



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



LARISSA GORGONHO SOARES DA SILVA VERISSIMO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
DOCENTES PARA A VISIBILIDADE DA IDENTIDADE E SABERES ANCESTRAIS**

João Pessoa  
2025

LARISSA GORGONHO SOARES DA SILVA VERISSIMO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES PARA A VISIBILIDADE DA IDENTIDADE E SABERES ANCESTRAIS**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de Mestrado na linha de Pesquisa de Processos de Ensino-Aprendizagem.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Pegado Abílio

João Pessoa  
2025

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

V517e Verissimo, Larissa Gorgonho Soares da Silva.  
Educação escolar indígena Potiguara : práticas pedagógicas de docentes para a visibilidade da identidade e saberes ancestrais / Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo. - João Pessoa, 2025.  
132 f. : il.

Orientação: Francisco José Pegado Abílio.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação escolar indígena. 2. Potiguaras - Saberes ancestrais. 3. Identidade Potiguara. 4. Práticas pedagógicas. I. Abílio, Francisco José Pegado. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376(=1-82)(043)

**LARISSA GORGONHO SOARES DA SILVA VERISSIMO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE DOCENTES PARA A VISIBILIDADE DA IDENTIDADE E  
SABERES ANCESTRAIS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação na linha de Processos de Ensino-Aprendizagem, da Universidade Federal da Paraíba-UEPB, pela seguinte banca examinadora:

Resultado: Aprovada.

Documento assinado digitalmente  
 FRANCISCO JOSÉ PEGADO ABÍLIO  
Data: 17/02/2025 09:39:56-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

---

**Professor Doutor Francisco José Pegado Abílio**  
Orientador – UFPB/PPGE

Documento assinado digitalmente  
 JOSEVAL DOS REIS MIRANDA  
Data: 14/02/2025 16:24:33-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

---

**Professor Doutor Joseval dos Reis Miranda**  
Avaliador Interno – UFPB/PPGE

Documento assinado digitalmente  
 MARIA DA CONCEIÇÃO VIEIRA DE ALMEIDA MENEZES  
Data: 14/02/2025 16:50:20-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

---

**Professora Doutora Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes**  
Avaliador Externo ao Programa - UERN/PROFBIO

João Pessoa, 14 de fevereiro de 2025.

## RESUMO

A educação escolar indígena tem inúmeros desafios e um percurso histórico de resistência, de luta por direitos e de busca por visibilidade num contexto de marginalização. Configurada recentemente como uma modalidade de educação básica, a educação escolar indígena fomenta um cenário propício a diversos saberes que caracterizam um conjunto de conhecimentos trazidos por gerações que correspondem às tradições da cultura indígena e propõem a construção de um currículo específico e diferenciado. Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo central compreender as práticas pedagógicas de docentes das disciplinas específicas potiguara (Etno-História, Arte e Cultura e Tupi) no ensino médio, bem como os materiais curriculares e didáticos e as entrevistas dos docentes, identificando a presença dos saberes ancestrais para o fortalecimento e a continuidade da identidade indígena na Escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios/Marcação–PB. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se vale do método do estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizam-se pesquisa documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo do tipo categorial. Com isso, foram discutidas as categorias analíticas: práticas pedagógicas, saberes ancestrais potiguara e identidade potiguara. A partir dos resultados dos documentos curriculares e didáticos, além das entrevistas e observações, foi possível identificar as dificuldades que esses docentes potiguara enfrentam no âmbito educacional, a saber: a falta de material didático específico, de apoio pedagógico, de formação continuada específica, bem como a ausência de interesse da maioria de estudantes que estão envolvidos no mundo contemporâneo digital. Apesar disso, entre outros elementos, os docentes buscam, individualmente, diante de suas propostas de aulas, os anciões da própria comunidade e presentes na própria história de vida desses docentes como fonte de melhor e maior recurso de saberes. Recorrem a esses membros da comunidade pois os anciões são considerados como fonte de sabedoria e literaturas vivas presentes na aldeia, de maneira contínua.

**Palavras-chave:** educação escolar indígena; saberes ancestrais potiguara; identidade potiguara; práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

Indigenous school education presents numerous challenges and a historical path of struggle and resistance for its rights and visibility in a context of marginalization. Configured as a recent form of basic education, it has a scenario conducive to diverse knowledge that characterizes a set of knowledge brought by generations that correspond to the traditions of indigenous culture and the construction of a specific and differentiated curriculum. In this direction, this research has as its main objective to analyze the pedagogical practices of teachers of the specific Potiguara components (Ethno History, Art and Culture and Tupi) of high school, as well as the curricular and teaching materials, identifying the presence of ancestral knowledge and the visibility of indigenous identity at the Pedro Máximo de Lima Indian school located in the village of Três Rios/Marcação–PB. This is a qualitative research approach, using the case study method. For data collection, documentary research, participant observation and semi-structured interviews were used. For data analysis, categorical content analysis was used. With this, the analytical categories were discussed: pedagogical practices, Potiguara ancestral knowledge and Potiguara identity. Based on the preliminary results of the curricular and didactic documents, in addition to the interviews and observations, it was possible to identify difficulties that these Potiguara teachers face in the educational field, namely: the lack of specific teaching materials, pedagogical support, specific continuing education, as well as the lack of interest of the majority of students who are involved in the contemporary digital world. Despite this, among other elements, the teachers individually seek, when proposing classes, the elders of their own community as a source of the best and greatest resource of knowledge. Elders who are present in the life stories of these teachers themselves. After all, the elders are considered a source of wisdom and living literature present in the village, in a continuous manner.

**Keywords:** indigenous school education; Potiguara ancestral knowledge; Potiguara identity; pedagogical practices.

## MIMOMIRÍ

Abaeté nhembo'esaba porombo'esaba oguerekó maraneté i papasabe'yimba'e a'e nherandaba i poranduba'e rapé abé, tekokatu supé maramonhanga resenduara sepiakypýramo sekó rekara resendnduara tenhê moromoingoesápe. Kuesé i mongaturõmbyra morombo'esabypy nhembo'esaparábamo, a'e amõ tekoaba oimoabaibe'ym tekokuguabetá to'ar tekokuatýbamo sekóreme ieapykaeté rupi ouryba'e abaeté tekoabetéramo sekóreme a'e oimombói amõ nhembo'esaparaba tekokuabetetyba oikoeba'e monhanga. Kó kotýpe kó tekokuapotasaba osekareté Morombo'esara Potiguara nhembo'esaparaba oikoeba'e porombo'esaba resé tekoabetá (Anama-poranduba, Tekoporanga tekoaba bé, Tupinhe'enga béno) kuaba morombo'esaba boiá pupé, i nhembo'esaparaba mba'etá i porombo'esaba mba'etá morombo'esara moromonhe'enga kuaba abé abaeté tekokuabetá kuapa toimoatã, toimoiepotabê abaeté rekoesaba Nhembo'esaba Abá Pedro Máximo de Lima, Taba Mosapyry/Ybykuapaba-PB pupé oínyba'e. A'e amõ nhe'engaba rupi mba'e reté ra'angábamo tekokuapotasaba, tekoé kuapábamo mba'emonhangaba. Iekuapabetá rasápe, asé oiporu kuatiaretá ra'anga, temiekara irũnamo tekoandupaba, Iekuapabetá ra'angápe, asé oiporu mba'e ra'angaba mba'eoiatyba parapaba resenduara. Aipó resé, onhonhe'epoepyk mba'eoiatyba sa'angypyra: morombo'esaba rekoetá, potiguara ramýia tekokuabetá potiguara rekoesaba. Kuatiaretá nhembo'esaparaba mia'anga suí, morombo'esaba suí abé, a'ebé moromonhe'enga, mba'eandupaba, asé oiandub kó morombo'esara remimoabaíba morombo'esaba resenduara, nã toikuab: morombo'esaba aé mba'ee'yma, morombo'esapytyboama, oiepotabêba'e sekoesaba rupinduara, koba'e abé temimbo'etá ko'yrinduara mba'epapasabetá rerekoara nhemoryryie'yma. auiebé-te. Amoaé sekoaba pa'ũme, morombo'esara iabi'õ osekar, o anhõ, o porombo'esaba remimomboia robaké, tuiba'etá o apuanã pupé tekoara kó morombo'esara o ekobé resé porandupaba tekokuapaba mba'etá nhãieté iabé. A'e oimongetá kó apuanã asykuera tuiba'e i moetekatupyra tekokatukuaparetéramo kuatiarekobé taba pupé tekoara, oiepotabêba'e iepí.

**Nhe'engokendaba:** abaeté nhembo'esaba porombo'esaba; Potiguara ramýia tekokuapaba; Potiguara rekoesaba; Morombo'esaba rekoetá.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANAI</b>	Associação Nacional de Ação Indigenista
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONEEI</b>	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
<b>CTRTR</b>	Companhia de Tecidos de Rio Tinto
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
<b>PB</b>	Paraíba
<b>PCEP</b>	Proposta Curricular do Estado
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto político-pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>RFPI</b>	Referencial para a Formação de Professores Indígenas
<b>SEECT</b>	Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>TI</b>	Terra indígena
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia da autora desta dissertação nas águas potiguara.....	12
Figura 2 – Localização das terras indígenas e aldeias potiguara da Paraíba .....	21
Figura 3 – Etnomapa das terras indígenas do povo potiguara da Paraíba .....	22
Figura 4 – Fotografia da Escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios/ Marcação–PB .....	23
Figura 5 – Estudantes e professores potiguara no terreiro sagrado do Projeto Curica, na aldeia Três Rios/Marcação–PB.....	23
Figura 6 – Maré da aldeia Três Rios .....	24
Figura 7 – Estudantes indígenas em apresentação dos jogsos indígenas na aldeia Três Rios.....	24
Figura 8 – Estudantes indígenas em apresentação dos jogos indígenas na aldeia Três Rios .....	25
Figura 9 – Estudantes indígenas em apresentação dos jogos indígenas na aldeia Três Rios .....	25
Figura 10 – Professores e estudantes indígenas em ritual do toré na aldeia Três Rios .....	26
Figura 11 – Fotografia da preparação do ritual do toré com as pinturas potiguara na aldeia Três Rios	27
Figura 12 – Fotografia do Pajé Josecy na aldeia Três Rios.....	30
Figura 13 – Fotografia da anciã Maria Zita na aldeia Três Rios .....	58
Figura 14 – Fotografia do cacique-geral das 33 aldeias do território potiguara, Sandro Gomes Barbosa .....	69
Figura 15 – Capa d’A arte de gramática da língua mais falada na costa do Brasil (Anchieta, 1595)..	80
Figura 16 – Capa de O catecismo em língua brasílica (Araujo, 1618).....	81
Figura 17 – Capa de Tia-nhembo ’e potiguar-ymuana nhe ’enga rese (Navarro, 2010) .....	81
Figura 18 – Capa de Etnomapeamento dos potiguara da Paraíba (Cardozo; Guimarães, 2012).....	82
Figura 19 – Capa de Lendas e causas do povo potiguara (Marques; Araujo; Simas, 2009) .....	82
Figura 20 – Capa de História, cultura e sustentabilidade do Vale do Mamanguape (Pereira et al. (2020).....	83
Figura 21 – Capa de Lendas indígenas potiguara (Veríssimo, 2022).....	84
Figura 22 – Capa de Tupi potiguara kuapa (Silva, 2024).....	84
Figura 23 – Fotografia da autora desta dissertação nas águas potiguara.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação do passo a passo para o estudo de caso de acordo com Gil (2009, p. 7-8).....	61
Quadro 2 – Modelo de organização da análise realizada nos documentos analisados.....	68
Quadro 3 – Categorização do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Índio Pedro Máximo de Lima.....	72
Quadro 4 – Categorização dos planos de curso das disciplinas específicas potiguara Arte e Cultura e Tupi .....	77
Quadro 5 – Categorização dos materiais didáticos das disciplinas específicas potiguara .....	85
Quadro 6 – Categorização das entrevistas dos docentes das disciplinas específicas potiguara.....	88

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1	Raízes preliminares ao despertar .....	13
1.2	Entre a pesquisadora e a pesquisa: considerações iniciais .....	15
1.3	Questões norteadoras da pesquisa .....	17
1.4	Objetivo geral .....	17
1.5	Objetivos específicos .....	18
1.6	Participantes e <i>locus</i> da pesquisa .....	18
<b>2</b>	<b>RAÍZES DE SABERES CONTINUADOS: CONSTRUÇÕES REFERENCIAIS</b> .	<b>31</b>
2.1	Meu povo potiguara: história, tradição e cultura .....	31
2.2	A educação indígena e a educação escolar indígena: a subalternização da educação para o indígena .....	35
2.3	As disciplinas específicas potiguara .....	45
2.4	Saberes ancestrais indígenas potiguara: da comunidade para a escola .....	49
2.5	Práticas e conhecimentos entre saberes científicos e ancestrais potiguara: do chão da comunidade para os muros da escola .....	54
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>59</b>
3.1	Abordagem qualitativa .....	59
3.2	Método do estudo de caso .....	61
3.3	Técnicas de coleta de dados .....	64
3.4	Técnicas de análise dos dados .....	65
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>70</b>
4.1	Documentos curriculares das disciplinas específicas potiguara .....	70
4.1.1	<i>Projeto político-pedagógico</i> .....	71
4.1.2	<i>Planos de curso das disciplinas específicas potiguara</i> .....	76
4.1.3	<i>Livros didáticos das disciplinas específicas potiguara</i> .....	80
4.2	Das transcrições das entrevistas dos docente das disciplinas específicas potiguara	87

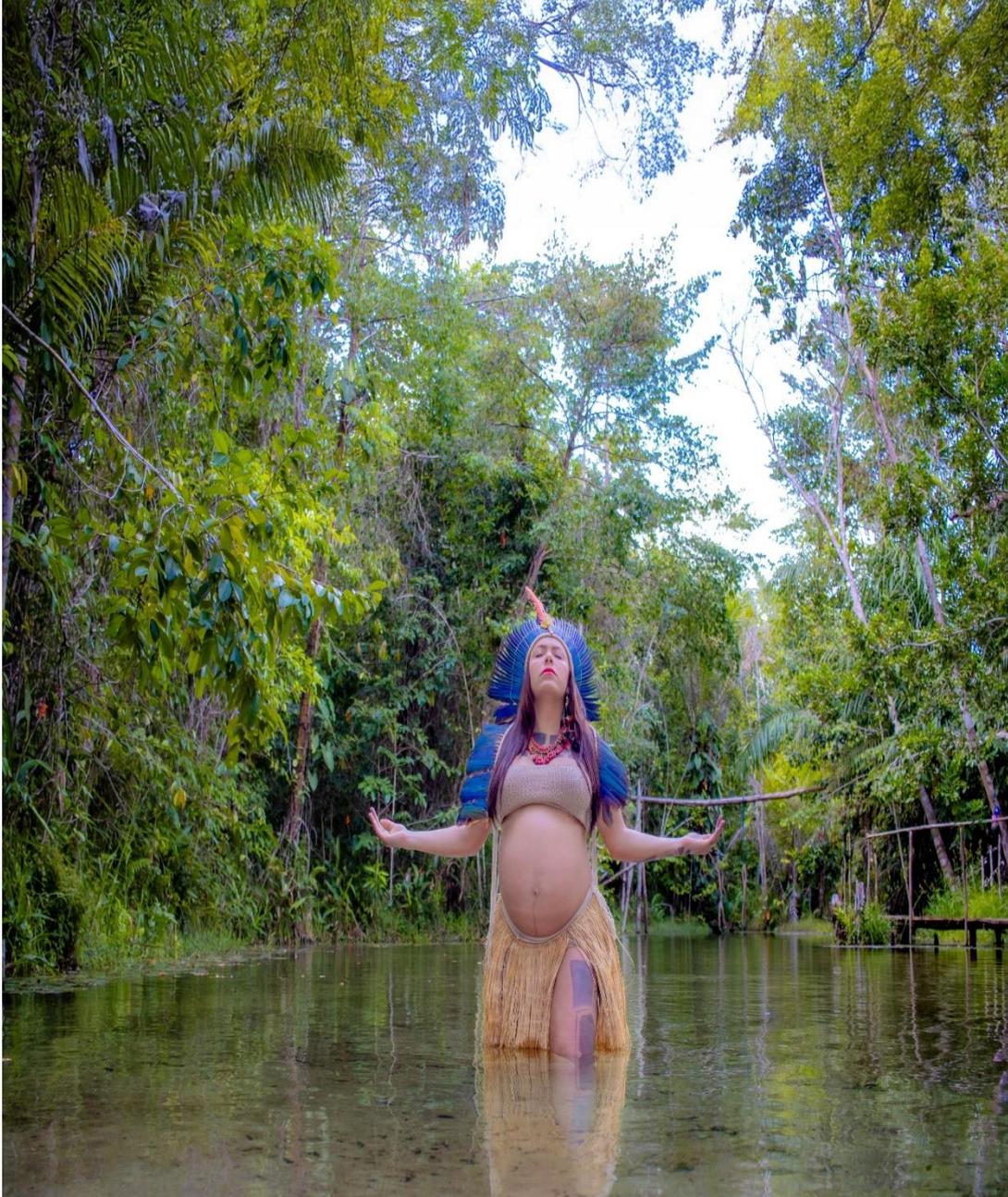
<b>4.3</b>	<b>Das categorias: práticas pedagógicas, identidade potiguara e dos saberes ancestrais nos componentes curriculares específicos na Escola Indígena Potiguara .....</b>	<b>92</b>
<b>4.4</b>	<b>Observação participante das disciplinas específicas potiguara .....</b>	<b>94</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS DOCENTES.....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....</b>	<b>108</b>
	<b>ANEXO A – PLANOS DE CURSO DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS POTIGUARA .....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXO B – ATIVIDADES DOS DOCENTES .....</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO D – SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA-CIENTÍFICA.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO E – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA- CIENTÍFICA 2 .....</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DE INGRESSO EM TERRA INDÍGENA .....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXO G – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO H – REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (RCLE) .....</b>	<b>129</b>

## SEÇÃO I

### INTRODUÇÃO

---

**Figura 1** – Fotografia da autora desta dissertação nas águas potiguara



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

“Asé o ar, asé oikobé, asé omanõ, iandé anama te oikobé kó ybýpe auieramanhã ne”<sup>1</sup> (Silva, 2024, p. 20).

---

<sup>1</sup> “A gente nasce, a gente vive, a gente morre, mas nosso povo viverá nesta terra para sempre”.

## **1 INTRODUÇÃO**

A princípio, me coloco em primeira pessoa nestas palavras introdutórias para melhor evidenciar elementos fundamentais que são relevantes para esta pesquisa. Sou uma pesquisadora, professora da Educação Escolar Indígena e pertencço à etnia potiguara em meu sangue de mulher indígena pesquisadora da própria cultura ancestral. Nesta Seção I de Introdução, trago contribuições necessárias à contextualização da temática da dissertação intitulada “Educação Escolar Indígena Potiguara: práticas pedagógicas de docentes para a visibilidade da identidade e saberes ancestrais”, pontuo sua relevância para o Programa de Pós-Graduação em Educação e elenco seus objetivos e questões norteadoras.

Esta pesquisa divide-se em mais quatro seções. A Seção II destina-se aos processos metodológicos da pesquisa, desde sua abordagem às técnicas e análises dos dados coletados. A Seção III engloba todo o referencial teórico da pesquisa, trazendo uma breve contextualização da história do meu povo potiguara, o percurso histórico da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, exemplificações dos componentes curriculares específicos potiguara, além de um panorama dos saberes ancestrais potiguara e a relação de compartilhamento dos conhecimentos de saberes científicos e ancestrais. A Seção IV é um momento destinado aos resultados e discussões preliminares, bem como às interpretações que emergiram em tal processo. Por fim, a Seção V compreende as conclusões e considerações finais desta pesquisa.

O meu pertencimento étnico potiguara está presente em minha autoafirmação indígena, enraizada em minha ancestralidade familiar, pertencente a minha mãe, Josélia, que sempre me instigou e me ensinou a importância da nossa cultura para a valorização da identidade e da subjetividade que emerge em nossas práticas cotidianas no território potiguara.

### **1.1 Raízes preliminares ao despertar**

A educação escolar indígena está presente em minhas raízes culturais e profissionais como professora da Escola Indígena, pertencente à etnia potiguara e moradora da aldeia Três Rios/Marcação–PB. Tenho prazer e orgulho de estar tecendo estas palavras para apresentação de minha dissertação de mestrado ao programa de Pós-

Graduação em Educação, sendo a única indígena da minha aldeia a estar inserida neste âmbito de pós-graduação. Esta é uma conquista não só para mim, como professora, mas uma vitória para meu povo potiguara em ter um de seus parentes nesta trajetória para evidenciar, cada vez mais, a nossa história trazida por uma só voz. O título de minha dissertação é “A educação escolar indígena potiguara: práticas pedagógicas de docentes para a visibilidade da identidade e saberes ancestrais”.

A educação escolar indígena esteve presente não só em minha produção acadêmica, no período da graduação do curso de Letras, como também em minhas práticas no cargo de professora e pesquisadora em projetos de extensão, em produções de livros até no trabalho de conclusão de curso. É algo que me interessa, de forma significativa, em busca da continuidade dos saberes ancestrais no fortalecimento da identidade potiguara, identidade que está enraizada em meu sangue de mulher indígena potiguara.

Como mulher indígena potiguara, desde minha infância, em minhas práticas cotidianas na comunidade, tive o interesse em cultivar minha cultura no chão do meu povo, bem como no âmbito da educação escolar indígena, na função de estudante. Entretanto, por falta de interesses governamentais em dar progressão aos componentes curriculares nessa modalidade de ensino, em 2008, houve uma drástica mudança dos componentes curriculares específicos nas escolas municipais do território potiguara, com a retirada desses componentes. Essa medida dificultou o fortalecimento da cultura no ambiente escolar por muitos até a atualidade nas escolas inseridas no ambiente urbano do território potiguara.

Neste desafiante contexto, tive um processo de afirmação da minha cultura no ambiente acadêmico da graduação do curso de Letras, no Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Campus IV, Litoral Norte, da Universidade Federal da Paraíba. Ali, tive a oportunidade de pesquisar, cientificamente, o meu povo e a minha história, por meio da participação em projetos de pesquisa e extensão e por meio da produção de trabalhos, livros e cartilhas sobre minha ancestralidade. Partindo dessas produções, fui desenvolvendo meu conhecimento tanto científico quanto cultural, potencializando o interesse na revitalização e na visibilidade dos saberes potiguara, sem esquecer a importância da oralidade para o meu povo.

Ao estar inserida na educação escolar indígena, como pesquisadora e professora, tive maiores possibilidades de praticar meu conhecimento desenvolvido desde meus saberes adquiridos no chão da aldeia, quanto os saberes aflorados cientificamente no curso de Letras, podendo, assim, relacioná-los e praticá-los. Durante esta trajetória, percebi que este era meu lugar, onde posso trazer para a educação escolar indígena o fortalecimento de nossa cultura e sua maior visibilidade para estudantes e professores potiguara.

Para além deste papel de professora da educação escolar indígena, estar atualmente como mestranda é uma conquista que trará grandes benefícios para meu povo, com a certeza de que não irei parar por aqui, mas que darei continuidade nesta trajetória acadêmica e profissional. Como diz o meu povo: “A gente nasce, a gente vive, a gente morre, mas nosso povo viverá nesta terra para sempre” (Silva, 2024, p. 20).

## **1.2 Entre a pesquisadora e a pesquisa: considerações iniciais**

A história da educação escolar indígena no Brasil tem inúmeros desafios, dentre os quais está a marca contínua do processo colonial, que ainda persiste, naturalizado em práticas contemporâneas, além de vários momentos que são relevantes para a construção da identidade indígena. Esta educação, considerada um instrumento de colonização, inicia-se com a vinda dos jesuítas e de outros religiosos em 1549, com a finalidade da escolarização, fundada nos ensinamentos religiosos cristãos de catequização e na doutrinação dos povos originários com a imposição da cultura e dos saberes dos colonizadores (Vasconcelos, 2023). Essa estrutura obtinha como resultado o apagamento sistemático do conhecimento e da vida cultural dos indígenas. Um exemplo, entre tantos, foi a língua tupi antigo, utilizada como meio de comunicação entre vários povos, que passou a ser utilizada apenas como instrumento de transmissão de conteúdos europeus e no auxílio do aprendizado da língua portuguesa por imposição do colonizador até os dias atuais (Silva, 2024).

Nesse horizonte de luta e de resistência, a educação escolar indígena apresenta diversos processos e conflitos referentes às práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem. A colonização foi um marco teórico e prático que resultou em uma defasagem cultural. Por

isso, o movimento indígena brasileiro foi uma articulação primordial na promulgação das leis que definiram a educação escolar indígena. A partir de 1988, com

a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, fruto da organização de muitos movimentos indígenas na busca pelos direitos de existência e de manutenção da identidade cultural e plural dos povos originários, garantiu-se o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RECNEI), em 1997, lançado pelo Ministério da Educação.

Com isso, houve uma demarcação da escolarização, no sentido de ser um ensino específico e diferenciado: específico pelo fato de ser direcionado aos povos indígenas; e diferenciado por conter, em seu currículo, a prática dos saberes ancestrais indígenas. Soma-se a Lei nº 11.645/2008, que define a obrigatoriedade da prática do ensino da “História e Cultura Indígena” em toda a rede de ensino público e privado brasileiro.

Entretanto, mesmo com tal marco legal da educação escolar indígena, “muitos professores se queixam que não tiveram acesso a essa temática em seus cursos superiores de licenciaturas e temem reproduzir imagens estereotipadas por falta de material pedagógico” (Costa; Silva, 2023, p. 68). Tais documentos e leis necessitam da produção de subsídios para um melhor desempenho e possibilidade de sua efetivação nas práticas pedagógicas nas escolas indígenas. Elas estabelecem a obrigatoriedade do ensino específico e diferenciado na educação escolar indígena, porém ainda se encontram desafios e problemas a serem enfrentados cotidianamente. Dentre esses desafios, destaco a falta de formação continuada e a grande necessidade de mais visibilidade e valorização, diante dos processos de modernização, da ancestralidade e dos saberes indígenas, que vão sendo esquecidos juntamente com os troncos velhos dos anciões e anciãs que ainda se encontram entre nós.

Os saberes ancestrais indígenas, que vão além dos muros da escola, são considerados como conteúdos de proliferação e de fortalecimento da cultura indígena. A partir de cada testemunho, a ser repassado de geração a geração pelos anciões e anciãs, esses, considerados os verdadeiros troncos velhos que alimentam as ramas novas, essas ramas são esses jovens estudantes que estão em fase de aprendizagem desses saberes são o futuro para a continuação de gerações de conhecimentos marginalizados desde a colonização.

Outro destaque importante reside na necessidade dos povos indígenas de “compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de

se relacionar com a natureza e de estar no mundo” (Baniwa, 2019, p. 171). Esse compartilhamento trará mais proliferação da história do povo, que passará a ser reconhecida e valorizada na sociedade.

Por isso, esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa de processos de ensino e aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Paraíba, tem como objeto as práticas pedagógicas de professores que atuam nas disciplinas específicas potiguara, que são: Etno-História, Arte e Cultura e Tupi. O campo de pesquisa é a educação escolar indígena potiguara que se efetiva na Escola Índio Pedro Máximo de Lima, na aldeia Três Rios/Marcação–PB.

### **1.3 Questões norteadoras da pesquisa**

*Como as práticas pedagógicas, os materiais curriculares (PPP, Plano de Ensino e materiais didáticos) e a voz dos docentes da educação escolar indígena das disciplinas específicas potiguara do ensino médio contribuem para o fortalecimento e continuidade dos saberes ancestrais e da identidade indígena dos estudantes potiguara?*

Tendo em vista esta questão central e considerando a importância do fortalecimento da identidade indígena potiguara, esta pesquisa será impulsionada pelas seguintes questões norteadoras:

- a) Quais as dificuldades dos docentes identificadas na construção das práticas pedagógicas para a efetivação da valorização dos saberes ancestrais indígenas no contexto escolar?*
- b) Como se efetivam os documentos norteadores para a educação escolar indígena e a realidade vivenciada no cotidiano das práticas pedagógicas da educação escolar indígena?*

Esta pesquisa justifica-se e articula-se ao movimento de valorização de uma educação escolar indígena que dialogue com o meio científico e acadêmico sem esquecer a presença e o aprofundamento dos saberes ancestrais indígenas, que necessitam de constante visibilidade diante das estruturas coloniais permanentes.

### **1.4 Objetivo geral**

- Compreender as práticas pedagógicas de docentes das disciplinas específicas potiguara

no ensino médio (Etno-História, Arte e Cultura e Tupi), seus materiais curriculares e didáticos e entrevistas, identificando a presença dos saberes ancestrais para o fortalecimento e a continuidade da identidade indígena na Escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios/Marcação–PB.

### **1.5 Objetivos específicos**

- Analisar como ocorrem as práticas pedagógicas nas disciplinas específicas potiguara e sua articulação com os materiais curriculares e didáticos, bem como a presença viva da ancestralidade e da identidade indígena nessas práticas;
- Identificar quais são as dificuldades docentes das disciplinas específicas potiguara para a construção das práticas pedagógicas para o fortalecimento da identidade potiguara;
- Verificar, nas práticas pedagógicas, elementos de ensino-aprendizagem, relações de compartilhamento da identidade potiguara e a circulação de saberes ancestrais proporcionados pelos docentes das disciplinas específicas potiguara.

### **1.6 Participantes e *locus* da pesquisa**

Diante das questões norteadoras, participaram deste estudo três docentes indígenas potiguara, que atuam nas disciplinas específicas potiguara do ensino médio (Arte e Cultura, Etno-História e Tupi) da Escola Estadual Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios, no município de Marcação, no litoral norte da Paraíba (Figs. 2 a 11, a seguir). A aldeia Três Rios ganhou essa denominação “devido à existência dos rios Carapeba, Açude e Monteiro” (Verissimo, 2022, p. 5).

A escolha desses docentes deu-se pelo fato de lecionarem as disciplinas específicas potiguara, que, de acordo com relatos da equipe escolar e dos próprios docentes de tais disciplinas, correspondem àquelas com maior foco nos saberes culturais potiguara, ou seja, com a predominância da história, da cultura, dos costumes e da tradição potiguara. Desse modo, seguindo tais descrições, os professores dessas disciplinas enquadram-se no principal propósito desta pesquisa, que visa o fortalecimento e a continuidade da identidade potiguara.

Assim, em razão de um relacionamento direto da pesquisadora com a etnia potiguara, além do fato de residir na comunidade e estar atuando na instituição escolar

escolhida, foi possível ter melhor acesso e diálogo com os professores participantes da pesquisa e realizar as observações das práticas pedagógicas. A proposta desta pesquisa foi apresentada à instituição escolar, à comunidade e a lideranças (Anexo C) e obteve autorização do Comitê de Ética e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) (Anexos D, E e F).

Sendo assim, a pesquisa teve sua realização aprovada, possibilitando que se torne um elemento colaborativo no processo de efetivação da educação escolar indígena potiguara. Foi acordada pela instituição escolar a indicação de três docentes que atuam nas disciplinas específicas culturais indígenas (Etno-História, Arte e Cultura e Tupi) da educação escolar indígena nas turmas do ensino médio no turno da noite.

Quanto à escolha em realizar a pesquisa no ensino médio, esta corresponde a indicações dos docentes, por dispor de maior carga horária e por ter disponibilidade de práticas pedagógicas. Além disso, a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa nesta modalidade de ensino médio, o que garantiu contato direto com os docentes e estudantes para melhor desenvolvimento da pesquisa.

A Escola Estadual Índio Pedro Máximo de Lima está situada no território da etnia Potiguara, localizado em minha comunidade com o meu povo. Somos considerados como os únicos dentre as demais aldeias indígenas do Brasil que permanecemos a viver no mesmo local desde antes do período da colonização (Cardozo; Guimarães, 2012). Essa permanência resulta de uma forte resistência a muitos invasores, que buscavam, em diversas tentativas, conquistar o nosso território.

Porém, os potiguara estavam e ainda estão a guerrear bravamente pela efetivação dos seus direitos. Em seu processo histórico, a aldeia Três Rios possui uma particularidade da luta pela terra, mais conflitiva nos últimos anos, sendo uma das aldeias mais recentes. Ela foi retomada no dia 4 de agosto de 2003 e é a única aldeia, dentre as 33 aldeias divididas nos municípios de Marcação, Rio Tinto e Baía da Traição, que se encontram no território potiguara, que busca a valorização da agricultura e da pesca, com a total exclusão da cana-de-açúcar que, por muitos anos, foi um marco destrutor da saúde de nossa terra.

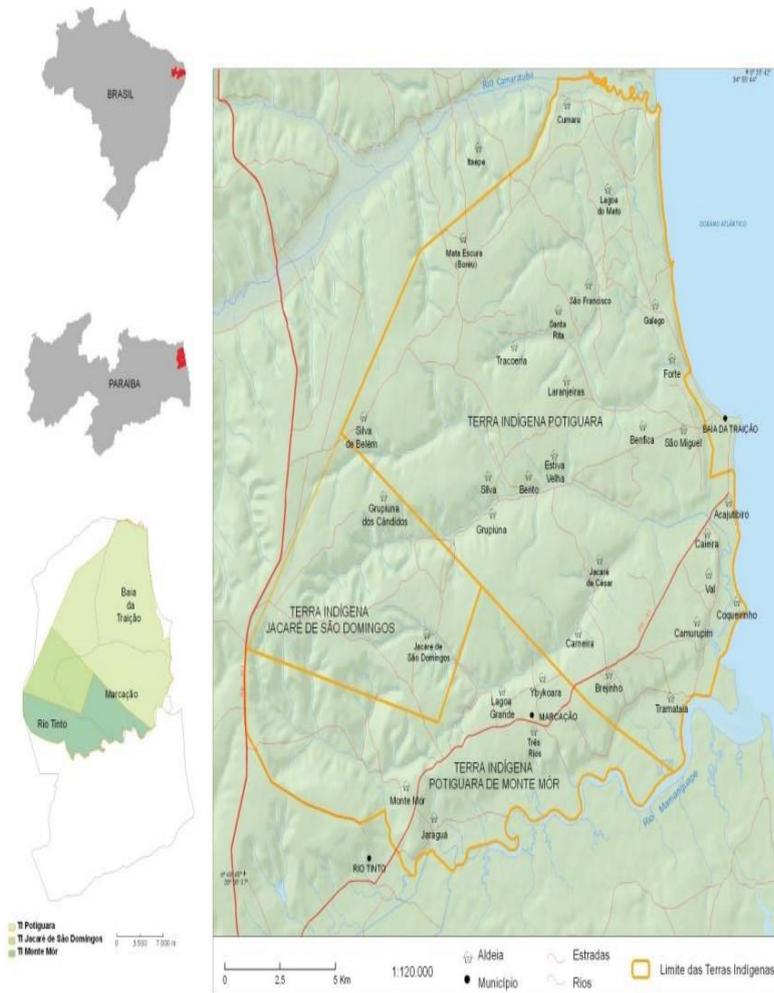
A cultura da cana-de-açúcar consiste em uma invasão territorial das usinas nas aldeias potiguara, marcada historicamente pela prática da escravidão e por atos violentos

contra os indígenas em sua própria terra, causando inúmeros casos de mortes, guerras e o silenciamento da autoafirmação identitária dos potiguara, que descontextualizaram por anos a sua identidade. Além disso, a prática dos intensivos agroquímicos para a produção da cana-de-açúcar contaminava e contamina as terras indígenas, com consequências à saúde (Cardozo; Guimarães, 2012).

A maior destruição das matas e tabuleiros viria acontecer com a chegada das usinas de cana-de-açúcar a partir de fins dos anos 70 [...]. Assim, algumas dezenas de plantadores de cana-de-açúcar invadiram o território Potiguara para produzir a matéria prima para as destilarias. A plantação da cana ocupou a maior parte do que originalmente eram as matas e os tabuleiros, desmatando-os e limitando áreas de coleta de mangaba, caju e batibutá [...]. O uso intensivo dos agroquímicos é percebido por muitos Potiguara como uma contaminação de sua terra e de seus rios, além de causar danos irreversíveis à saúde dos agricultores e dos demais moradores (Cardozo; Guimarães, 2012, p. 16-17).

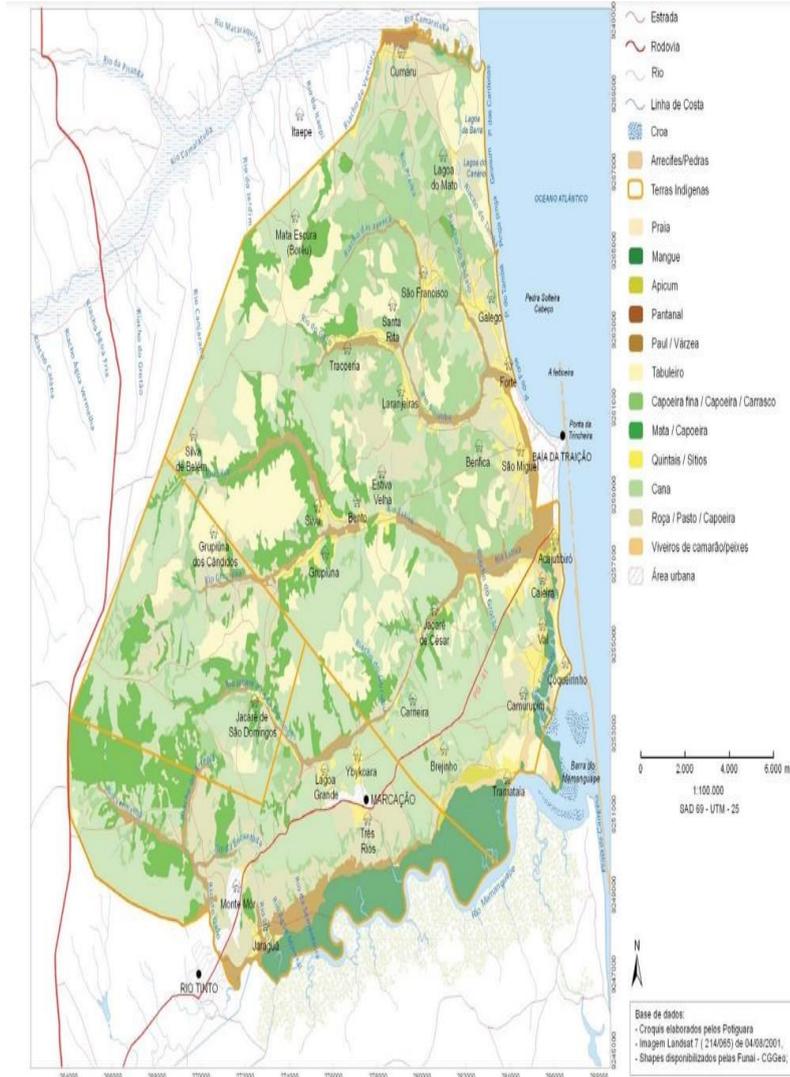
Nesse sentido, a cana-de-açúcar significa um marco destruidor da terra, da saúde e da cultura dos potiguara, que, por anos, buscam a recomposição de suas perdas e dos conflitos gerados por esse percurso histórico de luta e resistência. A retomada da aldeia Três Rios é fruto de uma conquista. É considerada a única aldeia potiguara com a total expulsão da cana-de-açúcar e de todas as usinas que antes predominavam nesta terra. Entretanto, cicatrizes foram deixadas e persistem atualmente. Apesar da expulsão das usinas da aldeia, o solo permaneceu com danos irreversíveis, a exemplo dos inúmeros desmatamentos que prejudicaram os rios Carapeba, Açude e Monteiro da Aldeia, que hoje sofrem a seca de suas nascentes.

**Figura 2 – Localização das terras indígenas e aldeias potiguara da Paraíba**



Fonte: Cardozo e Guimarães (2012, p. 109).

Figura 3 – Etnomapa das terras indígenas do povo potiguara da Paraíba



Fonte: Cardozo e Guimarães (2012, p. 111).

**Figura 4** – Fotografia da Escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios/ Marcação–PB



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

**Figura 5** – Estudantes e professores potiguara no terreiro sagrado do Projeto Curica, na aldeia Três Rios/Marcação–PB



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

**Figura 6** – Maré da aldeia Três Rios



Fonte: Instagram da aldeia Três Rios (2024).

**Figura 7** – Estudantes indígenas em apresentação dos jogos indígenas na aldeia Três Rios



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

**Figura 8** – Estudantes indígenas em apresentação dos jogos indígenas na aldeia Três Rios



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

**Figura 9** – Estudantes indígenas em apresentação dos jogos indígenas na aldeia Três Rios



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

**Figura 10** – Professores e estudantes indígenas em ritual do toré na aldeia Três Rios



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

**Figura 11** – Fotografia da preparação do ritual do toré com as pinturas potiguara na aldeia Três Rios



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Como relata o projeto político-pedagógico da escola, a fundação da Escola Estadual Índio Pedro Máximo de Lima inicia-se no dia 16 de março de 2004. Ela está localizada na aldeia Três Rios, no município de Marcação–PB, território de maior índice de povos e terras indígenas do Brasil (Silva, 2024). Em 2004, as aulas eram ministradas em uma casa de apoio, com estruturas de taipa, sem luz elétrica, sem água encanada e sem merenda. Com o passar dos anos, a partir de 2010, a comunidade construiu um pequeno prédio com recursos próprios, possibilitando um local específico para as aulas. São notáveis a grande preocupação e a união da comunidade em prol da educação escolar de suas crianças em busca do desenvolvimento e da continuidade dos saberes indígenas e não-indígenas na escola.

Aquele foi um período de turbulências para a efetivação da educação das crianças indígenas, mas, apesar dessas turbulências, a permanência e a resistência das famílias foram fatores importantes para que suas crianças não tivessem que se deslocar às cidades ou aldeias vizinhas. Desse modo, as crianças tiveram a oportunidade de receber educação básica no lugar onde residiam, primeiro em forma de acampamentos e, pouco a pouco, nos assentamentos e casas que as famílias foram construindo no período de resistência e luta pela Terra Indígena

Potiguara de Monte-Mor.

O nome da escola foi uma homenagem a um guerreiro Indígena, Pedro Máximo de Lima. Na aldeia Três Rios, ele é lembrado por toda a comunidade por ser o primeiro indígena a construir sua morada no período da retomada da aldeia, no ano de 2003. Durante esse período, todas as famílias que chegaram do município urbano de Marcação e de outras aldeias vizinhas acamparam no canavial, resistindo contra os fazendeiros, usineiros, Lundgrens não-indígenas que queriam impedir a retomada.

Naquele momento, todas as famílias presentes no acampamento começaram a cultivar roças e a trabalhar a terra, enraizando-se pouco a pouco no território que estavam reivindicando como terra indígena tradicionalmente ocupada. Durante esse percurso, momentos de conflito e tensão, o indígena Pedro Máximo de Lima foi o primeiro a ter coragem para construir sua própria casa na terra reivindicada em meio a todos os conflitos. Esse gesto foi um impulso para a luta e deu muita força para todos os outros indígenas potiguara, que seguiram seu exemplo, construindo a aldeia independentemente do reconhecimento dos órgãos oficiais.

O ex-cacique e atual pajé da aldeia, o senhor Joseci Soares da Silva, tem uma relação com a escola que é de fundamental contribuição para a continuidade do desenvolvimento da instituição. O pajé, um ancião considerado um forte guerreiro, com seus saberes ancestrais, enraizados em suas memórias, em busca do melhor para nossa comunidade, sempre manteve um contato direto com os processos de construção e de efetivação do ambiente escolar. Essa relação entre a escola e a vida da aldeia, com seus representantes, indica que ambas fazem parte do mesmo processo de afirmação da identidade cultural do povo potiguara (Silva, 2024).

Esse processo da continuidade de revitalização do povo é permanente. O atual terreiro sagrado do Projeto Curica (Fig. 4), que se fundou em 2024, faz parte de tal processo. Ele consiste em um centro cultural e em um lar de reflorestamento, ambos situados na aldeia Três Rios. Esse ambiente foi criado a fim de efetivar as demandas da comunidade. O local escolhido para o terreiro era anteriormente destinado a depósitos de lixo de toda a cidade de Marcação, prejudicando grande parte da comunidade com doenças, mau cheiro e poluição do solo. Hoje, o terreiro é composto por cerca de mil mudas nativas, tais como pau-d'arco, carnaúba, curica e outras.

Nesse contexto de revitalização, no ano de 2011, a comunidade se reuniu para elaboração de uma ata, com a finalidade de estadualizar a escola, em busca de recursos para uma educação de qualidade e continuada. Assim, após anos de luta e de resistência, a proposta foi analisada e aceita pelo Governo do Estado da Paraíba. A partir de 2011, a instituição tornou-se uma escola estadual e passou a dispor de estruturas e recursos seu funcionamento. No atual

momento, a instituição passa por reforma e ampliação, razão pela qual as aulas estão sendo temporariamente ministradas em um prédio alugado pelo Governo do Estado da Paraíba no município de Marcação. A reforma está em fase de finalização, e toda a comunidade e equipe escolar estão ansiosos para retornar à escola com uma estrutura adequada e com mais recursos para a efetivação das aulas, em um ambiente propício para receber da melhor maneira os seus estudantes.

A Escola Índio Pedro Máximo de Lima atende um corpo discente de 370 estudantes indígenas da comunidade indígena potiguara, tanto da Aldeia Três Rios, como de outras aldeias vizinhas e do centro da cidade, sendo 44 estudantes da educação infantil, 108 do ensino fundamental anos iniciais, 68 do ensino fundamental anos finais e 150 do ensino médio. São filhos de agricultores, de pescadores, de operários da construção civil e de agroindústrias, de empregadas domésticas, de comerciantes, de pensionistas e de autônomos. A escola funciona nos três turnos, divididos nos períodos matutino (das 07h00min às 11h30min), vespertino (das 13h00min às 17h30min) e noturno (das 18h00min às 21h40min).

Os professores da escola são todos indígenas e contratados por interesse público, sob indicação do cacique da aldeia ou do cacique geral, a partir da concordância da comunidade. A própria comunidade compreende que, sendo escolhido dessa maneira, o profissional pode ser mais bem analisado por todos. Tendo em vista que a continuação no cargo depende da comunidade, os funcionários demonstram mais comprometimento com a proposta de uma educação de qualidade.

## SEÇÃO II

### RAÍZES DE SABERES CONTINUADOS: CONSTRUÇÕES REFERENCIAIS

---

**Figura 12** – Fotografia do Pajé Josecy na aldeia Três Rios



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

## 2 RAÍZES DE SABERES CONTINUADOS: CONSTRUÇÕES REFERENCIAIS

Esta seção, intitulada “Raízes de saberes continuados: construções referenciais”, está dividida em cinco subtópicos, que dão suporte teórico e prático para o desenvolvimento das margens que rodeiam as teorias da educação escolar indígena e suas peculiaridades. Tais subtópicos são descritos a seguir.

O subtópico “3.1 Meu povo potiguara: história, tradição e cultura” apresenta breve contexto histórico da etnia pesquisada, com algumas peculiaridades históricas, tradicionais e culturais dos potiguara.

O subtópico seguinte, “3.2 Educação indígena e a educação escolar indígena: contrapontos e retrocessos”, evidencia as diferenças entre essas duas maneiras de educação, compondo suas lutas e resistências, conquistas e subalternizações de uma educação esquivada de seus princípios.

Dando continuidade, o subtópico “3.3 As disciplinas Específicas Potiguara” contextualiza as implantações das disciplinas analisadas na pesquisa, bem como sua importância e descrições para o currículo da educação escolar indígena.

Em seguida, o subtópico “3.4 Saberes ancestrais indígenas potiguara: da comunidade para a escola” é um momento de adentramento na ancestralidade potiguara e na sua representatividade pelos anciões e anciãs da aldeia.

Por fim, o subtópico “3.5 Práticas e conhecimentos entre saberes científicos e ancestrais indígenas potiguara” apresenta a relevância de fazer ciência dando margens para evidenciar os saberes científicos e ancestrais, colocando-os em contrapartida dentre suas descrições.

### 2.1 Meu povo potiguara: história, tradição e cultura

Não há como falar de qualquer espaço da Paraíba sem incluir a marca dos povos indígenas potiguara, que desde antes da invasão portuguesa habitam essas terras, uma referência de cultura forte e contínua que domina todo o processo histórico paraibano (Vasconcellos, 2023). Os potiguara estão ligados à família linguística tupi, mas dominam também a língua portuguesa, em virtude do contato com a sociedade não-indígena. O povo potiguara busca sempre revitalizar sua língua nativa na educação escolar indígena (Cardoso; Guimarães, 2012).

O nome potiguara significa “povo comedor de camarão”, um ser que habita em *acakutibiró* (caju azedo ou bravo) (Silva, 2024). Esse povo está localizado no litoral norte da Paraíba: há 20 mil indígenas entre os habitantes dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Na região, os povos indígenas distribuem-se em 13 aldeias na Baía da Traição, 16

aldeias no município de Marcação e quatro aldeias na cidade de Rio Tinto. Contudo, os potiguara se dividem em três terras Indígenas (TI), oficialmente reconhecidas como Terra indígena de São Miguel, Terra Indígena de Jacaré de São Domingos e Terra Indígena de Monte-Mor (Silva, 2024).

Cada aldeia tem autonomia política e social, por meio de caciques eleitos pela própria comunidade. O cacique mantém seu direito de liderança enquanto atender às necessidades da comunidade; caso não o faça, a própria aldeia elege outra pessoa para substituí-lo. O atual cacique geral das 33 aldeias do território potiguara é o senhor Cacique Sandro Gomes Barbosa, desde o dia 29 de dezembro de 2011 (Silva, 2024, p. 65).

Os potiguara são considerados como os únicos, dentre as etnias indígenas do Brasil, que permanecem no mesmo local desde o período da colonização, que se inicia em 1.500 (Cardoso; Guimarães, 2012). Essa permanência deu-se em consequência de uma forte resistência, diante de diversos invasores que buscavam a conquista do território. Porém, os potiguara estavam e ainda estão a guerrear bravamente em defesa de suas terras e de suas vidas.

De acordo com os estudos de Cardozo e Guimarães (2012), a economia e o modo de sobrevivência de grande parte do povo potiguara são efetivados através da agricultura (cultivo de feijão, de milho, de abacaxi etc), da extração de madeira em áreas autorizadas pelos órgãos ambientais, e da pesca no manguezal, na maré, nas gamboas (parte da maré) nos rios ou no mar aberto. Nesse processo de pescada, eles conseguem caranguejo, siri, aratu, sururu, marisco, entre outros crustáceos que fazem parte do cotidiano da dieta dos indígenas potiguara. O artesanato também é uma prática entre eles, por meio do qual se produzem colares, brincos e cocares, tanto para uso pessoal quanto para a venda a turistas.

Para que a história dos potiguara não morra, temos o ritual do Toré, que, para a nação potiguara, não se resume apenas a uma expressão cultural ou a uma simples dança. Com o Toré, é possível reviver a força do povo. É um ritual em que os potiguara se caracterizam na utilização de trajes com saias de embira, brincos, colares de sementes, penas e cocares na cabeça. A música, durante o ritual, é performada ao som da gaita, de tambores e de maracás de acompanhamento sonoro. Essa dança-ritual pode ser realizada em momentos especiais, tanto de lutas quanto de vitórias. O Toré traz o significado da própria cultura indígena, desde os primórdios. É um símbolo das lutas e da resistência durante todo o processo de colonização até os dias atuais. Assim, é através dele que se busca a ancestralidade dos antepassados (Bakke, 2005), que ainda habitam na terra e que trazem força sob o deus Tupã, fortalecendo a sua fé e crença cultural.

A língua tupi foi um dos saberes mais afetados desde o início da colonização. A língua

materna do povo potiguara, que antes era uma língua falada fluentemente pelos guerreiros ancestrais. Porém, com a chegada dos invasores em 1500, começou o massacre, e o que foi construído estava sendo modificado e destruído, de acordo com os interesses coloniais. Os indígenas foram, assim, proibidos de falar sua própria língua e cultuar sua religião. Ao se referir a esse massacre à língua tupi, Silva (2024, p. 16) diz:

A perda do idioma nativo ocorreu como consequência da invasão e colonização portuguesa. Este processo foi agravado com o decreto de 17 de agosto de 1758, que proibiu o uso da língua tupi e instituiu o português como única língua do Brasil, contribuindo para que os potiguara deixassem de falar sua língua nativa e passassem a adotar exclusivamente a língua portuguesa para se comunicar dentro das comunidades.

Durante esse percurso de proibição da língua tupi, através da língua portuguesa, permaneceu a esperança de retomar e fortificar a língua ancestral, até que, então, este desejo tornou-se realidade. Um professor e pesquisador da Universidade de São Paulo (USP), Eduardo Navarro de Almeida, auxiliou meu povo na revitalização da língua tupi, formando grupos de professores para que esses fossem multiplicadores junto aos demais parentes. O tupi potiguara encontra-se presente em cada escola indígena, com um docente que possa ensinar essa língua nativa. Assim, passa-se esse conhecimento revitalizado para jovens de escolas indígenas que não tiveram a oportunidade de conhecer.

Dentre as tentativas de invasões ao território potiguara, no início do Século XX, houve a chegada família Lundgren, que trouxe muito sofrimento para todo o povo potiguara. Essa família, dona da Fábrica da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRRT), apoderou-se das terras do aldeamento de Monte-Mór, na cidade de Rio Tinto – PB. A fábrica foi estabelecida em 1924, afetando toda a área indígena potiguara, principalmente para desmatamento de grande parte da fauna e da flora, com utilizações do corte de madeiras para a construção da fábrica, e para lenha de suas máquinas. Indígenas que antes eram agricultores e pescadores estavam sendo usados como mão-de-obra dessa companhia. (Moonem, 2008).

Um dos relatos registrados por anciãos que foram trabalhadores da Companhia de Tecidos aponta que:

[...] a Companhia Rio Tinto não queria que dissesse assim: “Eu sou índio”. Se dissesse que era índio e ela soubesse, ou mandava matar ou mandava retirar aquela pessoa de qualquer jeito. Quem, tava doido de dizer? [...] Quando eu entrei na fábrica tava com catorze anos. Eu fui trabalhar de tecelão. Tinha muito índio que trabalhava na fábrica. Eu trabalhava na seção de caldeira quando disseram que um contínuo [trabalhador] tinha roubado dinheiro da fábrica Rio Tinto. Aí pegaram esse contínuo, prenderam e levaram para

caldeira [...]. Tinham doze vigias perigosos só pra essas coisas (Sebastião; Anton, 2011, p. 35-36).

Nesse período, relatado em 2011, muitas famílias indígenas foram perseguidas e massacradas. Sua cultura e etnia foram ocultadas para que pudessem viver. Aquele que resistia era reprimido violentamente. Isso, para os indígenas, foi um verdadeiro fim do mundo. Por volta de 1990, com a fábrica desativada, a família Lundgren foi embora, mas permaneceram suas raízes até a atualidade, narradas por muitos anciões ainda vivos, que relatam e relembram aquela como uma época de massacre e de escravidão.

Desse modo, muitos dos invasores deixaram marcas profundas e irrecuperáveis, como também nos anos 1970 e 1980, período em que foi liberada pelo governo Brasileiro a instalação das destilarias de álcool em toda região, como parte do Programa Nacional do Álcool<sup>2</sup>. À época, dezenas de plantios de cana-de-açúcar invadiram as terras indígenas potiguara, ocupando grande parte das matas e das plantações das famílias de agricultores de mandioca e de feijão. Permaneceram, ainda, dominados por usinas, a maior ameaça à sustentabilidade do território atualmente.

Os povos indígenas são marcados pelos inúmeros casos de violência. Por outro lado, também carregam consigo marcas profundas de resistência e de reivindicações dos seus direitos. Guerreiam doando suas vidas para a luta pelo direito à saúde, à educação e à demarcação de suas próprias terras, enquanto sofrem o preconceito dos não-índios, que ainda os veem como na época da colonização, querendo dominá-los, infiltrando-se nas terras que já foram demarcadas.

Apesar das violências causadas por invasores, o povo potiguara busca rememorar suas raízes, de forma que sua cultura não seja esquecida, que os conhecimentos sejam passados de geração em geração. Dessa maneira, as ramas novas (crianças e jovens indígenas) podem aprender com os “tocos velhos”, aqueles anciões e anciãs que habitam a terra potiguara e carregam uma literatura em suas lembranças, com o intuito de não deixar a história morrer.

Diante tantas lutas e resistência dos povos indígenas, de acordo com Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), somente no ano de 2024, precisamente no dia 4 de dezembro, uma parte das terras potiguara, denominada Terra Indígena de Monte-Mor, que representa o território de Marcação e Rio Tinto, foi vitoriosamente homologada pelo Governo

---

<sup>2</sup> Segundo Andrade (2009), o Proálcool (Programa Nacional do Álcool) foi uma iniciativa do governo brasileiro de intensificar a produção de álcool combustível (etanol) para, dessa maneira, poder substituir a gasolina. Essa atitude teve como principal fator a crise mundial do petróleo, durante o período de 1970. Como o preço do produto estava muito elevado, o país passou a ter grandes prejuízos nas importações.

Lula, após anos de muita luta dos indígenas, juntamente com a contribuição da primeira ministra dos Povos Indígenas Sonia Guajajara e da presidenta da FUNAI, Joenia Wapichana. A homologação foi estabelecida como uma das etapas finais do processo de posse exclusiva da terra indígena aos povos originários.

Tendo em vista esses contrapontos e retrocessos entre o povo potiguara e suas reivindicações necessárias para a efetivação de seus direitos e a permanência de sua cultura forte e contínua, temos a educação indígena, uma trajetória de lutas e conquistas, que será evidenciada no tópico a seguir, com todo seu percurso histórico de subalternização e concretização peculiares para seu desenvolvimento.

## **2.2 A educação indígena e a educação escolar indígena: a subalternização da educação para o indígena**

Nesse contexto de luta, resistência e revitalização, encontram-se a educação indígena e a educação escolar indígena. Abordá-las é sempre um desafio. São processos que vão além de um simples papel. Elas são as principais aliadas na continuidade dos princípios basilares que rodeiam o pertencimento que os povos originários desenvolveram durante toda sua jornada em nosso território.

A educação escolar indígena potiguara tem uma trajetória histórica desde a chegada dos colonizadores, catequizadores jesuítas e outros religiosos ao Brasil, sobre uma educação totalmente voltada a fins de doutrinação com os povos originários que sempre habitaram nesta terra (Ghiraldelli, 2015). Os povos originários, antes mesmo da colonização, já tinham sua própria forma de educar e transmitir saberes às suas crianças através de uma aprendizagem espontânea, em que a criança ou jovem observa as outras pessoas a praticarem as atividades corriqueiras nas aldeias, como é exemplificado pelos autores Santos (2017) e Silva (2020).

Apesar disso, os autores consideram que a educação indígena, diferentemente da educação escolar indígena, se dava por toda a vida, isto é, mesmo depois da fase adulta, os indígenas davam continuidade a sua educação, pois eles conviviam em uma comunidade gerada por uma economia natural e de subsistência. Entretanto, após a invasão, os colonizadores europeus impuseram uma forma educacional em que se fazia presente o apagamento sistemático da cultura ancestral (Silva, 2024).

No século XVI, de acordo com Ribeiro (2022), cabia aos indígenas servir ao senhorio como mera força de trabalho, escravizados em sua própria morada, em sua inocência e incapazes de qualquer maldade. Somente a partir dos anos 1970, no século XX, iniciam-se as reivindicações dos movimentos indígenas para uma educação escolar diferenciada e específica,

que pudesse, através dela, revitalizar os saberes ancestrais que foram descontextualizados e marginalizados durante o período da colonização no Brasil (Côrtes, 2023).

Como exemplo deste apagamento cultural dos povos indígenas, temos a língua tupi, utilizada como meio de comunicação entre vários povos, que passou a ser utilizada apenas como instrumento de transmissão de conteúdos europeus e no auxílio do aprendizado da língua portuguesa até os dias atuais. Nesse horizonte crítico, de luta e de resistência, em que a educação indígena passou e ainda passa por diversos processos e conflitos referentes às práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, a colonização foi um marco teórico e prático que gerou uma defasagem cultural. Contudo, o movimento indígena brasileiro foi uma articulação fundamental para a promulgação das leis que definiram a educação escolar indígena.

Tendo em vista tudo isso, após anos de luta, os povos originários obtiveram a conquista de vários documentos e leis que possibilitam a efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural. Dentre esses documentos, destacam-se: a) a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (1910); b) a Constituição Federal (1988); c) a reformulação da LDBEN (1996); d) o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (1998); e) o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) (2002); e f) a Lei 11.645, que estabelece a obrigatoriedade da prática e ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (2008).

A educação escolar indígena e suas diversidades culturais é reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que garantiu aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue, especialmente nos artigos 32, 78 e 79:

Art. 32 [...] O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...].

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não- índias [...].

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa [...]. 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas; 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas sócio-culturais

e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996, Art. 32, 78 e 79).

Tais artigos preconizam a grande responsabilidade da União em assegurar aos povos indígenas o direito à afirmação de sua cultura com formas próprias de aprendizagem. Além disso, ainda deixam em destaque o total comprometimento com o auxílio à recuperação de suas memórias, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas.

Entretanto, em consonância com a legislação vigente, a União exclui-se da garantia de oferta desta modalidade de ensino, deixando essa missão aos governos municipais e estaduais. Porém, segundo a LDBEN, as três esferas governamentais vigentes têm o dever e a obrigatoriedade de atuar em colaboração, com a necessidade de mais contribuições dos governos, pois cada um possui um fator para a garantia e a efetivação das legislações.

Outra vertente que colabora com as discussões teóricas nessa tendência são os anos de luta dos potiguara para que as escolas indígenas pudessem ser de responsabilidade maior do Governo do Estado. Essa necessidade derivava da tentativa de evitar o jogo de empurra nas definições de atribuições administrativas entre inúmeros gestores municipais (Pereira, 2020). Entretanto, não se pode deixar de lado a contribuição dos governos municipais para o desenvolvimento da educação do território potiguara (Brasil, 1999).

Nessa perspectiva, as ações educativas da educação escolar indígena tornaram-se Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (Portaria nº 349 de 02 de março de 2021), construídas pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT). As diretrizes reafirmam a necessidade de adaptar a escola de acordo com a realidade e a necessidade da instituição escolar, com a participação contínua de todos os profissionais da educação de cada unidade de ensino. Entretanto, o documento é destinado de maneira geral para todas as escolas estaduais. Não é definido um recurso específico para as escolas estaduais indígenas, as quais estão sendo guiadas de maneira igualitária como modalidades de ensino não indígenas, cabendo a cada instituição trilhar seus próprios caminhos e possibilidades de uma educação específica e diferenciada com os princípios interculturais de sua comunidade.

Em consonância com as legislações acima expostas, é interessante ressaltar as demais Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB): a) Resolução de nº 3/1999, que esfalesce o funcionamento das escolas indígenas; b) Resolução de nº 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; e c)

Resolução de nº 1/2015, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio.

As resoluções citadas acima foram fundamentais para o funcionamento desta modalidade de ensino. Em suma, elas abordam conceitos inerentes à educação escolar indígena, no tocante à criação da categoria de “escola indígena”. Essa definição da esfera administrativa, serviu para a formação do professor indígena, para a criação do currículo e para a estrutura e o funcionamento dessas escolas, respeitando a pluralidade cultural e institucional da educação indígena no Brasil.

Além do mais, é oportuno evidenciar a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que teve início em 2 de dezembro de 2008. Essa conferência é um evento que ocorre anualmente em nível regional e nacional, em Brasília-DF, considerado como um espaço de diálogo e participação, em que os representantes dos órgãos responsáveis por essa categoria de ensino, bem como os líderes de cada comunidade, se reúnem para discutir sobre a educação escolar indígena de todo o Brasil. Este momento é importante para expor as necessidades educacionais, problemas vivenciados pelas escolas, discutindo as questões principais de maneira coletiva e escolhendo as ideias com que todos concordam. Através desse momento anual, os participantes podem reivindicar seus direitos.

No entanto, a respeito das conferências nacionais, segundo Baniwa (2019, p. 56), “esses espaços e oportunidades não foram bem aproveitados por múltiplas razões, seja por limitações formativas ou atribulativas dos representantes indígenas, seja por estratégias adotadas pelos governos para controlar os espaços e os representantes sociais”. Ou seja, há vários empecilhos que impossibilitam que as leis, os documentos e as organizações sejam efetivados e concretizados diante todas as reivindicações.

Nesse contexto, os documentos e as leis acima citados dão-nos os subsídios necessários para a consolidação e a criação do currículo da educação escolar indígena, orientando para que os professores desta categoria de ensino possam desenvolver uma educação escolar indígena voltada ao fortalecimento da identidade cultural por uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, ofertada pelos sistemas de ensino das secretarias da educação do país às comunidades indígenas pela revitalização da identidade histórica. São frutos da organização de muitos movimentos indígenas na busca pelos direitos de existência e de permanência da identidade cultural e plural dos povos originários.

Essas constatações teóricas e práticas permitem-nos refletir a partir do Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (Brasil, 1998, p. 24), que assim caracteriza a escola indígena:

A escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio lingüístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados—os povos indígenas, através de suas comunidades educativas. Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal, mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada (Brasil, 1998, p. 24).

Nesse sentido, para a garantia e a efetivação da escola indígena com ensino diferenciado e específico, é fundamental a participação de todos os representantes e participantes da educação escolar indígena que buscam o desenvolvimento de uma escola que valorize os saberes ancestrais indígenas que ainda permanecem em nosso território. Esses saberes são fortemente conectados aos anciões e anciãs, os verdadeiros doutores da ancestralidade, fontes vivas de saberes que necessitam ser visibilizados nas práticas pedagógicas escolares em seus processos de ensino-aprendizagem.

Porém, evidencia-se uma contradição na realidade da concretização da educação escolar indígena, pois todas essas leis, documentos e congressos são inicialmente predominadas e efetivados sob imposição de governantes superiores a nossas necessidades, que predominam suas realizações partindo de preceitos ainda colonizadores. Como aponta Baniwa (2019, p. 59), ao afirmar que a educação intercultural é guiada por preceitos colonizadores:

Em primeiro lugar, é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Neste sentido, a escola tem a missão de reprodução dos modos pensante, *modus operandi* e do *modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto, de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico (Baniwa, 2019, p. 59).

Partindo desse posicionamento, a ideia de educação intercultural é atribuída por ações colonizadoras, que estão presentes na sociedade moderna e possibilitam uma continuidade de educação colonizadora e autoritária. No entanto, o conceito de educação intercultural, em sua totalidade, seguindo os estudos de Santos (2018), envolve o reconhecimento e a valorização de diferenças culturais presentes na sociedade, além de promover a interação e o diálogo entre uma

diversidade de culturas. Dessa forma, a autora enfatiza que a educação intercultural busca a construção de relações baseadas na igualdade e na reciprocidade.

Os princípios inerentes à educação intercultural são imprescindíveis para o seu efetivo desenvolvimento. De acordo com Gomes (2020), alguns desses princípios correspondem desde ao respeito à diversidade cultural, à valorização pelo outro, à empatia e à possibilidade de abertura para o diálogo. Tais princípios são destacados para a promoção de uma educação inclusiva, que permita a amplitude da importância de cada cultura e que possibilite a interação entre saberes e conhecimentos. Contudo, para complementar os estudos sobre a educação intercultural, Fleuri (2022) aponta que a educação intercultural:

[...] emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Contudo, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais (Fleuri, 2022, p. 37).

Nesse sentido, a educação intercultural amplia o conhecimento dos estudantes, permitindo a valorização de diferentes formas de expressão, costumes e tradições. Assim, ela contribui para a formação de futuros cidadãos capazes de atuar de forma mais consciente e responsável em um mundo cada vez mais igualitário, uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais distintas.

Nesse contexto, cada instituição escolar, enfatizando a escola indígena tem sua própria índole, capaz de exercer um papel ímpar na construção da identidade de um povo, de uma cultura e nação. Nesse sentido, esse é um ambiente propício à diversidade cultural, que emerge e ressurgem de diferentes possibilidades, um suporte intercultural para práticas pedagógicas. Sendo assim, os docentes da educação escolar indígena estabelecem, cotidianamente, contato direto e prático com a cultura enraizada no chão da comunidade, que podem e devem ser exploradas de maneira intercultural, possibilitando aos estudantes respeitar sua própria cultura. Essa prática abre espaço à valorização da sua identidade, que pode vir a ser dialogada e reconhecida entre os sujeitos envolvidos nesse ambiente educacional e cultural.

É interessante destacar as premissas do RECNEI (1998), que afirma que a escola indígena é intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais,

lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (Brasil, 1998, p. 24).

Visando enfrentar esses desafios, tais premissas se encaixam na nossa compreensão da construção de metodologias que não apenas promovam a inserção de conteúdos nos documentos oficiais, em materiais curriculares como o projeto político-pedagógico (PPP) da escola e planos de curso, mas que, além disso, os docentes e toda a equipe de ensino possam ultrapassar os muros da escola e trazer o chão da aldeia para as vivências do cotidiano da educação escolar indígena, para que, dessa maneira, eles sejam realmente efetivados.

No entanto, a reflexão sobre a educação escolar indígena faz-se necessária, principalmente, ao considerarmos que a maior responsabilidade se atribui aos professores em todo o processo de efetivação do ensino e aprendizagem. Apesar de reconhecermos as diversas indagações que envolvem esse processo, inclusive por se tratar de uma escola específica e diferenciada, há o exclusivo envolvimento de situações peculiares a essa categoria de ensino.

Evidentemente, tendo em vista os relatos dos docentes realizados através desta pesquisa, bem como ao longo de toda trajetória vivenciada da educação escolar indígena, os docentes dessa categoria de ensino vêm construindo seus próprios saberes e práticas em seu cotidiano escolar. Ainda assim, não é oferecida nenhuma formação continuada e específica que atendam às particularidades desses docentes indígenas. Esses educadores buscam adentrar na realidade dos estudantes através de estratégias que possibilitam uma aproximação da identidade cultural. Esse raciocínio é destacado no Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002, p. 13):

O ensino da língua indígena na escola e o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem garantidos pela legislação são raros e quase sempre iniciativa de alguns professores e comunidades indígenas. Estes, em geral, não contam com estímulo ou reconhecimento dessas práticas curriculares por parte dos sistemas de ensino.

Dada a constatação dessas lacunas e dificuldades que tanto angustiam nossos docentes que atuam na educação escolar indígena, destaca-se, na realidade vivenciada por eles, a falta de subsídios para a garantia de um ensino específico diferenciado. Apesar dos documentos que dão norteamentos para as possibilidades de formações continuadas para a categoria, os docentes permanecem sem sua efetivação e sem um suporte dos sistemas de ensino.

Além dessas e de outras lacunas que tanto angustiam os docentes da educação escolar

indígena, profissionais da educação sequer são reconhecidos oficialmente como professores e, por isso, não recebem salário para atuar em sua função. Para melhor discutir esse problema, vejamos a seguinte fala da professora:

[...] nós professores da educação indígena não somos reconhecidos como professores, estamos oficialmente cadastrados como prestadores de serviço para o Governo do Estado, não recebemos um salário de professor e nem temos o direito de ter um concurso público específico para nossa categoria, continuando como prestadores de serviços contratados e com uma minoria de salário, são muitas exigências do Estado, mas nada para garantir nossos direitos. Na carteira de trabalho digital por exemplo, alguns professores estão com funções aleatórias como auxiliar de serviços gerais, maqueiro e entre outras funções que são pagos salários mínimos, tudo isso para nós não recebermos nosso salário de verdade [...] muitos protestos já foram realizados e pouquíssimos avanços alcançados, tudo que conseguimos temos que nos unir e protestar, fechar BR, ir para gabinetes, gritar socorro em mídias (Professora de Etno-História, 2024).

Tendo em vista a voz da professora, é notável esse grito aterrorizante da realidade vivenciada por esses docentes à mercê de um apagamento de sua função, sem valorização perante órgãos superiores, que dão continuidade a esses desfalques. Essa realidade é vivenciada como mais uma prática colonialista em imposição aos povos originários em pleno século XXI.

Percebe-se que, apesar dos esforços, a educação escolar indígena não alcança os preceitos de um processo de ensino e aprendizagem diferenciado. Para isso, é fundamental que a instituição escolar indígena contemple as características norteadoras para as práticas nos processos educativos. Sendo assim, é necessário que os docentes pertençam à comunidade envolvida e sejam indígenas conhecedores dos saberes ancestrais. Também é necessário que possuam o conhecimento dos frutos das discussões entre os anciões da aldeia, a fim de garantir aos povos indígenas o respeito a esses saberes para uma perspectiva que busque a interculturalidade e todos os aspectos que promovam a continuidade dos saberes por gerações.

É notável que, apesar dos avanços na legislação no que diz respeito às escolas e ao currículo diferenciado voltado à educação escolar indígena, ainda há desvios na efetivação dessas leis. Como exemplo desses desvios, temos as esferas institucionais oficiais do Ministério da Educação, com a criação de materiais didáticos fora da realidade da comunidade indígena, totalmente descontextualizados, construídos de maneira semelhante tanto para as escolas indígenas, quanto para as escolas não indígenas, sem respeitar e muito menos diferenciar as especificidades inerentes a cada instituição escolar.

Para que a educação escolar indígena tenha seu ensino diferenciado e atenda aos critérios definidos nos documentos curriculares, é fundamental que:

Ao trabalhar os conteúdos de forma contextualizada com a realidade indígena, o currículo traz significados que vão além do processo de escolarização; ele realiza um movimento dinâmico de construção e problematização de situações de aprendizagem, onde são refletidos conteúdos, estratégias e metodologias, com objetivo de promover um diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos empíricos possibilitando o diálogo com diversos campos de conhecimento (Silva; Silva, 2020, p. 87).

Nesse ponto de vista, a inserção de conteúdos relacionados com a realidade cultural da comunidade indígena, na busca por entrelaçá-los com os conhecimentos científicos, traz grandes contribuições para revitalização ancestral nos processos de ensino-aprendizagem na educação escolar indígena, promovendo a efetivação dos documentos curriculares.

Diante dessa perspectiva, é possível compreender que, a partir do momento em que o docente da educação escolar indígena enfatiza a importância dos saberes dos antepassados para a sala de aula, possibilitará a continuação da história desde a infância e o seu desenvolvimento nas demais gerações. Essa concepção se encaixa em uma prática pedagógica que influencia no fortalecimento da identidade indígena, que pode estar nos próprios conhecimentos prévios dos estudantes indígenas, possibilitando visibilidade a um ensino diferenciado.

Levando em conta esse posicionamento, a escola diferenciada “é aquela que trabalha a realidade da comunidade e do aluno. Uma pedagogia diferenciada, gestada a partir da realidade sócio-política e cultural dos índios, utilizando-se das suas experiências de lutas e conflitos na conquista de seus direitos” (Nascimento, 2012, p. 88). Contudo, o que será de fato uma prática pedagógica diferenciada? Como a inclusão dos anciões na educação escolar indígena pode ser considerada uma prática pedagógica? Para isso, trago os estudos de Franco (2015, p. 605):

Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

Tendo em conta essa definição, percebe-se que, para se tornar uma prática pedagógica, é necessário que haja intenções que possibilitem sentidos e reflexões sobre a concepção abordada. O aluno precisa ter um propósito sobre o que se lhe está sendo ensinado, precisa saber o porquê de tal proposta e para que isto lhe servirá, possibilitando a contextualização de maneira cooperada entre professor e aluno. Além disso, deve ser uma atividade realizada constantemente, porém planejada, com um fim e objetivo a serem alcançados.

Nesse contexto, é preciso que a escola utilize práticas pedagógicas que possibilitem o conhecimento de experiências trazidas pelos alunos, articuladas com os conhecimentos

curriculares, no propósito de conquistar a aprendizagem dos alunos de maneira significativa. Esse processo de ensino e aprendizagem sempre trará grandes desafios, como qualquer processo educacional; entretanto, cabe ao docente dar possibilidades de práticas que possam ter uma reflexão crítica e contínua da sua cultura trazida do chão da aldeia para a sala de aula, saberes que ultrapassem os muros da escola e possam ter uma maior relação com o mundo científico.

Em contrapartida, tendo em vista algumas conquistas dos povos indígenas, em especial dos potiguara, é notável a falta de políticas públicas e iniciativas governamentais para que a educação escolar indígena possa ser tratada como um direito público. Essa ineficácia nas ações governamentais desfavorece o direito desses povos, com destaque para o mundo educacional. Assim, para solucionar simples problemas do cotidiano escolar, toda a comunidade precisa se unir em busca de movimentos, protestos e reivindicações em prédios públicos do governo estadual e federal, numa luta infindável.

Alguns dos exemplos concretos dos enfrentamentos contínuos das comunidades potiguara com relação à educação escolar indígena, e que comprovam o desinteresse político por parte das esferas governamentais, são os seguintes:

[...] a estrutura física das escolas em situação precária; as formações continuadas para os professores não tem sido oferecidas; projetos educacionais inadequados e não condizente com a realidade das escolas ou demandas da comunidade de aldeias; inexistência da categoria específica de ‘professor indígena’ para fins de contratação em concursos públicos, com explicitação dos critérios e exigências nos respectivos editais; inexistência de política de incentivo à carreira e ao magistério indígenas, com seu respectivo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração Indígena (PCCRI), conforme previsto na legislação, além da carência de contratação de profissionais técnicos para suprirem as necessidades do funcionamento escolar como um todo, não apenas na função docente (Barbosa; Sousa, 2023, p. 13-14).

Dentre essas constatações, que evidenciam um percurso constante de desinteresse das esferas governamentais perante as escolas indígenas, é notória a situação precária dessas instituições, que estão à mercê de uma educação solitária, sem suporte ou apoio para seu desenvolvimento. Nesse sentido, dada a continuidade dos crimes praticados pela colonização e continuados ao longo da história do Brasil, cabe às escolas indígenas planejar seus objetivos e fortalecer constantemente sua luta para resistir aos desafios que persistem no tempo.

Nesse sentido, a respeito da formação continuada para os professores indígenas potiguara, somente neste ano de 2024, foi criada uma formação continuada para os docentes da escola indígena que atuam no ensino infantil. Esta iniciativa de formação foi estabelecida após muitas reivindicações dos próprios indígenas. A formação foi intitulada “Saberes indígenas na escola: formação continuada de professores indígenas”, coordenada pela professora Surama

Santos Ismael da Costa e demais professores da Universidade Federal da Paraíba do *Campus* IV – Mamanguape-PB, com o apoio do Governo Federal.

Contudo, conforme as descrições dos docentes entrevistados nesta pesquisa, além da ementa disponibilizada pela professora coordenadora do curso, a formação somente foi disponibilizada para 110 docentes da educação infantil indígena estadual, com a contribuição do Governo Federal de uma bolsa financeira no valor de 200 reais para cada integrante do curso, destinados a custos alimentícios e demais necessidades estudantis. Tendo em vista que há onze escolas indígenas potiguara, divididas nos território de Marcação, Baia da Traição e Rio Tinto, com mais de 300 docentes que compõem o ensino infantil, fundamental e médio (Pereira, 2020), apenas uma minoria de docentes foram sorteados, seguindo critérios de cada gestão escolar. Outra parte de professores ficaram sem a vaga e sem a previsão de participar da formação.

Para melhor evidenciar as teorias até então abordadas, o próximo tópico aborda as definições das três disciplinas específicas potiguara que fazem parte desta pesquisa: Etno-História, Arte e Cultura e Tupi, todas elas presentes no currículo da escola Índio Pedro Máximo de Lima.

### **2.3 As disciplinas específicas potiguara**

Na Escola Índio Pedro Máximo de Lima, o maior exemplo de flexibilização do currículo é a implantação das disciplinas específicas potiguara de Etno-História, Arte e Cultura e Tupi, inseridas no conteúdo de formação dos estudantes matriculados nessa instituição. Essas disciplinas específicas potiguara são disponibilizadas apenas nas escolas indígenas potiguara, as quais são complementadas com disciplinas específicas criadas de acordo com a escola e comunidade nela inserida. Tais disciplinas foram construídas a partir de muitas mobilizações da comunidade, de acordo com seus anseios e necessidades, na tentativa de fortalecer os saberes ancestrais, não apenas nas demais disciplinas curriculares, mas também num foco maior nas disciplinas específicas, que se somaram aos ensinamentos convencionais do ensino regular como: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Geografia, Física, Química, Biologia, Ciências, Educação física e História.

Ademais, essas três disciplinas específicas potiguara fazem parte de um currículo específico para a educação escolar indígena e trazem à tona as características de pertencimento étnico e de protagonismo da cultura dos potiguara em todo o processo de

ensino-aprendizagem. A criação dessas três disciplinas nas outras instituições indígenas vizinhas, cuja carga horária é integral, contou com maior flexibilidade em relação à quantidade de disciplinas específicas.

Assim, é interessante destacar a criação da Lei. n ° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inseriu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Contudo, essa lei estaria tratando apenas da cultura afro-brasileira como obrigatória. Neste sentido, a partir de diversas reivindicações oriundas dos movimentos sociais das comunidades indígenas, a mencionada Lei foi devidamente alterada. Em 10 de março de 2008, foi sancionada a nova Lei pelo Governo Federal, a de nº 11.645\2008, a qual tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio.

Por iniciativa da secretaria estadual de educação, o governo estadual estabeleceu a Resolução nº 198/2010, a qual regulariza as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Desse modo, o ensino da “história e cultura afro-brasileira e africana” e da “história e cultura indígena” no sistema estadual de ensino foi sancionado. Essa Resolução, em seu artigo 3º, dispõe que:

[...] o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena é obrigatório no estado da Paraíba, abrangendo os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino (Resolução nº 198/2010).

Apesar de considerar importante essa normativa curricular, identificamos que a menção aos povos indígenas no estado da Paraíba poderia vir a ser um fundamento maior em relação ao reconhecimento de sua história e cultura. Além dos povos indígenas da etnia potiguara, ainda se existem outras etnias presentes no estado paraibano, a exemplo dos tabajaras e cariris, que sempre estão na busca em retomar as suas origens.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RECNEI/ 1998 foi o primeiro material que apresenta e propõe princípios basilares para a criação de uma escola indígena específica e diferenciada, possibilitando reflexões necessárias para a criação de um currículo específico criado de forma autônoma por cada instituição indígena, partindo da realidade individual vivenciada, e condizentes com as necessidades e demandas do seu povo, visto que:

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas,

em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. A princípio, não há entraves legais para que tais currículos sejam construídos: a Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar - como, por exemplo, um calendário próprio e lhes assegurem, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. Os entraves existentes referem-se às dificuldades encontradas para a implementação dessas propostas. Esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação (Brasil, 1998, p. 11-12).

Nesse sentido, a concepção de currículo para as escolas indígenas permanece em uma informalidade de princípios que ainda não foram delimitados, como é visto pelo RECNEI (1998). Tais lacunas ainda persistem atualmente nas delimitações curriculares das escolas indígenas, as quais estão à mercê da necessidade da criação de um currículo específico e diferenciado para a educação indígena que se aproxime da realidade desse povo. Essa construção permanece em reivindicações e propostas informais, que ainda não foram oficializadas na espera contínua de resultados.

Sendo assim, no que concerne à criação do currículo para as escolas indígenas, ela é vista de maneira menos relevante pelos órgãos governamentais, que são guiados pela criação de currículos homogêneos para toda a rede estadual, a exemplo da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (2022), criada para todas as escolas estaduais, sem especificações para as escolas indígenas, com um suporte teórico e prático que viabiliza uma educação somada a uma única unidade de ensino não indígena, como é ponderado por tal documento, onde afirma que:

Diante das atualizações contidas na Lei nº 13.415/2017, que regulamentou a Reforma do Ensino Médio, além de ampla legislação que contempla a sua implementação e as Diretrizes Nacionais Curriculares para esta etapa, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, fez-se necessária a reformulação dos Documentos Curriculares para a educação no estado da Paraíba, pautados nos dados concretos da nossa realidade educacional, a partir, essencialmente, do olhar sobre os sujeitos e os direitos constitucionais que a eles devem ser garantidos e que permeiam a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba aqui apresentada (PCEPEM, 2022, p. 24).

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (2022) contempla a reformulação do novo ensino médio, pautada numa realidade educacional não indígena e permeada por uma educação voltada a um público homogêneo de sujeitos e marcada por argumentos elitistas e autoritários de educação, como se não houvesse uma diversidade de

educação na sociedade contemporânea.

Faz-se necessário pontuar uma reflexão abordada por Macedo (2017, p. 42):

A partir dos anos de 1990, o pensamento curricular brasileiro vai optar por uma análise predominantemente sociológica e antropológica, acrescida de um interesse marcante em desvelar a função do poder na realidade curricular. O currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais (Macedo, 2017, p. 42).

Dentro desse enfoque, Macedo (2017) destaca o currículo como uma função de poder, com princípios políticos que visam interesses de atores sociais. Desse modo, leva-nos a refletir sobre o impacto contido na realidade da produção do currículo, que viabiliza preceitos e interesses que são privilegiados por uma concepção autoritária, deixando de lado as necessidades reais contidas em cada grupo social que busca seus objetivos e anseios. Como exemplo, temos a educação indígena, que permanece em uma busca contínua por seus objetivos educacionais de uma educação específica e diferenciada.

Macedo (2017) ainda complementa a concepção de currículo, o qual se constitui no campo, e é um elemento significativo de formações e que demanda a necessidade de debate sobre a sua importância política e socioeducacional na atualidade. Isso reafirma sua importância para os processos formativos educacionais. Tem-se, então, que o currículo se encontra em relação direta com a forma como as relações de domínio e subordinação são efetivadas e, conseqüentemente, alteradas nesta sociedade. Sempre existirá uma política oficial de conflitos de concepções de elite que privilegia grupos sociais específicos e marginalizam outros que são esquivados de seus direitos.

Como exemplo desse contexto histórico, temos a prática do ensino da língua materna dos potiguara, o tupi, nas escolas indígenas, que ainda permanece em um longo processo de construção. Essa prática no currículo permite o ensino da língua tupi, que é feito de forma subordinada e com o auxílio da língua portuguesa, levando em conta as especificidades dessa categoria de ensino desenvolvido nas instituições potiguara, inserindo-se na área de linguagens (Silva, 2024).

Apesar da língua tupi ter sido proibida em diversos momentos do avanço colonial sobre o território potiguara, alguns textos escritos em tupi ainda foram preservados em locais como igrejas, museus e universidades em todo o Brasil e até mesmo no exterior. Dentre os textos preservados, encontravam-se os vocabulários, gramáticas e até mesmo as cartas trocadas por indígenas potiguara no período da invasão holandesa no nordeste brasileiro no século XVII (Silva, 2024).

De acordo com Silva (2024), somente a partir do ano de 2000 foi iniciada uma formação para os docentes da língua tupi atuarem nas escolas indígenas potiguara. Essa formação foi ministrada pelo professor Eduardo de Almeida Navarro (USP), com o apoio da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), na cidade de Baía da Traição. Após 200 anos da colonização, os potiguara puderam aprender a língua falada por seus ancestrais, o tupi antigo, chamado hoje de língua tupi potiguara.

Tendo vista o ensino da língua tupi, as disciplinas de Etno-História e Arte e Cultura nas escolas indígenas potiguara também são responsáveis pelo fortalecimento dos saberes ancestrais indígenas. A Etno-História apresenta aos estudantes indígenas a história e a trajetória do próprio povo. A disciplina de Arte e Cultura, por sua vez, tem como principal objetivo ir além do convencional ensino de artes das escolas tradicionais. O propósito dessa disciplina é, então, poder valorizar as tradições, os costumes e os hábitos dos potiguara, como: o Toré, a pintura corporal, as letras das músicas, os ritmos e muitos outros elementos que compõem o universo potiguara (Silva, 2024).

Portanto, para dar continuidade a todo o processo histórico e contínuo da educação escolar indígena e suas peculiaridades culturais, transmitidas através de saberes ancestrais convividos no chão da aldeia e no âmbito educacional, seguimos para o próximo tópico, intitulado: “Saberes ancestrais indígenas potiguara: da comunidade para a escola”. Nesse tópico será evidenciada a relevância dos saberes potiguara e suas delimitações pertencentes a um conhecimento gerado por princípios culturais de um povo, de uma nação, dentro e fora do ambiente escolar.

#### **2.4 Saberes ancestrais indígenas potiguara: da comunidade para a escola**

Os saberes ancestrais tradicionais são aqueles historicamente enraizados nas comunidades indígenas, trazidos pelos anciãos, pajés, caciques e lideranças que vivem a realidade da cultura indígena. Esses são os verdadeiros “troncos velhos” das aldeias que ainda convivem conosco, mas que a qualquer momento podem chegar a se encantar e levar consigo a riqueza de saberes que possuem em suas ricas memórias. Por meio deles é que se encontram as fontes vivas dos saberes ancestrais potiguara, pois possuem o real conhecimento profundo da cultura, possibilitando uma potência de práticas pedagógicas em processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da identidade na educação escolar indígena potiguara.'

Os anciãos são reconhecidos na comunidade indígena como “uma pessoa mais velha, uma/um anciã/ancião, um tronco velho. Esta é uma compreensão ancestral sobre o saber que circula dentro e fora do ambiente escolar” (Silva, 2020). Os saberes são trazidos por esses

“guardiões da memória e das tradições. As novas gerações são estimuladas a reverenciar os que possuem maiores experiências socioculturais” (Nascimento, 2012, p. 76).

Além dessa subjetividade identitária, estão presentes as múltiplas narrações de história e revitalização da cultura, além da aprendizagem de acesso aos direitos e deveres dos indígenas e toda a significação da experiência étnica, tornando-se, assim, uma prática que renasce das vivências de luta e de resistência dos povos indígenas potiguara.

Tais premissas se encaixam na compreensão de que ensinar é mais do que transmitir conhecimentos, “é, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano” (Charlot, 2005, p. 85). Com isso, um processo educacional onde os estudantes se sintam parte integrante deste mundo, como portador de saberes que lhes atribuam um patrimônio sociocultural, enriquece toda a dinâmica de ensino-aprendizagem e valoriza o saber que está internalizado entre esses diálogos. Partindo de tais pressupostos, ao se referir sobre a ancestralidade na escola, é compreensível que:

Os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ouvia na sua época de criança e ensine e cante as cantigas de roda que sabe de cor [...] (Muduruku, 2014, p. 18).

Diante disso, é possível compreender que, enquanto docente da educação escolar indígena, é necessário enfatizar a importância dos saberes dos antepassados para própria sala de aula, pois isso possibilita a continuação da história desde a infância até a sua transmissão para as demais gerações. Essa concepção se enquadra em uma prática pedagógica que influencia no fortalecimento da identidade indígena, que pode estar nos próprios conhecimentos prévios dos estudantes indígenas, passíveis de serem revitalizados, o que possibilita mais visibilidade a um ensino diferenciado.

A concepção de educação escolar indígena necessita estar articulada a uma educação diferenciada, que valorize a vivência cultural indígena. Sendo assim, a participação do professor indígena é fator fundamental para atender às especificidades desse tipo de educação, uma vez que o professor indígena guarda tanto os saberes tradicionais da própria cultura potiguara quanto os conhecimentos acadêmicos, na busca por desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a perspectiva da educação diferenciada, através do diálogo e da troca de saberes,

trazendo a ressignificação e o entendimento sobre a educação escolar indígena.

Diante do exposto, Nascimento, (2012, p.91.), afirma que as escolas indígenas vêm progressivamente “adotando um currículo que considera os saberes da experiência histórico-cultural”, o que, dessa maneira, problematiza o fortalecimento da cultura e da identidade indígena no ambiente escolar. O autor ainda destaca que as ações de fortalecimento da cultura e da identidade indígena são articuladas de maneira equivalente por docentes indígenas, que o fazem através da sua formação e das suas vivências nas aldeias e nas experiências com práticas que são incluídas e relacionadas com os conhecimentos teóricos, de modo a tornar o currículo mais próximo da realidade das aldeias.

Corroborando com Freire (1980, p. 81), enfatizamos que “a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira da realidade”. Assim, ao trabalhar a educação contextualizada e problematizadora, o docente, de certa maneira, traz contribuições significativas para que os estudantes aflorem a sua consciência crítica acerca da sua realidade e sejam sujeitos capazes de buscar a leitura dessa realidade com a leitura de mundo enraizada em suas memórias.

Neste contexto, “as situações de aprendizagens se fundem com o cotidiano das aldeias e o currículo escolar apresenta-se dinâmico, dando destaque os saberes da tradição” (Nascimento; Silva, 2017, p. 75). Partindo desse ponto de vista, os saberes ancestrais na educação escolar indígena necessitam contemplar os saberes presentes na cultura e na tradição, de maneira que esses conteúdos sejam incluídos no cotidiano da escola, gerando, assim, uma aprendizagem significativa próxima da realidade desses sujeitos.

Percebemos que, cada vez mais, o currículo, em relação às práticas pedagógicas, se distancia da preocupação de adaptação dos conteúdos à realidade local. Discutir um currículo que possa contemplar as especificidades dos sujeitos indígenas não trata de inferiorizar o conteúdo para “facilitar”, mas para que possa ser adequado a conteúdos e objetivos que fazem parte da história de um povo com sua cultura e seus saberes.

Para isso, é fundamental que os docentes da educação escolar indígena contribuam para o exercício de mediadores entre os saberes indígenas e não indígenas, e que busquem desenvolver trabalhos com conhecimentos de seus estudantes para superar as controversas subalternizadas sobre a educação escolar indígena. É interessante refletir também sobre a diversidade de saberes que são atribuídos na realidade dos povos indígenas, desde a infância, entre os familiares e na comunidade, que é considerada uma escola cheia de conhecimentos e saberes ricos de memórias trazidos por gerações. Para isto, vejamos alguns apontamentos sobre a relevância dos saberes obtidos no chão da comunidade:

A família e a comunidade (ou povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade; aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha; aprende-se a fazer cestarias; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças cacuri, etc; não existe sistema de reprovação ou seleção; os conhecimentos específicos (como o dos pajés) estão a serviço e ao alcance de todos [...] Todos são professores e alunos ao mesmo tempo. A escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam, através de uma pessoa, que é professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos. São os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída (Silva, 2009, p. 3).

Os conhecimentos específicos são os saberes e conhecimentos indígenas, que, nessa perspectiva, devem ser abordados de maneira a possibilitar reflexões sobre as riquezas desses saberes étnicos, relacionando a troca de experiências e aprendizagens de maneira recíproca entre os diversos segmentos que constituem os indígenas. Os saberes ancestrais indígenas são posicionados com inferioridade perante a sociedade por conta dos processos de colonização e de como essa colonização causou um impacto profundo nos processos culturais e educacionais dos povos originários.

Nesse sentido, esses posicionamentos se fundem com a concepção de decolonialidade como um meio de “reverter” ou “amenizar” as consequências causadas pelos processos coloniais na educação indígena e em todos os processos de revitalização da cultura cruelmente marginalizada. Diante desse quadro, as reflexões essenciais de Maldonado-Torres (2016) sobre a concepção decolonial ganham destaque. O autor a define como uma consciência que o sujeito possui sobre sua realidade e a modernidade vigente, o que provoca um “grito de espanto” diante do horror da colonialidade na contemporaneidade. Além disso, a decolonialidade implica questionar todo o processo de colonialidade, fundamentando a necessidade urgente de uma transformação profunda na sociedade brasileira.

Nesse contexto crítico, é imprescindível uma educação que busque novas práticas pedagógicas que valorizem a ideia decolonial proposta por Maldonado-Torres. Isso se delinea como um marco essencial para a educação escolar indígena, contribuindo para a mudança necessária diante da realidade enfrentada nos processos de ensino-aprendizagem e as possibilidades de reconstrução. Esta referência decolonial é conceituada de acordo com Gonzaga (2023), que afirma:

A esfera semântica da palavra em francês *décolonial* caracteriza-se pelo enfrentamento da colonialidade do poder que, mesmo depois da formalização da independência de regiões colonializadas, permanece vigente como herança da modernidade, do racismo e do capitalismo [...] No Brasil, o conceito da palavra "decolonial" tem sido ligado à recepção de estudos do grupo conhecido como Modernidade/Colonialidade/ Decolonialidade (MCD), constituído por pesquisadores latino-americanos influentes nas Américas, tais como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh. Quando pretendermos nos referir propriamente aos processos histórico-administrativos de desligamento das Metrópoles de suas ex-colônias, deverá-se optar pela utilização de termos como "descolonizar", "descolonização" e "descolonial". Por outro lado, nas situações em que se ensejar fazer menção ao movimento contínuo de tornar pensamentos e ações cada vez mais dissociadas da colonialidade, deve-se preferir o uso das palavras "decolonial" e "decolonialidade", marcando essa diferenciação por meio da retirada da letra "s" (Gonzaga, 2023, p. 119-120).

De acordo com essas caracterizações guiadas por Gonzaga (2023), temos que a concepção decolonial é um enfrentamento aos processos coloniais como forma de desvio da colonialidade. Esta afirmação é assegurada como um ponto de partida e chegada as reivindicações processuais obtidas há séculos de resistência e existência dos povos originários em seu contexto histórico e crítico de movimentos persistentes a conquistas de seus direitos e revitalizações da sua cultura ancestral. Entretanto, Gonzaga (2023) ainda complementa que:

O conceito da razão decolonial procura incorporar uma forma de pensar articulada no legado colonial e procura entender a Modernidade em termos da construção deste legado. A mente decolonial é uma consciência que desloca a noção da mente construída na Modernidade, reintroduzindo qualidades secundárias (emoções, paixões) e a partir deste gesto tenta reinterpretar a Modernidade e a pós-Modernidade em termos de decolonialidade [...]. Nesse contexto, as teorias decoloniais podem ser encaradas como "lócus de enunciação" e pela sua visão criaram espaços de poder para investigação crítica e de resistência. Assim, a razão decolonial é entendida como um grupo diversificado de práticas teóricas que se manifestam na esteira de legados coloniais na intersecção das histórias europeias modernas e as histórias contra-modernas coloniais (Gonzaga, 2023, p. 126).

Neste sentido, Gonzaga (2023) ainda aponta o conceito decolonial sendo, de certa maneira, influenciado pelos princípios do legado predominantemente colonial, os quais são persistentes em práticas contemporâneas como focos eurocêntricos. Nesse caso, sendo entrelaçados em vias duplas de interpretações que permanecem a ser guiadas por este legado colonial enraizado em práticas teóricas diversificadas.

Portanto, daremos continuidade com o próximo tópico intitulado: "Práticas e conhecimentos entre saberes científicos e ancestrais potiguara", delimitado para descrever a diferenciação e aproximação dos saberes cientificamente acadêmicos entrelaçados com os

saberes ancestrais potiguara obtidos no chão da comunidade e da escola.

## **2.5 Práticas e conhecimentos entre saberes científicos e ancestrais potiguara: do chão da comunidade para os muros da escola**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, é interessante ressaltar a relevância de fazer ciência a partir do enfoque epistemológico da “ecologia dos saberes”. Uma epistemologia abordada pelas contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2017), que enfatiza a valorização do conhecimento popular, atribuído aos saberes ancestrais dos anciões e anciãs da comunidade indígena e sua importância para a educação escolar indígena potiguara em busca da revitalização da identidade e da sua continuação por gerações.

Segundo Santos (2017), a ecologia dos saberes está de acordo com os conhecimentos não-científicos e não-ocidentais que predominam em práticas cotidianas das populações periféricas, indígenas e camponesas. Além disso, a ecologia dos saberes promove a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes não-científicos, valorizando não apenas os primeiros, mas também os saberes populares que não são tão reconhecidos.

Nesse ponto de vista, os anciões da comunidade indígena se caracterizam como autores sociais epistêmicos do saber não-científico enraizado no território indígena, que não são reconhecidos no mundo científico, mas que necessitam de mais valorização para compreensão da realidade cultural vivenciada em práticas cotidianas para ampliação do conhecimento científico da educação escolar indígena potiguara. Esses conhecimentos são imprescindíveis para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade em processos de práticas pedagógicas.

Esses conhecimentos potiguara trazidos por gerações não são vistos como conhecimentos científicos do ponto de vista colonialista. Entretanto, eles possuem tecnologias, produzem teorias e guardam elementos, que de certa maneira, também indicam cientificidade. Assim, a ciência seria a busca do ser humano em encontrar respostas diante da vida para poder construir situações que a torne mais agradável. São os conhecimentos potiguara e os conhecimentos não potiguara que circulam dentro e fora do ambiente escolar.

No período da colonização e catequização, entre 1500-1822, em que atuaram religiosos Jesuítas e outros religiosos, houve um apagamento da cultura e dos costumes desses povos originários do Brasil com uma educação totalmente colonizadora, elitista, autoritária e escravista. Nesse sentido, somente a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, iniciam-se as conquistas dos indígenas em relação aos seus direitos, na tentativa de revitalização da sua cultura para uma educação escolar indígena.

A educação escolar indígena foi uma das conquistas dos povos originários para o fortalecimento de sua cultura. Trata-se de uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, ofertada pelos sistemas de ensino das secretarias da educação do país para as comunidades indígenas, afim de garantir a recuperação da sua identidade histórica.

Entendemos que a única maneira desse conhecimento ser revitalizado é através da valorização dos saberes ancestrais dos anciões indígenas que ainda permanecem entre nós, as verdadeiras fontes vivas, pois detêm uma riqueza de memórias com seus conhecimentos indispensáveis ao diálogo que deve ser produzido entre as ciências da vida e as ciências sociais. A ecologia dos saberes trata-se, então, do reconhecimento de uma imensa pluralidade de saberes e de uma grande necessidade de conjugações específicas desses saberes para concretização de outras ações. Sobre a ecologia dos saberes, Santos (2018) afirma:

Na ecologia dos saberes, reconhecer os saberes não científicos não implica desacreditar o conhecimento científico. Simplesmente leva consigo o uso contrahegemônico do segundo. Trata-se, por um lado, de explorar as práticas científicas alternativas e, por outro lado, de valorizar a interdependência dos saberes científicos e não científicos (Santos, 2018, p. 247).

Nessa perspectiva, todos os saberes sustentam práticas e constituem sujeitos que são testemunhas da realidade social através de subjetividades que se entrelaçam para a construção de um conhecimento ímpar e de diversidades produtivas em que os saberes dialogam em uma relação de igualdade, sem a imposição do conhecimento científico como prática de “educação hegemônica”. Essa visão também é criticada por Freire (2011), no que ele chama de “educação bancária”, em que os discentes são como um depósito de conteúdos que não levam em consideração seus conhecimentos e saberes prévios a respeito de suas identidades individuais em articulação com um encontro de conhecimentos.

Sendo assim, a ecologia dos saberes, se caracteriza por um reconhecimento de

diversidades epistemológicas que descrevem o mundo em que vivenciamos. A ciência, por sua vez, não é a única maneira de explicação da realidade e pode reconhecer a existência de outras construções de conhecimentos que cercam as relações sociais e dão sentido à vida. Assim, segundo Santos (2006),

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006, p. 154).

É na tentativa de credibilizar, fortalecer e reconhecer os saberes ancestrais que foram historicamente excluídos dos povos originários, que, conforme os estudos de Freire (2009), dá-se a luta dos oprimidos e marginalizados pela sociedade opressora, numa tentativa de sua humanidade roubada.

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrarse”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 2009, p. 62).

Ancorada no pensamento freiriano, esta concepção de seres oprimidos e marginalizados se relaciona com os saberes dos anciões que não são reconhecidos na sociedade de onde foram excluídos sistematicamente, mas que, na verdade, estão enraizados em processos históricos. Desse modo, a fim de dar visibilidade aos seus discursos, práticas, valores, crenças e costumes, temos a ecologia dos saberes, gerada a partir de diálogos, que são transmitidos pelas vozes que foram silenciadas para que, dessa maneira, possam ter a oportunidade de se manifestar. Para isso, a diversidade de saberes necessita de um reconhecimento.

Contudo, destaco a relevância de não ser caracterizado um saber mais ou menos importante. É preciso reconhecer que existem conhecimentos que constroem a natureza e a sociedade e que podem complementar os conhecimentos científicos. Por isso, há a necessidade de um diálogo intercultural entre esses diferentes saberes que estão interligados em um horizonte construtivo.

No que concerne à postura da corrente pesquisa, selecionamos a epistemologia da

ecologia dos saberes para contribuir no processo de autorreconhecimento da concepção de ser humano/pesquisador em campo em uma maior aproximação com a temática abordada nesta pesquisa. Sendo assim, a ecologia dos saberes, relacionada com esses saberes ancestrais, que não são nada neutros, ultrapassa os muros acadêmicos e se configuram como principais geradores de saberes e conhecimentos significativos. De acordo com Freire (1996, p. 34) “Não há pra mim, na diferença e na distância entre a genuína e a criticidade, entre o saber de pura experiência feita e o saber e o que resulta dos procedimentos metodológicos rigorosos, uma ruptura, mas uma superação”.

Portanto, seguimos para a seção III com os procedimentos metodológicos da pesquisa, os quais foram delimitados através de métodos, abordagens, técnicas e coletas e análise dos dados obtidos dentro do ambiente escolar indígena potiguara.

### SEÇÃO III

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

---

**Figura 13** – Fotografia da anciã Maria Zita na aldeia Três Rios



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A metodologia de uma pesquisa corresponde a umas das etapas em que o pesquisador necessita trilhar para enriquecer seus estudos, a fim de alcançar os objetivos propostos e poder aprimorar seus conhecimentos. Dessa maneira, Demo (2014, p. 20) afirma que o pesquisador “não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte”. Sendo assim, cabe ao pesquisador, a partir da criticidade, dentre os vários conceitos e coleta de informações, dar possibilidades de aprimorá-los e de saber desenvolvê-los em suas diversidades.

Esse caminho é um processo que se inicia com a determinação de um específico problema que necessita ser investigado com o propósito de considerar os dados coletados e alcançar possíveis conclusões. Para isso, são determinados métodos e técnicas a fim de produzir novas perspectivas e teorias.

#### **3.1 Abordagem qualitativa**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, com base na abordagem qualitativa, partiremos de um conjunto de técnicas interpretativas, a partir dos significados e conclusões que o pesquisador obtém de suas análises. Isso possibilita a descrição de dados coletados socialmente. Richardson (2017) complementa que na pesquisa qualitativa “não é possível evitar as interpretações pessoais”. Por isso, os estudos qualitativos são compreendidos como amplos e complexos entre as relações do sujeito e o objeto estudado, visando enxergar o movimento dos grupos sociais em sua complexidade real, orientando a pesquisa científica para a compreensão dos processos humanos.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, se qualifica por possuir “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo” (André; Ludke, 1986, p. 17), tendo em vista se configurar uma pesquisa com aprofundamento dentro da questão estudada. Richardson (1999, p. 67) descreve a abordagem qualitativa da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas

gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca dos significados dos dados. (Richardson, 1999, p. 67).

Diante de tal afirmação, a pesquisa qualitativa é interpretativa, a partir dos significados e conclusões que o pesquisador obtém de suas análises. Isso possibilita a descrição de tais dados coletados socialmente para melhor enriquecer todo o processo que envolve a Educação Escolar Indígena Potiguara e suas peculiaridades.

De acordo com os estudos de Flick (2009), a abordagem de pesquisa qualitativa utiliza o texto em seu contexto, com atenção ao processo social das produções em questão, estando interessada principalmente nas experiências dos participantes, seguindo suas perspectivas nas práticas do cotidiano. Trata-se de “Um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2016, p. 37). Para isto, esta pesquisa de mestrado se apoia nesta abordagem, a partir das suas vivências e experiências cotidianas no ambiente estudado.

Esse tipo de abordagem é realizado seguindo algumas características principais para sua efetivação, como, por exemplo, ao vivenciar o local do fenômeno da pesquisa de maneira prática e empírica. Essa coleta de dados é concomitantemente seguida pela subjetividade direta do pesquisador, onde a sua observação, a análise de documentos, entrevistas com os participantes, entre outros processos, vão sendo guiados para a tentativa de buscar o significado que tais participantes dão ao problema em questão (Creswell, 2014). Sendo assim, a abordagem qualitativa está diretamente marcada pelo olhar do pesquisador quanto ao que está sendo pesquisado e a sua maneira de interpretação do fenômeno em questão, tornando assim o processo ainda mais impactante.

A escolha por trabalhar com uma abordagem qualitativa foi demandada pelo interesse de investigação, que busca identificar e compreender relações e significados. Esta pesquisa possui como principal objetivo compreender as práticas pedagógicas de docentes das disciplinas específicas potiguara (Etno-História, Arte e Cultura e Tupi) no ensino médio, bem como os materiais curriculares e didáticos e as entrevistas dos docentes, identificando a presença dos saberes ancestrais para o fortalecimento e continuidade da identidade indígena na Escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios/Marcação–PB. Por consequência de todo o processo, esta pesquisa possui uma subjetividade ímpar, de uma relação direta com o fenômeno estudado. Ela pressupõe uma relativa atribuição de significados e resultados que contribuam de maneira progressiva para tal estudo.

A partir dessa série de características da pesquisa qualitativa, o presente trabalho se

fundamenta na abordagem qualitativa, através do método de estudo de caso, que foi desenvolvido com foco nas práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas específicas potiguara da escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios do município de Marcação–PB.

### 3.2 Método do estudo de caso

Os estudos de Gil (2009) indicam que o método de estudo de caso é um trabalho rigoroso com princípios e regras, desde o percurso de delimitação do problema, seleção de amostra, até as análises dos dados e interpretação. Além disso, o estudo de caso determina um delineamento de métodos e técnicas de coletas de dados, dentre observação, entrevistas e análise de documentos. O autor ainda ressalta que o estudo de caso é identificado com características próprias indicadas no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Representação do passo a passo para o estudo de caso de acordo com Gil (2009, p. 7-8)

<b>Passos do estudo de caso</b>	<b>Caracterização</b>
É um delineamento de pesquisa.	Não pode, portanto, ser confundido com método, técnica, estratégia ou tática para coletar dados.
Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado.	A unidade-caso é estudada como um todo, podendo ser constituída por um indivíduo, um grupo, um evento, um programa, um processo, uma comunidade, uma organização, uma instituição social ou mesmo por toda uma cultura.
Investiga um fenômeno contemporâneo.	Embora podendo levar em consideração múltiplos condicionamentos históricos, o objeto de estudo é um fenômeno cuja ocorrência se dá no momento em que se realiza a pesquisa.
Não separa o fenômeno do seu contexto	O estudo de caso difere de outros delineamentos, como o experimento e o levantamento, que deliberadamente restringem o número de variáveis a serem estudadas com vistas à sua viabilização.
É um estudo em profundidade	O estudo de caso difere significativamente de outros delineamentos no que se refere a este item. Nos levantamentos, por exemplo, utilizam-se instrumentos padronizados para coleta de dados, como o questionário e a entrevista estruturada, visando facilitar o processo de tabulação e análise dos dados.
Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados	Para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência. Os dados obtidos com entrevistas, por exemplo, deverão ser contrastados com dados obtidos mediante observações ou análise de documentos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora de acordo com Gil (2009, p. 7-8).

Tais características estabelecidas por Gil (2009) determinam uma sequência de fatos que subsidiam uma pesquisa que busca propósitos de determinação de cada etapa, construído como um objeto de estudo único e específico de um fenômeno caracterizado pelo estudo

profundo e exaustivo de um objeto, de forma que venha a garantir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Por sua vez, Yin (2010) aprofunda o entendimento de que o estudo de caso deve ser compreendido a partir da problematização da questão da pesquisa, em que busque respostas às questões “como” ou “por quê” do funcionamento do fenômeno estudado, bem como suas peculiaridades numa descrição detalhada, ampla e profunda. Nesse sentido, os pesquisadores permitem o aflorar das realidades vividas no cotidiano dos sujeitos e suas relações com o mundo, contextualizando-as em tempo e lugar para proferir informações sobre um caso peculiar.

Além disso, trazemos as contribuições de Guerring e Souza (2019), que abordam o estudo de caso como uma ferramenta focada, sendo necessário um tempo específico e determinado pelos pesquisadores para analisar o caso, ou casos selecionados, consequentemente construindo um recurso de evidências de argumentos da pesquisa em estudo. Os autores definem que “quanto menos casos há, e quanto mais intensivamente são estudados, mais um trabalho merece a denominação estudo de caso” (Guerring; Souza, p. 69, 2019).

Para Gomes (2024), é destinada uma sequência de dados para a construção da pesquisa em estudo de caso, a qual se considera como única, específica e descritiva.

O estudo de caso é a ferramenta adequada para se obter corretamente inferências qualitativas sobre o objeto de estudo, a partir de um caso único ou de um caso composto por múltiplas ocorrências. Extraem-se deste as informações (dados), compara-se com as categorias e/ou expectativas da literatura e se analisam os resultados frente à construção da resposta ao problema de pesquisa qualitativa. Desenhos de pesquisa com estudos de caso, assim, dependem do contexto em que existem e são utilizados para a produção de conhecimento específico e descritivo (Gomes, 2024, p. 31).

A partir das constatações trazidas por Gomes (2024), é compreendido que o estudo de caso se enquadra em um processo único e diferenciado de pesquisa, a qual está inserida em um contexto empírico e concreto de pressupostos. Tal inserção indica busca de respostas ao problema da pesquisa que será aprofundada de maneira específica e descritiva em todos os seus processos, detalhes e interpretação dos dados coletados. Isso se dá, sobretudo, a fim de problematizar e analisar um caso único destacado dentre múltiplos outros casos distintos. O autor ainda complementa que a pesquisa em estudo de caso é considerada como “desafio é reconhecer e desvendar o significado específico do caso, enquanto se extrai conhecimento generalizável real ou potencialmente relacionado a outros casos” (Gomes, 2024, p. 31).

Para complementar o estudo de caso, trago as contribuições de Marli André (2013), a qual descreve o estudo de caso como um processo específico de etapas significativas de um

conjunto de evolução dos fenômenos analisados que pressupõe um instrumento valioso de contato direto e prolongado do pesquisador com caso estudado.

Os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (André, 2013, p. 97).

Nesse sentido, André (2013) explicita o percurso processual do fenômeno educacional em análise e toda a sua descrição da evolução do período de tempo estudado. Dessa maneira, a autora afirma que interpretações unilaterais ou superficiais são desviadas e evidenciam generalizações e interpretações próprias originais do material proposto. Com bases nesses apontamentos trazidos por uma diversidade teórica, acredita-se que esta pesquisa em torno das práticas pedagógicas se caracteriza como um estudo de caso, uma vez que parte de um fenômeno específico e singular.

Esta pesquisa foi realizada como estudo de um caso em um local: as práticas pedagógicas de professores indígenas que atuam nas disciplinas específicas potiguara da escola Índio Pedro Máximo de Lima. O foco se encontra nos materiais curriculares formais e informais utilizados para suas práticas pedagógicas e nas entrevistas realizadas com os três docentes dessas disciplinas.

Este estudo é considerado único e específico, pois tivemos interesse em aprofundar um caso particular, possibilitando o enfoque nos conhecimentos que o estudo exaustivo das unidades de análise pode gerar sobre este caso. A opção pela investigação das práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas específicas potiguara da escola Índio Pedro Máximo de Lima se justifica pela representatividade que essa escola tem na vida do povo potiguara, como também nas minhas escolhas pessoais e profissionais, enquanto produtora desta dissertação.

No que concerne ao meu contato com o campo estudado, representa as minhas raízes, um percurso histórico que faz parte da minha vida profissional e cultural, uma vez que tenho o contato direto e prático com o cotidiano desse ambiente escolar e com todos os profissionais e estudantes inseridos nela. Trata-se de uma instituição que está presente em minha vida real empírica desde sempre, possibilitando, assim, um estudo rico em conhecimento dos saberes internalizados no chão da escola e da aldeia.

Para tanto, essas evidências foram analisadas, gerando resultados e categoriais que

discutiremos mais a seguir durante a presente dissertação, com base nos estudos teóricos apontados por uma diversidade de autores que trarão uma significação em todo um processo teórico e prático. A análise dos dados coletados possibilitou o alcance significativo das questões norteadoras desta pesquisa, contemplando, assim, a validação do caso em investigação.

### 3.3 Técnicas de coleta de dados

No primeiro momento da pesquisa, foi realizada uma análise documental seguindo os estudos de Minayo (2014) dos materiais curriculares que norteiam a instituição escolar indígena, dentre eles, o projeto político-pedagógico (PPP), planos de curso (Anexo A) e materiais didáticos utilizados pelos docentes das disciplinas específicas potiguara. Em seguida, foram efetivadas as observações participantes, permitindo uma maior aproximação dos sujeitos e das práticas estudadas. Minayo (2014, p.15) compreende “a observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

Essa observação participante foi guiada por um roteiro (apêndice B) e registrada no caderno de campo, de acordo com as vivências de práticas pedagógicas dos docentes das respectivas disciplinas específicas potiguara durante um período uma semana, totalizando uma aula para cada disciplina, tendo em vista que cada disciplina possui apenas uma aula semanal em cada turma. Desta forma, pode-se concluir e relacionar os materiais curriculares já analisados às entrevistas dos professores e às práticas realizadas em sala de aula.

Quanto à observação participante, André e Ludke (2012) a definem como um processo que requer fidedignidade da investigação científica, além de possuir critérios para sua preparação rigorosa e cuidadosa, controlada por um suporte sistemático do observador. Os autores ainda complementam que:

E fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros [...]. Do mesmo modo, as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros. Como então confiar na observação como um método científico? (André; Ludke, 2012, p. 25).

Desse modo, tais apontamentos nos levam a refletir sobre todo o processo de investigação da observação participante. Entretanto, apesar de ser um instrumento científico,

para que seja válido e concretamente conduzido com os princípios para sua cientificidade, é necessário que haja uma veracidade em relação à realidade observada, seguindo os princípios para tal. Contudo, André e Ludke (2012) destacam uma certa desconfiança nesse método em relação à sua concretude científica, pois, no percurso da observação, o observador, ao trilhar seus caminhos para a construção, é desviado por suas crenças e pela bagagem cultural que lhes é atribuída por sua vida diária e pela influência de sua história pessoal, o que de certa forma, de maneira subjetiva, nos leva a considerar como mais importantes alguns aspectos em detrimento de outros.

Nessa percepção, a observação participante é influenciada pelas subjetividade do pesquisador, algo que nos é inato. No entanto, cabe ao pesquisador, apesar de possuir suas crenças e vieses, firmar os critérios da pesquisa em foco, na busca de um marco divisor entre as suas percepções e a pesquisa que realiza. Dessa maneira, espera-se que os resultados sejam fiéis à realidade observada.

Partindo desses argumentos, a observação participante realizada nas disciplinas específicas potiguara foi guiada por um planejamento científico e organizado em roteiro com base em autores até então citados. No entanto, logo de início, o processo foi impactante, pois a pesquisadora desta dissertação possui total influência sobre os sujeitos, ambiente e cultura observada, algo que, de certa maneira, além de contribuir para todo o processo, também dificulta o ser crítico em relação à realidade já convivida.

Desse modo, por fazer parte do ambiente e da cultura pesquisada, os sujeitos se sentiram, aparentemente, confortáveis com a minha presença, como algo que já faz parte do cotidiano. Os sujeitos comportaram-se livremente, sem a preocupação em relação a um elemento novo estaria inserido no local. Sendo assim, na posição de pesquisadora, criticar e me aprofundar numa experiência nova, ao analisar meu ambiente profissional num lugar que faz parte da minha etnia, foi algo ímpar. Com isto, foi possível um maior aprofundamento de cada situação presenciada para o desenvolvimento e aprimoramento dos aspectos impactantes da pesquisa.

### **3.4 Técnicas de análise dos dados**

Para trabalhar com os dados coletados, enquanto estudos singulares da pesquisa, determinamos algumas técnicas para a análise de dados. Inicialmente, optamos pela análise de conteúdo do tipo categorial, seguindo os estudos de Bardin (2022). Para adentrar nesse campo de análise, é interessante evidenciar a definição de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2022, p. 33):

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Esse tipo de análise nos possibilitou uma comunicação acerca dos significados explícitos e ocultos tanto nos documentos e nos elementos de observação quanto nas transcrições das entrevistas. Além disso, foi possível compreender as principais categorias conceituais que permeiam os elementos descritivos para as interpretações diversas dos atores socioculturais que efetuam a informação.

Com base em tais pressupostos, a análise de conteúdo do tipo categorial nos guiou para especificações e descrições das categorias identificadas e suas peculiaridades a serem analisadas e compreendidas. Como é discutido por Sampaio e Lycarião (2021) ao abordarem sobre análise de conteúdo do tipo categorial:

A análise de conteúdo categorial é uma técnica de pesquisa que busca permitir a criação de inferências sobre determinado conteúdo. Para tanto, os pesquisadores realizam a codificação do conteúdo, fazendo a aplicação de códigos, que vão formar categorias. Apesar de, frequentemente, serem vistos como sinônimos, cada um desses termos é importante para uma aplicação adequada da técnica (Lycarião, 2021, p. 45).

Neste sentido, a análise de conteúdo categorial é uma técnica que possibilita a criação de conclusões obtidas do conteúdo a ser estudado através da formação de categorias e suas respectivas compreensões. Além do mais, para Bardin (2022), ao serem utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens identificadas, o principal interesse é a conclusão de que os conteúdos poderão apresentar ensinamentos e reflexões após serem analisados. Ela ainda aborda que para realizar tal análise é necessário seguir as suas diferentes fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados obtidos da interpretação.

A fase da pré-análise é definida como aquela em que se realiza a escolha e a organização do material analisado. Nessa fase, selecionamos os seguintes documentos: transcrição das falas dos docentes entrevistados; documentos curriculares escolares como o projeto político-pedagógico, os planos de curso e materiais didáticos dos docentes.

Para a definição de tais documentos, fomos guiados pelos critérios apresentados por Bardin (2022), dentre eles se destacaram: a pertinência e a representatividade.

Essa etapa contribuiu para a construção das hipóteses e interpretação iniciais que foram aprofundadas na fase final. Após a delimitação dos documentos para análise, realizamos uma

leitura minuciosa dos materiais coletados, identificando-se, assim, as conexões de teoria e seus possíveis significados de interpretação para a contagem de ocorrências de categorizações temáticas dos documentos.

Quanto à fase da exploração do material, foi consideravelmente uma etapa longa e fastidiosa. Consistiu em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Nessa etapa de codificação, optamos por codificar as categorias. As categorias são as que surgiram no percurso da construção da pesquisa através das palavras-chave identificadas nos objetivos geral e específicos, tais como: práticas pedagógicas, saberes ancestrais potiguara e identidade potiguara.

Na última fase do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, Bardin (2022, p. 127) afirma que "os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos [...] os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise". Esse terceiro momento do nosso estudo diz respeito às inferências e às interpretações extraídas a partir das operações de codificação dos documentos selecionados e dos critérios para a categorização. Essa categorização enquadra o agrupamento de enumerações em um mesmo eixo central, possibilitando informações e ideias com características semelhantes. O critério foi a pertinência e representatividade de unidades, presentes em distintos documentos, com elementos comuns que apontaram um aprofundamento das categorias e as enumerações que delas procederam em busca de trazer mais elementos para a efetivação da presente pesquisa.

As categorias apresentadas do quadro são palavras mais gerais que foram englobadas dos objetivos presentes nesta pesquisa. As subcategorias são temas menos gerais que as categorias. Logo depois temos as constituintes, que são temas mais específicos e geradas dentro das subcategorias. Em seguida temos as subconstituintes, que são palavras que foram identificadas em grande relevância nos documentos e que fazem parte desse contexto, havendo também as frequências de cada uma delas, com as porcentagens de vezes em que são mencionadas (Quadro 2).

**Quadro 2** – Modelo de organização da análise realizada nos documentos analisados

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CONSTITUINTE	SUBCONSTITUINTE	FREQUÊNCIAS	
				FA%	FR%
<b>Total de frequências</b>					

Fonte: Quadro organizado pela autora (2024).

## SEÇÃO IV

### RESULTADOS E DISCUSSÕES

---

**Figura 14** – Fotografia do cacique-geral das 33 aldeias do território potiguara, Sandro Gomes Barbosa



Fonte: Instagram do Cacique Sandro (2024) (@caciquesandro)

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o percurso teórico e metodológico até aqui apresentados, agora seguiremos para os resultados e as discussões a respeito dos documentos curriculares das disciplinas específicas potiguara, dentre eles: projeto político-pedagógico (PPP), planos de curso, materiais didáticos, entrevistas e observações participantes, que foram identificadas e analisadas com resultados que foram imprescindíveis para chegarmos a possíveis constatações e compreensões. Para isto, descrevemos alguns subtópicos classificados com cada elemento identificado nesta pesquisa contando com as respectivas categorizações desenvolvidas através de quadros exemplificados em cada subtópico.

### 4.1 Documentos curriculares das disciplinas específicas potiguara<sup>3</sup>

Com base na coleta de dados que foi realizada nos materiais curriculares das disciplinas específicas potiguara, foi possível identificar os documentos estratégicos presentes na escola Pedro Máximo que norteiam a prática docente nas disciplinas específicas potiguara como: projeto político-pedagógico (PPP) da instituição escolar pesquisada; planos de curso das referidas disciplinas; e materiais didáticos que os docentes utilizam em seu cotidiano para planejamento de suas práticas pedagógicas. Além desses documentos, foram analisadas as entrevistas realizadas com três docentes dessas disciplinas, bem como a observação participante de suas respectivas aulas.

Para melhor concretizar nossa pesquisa, através da análise de conteúdo do tipo categorial (Bardin, 2022), organizamos uma análise dos documentos identificados com alguns quadros apresentando resultados, que serviram como um suporte para possíveis constatações e evidências a respeito da realidade vivenciada nesse âmbito escolar em seus meios teóricos e práticos.

A elaboração dos quadros foi organizada em “categorias”, que contêm é o tema mais abrangente, sendo definidas através das palavras-chave obtidas dos objetivos desta pesquisa. Na sequência, aparecem as “subcategorias”, que são temas menos gerais que a categoria. Logo depois temos as “constituintes”, que são temas mais específicos englobados dentro das subcategorias. Em seguida temos as “subconstituintes”, que fazem parte das palavras-chave identificadas dentro das constituintes e que se relacionam com palavras que fazem parte deste

---

<sup>3</sup> A análise dos documentos curriculares desta dissertação originou fruto de produção de artigo científico na Revista Cocar, intitulado “Educação escolar indígena potiguara: práticas pedagógicas de docentes para a visibilidade da identidade e saberes ancestrais” (Pegado; Verissimo, 2024). Possuindo o seguinte link de acesso: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9819/4163>

contexto e que estão presentes no documento.

Para cada subconstituente existem frequências que se dividem em duas: a “absoluta” (FA), que expressa em números a quantidade de vezes que cada subconstituente é identificada. Já a outra é a relativa (FR), que representa a porcentagem de cada subconstituente na relação com todas as frequências absolutas, como no exemplo (Quadro 2).

Como primeiro recurso de análise, iniciamos com o PPP da instituição escolar, que foi categorizado seguindo os critérios de análise de Bardin (2022). No próximo tópico faremos interpretações subjacentes inerentes ao documento.

#### ***4.1.1 Projeto político-pedagógico***

Em algumas das visitas, durante os meses de março, abril, maio e junho de 2024, realizadas na escola durante a pesquisa, solicitei ao coordenador pedagógico o projeto político-pedagógico (PPP). O documento foi disponibilizado de imediato. Ele afirmou que esse documento ainda continua em fase de edição. O PPP da escola Pedro Máximo apresenta a maneira como é distribuída a organização da escola e a divisão dada a cada equipe escolar, de acordo com a realidade convvida. Além disso, são apresentados os elementos administrativo-pedagógicos, institucionais e socioculturais, que retratam a trajetória percorrida pela comunidade escolar indígena potiguara e o grande interesse em uma educação de qualidade. Destacam-se também os objetivos, metas, o caminho da escola, as disciplinas ofertadas, a matriz curricular, os planos de estudos – que detalham os conteúdos das disciplinas de cada ano de ensino –, os projetos integrados e os métodos de avaliação do próprio projeto. Tal documento foi analisado (Quadro 2). Abaixo do quadro, há algumas interpretações e resultados preliminares obtidos.

**Quadro 3** – Categorização do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Índio Pedro Máximo de Lima

Categoria	Subcategoria	Constituinte	Subconstituente	Frequências	
				FA	FR%
<b>Práticas pedagógicas</b>	Conjunto de ações intencionais	Presença da cultura Potiguara	Cultura	70	39%
			Potiguara	10	5,6%
			Indígena	48	26%
			Educação específica / diferenciada	4	2,2%
<b>Saberes ancestrais potiguara</b>	Ancestralidade Potiguara	Aspectos dos saberes ancestrais	Saberes ancestrais	1	0,5%
			Anciões	1	0,5%
			Comunidade	34	19%
			Disciplinas específicas	1	0,5%
<b>Identidade potiguara</b>	Autorreconhecimento identitário	Relações de compartilhamento da identidade	Identidade	6	3,3%
			Autorreconhecimento	2	1,1%
			Etnia	1	0,5%
<b>Total de frequências</b>				178	100%

Fonte: Quadro organizado pela autora, 2024.

A partir das subconstituíntes mais citadas no material, que estão relacionadas com as principais categorias de “práticas pedagógicas”, “saberes ancestrais potiguara” e “identidade potiguara”, foram identificados percentuais inquietantes, uma vez que as palavras-chave selecionadas fazem parte de conceitos principais para a construção da Educação Escolar Indígena.

A respeito das subconstituíntes como “cultura”, “potiguara” e “indígena”, que estão presentes na categoria “práticas pedagógicas”, vê-se o maior índice de quantitativos apresentados no documento. Dessa maneira, é perceptível, através dessa análise, uma maior evidência dos termos culturais que se efetivam para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que cercam o percurso de elementos que se relacionam e se unem para esta definição.

As subconstituíntes em destaque, tais como cultura, potiguara e indígena, são relativamente mencionadas no documento como palavras inerentes que se entrelaçam, e são caracterizadas como:

um conjunto de atitudes que estão relacionadas com o do modo de agir, com costumes, com as instituições, com das crenças, com das leis, com a moral, com a língua, com a espiritualidade, com a cosmologia, enfim com todos os valores materiais e imateriais de um grupo social, de uma sociedade, de um povo (PPP, 2024, p. 36).

Nesse posicionamento, essas palavras em destaques são evidenciadas e desenvolvidas

durante o percurso do material como sinônimos presentes em práticas cotidianas do povo com seus saberes e costumes tradicionais potiguara, as quais são transmitidas através de gerações, definidas como marcas identitárias, sendo, por isso, bens imateriais culturais.

Entretanto, na subconstituente “Educação específica/diferenciada”, é constatada uma inferioridade de frequência, com percentual de apenas 2,2%. Isto nos leva a compreender a complexidade dos fenômenos inerentes a ela, uma vez que pouco é discutida. Essa subconstituente, está enraizada como um dos principais termos utilizados para caracterização da Educação Escolar Indígena em todos os documentos e leis encontrados para sua construção, a exemplo do Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI) (1988); Constituição Federal (1988) e o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) (2002). No entanto, encontra-se quase apagada no documento central de regência da escola Pedro Máximo.

Os documentos do Marco Legal da Educação Escolar Indígena destacam a fundamental importância da caracterização da Educação Escolar Indígena com seus princípios. Ou seja, uma educação específica e diferenciada. Essa definição é apontada por esses materiais como específica para a modalidade de ensino indígena e diferenciada com a presença da cultura e dos saberes indígenas (Brasil, 1998). No entanto, apesar de tais documentos serem prioritários para a construção da educação escolar indígena e nos evidenciarem esse enfoque de uma educação específica e diferenciada, no documento do PPP da instituição escolar há uma contradição em relação a essas definições.

Na categoria de “saberes ancestrais potiguara”, são destacadas subconstituíntes como: “saberes ancestrais”; “anciões”, “comunidade” e “disciplinas específicas”. Dentre essas, apenas a “comunidade” é evidenciada com maior quantitativo, uma vez que no PPP é afirmado em maior quantidade a importância de trazer a contribuição contínua da comunidade em decisões e escolhas para o desempenho da escola, desde os apontamentos teóricos e práticos para melhor articulação e relacionamento entre escola e comunidade.

Contudo, as demais subconstituíntes como “saberes ancestrais”, “anciões” e “disciplinas específicas”, estão destacadas com apenas 0,5% das menções. Esses termos são trazidos por documentos oficiais da educação escolar indígena como fundamentais para a visibilidade dos saberes ancestrais potiguara, porém estão pouco evidenciados pelo PPP da escola.

Os anciões são considerados “guardiões da memória e das tradições” (Nascimento, 2012, p. 20) e necessitam estar presentes e ser revitalizados nesse ambiente escolar. Entretanto, os anciões são referidos no documento como semelhante à palavra comunidade, ao ser uma igualdade unitária. Como é visto por Nascimento (2012), os anciões são pessoas mais velhas da

comunidade, que possuem uma riqueza de sabedoria em suas memórias e não se igualam de maneira generalizada com a totalidade dos habitantes de toda a comunidade indígena. Eles se destacam como seres únicos, fontes vivas que estão presentes no território para melhor repassar a verdadeira história.

Além disso, a expressão “saberes ancestrais”, derivada dos saberes tradicionais indígenas e transmitidos pelos anciões da comunidade potiguara (Nascimento, 2012); (Silva, 2024) é de grande enfoque para este trabalho de dissertação. Esses elementos são muito relevantes para o povo potiguara, no entanto no documento aparecem relacionados como cultura potiguara de maneira geral e singular.

Temos também as disciplinas específicas, que são parte integrante da análise desta dissertação e estão presentes na educação escolar indígena como maneira de desenvolver e fortalecer a cultura potiguara (Brasil, 1988). No entanto, essa definição é quase inexistente no PPP da escola, demonstrando uma necessidade de maior destaque e descrição destas disciplinas, já que são disciplinas específicas dessa categoria de ensino. Essas disciplinas não possuem um currículo específico nem contam com o apoio dos órgãos governamentais e sociais que fazem parte da educação escolar indígena, bem como da própria instituição e seus sujeitos envolventes, sendo esquivadas e apagadas de todo o percurso teórico e prático desse ensino.

Na categoria de “identidade potiguara”, encontram-se as subconstituintes “identidade”, “autorreconhecimento” e “etnia”. Essas palavras são potencialmente relacionadas com o compartilhamento da identidade do sujeito potiguara e sua afirmação étnica. Todavia, esses termos também estão inferiorizados no documento estratégico da escola indígena e poderiam aparecer com mais visibilidade, com vistas ao fortalecimento da cultura tão mencionada no material.

Essas constatações refletem uma reconfiguração necessária para a maior visibilidade dos saberes ancestrais indígenas e da identidade cultural indígena em seus processos étnicos e raciais, nas formas teóricas e práticas. Firmeza (2022) corrobora ao enfatizar que

há certos arranjos escolares que precisam ser reconfigurados. É preciso respeitar esse tempo intimamente imbricado à natureza e às cosmo-percepções ancestrais, como gerador de transformações nas práticas da educação escolar indígena. Isso implica abandonar "as aulas protocolares de cinquenta minutos" [...]. A escola está no caminho, se faz com a cheia e a seca. A escola é o próprio caminhar, é a travessia entre a Baixa, o rio Maú, o Teso, a Serra do Cruzeiro, a Serra do Sol, a Serra do Urubu, o igarapé Inamará, uma escola viva que se incorpora na existência dos curumins (Firmeza, 2022, p. 22-23).

O conhecimento fragmentado e descontextualizado presente no PPC da Escola Pedro Máximo pode revelar um processo lento de educação específica e diferenciada que aprisiona as

raízes que emergem das furnas ancestrais do meu povo, da minha comunidade. É necessário que, desde os documentos basilares até a efetivação das práticas pedagógicas sejam implementados processos contínuos que se entrelacem com ambos os saberes e práticas que estão à mercê de descontextualizações que apresentam traços coloniais. Além desses, outros fatos são apontados no PPP da escola, como a falta da inserção de projetos já elaborados pelo corpo docente, bem como a ausência de envio dos planos de cursos dos professores para a coordenação.

É destacado pelo PPP que o ensino médio está voltado para a preparação do mercado de trabalho. Questiona-se que trabalho seria esse? Essa pergunta não é respondida no documento, levando-nos a perceber a falta de descrição dos fatos mencionados. Ainda no documento são citados elementos que valorizam a cultura indígena, trazendo à tona alguns recursos da identidade, história e diversidade dos saberes potiguara.

Quanto às disciplinas específicas potiguara, que compõe o objeto desta pesquisa, elas são sutilmente mencionadas como disciplinas garantidas e que integram a educação escolar indígena. Em nenhum momento no corpo do texto se destaca a relevância dessas disciplinas como componentes curriculares, muito menos a sua valorização e as habilidades que necessitam ser evidenciadas. Assim, nota-se que são disciplinas que são inseridas para o desenvolvimento de práticas culturais indígenas, mas que não são visibilizadas no PPP da escola Pedro Máximo. Tendo em vista esses elementos, percebo a necessidade de inclusão dos elementos indígenas a serem inseridos no documento, bem como dos valores indígenas que podem e devem ser ampliados. Isso é necessário, mesmo que se afirme no documento a autonomia enquanto escola indígena, como é mencionado:

A escola indígena por possuir a autonomia ao que corresponde ao projeto político-pedagógico, possui a sua diversidade das escolas convencionais, buscando a literatura da própria comunidade indígena para o âmbito institucional. Diante desta realidade cabe à escola desenvolver e promover a construção do conhecimento, da autonomia, da cidadania através de um processo pautado em uma prática pedagógica dialética, contextualizada e inclusiva visando aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem (PPP, 2024, p. 05).

Nessa perspectiva, há dúvidas sobre a autonomia mencionada em relação às escolas indígenas. São pontuadas as obrigações legais e governamentais relacionadas com os desejos e necessidades culturais da comunidade escolar, mas não é evidenciado qual a extensão da sua autonomia e quais contextos que visam e priorizam os saberes ancestrais indígenas.

a educação apoiada no projeto político-pedagógico da escola, se fundamenta no princípio de ofertar um modelo de educação consciente do seu papel na sociedade, através da construção, disseminação do conhecimento e leitura de mundo, num processo contínuo de aprendizado envolvendo professores, estudantes, funcionários e toda a comunidade (PPP, 2024, p. 21).

Nota-se uma menção superficial a algumas palavras, no intuito de para seguir os pressupostos de uma “leitura de mundo”, mas qual mundo seria este? O mundo que é guiado por preceitos colonialistas desde 1500? Um mundo organizado por dominantes e dominados? Essas e outras lacunas são identificadas e se apresentam como elementos vagos em seus fundamentos.

Por isso, as disciplinas específicas culturais no Ensino Médio não são mencionadas nem no PPP da escola, nem em suas matrizes curriculares, nem nas especificações de ensino, conteúdos, habilidades e metodologias. Apenas aparecem como disciplinas que devem ser garantidas e permanecidas na educação escolar indígena para o fortalecimento da identidade.

Neste ponto percebo a grande necessidade dar maior visibilidade a esses componentes curriculares no documento do PPP. Apesar de serem disciplinas que possuem maior foco nos saberes ancestrais e apesar de estarem inseridas em uma modalidade de ensino que prioriza o desenvolvimento da cultura indígena, seria mais viável a criação de uma parte dedicada apenas para a valorização e visibilidade da grande relevância dessas disciplinas específicas culturais e suas principais habilidades vigentes.

Contudo, partiremos para o próximo tópico, no qual destacamos os planos de cursos das disciplinas específicas culturais, trazendo suas indagações para melhor desenvolvimento dos resultados finais da pesquisa.

#### ***4.1.2 Planos de curso das disciplinas específicas potiguara***

Diante dos processos analíticos de documentos curriculares que formam o âmbito escolar das disciplinas específicas potiguara, destaco algumas compreensões e pertinências presentes nos planos de curso das disciplinas específicas (Quadro 3). Pontua-se que recebi o plano de curso das disciplinas de Arte e Cultura e Tupi, mas, mesmo diante de várias solicitações, a professora de Etno-História não nos enviou seu plano até o momento, nem via *e-mail* nem por *WhatsApp*. Desse modo, as análises foram realizadas com os documentos disponíveis. O professor de Arte e Cultura enviou-nos o plano referente à turma do 9º ano do ensino fundamental II e afirmou que utiliza o mesmo plano para as turmas do ensino médio sem adaptação. O professor de Tupi indicou o plano para 1ª série do Ensino Médio, de forma

igualitária para as demais séries. O quadro a seguir apresenta a análise de conteúdo dos dois documentos.

**Quadro 4** – Categorização dos planos de curso das disciplinas específicas potiguara Arte e Cultura e Tupi

Categoria	Subcategoria	Constituinte	Subconstituinte	Frequências	
				FA	FR%
<b>Práticas Pedagógicas</b>	Conteúdos propostos	Presença da cultura potiguara	Cultura Potiguara	47	45%
			Cultura Digital/ TDIC	20	19%
			Produções artísticas contemporâneas/ Obras clássicas	14	13%
			Língua materna	2	1,9%
<b>Saberes Ancestrais Potiguara</b>	Ancestralidade potiguara	Aspectos dos saberes ancestrais	Ritual do toré	5	4,8%
			Narrativas indígenas	3	2,8%
			Comunidade	5	4,8%
<b>Identidade Potiguara</b>	Autorreconhecimento identitário	Relações de compartilhamento da identidade	Identidade	3	2,8%
			Etnia	2	1,9%
			Autorreconhecimento	3	2,8%
<b>Total de frequências</b>				104	100%

Fonte: Quadro organizado pela autora, 2024.

A partir da análise dos planos de curso, foi possível tecer um panorama de elementos que circulam em torno deles. Os materiais apresentam divergências em suas construções, pois, seguindo uma leitura minuciosa, aprofundada e exaustiva para a categorização das principais categorias identificadas em tais documentos, foi constatado que o plano de curso da disciplina Arte e Cultura apresenta quase uma inexistência de palavras que se encaixam nas possíveis propostas deste trabalho. Encontram-se argumentos e propostas específicas para uma disciplina não-indígena, diferentemente do material da disciplina Língua Tupi, que apresenta um maior desempenho em sua produção, metodologia e propostas didáticas a serem seguidas com os princípios da cultura potiguara.

Essas ausências me fizeram retornar para compreensão da proposta de criação das disciplinas específicas potiguara. Afinal, essas disciplinas, nas escolas indígenas foram organizadas para serem responsáveis pelo fortalecimento dos saberes ancestrais indígenas (Silva, 2024). A Etno-História apresenta aos estudantes indígenas a história e a trajetória do próprio povo, enquanto a disciplina Arte e Cultura tem como principal objetivo valorizar as tradições, os costumes e os hábitos dos potiguara, como: o toré, a pintura corporal, as letras das músicas, os ritmos e muitos outros elementos que compõem o universo potiguara. A Língua

Tupi Potiguara estuda a língua materna dos potiguara, na busca por uma revitalização dessa língua, que já foi tão marginalizada e descontextualizada desde a colonização.

No plano de curso da disciplina Arte e Cultura, podemos observar que, apesar de a disciplina ser direcionada especificamente à arte e à cultura indígena, há predominância da arte não-indígena em todo o material. Como exemplo disso, temos um trecho extraído da ementa da disciplina:

Conceito de Arte. Estudo das linguagens artísticas e história da Arte como instrumento de comunicação. Introdução de períodos básicos na linha do tempo da história da arte; necessário para a construção do conhecimento da cultura em aspectos gerais envolvendo leitura, vivência e experiências dentro das práticas dinâmicas pictóricas da produção artística em suas várias possibilidades de suportes. Funções comunicativas, expressivas e socioculturais. Ampliando o repertório de conhecimentos sobre os aspectos históricos socioculturais, gêneros artísticos e suas diversas técnicas com temas referentes da arte clássica e contemporânea (Plano de curso Arte e Cultura, 2024, p. 1).

A partir deste recorte, é evidente a cultura colonialista presente em todo o texto, viabilizando, cada vez mais a cultura ocidental, chegando a gerar uma invisibilidade da identidade indígena. Soma-se o fato que não se auxilia, de maneira propositiva, o reconhecimento dos saberes ancestrais indígenas. A educação bancária (Freire, 2013) ou “para o indígena” (Melià, 1979) foi uma educação escolar implantada nas comunidades indígenas desde a colonização, com o objetivo de naturalizar os costumes eurocêntricos nos territórios. Desde os processos de transmissão, valores e costumes que são trazidos por preceitos colonizadores, é um tipo de educação que busca silenciar a identidade indígena, tornando-se, em última instância, uma sociedade homogênea nos valores e costumes. Desse modo, mesmo havendo a indicação de práticas que tornam visíveis os saberes indígenas no documento, ainda é forte a presença da cultura ocidental.

O plano de curso da disciplina Tupi contrasta fortemente com o plano de Arte e Cultura, uma vez que engloba, de maneira evidente, os saberes ancestrais indígenas, de todas as formas possíveis. A predominância da cultura indígena no documento destaca-se no trecho da ementa:

A língua Tupi, também chamada Tupi Potiguara é rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. Os estudantes das escolas Potiguara devem ter acesso ao conhecimento da língua materna deste povo, pois este idioma está presente em diversos contextos socioculturais dos estudantes, tais como no ritual do Toré, músicas, lendas, histórias, nomes de coisas, pessoas e lugares, etc. A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um

direito previsto pela Constituição Brasileira de 1988 (Plano de curso da disciplina de Tupi, 2024, p. 1).

Esses elementos relacionam-se com a subconstituente em maior frequência da “Cultura Potiguara”, presente no Quadro 3, a qual se destaca com mais relevância e emerge em todo o documento, com suas variações e exemplificações da cultura potiguara. Esta constatação nos leva a uma maior visibilidade das práticas pedagógicas inseridas neste contexto com os elementos da cultura potiguara e suas ramificações.

Segundo o RCNEI (1998, p. 24), para uma escola indígena se construir como tal, precisa ser comunitária, intercultural, bilíngue/ multilíngue, específica e diferenciada. A escola deve ser comunitária, porque a comunidade indígena deve decidir o que, quando, como e por que ensinar, além de quem deve fazê-lo. Isso nos dá subsídios para uma autonomia que é aparentemente dada à escola indígena no processo educacional ao qual a comunidade é submetida.

A escola indígena também deve ser intercultural: o estudante indígena, em seu processo escolar, deve ser levado a relacionar dois mundos culturais, o indígena e o não indígena, partindo para a construção da sua identidade indígena. Desse modo, no currículo escolar das escolas indígenas e, prioritariamente, na prática de sala de aula, deve estar previsto o trabalho com a diversidade cultural, sendo destacadas as diferenças socioculturais, linguísticas e históricas de seu povo.

Neste contexto, o Brasil (1998) vem discutindo tal questionamento, abordando os seguintes apontamentos:

A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história (Brasil, 1998, p. 113).

Desse modo, destaca-se como a linguagem utilizada para transmitir a cultura é necessária para um melhor desenvolvimento, desde que através dessa linguagem possa haver elementos que valorizem os costumes e a identidade do seu povo, viabilizando os princípios que os norteiam e deixando de lado linguagens descontextualizadas, que fujam do delineamento de seus objetivos.

A partir dessa abordagem, destacam-se as diversidades metodológicas e práticas da educação indígena e suas peculiaridades presentes em todo o material. Além disso, temos as subcategorias e categorias gerais que subsidiem para as questões da pesquisa, afirmando a

grande contribuição do professor para a visibilidade e valorização da identidade indígena com os saberes ancestrais e o total auxílio do material em foco para efetivação das aulas.

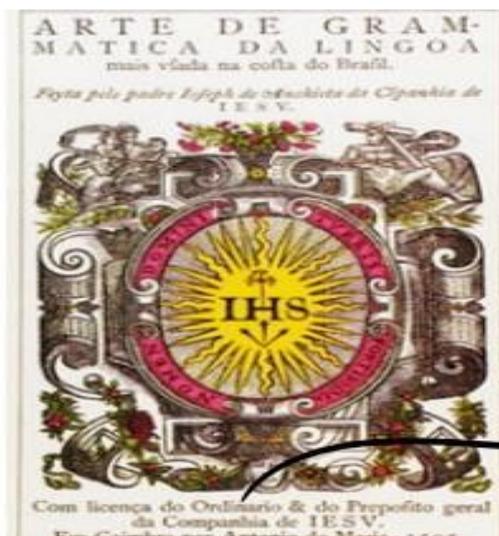
Daremos continuidade as análises com os livros didáticos indicados pelos docentes das disciplinas específicas potiguara com suas principais identificações de maior relevância para a pesquisa em destaque.

#### **4.1.3 Livros didáticos das disciplinas específicas potiguara**

Para a validação dos resultados da pesquisa, trago a análise dos principais livros utilizados pelos docentes, que se destacaram como materiais principais para suas práticas pedagógicas (Quadros 5, 6 e 7). Os professores indicaram os seguintes livros: “História, cultura e sustentabilidade do vale do Mamanguape” (Pereira, 2020) para a disciplina de Arte e Cultura; “Etnomapeamento dos potiguara da Paraíba” (Cardozo; Guimarães, 2012) para a disciplina de Etno-História; “Tupi Potiguara Kuara” (Silva, 2024) para a disciplina de Tupi.

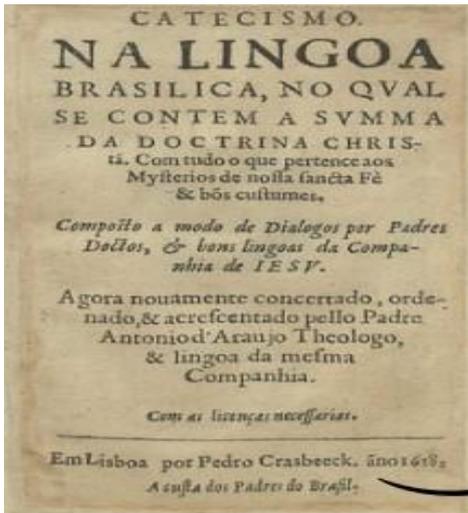
Além desses livros, destacam-se alguns outros, que os docentes afirmaram ser fundamentais para suas construções de práticas pedagógicas. Ainda que não sejam objeto de análise, apresento a seguir as capas e suas referências. Após as imagens dos livros, encontra-se o quadro de análise dos principais livros utilizadas nas três disciplinas específicas.

**Figura 15** – Capa d’*A arte de gramática da língua mais falada na costa do Brasil* (Anchieta, 1595)



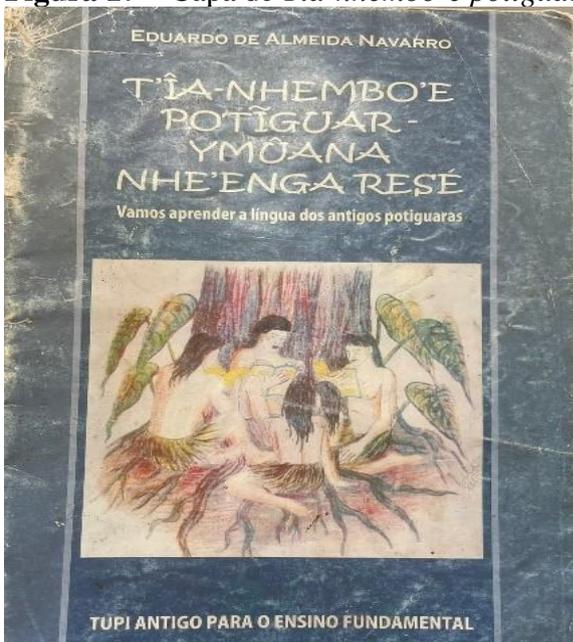
Fonte: Anchieta (1595)

**Figura 16** – Capa de *O catecismo em língua brasílica* (Araujo, 1618)



Fonte: Araujo (1618).

**Figura 17** – Capa de *Tia-nhembo'e potiguar-ymuana nhe'enga rese* (Navarro, 2010)



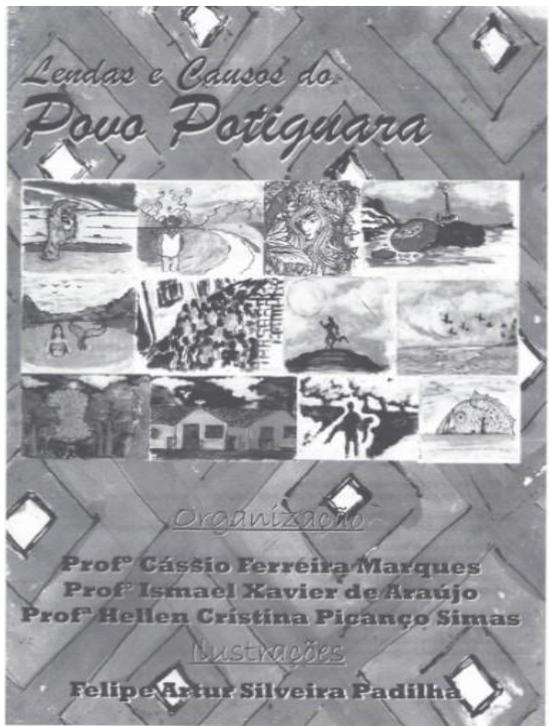
Fonte: Navarro (2010).

**Figura 18** – Capa de *Etnomapeamento dos potiguara da Paraíba* (Cardozo; Guimarães, 2012)



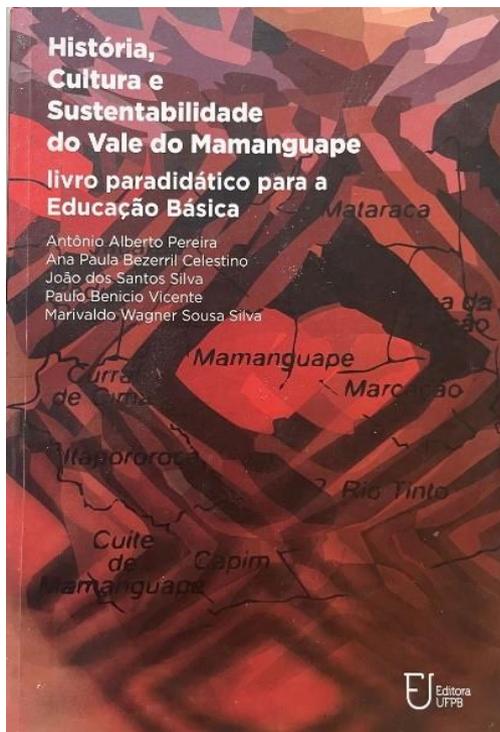
Fonte: Cardozo e Guimarães (2012).

**Figura 19** – Capa de *Lendas e causos do povo potiguara* (Marques; Araujo; Simas, 2009)



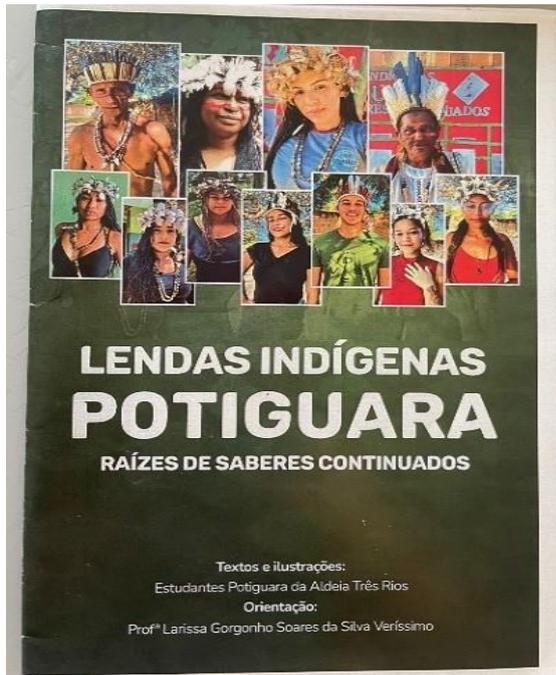
Fonte: Marques, Araújo e Simas (2009).

**Figura 20** – Capa de *História, cultura e sustentabilidade do Vale do Mamanguape* (Pereira et al. (2020))



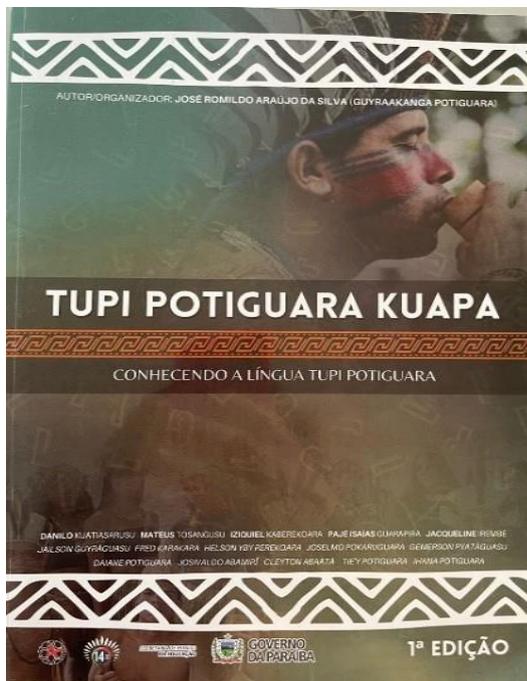
Fonte: Pereira et al. (2020).

**Figura 21** – Capa de *Lendas indígenas potiguara* (Veríssimo, 2022)



Fonte: Veríssimo (2022).

**Figura 22** – Capa de *Tupi potiguara kuapa* (Silva, 2024)



Fonte: Silva (2024).

**Quadro 5** – Categorização dos materiais didáticos das disciplinas específicas potiguara

Categoria	Subcategoria	Constituinte	Subconstituinte	Frequências	
				FA	FR%
<b>Práticas pedagógicas</b>	Conteúdo propostos	Presença da cultura potiguara	Povo potiguara	680	51%
			Indígena	389	29%
			Educação específica / diferenciada	50	3,8%
<b>Saberes ancestrais potiguara</b>	Ancestralidade potiguara	Aspectos dos saberes ancestrais	Anciões	55	4,19%
			Comunidade	52	3,9%
			Narrativas indígenas	10	0,76%
			Memórias	20	1,5%
<b>Identidade potiguara</b>	Autorreconhecimento identitário	Relações de compartilhamento da identidade	Identidade	26	1,9%
			Autoafirmação	20	1,5%
			Etnia	10	0,76%
<b>Total de frequências</b>				1.312	100%

Fonte: Quadro organizado pela autora, 2024.

Ao serem analisados de modo agrupado, dos resultados identificados no quadro acima, destaca-se um maior índice de frequências nas categorias selecionadas e relativamente maiores desempenhos a respeito de questionamentos que trabalhem a cultura potiguara e suas peculiaridades vigentes que emergem e surgem em materiais que servem de apoio para esses docentes.

Todos os materiais selecionados são produzidos por autores, organizadores ou participantes potiguara que estão presentes na comunidade e/ou na educação escolar indígena potiguara, sendo o mais recente o “Tupi Potiguara Kuara” (Silva, 2024), um material que se destaca como principal pelo professor da língua tupi. Ele é de autoria do referido professor, juntamente com os demais professores da educação escolar indígena. O livro, publicado no ano de 2024, indica-nos uma conquista para o povo potiguara e um grande interesse do professor em querer desenvolver o fortalecimento e visibilidade da identidade indígena potiguara. A obra tem um suporte teórico e metodológico tanto para as especificações, vocabulários e classificações gramaticais da língua tupi, quanto seu percurso histórico e identitário aos saberes ancestrais potiguara locais. Além disso, traz contribuições de anciões e lideranças importantes para o povo e propostas de atividades a partir da realidade cotidiana dos estudantes indígenas.

O livro utilizado pelo professor de Arte e Cultura, “História, Cultura e Sustentabilidade do Vale do Mamanguape” (Pereira, 2020), guiou-nos para a identificação de um material voltado à realidade cotidiana da educação escolar indígena, com algumas propostas de atividades que contribuem para a visibilidade da identidade indígena. Ele demonstra-se como um bom recurso e auxílio para a efetivação das aulas da disciplina, com a inclusão e valorização

dos saberes ancestrais. Apesar disso, ainda é um material que poderia ser mais expandido em suas propostas didáticas.

Desse modo, há uma quantidade mínima de atividades aplicadas na escola. O livro tem 200 páginas e subdivide-se em três capítulos, com propostas didáticas indicadas no final de cada capítulo. Há a descrição e contações de histórias durante o percurso de todo texto. A obra construída por professores da Universidade Federal da Paraíba, com a forte contribuição de professores e estudantes indígenas, o que nos leva a perceber uma melhor realidade a ser contada na obra.

O livro utilizado pela professora de Etno-História é um recurso que valoriza e desenvolve a cultura indígena potiguara em seus aspectos de convivência com os anciões e representantes da cultura na comunidade, além do mapeamento das aldeias e do território. Entretanto, não apresenta nenhuma proposta didática. É um material com o recurso de informações textuais descritivas das ações históricas do povo potiguara, elaborado por pesquisadores da FUNAI, com a colaboração de professores, anciões, lideranças e comunidade indígena potiguara.

Esses livros, usados pelos professores e analisados nesta pesquisa, são direcionados às mesmas subcategorias e categorias gerais, sendo destinados a elementos que ligam o mundo científico à realidade vivida na comunidade indígena potiguara, trazendo a visibilidade da identidade e saberes ancestrais para serem praticados na educação escolar indígena.

Entretanto, tais materiais, apesar de serem produções para o fortalecimento da identidade e dos saberes ancestrais indígenas, ainda permanecem com a necessidade de um material específico, para cada disciplina, contendo proposta de atividades e metodologias a serem sugeridas, especialmente para o ensino médio. Apenas o “Tupi Potiguara Kuara” (2024) apresenta uma maior especificação para a disciplina Tupi, além de possibilidades de aplicabilidade em outras disciplinas. Já os materiais das disciplinas Etno-História e Arte e Cultura são materiais de pesquisas e descrições do povo.

Vejamos alguns trechos dos livros em destaques que enfatizam a subconstituente em maior índice de frequências, “povo potiguara”:

O povo potiguara resistiram às tentativas de conquista de seu território guerreando bravamente e por meio de diversas formas de resistência [...]. As atividades de pesca e mariscagem também foram prejudicadas, uma vez que as usinas ao despejar o vinhoto nos rios causavam grande mortandade de peixes, crustáceos e moluscos (Cardozo; Guimarães, 2012, p. 17).

O povo potiguara tem buscado, a todo custo, manter viva suas raízes, pois, desta forma, acredita estar preservando sua cultura. Por muitas gerações, os

anciões vêm passando para os mais jovens tudo que aprenderam com os índios mais velhos, visando assim, ao fortalecimento das tradições [...]. A economia e o meio de sobrevivência dos potiguaras ainda se sustentam na agricultura familiar, ou seja, grande parte da população vive do cultivo da roça (mandioca e macaxeira, feijão, milho etc.) (Pereira, 2020, p. 130).

O povo potiguara desenvolve diversas atividades produtivas, com destaque para agricultura, pesca, artesanato, turismo e trabalho urbano (comércios e serviços públicos) [...]. Através do Toré, nosso idioma está sendo praticado diariamente, sendo cantado por pessoas de todas as idades, fortalecendo nossa cultura e contribuindo para a união e a construção da nossa identidade diferenciada (Silva, 2024, p. 34).

Os trechos dos livros mostram uma linguagem que ressalta os valores de uma cultura forte e contínua de saberes e costumes que estão presentes no território potiguara, trazendo ensinamentos descritivos de conhecimentos desse povo e de sua cultura para a educação escolar indígena.

A educação escolar indígena e suas diversidades culturais é reforçada na LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que garantiu aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue, especialmente nos artigos 32, 78 e 79, como mencionamos acima. O texto afiança a educação escolar indígena em sua efetiva construção de materiais didáticos específicos e diferenciados para cada disciplina. Porém, vemos uma contradição na prática escolar na Escola Pedro Máximo, que aponta para a falta de materiais específicos para as disciplinas que tiveram sua criação pautada no fortalecimento da identidade e dos saberes ancestrais potiguara.

Para melhor credibilizar esta pesquisa, iniciaremos a seguir a análise das entrevistas dos docentes das disciplinas específicas potiguara, trazendo esta contribuição necessária e possibilitando-lhes vez e voz.

#### **4.2 Das transcrições das entrevistas dos docente das disciplinas específicas potiguara**

Esta pesquisa realizou entrevistas com três docentes das disciplinas específicas potiguara. Essas entrevistas foram elaboradas a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas (Apêndice A), com um total de dez perguntas que englobaram os objetivos desta pesquisa. Por meio das entrevistas, foi possível identificar a realidade vivenciada pelos professores dessas disciplinas específicas potiguara. Verificou-se uma realidade carregada de luta e de resistência diante da ausência de apoio, a exemplo da (re)construção de materiais específicos para suas práticas pedagógicas.

Para melhor evidenciar e aprofundar a pesquisa, decidi por uma demonstração da categorização presente nas falas dos professores das disciplinas específicas culturais. Nesse contexto, a partir dessas falas, comparei os documentos curriculares já analisados. Com isso,

nas suas falas, constatei algumas considerações a respeito das práticas pedagógicas dos professores das disciplinas específicas culturais e de suas respectivas metodologias e indagações teóricas e práticas para o fortalecimento da identidade e saberes potiguara.

Durante as entrevistas realizadas individualmente com cada professor, as falas foram gravadas e posteriormente transcritas. Dessa forma, as entrevistas converteram-se em documento passível de análise e indagações. No quadro abaixo, destacam-se as falas desses professores com suas respectivas categorias, subcategorias, constituintes, subconstituintes e suas frequências.

**Quadro 6** – Categorização das entrevistas dos docentes das disciplinas específicas potiguara

Categoria	Subcategoria	Constituinte	Subconstituinte	Frequências	
				FA	FR%
<b>Práticas pedagógicas</b>	Conjunto de ações intencionais	Presença da cultura indígena	Cultura potiguara	30	12,3%
			Material específico/adequado a nossa realidade	20	8,2%
			Necessidade de formação continuada específica	22	9%
			Desinteresse dos alunos	10	4,1%
			Autonomia do professor na produção das aulas	5	2%
			Ausência de políticas públicas/aperfeiçoamento na base comum curricular para a educação escolar indígena	10	4,1%
			Falta de apoio pedagógico	5	2%
<b>Saberes ancestrais</b>	Ancestralidade potiguara	Aspectos dos saberes ancestrais	Ancião/ principal fonte viva/Ancestrais/memórias	40	16%
			Ritual do toré	15	6,1%
			Conhecimento docente adquirido na vivencia com a cultura	40	16%
<b>Identidade potiguara</b>	Autorreconhecimento identitário	Relações de compartilhamento da identidade	Nosso povo	15	6,1%
			Autoafirmação	5	2%
			Valorização/consciência da identidade potiguara	20	8,2%
			Etnia	5	2%
<b>Total de frequências</b>				242	100%

Fonte: Organizado pela autora (2024).

No quadro, estão exemplificadas as vozes dos docentes das disciplinas específicas potiguara. A partir dessa análise, percebem-se dados inquietantes referentes a alguns questionamentos mais destacados dessas falas. As subconstituintes são indicações das

necessidades que impactam a realidade vivenciada no âmbito educacional da escola indígena.

Guiada pela voz dos docentes, afirma-se a existência de impedimentos para o desenvolvimento da cultura indígena. Os docentes apontam que esses impedimentos são ocasionados pela falta de materiais específicos e pela falta de organização nos documentos curriculares. Os professores citam como exemplo a BNCC, que não traz habilidades exclusivas para as disciplinas específicas potiguara, nem sequer como componente curricular da educação básica indígena, além de não possuir nenhum incentivo para o desenvolvimento e a visibilidade desta educação escolar indígena. Por isso, há necessidade, segundo os professores, da reconstrução desses documentos, que deveriam lhes auxiliar neste processo.

Neste sentido, temos a falta de união diante da escolha em não apoiar esses professores nem incentivar esses processos educativos. Temos também a falta de interesse dos estudantes indígenas diante da aprendizagem dos saberes indígenas, como é mencionado pelos professores. Neste caso, apenas uma minoria tem esse interesse, como foi descrito na seção II, ao tratar da observação participante. Para essa minoria, eles se esforçam e se veem como necessários para a construção do conhecimento.

Apesar desses problemas, é interessante focar na grande participação dos anciões como principal fonte de saberes dos professores e estudantes, como vemos em alguns recortes das falas dos docentes: “anciões como melhor recursos do saber”; “valorização dos saberes indígenas”; “valorização do saber não-científico”. Essas e outras falas destacadas nos guia para a grande evidência de que os anciões são uma rica e forte raiz em toda a educação escolar indígena. As verdadeiras fontes vivas de recursos a que os professores demonstram recorrer em todo momento e trazer para a convivência dos seus alunos.

Diante de tais aspectos, retomo para a valorização e visibilidade dos saberes ancestrais indígenas no processo do ensino-aprendizagem na escola indígena. Os Troncos Velhos são riquezas de memórias ainda presentes em nosso chão potiguara e estão sendo revitalizados.

Para isto, uma das questões norteadoras das entrevistas encontrou a falta de subsídios com ponto de angustia na prática desses docentes. Vejamos os depoimentos abaixo.

Não existe um material específico que você consiga lidar no processo todo para produzir uma aula. Tem temas que vou buscar na internet que seja confiável com as informações e algumas cartilhas que tem do povo potiguara, algum artigo científico falando sobre pinturas, sobre o toré, que são coisas tradicionais do nosso povo. Porém, até agora, para ser sincero, eu ainda não consegui sistematizar um conteúdo, como exemplo: daqui pra frente vou seguir isso, e tal série vou seguir isso aqui certinho, no 6º, no 7º, no 8º, pra ficar bem organizado, aí o que acontece é que estou ainda nesse processo de organização. Outra coisa que percebi é que não tem nada nas habilidades curriculares sobre a nossa cultura, assim temos que pegar e tentar adaptar para

poder direcionar no plano de curso de Arte e Cultura, mas... é complicado (Professor de Arte e Cultura, em 10/07/2024).

Existem materiais que já existiam antes, mas esses materiais por terem sido produzidos a mais de 10 anos, muitos deles não condizem com a realidade atual. Por isso, por mais que nós temos acesso a materiais como a gramática, dicionários, apostilas, esses estão em uma outra realidade e com outras finalidades. Existe por exemplo a base comum curricular nacional, mas lá não fala sobre as disciplinas de Tupi, Arte e Cultura e nem de Etno- história. O que deve ser aperfeiçoado é a base comum curricular que veio pra servir pra uma boa referência, mas diversas questões que ela aborda ela não nos contempla, que deveria ter todo um processo específico e diferenciado, e nós como educadores devemos e podemos adequar esses conhecimentos da educação básica a inserir aquilo também que seria básico para a formação de um indígena que colabora de forma efetiva em sua sociedade, guerreiros potiguara guerreiros de saberes, sabedor da sua língua, sabedor da sua cultura, da sua educação histórica. Falta ainda nós construirmos esses referenciais pra ser trabalhados nas escolas indígenas, então precisa serem construídos referenciais próprios e eu acredito que o dever do governo do estado nos ajudar nesse processo de maior fundamentação dessas disciplinas e saberes e criar-se oportunidades para que esses saberes sejam implementados (Professor de Tupi, em 11/07/2024).

Os documentos curriculares me auxiliam em grande parte nesses conhecimentos, temos muitos materiais, mas nada é organizado, são materiais avulsos que precisam ser mais organizados e estruturados, então a gente sai juntando as peças desse quebra-cabeça para ser efetivado e conseguirmos dar uma aula que não fique com perguntas não respondidas. Não temos um auxílio, não temos um bom recurso, não temos estrutura, não temos uma união com a escola, família e estado, somos praticamente sozinhos nessa trajetória (Professora de Etno-História, em 12/07/2024).

Ao analisar as falas, constatei a impactante falta de recursos, desde materiais específicos, documentos e habilidades, bem como a própria instituição, além de outros empecilhos que lhes são postos a cada dia. São dificuldades diárias e contínuas que vão se agravando progressivamente. Entretanto, no que concerne aos documentos oficiais há uma garantia de apoio para a educação escolar indígena. Com isso, percebo uma contradição de ideias entre a perspectiva e a realidade. Esse posicionamento é visto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Tais argumentos trazem uma grande responsabilidade em assegurar aos povos indígenas o direito à educação com formações específicas destinadas ao desenvolvimento de materiais

didáticos específicos e diferenciados. Porém, a partir das falas dos docentes das disciplinas específicas culturais potiguara, essa garantia não é efetuada. É visível a ausência dessas premissas e isso potencializa a desconstrução da visibilidade da identidade indígena na educação escolar indígena. Cabe ao docente, de maneira solo, enfrentar a falta de auxílio. Ele é empurrado a trilhar seus próprios caminhos, enfrentando barreiras e grandes dificuldades em seu cotidiano. Ele recorre, como principal fonte de recurso, à sua força e à sua determinação contra a esses processos políticos colonialistas.

Entre tantas dificuldades encontradas, também é mencionada nas falas dos docentes, a maneira como adquiriram os conhecimentos a serem trabalhados na educação escolar indígena. Como exemplo disso, apresento alguns relatos a seguir:

Adquiri os saberes ancestrais na minha história de vida e com a história de vida dos meus familiares ancestrais que já se foram. Primeiramente, eu sempre busco conhecimento com os mais velhos, depois coloco em prática em sala de aula com os alunos mostrando qual a realidade de hoje e como foi no passado, como chegamos até aqui. Essa busca que realizo com os anciões eu organizo em minhas anotações pessoais e quando vou utilizar nas metodologias sempre recorro, quem foi, como foi (Professora de Etno-História, em 12/07/2024).

Eu tive uma formação muito boa na educação básica na educação escolar indígena, a partir do 6º ano em diante e foi onde fui apreendendo com os professores o que é um toré, o que é ser indígena, a história do povo, os anciões iam pra sala passar um conhecimento, um artesão mais velho para repassar seus saberes de uma cestaria, de uma maracá, de um colar. Nisso, eu já saí do ensino médio com uma bagagem muito boa relacionado a cultura, mesmo sem o ensino superior eu já sabia sobre tudo relacionado a meu povo, sempre busquei conhecer mais com os anciões que são as fontes vivas dos saberes, e tudo isso aprendi durante meu interesse durante a minha educação enquanto aluno da escola indígena na educação básica que sempre me estimulou a nos guiar a participar de assembleias potiguara, participar de movimentos em Brasília, participar de assembleias de outros povos, conhecer a cultura de outros povos. E na graduação do curso de pedagogia dei continuidade as minhas pesquisas sobre meu povo (Professor de Arte e Cultura, em 10/07/2024).

Parte do nosso conhecimento, ele ocorre naturalmente nas experiências individuais de cada um, a começar pela família, comunidade, parte desse conhecimento vem daí, e a outra parte vem do conhecimento escolar, que vem desde a educação básica, passa ficar ainda mais profundo na educação de nível superior, os cursos de especialização ou de extensão, ele vai reforçar aquilo que a gente vivencia no dia a dia do ser indígena para participar do movimento político, social em defesa dos direitos indígenas, isso nos fortalece como educadores, um professor que seja etnicamente indígena, mas que não faz parte do movimento, ele é um professor incompleto e que precisa urgentemente se engajar na luta, na causa, porque tem conhecimento que a gente só adquire fazendo parte da luta, fazendo parte desse processo, em geral nas escolas a gente entende que os professores entende que tem essa vivencia, e essa vivencia ela sempre pode ser ampliado na medida que você participa ainda mais do movimento indígena (Professor de Tupi, em 11/07/2024).

A partir de tais relatos, percebe-se a importância que os professores dão aos saberes ancestrais indígenas trazidos pelos anciões da comunidade, destacados como principal fonte de saberes, valorizados enquanto Troncos Velhos de educadores ancestrais, primordiais para todo o processo de aquisição desses saberes. São os anciões que possuem em suas ricas memórias, através de seus relatos, a comunicação dos verdadeiros conhecimentos populares que estão presentes na comunidade indígena. Tendo os anciões como principal fonte de saber dos docentes, podemos enxergar que a formação não é contida apenas em ambientes formais e científicos, mas sobretudo na convivência com os saberes primordiais.

Nesse sentido, e diante da ausência de formações científicas e específicas para os docentes que atuam nessa modalidade das disciplinas específicas culturais, encontram-se fragilizadas as práticas pedagógicas e a própria formação do professor, havendo a necessidade de efetivação das leis e políticas que norteiam a educação, para que eles possam atender a este público-alvo. Para Arroyo (2011), tal formação deve ocorrer com urgência, uma vez que se deve trabalhar questões específicas e contínuas.

Nesta perspectiva, Alves (2010) aborda a formação continuada e afirma a necessidade de ela ser voltada para a racionalidade crítica, possibilitando ir além das bases dos conhecimentos científicos e ancestrais. A formação deve promover, junto aos atuais e futuros professores, a articulação entre conhecimentos científicos e práticos, de modo que eles estejam preparados para enfrentar a complexidade do ambiente escolar e dos sistemas educativos.

Sendo assim, traremos em destaque as categorias identificadas neste trabalho, dando potencialidade às suas peculiaridades.

#### **4.3 Das categorias: práticas pedagógicas, identidade potiguara e dos saberes ancestrais nos componentes curriculares específicos na Escola Indígena Potiguara**

Com a exposição da análise de documentos provenientes da Escola Pedro Máximo e das vivências de professores das três disciplinas específicas da educação escolar indígena, juntamente com as aulas descritas através da observação participante, chega-se ao momento de reflexão dos dados. Tem-se a descrição das situações, pessoas, ambientes e diálogos que foram transmitidos através da observação que surgiram na vida cotidiana da educação escolar indígena. Esses elementos foram fundamentais para a compreensão do objeto de pesquisa: as práticas pedagógicas como fonte de visibilidade da identidade e saberes ancestrais potiguara. Os saberes construídos no âmbito escolar entre professor e estudante possibilitaram a riqueza de detalhes para a investigação e teve como base a observação participante e a entrevista semiestruturada como também a pesquisa documental.

Sendo assim, através da observação participante, guiada pelas contribuições de Minayo (2014) e Gil (2006), adentrei na vida cotidiana do ambiente estudado, não como professora, mas na condição de pesquisadora, na condição de pessoa pertencente à comunidade indígena potiguara. Tenho contato direto e prático com o grupo e com a situação pesquisada, o que possibilitou uma proximidade de maior impacto da pesquisa, tendo sido fundamental para melhores resultados e eventuais complementos à pesquisa, uma vez que tenho acesso diário a todos e a tudo que envolve os sujeitos e o ambiente em questão.

A partir das três aulas observadas dos componentes específicos, é notória a tentativa docente de trazer os conhecimentos ancestrais para dentro da escola, apesar da falta de material específico e da existência de alunos com evidente falta de interesse nos conteúdos apresentados. Entretanto, como a professora de Etno-História afirmou em sua entrevista: “uma pequena minoria que se interessa, mas é nessa minoria que quer aprender que acredito no desenvolvimento da nossa cultura ser repassadas por gerações” (12/07/2024). Sendo assim, essas constatações de teoria e prática nos fazem compreender a realidade vivenciada neste âmbito escolar e as dificuldades encontradas que cercam cada vez mais o processo de desenvolvimento da cultura indígena e de seus saberes trazidos por gerações.

A partir dessas constatações, aponto os seguintes questionamentos: será que esses jovens na contemporaneidade vão dar continuidade a esses saberes ancestrais que já foram trazidos desde seus antepassados? Será que essa cultura será continuada ou apagada? Essas e outras suposições nos levam a um caminho que está sendo percorrido, mas que necessita de uma ação com todos os potiguara e toda a equipe escolar, que precisam e devem estar em sintonia para dar continuidade a esses saberes. Porém, como é mencionado pela docente.

Éramos unidos e hoje não estamos na mesma união, éramos como uma colmeia de abelhas que estão dispersas cada uma em seu rumo. Acredito que quando todos os professores, gestão escolar e coordenação se envolverem realmente, todos chagarem juntos e podermos seguir unidos para a construção de metodologias que busquem o fortalecimento da identidade do nosso povo, será um trabalho não só das disciplinas específicas, mas de todos. Falta essa união (Professora de Etno História, 2024).

Desse modo, observo o trabalho e o esforço docente acontecendo de maneira solitária, necessitando com urgência da contribuição de todos envolvidos neste ambiente escolar, desde os professores, alunos, gestão, coordenação, Estado, comunidade e família. É preciso que esses sujeitos estejam em processo de união, com ações e propostas que viabilizem a valorização e visibilidade da identidade indígena, com formações, suportes e materiais que os guiem, garantindo o auxílio por meio de metodologias para continuidade desses saberes ancestrais

trazidos por gerações até a contemporaneidade.

Para melhor evidenciar esta pesquisa, destacamos as observações participantes das práticas pedagógicas das disciplinas específicas potiguara, sendo divididas dentre três observações com suas compreensões necessárias.

#### **4.4 Observação participante das disciplinas específicas potiguara**

A observação participante deu-se nas aulas de Etno-História, Tupi e Arte e Cultura, nos dias 19 e 22 de julho de 2024 e foi realizada em aula de 40 minutos nas turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, no turno da noite, na Escola Pedro Máximo. O Ensino Médio funciona nas três séries no horário noturno. Pela manhã há apenas a 1ª Série. As três aulas observadas acontecerem no turno noturno. No intervalo das aulas é dado um simples jantar das 18:00 horas às 18:20 para que os estudantes possam assistir às aulas alimentados, considerando que muitos possuem baixa condição e vêm direto de seus trabalhos da agricultura, pesca e autônomos. As aulas se iniciam as 18:20h e vão até as 21:40h sem mais intervalos. Todas as aulas são de 40 minutos.

No dia 19 de julho de 2024, no horário da noite, na 2ª Série, tive a oportunidade de presenciar a aula do professor da disciplina da Língua Tupi. Eu já o conheço do convívio diário no ambiente profissional e na comunidade em que residimos. Com isso, foi possível uma melhor aproximação em relação aos sujeitos envolvidos, desde o professor até os estudantes, que também são meus alunos na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Por isso, demonstraram total conforto com a minha presença e agiram de forma espontânea sem a preocupação de que houvesse alguém observando.

A aula teve um total de 15 alunos presentes, na faixa etária de 16 a 20 anos de idade. Algumas estudantes com bebês no colo, outras ainda grávidas. O professor deu início à aula com a distribuição de um material impresso, o qual afirmou ter sido elaborado por ele mesmo e traduzido para o Tupi Potiguara, seguindo seus conhecimentos sobre a língua e seus saberes. Esse material distribuído continha a letra do “Pai Nosso” – um dos elementos dos saberes ancestrais que são proferidos durante o ritual do toré, sendo escrito tanto em português quanto em Tupi.

Logo em seguida, o professor solicitou uma leitura em voz alta, em conjunto. Os estudantes efetivaram a leitura. Durante a atividade, alguns estudantes liam e retornavam para algumas palavras que não conseguiam pronunciar em Tupi. Ao concluírem a leitura, o professor começou a explicar a importância do Pai Nosso e da aprendizagem na língua Tupi. Foram feitas reflexões e contada a história de cada detalhe contido na letra. Dentre os estudantes presentes,

apenas 4 ou 5 demonstravam ter um maior domínio da língua e motivação em querer aprender mais. Os outros estudantes já pareciam inquietos e até chegaram a perturbar a turma com aparelhos celulares, saindo e entrando da sala de aula a todo momento, além de não quererem contribuir com a aula. Apesar disso, o professor continuava a aula com o foco naqueles que realmente queriam participar, comentando e escutando. Assim, terminou a aula e o professor não conseguiu fazer o exercício que disse estar programado, muito menos deu tempo de fazer a chamada dos alunos presentes.

O professor demonstrou total domínio da Língua Tupi e interesse em repassar seus conhecimentos para os estudantes. Porém, apenas alguns demonstravam interesse em participar. Quanto ao conteúdo proposto pelo professor, apesar de ser um dos saberes ancestrais que estão presentes no ritual do Toré, o texto me fez refletir sobre a forte presença do catolicismo, que foi tão impulsionado no período da catequização pelos Padres Jesuítas e outros religiosos em 1500. Muitos desses saberes ainda guardam raízes que foram impregnadas nos povos originários até a atualidade, demonstrando a cultura miscigenada aos princípios colonialistas.

No tocante ao percurso da aula, diante tantas dificuldades encontradas, desde a falta de interesse da maioria dos estudantes, os quais se distraem com aparelhos celulares, e alguns que saem a todo momento da sala, bem como o tempo curto de aula que é dado apenas 40 minutos, levanto o seguinte questionamento: como o professor pode trazer propostas, aulas de campo, entre outras possibilidades de aulas, com o tempo tão curto de 40 minutos? Como mostrar a algum vídeo ou filme, como levar os alunos a dialogar mais e a desenvolver seu senso crítico? O tempo é inimigo da perfeição e isso é um dos problemas diários.

A observação da aula de Arte e Cultura foi realizada no dia 19 de julho de 2024 na turma da 3ª série do Ensino Médio. Neste dia, após a aula de Tupi, dei continuidade às observações destinadas à aula da disciplina de Arte e Cultura. A aula já iniciou com 5 minutos de atraso, o professor chegou motivado e conversando com as 8 alunas que estavam presentes. Trata-se de uma turma considerada pequena, e esse número se dá por conta de uma grande evasão escolar causada por desistências de jovens e adolescentes que largaram os estudos por desinteresse, pela necessidade de trabalhar e até por mulheres que estão em licença maternidade.

O professor distribuiu um material impresso às alunas presentes. Neste material, havia um texto titulado: “Ervas e plantas na cultura indígena”. No texto notou-se a contextualização da cultura indígena nacional e a valorização dos saberes trazidos pelos mais velhos com relação a ervas e a plantas medicinais. Esse texto foi construído pelo próprio docente a partir de seus conhecimentos sobre o processo histórico da cultura. O professor iniciou a explicação do texto comentando sobre a realidade vivenciada no território potiguara, pontuando a importância dos

saberes dos mais velhos sobre os medicamentos de cura e proteção utilizados pela fauna e flora da mãe terra.

As alunas prestavam bem atenção, mas não havia uma discussão ou um diálogo entre as partes. A aula era como uma palestra, um amontoado de explicações sem a participação das alunas. O professor, então, partiu para a entrega de um exercício contendo sete perguntas referentes ao texto com questões simples e diretas, entre elas: “O que é transmitido oralmente?”, “As ervas e plantas representam o quê?”. Tais perguntas destacadas nos remetem a um questionamento: houve reflexões e interpretações por parte das estudantes? A aula acabou e o exercício não foi concluído, ficando para ser entregue no próximo encontro.

No dia 22 de julho de 2024 foi realizada a observação da aula da disciplina de Etno-História na turma da 2ª série do Ensino Médio. Para dar início à aula, a professora da disciplina distribuiu aos 18 alunos presentes um material impresso. Esse material continha uma fotografia dos indígenas da comunidade em um ritual da pintura indígena potiguara. Além da foto, havia um breve texto, o qual revelava a valorização da pintura corporal feita da tinta de jenipapo e urucum, com exemplificações de desenhos significativos para nosso povo.

Dentro do texto percebeu-se a visibilidade da identidade indígena potiguara trazida pela escrita da professora responsável pela disciplina, a qual afirma ter construído o texto de acordo com seus conhecimentos da cultura e dos recursos das bibliotecas ancestrais, pela voz de anciões da comunidade. É interessante destacar um breve trecho em que se valoriza a pintura corporal indígena: “Com ela trazemos no corpo a marca de nossos antepassados”. Após a entrega do texto, a professora solicitou uma leitura individual silenciosa e comentou brevemente sobre a importância da pintura indígena. Ela trouxe à tona os significados e exemplos dessas pinturas. Alguns estudantes demonstraram interesse pelo conteúdo proposto. No desenrolar da aula surgiram alguns questionamentos e dúvidas de uma minoria de estudantes a respeito da forma como fazer tal desenho e sobre como é realizada a produção da tinta. Para explicação desse questionamento, um dos alunos presentes, detalhou o passo a passo de como realizar esse processo, afirmando ter habilidades para este procedimento.

Apesar de ainda ser evidente a distração de muitos dos estudantes com os meios tecnológicos, bem como conversações avulsas, mesmo assim, ainda se observou uma minoria de estudantes que realmente gostam e querem aprender mais sobre a sua identidade indígena. Trata-se de um meio de autoafirmação identitária que está em um processo lento e trabalhoso diante tantos empecilhos que os cercam.

Em seguida, a professora solicitou a realização de um questionário partindo do texto e das compreensões dos estudantes. Nesse questionário havia apenas duas perguntas, que estavam

destinadas a saber o porquê do uso dessas pinturas, dando possibilidade de uma resposta subjetiva ao estudante. A outra pergunta era sobre o significado de cada pintura, a exemplo da pintura da “colmeia”, da “folha da jurema” e da “salamandra”. Os alunos foram respondendo individualmente a atividade, ao mesmo tempo que se distraíam com celulares e conversas. Findou-se o tempo da aula e a professora pediu as atividades. Alguns os alunos entregaram e outros falaram que entregariam na próxima aula. Houve aqueles que nem sequer tentaram responder e ainda afirmaram que não realizariam a atividade, demonstrando falta de interesse e de respeito diante da professora. Apesar disso, a professora não deu tanta importância e seguiu para as suas próximas aulas.

Em um terceiro momento, foram realizadas as entrevistas individuais semiestruturadas com três docentes dessas disciplinas, sendo uma professora da disciplina de Etno-História, um professor da disciplina de Arte e Cultura e um professor da Língua Tupi, nas três turmas do ensino médio do turno da noite da escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios/Marcação–PB. Essas entrevistas seguiram um roteiro organizado de perguntas, conforme os objetivos da pesquisa proposta (Apêndice A). Esses professores serão identificados na seção de resultados e discussões como professora de Etno-História, professor de Arte e Cultura, e professor de Tupi.

As entrevistas semiestruturadas, seguidas pelos estudos de Bardin (2022), foram realizadas presencialmente, em local escolhido a critério do entrevistado. Por meio das entrevistas, foram problematizadas as narrativas, bem como as práticas que já são utilizadas no dia a dia, compreendendo os processos que ligam a comunidade ao meio, diagnosticando problemas e desafios em relação à conexão com os documentos curriculares, além da observação participante. Essas entrevistas foram gravadas e serviram para mapear as realizações e vivências dos saberes ancestrais indígenas com a educação escolar indígena, permitindo, assim, um mergulho na realidade contada pelos próprios docentes das disciplinas específicas potiguara.

SEÇÃO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

**Figura 23** – Fotografia da autora desta dissertação nas águas potiguara



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do caminho percorrido nesta pesquisa em busca da análise das práticas pedagógicas de docentes das disciplinas específicas potiguara (Etno-História, Arte e Cultura e Tupi), bem como dos materiais curriculares e didáticos para identificação da presença dos saberes ancestrais e da visibilidade da identidade indígena na Escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios/Marcação–PB, destaco o aprendizado em ter ouvido os relatos e ter vivido, na condição de pesquisadora, com docentes guerreiros que lecionam nas disciplinas específicas culturais indígenas da escola em que se desenvolveu a pesquisa.

Nesse sentido, enfatizo a grande importância e a experiência de observar, analisar e pesquisar meu povo, minha identidade, minha cultura e meu âmbito profissional. Essas são experiências que transbordaram vivências e histórias que, por tantas décadas, vêm resistindo a múltiplas formas de marginalização impostas por colonizadores e latifundiários, que tanto exploraram nosso território. Apesar disso, ainda se busca manter vivas as práticas pedagógicas que são desenvolvidas cotidianamente para as gerações seguintes desses jovens e adolescentes, que, a partir de uma minoria de interessados, podem dar continuidade aos saberes ancestrais indígenas potiguara. Esse espírito de luta e resistência caracteriza a etnia potiguara, presente nas 33 aldeias do nosso território.

A realidade vivenciada pelos docentes das disciplinas específicas potiguara, através das entrevistas, das observações e das análises de materiais curriculares, leva-me à constatação das grandes dificuldades que esses sujeitos enfrentam em seu âmbito educacional. Os profissionais estão à mercê da falta de material específico, da falta de apoio pedagógico à equipe escolar, da falta de formação continuada específica, bem como da falta de interesse da maioria dos estudantes que estão envolvidos no mundo contemporâneo digital. Apesar disso, esses docentes buscam individualmente, como melhor e maior fonte de saberes, os anciões da sua comunidade e sua história de vida, que são considerados como recurso de maior sabedoria para suas propostas de aulas, para a elaboração de seus materiais e para suas fontes de pesquisas cotidianas e contínuas.

A minha etnia potiguara e a minha vivência com todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram de fundamental importância para o processo da pesquisa, que se deu de forma fluída. Por ter contato próximo com os sujeitos, pude, a todo momento, tirar dúvidas e analisar, da melhor forma, tanto de modo presencial quanto por meio de conversa por WhatsApp, as suas práticas pedagógicas. Com isso, foi possível realizar análises mais detalhadas na pesquisa, o que tornou o percurso mais enriquecedor para conclusão e efetivação deste estudo. Estive na

condição de pesquisadora, mas por ser contratada não consegui afastamento da Escola, o que revelou ainda mais o caráter guerreiro dos professores que acreditam na força ancestral de seu povo. A convivência e vivência com o universo potiguara possibilitou a construção de conceitos e saberes que me levam à notável compreensão de que, aos poucos, os próprios indígenas vêm desconstruindo conceitos colonialistas, que são dados de maneira naturalizada. Porém, com o cotidiano no ambiente escolar, eles vão construindo os saberes para manter viva o que é mais rico: nossos Troncos Velhos. Esta conquista é destinada aos docentes da educação escolar indígena que, apesar das grandes dificuldades encontradas no percurso de suas práticas, tornaram-se expoentes, tendo em vista as iniciativas de suas práticas pedagógicas em torno da sua cultura, buscando a continuidade da tradição potiguara, pois a escola indígena é um ambiente propício para a aprendizagem significativa.

Ademais, as categorias centrais, demonstradas nos quadros de análise de conteúdo, que são: práticas pedagógicas, saberes ancestrais e identidade potiguara, através dos estudos de Bardin (2022), guiaram-nos pelo processo de reconhecimento dos aprendizados e desafios dessas práticas. Tal direcionamento de análise contribuiu para descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja a presença, ou frequência de apreciação, pode trazer elementos significativos para o objeto que está sendo analisado. Chegamos à compreensão de que os professores das disciplinas específicas da educação escolar indígena vêm construindo conhecimentos e saberes durante seu cotidiano, ou seja, no chão da escola indígena potiguara. Esses saberes são frutos de suas experiências enquanto indígenas potiguara em sua comunidade e são trazidos por seus avós, pais, tios e anciões vizinhos que contribuíram de forma ímpar na formação dos saberes ancestrais, possibilitando um panorama de possibilidades para suas práticas pedagógicas.

No entanto, essas experiências necessitam de ampliação da visibilidade perante órgãos governamentais e dentro do próprio povo, especialmente com as ramas novas. Nos documentos legais analisados, essas instâncias governamentais devem garantir o cumprimento das leis efetivadas nas políticas públicas, que indicam um total suporte para contribuições de formações e materiais específicos. Contudo, essas constatações são contradições da realidade ocorridas no cotidiano da educação escolar indígena, que necessita de mais recursos, desde materiais didáticos específicos, até formação específica continuada, além de apoio pedagógico, entre outros subsídios fundamentais para este processo.

Portanto, com a falta de subsídios para o desenvolvimento de uma educação indígena de qualidade, específica e diferenciada, com a interculturalidade dos saberes ancestrais, o professor lança mão e vai adaptando e remendando a sua prática a partir das necessidades dos

estudantes para, assim, poder adequar a sua realidade. Ao pesquisar os componentes curriculares de Arte e Cultura, Etno-História e Tupi, compreendi que existe uma lacuna na formação específica para esses docentes. Apesar de possuírem experiências na docência, falta-lhes formação para atuar nas disciplinas específicas culturais. Com isso, torna-se necessário os docentes construírem metodológicas e técnicas diferenciadas capazes de entender a especificidade desses estudantes.

A educação escolar indígena, considerada uma modalidade de ensino recente no contexto educacional, revela-se como fruto de muitas lutas e resistências que buscam uma educação específica e diferenciada que valorize os saberes tradicionais indígenas do chão da comunidade potiguara. Dessa maneira, é possível contribuir para a visibilidade da identidade indígena potiguara.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ednilton Tavares; CARVALHO, Sergio Roberto Garcia de; SOUZA Lucas Fernandes de. Programa do Proálcool e o etanol no Brasil. **Engevista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 127-136, 2009. DOI: 10.22409/engevista.v11i2.236. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/engevista/article/view/8847/6315>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves. **O ensino da temática indígena**. Recife: Rascunhos, 2017.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos índios potiguara da paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 30 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 jan. 2025.
- BRASIL. 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 30 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro. (org.). **Etnomapeamento dos potiguara da Paraíba**. Brasília, DF: FUNAI; CGMT; CGETNO; CGGAM, 2012.

CÔRTEZ, Clelia Neri. **Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogo interculturais**. São Paulo: Edufba, 2023.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul.-set. 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201507140384. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: 5. ed. Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlo. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, M. A. Educação intercultural no brasil: reflexões sobre sua construção e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, 2020.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska, 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 539- 554, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MALDONADO-TORRE, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, São Paulo, v. 31, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQShxqSTf4GkQvzck9G>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MARQUES, Cassio Ferreira. **Lendas e causas do povo potiguara**. João Pessoa: UFPB, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, José Mateus do (org.). **Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa: Editora ideia, 2012.

OLIVEIRA, Adriano Sérgio Bezerra; SANTOS, Pedro Lôbo. **Educação indígena: saberes e práticas educativas**. Ed: Eletrônica. João Pessoa, 2020.

PEREIRA, Atônio Alberto *et al.* **História, cultura e sustentabilidade do Vale do Mamanguape**: Livro paradidático para Educação básica. UFPB, João Pessoa, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília, DF: Enap, 2021.

SANTOS, A. C. Educação intercultural: para além do reconhecimento da diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos *et al.* **Composto escola: Comunidades de sabenças vivas**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Giovani José; COSTA, Anna Maria Ribeiro. **Histórias e cultuas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA, José Romildo Araújo. **Tupi Potiguara Kuapa**. Mamanguape: Ed: CBL, SP, 2024.

SILVA, Maria Alda Tranquelino; SILVA, Eduardo Jorge Lopes. **Educação indígena: saberes e práticas educativas**. Ed: Eletrônica. João Pessoa, 2020.

**UNESCO. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:**

VASCONCELOS, Lúcio Flavio. **Paraíba colonial: guerra, resistência indígena e domínio imperial**. Cjazeiras: Arribaça, 2023.

VERISSIMO, Larissa Gorgonho Soares da Silva. **Lendas indígenas potiguara: raízes de saberes continuados**. Marcação: Câmara Brasileira do Livro, 2022.

VERISSIMO, Larissa Gorgonho Soares da Silva; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Educação escolar indígena potiguara: práticas pedagógicas de docentes para a visibilidade da identidade e saberes ancestrais. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 21, n. 39, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9819/4163>. Acesso em: 30 jan. 2025.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS DOCENTES**

A entrevista semiestruturada será aplicada a 3 (três) docentes responsáveis das disciplinas específicas culturais (Etno-História, Arte e Cultura e Tupi) e será dividida em quatro blocos de perguntas derivadas dos objetivos da presente pesquisa.

**OBJETIVO GERAL:** Analisar as práticas pedagógicas de docentes das disciplinas específicas culturais indígenas (Étno História, Arte e Cultura e Tupi), bem como os materiais curriculares e didáticos, identificando a presença dos saberes ancestrais e a visibilidade da identidade indígena na aldeia Três Rios/Marcação-PB.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 1:** Descrever como ocorrem as práticas pedagógicas nas disciplinas específicas culturais e sua articulação com os materiais curriculares e didáticos, como também a presença viva da ancestralidade e identidade indígena nessas práticas.

**PERGUNTA 1:** Que materiais didáticos você utiliza em suas práticas pedagógicas dessas disciplinas específicas culturais para promover a visibilidade dos saberes ancestrais indígenas?

**PERGUNTA 2:** Como os recursos curriculares (PPP, Plano de Ensino e Didáticos) auxiliam em suas práticas pedagógicas para uma educação escolar indígena para o reconhecimento identitário?

**PERGUNTA 3:** Em suas práticas pedagógicas, quais metodologias são adotadas em busca do fortalecimento identitário indígena?

**PERGUNTA 4:** De que forma você adquiriu os saberes ancestrais indígenas para serem praticados em suas aulas? Esses saberes estão presentes em suas aulas? De que modo?

**OBJETIVO ESPECÍFICO 2:** Identificar, nas práticas pedagógicas das disciplinas específicas culturais, os aspectos da visibilidade da identidade e dos saberes ancestrais de uma escola indígena Potiguara.

**PERGUNTA 1:** Dentre os múltiplos saberes ancestrais indígenas que estão presentes no território Potiguara, quais deles se destacam relevantes para serem visibilizados em suas práticas pedagógicas? E por quê? Justifique sua resposta.

**PERGUNTA 2:** Quais os maiores desafios enfrentados para lecionar nessa disciplina?

**PERGUNTA 3:** De que maneira você busca revitalizar e visibilizar os saberes ancestrais

indígenas para o desenvolvimento da sua identidade no contexto de suas aulas?

**OBJETIVO ESPECÍFICO 3:** Verificar, nas práticas pedagógicas, elementos de ensino-aprendizagem e relações de compartilhamento da identidade Potiguara e circulação de saberes ancestrais proporcionados pelos docentes das disciplinas específicas culturais indígenas.

**PERGUNTA 1:** Como você identifica as modificações necessárias para o desenvolvimento da visibilidade dos saberes indígenas na educação escolar indígena?

**PERGUNTA 2:** De que forma você, enquanto docente da educação escolar indígena, promove um diálogo ou interlocução com os anciões para que esses compartilhem seus saberes ancestrais no contexto da sala de aula?

**PERGUNTA 3:** Como você analisa o interesse dos estudantes indígenas para a aprendizagem dos seus saberes ancestrais?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Para uma melhor construção e compreensão da pesquisa em destaque de maneira profunda, foi fundamental a observação participante, em que esteve como um arcabouço teórico guiado pelos estudos de Minayo (2014). O autor afirma que a partir desta observação participante, o pesquisador tem a oportunidade de estar inserido no ambiente estudado e poder ampliar sua pesquisa para melhores resultados e comparações com outros elementos da pesquisa.

Neste ponto de vista, esta pesquisa pretendeu investigar através desta observação participante, as aulas das disciplinas específicas culturais (Etno-história, Arte e Cultura e Tupi), bem como poder melhor se aproximar e ter o contato com a concretização das práticas pedagógicas desses docentes da educação escolar indígena Potiguara.

Essas observações não interferiram de forma alguma nas respectivas aulas, nem muito menos atrapalharam os estudantes. A pesquisadora apenas ficou em silêncio observando de maneira sutil alguns questionamentos norteadores para melhor compreensão e elaboração da pesquisa.

Para melhor evidenciar esta observação participante, destaco os seguintes questionamentos que são observados:

- Que materiais didáticos são utilizados nas aulas?*
- O conteúdo exposto pelo docente promove uma reflexão de autoafirmação identitária indígena dos professores e alunos?*
- Os professores indígenas interagem com os alunos e o conteúdo proposto?*
- Os professores e os alunos demonstram conhecimentos culturais das disciplinas específicas?*
- É realizado alguma atividade que envolva os saberes ancestrais da comunidade indígena?*
- Os alunos e docentes demonstram interesse pelas aulas?*
- Quais metodologias e estratégias são adotadas pelos professores durante as aulas?*
- O docente demonstra domínio do conteúdo programático?*
- Quais dificuldades são encontradas durante as aulas?*

## ANEXO A – PLANOS DE CURSO DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS POTIGUARA



PLANO DE CURSO – ANO LETIVO – 2024

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO  
14ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO  
E. E. I. E. F. M. INDIO PEDRO MAXIMO DE LIMA.  
ALDEIA TRÊS RIOS, MARCAÇÃO/PB

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO</b>	Linguagem
<b>COMPONENTE CURRICULAR:</b>	Língua Tupi
<b>ANO/SÉRIE:</b>	1º ano do Ensino Médio
<b>CARGA HORÁRIA: Semanal/Anual</b>	1 aula semanal em 200 dias letivos
<b>DOCENTE:</b>	José Romildo Araújo da Silva
<b>PERFIL DO DOCENTE:</b>	José Romildo Araújo da Silva (Guyraakanga Potigüara) Professor indígena Potigüara de História e Língua Tupi (Tupi Antigo), licenciado em Letras Português/Inglês, pela Universidade Cruzeiro do Sul, conclusão, 2019; e Licenciado em História, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE, conclusão, 2016. Lecionando em escolas indígena potigüara desde 2014.

### EMENTA

A língua Tupi, também chamada Tupi Potigüara é rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. Os estudantes das escolas Potigüara devem ter acesso ao conhecimento da língua materna deste povo, pois este idioma está presente em diversos contextos socioculturais dos estudantes, tais como no ritual do Toré, músicas, lendas, histórias, nomes de coisas, pessoas e lugares, etc. A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira de 1988.

### OBJETIVO GERAL

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo e valorizando a língua tupi como forma de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Conhecer a língua tupi explorando diversas práticas de linguagem incluindo artísticas, corporais e musicais no contexto da comunidade potigüara visando ampliar o aprendizado e possibilitando a inclusão e o respeito às diversidades culturais

### OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e em tupi. Compreender o fenômeno da variação linguística na utilização da língua tupi. Aprender a utilizar diferentes linguagens – oral, visual, escrita, corporal e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos proporcionando a inclusão. Utilizar a língua tupi para analisar e compreender melhor a ligação do indivíduo com meio ambiente promovendo a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente



PLANO DE CURSO – ANO LETIVO – 2024

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO  
14ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO  
E. E. I. E. F. M. INDIO PEDRO MAXIMO DE LIMA.  
ALDEIA TRÊS RIOS, MARCAÇÃO/PB

a questões do mundo contemporâneo. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais especialmente as desenvolvidas pelos potigüara atualmente. Compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação como mídias sociais a fim de exercitar a comunicação através de imagens, textos e áudios

### 1º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE DA LINGUAGEM	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/CONTEUDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	DESCRITORES DO SAEB
CONTEXTO HISTÓRICA-CULTURAL	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EM13LT43) Conhecer e relacionar a história do povo potigüara e a língua tupi como sinais de luta, identidade e resistência.	História da língua Tupi Potigüara	Campo da vida cotidiana	
CONTEXTO HISTÓRICA-CULTURAL	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EM13LT44) Refletir sobre aspectos culturais de origem indígena presentes na sociedade brasileira e no território potigüara.	Religiosidade e crenças Potigüara	Todos os campos de atuação	

### 2º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE DA LINGUAGEM	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/CONTEUDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	DESCRITORES DO SAEB
CONTEXTO HISTÓRICA-CULTURAL	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EM13LT45) Pesquisar, registrar e valorizar diferentes narrativas indígenas	Família tupi-guarani; Povos indígenas da Paraíba; Organização social Potigüara	Campo da vida cotidiana	

		incluindo as do próprio estudante a fim de destacar o protagonismo do estudante como sujeito histórico			
CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EM13LT46) Observar, sentir e respeitar e a natureza considerando a cosmovisão indígena relacionando espiritualidade, produção e sustentabilidade.	Atividades econômicas no Território Potiguara; Organização social Potiguara	Campo das práticas de estudo e pesquisa	

3º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE DA LINGUAGEM	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	DESCRITORES DO SAEB
CONTEÚDO GRAMATICAL	Escrita (compartilhada e autônoma)	(EM13LT47) Pesquisar em livros digitais ou físicos conteúdos gramaticais e verbetes de dicionário, a fim de compreender os sentidos das palavras, frases ou textos em tupi	Categorias gramaticais; 1ª e 2ª conjugação, verbos intransitivos e transitivos	Campo das práticas de estudo e pesquisa	

4º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE DA LINGUAGEM	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	DESCRITORES DO SAEB

CONTEÚDO GRAMATICAL	Análise linguística/semiótica (Ortografia)	(EF69LT48) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal) de acordo com a conjugação (1ª e 2ª) e os respectivos modos verbais (indicativo, nominal, gerúndio, imperativo e permissivo)	modos verbais (intransitivo e transitivo), posposição, conjunção, partículas, etc.	Todos os campos de atuação	
---------------------	--	--	--	----------------------------	--



*Somos todos*  
**PARAÍBA**  
Governo do Estado



14ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO  
E. E. I. E. F. M. INDIO PEDRO MAXIMO DE LIMA.  
ALDEIA TRÊS RIOS, MARCAÇÃO/PB

## PLANO DE CURSO – ANO LETIVO – 2023

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO</b>	Linguagem
<b>COMPONENTE CURRICULAR:</b>	Arte e cultura
<b>ANO/SÉRIE:</b>	9 Ano
<b>CARGA HORÁRIA:</b> Semanal Anual	
<b>VIGÊNCIA:</b>	Março / Dezembro
<b>DOCENTE:</b>	Gessé Viana da
<b>PERFIL DO DOCENTE:</b>	Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, especializando em Educação Indígena pelo Instituto de Especialização Profissional-IEP

### EMENTA

Conceito de Arte. Estudo das linguagens artísticas e história da Arte como instrumento de comunicação. Introdução de períodos básicos na linha do tempo da história da arte; necessário para a construção do conhecimento da cultura em aspectos gerais envolvendo leitura, vivência e experiências dentro das práticas dinâmicas pictóricas da produção artística em suas várias possibilidades de suportes. Funções comunicativas, expressivas e socioculturais. Ampliando o repertório de conhecimentos sobre os aspectos históricos socioculturais, gêneros artísticos e suas diversas técnicas com temas referentes da arte clássica e contemporânea

### OBJETIVO GERAL

Compreender a importância do estudo da arte para a formação do cidadão como um agente transformador, valorizando os aspectos sociais, morais e políticos como um todo.

### OBJETIVO ESPECÍFICOS

Apreciar, conhecer e interpretar os gêneros artísticos; - Fazer analogias e inferências sobre arte contemporânea; - Argumentar e justificar opiniões sobre arte e cultura; - Identificar e analisar as linguagens artísticas; - Utilizar a linguagem artística como forma de interpretação do cotidiano; - Ampliar e consolidar o conhecimento sobre a nomenclatura da história da arte; - Analisar o sentido das obras clássicas, compreendendo as inter-relações de ideias e representação política de acordo com a época de produção.



**1º BIMESTRE**

<b>UNIDADE TEMÁTICA/ OU PRÁTICAS DA LINGUAGEM</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS - BNCC</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>
Música	Contextos e prática	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética	Cultura Potiguará
Artes Visuais	Elementos constitutivos das artes visuais: ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento nas diferentes produções artísticas	EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.	Grafismos indígenas do Brasil
Dança	Música étnica: expressão e intencionalidade. Moda e estilo na música; expressão e intencionalidade	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.	Povos indígenas do nordeste e as diferentes culturas
Música	Foco e percepção: intenção sonora na música	(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical individual, coletiva e colaborativa.	Foco e percepção: intenção sonora na música.



14ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO  
E. E. I. E. F. M. INDIO PEDRO MAXIMO DE LIMA.  
ALDEIA TRÊS RIOS, MARCAÇÃO/PB

## 2º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA/ OU PRÁTICAS DA LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS - BNCC	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Artes visuais	Imaterialidade relacionada às obras no formato digital: fotografia digital, audiovisual, vídeo, arte computacional etc	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).	Práticas tradicionais de produção artística. Locais e Regionais.
Artes visuais.	Design, forma, função e o significado dos objetos	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação).
Condições de produção, circulação e recepção de discursos	A dança como ferramenta nas mãos do oprimido	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de	A dança como manifestação religiosa e como expressão de movimentos urbanos e/ou populares. Promover pesquisas com o uso de equipamentos digitais[



Somos todos  
**PARAÍBA**  
Governador do Estado



14ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO  
E. E. I. E. F. M. INDIO PEDRO MAXIMO DE LIMA.  
ALDEIA TRÊS RIOS, MARCAÇÃO/PB

		explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade	

### 3º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA/ OU PRÁTICAS DA LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS - BNCC	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Arte e Tecnologia	Materialidade	EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	Cultura Digital
Arte e tecnologia	-Tecnologias digitais da informação e comunicação; -Materialidade: suporte, materiais, equipamentos e ferramentas digitais.	EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo.	A tecnologia na criação da arte
Artes Visuais, Dança, Música	-Materialidade: Suportes, ferramentas e equipamentos analógicos e digitais.	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	Animação digital



*Somos todos*  
**PARAÍBA**  
Governo do Estado



14ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO  
E. E. I. E. F. M. INDIO PEDRO MAXIMO DE LIMA.  
ALDEIA TRÊS RIOS, MARCAÇÃO/PB


#### 4º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA/ OU PRÁTICAS DA LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS - BNCC	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Dança	Linguagens da dança: clássica, moderna e contemporânea.	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	Linguagens da dança: clássica, moderna e contemporânea.
Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	Contextos e práticas
Artes Integradas.	Patrimônio Cultural.	(EF69AR34P6) Analisar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e	Valorização do significado de bens culturais e patrimônio material e imaterial.



*Somos todos*  
**PARAÍBA**  
Governo do Estado



14ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO  
E. E. I. E. F. M. INDIO PEDRO MAXIMO DE LIMA.  
ALDEIA TRÊS RIOS, MARCAÇÃO/PB

		européias, de diferentes épocas.	
Músicas	Design e processo de criação nas linguagens artísticas.	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética	Design e processo de criação nas linguagens artísticas.

#### SUGESTÕES DIDÁTICAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

As situações de aprendizagem suscitadas pelas atividades e pelos problemas e desafios, sempre que possível, combinarão momentos de trabalho individual e momentos de trabalho em equipe. Em uma situação ou outra, no entanto, a autonomia na busca da aprendizagem e a busca coletiva de soluções sempre serão estimuladas

#### RECURSOS DIDÁTICOS

Textos;  
lápiz;  
caderno;  
Cartolina;  
guache;  
tesoura;  
cola;  
Lousa

#### AVALIAÇÃO

Originalidade nas ideias e produções artísticas



*Somos todos*  
**PARAÍBA**  
Governo do Estado



14ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO  
E. E. I. E. F. M. INDIO PEDRO MAXIMO DE LIMA.  
ALDEIA TRÊS RIOS, MARCAÇÃO/PB

Objetividade nas respostas  
Participação com questionamento durante as aulas.  
Provas e exercícios

#### FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOLER, Juan; BARCELLOS, Lusival. **Paraíba Potiguara**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. Artes indígenas: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 55-66, 2010.

PALITOT, Estêvão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór**: história, etnicidade e cultura. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2005

NASCIMENTO, José Mateus do (Org.). **Etnoeducação Potiguara Pedagogia da Existência e das Tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade, relação. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2009.

#### OBSERVAÇÕES

## ANEXO B – ATIVIDADES DOS DOCENTES

## TORÉ TUPI POTIGUARA

<p>ORÉ RUB (TUPINHE'ENGA RUPI) - O Pai Nosso em Tupi</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ORÉ RUB, YBÁKYPE TEKOAR.</li> <li>2. I MOETEPÝRAMO NDE RERA TOIKÓ.</li> <li>3. TOUR NDE REINO.</li> <li>4. TONHEMONHANG NDE REMIMOTARA YBÝPE,</li> <li>5. YBÁKYPE I NHEMONHANGA IABÉ.</li> <li>6. ORÉ REMI'U 'ARA IABI'ONDUARA</li> <li>7. EIME'ENG KORI ORÉBE.</li> <li>8. NDE NHYRÖ ORÉ ANGAIPABA RESÉ ORÉBE,</li> <li>9. ORÉ REREKOMEMUÃSÁRA SUPÉ</li> <li>10. ORÉ NHYRÖ IABÉ.</li> <li>11. ORÉ MO'ARUKAR UMÊ IEPÉ TENTAÇÃO PUPÉ,</li> <li>12. ORÉ PYSYRÖ TE IEPÉ MBA'EAÍBA SUÍ.</li>   <li>13. ASÉ O'AR, ASÉ OIKOBÉ, ASÉ OMANÖ</li> <li>14. IANDÉ ANAMA TE OIKOBÉ KÓ YBÝPE</li> <li>15. AUIERAMANHÊ NE</li> </ol> <p>A GENTE NASCE, A GENTE VIVE, A GENTE MORRE MAS NOSSO POVO VIVERÁ NESTA TERRA PARA SEMPRE</p>	<p>TUPÃSYPORANGETÉ EIMOMBOR OPÁ MARANA TUPÃSYPORANGETÉ XE SY ANGATURAMA</p> <p>REINA, REINA, REINA, REINA, REI OH</p> <p>TUPÃSYPORANGETÉ ESEPIÁ KÓ KUNUMĨ IXÉ MORUBIXABA, A'E KUNHATAĨ</p> <p>REINA, REINA, REINA, REINA, REI OH</p> <p>Oh Mãe de Deus arreda os males (2x) Oh Mãe de Deus minha mãe soberana (2x)</p> <p>Reina, reina, reina, reina, rei oh (2x)</p> <p>Oh Mãe de Deus olha aqui meus kunumĩ (2x) Eu sou morubixaba ela é kunhataĩ (2x)</p> <p>Reina, reina, reina, reina, rei oh (2x)</p>
--	---

<p>KAMUSÍ-KUATIASARA 'YBOTY-PORANGETÉ TOIKOBÉ TUPÃ XE RUBA MARIA MEMBYRA ABÉ</p>	<p>Quem pintou a louça fina foi a flor da maravilha Pai, filho, Espírito-santo Filho da Virgem Maria</p>
<p>XE AIKO XE RÓKYPE REIA 'ARA RESÉ XE RENÖI-UKAR YGUÁ JOÃO PASCOÁ ROKA PUPÉ</p>	<p>Eu estava na minha casa, e mandaram me chamar No dia do santo Reis, Na casa de João Pascal</p>

<p>ESENÖI XE KURIBOKA ASENÖI JUREMA TA XE PYTYBÖ IKÉ TASEPIAK JUREMA 'YBA TASEPIAK I KATUABETÉ</p> <p>KURIBOKA JUREMA (2X) TA XE PYTYBÖ IEPÉ</p> <p>KURIBOKA JUREMĨ APORASEI NDE TORÉ TAIEPYSYRÖ, JUREMA, KANIDÉ RU'UBA RI</p> <p>A'E KANIDÉ, A'E KANIDÉ TAITYK JUREMA'YBA KANIDÉ RESÉ</p>	<p>Chama as cobôcas de pena Eu chamei ela pra vir me ajudar Pra ver a força da Jurema Pra ver a força que a Jurema dá</p> <p>Oh cabocla de pena (2x) Tem pena de mim tem dó</p> <p>Caboquina da Jurema Eu dancei no seu toré para me livrar das flechas dos Tapuios Canindé</p> <p>Oh rei Canindé, oh rei Canindé Palma de Jurema ao rei Canindé</p>
<p>TIASÓ XE ANAM KÓ PYTUNA I MIRĨ OGUASEM KO'YR IKÉ POTÍGUARA GUARINĨ</p> <p>TIASEPIAK KO I PAPABA IANDÉ PORABYKYABA</p>	<p>Vamos meu irmão que uma noite não é nada Quem chegou foi Potiguará No romper da madrugada</p> <p>Vamos ver como é que acaba o resto da empeleitada</p>
<p>JUREMA KURUSU YPÝPE APORASEI MARAKAGUASU PUPÉ IESU XE IARA SUPÉ AIERURÉ NHÊ TOIMOATÁ XE ANAMA PABÊ (AUIEBETÉ AUIEBETÉ AUIEBETÉ) T'OIMOATÁ XE ANAMA PABÊ</p>	<p>No pé do cruzeiro Jurema, eu danço com meu maracá na mão Pedindo força ao meu Jesus Cristo Que abençoe a todos meus irmãos (o anahe, o anahe, o anahe) Que abençoe a todos meus irmãos</p>
<p>KURIBOKA PARANĀME I IEPORAKÁREME NIMBÓRAMO I 'ABA APÓU LANDUÁRAMO NIMBÓ</p> <p>KURIBOKA TABYGUARA OMB'AEMOGUAMOGUAB...</p> <p>GUARAPIRÁ, OH GUARAPIRÁ TIANHEMOORYB PARANĀ RORYPÁPE</p> <p>TAKUARE'Ê, TAKUARE'ENDYBA T'IANHEMOORYB PARANĀ RORYPÁPE</p>	<p>Os caboclos da aldeia quando vai pro pescar dos cabelos faz os fios dos fios faz Landuá</p> <p>Os caboclos da aldeia cessando na aldeia</p> <p>Guarapirá, oi guarapirá! Vamos dançar, na alegria do mar!</p> <p>Cana, cana, oh! canavial, vamos folgar na alegria do mar</p>

## Ervas e plantas na cultura indígena

Muitos povos indígenas vivem das florestas, de onde obtêm a sua subsistência através da coleta, da caça, da agricultura e da pesca. As ervas e plantas representam a principal fonte de medicamentos e de cuidados com a saúde e cura de enfermidades. Os indígenas são exímios conhecedores da flora e da fauna que os circundam. Além do cultivo de plantas medicinais, seus saberes botânicos são utilizados, por exemplo, para a fabricação de venenos usados na caça com a zarabatana. O curare, por exemplo, é um dos principais venenos extraído das plantas e tradicional dos Yanomani, que vivem na Amazônia. Plantas também são usadas com finalidade religiosa. Em cerimônias de cura, os xamãs dos povos Yanomami usam um rapé alucinógeno (*yakoana*) para entrar em contato com os espíritos que causam doenças e controlá-los. Entre os Kaxinawa, que vivem no Acre, os xamãs bebem o famoso chá da *ayahuasca*. Tradição oral na cultura indígena - um aspecto fundamental das culturas dos povos indígenas é a oralidade. Tradicionalmente, o conhecimento, os costumes e os valores são transmitidos dos mais velhos para os mais novos através da fala. A escrita não era conhecida pelos povos indígenas quando os europeus chegaram aqui em 1500. Hoje, a situação mudou. Os povos indígenas têm acesso à escrita, o que permite que se faça o registro de suas tradições, seja na língua de seus povos ou na língua portuguesa. Ainda assim, a tradição oral se mantém como elemento essencial da cultura indígena. Numa cartilha da Comissão Pró-indígena dedicada ao ensino de história, educadores indígenas do Acre escreveram assim: "Quando morre um velho sabido é como se fosse queimada uma grande biblioteca da história do nosso povo." A importância indígena na cultura brasileira-Mais correto do que dizer que fomos influenciados pela cultura indígena é afirmar que a cultura indígena participa da formação da identidade nacional. Em linhas gerais, a cultura brasileira é resultado da mistura de três culturas: a africana, a europeia e a indígena. Muitos elementos da nossa cultura, mesmo que não tenhamos consciência disso, têm origem na cultura dos primeiros povos que habitaram este território que hoje chamamos de Brasil. A herança indígena se faz notar nos nomes de bairros, ruas, cidades, estados etc. Abaeté, nome de uma cidade em Minas Gerais e de uma lagoa em Salvador, significa "homem verdadeiro" em tupi-guarani. Aracaju significa "cajueiro dos papagaios" em tupi-guarani. Curitiba, em tupi-guarani, significa "lugar do pinhão" ou "pinheiral". No estado de São Paulo, muitos municípios têm nomes de origem tupi, tais como Barueri, Bertioga, Botucatu, Caçapava, Arujá, Avaré e Votuporanga. Diversos animais e plantas têm nomes indígenas, a maior parte deles originária do tronco linguístico tupi.

### Atividade

**Leia o texto e responda as questões a seguir**

1- Em linhas gerais, a cultura brasileira é resultado de quê?

---

---

2- Qual frase foi escrita na cartilha da Comissão Pró-indígena?

---

---

3- Após os indígenas terem acesso a escrita o que aconteceu?

---

---

4- O que é transmitido oralmente?

---

---

5- Os Xamãs usam o quê nas cerimônias de cura ?

---

---

6- O que é o curare?

---

---

7- As ervas e plantas representam o quê?

---

---

ESCOLA E. I. E. F. M. PEDRO MÁXIMO DE LIMA

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

TEMA: PINTURA INDÍGENA POTIGUARA



Ter a percepção que, após tantos anos de massacres contra os nossos povos indígenas, ainda lutamos pela sobrevivência da nossa própria essência é um orgulho que deve ser levado de geração em geração. Prova viva disso, é a nossa manifestação cultural através do nosso próprio corpo ao nos pintarmos e demonstrarmos ao mundo que somos um povo guerreiro, alegre e esperançoso.

A pintura vai muito além de um adorno, cada desenho nela expresso traz em seu encaixe um grande significado. Todo Potiguara ao estar se caracterizando deve sentir a força, o orgulho, as dificuldades enfrentadas e, principalmente, a necessidade de manter firme a sua história em meio a tantas adversidades que atualmente existem. Feita naturalmente através do Jenipapo e do Urucum.

Podemos citar algumas como, a da salamandra, caminhos de monte-mór, a colméia, folha da jurema, entre outras. Resumindo, nossa pintura é parte de quem somos e como diz no livro *Índios na visão dos índios POTIGUARA*, feito pelos nossos parentes: "Com ela trazemos no corpo a marca de nossos antepassados".

***Nosso Povo Potiguara sempre foi e serão guerreiros!***

1º) Porque usamos a pintura corporal?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2º) Escreva abaixo os significados das pinturas que se pede.

a) Colmeia:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Folha da Jurema:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Salamandra:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA



ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO ÍNDIO PEDRO MÁXIMO DE LIMA  
U.T.B. 1105700 LEI Nº 8.028 DE 16/06/2006  
ALDEIA TRÊS RIOS S/N  
MARCAÇÃO – PB  
e-mail: pedromaximo.14gre@gmail.com  
Telefone: (83) 99322-6190

### ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo** para desenvolver o seu projeto de pesquisa, intitulado **“EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA: ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PARA O RESGATE DA IDENTIDADE E SABERES ANCESTRAIS”**, do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. Dr. Pro.Dr. Francisco José Pegado Abílio, cujo objetivo é analisar as práticas pedagógicas de docentes das disciplinas específicas culturais indígenas (Étino História. Arte e cultura e Tupi), bem como os materiais curriculares e didáticos, identificando a presença dos saberes ancestrais e o resgate da identidade indígena na aldeia Três Rios/Marcação- PB. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções 466/12 CNS e 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Cientes dos objetivos e métodos que serão utilizados nesse projeto, concordamos em apoiar o seu desenvolvimento

Aldeia Três Rios, Marcação – PB, 08 / 03 / 2024 .

*Jose Milton* *Prof. Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo*  
Mar. 180 451-1

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

**E.E. INDÍGENA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO  
ÍNDIO PEDRO MÁXIMO DE LIMA  
LEI DE CRIAÇÃO Nº 8.242 DE 01 DE JUNHO DE 2007  
PUBLICADA NO D.O.E. EM 01 DE JUNHO DE 2007**

## ANEXO D – SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA-CIÊNTÍFICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Eu, Larissa Gorgonho Soares da Silva, brasileira, casada, indígena Potiguara, residente na Aldeia Três Rios, Marcação-PB, portador do registro de identidade 3.806.402 SSP-PB, do CPF 087.979.344-96, aluna de mestrado da Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob matrícula 20231010028, venho respeitosamente, solicitar ao cacique da Aldeia Três Rios, Sandro Gomes Barbosa, a **autorização** para a realização da pesquisa **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PARA O RESGATE DA IDENTIDADE E SABERES ANCESTRAIS**, como também para apresentar os resultados dessa dissertação, em eventos da área de educação e publicar livros, matérias jornalísticas, revistas científicas, banners, blogs, dentre outros.

A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de docentes das disciplinas específicas culturais indígenas (Étino História, Arte e cultura e Tupi), bem como os materiais curriculares e didáticos, na perspectiva de identificar a presença dos saberes ancestrais e o resgate da identidade indígena na Escola Índio Pedro Máximo de Lima na aldeia Três Rios/Marcação-PB. Esta pesquisa está sendo orientada pelo Pro. Dr. Francisco José Pegado Abílio.

A coleta de dados será realizada através de uma análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com a participação de três professores que serão voluntários deste estudo. Quando possível, estaremos com um gravador e com uma câmera fotográfica fazendo registros que serão parte integrante da nossa pesquisa.

Marcação, 02/04/2024

*Larissa Gorgonho Soares da Silva*

Larissa Gorgonho Soares da Silva  
Mestranda PPGE/UFPB  
CPF: 087.979.344-96 RG: 3.806.402 SSP-PB

*Francisco José Pegado Abílio*

Pro.Dr. Francisco José Pegado Abílio  
Professor Orientador PPGE/UFPB  
CPF: 910.510.104-20 RG: 1.251.842 SSP/PB

*Sandro Gomes Barbosa*  
Sandro Gomes Barbosa  
Cacique da Aldeia Três Rios  
CPF 032.691.604-02 RG 1640451

## ANEXO E – SOLOCITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA-CIENTÍFICA 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Eu, Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo, casada, indígena Potiguara, residente na Aldeia Três Rios/Marcação-PB, portadora do registro de identidade 3.806.402 SSP-PB, do CPF 087.979.344-96, aluna do mestrado da Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período Março de 2023 à Março de 2025, sob matrícula 20231010028, venho respeitosamente, solicitar ao cacique geral, Sandro Gomes Barbosa, representante do Povo Potiguara da Paraíba, a **autorização** para a realização da pesquisa **“EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POTIGUARA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PARA O RESGATE DA IDENTIDADE E SABERES ANCESTRAIS”**, como também para apresentar os resultados dessa dissertação, em eventos da área de educação e publicar livros, matérias jornalísticas, revistas científicas, banners, blogs, dentre outros.

A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de docentes das disciplinas específicas culturais indígenas (Étino História, Arte e cultura e Tupi), bem como os materiais curriculares e didáticos, na perspectiva de identificar a presença dos saberes ancestrais e o resgate da identidade indígena na Escola Índio Pedro Máximo de Lima na aldeia Três Rios/Marcação-PB.

Como professora indígena Potiguara, sempre busquei contribuir com o nosso Povo, defendendo a cultura e tradição, lutando pelos direitos, reivindicando da sociedade respeito para com nossos ideais e fortalecendo as bandeiras de lutas. O projeto de pesquisa em pauta pretende contribuir para o resgate dos saberes ancestrais indígenas na educação escolar indígena.

A coleta de dados será realizada através de uma análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com a participação de três professores que serão voluntários deste estudo. Quando possível, estaremos com um gravador e com uma câmera fotográfica fazendo registros que serão parte integrante da nossa pesquisa.

Marcação, 02/04/2024

*Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo*

Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo  
Mestranda PPGE/UFPB  
CPF: 087.979.344-96 RG: 3.806.402 SSP-PB

*Francisco José Pegado Abílio*

Pro.Dr. Francisco José Pegado Abílio  
Professor Orientador PPGE/UFPB  
CPF: 910.510.104-20 RG: 1.251.842 SSP/PB

*Sandro Gomes Barbosa*

Sandro Gomes Barbosa  
Cacique Geral do Povo Potiguara  
CPF 082691609-02 RG 1640451

## ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DE INGRESSO EM TERRA INDÍGENA

30/04/2024, 09:52

SEI/FUNAI - 6540757 - Autorização de Ingresso em TI Pessoa Física



6540757



08620.004398/2024-43



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS  
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

### Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 38/AAEP/2024

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo	PROCESSO Nº:	08620.004398/2024-43
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº: 3.806.402 SSP/PB
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Departamento de Geociências.		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Desenvolver o projeto de pesquisa científica "Educação Escolar Indígena Potiguara: análises das práticas pedagógicas de professores para o resgate da identidade e saberes ancestrais".			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo	Brasileira	CPF: 087.979.344-96	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Potiguara de Monte-Mor/Aldeia: Três Rios - Município: Marcação/PB	POVO INDÍGENA:	Potiguara
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Joao Pessoa (CR - JPA)	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	02 de maio de 2024	TÉRMINO:	30 de março de 2025.
<b>Autorizo.</b>			
<b>RESSALVAS:</b>			

30/04/2024, 09:52

SEI/FUNAI - 6540/57 - Autorização de Ingresso em TI Pessoa Física

- Esta autorização inclui licença para uso de imagem, registro fotográficos, sonoro e audiovisuais e som de voz dos indígenas, para o objeto desta autorização, conforme descrição do Termo de Compromisso – SEI [6504602](#);
- Esta autorização inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade – CTA - SEI [6502602](#);
- Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Joenia Wapichana, registrada civilmente como Joenia Batista de Carvalho, Presidente**, em 29/04/2024, às 23:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](#), Informando o código verificador **6540757** e o código CRC **D92D028F**.

Referência: Processo nº 08620.004398/2024-43

SEI nº 6540757

## ANEXO G – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

Página 12 de 13

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.895.438

BRASÍLIA, 26 de Junho de 2024

Assinado por:  
Lais Alves de Souza Bonilha  
(Coordenador(a))

## ANEXO H – REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (RCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (RCLE)

A pesquisadora Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo e o pesquisador/orientador Dr. Francisco José Pegado Abílio convida você a participar da pesquisa intitulada “Educação Indígena Potiguara: análises das práticas pedagógicas de professores para o resgate da identidade e saberes ancestrais”. Para tanto você precisará assinar o REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (RCLE) que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde, bem como em conformidade com a **Resolução CNS nº 304 de 2000** (Pesquisa com População Indígena).

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Os participantes da pesquisa terão direito a todo o acompanhamento e assistência necessários para a efetivação de sua participação, além de terem o total auxílio para eventuais dúvidas que surgirem.

Esta pesquisa terá um orçamento financeiro próprio da pesquisadora responsável, com uma previsão de gastos totais de R\$ 350,00 para a necessidade de deslocamentos, alimentação, gravador, cópias e xerox para a elaboração da pesquisa.

De acordo com a **Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17**, os participantes da pesquisa terão a garantia de ressarcimento e a total cobertura de possíveis gastos previstos. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o(a) participante terá direito a ser “indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei” (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 9).

Os participantes terão a garantia do acesso aos resultados da pesquisa e o compromisso da pesquisadora de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Para os participantes da pesquisa, terão a opção sobre seus dados e sua escolha será respeitada. Eles têm o direito de decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública ou não.

Será assegurado a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum (Resolução CNS nº 510 de 2016).

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico e digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV). Portanto, o/a participante da pesquisa poderá decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de docentes das disciplinas específicas Potiguara (Étino História, Arte e cultura e Tupi), bem como os materiais curriculares e didáticos, identificando a presença dos saberes ancestrais e a visibilidade da identidade indígena na Escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios/Marcação-PB. Esta pesquisa será realizada na Escola Índio Pedro Máximo de Lima, localizada na aldeia Três Rios domunicípio de Marcação/PB. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se o método do estudo de caso e para a coleta de dados, utilizamos a pesquisa documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com três docentes das disciplinas

*Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo*

específicas Potiguara.

Por se tratar de entrevistas com profissionais de uma escola indígena, o presente estudo poderá acarretar em algum desconforto mediante as perguntas realizadas e modificação do cotidiano dos participantes pela presença da pesquisadora nos locais de investigação. Nesse sentido, caso seja percebido qualquer prejuízo aos participantes, a pesquisadora irá cancelar toda e qualquer atividade da pesquisa no exato momento do conhecimento dos transtornos. Da mesma forma, caso seja percebido que a publicação dos dados também acarretará em prejuízos, problemas ou transtornos aos participantes, a publicação será imediatamente cancelada.

Por se referir de uma pesquisa que busca o fortalecimento da identidade indígena Potiguara, espera-se que através dela os saberes indígenas sejam mais valorizados e desenvolvidos nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena, como também seja mais reconhecido no mundo acadêmico e científico.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma via deste documento assinado pelo(a) participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pela pesquisadora.

Para maiores informações e dúvidas:

**Pesquisadora responsável:** Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo

Telefone para contato (83) 99154-5257

E-mail: [larissagorgonho@gmail.com](mailto:larissagorgonho@gmail.com)

Endereço de trabalho: Sala 16 do Ambiente dos professores, Departamento de Metodologia da Educação (DME) – Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Campus I – atendimento segunda a sexta.

**Orientador:** Dr. Francisco José Pegado Abílio

Telefone para contato (83) 93064074

E-mail: [chicopegado@yahoo.com.br](mailto:chicopegado@yahoo.com.br)

Endereço de trabalho: Sala 16 do Ambiente dos professores, Departamento de Metodologia da Educação (DME) – Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Campus I – atendimento segunda a sexta.

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB:**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage:

<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep:**

SRTVN - Via W 5

Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte,

CEP 70719-040, Brasília (DF)

Telefone: (61) 3315-5877

Horário de atendimento: 09h às 18h

*Larissa Gorgonho Soares da Silva Verissimo*

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCE**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma via deste documento de **Registro do Consentimento Livre e Esclarecido**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa – PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

*Genes Vinicius da Silva*

---

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

*Luíssa Gongomês Soares da Silva Veissiano*

---

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

*Francisco José Pegado Abílio*

---

Assinatura, por extenso, do Professor-Orientador

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma via deste documento de **Registro do Consentimento Livre e Esclarecido**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa – PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

*Romildo Araújo da Silva*

---

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

*Vanessa Gonçalves Soares da Silva Leissiano*

---

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

*Francisco José Pego de Abílio*

---

Assinatura, por extenso, do Professor-Orientador

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma via deste documento de **Registro do Consentimento Livre e Esclarecido**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa – PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

*Íraei Merculino dos Santos*

---

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

*Vanessa Gonçalves Soares da Silva Urissiano*

---

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

*Francisco José Pego de Abílio*

---

Assinatura, por extenso, do Professor-Orientador