analisada a seguir.

2.3.3 A Contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Direitos Humanos como Tema Transversal para a Educação Indígena

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), lançados em 1997, vieram estabelecer, em termos de currículo oficial, as matrizes comuns obrigatórias em âmbito nacional para o ensino básico. Manteve, no entanto, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, as especificidades dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos.

Mesmo apresentando uma estrutura curricular completa, os PCN's são abertos e flexíveis – ao menos deveriam ser – já que, se não o forem, perdem totalmente o caráter para o qual foram criados em seus princípios de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, ao mesmo tempo em que poderiam descontextualizar a educação, a qual deve tratar de temas significativos para os seus educandos.

Segundo a apresentação dos PCN's, eles não se impõem como diretriz obrigatória, pois são passíveis de adaptações através do diálogo. Ainda segundo ela, a proposta dos PCN's se configura como grande diretriz na perspectiva democrática e participativa para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. Destacamos a importância dessa flexibilidade frente às demandas de saberes que são importantes ou menos importantes para cada Região, Estado, Município ou mesmo comunidade local.

De acordo com os PCN's, o exercício da cidadania exige o acesso majoritário a todos os tipos de recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. Para isso, eles colocam como conhecimentos fundamentais o domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção de mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas e outras que se impõem no mundo contemporâneo. Entretanto, não salienta a importância da preservação da língua materna de um grupo que porventura esteja no Brasil – que tem como idioma oficial o português – o que é o caso dos grupos indígenas de nosso país.

A estrutura dos PCN's, através da integração curricular, assume um tratamento didático por áreas, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Resumindo, apontam o quê e como se trabalhar, desde as séries iniciais, para que sejam alcançados os objetivos pretendidos.

As propostas curriculares se organizam em disciplinas ou áreas, mas contemplou-se também a integração entre elas através da transversalidade. Os conteúdos e/ou áreas são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para sua formação como cidadão. Eles se apresentam de tal forma que se possa determinar – no momento de sua adequação às particularidades de Estado e Municípios – a melhor forma de distribuição dos conteúdos no decorrer da escolaridade, de modo a constituir-los consistentes e coerentes com os objetivos. Essa divisão em áreas também facilita a prática dos professores, porém, metodologicamente, eles não devem negar a integração entre elas.

Os temas sociais considerados relevantes tais como saúde, educação, trabalho, etc reafirmam a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-se como **temas transversais**. As questões sociais abordadas pelos PCN's são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Como forma de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal, em que as questões locais e sociais se

integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares. Sendo assim, essas questões se configuram como temas que transversalizam a educação, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área ou uma única disciplina. Esta forma de abordar os temas transversais é adequada tanto para o trabalho na educação formal quanto na educação supletiva, dado que a educação produz novos valores constantemente, de forma sistêmica e complexa, independentemente de sua formalidade.

A nossa preocupação com a questão local e social que trata do pluralismo cultural nos intima a falar um pouco mais sobre ele. Os PCN's despertam um olhar para essa temática, entendendo-a como a afirmação da diversidade posto que ela seja um traço fundamental na construção das identidades nacionais. E, a nossa nação foi formada com toda essa diversidade, a partir de, especialmente, matrizes negras, africanas e indígenas. Por variados motivos, que vão de colonização à Globalização, esses e outros diversos grupos étnicos fizeram e fazem parte da construção das identidades.

Essa temática diz respeito ao conhecimento e a valorização das características desses grupos que convivem em nosso território e faz críticas às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, cheio de desigualdades, mas que não deve confundir diversidade com desigualdade. A diversidade deve ser encarada como diferença que, através do conhecimento deve ser encarada com respeito e tolerância e não com atitudes de preconceito. Ainda segundo os PCN's:

O projeto educacional expresso nos PCN's demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma resignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção. (BRASIL,1997, p. 48)

A escola deve assumir uma postura de trabalhar na formação de um aluno completo, uma formação que vá para além dos conteúdos e que estes, contextualizados nas experiências locais, ganhem significado e sejam incorporados por esse aluno que se transforma, nesse processo, em um cidadão consciente e participativo nos seus lugares de pertencimento. Compartilhamos do pensamento de Nahmías (2009, p.125) quando diz que:

[...] a educação adquire significado na vida das pessoas quando o aprendizado fundamenta-se no cotidiano, quer dizer, sustentam-se na necessidade de mudar uma cultura a valorização do externo, do especializado, do profissional, por uma cultura que reconhece nas situações concretas uma oportunidade educativa que potencializa o sentido de identidade e pertencimento com o entorno e com o contexto.

Para as comunidades indígenas, essa postura se configura, segundo Nascimento (2012, p. 75), como “pedagogia existencial”. Nela, “as situações de aprendizagem se confundem com o cotidiano das aldeias e o currículo escolar apresenta-se dinâmico, dando destaque para os saberes da tradição.” No dispositivo analisado a seguir, tentamos apreender de que maneira essa pedagogia pode ser instituída nas escolas que atendem os alunos de procedência indígena.

2.3.4 A Contribuição do Estatuto da Escola Indígena

Diante desses instrumentos já existentes e pensando em sua forma própria de educação e processos de aprendizagem, estudiosos e militantes da causa indígena se debruçaram sobre esses dispositivos, em especial, sobre o Parecer N° 14/99, que estabelece as diretrizes para a educação indígena, bem como apresenta a fundamentação da mesma e determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e os Referenciais Curriculares para as escolas indígenas para, assim, desenvolverem um documento – uma resolução CEB N° 3 de 10 de novembro de 1999 – aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e que deve, ou pelo menos deveria ser seguido por todas as escolas que trabalham com o público indígena, e que ficou conhecida como o Estatuto da escola indígena.

Essa resolução, em seu Art 1º, estabelece o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica (que compreende o ensino extensivo e o supletivo) e as reconhece com normas e ordenamento jurídico próprio e estabelecem as diretrizes curriculares do ensino que deve ser intercultural (aquele que contempla o intercâmbio entre as duas culturas – a indígena e a da comunidade na qual a reserva está incluída) e bilíngue (ministrada na língua materna do povo indígena e em português – língua oficial do Brasil), haja vista que esta é a uma forma de, mesmo trazendo para dentro da comunidade indígena elementos de uma outra cultura, promover a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

A respeito do bilinguismo como forma de garantir espaços curriculares que privilegiem o cultivo da língua de tradição indígena, atualmente, o tupi é componente

curricular nas escolas de ensino fundamental e médio que atendem o povo Potiguar. A interculturalidade, que acontece no diálogo estabelecido entre as tradições indígenas e a cultura do não índio, mesmo propiciando o confronto entre os diferentes modos de pensar e agir, não deve ser vista como uma ameaça, pois aspectos positivos de um podem ser apreendidos pelos outros (NASCIMENTO, 2012).

O Art 2º elenca elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento dessa escola:

- I - localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III – ensino ministrado nas línguas maternas;
- IV – organização escolar própria.

Percebemos nesse artigo a preocupação com a preservação da cultura indígena e com o acesso minimamente facilitado à escola, haja vista a determinação da localização desta em terras indígenas. Também, e não menos importante, a possibilidade de uma organização própria abre espaços para os responsáveis pela escola a se adequarem às realidades locais de suas comunidades.

No Art 3º a comunidade é chamada à participação em relação à escolha do modelo de organização e gestão, levando em consideração dentre tantos, os seguintes aspectos:

- I – suas estruturas sociais;
- II – suas práticas socioculturais e religiosas;
- III – suas formas de produção de conhecimento e métodos de ensino-aprendizagem;
- VI – uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

A participação da comunidade nesse tipo de decisão é importante e se configura no que chamamos de gestão democrática. A presença da comunidade como parte integrante desse processo permite que a direção da escola receba informações pertinentes à realidade, sua cultura, sua religião e que devem ser contempladas no ensino e na organização de materiais didáticos que venham a ser utilizados na escola. Esses são preceitos do que Nascimento (2012) denomina serem características da escola diferenciada, aquela que apresenta uma proposta de currículo que – a partir das construções coletivas – leva em consideração os

eventos rituais, os torna parte das práticas pedagógicas e os incorpora ao calendário escolar indígena.

Para conseguirem atingir esses objetivos, os Projetos Político Pedagógicos das escolas indígenas devem ser formulados, segundo o Art 5º, tendo por base:

- I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- III – as realidades sociolinguísticas, em cada situação;
- IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Em relação aos “modos próprios de constituição de saber e da cultura indígena” consideramos relevante ponderar que os índios realmente possuem uma maneira própria de constituir seus saberes a partir do movimento do que se reconhece como “aprender a viver e viver em sintonia com o que é essencial a sobrevivência da etnia” – os saberes existenciais (NASCIMENTO, 2012). Por isso, não há como pensar em uma educação que desvincule a teoria da prática. Sobre isso, Nascimento (2012, p.77) disserta:

Entre os indígenas é evidente a ação educativa que privilegia o ‘aprender fazendo’, o ‘aprender sentindo’, o envolvimento integral do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento a ser apropriado, assimilado ou reelaborado.

Entendemos que todos esses aspectos devem ser considerados e que esta é a forma mais adequada para a construção de um PPP porque ela parte de um diálogo com a comunidade, entende sua realidade, suas particularidades e a partir dela traça um projeto que contempla suas especificidades e trabalha para superar suas limitações, respeitando as Diretrizes Nacionais de Educação, contextualizando-se, tomando significado e sendo respeitadas por elas.

O Art 6º trata da formação específica de professores e diz que ela deve ser também orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais acontecendo em instituições formadoras de professores, sendo ela continuada e podendo acontecer em serviço. Esse artigo sugere que os professores das escolas indígenas continuem se aperfeiçoando ao mesmo tempo em que trabalham.

Os cursos de formação, segundo o Art 7º, devem dar ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Aqui no Brasil, segundo o Ministério da Educação (MEC), os Cursos de Formação para Professores foram inicialmente idealizados e estruturados para atender os indígenas Mura que vivem na região do Rio Madeira e seriam atendidos pela Universidade Federal do Amazonas e, aqui na Paraíba, o Curso de Licenciatura Indígena é oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande, que através de sua Câmara de Ensino Superior, no ano de 2009 publica a Resolução nº 34/2009 que cria o Programa de Licenciatura Indígena para atender preferencialmente os professores do povo Potiguara do Vale do Mamanguape no litoral do Estado. Essa formação, conforme o seu artigo 2º, tem como objetivo: “[...] possibilitar o acesso à formação superior a professores indígenas que não possuam formação específica, e contribuir para uma formação docente capaz de responder aos desafios colocados pela sociedade brasileira às sociedades indígenas” (UFCG, 2009).

Ainda segundo o site do MEC, os cursos são realizados através de parceria que envolve as universidades federais anteriormente citadas – e hoje mais 7 (sete) universidades espalhadas pelo Brasil – os povos indígenas e o próprio Ministério da Educação. Os recursos para o custeio das licenciaturas e a aquisição de equipamentos são do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), do MEC. Como aqui na Paraíba o Vestibular – que segundo a Resolução da UFCG é a forma de ingresso no referido curso – foi realizado no segundo semestre do ano de 2009, a turma foi iniciada no primeiro semestre do ano seguinte.

Segundo o seu Projeto Político Pedagógico, o curso tem duração de quatro anos o que nos leva a inferir que essa turma iniciada em 2010 deveria ter concluído o curso. Todavia, em conversas informais com Professores indígenas do município de Baía da Traição que fazem o curso, recebemos a informação de que ainda está em processo de conclusão. Por motivos estruturais e greves enfrentadas pela Universidade, esses Professores/Alunos estão no momento de feitura de suas monografias para finalizarem o curso. Enxergamos essa realidade como um atraso em nosso estado, mais especificamente na região do Litoral Norte, espaço da nossa pesquisa, haja vista o elevado número de escolas e estudantes desta etnia, necessitando de Professores com uma formação mais específica na escola destinada a atendê-los.

Retomando o Estatuto da Escola Indígena, o seu Art 8º indica que a atividade docente na escola indígena deve ser exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Como havíamos colocado anteriormente, em nosso Estado existem poucos profissionais com formação específica para o trabalho com educação indígena⁶. Então, os professores que acabam por lecionar nessas escolas são de realidades e de formações diversas. Vêm de outras cidades, ou são da própria cidade, mas sem especialidade para atuar nessa área. Entretanto, a incidência do educador não índio no trabalho com as comunidades indígenas pode ser visto como um aspecto positivo, pois, segundo Scandiuzzi (2009, p. 23):

[...] a educação indígena pode se realizar com a presença do educador não-índio, não para transferir nenhum tipo ou modelo de conteúdo, mas para que, no diálogo com os povos indígenas, eles possam reconhecer como científicas as construções produzidas por seus antepassados e – mediante essas produções científicas – compreender como se denominam em nossa cultura.

Também por isso, o educador da escola indígena, caso não seja não, precisa estar muito bem preparado para não incorrer no erro acima mencionado, fazendo com que, pela força da estrutura escolar e curricular, prevaleça a sua cultura acima da cultura da comunidade atendida.

O Art 9º afirma que todo o processo de organização, estrutura, funcionamento e reconhecimento dessa escola são de competência da União, dos Estados e dos Conselhos Estaduais de Educação; e seu parágrafo único diz que isso pode ser feito em parceria com os municípios desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a concordância das comunidades indígenas interessadas.

O Art 11º assevera que devem ser aplicados às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação.

Em parceria com as esferas do poder e recebendo incentivo de recursos para financiamento dessa educação, essa realidade vem se construindo e, com esforço e compromisso das pessoas envolvidas nesse processo, surgem possibilidades reais de se concretizar.

Reiteramos a nossa constatação de que tanto a Educação Indígena quanto a Educação de Jovens e Adultos demoram a aparecer no Brasil como uma necessidade real em se criar

⁶ No ano de 2010, a UFCG, começou a oferecer pela primeira vez a Graduação em Licenciatura Indígena.

políticas que promovam o acesso e a permanência – com qualidade – desses sujeitos na Escola. O Estado demorou a reconhecer essa necessidade. E mais, entendendo que, para isso, normas próprias, estruturas adequadas e entendimento das necessidades deles devem ser sempre levadas em consideração e, o mais importante: promovendo ações de afirmação e reafirmação das identidades indígenas.

Mesmo diante de cerca de 50% (cinquenta por cento) da população de 15 (quinze) anos ou mais analfabeta, a Educação de Jovens e Adultos apenas a partir dos anos de 1940, no Brasil, começa a aparecer como tema de política educacional. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro, (2001, P. 59) foi no período entre as décadas de 40 e 50 que “começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola”.

Até os dias atuais, foram criados muitos Movimentos, Campanhas e Programas – a exemplo da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (1947), o MOBRAL (1969), a Alfabetização Solidária (1997) e o Programa Brasil Alfabetizado (2003) – destinados à Alfabetização deste público no Brasil para que a Educação de Jovens e adultos passasse a figurar como modalidade de educação. Este último, com atuação desde 2003, funcionando nos municípios contemplados a partir do critério da alta taxa de analfabetismo e, em parceria, ora com o governo municipal ora com o governo estadual. As experiências – boas e ruins – desse período em que se tentava resolver os problemas educacionais dessas pessoas com atitudes paliativas serviram para encorpar o discurso e a ideia de que mais atenção deveria ser dada a esse público em termos de estrutura, organização e financiamento.

A primeira vez em que se pensou em uma proposta metodológica que levasse em consideração as particularidades deste público, foi a partir da década de 1960 com a incorporação das ideias de Paulo Freire, a partir de suas experiências, aos muitos trabalhos desenvolvidos neste período. E não só isso, Freire passou a ser o principal estudioso referenciado para a modalidade. O seu método centrado no diálogo, que faz com que os sujeitos envolvidos no processo tenham voz para expressar o que sentem, o que desejam e como constroem os seus conhecimentos, aponta para a construção de um cidadão mais crítico, reflexivo e consciente do seu lugar no mundo e, através e a partir disso, sejam capazes de uma verdadeira transformação social.

Assim, o modelo de educação que entendia o aluno como mero receptor de informações ou o professor como aquele que depositava os seus conhecimentos na cabeça de

seus alunos sem maiores contribuições para dar – o que ficou através dos estudos de Freire conhecido como “educação bancária” – foi ficando ultrapassado com o passar dos anos.

Assim, cada vez mais, o professor precisa tomar consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000). Com avanços de estudos que quebraram esse paradigma passou-se a enxergar o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem e que, como tal, deve ser trabalhado e capacitado para agir com criticidade e autonomia diante da vida. Acreditamos ser este um dos grandes legados de Paulo Freire em sua busca por desenvolver e, assim, estabelecer princípios e objetivos de uma educação transformadora.

A EJA é oferecida para uma demanda de estudantes diferenciados daqueles encontrados no ensino regular. São pessoas com histórias de vidas construídas e muitas vezes determinadas pelo modelo social da sociedade em que vivem e que os elementos da história podem ter influenciado essa trajetória. É necessário, então, que se abra espaço e que se dê voz a esse público. A importância do diálogo como procedimento pedagógico é vista como ferramenta dessa educação que tem relevante papel no desenvolvimento nacional na perspectiva da construção da cidadania (BEISIEGEL, 1982). Essa ênfase na questão da construção da cidadania visa o fortalecimento da participação, ações e saberes dos sujeitos. Portanto, não se trata de falar sobre cidadania com os educandos da EJA, mas de propiciar situações concretas de exercício dela (BRANDÃO, 2002).

Entendemos que esta deve ser uma prática constante na EJA como um todo e especialmente na Educação Indígena, pois ambas apresentam particularidades em relação aos seus sujeitos que merecem ser respeitadas e, mais do que isso, exaltadas. Sujeitos com históricos de exclusão e de cidadania negada, que precisam – dentro do espaço escolar e para além dele – desenvolverem condições para criticamente refletir sobre suas realidades, e assim, agir sobre elas. Acreditamos ser este o papel que vai para além do professor, é uma função da escola: “[...] se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação” (FREIRE, 1997, p. 78).

É pensando na participação dos sujeitos, através de seus olhares e falas nos processos educativos ocorridos na escola, que decidimos desenvolver a nossa pesquisa com os estudantes indígenas da EJA no município de Baía da Traição - PB. Buscamos entender como eles enxergam a escola e como se sentem representados, a partir da incorporação de elementos da cultura local em suas atividades e como estes contribuem para a revitalização de suas

tradições e costumes e para o fortalecimento de sua identidade pois, assim como Scandiuzzi (2009, p.25), “reconhecemos que são eles, os povos indígenas, que devem decidir seu futuro, segundo um projeto que parta de seus interesses e aspirações”, e se, a escola, através de suas atividades, e norteada pelo seu Projeto Político Pedagógico, atende – de acordo com a visão de seus alunos – a umas de suas principais funções: o fortalecimento das identidades étnico-raciais e a promoção de cidadania que vem junto com esse fortalecimento.

2.3.5 A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) como espaço de construção de uma educação diferenciada

Como uma forma de nos aproximarmos ainda mais desse nosso objeto, durante a feitura dessa pesquisa de dissertação, muitos foram os encontros com a comunidade indígena em diferentes espaços e eventos nos quais pudemos conviver de muito perto com os elementos culturais locais e pertencentes à etnia potiguara e como esses elementos caracterizam algumas práticas cotidianas. Dentre ela, participamos da IV Assembleia dos Povos e da CONEEI (Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena Potiguara que realizada entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2016. Foi dividida em três etapas realizadas em dias diferentes nos municípios com contingente Potiguara: Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto.

Essa divisão foi feita apenas por uma questão de logística na realização. Como é apenas uma etnia que compõe esse povo, as realidades dos municípios são parecidas e o documento base que será gerado para servir de diretriz para práticas de educação nos municípios será o mesmo, as ideias debatidas e pontos gerados nos três momentos serão compilados e transformados em um único documento que seguirá para discussão e aprovação nas etapas regionais e nacionais da CONEEI.

A foto 2 ilustra o momento de formação da mesa debatedora em que as lideranças indígenas, estudiosos da temática vindos da Universidade Federal da Paraíba, membros da Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP) e professores da rede municipal iniciaram o grande debate sobre as questões que envolvem o processo de efetivação da educação indígena.

Enquanto esperávamos o evento começar, observamos a forma como dispuseram as cadeiras no local, obedecendo ao mesmo movimento circular do ambiente. A decoração do

local com frutas e folhagens locais como o coco, a palha e a folha de bananeira. Alguns dos parentes indígenas (é assim que eles se denominam) que conduziam o evento estavam trajados com cocares imponentes e pinturas corporais específicas feitas a partir de um fruto chamado jenipapo do qual extraem uma tinta de cor escura, que sob a pele tem longa duração (cerca de 18 dias).

Foto 2 – Formação da mesa debatedora da CONEEI



Fonte: Elaborada pelo autor.

Durante esse evento muitas foram as aproximações com o cotidiano das comunidades indígenas. Para começar, o evento se realizou em uma escola estadual indígena localizada na aldeia Brejinho do município de Marcação. As escolas estaduais construídas recentemente seguem um projeto arquitetônico diferenciado onde os pátios têm formato circular que buscam representar o formato da moradia tradicional indígena, a oca, e nas atividades desenvolvidas neles, como a Conferência, distribuem-se as cadeiras obedecendo a esse formato, conforme podemos observar nas fotos 3 e 4, abaixo.

Foto 3: Arquitetura das Escolas Estaduais Indígenas



Fonte: WSCOM <<http://www.wscom.com.br>>.

Foto 4: O movimento circular das cadeiras obedecendo a arquitetura do ambiente.



Fonte: Elaborada pelo autor

Para iniciar o evento recebendo as bênçãos dos deuses, eles realizaram o ritual do Toré. Como descendentes, simpatizantes e pesquisadoras da temática, nos sentimos convidadas a participar. Como em outras experiências anteriores, devemos confessar que a energia que emana das músicas e movimentos da dança é algo que não podemos explicar, apenas sentir. O sincretismo religioso – resultado das trocas culturais entre povos que

constituem nosso povo – está presente nas letras das músicas do Toré que fazem referência ao Deus Tupã, aos Encantados e a Trindade da Igreja Católica (Pai, Filho e Espírito Santo) bem como da figura de Jesus e de sua mãe Maria. A foto 5 ilustra esse ritual.

Após pedir permissão aos Encantados receber as bênçãos para iniciar a conferência – conduzido com um ritmo próprio que não é o ritmo urgente das horas e sim das necessidades e adequações do povo envolvido nesse processo, iniciaram-se as falas em torno dos objetivos daquele evento e os seus possíveis impactos na educação dos três municípios anteriormente citados. As falas de abertura – agradecimentos e saudações feitos em Tupi e em sequência outras falas sobre o ensino da língua nas escolas – trouxeram a discussão da revitalização da língua materna e, um dos Professores de Tupi no município de Baía da Traição, que estava participando da mesa do evento, relatou um pouco de sua vivência e sua impressão é de que as crianças menores (Ensino Fundamental I) valorizam mais a disciplina e demonstram mais interesse em aprender. Ao contrário de alguns mais velhos que, segundo ele, demonstram uma certa “vergonha” em participar de atividades ligadas à etnia. Daí, a necessidade de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da língua materna para a perpetuação das tradições de um povo.

Foto 5: Ritual do Toré



Fonte: Elaborado pelo autor.

A discussão então foi ampliada para a necessidade de se efetivar uma educação diferenciada para esse povo, respeitando os princípios e orientações da Educação Escolar Indígena. A Professora Iolanda Mendonça, debatedora da temática, explicou a diferenciação

entre ambas explicando de maneira simples que a Educação Indígena é aquela desenvolvida em casa, na comunidade. Passada e solidificada entre os parentes no cotidiano da aldeia. Já a Educação Escolar Indígena é aquela que é institucionalizada, que acontece dentro da escola. Esta possui elementos fortes da cultura indígena, mas segue normas, ordenamentos próprios e se configura, se valida como conhecimento científico à medida que se estabelecem currículos e calendários adequados, elaborados de acordo com o proposto e garantido na Constituição Federal de 1988 e na LDB. A professora relatou alguns avanços e desafios da Educação Escolar Indígena para os três municípios e citou a construção de novas escolas como aspecto e a falta de sensibilidade de alguns gestores como a barreira à aplicabilidade da lei.

Vencida esta etapa, a mesa explicou a divisão da discussão da conferência em cinco eixos temáticos que acreditamos serem relevantes expor por entendermos que, se respeitados todos os aspectos, caminhamos para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade. Foram estes os eixos:

- I – Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena;
- II – Práticas Pedagógicas diferenciadas na Educação Escolar Indígena;
- III – Formação e Valorização dos Professores Indígenas;
- IV – Políticas e atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica; e
- V – Ensino Superior e Povos Indígenas.

Após a explicação dos eixos e todos os elementos que os envolvem, o grande grupo foi dividido e direcionado para as discussões em cada um deles. Encaminhamo-nos para o Eixo II por percebermos uma maior aproximação com nosso objeto de pesquisa. Alguns pontos foram levantados como relevantes para essa prática nas escolas, como a elaboração/revisão dos PPP's das unidades para que desde o documento legal que rege o cotidiano das mesmas contemple as especificidades da Educação Escolar Indígena. A valorização do professor também foi citada como aspecto relevante para essa efetivação.

Todavia, a maior parte da reflexão gerada no grupo circulou sobre o ensino da língua materna – Tupi. Falou-se da revitalização para o fortalecimento da identidade indígena Potiguara. Pensou-se em novas estratégias para o desenvolvimento desta disciplina e em material didático próprio para tal. Entendemos a urgência dessa discussão e, mais ainda, a necessidade do conhecimento/domínio da língua para esse fortalecimento. Mas, nos despertou um certo questionamento, aparente reducionismo da educação diferenciada ao ensino de Tupi.

Entendemos que esse fenômeno é muito mais complexo e depende de outros elementos igualmente importantes para se efetivar.

Após essa etapa dividida em grupos, nos reunimos todos novamente para a exposição dos pontos alcançados que gerariam posteriormente o documento base que, junto aos construídos em Baía da Traição e Rio Tinto se transformarão em um documento único que representa o povo Potiguara da Paraíba e que seguirá para aprovação na Etapa Regional em Fortaleza-CE.

Após esse mergulho nas orientações de alguns dos dispositivos legais que regulamentaram e ainda regulamentam a educação como um direito essencial de todos os seres humanos no Brasil e no mundo, passamos a refletir sobre estes e sobre as ações das instituições que, em especial, contribuíram no processo de construção da educação indígena, bem como as suas possibilidades para a EJA indígena.

Entendemos que as leis são importantes instrumentos forjados na militância e que representam alguns avanços nas lutas do povo indígena por uma educação de qualidade que, além de contribuir para a formação integral de seus parentes, seja um espaço de fortalecimento de sua identidade étnica, na certeza de que muitos de seus atores estão nas cadeiras das salas de EJA, participando desse movimento educacional, em busca de oportunidades de crescimento a partir da conclusão de etapas dos estudos – via de regra, fora do tempo considerado adequado – mas que (também levando isso em consideração) deve ser o mais significativo possível.

Para isso, é garantido na lei que esse processo educativo seja pautado no respeito à suas particularidades, e que os indígenas tenham liberdade, por exemplo, para decidir sobre os seus ordenamentos, as ações e os currículos da escola, embora ela faça parte do sistema educacional institucionalizado. Por isso, é tão importante o movimento – pensado pelos índios – de integrar o cotidiano da comunidade na escola, fazendo com que a presença dos elementos culturais, suas tradições e seus modos de viver e aprender sejam vivenciados nas práticas da escola e enraizados nos educandos, favorecendo, assim, a revitalização de aspectos enfraquecidos, a exaltação da cultura viva e o fortalecimento da identidade indígena.

3 O MUNICÍPIO DE BAÍA DA TRAIÇÃO E O RESGATE DA IDENTIDADE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O município de Baía da Traição localiza-se na Microrregião da Mata Paraibana e no Litoral Norte do Estado da Paraíba. Tem aproximadamente 102 km² e está distante cerca de 90 km da capital do Estado, João Pessoa, conforme ilustração no Mapa 1.

Mapa 1: Microrregião Geográfica da Mata Paraibana – Baía da Traição está no Litoral Norte



Fonte: Atlas Escolar Paraíba, 2002

O município foi criado em 1962, e tem hoje uma população de pouco mais de oito mil habitantes, 8.012 mais precisamente, segundo o Censo Demográfico do IBGE, realizado no ano de 2010. Possui um dos mais belos litorais do Nordeste, com uma configuração de meia lua, na qual se destacam praias, falésias coloridas, dunas e arrecifes, sendo de rara beleza paisagística.

Apresenta uma rica cultura constituída de atividades culturais – toré, coco de roda, lapinhas, cirandas, lendas, nau catarineta e festejos religiosos como os dedicados a Nossa Senhora da Penha, São Pedro e São Miguel, este último considerado o padroeiro dos Potiguaras; de produção artesanal – bordado, labirinto, redes tapuaramas tecidas à mão, artesanato de carpintaria naval; de turismo histórico – em seu Farol e nas aldeias indígenas.

Na sua economia podemos considerar as seguintes atividades produtivas: a agricultura de subsistência com o cultivo de macaxeira, mandioca, inhame, batata doce, legumes e frutas. Porém, predomina o plantio de cana de açúcar; a pesca de peixes, mariscos, lagostas e camarões; já a pecuária é de pouca expressão. É considerável o número de casas de farinha que produzem a farinha para abastecimento do comércio local, além de seus derivados como o beju, tapioca, pé de moleque, goma, entre outros. No município existem três estaleiros para a construção de barcos e canoas.

Já no setor terciário – comércio e serviços, observamos além do pequeno comércio varejista local, a oferta de empregos através do serviço público estadual e municipal. Apesar do turismo não ser uma das principais atividades econômicas da cidade, há muitas opções de hospedagem em Baía da Traição. O setor hoteleiro tem investido na região, e é possível encontrar muitas pousadas confortáveis e simpáticas. Há pousadas à beira mar, próximas aos rios, como o Rio Mamanguape e o Rio Miriri, que são habitados pelos Peixes-boi. As pousadas costumam organizar passeios pelos pontos turísticos e pelas tribos indígenas da região.

Sendo a comunidade indígena residente no município de Baía da Traição e a ocorrência de elementos da cultura local que fortalecem esta identidade na EJA o objeto direto do nosso estudo, passamos a apresentar aspectos desse povo e sua cultura para entender como a história foi desenhada pelos diversos atores nos cenários múltiplos dessas comunidades. Para isso utilizamos estudos de Moonen e Maia (1992) e Gonçalves (2008), que abordam elementos da história dos índios Potiguara na região de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, que compõem a etnia Potiguara. Os Potiguaras fazem parte da família linguística Tupi, e a tradução literal para potiguara quer dizer “povo comedor de camarão”.

Durante muitos anos, diversos levantamentos foram feitos sobre a história da população indígena da Paraíba. Uma dessas pesquisas foi realizada por Moonen (1992) e intitulada “Etnohistória dos índios Potiguara”. Ela revela que desde as primeiras expedições portuguesas realizadas às costas brasileiras, a partir de 1501, se tem notícia da presença dos Potiguaras na região que hoje ocupam, especialmente no município de Baía da Traição. Segundo Farias (2012, p. 106):

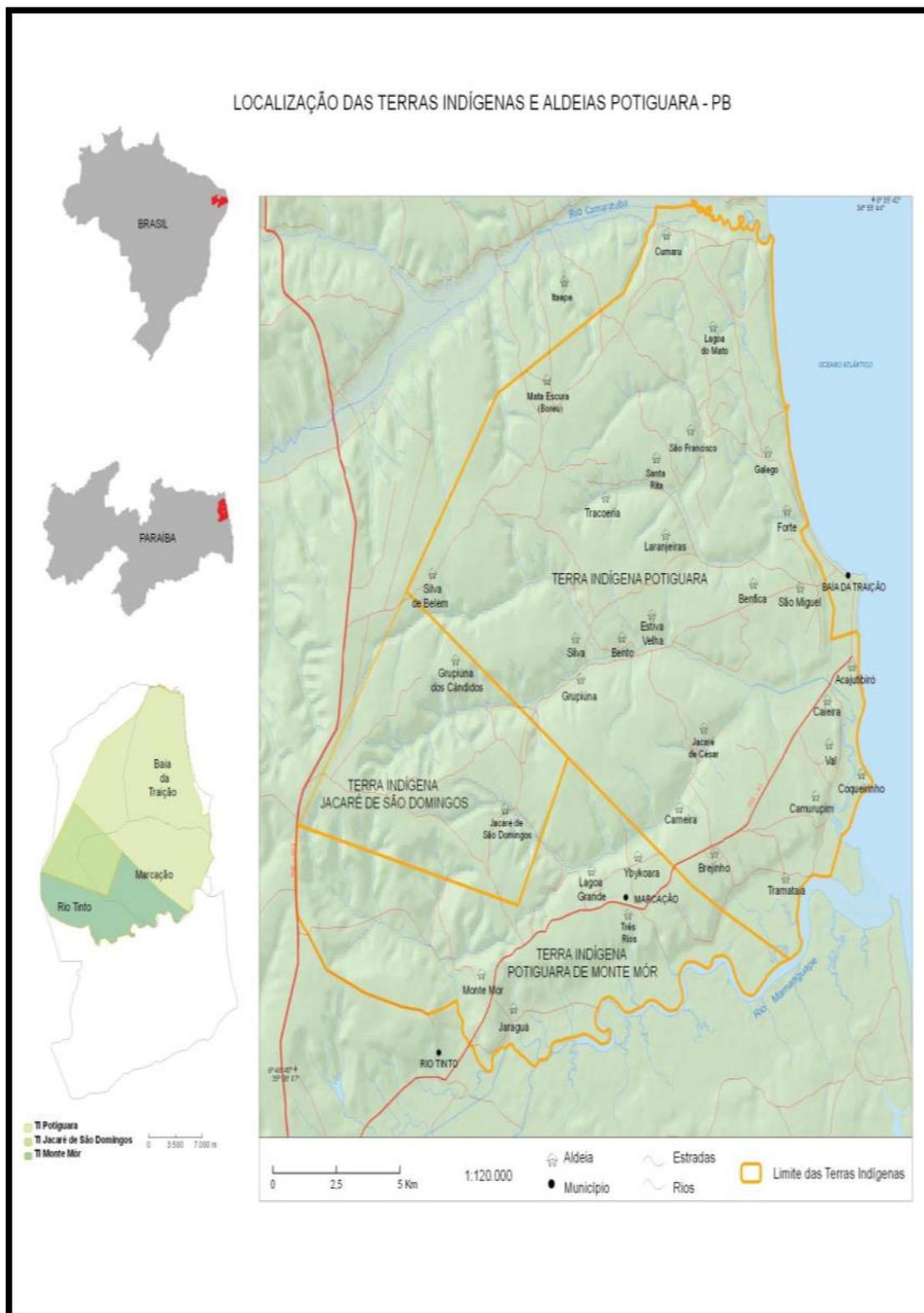
Muitas foram as expedições enviadas à faixa do litoral paraibano com a intenção de exterminar os nativos para assegurar o domínio da terra e promover a sua ocupação, como também a instalação de engenhos para produção de açúcar e as plantações de cana-de-açúcar que necessitavam de vasta extensão territorial.

Ainda segundo a pesquisa anteriormente mencionada, não diferente dos outros espaços colonizados pelos portugueses, as missões jesuíticas tiveram papel importante em sua história. Os jesuítas para desenvolver o seu trabalho de catequização separavam os índios considerados mais “receptivos” em aldeias. Mais tarde, entre 1680 e 1758, vários alvarás de posse de terra determinavam que se dessem terras aos índios, especialmente àqueles que se encontrassem missionados, as chamadas Sesmarias. Por volta de 1850 e 1860 essas Sesmarias seriam divididas em lotes, e os índios receberiam os seus títulos individuais, como aconteceu com alguns lotes na Aldeia Monte-Mor, hoje situada no município de Rio Tinto. Porém, com a morte do engenheiro responsável por esse trabalho de loteamento, o mesmo não aconteceu na Aldeia de Baía da Traição.

Durante muito tempo, até os dias atuais, apenas mudando de um interesse a outro, segundo Nascimento (2012), essa região foi e é muito cobiçada pela Igreja, por donos de engenho, fábricas e usinas. E, as apropriações “ditas legais” e as “indevidas” dessas terras, contribuíram amplamente para a descaracterização do território indígena. Esse processo se arrastou durante muito tempo, porém os movimentos de luta e resistência indígena também surgiram. Segundo Farias (2012), os indígenas “não foram meros espectadores das políticas traçadas e implementadas pelo governo e pelos senhores locais”, então, a partir da década de 1980, com o surgimento do movimento de emergência étnica, que integrava, entre outras ações, o processo de retomada da Terra Indígena Potiguara (TI), foram demarcados um total de 21.238 hectares como TI nos municípios de Marcação, Rio Tinto e Baía da Traição. Atualmente, as aldeias estão dispostas geograficamente conforme ilustração no Mapa 2.

O povo Potiguara, etnia dos indígenas da Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação é composta de aproximadamente quinze mil pessoas que vivem em 32 aldeias. O município de Baía da Traição, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) tem hoje 71% de sua população autodeclarada indígena, conforme ilustração da tabela 1. Esse número é considerado expressivo e, segundo o IBGE, há casos em que os entrevistados se declaram “pardos” ou outra cor ou raça constante no questionário, mas se consideram indígenas pelas tradições, cultura ou costumes, o que é possibilitado também pela liberdade de autodeterminação conquistada pelos indígenas nas declarações analisadas no capítulo anterior.

Mapa 2: Localização das terras indígenas Potiguara.



Fonte: Cardoso; Guimarães (2012).

Tabela 1 – Municípios com maior população indígena

Unidades da Federação	Municípios	Maiores proporções de população indígena (%)
	TOTAL	
Roraima	Uiramutã	88,1
Paraíba	Marcação	77,5
Amazonas	São Gabriel da Cachoeira	76,6
Paraíba	Baía da Traição	71,0
Minas Gerais	São João das Missões	67,7
Amazonas	Santa Isabel do Rio Negro	59,2
Roraima	Normandia	56,9
Roraima	Pacaraima	55,4
Acre	Santa Rosa do Purus	53,8
Roraima	Amajari	53,8
	URBANA	
Paraíba	Marcação	66,2
Amazonas	São Gabriel da Cachoeira	57,8
Roraima	Uiramutã	56,9
Paraíba	Baía da Traição	42,2
Pernambuco	Carnaubeira da Penha	35,9
Alagoas	Pariconha	35,8
Amazonas	Santa Isabel do Rio Negro	31,6
Pará	Jacareacanga	22,0
Amazonas	Autazes	20,1
Roraima	Normandia	18,1
	RURAL	
Amazonas	São Gabriel da Cachoeira	95,5
Roraima	Uiramutã	93,0
Roraima	Paracaima	91,7
Paraíba	Baía da Traição	89,1
Amazonas	Tabatinga	88,2
Paraíba	Marcação	84,2
Minas Gerais	São João das Missões	81,2
Mato Grosso	Campinópolis	80,0
Acre	Santa Rosa do Purus	78,7
Amapá	Oiapoque	77,2

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Percebemos, a partir dos números apontados, que a população indígena do município de Baía da Traição corresponde a 71% da população total, o que torna um número por nós considerado representativo para a nossa temática.

Estudar essa comunidade indígena, sua cultura, educação e a forma como se organizam a estrutura de ensino no município e as questões da educação indígena e EJA se tornou um desafio para nós na perspectiva de conhecer e estudar essa comunidade para

colaborar com reflexões que assegurem o direito à memória e às culturas locais para o fortalecimento de suas identidades.

3.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE BAIJA DA TRAIÇÃO

Na rede de ensino pública municipal da Baía da Traição é oferecida a Educação Básica nos seguintes níveis e modalidades: Educação Infantil (crianças 0 a 5), Educação Fundamental (alunos de 6 a 14 anos) Educação Fundamental – ciclos III e IV da EJA (acima de 15 anos). Em visita técnica a Secretaria de Educação, conversamos com um dos responsáveis pela coleta e informações de dados do Censo Escolar do corrente ano. Ele nos explicou que, no momento, a plataforma virtual onde são feitas as inclusões de matrículas e de consultas está fechada, sem possibilidade de acesso. Entretanto, nos informou que o número de matrículas do município gira em torno de 1875 alunos e que o número exato de matrículas só é conhecido após a conclusão do Censo.

Assim, para atender a população do município a Secretaria de Educação municipal tem em sua rede de ensino 14 prédios escolares, sendo que um deles atende somente os serviços de creche, esta se situa na sede do município, as demais variam de acordo com as necessidades locais em que se situam fisicamente e apresentam a seguinte configuração:

Quadro 1 – Número de escolas e modalidades atendidas

Escolas do ensino infantil		Escolas do ensino fundamental (6 a 14 anos)		Escolas do ensino fundamental – EJA	
Nº de creches	Nº de pré-escola	1ª fase 1º ao 5º ano	2ª fase 6º ao 9º ano	1º segmento I e II ciclos	2º segmento III e IV ciclos
4	13	12 nas aldeias e 2 na sede do município	1 (apenas na sede do município)	-----	1 (apenas na sede do município)

Fonte: Dados obtidos na Secretaria municipal de Educação, 2016.

Ressaltamos que exceto a Creche Curumim – que atende apenas serviços de Creche e a Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus – que atende apenas Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, em anos anteriores, todas as escolas funcionavam regularmente nos três turnos, variando apenas o nível e/ou modalidade ofertada, sendo que o turno da noite atendia exclusivamente o público da EJA. Entretanto, como já relatado anteriormente, por problemas estruturais e de ordem financeira, apenas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Azevedo atende a esta modalidade durante este ano letivo. Na

rede municipal de ensino a situação de formação dos professores, a exemplo da maioria dos municípios paraibanos, ainda admite a prática profissional de professores em formação, ou que ainda lecionam apenas tendo o Curso do Magistério em nível médio, porém trata-se de uma minoria, pois a formação em nível superior é uma busca constante e tem se configurado em um incentivo importante por parte da Secretaria de Educação do município.

Como observamos que o atendimento à modalidade EJA nas escolas do município se resume a apenas uma escola, fomos buscar informações a respeito desse atendimento nas escolas da rede estadual existentes no município. A 14ª Gerência Regional de Ensino, situada no município de Mamanguape e responsável pelo monitoramento/acompanhamento dessas escolas, nos informou que a rede conta com três escolas, uma situada no centro da cidade e as outras duas localizadas na Aldeia Akajutibiró e na Aldeia São Francisco. Apenas as duas primeiras oferecem turmas de EJA e apresentam a seguinte configuração:

Quadro 2 – Número de escolas e modalidades atendidas

Escolas do ensino fundamental (6 a 14 anos)		Escolas do ensino fundamental – EJA		Escolas de Ensino Médio
1ª fase 1º ao 5º ano	2ª fase 6º ao 9º ano	1º segmento I e II ciclos	2º segmento III e IV ciclos	Nas três unidades escolares
2 nas aldeias e 1 na sede do município	Nas 3 unidades escolares	Apenas em duas unidades (nas aldeias)	Apenas em duas unidades (1 na sede e 1 na aldeia)	

Fonte: Dados obtidos na 14ª Gerência Regional de Educação, 2016.

Diante do exposto em relação à oferta de turmas de EJA na rede municipal e para compor a amostra da nossa pesquisa, optamos por buscar duas escolas que apresentem o mesmo perfil de estrutura e público atendido. Por isso, resolvemos realizar o nosso estudo com as escolas localizadas no centro da cidade. Apesar de não se situarem em terras indígenas (TI), atendem ao público de procedência indígena e, como tal, devem adotar em suas atividades e procedimentos, elementos da cultura local que sejam capazes de fortalecer as identidades dos educandos.

Para observar esses perfis das escolas pesquisadas, buscar entender suas essências e como elas se organizam para esse atendimento, vamos analisar os documentos que regem a estrutura, o funcionamento e o comportamento didático destas, os Projetos Político-

pedagógicos⁷, buscando observar, dentre tantos aspectos, se este documento contempla em suas bases as diretrizes que orientam o funcionamento das escolas que trabalham com essas comunidades. Essa análise fará parte deste capítulo.

3.2 AS ESCOLAS PESQUISADAS

Como explicado anteriormente, realizamos a nossa pesquisa em duas escolas: uma da rede municipal e outra da rede estadual de ensino.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo, localizada no centro de Baía da Traição, atende a turmas da Educação Infantil, as duas fases do Ensino Fundamental e turmas do III e IV Ciclos da EJA. O número total de alunos atendidos pela Escola é 648 e, desses, 52 são da EJA, divididos entre as turmas dos dois ciclos acima citados. Essas turmas são atendidas por nove professores, divididos entre as disciplinas que fazem parte de suas grades curriculares. Desse total de professores, dois são indígenas e responsáveis pelo desenvolvimento de duas disciplinas importantíssimas para a afirmação da identidade étnica dos educandos: “tupi” e “etnohistória”. Para atender ao principal objetivo da nossa pesquisa de campo, e perceber nas falas dos educandos indígenas da modalidade, se eles reconhecem nas práticas da escola elementos capazes de promover o fortalecimento de suas identidades, vamos realizar entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Matias Freire, situada também no centro de Baía da Traição, atende a turmas das duas fases do Ensino Fundamental, turmas do Ensino Médio e, em ambos os níveis, conta com turmas da EJA. Nesta unidade de ensino, o número total de matrículas no corrente ano é de 480 alunos e, dessas, 72 são da EJA, distribuídos entre duas turmas do Ciclo III e IV e duas turmas do Ensino Médio. A equipe docente que atende à modalidade é composta de 13 professores, sendo desses 5 de procedência indígena. Um deles é o responsável pelo componente curricular “tupi”. Neste espaço, também vamos em busca de seis sujeitos para a realização de nossas entrevistas.

Para a realização destas entrevistas, cercaremos-nos do cuidado em estabelecer um perfil parecido entre os educandos das duas escolas, como a confirmação da procedência indígena, haja vista que o nosso estudo pretende identificar se estes educandos percebem na escola práticas que fortaleçam suas identidades, e a matrícula em turmas do mesmo nível.

⁷ Nas visitas técnicas realizadas nas escolas pesquisadas, encontramos situações diversas em relação aos PPP's. A EMEF Antonio Azevedo possui o documento, mas está em processo de atualização, e a EEEFM Matias Freire ainda não possui esse documento sistematizado.

Com nossas indagações, pretendemos estimular os educandos a refletir sobre as práticas desenvolvidas pela escola e se de que maneira eles as julgam capazes de fortalecer as suas identidades indígenas.

Acreditamos ser esse campo de pesquisa, e a amostra de educandos, razoavelmente capazes de nos fornecer elementos suficientes para a realização do nosso estudo e alcance de nossos objetivos. As análises dos dados colhidos na pesquisa de campo, bem como a reflexão sobre estes, constam mais adiante.

Esperamos contribuir de forma positiva, no que concerne à produção de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos em terras indígenas potiguaras, tanto para a academia quanto para a comunidade alvo da nossa pesquisa, haja vista que é nossa obrigação retornar com o seu resultado para ela.

3.3 A ESCOLA E O RESGATE DA IDENTIDADE INDÍGENA A PARTIR DOS OLHARES DOS EDUCANDOS INDÍGENAS DA EJA

O nosso movimento de aproximação com os educandos indígenas da EJA, sujeitos da nossa pesquisa, aconteceu no momento das visitas técnicas realizadas nas escolas. As unidades escolhidas foram a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Matias Freire por atenderem às nossas expectativas de resposta ao nosso problema de pesquisa, que nos encaminha para perceber, através dos olhares dos educandos indígenas da EJA, se eles percebem – ou como eles percebem – nas práticas cotidianas dessas escolas, o fortalecimento de suas identidades. Ao fazer o levantamento de matrículas junto às secretarias das unidades, entendemos um pouco de seu perfil. A maioria de procedência indígena e residente nas aldeias do município.

Nossas entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro do ano de 2016. Ao todo, realizamos 10 (dez) entrevistas – cinco em cada escola – e, dentre as informações preliminares, aquelas que estabelecem o perfil dos nossos sujeitos, confirmamos que todos eles têm descendência indígena e apenas 30% (trinta por cento) deles não reside em aldeias. Essa informação é bastante relevante no sentido de que nos referenda a preocupação em perceber se as escolas que os recebem, mesmo não estando localizadas em aldeias, estão preparadas para isso, ou melhor, se esses sujeitos percebem em suas práticas cotidianas, ações que fortaleçam essa identidade indígena.

O perfil etário dos nossos sujeitos de pesquisa se estabelece entre 15 e 37 anos e em conversas informais pudemos visualizar que eles possuem as mais variadas histórias de vida, condições de trabalho e estruturas familiares. Suas identidades foram mantidas em sigilo de acordo com as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFPB e, por serem todos da etnia Potiguara, optamos por atribuir-lhes nomes indígenas.

Antes de nos debruçarmos sobre as falas dos nossos sujeitos, gostaríamos de esclarecer uma mudança na trajetória de nossa análise das entrevistas com ambas as escolas. Diante da pequena diferença existente na matriz curricular das escolas, a presença da disciplina Etnohistória como componente da EMEF Antonio Azevedo nos fez inferir, a priori, que a visão desses alunos sobre as práticas cotidianas que são capazes de fortalecer suas identidades. Seria diferente da dos alunos da EEEFM Matias Freire. Contudo, ao escutá-los durante as entrevistas e depois de analisar minuciosamente as transcrições, não percebemos diferenças evidentes, explícitas, no que eles nos mencionaram. Por isso, vamos lançar e explicitar as respostas obtidas com os sujeitos todas juntas, apenas especificando a que unidade cada aluno é pertencente.

A partir da análise das nossas entrevistas e percebendo a recorrência de algumas palavras, como as que aparecem na nuvem de palavras sistematizadas na Ilustração 1, optamos pela relação com um tema – e não apenas em um aspecto linguístico – que está intimamente ligado às categorias teóricas de análise da nossa pesquisa, que são: cultura local e identidade.

A primeira pergunta da nossa entrevista buscava perceber **se os educandos gostavam de frequentar a escola**. Em nosso primeiro questionamento já procurávamos nos aproximar do nosso objeto no sentido de detectar em suas respostas, a sensação de pertencimento à escola, bem como já buscar entender se eles associavam o prazer/gosto com alguma prática realizada por ela que tornasse todo o processo educativo significativo para eles. Em relação ao prazer de frequentar a escola, “Iracema” da EMEF Antonio Azevedo, relata:

Porque é uma escola assim que não tem muitos alunos pra ter tumulto, bagunça. Tem como a gente se concentrar mais e aprofundar mais os nossos estudos. E assim, os nossos professores são maravilhosos e a turma é legal.

Iracema, em 20 de outubro de 2016

Ilustração 1 – Nuvem de Palavras que remetem às categorias temáticas

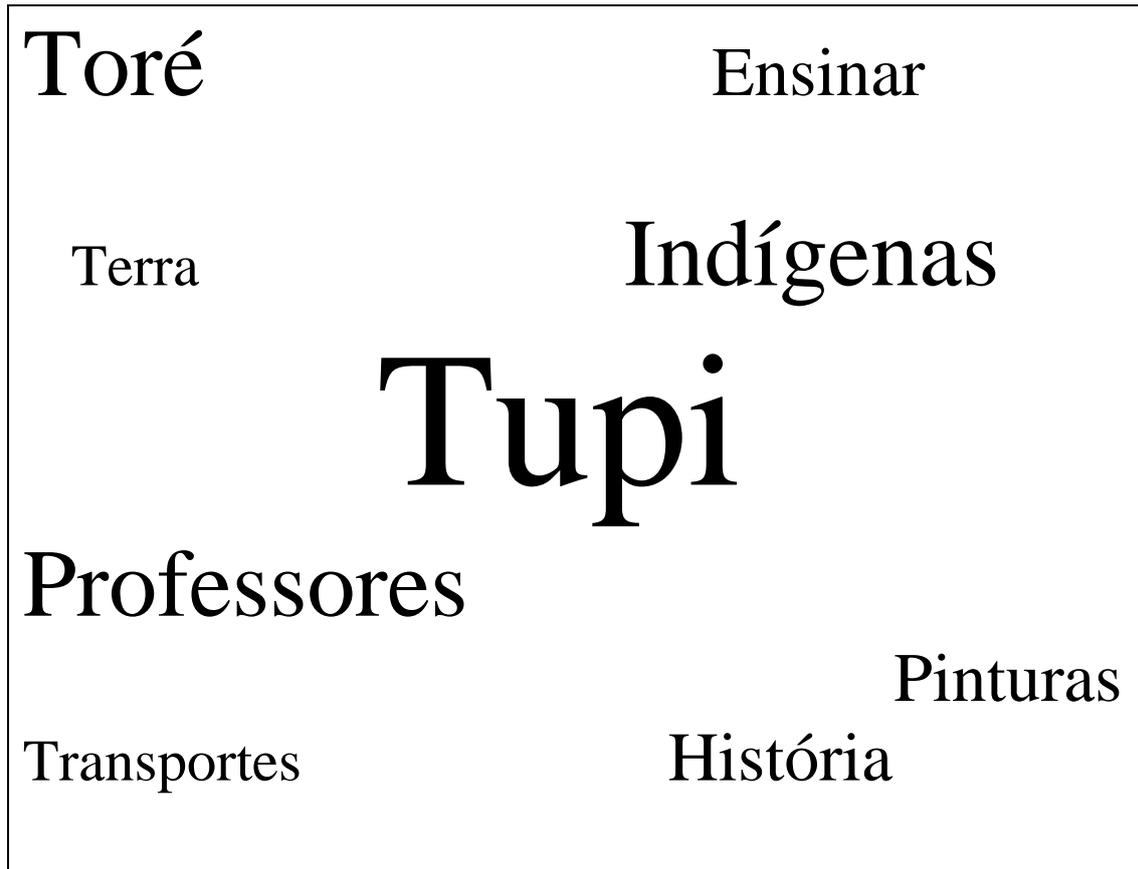


Ilustração feita a partir do aparecimento e/ou recorrência das unidades de registro ligadas às nossas categorias temáticas.

A aluna associa o gosto em frequentar a escola à ausência do que ela chama de **bagunça** pois, assim, é permitida a ela a possibilidade de aprender mais. Percebemos na fala dela que ela também considera parte fundamental desse prazer em estar na escola, com a presença dos **professores** que ela considera **maravilhosos** e a sensação de pertencimento ao grupo se torna evidente quando ela nos faz o comentário sobre o que acha de sua turma.

Também no aspecto referente ao envolvimento de professores e equipe escolar, o educando Joaci, da EMEF Antonio Azevedo, nos apresenta:

Porque eu acho bom estudar aqui, sabe? Os gestores são responsáveis e os professores não costumam faltar.

Joaci, em 20 de outubro de 2016

No sentido de pertencimento a um grupo, de gostar de fazer parte dele, compartilhamos da fala de “Iaponira”, da EEEFM Matias Freire:

o ensino é bom, não é muito ruim, é melhor do que a outra escola que eu estudei e eu gosto da minha turma, tudo isso.

Iaponira, em 10 de novembro de 2016

O aluno Ubiraci, da EEEFM Matias Freire, também nos relatou o seu prazer em frequentar a escola, mas o associou ao desejo de um futuro melhor:

Sim, porque eu tenho muita coisa pra aprender daqui pra frente. Eu vindo pra escola aprender alguma coisa, eu acho que lá na frente, no futuro, eu vou ter uma coisa melhor.

Ubiraci, em 10 de novembro de 2016

Apesar de obtermos unanimidade na questão do prazer/gosto em frequentar a escola, não houve quem mencionasse/associasse essa sensação ao trabalho desenvolvido pela escola para fortalecer a identidade indígena. Essas respostas obtivemos em outras questões levantadas mais à frente em nossa entrevista. Como pudemos perceber, outras características da escola são responsáveis por desenvolver nos educandos, o prazer em frequentá-las. **Escola organizada, qualidade do ensino** e da **equipe escolar, expectativa de futuro**. Consideramos animadoras essas sensações que envolvem o prazer em frequentar a escola. Elas nos fazem refletir sobre a complexidade de variáveis que envolvem o processo educativo e a importância de cada uma delas para o desenvolvimento integral dos educandos.

Seguimos a nossa entrevista perguntando **que tipo de atividade desenvolvida na escola chamava a atenção deles**. O nosso intuito com esse questionamento era, mais uma vez, perceber se eles associavam o interesse pela escola com a existência de uma prática que, ao trabalhar elementos da cultura local, fosse capaz de fortalecer a identidade indígena. Percebemos esse entendimento nas recorrências das falas dos educandos, dentre outras coisas, pelo trabalho desenvolvido com as aulas de tupi, pois, ao serem perguntados sobre que atividades eles achavam interessantes na escola, eles apontaram o tupi e a relação desse elemento com o fortalecimento de sua cultura. Exemplo disso se apresenta na fala de “Moacir”, da EMEF Antonio Azevedo, quando diz:

A matéria? As que falam sobre os índios, o tupi e sobre a história de Dom Pedro II, que traz coisa do passado.

Moacir, 11 de novembro de 2016

Também a fala da educanda “Iracema”, para nós, é uma fala muito interessante:

O que me chama mais atenção é o tupi, né? Porque antigamente não se tinha essa cultura aqui, essa aula. E agora eu tô tendo o prazer de ter essa aula... e, assim, você conhece coisas que você nem sabia que existiam. Por exemplo, teve uma aula do Professor Caboquinho⁸, teve uma palestra dele aqui muito interessante, achei muito produtiva, muito boa...eu queria mesmo até que repetisse porque a gente aprende muita coisa sobre a nossa cultura, que não tinha aprendido. No caso, eu estudei no Rio de Janeiro, não tinha essa cultura e aqui a gente aprende isso. E é uma língua divertida...(risos).

Iracema, 20 de outubro de 2016

Ela nos demonstra o quanto os indígenas sentem falta de participar intimamente, em todos os espaços, da sua cultura. A educanda relata esse sentimento de quando morava fora de sua cidade e nos suscita a reflexão de que as escolas precisam estar preparadas para lidar com a diversidade étnica/racial e contemplá-las em suas rotinas, estejam elas localizadas onde quer que seja.

O ensino de tupi foi realmente o elemento mais mencionado pelos educandos como atividade interessante da escola, o que nos faz inferir que a escola tem se aproximado de cumprir o seu papel, no sentido de ser um ambiente que, segundo MONTE (2007), não seja apenas um espaço de tolerância com as línguas indígenas e com aspectos da cultura em etapas iniciais da aquisição dos conhecimentos curriculares, limitados à alfabetização bilíngue. Ela deve promover a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica.

Também a educanda “Iara” nos trouxe esse elemento em seu relato:

a que chama mais é artes e o tupi que a gente aprende as outras línguas e o inglês.

Iara, 11 de novembro de 2016

⁸ O Professor Antonio Pessoa Gomes, o Caboquinho Potiguara, recebeu no ano de 2017, o título de “Drº Honoris causa” da Universidade Federal da Paraíba, por seu engajamento ao longo de 27 anos no Movimento Indígena no Brasil.

Para a educanda “Iaponira”:

O tupi...ela é muito boa...ela fala muito da...do povo assim, que fala tupi mesmo, dos povos indígenas, essas coisas. Porque o outro professor não falava muito e quando ela entrou ela desenvolveu muito a gente. Então, a melhor parte que eu gosto é essa, do povo indígena, do tupi.

Iaponira, 10 de novembro de 2016

As falas acima apresentadas nos fizeram entender que eles identificam os elementos de sua cultura na escola e que isso contribui de maneira relevante para tornar a aprendizagem mais significativa, ao passo que a língua tupi apresenta-se como grande patrimônio da etnia e, o domínio dela é um aspecto que marca a identidade desse povo.

Saindo desse coro do tupi, mas apresentando outros aspectos também relevantes, o educando “Raoni”, da EEEFM Matias Freire nos trouxe esta fala:

O que eu mais gosto, que chama mais a minha atenção, que eu mais me dedico é Ciências, também gosto um pouquinho da Arte, de Geografia porque eu gosto de falar sobre as coisas da terra, entender. Até aprendi muito esse ano sobre boa parte da terra, tanto a plantação como cientificamente, né?

Raoni, 10 de novembro de 2016

Mesmo quando não menciona diretamente o elemento, ou não faz ligação direta com a identidade indígena, sua fala nos induziu a pensar, baseado no conceito de interdisciplinaridade discutido no capítulo 2 quando falávamos sobre as características dos PCN’s, que também o que foi citado por ele é capaz de trabalhar com elementos da cultura local, na medida em que a terra compõe, juntamente com outros aspectos, a identidade cultural do indígena. A terra, para ele, excede a função da retirada do sustento e, segundo a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, que realizada e promulgada em 1989 em Genebra, passou a ser efetivada no Brasil a partir de 2004 com o estabelecimento do Decreto Nº 5.051 assegura em sua Parte II, Artigo 13, o respeito à relação cultural, espiritual e simbólica com suas terras e territórios. Então, o objeto de estudo da geografia mencionado por ele, é um símbolo de resistência do povo potiguara e, muitas vezes, meio de sobrevivência. E, as técnicas utilizadas para plantação e manuseio do solo, vastamente conhecidas pelo seu povo também podem ser objeto de estudo das Ciências, disciplina apontada por ele como a mais interessante.

Partimos então, para questionamentos mais diretos onde a nossa pergunta já direcionava o que buscávamos perceber. Perguntamos se eles achavam que **a escola fortalecia suas identidades e como ela fazia isso**. Percebemos, em alguns sujeitos, a dúvida, ou pensamento seguido de silêncio que nos induziu a pensar que eles não percebiam, de antemão, o que estávamos querendo saber, ou que, não enraizaram a ideia de que algumas práticas citadas por eles em suas respostas anteriores são, de certa maneira, responsáveis por esse fenômeno. Exemplo disso encontramos na resposta de “Iara”, da EMEF Antonio Azevedo:

Sim. Deixa eu ver... (silêncio) porque assim, a gente como indígena, na aldeia a gente não tem assim essa coisa de aprender, mas na escola a gente tem. A escola ensina a gente a fazer mais coisa...assim, eu acho que sim.

Iara, 11 de novembro de 2016

O relato da educanda nos permite inferir que ela acredita na escola como espaço de aprendizado, inclusive das tradições de seu povo, haja visto que ela se autodetermina indígena e cita não perceber na aldeia esse aprendizado. Por outro lado, outros educandos já apresentaram suas respostas demonstrando clareza de que entendem esse movimento e que percebem exatamente as atividades/momentos que são responsáveis, segundo eles, pelo fortalecimento de suas identidades. O educando “Moacir”, da EMEF Antonio Azevedo, citou o tupi como recurso para tal:

Fortalece porque fala sobre o tupi. Através do tupi se fala sobre os índios, a linguagem dos indígenas.

Moacir, 11 de novembro de 2016

Já a educanda “Jandira”, da EMEF Antonio Azevedo, nos trouxe um novo aspecto pertinente em sua fala, ao mencionar a maioria de indígenas em sua escola:

Sim...uma parte sim. Porque aí a gente, a maioria é indígena. São poucos que são brancos. É mais assim a conversa, o estudo que vem nos abrir os olhos como a gente era, como a gente somos. Acho que isso é que responde essa pergunta.

Jandira, 20 de outubro de 2016

Isso nos leva a pensar na importância dessa realidade numérica na escola para aumentar ainda mais a sensação de pertencimento dos educandos e influenciar beneficentemente

a equipe escolar, para buscar além do que está proposto nas leis de respeito à diversidade cultural, maneiras de desenvolver em suas práticas a promoção do fortalecimento da identidade indígena.

A educanda “Iracema”, da EMEF Antonio Azevedo, nos relatou:

Fortalece. Porque tudo aqui, não só aqui, nas Aldeias também eles pegam pesado sobre a cultura indígena...é muito assim, divulgado...pra gente aluno é muito divulgado e é muito importante pra gente também né? A gente faz trabalho indígena, palestra, debates... uma coisa muito boa, produtiva mesmo.

Iracema, 20 de outubro de 2016

Isso nos traz a reflexão de que a escola precisa realmente estar preparada para essa realidade e conectada com a realização de atividades que a façam assumir uma postura de lugar diferenciado com educação diferenciada para que esses educandos desenvolvam cada vez mais a sensação de pertencimento a esse lugar e se sintam representados nesse espaço. A partir do extrato de fala desta educanda, inferimos que a unidade escolar já desenvolve esse trabalho e, diferente da opinião da educanda “Iara”, da EMEF Antonio Azevedo, que em uma de suas falas anteriores relata não perceber aprendizado nas aldeias, a educanda Iracema reforça que esse processo se inicia lá.

Segundo Nascimento (2012), a sabedoria dos anciãos das comunidades, considerados “troncos velhos”, perpetua o legado étnico-cultural repassado como herança pelos seus pais e avós através da tradição oral. Assim, crenças e valores são disseminados nas práticas cotidianas de cada aldeia Potiguara nos mais diversos espaços.

O educando “Taiguara”, da EEEFM Matias Freire, nos ressaltou o seu entendimento de que o tupi é uma vertente responsável pelo fortalecimento de sua identidade. Entretanto, relatou como outros de sua escola, a baixa frequência dessa aula durante o ano letivo. Eis a fala:

Quase não tem aula de tupi, né? E sobre trabalho, essas coisas, não teve nenhum evento de indígena nada. Diferente de outra escola... posso falar o nome? Diferente de Akajutibiró que sempre tem as coisas. Ontem mesmo teve um evento lá sobre os povos indígenas.

Taiguara, 10 de novembro de 2016

Como vimos anteriormente em uma fala da educanda “Iracema” o fato de ela atribuir o gosto em frequentar a escola à qualidade dos professores, o que atribui ao próprio professor, à

escola e, especialmente à esfera administrativa da qual ela faz parte, a necessidade de garantir formação adequada para o exercício de suas práticas, percebemos também aqui, que o educando “Taiguara” atribui à escola a responsabilidade de, a partir do compromisso com a frequência de atividades como “as aulas de tupi” e os “eventos sobre os povos indígenas”, promover o fortalecimento da identidade indígena. E, pensando nesses dois elementos citados pelo educando, como aspectos relevantes para esse fortalecimento, concordamos com o pensamento de Nascimento (2012), quando nos alerta que esses saberes, considerados “saberes da sobrevivência”, visam à perpetuação das tradições que, sendo trazidos para a escola através das “aulas de tupi” ou dos “eventos sobre os indígenas”, por exemplo, ao mesmo tempo que revitalizam um elemento bastante enfraquecido, como a língua, pode promover a visibilidade de tantos outros aspectos dessa rica cultura.

Em relação à comparação feita com a escola localizada na Aldeia Akajutibiró, também de responsabilidade do governo do Estado, percebemos que ela acontece porque esta é reconhecida no município por suas práticas diferenciadas no que diz respeito à visibilidade da cultura indígena.

Tentando ir mais fundo na investigação dessa percepção, buscamos conhecer quais as atividades a escola desenvolve com esse intuito. Os educandos, em sua maioria, apontaram mais uma vez para o ensino do tupi como se apresenta na fala do entrevistado “Porã”, da EEEFM Matias Freire:

Só isso mesmo, o tupi.

Porã, 10 de novembro de 2016

O educando “Ubiraci”, da EEEFM Matias Freire, também aponta para o ensino da língua tupi:

Principalmente mais o tupi. Porque o tupi é interessante. É meio ruim de aprender mais devagarzinho eu aprendo.

Ubiraci, 10 de novembro de 2016

Esse aparente reducionismo da cultura indígena na escola ser associado sobremaneira ao ensino do tupi, é uma sensação que nos acompanhou e nos incomodou porque partia também de alguns professores e lideranças indígenas envolvidas no evento da CONEEI rememorado por nós no Capítulo 2 deste texto. Entretanto, concordamos que a língua materna

e o seu resgate/ensinamento é extremamente relevante para o fortalecimento da etnia, e que para isso, segundo Monte, (2015, p. 407):

Diversos materiais didáticos em língua materna são elaborados e distribuídos por ministérios de países com forte ou fraca população indígena e estende-se a oferta de educação bilíngue. Visíveis investimentos são feitos desde os anos 80, em muitos casos, com gordos empréstimos internacionais, para a escrita das línguas indígenas e de novos conteúdos e materiais para o currículo escolar [...]

Esse esforço, impresso no processo de revitalização da língua materna, fruto inclusive da militância política dos povos indígenas, que tem como uma de suas consequências a entrada dessa pauta na elaboração dos dispositivos que regulamentam a Educação Indígena, é um aspecto relevante e essencial para o fortalecimento da identidade étnica. Para o povo Potiguara, sobre o ensino do tupi nas escolas, diz Barcellos (2012, p. 86-87):

[...] atualmente está sendo ensinado nos colégios e é um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental nas escolas diferenciadas indígenas. Em várias aldeias está acontecendo a adesão de muitas pessoas adultas e idosas interessadas em aprender o tupi antigo. Muitas orações cristãs, como o Pai Nosso, e vários cantos do Toré fazem parte de uma nova linguagem que, cada vez mais, constitui um sinal diacrítico muito expressivo de afirmação étnica e religiosa Potiguara.

No entanto, existem **outros aspectos da cultura** que precisam ser evidenciados na escola. E eles foram apresentados nas falas de alguns sujeitos. O educando “Joaci”, da EMEF Antonio Azevedo, nos trouxe a prática do toré como atividade desenvolvida pela escola:

o toré...essas coisas...festa do dia do índio

Joaci, em 20 de outubro de 2016

Já o educando “Raoni”, da EEEFM Matias Freire, além deste ritual citou outros elementos:

O toré, quando eles levam pra dançar toré, eles falam lá um pouco, alguém fala tipo uma palestra falando sobre os índios, as danças indígenas, as pinturas que eles fazem no corpo e algumas brincadeiras que eles fazem lá. É isso que mais fortalece e ver que nós somos índios e vivemos em terras de índios.

Raoni, em 10 de novembro de 2016

O aparecimento desses novos elementos, a dança, as pinturas, as brincadeiras contidos nessas falas, muito nos alegra no sentido de que entendemos a importância de se envolver todos esses aspectos no cotidiano escolar. E, principalmente, por percebermos que os educandos estão atentos e conscientes do que a escola precisa fazer para realmente contemplá-los em sua formação consciente de suas raízes e de como isso o define e fortalece como indígena, resultado almejado pelo RCNEI e EEI.

No entanto, em sua fala, percebemos uma resistência em se assumir como indígena, na medida em que se refere ao povo como “eles”, não se incluindo, como faz depois, ao final de sua fala. Essa ambiguidade é resultado de um processo cruel de negação da identidade de um povo, feito gradativamente a partir da dizimação, escravidão e, concomitantemente, com a negação das práticas culturais e sociais que os identificavam como indígenas. Intuímos então que, mesmo diante do processo de emergência étnica e de todo o empoderamento social que ele traz para esses povos, ainda é difícil, para alguns jovens, assumirem sua indianidade.

Sobre a presença do toré, especialmente em espaços fora das aldeias, como a escola, por exemplo, faz parte do movimento de retomada da prática, pois depois de séculos de movimento contrário, de situações de isolamento dessa cultura, os índios aprenderam que, segundo (MOONEM; MAIA, 1992, p.112):

[...] ter cultura indígena, precisa exibir símbolos de indianidade e, assim, o Toré passou a ser uma exibição pública de indianidade em encontros, festas e outros eventos que contam com a presença de pessoas estranhas à comunidade Potiguara.

Como as unidades escolares pesquisadas por nós não se localizam nas aldeias, compreendemos bem como esse processo de exibição dessa indianidade encontra na escola chão fértil para contribuir com o fortalecimento da identidade dos educandos indígenas da EJA.

Esses símbolos de indianidade também são representados pelas pinturas corporais citadas pelo educando “Raoni” e, segundo Barcellos, (2012, p. 301): “[...] não têm padrão específico que identifique a etnia Potiguara. Há liberdade de criação e recriação e, cada índio se apresenta do seu jeito no ritual”. Apesar de não haver esse padrão específico, é um elemento de grande importância no ritual, porque funciona também como uma preparação para ele, se configurando em um momento de intensa concentração, reverência e devoção. (NASCIMENTO, 2012).

Assim sendo, corroboramos do pensamento de Barcellos (2012), ao conceituar o toré como uma “prática educativo-religiosa” pois, é uma ação pedagógica que perpassa toda a vida Potiguara e, no momento do toré, do ritual religioso, as tradições e costumes são repassados para as novas gerações que participam ativamente da roda ou são apenas expectadores. Sempre há aprendizado, mesmo que não haja a formalidade acadêmica.

Todavia, a escola, ao proporcionar a abertura para a presença dos ritos potiguaras, contribui sobremaneira para fortalecimento dessa identidade pois, segundo Barcellos (2012, p.325):

É nesse ambiente acadêmico que o Toré está sendo constantemente dançado e aprofundado, constituindo assim um dos elementos essenciais para que a nova geração esteja mais fortalecida e orgulhosa de ser e de viver, enquanto povo Potiguara.

Houve, mais uma vez, quem associasse esse fortalecimento à prática do professor. Exemplo disso se apresenta na fala da educanda “Jandira”, da EMEF Antonio Azevedo:

o que eu tenho a dizer é sobre o negócio do índio é que eles ainda abrem o livro e mostra o que a gente fomos, toda a trajetória até aqui. É mais ou menos assim. A gente ainda abre um pouco os olhos pra nossa cultura porque felizmente ainda tem alguns professores que são bons.

Jandira, 20 de outubro de 2016

E, a educanda “Iara”, também da EMEF Antonio Azevedo:

a cultura indígena e as artes que o professor ensina pra gente, às vezes a gente mesmo faz as pinturas e as atividades.

Iara, 11 de novembro de 2016

Já tratamos anteriormente e, reiteramos agora, a relevância do professor estar capacitado para trabalhar essa temática em sua sala de aula e lamentamos a falta de preparo ou formação inadequada/incompleta que eles recebem. O próprio RCNEI, apesar de estabelecer orientações sobre as questões que envolvem a educação escolar indígena e como ela deve funcionar, trata da importância do trabalho do professor para o sucesso dessa jornada. Entretanto, não estabelece os caminhos para a formação para o docente. Quando o faz, praticamente supõe a formação autodidata na qual o professor ao “fazer reflexão sobre a prática”, busque “estudo independente”. (BRASIL, 2005). Colocamo-nos como parte dessa

equipe que não recebe essa formação. Somos professores em constante contato com alunos de descendência indígena, todavia, não recebemos essa formação diferenciada. E, se procuramos fazê-la, no PROLIND, objeto de discussão no capítulo 1 desta dissertação, não temos sucesso. Pois, dentre outras exigências contidas em seu edital, o professor precisa ser comprovadamente indígena e estar trabalhando em uma escola localizada em aldeia.

Apesar de constatararmos que esta formação diferenciada é uma conquista do povo indígena e que ela é um importante contributo para o fortalecimento da etnia, uma vez que os professores formados nas aldeias e conhecedores da cultura local vão expressar em suas práticas aquilo que possuem imbuídos dentro de si, entendemos que deve existir, ou ao menos deve-se pensar uma outra alternativa ou uma outra formação para os professores que, como nós, não são professores em escolas das aldeias, mas convivem diariamente no processo educativo com crianças, adolescentes, jovens e adultos provenientes delas. Sobre esta distorção, o RCNEI, reflete:

Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. (BRASIL, 2005, p. 40)

Percebemos, assim, a urgência em se debater, com mais intensidade, as condições para a formação dos professores envolvidos na educação indígena e, mais precisamente, estabelecer caminhos para se resolver os problemas causados por essa distorção no sentido de não garantir a formação integral do educando indígena da EJA.

Entendendo que a aprendizagem significativa passa também pela empatia que os educandos têm com as atividades, as disciplinas e os professores, perguntamos aos nossos sujeitos se eles **gostam de participar dessas práticas**. Apesar de a maioria ter respondido positivamente, que gosta de participar, encontramos dois sujeitos que disseram não ter interesse em participar, e achamos pertinente refletir sobre essa recusa. O educando “Joaci”, da EMEF Antonio Azevedo, fez uma ligação entre a sua resistência e a sua religião:

Não! Porque eu sou evangélico e não gosto dessas coisas não.

Joaci, 20 de outubro de 2016

Todavia, percebemos no ritual do toré em diversas oportunidades em que participamos um presente e forte sincretismo religioso. Os parentes que participam até mesmo as lideranças e os pajés comungam dos mais variados tipos de fé. Católicos, evangélicos, praticantes ou não, em seus discursos no evento de abertura do ano letivo da educação do município de Baía da Traição, professaram sua fé, e o cacique geral das Aldeias Potiguara, o Senhor Sandro Gomes Barbosa, atentou para a necessidade de se “separar as coisas”. Ele afirmou que as tradições da cultura indígena precisam ser perpetuadas e vividas no cotidiano da comunidade, inclusive na escola e que isso deve independer da religião da pessoa. Antes de qualquer coisa ele é indígena e precisa se fortalecer como tal. E o ritual do toré é uma importante ferramenta para esse propósito. O outro sujeito que afirmou não gostar de participar das atividades foi o educando “Porã”, da EEEFM Matias Freire:

Não gosto... não acho necessário. Porque não tem precisão disso não... ninguém fala mais tupi por aí.

Porã, 10 de novembro de 2016

Ao divagar sobre o fato da língua materna ter “morrido” nos alerta sobre a real necessidade de revitalizá-la, mesmo na escola e de conscientizar os alunos sobre importância desse resgate para a sobrevivência da etnia. Esse processo, segundo Nascimento (2012, p. 77), depende também do movimento que existe entre os Potiguara que consiste em:

[...] levar a cultura indígena para compor as propostas didático-pedagógicas das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A proposta está em vivenciar uma educação diferenciada, de forma a privilegiar o estudo de disciplinas ou eixos temáticos relacionados à etnohistória, etnogeografia, literatura indígena Potiguara (mitos, lendas e credices), língua Tupi, plantas medicinais, cultivo e produção alternativa de alimentos típicos da região.

Essa prática, sendo desenvolvida na escola desde os anos iniciais, permite que os educandos convivam com esses elementos para além de suas comunidades. A escola se transforma também em espaço de convívio com essa cultura e, ao fortalecer a identidade indígena, evita esse pensamento equivocado de que a cultura tenha desaparecido.

Corroborando com esse pensamento, o relato da educanda “Iaponira”, da EEEFM Matias Freire:

Eu gosto demais. Tem gente que não gosta muito. Que diz: - não, eu não sou isso. Mas eu gosto.

Iaponira, 10 de novembro de 2016

Esse relato nos transporta à discussão feita em nosso primeiro capítulo a respeito da diminuição do preconceito em se assumir indígena, consequência também do processo de emergência étnica (ARRUTI, 1995), vivido pelos indígenas do Nordeste, especialmente a partir da década de 1980. Porém, ainda nos deparamos com comportamentos assim e isso fica visível nas falas destes educandos.

Para encerrar o ciclo de perguntas com os educandos, tentamos levantar sugestões, entender **o que eles acreditam que deveria acontecer na escola para que ela seja realmente um espaço que fortaleça as suas identidades**. Uma parte dos sujeitos afirmou que está satisfeita com o que a escola já faz. Os educandos “Moacir”, da EMEF Antonio Azevedo, “Porã”, da EEEFM Matias Freire e “Taiguara”, da EEEFM Matias Freire, respectivamente:

Acho que não precisa tirar nada ou botar nada não. Acho que tá normal. Do jeito que tá, tá bom, o tupi.

Moacir, 11 de novembro de 2016

Acho que o que era pra fazer já faz...

Porã, 10 de novembro de 2016

O toré, apresentação de toré e várias coisas... tem muita coisa aí sobre os povos indígenas... história, né? Acho muito bonita a história dos indígenas... só.

Taiguara, 10 de novembro de 2016

Já a educanda “Iracema”, da EMEF Antonio Azevedo, nos relata um certo descontentamento:

Rapaz, eu acho que poderia ter mais aulas, né?...só é uma aula de tupi por semana...poderia ter mais...se tivesse duas ou três melhorava muito mais ainda. Porque só uma aula não tem como você aprender tudo...porque o período é curto né? Não tem como você aprender a falar tudo. Mas se tivesse mais aula, com certeza a gente aprenderia mais... e isso é importante. Acho tão bonitinho quando a minha filha começa a falar tupi (risos) e ela chega e pergunta: - mãe, o que é isso? (risos). Eu digo: - minha filha, ainda não sei não, mas vou aprender (risos)

Iracema, 20 de outubro de 2016

Essa fala nos traz a reflexão de que se deveria despendar mais tempo na rotina escolar para o ensino da língua tupi. Isso nos remota para um dos princípios da Educação Escolar Indígena que é o bilinguismo. Refletindo sobre o tempo (carga horária da disciplina Tupi), que é de 60 (sessenta) minutos semanais, concluímos que esse objetivo fica inviabilizado, no qual as escolas, para cumprir o que é proposto como conteúdo base a ser aprendido por todos os estudantes brasileiros, despendem muito mais tempo pedagógico para o ensino da língua portuguesa. Essa é também uma implicação da política de currículo pensada para âmbito nacional que, segundo Apple (2001), apesar de atenderem a urgentes demandas dos movimentos sociais, tem a finalidade de, ao estabelecer conteúdos e valores a serem transmitidos, manter a hegemonia e a ordem dominante já estabelecidas.

Outro importante aspecto da fala dessa educanda e que foi percebido por nós também nas nossas andanças em eventos e aldeias, bem como em nossos estudos sobre educação indígena, é a relevância de se passar o conhecimento da cultura de geração a geração, garantindo, assim, a perpetuação do que Nascimento (2012, p. 79) denomina “saberes da sobrevivência”:

Os saberes da sobrevivência inclui o cultivo de valores como etnia, aldeia e família. Entre os indígenas, as novas gerações precisam compreender o significado de cada uma dessas instâncias sociais. Aprender a valorizá-las desde cedo representa apropriar-se de conceitos fundamentais para a manutenção de uma matriz cultura que mantém a identidade de um povo.

Já outros educandos nos trouxeram respostas que giraram em torno das condições estruturais para os estudos. A necessidade de transporte adequado para conduzir os alunos de suas residências, a maioria em aldeias, para a escola apareceu nas falas dos educandos “Joci”, da EMEF Antonio Azevedo e “Iaponira”, da EEEFM Matias Freire, respectivamente:

acho que a prefeitura devia mandar ônibus novos, porque os que vão pras aldeias os bancos tão caindo, quebra no meio do caminho.

Joci, 20 de outubro de 2016

E,

Ter mais transportes porque tem muitos alunos na aldeia que não vêm estudar por causa de transporte.

Iaponira, 10 de novembro de 2016

Essas falas nos fazem refletir sobre as orientações da LDB que circulam em termos de condições igualitárias de acesso e permanência na escola. E, para os educandos que residem nas aldeias e precisam se deslocar para as escolas, o transporte deve ser feito de maneira adequada e responsável. Para isso, as prefeituras contam com a parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do convênio com o Programa Caminho da Escola. Segundo a página eletrônica do FNDE, a apresentação do Programa afirma que este:

[...] foi criado com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais.

Porém, é necessário que as prefeituras exerçam a contrapartida em relação a essa parceria, cuidando da manutenção dos veículos para assim garantir aos educandos o acesso à escola de maneira segura, contribuindo também para a valorização dos mesmos, no sentido do respeito à sua dignidade.

A estrutura da escola, os materiais didáticos e a merenda de melhor qualidade também não foram esquecidos pelos educandos e apareceram nas falas de “Iara”, da EMEF Antonio Azevedo e, novamente na de “Iaponira”, da EEEFM Matias Freire:

Acho que podia fazer mais coisas, ajeitar o nosso colégio, comprar mais materiais... essas coisas.

Iara, 11 de novembro de 2016

E

[...] não faltar mais merenda escolar [...]

Iaponira, 10 de novembro de 2016

Isso nos levou a inferir sobre o entendimento que os educandos possuem em relação à educação como um processo integral e que, como tal, depende de muitas variáveis para acontecer de forma satisfatória, possibilitando assim o exercício pleno da cidadania. Sobre a relação entre a prática educativa e a construção dessa cidadania, corroboramos com o pensamento de Freire (1995, p.74), quando diz:

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é a chave pra a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania.

A educação está intrinsecamente ligada à promoção da cidadania e, ela passa, dentre outras coisas, pelo respeito à diversidade, pelo respeito às tradições, à etnia. Como isso é percebido pelos educandos no cotidiano escolar, acreditamos que, apesar dos avanços que ainda precisam acontecer para realmente se alcançar os objetivos de uma educação transformadora e libertadora aos moldes de Freire, e escola caminha no sentido de, diante de suas limitações e entraves diários, contribuir para a formação integral de seus educandos.

No momento das análises de todas as proposições legais contidas neste trabalho e fazendo uma relação com o que conhecíamos a priori em relação às práticas educativas desenvolvidas no município de Baía da Traição, a partir de outras experiências, especialmente como professora da rede afastada da sala de aula, acreditávamos haver ainda um hiato que prejudicava a efetivação dos direitos dos indígenas, principalmente em relação à educação diferenciada e de qualidade.

Essa educação diferenciada é feita a partir de um complexo balanço entre as necessidades dos indígenas, suas particularidades e, especialmente aquilo que eles querem que a escola “ensine” – o que eles têm garantido por lei – e o que a escola, institucionalizada e formal, obedecendo às determinações nacionais, também é pressionada a fazer.

Ao adentrar o campo de pesquisa e tentando entender como as escolas funcionam e o que elas fazem para contemplar essa questão em suas ações, percebemos que alguns elementos culturais da etnia são trazidos para dentro delas, a partir dos conteúdos e possibilidades das disciplinas de língua tupi e etnohistória, bem como a importância delas para, em suas atividades, contemplar e fortalecer a identidade indígena.

A partir das conversas com os nossos sujeitos de pesquisa, percebemos o seu entendimento a despeito do que a escola faz – e também do que ela não faz – que é capaz de promover esse fortalecimento. As aulas de tupi, o toré, as palestras sobre os povos indígenas, os temas estudados com as aulas de história e geografia e até as condições estruturais das escolas e dos transportes que os servem são percebidos como elementos essenciais ao seu desenvolvimento integral, à sua valorização como indígena e, especialmente, ao fortalecimento de suas identidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho com uma reflexão sobre como o processo de Globalização e como suas consequências produzem as várias formas de violação aos Direitos dos Homens, especialmente no que diz respeito à forma como desprivilegia as culturas locais por tentar homogeneizar todos os povos culturalmente. Entendemos que os povos indígenas, com suas fragilidades constituídas através de séculos de violação desses direitos, bem como suas características particulares, fazem parte de um grupo que se esforça a cada dia através de suas lutas e movimentos para não ser “devorado” pela cultura dominante e, assim, preservar suas tradições e costumes.

Para buscar entender como o caminho inverso é possível – o de revitalização de importantes aspectos culturais quase perdidos e, principalmente, da reconstrução de uma dignidade maculada pelas atrocidades cometidas contra esse povo, procuramos identificar os dispositivos legais que foram construídos ao longo dos anos que fizessem a humanidade refletir um pouco mais acerca dessa temática e que pudesse, em parceria com a mesma, promover uma cultura de direitos. Construir uma sociedade na qual esses direitos não mais fossem violados.

Desta forma, procuramos nos apoderar dos textos desses dispositivos e refletir sobre de que maneira foram se produzindo as Leis de proteção aos Direitos Humanos. No âmbito internacional, tivemos, em 1948, a criação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que visava, após o horror da Segunda Guerra Mundial, estabelecer a partir dela comportamentos de respeito aos direitos.

O fato de sermos todos seres humanos deveria nos conceder o direito de sermos todos respeitados de igual modo. Entretanto, é sabido que diversos segmentos da sociedade, especialmente os grupos menos favorecidos, tiveram uma história de violações e desrespeito aos seus direitos, a exemplo dos negros e dos índios. Este último grupo, como já mencionado, teve em todos os países onde se encontravam exemplos de violações. Com a finalidade de diminuir essas situações de desrespeito, a Organização das Nações Unidas (ONU) começa a estudar, em 1982, a redação de um documento que estabelecesse comportamentos adequados diante dessa comunidade. Com avanços e retrocessos diante da questão indígena, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas somente foi aprovada em 2006, submetendo ainda seu texto à aprovação dos países membros, para estabelecer

critérios sobre termos como “autodeterminação” que, segundo esses países, poderia desencadear a criação de “nações” dentro de um território nacional.

No Brasil, essa luta iniciou-se efetivamente com a criação do Sistema de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 e, posteriormente, com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. Levantando dados dessas Instituições, percebemos uma maior preocupação com a questão territorial em detrimento das outras questões. Entendemos que esta postura se baseava no fato de, durante a história, terem acontecido tantos episódios de invasões territoriais nas quais os índios iam perdendo, aos poucos, extensões consideráveis de seus territórios, o que acabava sendo responsável também pela perda de elementos vitais desse povo, haja vista que essa é uma parte fundamental para a preservação da identidade indígena, ao passo que é, segundo Nascimento (2012), “patrimônio material, mas também simbólico, pois representa o “chão natal”, lugar de memórias, herança para as novas gerações e curumins”.

Entretanto, entendemos que essa preocupação demasiada apenas com este aspecto é também responsável pelo atraso de outros segmentos, a exemplo da construção de uma Educação de qualidade para esse povo. Ao analisarmos outro dispositivo legal, a Constituição Federal de 1988, percebemos, também, aspectos de exclusão dessa comunidade. O fato de ela determinar o índio como tutelado pelo Estado nos faz interpretar seu texto como excludente e levantar questionamentos sobre o que se acredita sobre a capacidade de gestão dos índios sobre suas próprias vidas, que contribui também para a disseminação da ideia folclorizada do índio como demasiadamente ingênuo.

A partir da leitura dos textos destes instrumentos, analisamos o que havia de apontamentos em relação à construção de uma Educação que atendesse às especificidades desse povo. Percebemos que pouco se avançou nesta temática, no Brasil com a criação da FUNAI. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), houve pequenos avanços nessa direção, especialmente ao tentar oferecer tratamento especial a essa temática. Ao levantar a possibilidade do respeito à diversidade e a essa cultura, como também sugerir que todo o corpo docente da escola contemplasse, dentro das especificidades de seus diferentes conteúdos, essa temática – através da transversalidade e da interdisciplinaridade – ganha um status diferente. Entretanto, não o adequado.

Percebemos ao longo de nossas leituras que essa temática exige mais. O respeito a essa cultura e aos seus modos de vida, exige um compromisso com uma Educação voltada para atender às necessidades desse povo. Uma Educação que atenda às suas particularidades e seja instrumento de afirmação dessa identidade. Na direção da construção dessa escola,

instituiu-se, em 1999, o Estatuto da Escola Indígena. Um instrumento que, ao sugerir normas e direcionamentos próprios, que obriga o Governo a financiá-la com recursos da Educação, ao sugerir formas de organização e, especialmente, sugerir um currículo que atenda a ela e caminhe na direção dessa afirmação, que contemple a formação adequada dos profissionais envolvidos nesse processo, seja capaz de construir uma escola que seja um espaço onde esse povo seja empoderado e capacitado para desenvolver a autonomia. Autonomia no pensar e principalmente no agir. Autonomia que vai ajudá-los a transpor os paradigmas da tutela e da incapacidade.

Dentre tantos aspectos analisados nas orientações desses dispositivos, buscamos nos ater aos que, de alguma maneira, contemplavam a construção de uma educação diferenciada capaz de, através de suas práticas cotidianas, despertar/reforçar em seus educandos, a conquista da autonomia e, em especial, nas comunidades indígenas, o fortalecimento de suas identidades.

A leitura feita nessa perspectiva alimentava o nosso objetivo de buscar, junto as unidades escolares escolhidas por nós para a realização da pesquisa de campo no município de Baía da Traição, as respostas para os questionamentos que muito nos inquietavam, que passavam, dentre outras coisas, por comparar o que está proposto na Lei com a realidade encontrada na comunidade.

Foi quando decidimos que faríamos essa análise a partir dos olhares dos educandos indígenas da EJA. Sendo assim, buscamos perceber como a escola no seu cotidiano promove a valorização da sua cultura e a afirmação da sua identidade. Entender que práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas são capazes de, ao evidenciar elementos da cultura local, fortalecer sua identidade indígena.

Então, partimos efetivamente para a nossa pesquisa de campo/estudo de caso. Para isso, ao elegermos a comunidade indígena de Baía da Traição como nosso campo, fizemos um breve levantamento sobre a história do município e como o atendimento à modalidade EJA é feito na cidade. Para o nosso lócus de pesquisa, escolhemos suas duas escolas com características mais parecidas – no que diz respeito ao atendimento dessa demanda de EJA no ano de 2016 – apesar de serem de responsabilidades de esferas diferentes: a EMEF Antonio Azevedo gerenciada pelo governo municipal e a EEEFM Matias Freire, pertencente ao grupo de escolas mantidas pelo governo do estado.

Visitamos ambas as escolas para entender um pouco do seu funcionamento. A existência e a efetivação das orientações dos PPP's nas unidades, a quantidade de professores

indígenas das unidades, as disciplinas das grades curriculares que compõem os currículos diferenciados. A análise dos PPP's das escolas seria um primeiro contato para tentar entender se as propostas das leis e resoluções que orientam sobre como trabalhar com comunidades indígenas se expressam nesse documento que deve ser o norteador de todas as ações da escola. Entretanto, não foi possível realizar esta etapa, pois uma das unidades se encontra em processo de construção da proposta, e a outra em processo de reavaliação do proposto.

Todas essas informações são relevantes para a feitura deste trabalho, mas focamos principalmente nos sujeitos da nossa pesquisa: os educandos indígenas da EJA.

Ao analisarmos as fichas de matrículas dos educandos atendidos pela EJA nas unidades pesquisadas, percebemos que quase a totalidade deles é de procedência indígena, o que valida a nossa pesquisa nesses espaços, mesmo que eles não estejam localizados em territórios especificamente indígenas.

Com essas informações cedidas pelas gestões das unidades, iniciamos o processo de entrevistas com os educandos. Foi um processo tranquilo – com um pouco de desconfiança no início por parte dos educandos e de conquista dessa confiança por parte do pesquisador – mas de descoberta envolvendo ambos. Apesar de tímidos, eles se dispuseram a falar sobre as temáticas propostas e foram capazes de externar o que sentem pelas escolas, como se sentem nelas e o que percebem de positivo e negativo em seus cotidianos.

Ao analisarmos as entrevistas realizadas e constatar o aparecimento de elementos culturais indígenas trabalhados pela escola nas falas dos educandos, a exemplo do ensino da língua tupi, o toré e as pinturas indígenas, enveredamos por discutir a importância de cada um deles nas práticas pedagógicas como forma de fortalecer essa identidade. Acreditamos que, mais importante do que constatar a presença desses elementos na escola, foi perceber como os educandos se apropriam deles e percebem a relevância deles na construção e afirmação de suas identidades. Cada um desses elementos (a terra, o ensino do tupi, o toré, as pinturas indígenas) é de extrema importância para a sobrevivência da etnia e deve ser cada vez mais incorporado pelas escolas em seus processos educativos. Essa prática, além de promover o fortalecimento da identidade indígena, gera também uma aprendizagem significativa, ao possibilitar que o cotidiano dos educandos seja trazido para o ambiente escolar, o que aumenta a sensação de pertencimento dos sujeitos àquele contexto.

Ao nos preocuparmos com os rumos, avanços e retrocessos das lutas pela causa indígena, e como a escola pode ser um espaço de promoção dessa luta, através das práticas desenvolvidas em seu seio, com os sujeitos da EJA e, mais ainda, como a presença de

aspectos culturais se configuram em elementos relevantes para a conservação/fortalecimento das identidades da comunidade indígena de Baía da Traição, resolvemos investigar a partir dos olhares dos envolvidos. Além disso, não atemos como esse processo se desenvolve dentro das escolas, que práticas/atividades são desenvolvidas e como elas podem ser capazes de funcionar como fios condutores para a (re)construção da história dessas comunidades e possibilidades para a reflexão e a criticidade dos alunos indígenas da comunidades pesquisada.

Apesar de termos nos deparado com algumas contestações e resistências por parte de alguns educandos em participar das atividades propostas pela escola, entendemos que essa resistência é, muitas vezes, consequência do processo de enfraquecimento da etnia, ocorrido por causa dos muitos episódios históricos de violação dos direitos desse povo cujos elementos culturais foram quase esquecidos ou tiveram que ser escondidos. Além disso, as imposições culturais ocorridas em diversos espaços, até mesmo no espaço da escola. Encoraja-nos saber que, mesmo sendo resistentes, eles percebem que essas práticas, de alguma maneira, fortalecem a identidade indígena. Concluímos que a maioria dos sujeitos consegue enxergar que a escola, ao promover a visibilidade de elementos de sua cultura, caminha para um processo de revitalização/fortalecimento da etnia Potiguara.

Todavia, entendemos que o sucesso desse processo depende de muitas variáveis, uma delas, a adequada formação do professor. A realidade do município pesquisado é a de convivência entre professores e índios e não índios. Percebemos, a partir dos nossos estudos, e de nossas experiências pessoais, a discrepância entre as formações recebidas por eles.

Comumente, encontram-se professores indígenas com todo um arcabouço formativo em relação aos saberes da etnia e com formação acadêmica ainda em construção. Enquanto que o professor não índio, mesmo com a formação acadêmica já alcançada, o que via de regra o habilita para desempenhar suas funções em relação aos conteúdos institucionalizados da escola, não tem o conhecimento das tradições e costumes indígenas. É urgente a reflexão sobre maneiras de se minimizar essa discrepância, no sentido de garantir a formação integral dos educandos indígenas da EJA.

Porém, como tudo em ciência está inacabado, este estudo está aberto a novas possibilidades de estudos futuros, e nos inclinamos a apontar para a formação de professores indígenas como uma maneira de entender mais profundamente como ela se configura para tentar minimizar a lacuna existente nela.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e reconstruindo espaços. In: SILVA, Marcos Amado da. (Coord.). **República em Migalhas: história regional e local**. São Paulo; ANPUH: Marco Zero: CNPq, 1990.
- ANDRADE, Tânia Maria de. (et al). **Povos indígenas da Paraíba**. João Pessoa: Editora Grafset, 2012.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**, Cadernos Cedes, n. 113, jul.2001.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A.. O argumento por escolas democráticas. In: _____(orgs). **Escolas Democráticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARRUTI, J. M. A. (1995). **Morte e vida no Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno regional**. Estudos Históricos. FVG, vol.8, n.15, p. 57-94.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2005. 246p.
- BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANDÃO, Carlos R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998 com as alterações adotadas pela Emenda Constitucional nº 91 de 2016. **Portal da Legislação**, Brasília, out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm; Acesso em maio de 2016.
- _____. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas: perguntas e respostas**. 2 ed. – Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/>. Acesso em: março de 2016.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** UNIC/Rio/005, Janeiro 2009.

_____. **Estatuto da Escola Indígena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 de março de 2016.

_____. IBGE. **Censo Demográfico,** 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>; Acesso em fevereiro de 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 185º da Independência e 108º da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20 de março de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). **Portal da Legislação,** Brasília, jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm; Acesso em abril de 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Portal da Legislação,** Brasília, abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm; Acesso em abril de 2017.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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”. **Portal da Legislação,** Brasília, mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm, Acesso em janeiro de 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. **Portal da Legislação,** Brasília, out. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm; Acesso em maio de 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 6.001, de 19 de setembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Portal da Legislação,** Brasília, set. 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm; Acesso em abril de 2015.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 01 de maio de 2016.

_____. Senado Federal. **Direitos Humanos: instrumentos internacionais documentos diversos.** Brasília, 1997.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro (Orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba.** Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n.2) 107 p. Ilust.

CEPAL. Relatório da Comissão de Estudo Econômico da América Latina e Caribe. Disponível em: <http://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/estudo-economico-da-america-latina-e-do-caribe-2013-tres-decadas-de-crescimento>; Acesso em setembro de 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 168p.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998 – (Coleção Polêmica).

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, vol. 21. Campinas, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso em março de 2016.

FALCÃO, Andréa Bezerra. **A abordagem da cultura indígena local nos conteúdos programáticos na educação de jovens e adultos: o caso da Baía da Traição/PB.** Monografia (Especialização em PROEJA) – Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2010.

FARIAS, Eliane Silva de. **Memória Tabajara: manifestação de fé e identidade étnica / Eliane Silva de Farias, Lusival A. Barcellos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. 231p.

FNDE, 2016a. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Página da web <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/caminho-da-escola-apresentacao>; Acesso em dezembro de 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2001.

_____. In: Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. Poder local, participação popular e construção da cidadania, s/1, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 165 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 27^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, R.C. **Guerras e Açúcares.** Política e Economia na Capitania da Paraíba (1585-1630). 1. ed. Bauru-SP: Edusc, 2007. v.1. 330 p.

_____. As Cartas Tupi: Os Potiguara na Guerra Luso-Holandesa (1630-1654). In: Monique Cittadino; Regina Célia Gonçalves. (Org.). **Historiografia em Diversidade: Ensaio de História e Ensino de História.** 1. ed. Campina Grande: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2008, v. único, p. 227-240.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 6^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1988.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.** in Lopes da Silva & Grupioni, 1995.

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

LEVI-STRAUSS, C. **Mito e significado.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: agosto 2016.

MEC/INEP (2016). **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2015.** Ministério da Educação – MEC e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016.

MENDES, Anderson Fabrício Moreira. **Ensino e vivências: as apreensões da história local no cotidiano da sala de aula.** 2008. Disponível em <http://www.revistatemalivre.com/anderson09.html>. Acesso em: 30 jul. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOONEN, Frans e MAIA, Luciano M. (orgs.) **Etnohistória dos índios Potiguara**. João Pessoa: SEC do Estado da Paraíba, 1992.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina: Diálogos e Perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

NASCIMENTO, José Mateus (Org.). **Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012. 162 p.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2004.

PAES, Maria Helena Rodrigues. “**Cara ou Coroa**”: Uma provocação sobre educação para índios. In: IRELAND, Timothy Denis e FÁVERO, Osmar (Org). *Educação como exercício da diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. P. 449-476.

RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios: os Urubus-Kapor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. Revista e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUEZ, Janete Lins. **Atlas Escolar Paraíba**: Editora Grafset, 2002.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena x educação escolar indígena: Uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 5ª ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

SILVA, Sidnei Felipe da. **Educação Ambiental em Terras Indígenas Potiguara**. Saarbrücken, Deutschland: OmniScriptum GmbH & Co, 2015.

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de. (Org.) **Gestão territorial em terras indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Unesco, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena**. Campina Grande, Março de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG); Conselho Universitário. Resolução N° 34/2009. Cria o Programa de Licenciatura Indígena. Campina Grande (Brasil): Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Identificação:

Escola em que estuda:

Série/Ano em que estuda:

Idade: Sexo: ()F ()M

Endereço/Aldeia:

Raça/Etnia:

Perguntas:

*Você sente prazer em frequentar essa escola? Por quê?

*Que atividades desenvolvidas nela chamam a sua atenção?

*Você acha que essa escola fortalece a sua identidade racial/étnica? Como ela faz isso?

*Que atividades/momentos você julga promover esse fortalecimento?

*Você gosta de participar dessas atividades? Por quê?

*O que você acha que poderia ser feito na escola para garantir o fortalecimento das identidades?