



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

SIDNEI FELIPE DA SILVA

**GEOGRAFIA ESCOLAR NAS ALDEIAS INDÍGENAS POTIGUARA
DE JARAGUÁ E MONTE MÓR DE RIO TINTO-PB**

**BRASÍLIA-DF
2020**

SIDNEI FELIPE DA SILVA

**GEOGRAFIA ESCOLAR NAS ALDEIAS INDÍGENAS POTIGUARA
DE JARAGUÁ E MONTE MÓR DE RIO TINTO-PB**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para avaliação e obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Costa Leite

BRASÍLIA-DF
2020

SIDNEI FELIPE DA SILVA

**GEOGRAFIA ESCOLAR NAS ALDEIAS INDÍGENAS POTIGUARA
DE JARAGUÁ E MONTE MÓR DE RIO TINTO-PB**

Tese de Doutorado em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Departamento de Geografia, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Geografia.

Aprovada em ____ de _____ de.....

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Costa Leite
Universidade de Brasília (UnB)
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Shadia Hussein de Araújo
Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Lusival Antonio Barcellos
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho
Universidade de Brasília (UnB)
(Suplente)

FICHA CATALOGRÁFICA

Dedico este trabalho a Deus, o Grande Arquiteto do Universo.

Aos meus pais, Raimunda Maria Felipe da
Silva (*In Memoriam*) e José Felipe da Silva, ao
meu irmão Emerson Felipe da Silva,
à minha esposa Andréa Bezerra Falcão
e aos meus filhos
Lucas José Felipe Falcão
e Tiago José Felipe Falcão.

Finalmente, dedico este trabalho às
comunidades Indígenas Potiguara da Paraíba,
Aldeias Monte Mór e Jaraguá, situadas
em Rio Tinto-PB.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento muito especial no qual não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que se fizeram presentes nos momentos mais significativos durante a realização desta pesquisa e ao Grande Arquiteto do Universo, nosso Deus, pela oportunidade de realizar este sonho, com todas as suas dificuldades, e pela disposição para encarar novos desafios. Agradeço a minha família, aos meus pais José Felipe e Raimunda Maria (*In Memoriam*), pelo amor e por constituírem o meu porto seguro. Ao meu irmão Emerson Felipe que sempre me encorajou a entrar para a academia e realizar o sonho de ser professor e pesquisador. A minha esposa Andréa Falcão por ter tido paciência comigo neste período de curso, por ter me apoiado sempre e por opinar e aconselhar no desenvolvimento da pesquisa. Aos meus filhos Lucas e Tiago, a inspiração de minha vida.

À minha Orientadora Professora Cristina Maria Costa Leite, uma pessoa a quem dedico grande admiração profissional. O pensar, as ideias e nossos diálogos contribuíram para instigar a nossa pesquisa que teve que buscar caminhos que não foram fáceis, mas que foram gratificantes. Agradeço por acreditar em uma pesquisa de Geografia Escolar em aldeias indígenas do povo Potiguara da Paraíba, pelo tempo dedicado, pelas indicações de livros e artigos cedidos. Espero que, depois da realização desta investigação, a sua conclusão seja apenas um ponto de partida para a feitura de novas pesquisas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA), pelas disciplinas oferecidas que foram importantes para a minha formação. Em especial, Cristina Leite, Fernando Sobrinho, Shadia Hussein, Marília Peluso, Nelba Azevedo, Juscelino Eudâmidas pelas contribuições acerca de nossas pesquisas.

Aos funcionários da Pós-Graduação de Geografia, Jorge e Agnelo, que sempre se colocam à disposição para ajudar os alunos. Estão sempre preocupados em não deixar o aluno vulnerável, ou seja, procuram mostrar a situação do aluno de Pós-Graduação, chamando a atenção para as pendências existentes.

Ao grande amigo do curso Celso Gomes, companheiro na estadia em Brasília e em todos os momentos que precisamos de suas contribuições no que tange aos processos burocráticos do POSGEA, nas sugestões para a realização do curso com responsabilidade e rigor acadêmico e a sua relevante ajuda no processo de escrita deste trabalho para que a pesquisa atendesse às normatizações da academia, uma pessoa que sempre fez questão de ajudar e apoiar durante toda a minha jornada acadêmica.

Aos colegas do curso Celso, Eliana, Lineu, Eduardo, Luís Cláudio, Anderson, Alcinéia, Gabriela, Leonardo, Hugo, Rodrigo, Daniel, Vânia e Denise que compartilharam conosco seus conhecimentos e suas experiências neste período de profundas reflexões sobre as pesquisas, a participação em eventos acadêmicos e por fim os momentos informais sempre muito divertidos nas horas de intervalo das aulas.

Aos colegas de profissão que me incentivaram nesta empreitada, os professores da educação básica que trabalharam e trabalham comigo nestes mais de quinze anos entre salas de aula em escolas públicas, particulares e nos cursinhos preparatórios para as instituições de ensino superior, dos municípios de Rio Tinto, Mamanguape, Marcação e Mataraca, dentre eles Andréa Falcão, Emerson Felipe, Josivando Félix, Carlos Augusto Júnior, Alexandre Sousa, Jailda Cristina, Edito Romão, Washington Campos, Esdras de Freitas, Manuel Neto, Carlos Eduardo, Carlos Bruno, Carlos Eduardo, Keila de Sousa, Cássio Marques, Edna Calixto, Pedro Kaaguasu Potiguara, Ednalvo Genuíno, Josineide Oliveira, Kamila Monique, Marta Gomes, Wellington David, Leandro Potiguara, Cleide Potiguara, Cleoneide Potiguara, Maíra Potiguara, Josemar Potiguara e Isaías Potiguara.

Durante o desdobramento da pesquisa, algumas pessoas passaram e contribuíram, a exemplo dos professores Lusival Barcellos e Paulo Palhano que me ajudaram e incentivaram a dar meus primeiros passos de uma proposta de estudo sobre a etnia Potiguara. José Mateus, Estêvão Palitot, Carlos Augusto, Maria Alda, Cássio Marques, Leandro Potiguara, Cleide Potiguara, Andréa Falcão e ao próprio Lusival, pelas indicações de leitura e o material cedidos gentilmente.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF) da Universidade de Brasília (UnB), em especial a líder do grupo Professora Doutora Cristina Leite que gentilmente nos convidou a integrar o grupo de pesquisa no qual as discussões e eventos realizados durante todo o período do curso contribuíram de maneira efetiva para a realização da pesquisa, como também nos trouxe mais experiência e maturidade teórica na redação da Tese. E aos amigos do grupo de pesquisa que gentilmente contribuíram para a realização da escrita do trabalho: Alcinéia, Daniel, Eduardo, Leonardo, Ricardo, Maciel, Mariana, Cíntia e Denise.

Ao pessoal do Grupo de Pesquisa em Educação, Etnia e Economia Solidária (GEPEEES) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em especial ao líder do grupo Professor PhD Paulo Palhano e ao amigo Carlos Augusto Júnior que também contribuíram de maneira efetiva para as nossas investigações e apoiaram incondicionalmente o nosso projeto.

À Prefeitura Municipal de Mataraca, Prefeito Constitucional Egberto Madruga por meio da Secretaria Municipal da Educação, Secretário Paulo de Tarso, e à Prefeitura Municipal de Marcação, Prefeita Constitucional Eliselma, e a sua Secretária Municipal de Educação Avênis Soares. Ambas, neste período de curso de Doutorado, me concederam a licença sem perda de vencimentos para que eu pudesse cursar as disciplinas e participar das atividades e eventos do Programa e escrever a Tese.

Às Lojas Maçônicas Comendador Arthur Lundgren do Oriente de Rio Tinto e Irmão João Batista Rocha do Oriente de Capim, filiadas do 13º Distrito Maçônico da Grande Loja Maçônica do Estado da Paraíba, e a União e Resistência do Oriente de Brasília, filiada à Grande Loja Maçônica do Distrito Federal que me proporcionou uma acolhida maravilhosa desde a minha chegada a Brasília por meio de seus valorosos irmãos que sempre me apoiaram nesta jornada acadêmica e compreenderam a importância de um de seus irmãos estar se preparando melhor para contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Agradeço à banca examinadora do relatório de qualificação, à Prof^ª Dr^a Maria Fernanda Farah Cavaton, à Prof^ª Dr^a Shadia Hussein Araújo, e ao Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo pelos questionamentos e debates propostos na indicação de referências e sugestão do caminho a ser percorrido na investigação. Além disso, à banca examinadora da Tese, aos examinadores externos Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo e Prof. Dr. Lusival Antonio Barcellos, aos examinadores internos Prof^ª Dr^a Shadia Hussein Araújo e Prof. Dr. Fernando Luís Araújo Sobrinho por aceitarem o convite para avaliar a pesquisa.

Ao povo indígena Potiguara, sinônimo de resistência, luta e (re) afirmação étnica. Às lideranças das aldeias Monte Mór e Jaraguá, a Claudécir da Silva Braz (Cacique Cal), e ao Anibal (Cacique Anibal), às diretoras das escolas estaduais indígenas Cristina Braz, Máira e Lesliene, a todos os professores. Enfim, a todos os funcionários e comunidade escolar das aldeias que sempre nos apoiaram e incentivaram na realização desta investigação. A 14ª Gerência Regional de Ensino da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Governo do Estado da Paraíba, por meio da representante indígena Naiara Potiguara que, gentilmente, contribuiu para a realização da pesquisa.

*Anama Potigüara auríeramanhe o-s-ekobé-ne
o tuibaepaepagüama yby-pe,
o-pytá-ne maramonhangaba saynha popyatábaba
bé
tym-a oré pyá nhyã abé,
ambite oré poromonhangaba resé*

*O povo Potiguara sempre viverá
na terra dos teus antepassados,
mesmo partindo;
permanecerá a semente da luta e resistência
plantada em nossas mentes e corações,
para o futuro das nossas gerações.*

(Josafá Padilha, Professor Indígena Potiguara)

RESUMO

Esta pesquisa analisa a importância da Geografia Escolar em escolas estaduais indígenas do povo Potiguara, situadas nas aldeias indígenas de Jaraguá e Monte Mór, localizadas no município de Rio Tinto, no litoral setentrional da Paraíba. A educação diferenciada Potiguara pode ser considerada como uma estratégia de resistência e (re) afirmação étnica e cultural desses povos. Por conseguinte, essa modalidade de ensino se coloca como um instrumento tanto político-pedagógico quanto social, pois requer mudanças em diretrizes, objetivos, currículos e programas, no sentido de torná-los mais adequados à realidade das comunidades indígenas, sendo construídos coletivamente. Constitui-se como objetivo da investigação analisar o ensino escolar de Geografia nas aldeias e seu possível potencial para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena. Nessa perspectiva, esta investigação, de base qualitativa, foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas de Rio Tinto, das Diretrizes Operacionais para a Educação do Governo do Estado da Paraíba e do Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena, entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados com os professores da disciplina de Geografia, com os coordenadores pedagógicos, com a representante indígena da 14ª Regional de Ensino da Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia do Governo da Paraíba e com uma das lideranças da comunidade indígena, a observação das aulas de Geografia no Ensino Fundamental II (Ciclos III e IV) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a construção de um diário de campo. Os fundamentos teóricos que estruturaram esta investigação foram definidos por bloco de temáticas. Nesse sentido, para a questão relativa à Geografia Escolar, o aporte teórico foi: Callai (2005), Cavalcanti (1998), Castrogiovanni (2005), Leite (2012) e Pontuschka (2009). Sobre a ocupação do território pelo povo indígena foram consultados: Amorim (1970), Luciano (2019), Marques (2009), Moonen (2008), Palitot (2005), Panet (2002), Ribeiro (1996) e Vieira (2006). A reflexão sobre os conceitos de território e territorialidade em Haesbaert (2004), Mignollo (2007), Raffestin (1993), Porto-Gonçalves (2008) e Saquet (2007). Para a Educação Escolar Indígena Potiguara: Barcellos (2014), Falcão (2017), Grupioni (1995), Nascimento (2017), Palhano Silva (2018), Scanduzzi (2009) e Silva (2017). Os resultados obtidos evidenciaram como a retomada do território indígena pelo povo Potiguara de Rio Tinto-PB se faz presente no contexto escolar por meio do Ensino de Geografia, além da construção e materialização de uma cartografia étnica que se apresenta nas aulas de Geografia como um importante instrumento didático para obter maior conhecimento acerca das terras indígenas Potiguara. Ademais, ficou evidente a importância da Geografia Escolar ser desenvolvida de maneira diferenciada, buscando contemplar a realidade das comunidades indígenas Potiguara por meio de conteúdos relacionados às questões socioambientais em seus territórios e para contribuir com processo de (re) afirmação étnica e cultural empreendido por esses sujeitos desde os primeiros anos deste século XXI. Em conclusão, o Ensino de Geografia, quando entendido enquanto uma construção realizada em conjunto com os sujeitos, mediante processos que prezem pela autonomia, empoderamento e valorização das especificidades da comunidade indígena Potiguara, tem papel fundamental no fortalecimento da Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Potiguara; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This research analyzes the importance of School Geography in indigenous state schools of the Potiguara people, located in the indigenous villages of Jaraguá and Monte Mór, located in the municipality of Rio Tinto, on the northern coast of Paraíba. Differentiated education Potiguara can be considered as a strategy of resistance and ethnic and cultural (re) affirmation of these peoples. Consequently, this type of teaching is both a political-pedagogical and a social instrument, as it requires changes in guidelines, objectives, curricula and programs, in order to make them more appropriate to the reality of indigenous communities, being built collectively. The objective of the investigation is to analyze school teaching of Geography in the villages and its possible potential for strengthening Indigenous School Education. In this perspective, this qualitative research was carried out through bibliographic research, documentary analysis of the Pedagogical Political Projects of the indigenous schools of Rio Tinto, the Operational Guidelines for Education of the Government of the State of Paraíba and the National Curriculum Reference for the Indigenous School, interviews and application of semi-structured questionnaires with teachers of the discipline of Geography, with pedagogical coordinators, with the indigenous representative of the 14th Regional Teaching of the State Secretariat of Education, Science and Technology of the Government of Paraíba and with one of the leaders from the indigenous community, observation of Geography classes in Elementary School II (Cycles III and IV) of Youth and Adult Education (EJA) and the construction of a field diary. The theoretical foundations that structured this investigation were defined by thematic block. In this sense, for the issue related to School Geography, the theoretical contribution was: Callai (2005), Cavalcanti (1998), Castrogiovanni (2005), Leite (2012) and Pontuschka (2009). The following were consulted on the occupation of the territory by the indigenous people: Amorim (1970), Luciano (2019), Marques (2009), Moonen (2008), Palitot (2005), Panet (2002), Ribeiro (1996) and Vieira (2006). The reflection on the concepts of territory and territoriality in Haesbaert (2004), Mignollo (2007), Raffestin (1993), Porto-Gonçalves (2008) and Saquet (2007). For Indigenous School Education Potiguara: Barcellos (2014), Falcão (2017), Grupioni (1995), Nascimento (2017), Palhano Silva (2018), Scandiuzzi (2009) and Silva (2017). The results obtained showed how the resumption of indigenous territory by the Potiguara people of Rio Tinto-PB is present in the school context through the Teaching of Geography, in addition to the construction and materialization of an ethnic cartography that is presented in Geography classes as an important didactic instrument to obtain greater knowledge about the Potiguara indigenous lands. Furthermore, it became evident the importance of School Geography to be developed in a different way, seeking to contemplate the reality of the Potiguara indigenous communities through content related to socio-environmental issues in their territories and to contribute to the process of ethnic and cultural (re) affirmation undertaken by these subjects since the early years of this 21st century. In conclusion, the Teaching of Geography, when understood as a construction carried out together with the subjects, through processes that value autonomy, empowerment and appreciation of the specificities of the Potiguara indigenous community, has a fundamental role in strengthening Indigenous School Education.

Keywords: School Geography; Potiguara; Indigenous School Education.

RESUMEN

Esta investigación analiza la importancia de la Geografía escolar en las escuelas estatales indígenas del pueblo Potiguara, ubicadas en las aldeas indígenas de Jaraguá y Monte Mór, ubicadas en el municipio de Rio Tinto, en la costa norte de Paraíba. Educación diferenciada Potiguara puede considerarse como una estrategia de resistencia y (re) afirmación étnica y cultural de estos pueblos. En consecuencia, este tipo de enseñanza es tanto un instrumento político-pedagógico como social, ya que requiere cambios en las directrices, objetivos, planes de estudio y programas, para hacerlos más apropiados a la realidad de las comunidades indígenas, que se construyen colectivamente. El objetivo de la investigación es analizar la enseñanza escolar de Geografía en las aldeas y su posible potencial para fortalecer la Educación Escolar Indígena. En esta perspectiva, esta investigación cualitativa se realizó a través de la investigación bibliográfica, el análisis documental de los Proyectos Políticos Pedagógicos de las escuelas indígenas de Rio Tinto, las Directrices Operativas para la Educación del Gobierno del Estado de Paraíba y la Referencia Curricular Nacional para Escuela indígena, entrevistas y aplicación de cuestionarios semiestructurados con docentes de la disciplina de Geografía, con coordinadores pedagógicos, con el representante indígena de la XIV Secretaría Regional de Enseñanza, Ciencia y Tecnología del Estado del Gobierno de Paraíba y con uno de los líderes de la comunidad indígena, observación de clases de Geografía en la Escuela Primaria II (Ciclos III y IV) de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y la construcción de un diario de campo. Los fundamentos teóricos que estructuraron esta investigación fueron definidos por bloque temático. En este sentido, para el tema relacionado con la Geografía Escolar, la contribución teórica fue: Callai (2005), Cavalcanti (1998), Castrogiovanni (2005), Leite (2012) y Pontuschka (2009). Se consultó a los pueblos indígenas sobre la ocupación del territorio: Amorim (1970), Luciano (2019), Marques (2009), Moonen (2008), Palitot (2005), Panet (2002), Ribeiro (1996) y Vieira (2006). La reflexión sobre los conceptos de territorio y territorialidad en Haesbaert (2004), Mignollo (2007), Raffestin (1993), Porto-Gonçalves (2008) y Saquet (2007). Para la educación escolar indígena Potiguara: Barcellos (2014), Falcão (2017), Grupioni (1995), Nascimento (2017), Palhano Silva (2018), Scandiuzzi (2009) y Silva (2017). Los resultados obtenidos mostraron cómo la reanudación del territorio indígena por parte del pueblo Potiguara de Rio Tinto-PB está presente en el contexto escolar a través de la Enseñanza de la Geografía, además de la construcción y materialización de una cartografía étnica que se presenta en las clases de Geografía como un importante Instrumento didáctico para obtener un mayor conocimiento sobre las tierras indígenas Potiguara. Además, se hizo evidente la importancia de que la Geografía Escolar se desarrolle de una manera diferente, buscando contemplar la realidad de las comunidades indígenas de Potiguara a través del contenido relacionado con los problemas socioambientales en sus territorios y contribuir al proceso de (re) afirmación étnica y cultural emprendida por estos temas desde los primeros años de este siglo XXI. En conclusión, la Enseñanza de la Geografía, cuando se entiende como una construcción realizada junto con los sujetos, a través de procesos que valoran la autonomía, el empoderamiento y la apreciación de las especificidades de la comunidad indígena Potiguara, tiene un papel fundamental en el fortalecimiento de la Educación Escolar Indígena.

Palabras clave: Geografía escolar; Potiguara; Educación escolar indígena.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Igreja Nossa Senhora dos Prazeres.	83
Figura 02 – Reconstituição da Demarcação da Sesmaria dos Índios de Monte Mór – Potiguara.	84
Figura 03 – Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT).....	85
Figura 04 – Estátua do Fundador e Igreja de Santa Rita de Cássia, município de Rio Tinto/PB.	87
Figura 05 – Instalações da Fábrica da CTRT	88
Figura 06 – Galpões da tecelagem da CTRT nas Terras Indígenas Potiguara.	88
Figura 07 – Sandro Gomes Barbosa - Cacique Geral do povo Potiguara e Vereador do Município de Rio Tinto	91
Figura 08 – Lugares de Memória dos Potiguara.....	98
Figura 09 – Ritual do Toré na aldeia Monte Mór.....	99
Figura 10 – Ritual do Toré na Aldeia São Francisco	101
Figura 11 – Limite das Terras Indígenas Potiguara e a sede do município.	111
Figura 12 – Escola Indígena 1	113
Figura 13 – Escola Indígena 2, ano letivo de 2017.	116
Figura 14 – Demolição Escola Indígena 2, dezembro de 2017.	116
Figura 15 – Projeto Arquitetônico Elaborado pela ECOS, 2019.....	117
Figura 16 – Tiro de Guerra – TG (Exército Brasileiro) Escola Indígena 2 – 2018.	118
Figura 17 – Fachada do Centro de Referência e Assistência Social – CRAS – Escola Indígena 2 – 2019	119
Figura 18 – Escola Indígena 3	121
Figura 19 – Formação da mesa debatedora da CONEEI (Etapa / Rio Tinto-PB)	127
Figura 20 – A dança do Toré na abertura da CONEEI (Etapa / Rio Tinto-PB)	128
Figura 21 – Nuvem de palavras que remetem as categorias teóricas.	150
Figura 22 – 15º Acampamento Terra Livre (ATL) em Brasília-DF, 2019.....	158
Figura 23 – Povo Potiguara de Rio Tinto-PB no ATL em Brasília-DF, 2019	159
Figura 24 – Apresentação na II Gincana Cultural Se Sabe de Repente	160
Figura 25 – Alunos, Professores e Funcionários nos preparativos para dançar o Toré.....	162
Figura 26 – Elaborando os Etnomapas das Terra Indígena Potiguara da Paraíba.....	171

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Localização das Terras Indígenas e Aldeias Potiguara - PB	23
Mapa 02 – População Indígena no Leste-Nordeste do Brasil.	25
Mapa 03 – Localização do município de Rio Tinto-PB	73
Mapa 04 – Etnomapa de usos atuais das terras indígenas do Povo Potiguara.....	80
Mapa 05 – Localização das Aldeias Jaraguá e Monte Mór dos Potiguara - Rio Tinto-PB. ...	106
Mapa 06 – Localização das Escolas Indígenas situadas nas Aldeias Jaraguá e Monte Mór..	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Territorialidade das Aldeias Indígena Potiguara em Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição – Paraíba	76
Quadro 02 – Situação atual das três Terras Indígenas Potiguara	77
Quadro 03 – Visitas exploratórias nas Aldeias e Escolas Indígenas de Rio Tinto-PB.....	108
Quadro 04 – Escolas Indígenas e o Panorama de Alunos e Professores.	110
Quadro 05 – Quadro Funcional e de Formação da Escola Indígena 1.	114
Quadro 06 – Quadro Funcional e de Formação da Escola Indígena 2.	117
Quadro 07 – Quadro Funcional e de Formação da Escola Indígena 2.	122
Quadro 08 – Caracterização dos participantes da pesquisa: Gestor Escolar e/ou Coordenador Pedagógico.....	123
Quadro 09 – Caracterização dos participantes da pesquisa: Professores de Geografia.....	124
Quadro 10 – Sugestão dos Temas de Estudo e seus Conteúdos para o Ensino de Geografia no RCNEI	137
Quadro 11 – Sugestão dos Temas de Estudo e seus Objetivos Didáticos para o Ensino de Geografia no RCNEI	138
Quadro 12 – Orientações de Funcionamento das Escolas Estaduais Indígenas	142
Quadro 13 – Legislação, Formação, Documentos e Normas para a Educação Escolar Indígena Potiguara.....	146
Quadro 14 – Seleção dos Profissionais da Educação para as Escolas Indígenas	148
Quadro 15 – Seleção dos Professores para as Escolas Indígenas.....	148
Quadro 16 – Aulas de Geografia na EJA das EEI / Professor 1: 6º/7º Anos – III Ciclo EJA.	163
Quadro 17 – Aulas de Geografia na EJA das EEI / Professor 1: 8º/9º Anos – IV Ciclo EJA	165
Quadro 18 – Aulas de Geografia na EJA das EEI / Professor 2: 6º/7º Anos – III Ciclo EJA	166
Quadro 19 – Aulas de Geografia na EJA das EEI / Professor 3: 8º/9º Anos – IV Ciclo EJA	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Professores das escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB	69
Tabela 02 – Professores da EJA das Escolas Estaduais Indígenas do município de Rio Tinto-PB	70
Tabela 03 – População indígena do município de Rio Tinto-PB	109
Tabela 04 – Demonstrativo das Escolas Estaduais Indígenas pesquisadas	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APOIME – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

AUP – Associação dos Universitários Potiguara

ATL – Acampamento Terra Livre

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEB – Câmara da Educação Básica

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CTRT – Companhia de Tecidos Rio Tinto

EEI – Escola Estadual Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GRE – Gerência Regional de Ensino

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPB – Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OJIP – Organização dos Jovens Indígenas Potiguara

ONGs – Organizações Não-governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OPIP – Organização dos Professores Indígenas Potiguara

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PET – Programa de Educação Tutorial (Indígena)

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGCR – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROÁLCOOL – Programa Nacional do Alcool

PROEJA – Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEECT – Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TG – Tiro de Guerra

TI – Terra Indígena

TIs – Terras Indígenas

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO	22
1 REFLEXÕES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR, A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	31
1.1 A GEOGRAFIA ESCOLAR	31
1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	38
1.2.1 A Contribuição da FUNAI para a Educação Indígena	42
1.2.2 A Contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Escolar Indígena.....	44
1.2.3 A Contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena	46
1.2.4 A Base Nacional Curricular Comum e as propostas para a Educação Escolar Indígena	48
1.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	52
1.3.1 O Ensino de Geografia e a formação de Professores Indígenas (PROLIND)	56
1.4. A EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) NO BRASIL	58
1.4.1 A EJA nas Escolas indígenas Potiguara do município de Rio Tinto-PB	68
2 POVO INDÍGENA POTIGUARA: OCUPAÇÃO ESPACIAL, TERRITÓRIO E CULTURA	72
2.1 O MUNICÍPIO DE RIO TINTO/PB: O ESTEIO DO POVO INDÍGENA POTIGUARA	72
2.1.1 Aspectos históricos.....	73
2.2 TERRA INDÍGENA POTIGUARA DE MONTE MÓR: AS ALDEIAS MONTE MÓR E JARAGUÁ.....	75
2.3 POVO POTIGUARA DA PARAÍBA: UM BREVE HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO ESPACIAL	81
2.4 TERRAS INDÍGENAS: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE ÉTNICA	93
2.5 CULTURA DO POVO POTIGUARA.....	97
3 ENTRE AS ALDEIAS E AS ESCOLAS INDÍGENAS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DA PESQUISA	104
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	104
3.2 RECORTE ESPACIAL E TEMPORAL.....	108
3.3 AS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS POTIGUARA DE RIO TINTO-PB.....	111
3.3.1 Escola Indígena 1	112
3.3.2 Escola Indígena 2	115

3.3.3 Escola Indígena 3	119
3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	122
3.5 A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CONEED) COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO NAS ALDEIAS INDÍGENAS DO POVO POTIGUARA DE RIO TINTO-PB.....	126
3.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE PARA OS CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	130
4 ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ALDEIAS INDÍGENAS POTIGUARA DE RIO TINTO-PB	135
4.1 A ABORDAGEM DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO RCNEI E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DA PARAÍBA	135
4.2. O ENSINO DE GEOGRAFIA E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM A TEMÁTICA INDÍGENA DOS POVOS POTIGUARA DE RIO TINTO-PB	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	192

APRESENTAÇÃO

Sou filho de pessoas que nasceram, cresceram e saíram do município de Rio Tinto, em meados da década de 1970, para buscar melhores condições de vida na cidade de São Paulo. Mesmo estando distante geograficamente da terra natal, as raízes não eram esquecidas. Em agosto de 1985, estando eu com oito anos de idade, toda a família retorna a Rio Tinto, lugar onde estamos até os dias atuais.

Durante a infância e a adolescência, tive a oportunidade de explorar e conhecer a natureza exuberante do local, bebendo, mesmo sem perceber, na fonte dos elementos culturais vividos em diversos momentos da vida. Passeios nas aldeias indígenas para banhos de rios e lagoas nos chamavam a vislumbrar a realidade alterada do lugar. Ruas abertas, casas – antes ocas – de taipa, substituídas agora por tijolos. Casas essas invadidas por tecnologias aparentes como, por exemplo, a antena parabólica.

Esses eram os detalhes que os meus olhos de criança/adolescente conseguiam perceber. Sem muita leitura/interpretação dessa realidade, também consegui perceber, no entanto, a preservação de alguns elementos culturais fortes da etnia Potiguara. A exemplo disso, recordo os rituais do Toré com os indígenas trajando suas vestimentas tradicionais e os corpos pintados caracteristicamente para a ocasião, envolvidos em um clima necessário à prática, entoando seus cantos em homenagem aos deuses da natureza e ao deus maior – Tupã.

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

Em 2002, já estava na universidade cursando a licenciatura em Geografia que duraria até o ano de 2006. Após o curso veio a Especialização em Ciências Ambientais, durante os anos 2007 e 2008, que aliava com a atuação como professor da educação básica da rede pública e privada municipal de Rio Tinto e Mamanguape, ambas no estado da Paraíba. Em 2009, fui convidado a trabalhar como professor de Geografia em uma Escola Estadual Indígena do município de Rio Tinto, fato que me permitiu compreender as escolas diferenciadas e aguçar o olhar para a necessidade do sistema educacional dialogar com essa realidade e pensar em maneiras de preservar/(re)afirmar essa cultura.

Os passos seguintes, a Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, entre os anos de 2009 e 2010, fizeram-me atentar para a Educação Escolar Indígena pelo viés do direito e de como ela acontece para

o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Permanecendo como professor em escola indígena até 2012, senti-me convidado a participar do processo de (re)significação dessa identidade cultural e histórica local para, assim, entender como o processo de conscientização e empoderamento por parte da comunidade escolar indígena que compõe as escolas é constituído de lutas que, muitas vezes, são silenciosas e travadas no cotidiano escolar.

Entre o período de 2011 a 2013, realizei o Mestrado em Geografia na Universidade Federal da Paraíba. Aqui, minhas investigações com a etnia Potiguara acerca da Educação Ambiental em Terras Indígenas Potiguara tiveram início. Em 2015, publiquei um livro baseado na Dissertação e, após sua publicação, convidei a comunidade indígena Potiguara de Rio Tinto-PB e a sociedade riotintense para seu lançamento, na noite de 19 de junho de 2015. No ato do lançamento do livro, a comunidade escolar indígena Potiguara recebeu um kit composto pelo Livro e E-book para cada escola contemplada pela pesquisa. Desse modo, acredito ter dado o retorno que todo pesquisador precisa dar à comunidade pesquisada. Assim, portanto, decidi que no próximo passo, o Doutorado, apresentaria reflexões sobre o Ensino de Geografia nas escolas indígenas das aldeias situadas em Rio Tinto-PB, haja vista serem campos de pesquisa que carecem de investigação mais aprofundada.

Com a intenção de buscar entender como se dá o potencial do Ensino de Geografia no processo de fortalecimento da Educação Escolar Indígena do povo Potiguara, por meio dos conteúdos da Geografia Escolar, das atividades desenvolvidas nas escolas e da incorporação de elementos da cultura local no cotidiano escolar, propus levantar informações diretamente com a comunidade escolar indígena Potiguara. Desse modo, pretendia dispor de elementos para estabelecer um paralelo entre o que está proposto no arcabouço legal para a construção de uma educação diferenciada às comunidades indígenas e à realidade encontrada no município, bem como discutir a importância desse processo para a (re) afirmação étnica desse grupo social.

INTRODUÇÃO

Sou Potiguara

*Sou Tupã, sou Tupã, sou Potiguara.
Sou Potiguara nesta terra de Tupã,
Tenho arara, craúna e xexéu
Todos os pássaros do céu,
Quem nos deu foi Tupã,
Foi Tupã, sou Tupã, sou Potiguara
(Toré indígena Potiguara)*

Xe Potiguara

*Xe Tupã, xe Tupã, xe Potigûara,
Xe Potigûara Ko Tupã yby pupé,
Arur arara Akaraúna, arur xexéu
Opa guyra ybakyguara
Oîmeng Tupã xebe.
(Aba Potiguara Toré)*

O povo indígena da etnia Potiguara é sujeito de sua própria história, pois permanece no mesmo território desde a chegada dos europeus no século XVI (MOONEN, 2008; BARCELLOS, 2014; PALITOT, 2017). A partir daí, contribui para construção da sociedade brasileira junto com as demais etnias indígenas, negros, afrodescendentes, quilombolas, imigrantes, colonos, posseiros, camponeses que são classificados como populações tradicionais, comunidades tradicionais ou povos tradicionais.

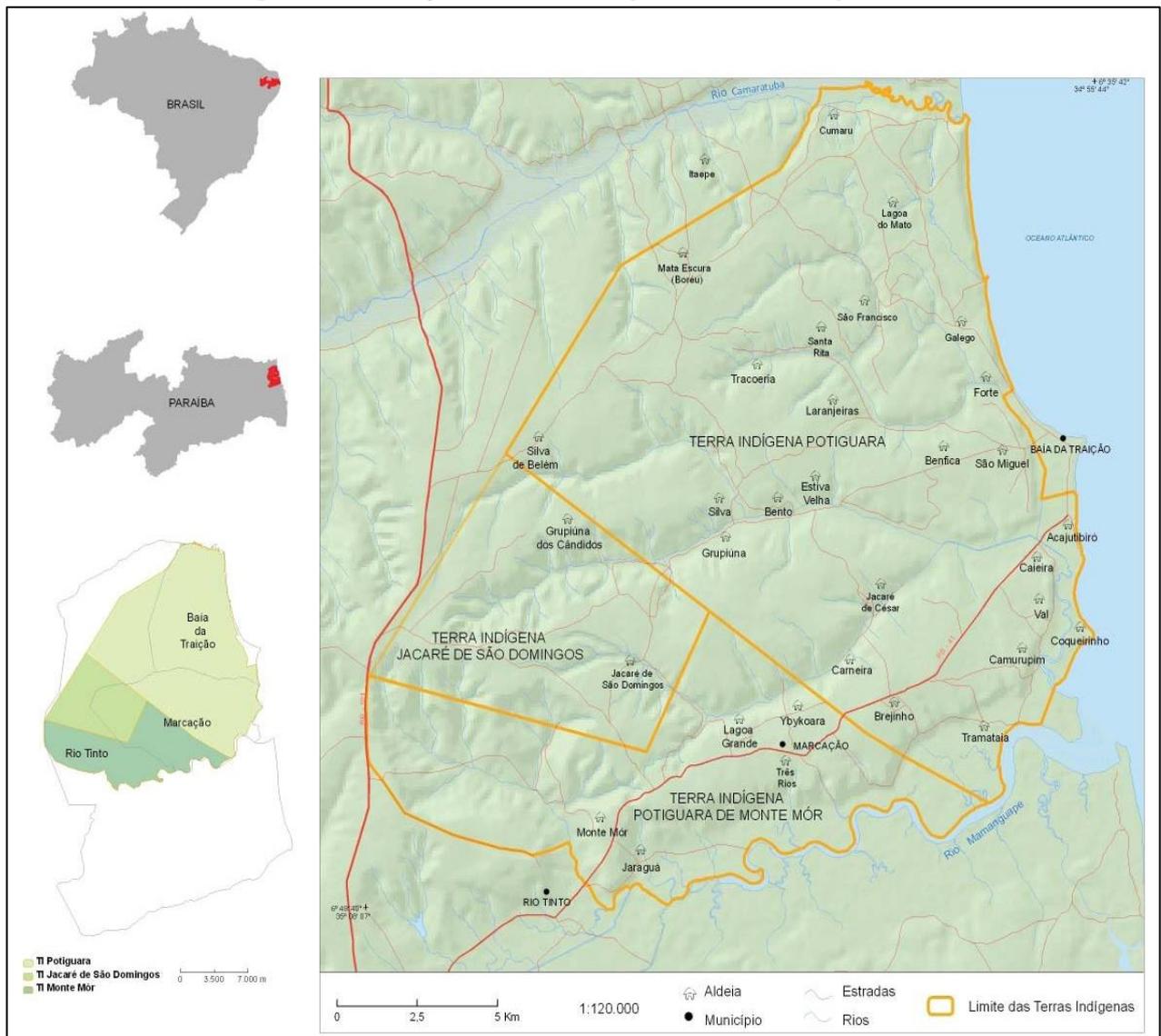
Segundo Marques (2009), o povo Potiguara é um dos mais antigos povos pré-cabralianos a serem registrados nas crônicas oficiais das grandes navegações. No ano de 1501, a La Lettera, de Américo Vespúcio, batiza a Baía de Acajutibiró com o topônimo de Baía da Traição. Os Potiguara só cederam aos colonizadores portugueses depois de resistirem bravamente à dominação. Foram décadas de confronto que nos renderam episódios como: o ataque ao Engenho de Tracunhaém, as invasões francesas e holandesas no Nordeste brasileiro, as Guerras Justas e outras. A bravura deste povo foi tanta que se constitui no único povo indígena remanescente no Estado da Paraíba.

Os indígenas Potiguara integram os povos da família linguística Tupi-Guarani, falam fluente o Português, mas já ocorrem iniciativas, no interior da etnia e da rede escolar indígena,

incentivando o reaprendizado da língua materna, o Tupi. Os registros do povo guerreiro, comedores de camarão da terra de Acajutibiró, datam do início da colonização no Brasil. “Nesse contexto, a trajetória dos indígenas Potiguara é marcada por lutas contra os índios Tabajara e estrangeiros em defesa do território e pela resistência e (re) afirmação étnica” (PALHANO SILVA, 2018, p. 125).

O povo Potiguara da Paraíba encontra-se distribuído geograficamente em três terras indígenas (TI): TI Potiguara, TI Jacaré de São Domingos e TI Potiguara de Monte Mór onde estão localizadas as 32 aldeias distribuídas em três municípios do litoral norte paraibano: Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto (Mapa 01).

Mapa 01 – Localização das Terras Indígenas e Aldeias Potiguara - PB



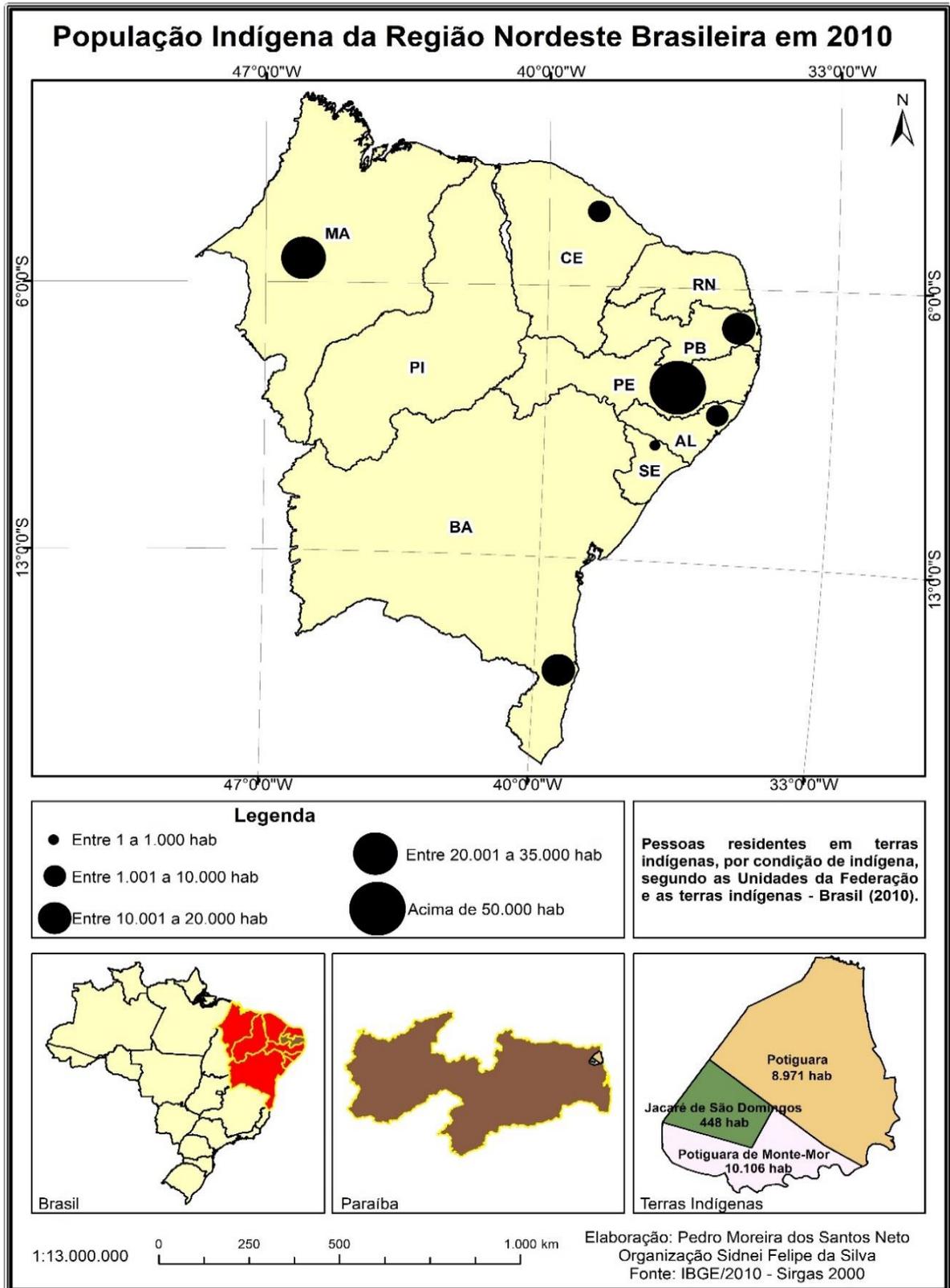
Fonte: Croquis Elaborado pelos Potiguara, 2012; FUNAI/CGGeo, 2012. Org. por Cardoso, Thiago Mota; Guimarães, Gabriella Casimiro, 2012.

No relatório de Identificação e Delimitação da TI Potiguara de Monte Mór, que foi realizado pelo antropólogo Sidney Peres, a TI Potiguara de Monte Mór está localizada no litoral setentrional da Paraíba, nos municípios de Rio Tinto-PB e Marcação-PB, possui uma área de 7.487 ha e suas principais aldeias são Monte Mór, Jaraguá, Ibikuara, Três Rios e Lagoa Grande. Quase 2/3 da população indígena se concentram na Vila de Monte Mór que foi incluída como parte integrante da TI, segundo relatório publicado no Diário Oficial da União em 21 de maio de 2004 (PERES, 2004).

É importante salientar que a Terra Indígena (TI) Potiguara de Monte Mór, com área situada no município de Rio Tinto-PB, passou a ser reconhecida apenas no início do século XXI, diferentemente da situação das TI Potiguara, localizada em áreas do município da Baía da Traição-PB, que tiveram seu reconhecimento oficializado na década de 1930 do século XX, sendo amparados pela política indigenista nacional. É no início deste século que se inicia o processo de mobilização dos indígenas Potiguara das aldeias Monte Mór e Jaraguá situadas no município de Rio Tinto-PB que, ao se reconhecer como Potiguara, demonstravam desejos de viver em suas próprias terras, como também receber tratamento diferenciado pelo Estado e garantir melhor acesso à saúde e à educação.

O povo Potiguara possui uma das maiores populações indígenas do Nordeste etnográfico. De acordo com o IBGE (2010), são 19.525 habitantes que vivem em três terras indígenas (BARCELLOS, 2014). Visualizamos isso no mapa a seguir que versa sobre a população indígena no Nordeste do Brasil (Mapa 02).

Mapa 02 – População Indígena no Leste-Nordeste do Brasil.



Fonte: IBGE 2010; SIRGAS 2000. Elab. NETO, Pedro M. S., 2019. Org. SILVA, Sidnei F., 2019.

A maior porção do território indígena Potiguara está marcado pelo processo de urbanização. Neste tecido territorial, estão situadas as aldeias indígenas Potiguara de Monte Mór e Jaraguá que são próximas da zona urbana e da sede do município de Rio Tinto-PB.

Essa urbanização, dentre outros aspectos, pode contribuir para uma significativa perda dos elementos culturais do povo potiguara, haja vista que esse processo o aproxima da comunidade não indígena do município. Assim, ressalta-se a importância da escola no sentido de se configurar como um espaço de possibilidade de (re) afirmação desses elementos culturais.

Entende-se, também, ser necessário analisar as contribuições da abordagem do Ensino de Geografia em territórios indígenas das escolas indígenas situadas nas aldeias e como a Geografia Escolar, por meio da educação diferenciada (que é uma modalidade da educação básica, denominada Educação Escolar Indígena estabelecida a partir de proposituras legais para contemplar as especificidades desse povo) pode, com o auxílio do componente curricular da Geografia, contribuir no entendimento das lutas por suas terras, pela identidade e para a (re) afirmação étnica e cultural do povo indígena Potiguara de Rio Tinto-PB.

O processo de urbanização, dentre outras consequências, pode ser responsável por desencadear no imaginário das pessoas a ideia de que os indígenas urbanizados ou que não vivem completamente isolados não são mais considerados indígenas. Por isso, as representações sociais acerca dos indígenas, de modo geral, suas relações com a sociedade não-indígena e a natureza são equivocadas, conforme afirma Grupioni (1995, p. 483) ao relatar que “a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci, e que fala tupi, permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação”. Nesse sentido, é comum a consideração de que esses povos são nativos que se vestem cotidianamente com cocar, saias e penas, possuem seus corpos cobertos por pinturas, utilizam arco e flecha e outros utensílios para caçar e pescar, moram em ocas e habitam o pouco que ainda lhes resta das áreas de matas e florestas de suas terras. Esta imagem vem sendo difundida desde o período de colonização e se mantém até hoje, como resultado da abordagem dada pelos meios de comunicação de massa e, também, pelos livros didáticos (SILVA; LEITE, 2018).

Diante disso, as discussões a serem efetuadas nesta investigação assumirão um papel fundamental na desconstrução de ideias pejorativas do povo indígena Potiguara, na medida em que o reconhecimento dos elementos de sua própria cultura constituir-se-ão fundamentais ao processo de educação diferenciada, em geral, e ao ensino de Geografia, em particular. A Geografia ensinada nas escolas indígenas precisa, por meio de seus conteúdos, mediar os

conhecimentos da ciência com as temáticas relevantes para as comunidades indígenas (aldeias), validando seus conhecimentos num processo ensino/aprendizagem que contemple as especificidades da etnia.

Considera-se que os conhecimentos geográficos são de suma importância aos Potiguara, pois são vivenciados cotidianamente e se expressam nas rotinas de pesca, na caça, no calendário das plantações, nas atividades domésticas e em outros momentos que demonstram o processo de produção do espaço e a territorialidade desses povos. Nessa perspectiva, as temáticas mais significativas ao ensino de geografia nas aldeias Potiguara dizem respeito às questões de conflitos territoriais (processos de demarcação e titulação das terras, tutela, invasões, uso inadequado da terra), a dinâmica natural (vegetação, clima, relevo, hidrografia) e a valorização da sabedoria do seu povo (cultura).

O recorte espacial desta investigação é o município de Rio Tinto-PB, especificamente as três Escolas Estaduais Indígenas (EEI), situadas nas aldeias de Monte Mór e Jaraguá. A escolha desta área ocorre devido à relevância das aldeias indígenas do povo Potiguara e sua proximidade com a sede do município, do mesmo modo por ser território que sofre com as pressões da urbanização e com o processo de sobreposição de terras, sendo terras indígenas que aguardam o processo de regularização.

Como metodologia, foi realizada uma abrangente pesquisa bibliográfica, unida a pesquisa documental e foram adotados procedimentos para as observações nos 03 (três) estabelecimentos de ensino que estão situados nas terras indígenas Potiguara: as escolas que serão identificadas como Escola Indígena 1, Escola Indígena 2 e Escola Indígena 3. A opção pela modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos) das escolas indígenas deve-se ao fato destes estudantes já possuírem experiência de vida e percepção sobre o contexto histórico da etnia. Entretanto, a despeito da necessidade desse recorte, grande parte das atividades extraclasse desenvolvidas e acompanhadas durante a investigação contou com a participação de estudantes de todos os níveis de ensino da educação básica.

O recorte temporal desta pesquisa refere-se ao período de 2004 a 2019, pois no ano de 2004 houve a criação da primeira Escola Estadual Indígena (EEI) no município de Rio Tinto-PB. Além disso, a estadualização da educação escolar indígena foi objeto de termo de ajustamento de conduta celebrado entre o Estado da Paraíba e o Ministério Público Federal, em 30 de abril de 2004. Com os direitos assegurados para implementação da educação diferenciada foram criadas mais 03 (três) escolas estaduais indígenas nos anos de 2006, 2009 e 2019, de maneira que a pesquisa foi realizada com os 03 (três) estabelecimentos de ensino, os mais

antigos nos termos de fundação e criação como escolas indígenas e por sua proximidade com o núcleo urbano do município de Rio Tinto-PB.

Portanto, partindo da concepção de que os conhecimentos geográficos têm o potencial de contribuir para melhorar, ampliar e valorizar o conhecimento que esses povos indígenas já possuem em relação ao seu território. Além disso, a aplicação dos conhecimentos geográficos pode facilitar o processo de compreensão de etnomapas¹, fundamentais à construção de instrumentos de mediação pedagógica que valorizem a identidade étnica e cultural desses povos e facilitem o ensino-aprendizagem dos próprios conteúdos geográficos.

Assim, constitui-se objetivo geral desta pesquisa, analisar o ensino escolar de Geografia nas aldeias e seu possível potencial para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena.

Como objetivos específicos que contemplam a pesquisa podemos apresentar:

- Caracterizar a ocupação espacial do povo Potiguara da Paraíba, as aldeias situadas no município de Rio Tinto e as escolas indígenas das aldeias do povo Potiguara de Jaraguá e Monte Mór;

- Identificar como a Geografia é ensinada em Escolas Estaduais Indígenas Potiguara das aldeias Jaraguá e Monte Mór;

- Compreender em que medida ela fortalece a proposta da Educação Escolar Indígena e quais são as limitações;

- Discutir como pressuposto a Geografia escolar enquanto campo de conhecimento da Educação Escolar Indígena (EEI) na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As categorias aqui eleitas são o ponto de partida de articulação das discussões teóricas acerca do Ensino de Geografia e a Educação Escolar Indígena visando a compreender os vários desdobramentos da pesquisa.

As considerações que se relacionam ao Ensino de Geografia estão pautadas em: Callai (2001; 2005; 2015), Cardoso e Guimarães (2012), Cardoso (2015), Castrogiovanni, (2005), Cavalcanti (1998; 2008; 2012), Leite (2012), Magalhães e Landim Neto (2011), (Marques, 2009), Paladim Jr (2010), Pontuschka (2009), Ramos (2010), Silva (2015). A discussão sobre o processo de escolarização em terras indígenas e a Educação Escolar Indígena do povo Potiguara em Barcellos (2014), Falcão (2017), Grupioini (1995), Kanatyó (2004), Menezes e Santos (2019), Nascimento (2009), Nascimento (2017), Palhano Silva (2018), Silva (2017)

¹ Etnomapas são mapas temáticos das terras indígenas Potiguara produzidos pelos indígenas, servidores da FUNAI e técnicos especializados (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012)

Vasconcelos (2010) e Vasconcelos (2017). Sobre o povo indígena Potiguara e a sociedade buscou-se proposições nas pesquisas de Monnen (1992; 2008), Palitot (2005; 2017; 2019), Vieira (2004).

Dessa maneira, é proposta a seguinte estruturação para a tese: No primeiro capítulo, **Reflexões sobre a Geografia Escolar, a Educação Escolar Indígena e a Educação e Jovens e Adultos (EJA)** serão revistos os conceitos referentes à trajetória do Ensino de Geografia, bem como refletir sobre o Ensino de Geografia nas aldeias indígenas do povo Potiguara, tendo como método de interpretação da realidade uma abordagem qualitativa. Para o aporte das categorias que elegemos para fundamentar a pesquisa são necessárias as contribuições de autores como: Callai (2001; 2005; 2015), Castrogiovanni (2005), Cavalcanti (1998; 2008; 2012), Leite (2012), Moreira (2015) e Pontuschka (2009).

Foi necessário fazer um levantamento sobre como a Educação Escolar Indígena vem se desenvolvendo e – especialmente – aparecendo nos dispositivos legais que regem ou, ao menos, influenciam o regimento da Educação no Brasil, bem como os seus desdobramentos e possibilidades para a EJA, além de analisar como esses dispositivos e diretrizes trazem seu cumprimento. Nesse item, pretende-se discutir a importância da Educação Escolar Indígena na (re) afirmação étnica e cultural do povo indígena Potiguara da Paraíba, em especial no município de Rio Tinto-PB. Ademais, observar o movimento de ressurgimento das manifestações dos povos indígenas por meio do contexto escolar junto às comunidades indígenas das aldeias Monte Mór e Jaraguá. Os referenciais teóricos que serão fundamentais para a compreensão e reflexão sobre o tema são Barcellos (2014), Falcão (2017), Gonçalves (2008), Grupioni (2006), Nahmías (2009), Nascimento (2009), Nascimento (2017), Pierro (2001), Palhano Silva (2017; 2018), Kanatyó (2004), Saviani (2013), Scandiuzzi (2009), Silva (2017), Vasconcelos (2010) e Vasconcelos (2017).

No segundo capítulo, intitulado como **Povo indígena Potiguara: ocupação espacial, território e cultura** discutirá o processo de ocupação histórica dos povos indígenas Potiguara da Paraíba, os conflitos travados com os invasores, as lutas pela demarcação de seu território e os embates travados após a instalação e construção das edificações da Companhia de Tecidos Rio Tinto-PB (CTRT) e a fundação da cidade fabril durante o século XX, assim como os conflitos pelas terras contra usineiros e latifundiários instalados neste tecido territorial que ocorrem desde a década de 1970 até os dias atuais. A contribuição fundamental para a compreensão do processo histórico perpassa pela discussão e diálogo com os autores Farias

(2014), Marques (2009), Lucena (2016), Moonen e Maia (1992), Moonen (2008), Palitot (2005; 2017; 2019), Panet (2002), Ribeiro (1996; 2015), Silva (2019), Vale (2008) e Vieira (2004).

O terceiro capítulo, **Entre as aldeias e as escolas indígenas: caminhos e possibilidades da pesquisa** apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa e aponta os caminhos trilhados no decorrer do trabalho, além dos desafios encontrados na coleta de dados empíricos. Destacamos os sujeitos participantes da pesquisa e as reflexões realizadas por meio da análise de conteúdo cujo aporte teórico se deu baseado nas ideias de Bardin (2011).

Para o quarto capítulo, **Ensino de Geografia nas aldeias indígenas Potiguara de Rio Tinto-PB** apresenta-se os resultados da pesquisa e a sua relação com o Ensino de Geografia, bem como a análise e discussão decorrentes das informações empíricas construídas nas escolas indígenas em sua relação com os fundamentos teóricos adotados e previstos no RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas), nas Diretrizes Operacionais da SEECT (Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia) do Governo do Estado da Paraíba para a Educação Escolar Indígena, nos PPP's das escolas indígenas e nos planos de aulas dos professores de Geografia das escolas indígenas, observando e analisando as contribuições de conteúdos de Geografia a serem trabalhados na modalidade da EJA e nas turmas do ensino fundamental II que promovem a mediação pedagógica com a temática indígena, contribuindo, dessa maneira, com o fortalecimento da Educação Escolar Indígena do povo Potiguara de Rio Tinto-PB.

Em relação às **Considerações Finais**, a investigação comprova a importância da Geografia Escolar para a Educação Escolar Indígena, mais especificamente por meio do ensino e seus conteúdos abordados nas turmas de 6º; 7º; 8º e 9º dos III e IV Ciclos da EJA. Assim, compreende-se que a disciplina e todas as suas ações e relações desempenham papel fundamental na escola indígena e estão em consonância com o RCNEI. Os conteúdos, em sua grande maioria, são elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, o Ensino de Geografia apresenta potencialidade para ser mais um instrumento no processo de fortalecimento de uma educação intercultural, diferenciada e significativa para todos os envolvidos.

1 REFLEXÕES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR, A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

*Para fazer Educação Indígena requer
muito esforço, pesquisa, visitas e palestras,
muita coisa para ser feita, e significa muito trabalho.
A gente não pode cruzar os braços diante dos obstáculos
que encontramos por aí, pois se nós tivéssemos feito isso, não
teríamos chegado até aqui, são mais de 500 anos de resistência
e não é possível que a gente vá recuar agora.
(Manoel Rodrigues, Professor e Liderança Potiguara)*

1.1 A Geografia Escolar

As raízes históricas dos estudos da Geografia são antigas, visto que estão ligadas ao pensamento grego. Na Antiguidade, a ciência geográfica compunha um saber vinculado à filosofia, às ciências da natureza e à matemática, assim permanecendo até o final do século XVIII (MORAES, 1983). A expansão do capitalismo e o desenvolvimento comercial e industrial do início do século XIX contribuíram para que a Geografia se tornasse uma ciência autônoma, com um conhecimento específico, de modo que a sua sistematização colaborou, decisivamente, para o processo de consolidação do capitalismo na Europa, através do “avanço e domínio das relações capitalistas de produção, bem como, na constituição do modo de produção capitalista” (ANDRADE, 1987, p. 46).

Até o início do século XIX, não havia uma sistematização desta ciência com conteúdos específicos e significativos. Na verdade, o que se fazia eram descrições de lugares exóticos, estatísticas, observações e descrições dos fenômenos naturais, ou seja, neste período não houve uma concentração, assim como agrupamento do saber geográfico. Foi no final do século XIX, na Alemanha, que a Geografia nasceu oficialmente como uma ciência, sendo considerados os precursores da referida ciência os alemães Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, pois estabeleceram uma estruturação epistemológica que contribuiu para aprofundar o campo de conhecimento e a cientificidade da ciência (MORAES, 1983; PONTUSCHKA, 2009). Tendo sido na Alemanha o surgimento dos primeiros institutos e as primeiras cátedras dedicadas a esta

ciência, é de lá que aparecem as primeiras propostas metodológicas que contribuem para o aprofundamento sistematizado do conhecimento geográfico. Pode-se dizer, portanto, que lá se formam as primeiras correntes de pensamento. Conforme afirma Pontuschka (2009):

As publicações de Alexander Von Humboldt (1769-1859), conselheiro do rei da Prússia, e Karl Ritter (1759-1859), tutor de uma família de banqueiros, compunham, na época, a base da denominada Geografia científica, constituída no fim do século XIX. (PONTUSCHKA, 2009, p. 40)

Na França, contudo, o desenvolvimento do conhecimento geográfico teve como principais contribuições os trabalhos de Paul Vidal de La Blache, cujo aporte foi fundamental para a evolução da história do pensamento geográfico (CORREA, 1991) não somente francês, mas também na Europa e no mundo.

A evolução da ciência geográfica na Europa possibilita a expansão para o mundo. Consequentemente, nas últimas décadas do século XIX foram decisivas para a ciência geográfica no Brasil, visto que ganhou importância com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, e da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (SGRJ), em 1883 (CARDOSO, 2017). Estas instituições contribuíram no sentido de impulsionar os estudos e o ensino da geografia utilizados no reconhecimento do território e na constituição de uma identidade nacional.

A trajetória da Geografia como ensino e pesquisa, no Brasil, está ligada à criação dos primeiros cursos superiores, na década de 1930. Sua institucionalização como ciência aconteceu com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo que criou o Departamento de Geografia na década de 1940, portanto contribui para o desenvolvimento da ciência com a criação de congressos e cursos que eram, inicialmente, desenvolvidos por professores europeus e norte-americanos (ANDRADE, 1987).

O movimento de inserção da ciência geográfica foi iniciado em São Paulo com o estímulo à implantação e à criação de cursos de Geografia em outras universidades. Na época, a fundamentação teórica da Escola Francesa de Vidal de La Blache influenciou fortemente o pensamento geográfico brasileiro, imprimindo um caráter de ciência não politizada, ancorado no argumento da neutralidade do discurso científico. Essa tendência da Geografia ficou caracterizada como Geografia tradicional (OLIVEIRA, 1988).

Segundo Vesentini (1992, p. 46), “A geografia tradicional teve seus fundamentos alicerçados nas ideias positivistas de Augusto Comte”, pois influenciaram efetivamente a ciência geográfica e contribuíram para legitimar o conhecimento científico. Para tanto, a

Geografia tradicional adotou o método científico desenvolvido através da observação, da descrição e da classificação dos fatos, restringindo-se aos aspectos visíveis e mensuráveis do estudo. Essa postura contribuiu para uma descrição compartimentada do quadro natural e humano, eliminando qualquer relação entre eles (MENDONÇA, 2005; MOURA FÉ, 2014). Dessa forma, a geografia não se preocupava com a análise das relações sociais mas, sim, com o estudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis. O conhecimento era baseado na neutralidade científica com o predomínio do empirismo como procedimento de descrição da realidade. A descrição compartimentada do quadro natural, da população e da economia era imposta à geografia como um paradigma norteador do contexto que a sociedade estava inserida.

A nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexão a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens (VLACH, 1991, p. 53).

A Geografia, enquanto ciência, obedecia à lógica do contexto sociopolítico e econômico desse período do século XIX. O positivismo era o instrumento metodológico que atendia aos ideais da época, tais como a industrialização, a urbanização, a construção dos Estados-nações e a escolarização da sociedade, contribuindo para a expansão do capitalismo (MARTINS, 2011).

No ensino da Geografia, essa tendência se consolidou no estudo meramente descritivo das paisagens naturais e humanizadas, sem estabelecer relações entre as mesmas. Os procedimentos didáticos baseavam-se na memorização e na descrição dos elementos e conceitos que compõem a disciplina, por estas razões surgem críticas e se intensifica o debate interno em torno da reformulação do ensino e da reorganização do processo educativo acadêmico escolar estimulado pelos meios educacionais e tornado possível a partir do processo de abertura política no início de 1980. Essa propiciou espaços de mudanças significativas no campo das ciências e, particularmente, a Geografia escolar que nos interessa investigar.

A realidade da educação brasileira, no início da década de 1980, era preocupante em razão dos problemas do modelo autoritário e centralizador do regime militar e da ineficiência que caracterizavam o sistema de ensino em todos os níveis. Aliado a essas questões, e por pressão dos organismos internacionais, como Banco Mundial, Unicef e Unesco, foi iniciado um processo de reformas para melhoria do desempenho educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

As reformas no campo da educação apresentavam-se como necessárias em meio a um contexto de exigências externas e internas sob a égide do modo de produção capitalista. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) abriu caminho para reestruturação do sistema de ensino no país ao prever inovações nos mais diferentes níveis de ensino, na formação de professores e na distribuição dos recursos destinados à educação. Essas mudanças faziam parte da política de modernização e globalização instalada em nosso país.

Para Scheibe (2008), o texto final da lei 9.394/96 não privilegiou as propostas protagonizadas pelos educadores e movimentos ligados à educação na luta por uma educação de qualidade e gratuita para todos.

A discussão que acompanhou a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1996, foi iniciada com a participação dos educadores nos anos 80. Suas formulações e propostas, incompatíveis com as políticas de ajuste assumidas pelos idealizadores do modelo imposto aos governos latino-americanos e pelo Banco Mundial, foram rejeitadas pela maioria subordinada ao grupo governamental. Instaurou-se, assim, ao final, com esta lei, uma reforma autoritária e consoante com o ajuste neoliberal. A educação, de direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, ou oferecido como filantropia. É comum encontrarmos campanhas filantrópicas substituindo políticas efetivas de educação. O parâmetro do mercado para a qualidade do ensino evidencia, cada vez mais, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional (SCHEIBE, 2008, p. 2).

A defesa dessas reformas foi justificada com a ideia de que o modelo educacional do país já não dava mais conta das novas exigências de uma sociedade que necessitava de um mercado competitivo. Os avanços da tecnologia e um novo modelo de produção imposto pelo capitalismo suscitavam a emergência de um novo perfil de profissional que pudesse dar conta dessa nova realidade. A educação, então, assumiu o papel de qualificar esse perfil para que atendesse aos padrões de qualificação exigidos por esse mercado (MARTINS, 2011).

Nesse contexto, os métodos e as teorias da geografia tradicional, baseados em levantamentos empíricos e estudos descritivos, tornaram-se insuficientes para dar conta de uma nova perspectiva de ensino. Esse movimento de reformulação da ciência geográfica contribuiu para o surgimento de uma nova proposta de ensino, baseada em fundamentos críticos (MORAES, 1983), que se estruturaram a partir de um conjunto de reflexões de ordem epistemológica, ideológica e política (OLIVEIRA, 1998).

De acordo com Almeida e Passini (1989; 1991), o movimento de renovação da Geografia, que agrupou um conjunto de propostas que se pode denominar de Geografia Crítica, consolidou-se no Brasil na década de 1980 com um amplo espaço de discussões e debates em

torno do papel do ensino da ciência geográfica. As discussões giravam em torno dos fundamentos da ciência e da busca de uma aproximação entre a universidade e os professores de Geografia do ensino fundamental e médio.

Foi preciso repensar os fundamentos teóricos e metodológicos da ciência geográfica, que, até então, estavam embasados na Geografia tradicional. Reunindo geógrafos que estavam empenhados em romper com um saber fragmentado, baseado na descrição de fenômenos físicos, a Geografia passou, então, a ser entendida como um campo do conhecimento comprometido, também, com o estudo de questões sociais. A superação da dicotomia homem/natureza começou a ser trabalhada no interior da Geografia cujo ensino passou a ser questionado, pois não cabia mais pautá-lo na descrição e enumeração de dados, de modo que é preciso “propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições” (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Assim, a partir da década de 1980, começaram a ocorrer mudanças mais radicais no ensino da geografia, resultantes das discussões teórico-metodológicas que se desenvolviam no meio acadêmico. Esse contexto que envolve a chamada crise da Geografia está relacionado a uma outra situação, a crise do ensino, que acontece nos mais diversos níveis da educação em nosso país (CALLAI, 2016). Essa contextualização se faz necessária para entendermos o momento de mudanças paradigmáticas que vivemos.

Nesse contexto, as propostas de reformulação da Geografia passam a considerar a necessidade de se rever as questões teórico-metodológicas e os fundamentos epistemológicos dessa ciência; o ensino baseado na descrição, na observação e na enumeração de dados precisava ser superado. Diante dessa problemática, os intelectuais e professores da ciência geográfica procuraram desenvolver uma nova concepção, postura e sistematização, de modo que fossem criadas metodologias para romper e superar a alienação e com isso pudessem contribuir com a diminuição das desigualdades sociais (GEBRAN, 1996; CAVALCANTI, 1998).

Nessa perspectiva, os estudos sobre a Geografia escolar têm questionado a relação conteúdo e metodologia, criticando a chamada lógica conteudista (REIS, 2015) que prioriza quantidade ao invés de qualidade. Segundo Cavalcanti (1998, p. 25), “para cumprir os objetivos do ensino da geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes”. Portanto, a escolha de conteúdos deve envolver o cotidiano do aluno, de maneira

que o ensino da ciência geográfica possa garantir a aproximação da realidade e despertar o imaginário para que haja um processo de ensino-aprendizagem.

O ensino da Geografia, como já destacado, vem passando, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, por um intenso debate sobre as diferentes correntes do pensamento envolvidas na construção dos referenciais teóricos e metodológicos de sua produção. Assim, o debate teórico envolvendo a questão do objeto e do método utilizados pela ciência geográfica para efetivar seu estudo dirigiu suas questões para a busca da superação dos paradigmas tradicionais positivistas de análise do espaço geográfico. Esse debate tem provocado reflexões, discussões e encaminhamentos no contexto das pesquisas na área de ensino da Geografia. Nesse sentido, o intuito é contribuir para a mudança nas práticas pedagógicas dos professores e para a construção de referenciais teóricos que possibilitem condições de refletir sobre o significado social dessa disciplina, entrelaçados ao entendimento do contexto do socioespacial. Assim, contribuir com o ensino que garanta a compreensão da realidade do aluno, isto é, a sua totalidade social (SANTOS, 1992).

Segundo Cavalcanti (1998), a relação entre uma ciência e a disciplina (matéria de ensino) é complexa, uma vez que o ensino envolve, além de seleção, organização, domínio de conteúdos específicos e a formação dos alunos. Por isso, não basta que os professores de Geografia tenham domínio de conteúdos e métodos da ciência geográfica: “É preciso que se considere, além disso, a relação entre essa ciência e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais, socioculturais” (CAVALCANTI, 1998, p. 10) de maneira que os alunos consigam interpretar sua realidade, da mesma forma que possam construir conceitos e formular questões que possibilitem esse processo de ensino-aprendizagem.

É importante que haja a aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas da educação básica, a fim de incluir os professores dessa modalidade de ensino no debate teórico-metodológico que vem sendo desenvolvido nas universidades, visto que “é através de sua inserção neste debate que fará a sua opção consciente acerca do caminho crítico que a geografia e a escola devem ter” (OLIVEIRA, 1998, p. 140).

Segundo Moraes (1998), existe um descompasso entre a discussão que acontece na universidade e a prática dos professores da escola básica. Para rever essa situação, o autor enfatiza que é fundamental uma aproximação desses professores com as perspectivas contemporâneas de propostas e debates que estão sendo desenvolvidos na Geografia. Isso contribuiria para tentar “aproximar teoria e prática no plano do ensino da geografia, estimulando

uma reflexão pedagógica que assimile os avanços teóricos da geografia nas últimas décadas” (MORAES, 1998, p. 122).

A Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço e as questões da sociedade, de acordo com Callai (2001) é, por excelência, uma disciplina formativa capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. A pesquisadora propõe uma discussão sobre o papel da Geografia como componente curricular da escola básica século XXI:

O ensino da geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de geografia devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte. (CALLAI, 2001, p. 134).

A educação para a cidadania é um desafio para a Geografia porque pressupõe o desenvolvimento de uma prática que seja aberta, ideia complementada pela autora quando ressalta que “à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de seu pensamento” (CALLAI, 2001, p. 134).

Como resultado dessa trajetória, a Geografia escolar, atualmente, já apresenta uma identidade própria e se constitui como um fértil campo de pesquisa em crescimento. Diante disso, Callai *et al.* (2016) cita os conceitos que tradicionalmente a Geografia considera em sua investigação, sendo que alguns têm tido particular destaque na produção do ensino de Geografia, como: espaço, território, região, paisagem, sociedade, lugar, urbano-rural, cidade, ambiente, natureza. Esses conceitos são reiteradamente conteúdos das próprias aulas de geografia, considerando-se as referências curriculares, os livros didáticos, e como tal é importante ressaltar que a dimensão teórica e a empírica devem ser articuladas em sua concepção e em seu tratamento no ensino. Isso porque um dos desafios nas aulas da geografia é exatamente sair do senso comum (que tem a base no empirismo e no simples fazer) para tornar os conceitos significativos para a vida do aluno. O nosso papel como docentes é fazer com que o aluno compreenda a espacialidade em que ele vive e essa dimensão só pode ocorrer se houver um processo de abstração em que o conceito seja considerado. A escola é o lugar de fazer a abstração e a partir daí o aluno pode construir o seu aprendizado.

De acordo com Leite (2012), é interessante observar que o aprofundamento teórico referente à Geografia Escolar tem um de intensificação, inclusive em termos de publicações em periódicos e livros especializados, nos anos 1990 e 2000, decorrentes das dissertações de

mestrado e teses de doutorado relativas às questões de ensino-aprendizagem, específicas da Geografia.

Neste início do século XXI, surgem linhas de pesquisa voltadas para a Educação Geográfica nos Programas de Pós-graduação em diversas instituições públicas de ensino superior, como também há a criação vários Grupos de Pesquisa com produções acadêmicas ligadas ao Ensino de Geografia. A significativa produção deste período que completa trinta (30) anos redimensiona a importância da Geografia Escolar, não somente em relação ao próprio desenvolvimento dessa ciência, como também pelas demandas advindas de um novo contexto de Educação, pautadas pelas necessidades estabelecidas por um novo momento no mundo.

A Geografia Escolar no contexto atual precisa estar interligada com todos os seus ramos de conhecimento, isto é, tanto físicos como humanos. Um dos grandes problemas do Ensino de Geografia é a fragmentação das instâncias, os alunos estudam tudo separadamente obtendo uma visão fragmentada do todo.

1.2 A Educação Escolar Indígena

A princípio deve-se elucidar a diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena. A educação indígena refere-se aos processos próprios de produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abre caminhos para o acesso a diversos conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir para a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, a educação é “diferenciada porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena” (BRASIL, 1998, p. 25). Portanto, o respeito às especificidades de cada povo indígena e à adequação do ensino podem garantir a perpetuação de sua cultura, de modo que possam conviver harmonicamente, do mesmo modo em que consigam aprender novas culturas e repassar a sua.

De acordo com Kanatyó (2004), é importante relatar que a educação escolar indígena é um processo que, historicamente, ocorre desde os tempos da colonização do Brasil, inicialmente por meio dos jesuítas, sendo imposta pelos colonizadores. Neste período do Brasil colônia, houve uma miscigenação das culturas, na qual parte dos indígenas, a espiritualidade e as línguas foram aos poucos adormecidas, porém não esquecidas, pois não é fácil desprezar os saberes culturais e a identidade desses povos (SILVA, 2013; SILVA, LEITE, 2019).

É no século XX, somente nas últimas décadas, que aconteceram profundas transformações no quadro político brasileiro com a organização da sociedade civil através de várias entidades, dentre estas, as indígenas e indigenistas que passaram a ter uma participação de maneira ativa na esfera política do país, onde acontecia a luta pelas suas terras e pelo direito de falar a língua materna e poder manter viva sua cultura e identidade.

Na década de 1990, os povos indígenas conseguiram alcançar algumas conquistas em suas lutas, o respaldo Constitucional aos direitos históricos desses povos que fortaleceu o movimento indígena. Diversas organizações indígenas foram criadas a partir desse período para lutar pelos direitos indígenas, fazendo com que esses povos se fizessem representar nos espaços da sociedade brasileira e nas instâncias governamentais, mas o extermínio e a exploração ainda acontecem nos dias atuais, a exemplo das ações do atual governo brasileiro que têm estimulado um aumento do desmatamento, das invasões em terras indígenas e áreas de proteção ambiental e da violência contra esses povos e as comunidades tradicionais. No entanto, os índios continuam fortes e resistentes na busca de suas identidades étnicas e estratégias consolidadas cada vez mais pelas sociedades indígenas remanescentes.

A partir das lutas por suas terras pela (re)afirmação de sua cultura e identidade, nesse contexto de resistência política, que a escola indígena aparece para assumir um novo papel frente aos grupos indígenas: passa de instrumento de dominação à instrumento de reafirmação étnica e cultural, fonte de conhecimento da lógica da sociedade envolvente, lançando às bases um diálogo sobre o qual os índios se constroem como sujeitos pensantes capazes de reivindicar o que a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garante: uma escola bilíngue e diferenciada.

A educação escolar indígena foi homologada conforme regem os artigos 231 e 232 da nossa Carta Magna, na área de atuação da educação básica e se deu pelo plano legal para que atendesse as necessidades educacionais desses povos e seus interesses, respeitando seus modos de vida com a comunidade e o tipo de funcionamento das discussões na legislação. Diante disso, ganhou importância e garantia:

As definições da Constituição Federal de 1988 relativas aos direitos dos índios consolidaram os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena, que desde a década de 70 se organizava na busca da afirmação dos direitos desses povos no Brasil. Os arts. 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus interesses” rompendo definitivamente com o paradigma integracionista e a instituição da tutela. (BRASIL, 2007, p. 26).

A educação escolar indígena passa a ser um ordenamento político de grande valor para as causas dos povos indígenas. Além da LDBEN nº 9394/96 e da resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o direito a uma educação diferenciada, que está garantida na Constituição Federal, também se encontra no plano nacional pela educação e no projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio, ambos discutidos no Congresso Nacional e aprovados na Constituição com os artigos 210, 215 e 231, através do Decreto Presidencial nº 26/91 que define o Ministério da Educação (MEC) como o responsável pela proposição da política de educação escolar indígena, passando os Estados e Municípios a serem responsáveis por sua execução sob orientação do MEC (BRASIL, 2007, p. 26).

Em 1993, o MEC resolveu garantir os direitos conquistados na constituição publicando o documento intitulado “A Educação Indígena” (KAHN; FRANCHETTO, 1994) que foi elaborado para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios em relação à educação indígena. Este documento retrata a principal mudança quanto ao caráter da legislação brasileira que passa a reconhecer o direito, a diferença e a proteger as organizações sociais, costumes, crenças e tradições próprias das populações indígenas.

Diante desses instrumentos já existentes, bem como pensando em sua forma própria de educação e do processo de aprendizagem, estudiosos e militantes da causa indígena desenvolveram o Estatuto da Escola Indígena que deve (ou deveria) ser seguido por todas as escolas que trabalham com o público indígena.

Segundo o artigo 39, da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação, as escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, de forma que deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo. (Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e Resolução CNE/CEB nº 3/1999).

Após mais de trinta anos da promulgação de nossa Carta Magna é importante afirmar que o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, ali descrito pela primeira vez, encontrou-se respaldado na legislação subsequente. Fica assegurado aos povos indígenas falar as suas línguas maternas, assim como realizar os seus próprios processos de ensino-aprendizagem na educação escolar, apresenta, assim, possibilidades para a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos.

As leis subsequentes à Constituição, que tratam da educação como a LDBEN e o Plano Nacional de Educação (PNE), abordam o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos. Para contemplar a heterogeneidade de situações, vivências históricas e culturais dos povos indígenas encontrados no Brasil, atesta o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI):

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma escola que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, pode inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por estes povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quando respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 1998, p.34).

A educação escolar indígena no Brasil, em geral, apresenta-se pautada por experiências fragmentadas e descontínuas, possuindo aparentes desigualdades regionais e desarticulações entre os poderes constituídos. Portanto, há ainda muito o que se fazer em relação à universalização da oferta de uma educação escolar diferenciada e de qualidade para os povos indígenas que contemple os seus interesses, sua autonomia, a garantia de seus direitos, a sua inclusão e participação no atual processo de (re) construção da sociedade brasileira. Por fim, uma educação escolar indígena que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem destes povos (SILVA, 2013; SILVA; LEITE, 2019).

O mais recente dispositivo legal voltado para a educação escolar indígena pode se constituir em um mecanismo de extrema relevância para a realização de uma educação escolar de qualidade direcionada a estes povos: o Decreto 6.861/2009 que cria os Territórios Etnoeducacionais. Através deste decreto, o MEC propõe que se faça uma articulação entre os entes Federativos, a partir de uma pactuação que deve ser efetivada em um Plano de Ação. Para

o MEC, os governos estaduais e municipais devem elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio para oferecer a Educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades específicas.

1.2.1 A Contribuição da FUNAI para a Educação Indígena

Até a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, não houve avanço – ao menos no âmbito legal – que caminhasse para a construção de uma educação diferenciada para os povos indígenas. Até então, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) estava mais preocupado com questões territoriais e deixava sob responsabilidade da Igreja, de seus catequistas ou de escolas do sistema regular, a “educação” dos índios (FALCÃO; SILVA, 2019).

A Igreja, mais preocupada com a conversão religiosa e com o controle social dos povos indígenas, praticamente não contribuiu para a realização de uma educação que viesse ao encontro das necessidades indígenas de autonomia e cidadania, a qual segundo Brandão (2002):

[...] a pessoa é educada para exercer a crítica pessoal da ordem do mundo em que vive, e para reconhecer-se no direito e no dever de participar de maneira ativa e responsável em cenários múltiplos e abertos a todo tipo de diálogo criador de ações sociais de teor político destinados a sua transformação. (BRANDÃO, 2002, p. 68)

Importante deixar claro que se concorda com o pensamento de Brandão (2002) e acredita-se que cidadãos críticos e participativos poderão dialogar em diversos cenários e se posicionar perante as mais diversas situações, de maneira que sejam autônomos nas suas decisões e opinem sobre seus caminhos, como também possam optar pela possibilidade ou não de transformação. Assim, conseguirão analisar as diversas situações do dia a dia de forma mais crítica e poderão perceber quando seus direitos estão sendo respeitados ou violados para poder lutar por eles.

O histórico dos tempos em que a educação do povo indígena foi desenhada nos moldes da religião católica demonstra que esse povo passou por uma transformação, mas não aquela benéfica que impulsiona as pessoas e as torna conscientes de seus poderes, da mesma forma em que são capazes de agir com autonomia. Ao contrário, esse modelo de educação desencadeou todo um processo de aculturação que, ao invés de fortalecer um grupo como representação política e social, o torna ainda mais frágil e vulnerável (FALCÃO; SILVA, 2019).

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

O Estatuto do Índio foi criado em 1973 – através da Lei nº 6.001 para formalizar os procedimentos a serem adotados pela FUNAI. Mais uma vez, a exemplo do que já havia sido feito no Regimento da FUNAI, o texto do Estatuto mostra sua maior preocupação com a questão territorial – não menos importante – do que com a educação.

A partir de março de 2006, com a criação da Comissão Nacional de Política Indigenista, responsável por propor a atualização da legislação relacionada com esta política, se estuda a possibilidade de mudanças no texto do Estatuto do Índio. Entretanto, após oficinas e reuniões o texto elaborado e entregue, em 2009, ao então presidente do Congresso, Michel Temer, continua em tramitação, ainda não tendo sido aprovado como documento oficial. Portanto, as bases legais ainda se baseiam nesse Estatuto de 1973. Nele, o Título V – que trata da Educação, Cultura e Saúde – regulamenta que devem ser respeitados o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de exploração².

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

O Artigo 49º regulamenta que a alfabetização do índio deve ser feita na língua materna do grupo e em português, prevalecendo o uso da primeira. Essa medida, segundo o documento, funcionaria, mais uma vez, como uma forma de integração dessa comunidade. Entretanto,

² A informação utilizada encontra-se, desta forma no site da referida instituição www.funai.gov.br que foi acessada em 02 de abril de 2018.

também é entendida como uma forma de resgate/revitalização da língua quase esquecida e que o domínio da língua materna marca a identidade de um povo (NASCIMENTO, 2017).

De 1973 a 1999, muitas discussões acerca da educação indígena se desenvolveram em âmbito nacional e internacional. Dentre outros decretos, parâmetros e resoluções, o Decreto nº 26, assinado em 4 de fevereiro de 1991, em seu Art, 1º atribui ao MEC a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. Já o Art. 2º destaca que essas ações devem ser desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Em 1998, o Ministério da Educação publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI e, no ano seguinte, o parecer Nº 14/1999 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. A discussão feita especialmente a partir desses dois últimos instrumentos desencadeia na criação daquele que é destacado como o principal marco legal para a implementação de uma educação escolar indígena.

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

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

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

A educação é um instrumento de grande importância para o desenvolvimento da cidadania, tanto que está expresso também no Art. 3º Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN que estabelece os seguintes princípios nos diferentes incisos:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

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

A LDBEN, no título V, em seu capítulo II que trata da Educação Básica, destaca no seu Art 27º, entre seus conteúdos curriculares, alguns de extrema relevância para a formação dos alunos, tais como “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática” (Inciso I). Estes direitos constituem a perspectiva de uma educação de qualidade na medida em que os educandos se tornam cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres. Porém, as menções à educação do povo indígena como grupo social diferenciado e que, como tal, precisa de um sistema educacional que respeite suas especificidades e particularidades são recentes, incluídas também pela força da Lei de 2013 anteriormente mencionada.

Apenas no Artigo 26º deste mesmo Capítulo que é ressaltada a possibilidade para a contemplação das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, como as indígenas, africanas e europeias com contribuição de uma outra Lei, a Nº 11.645 de 2008, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essa inclusão, se efetivamente cumprida, dará visibilidade aos elementos da cultura indígena e contribui para a disseminação de uma imagem real dos índios do Brasil (LOPES, 2016; FALCÃO; SILVA, 2019).

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

1.2.3 A Contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

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

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

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

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

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

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

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

As questões sejam sociais, locais etc. se configuram como temas que transversalizam a educação, de modo a contemplá-las na sua complexidade e sem restringi-las à abordagem de uma única área ou uma única disciplina. Esta forma de abordar os temas transversais é adequada tanto para o trabalho na educação formal quanto na educação supletiva, dado que a educação produz novos valores constantemente, de forma sistêmica e complexa, independentemente de sua formalidade.

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

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

conhecimento, deve ser encarada com respeito e tolerância e não com atitudes de preconceito. Ainda segundo os PCN's:

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

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

[...] a educação adquire significado na vida das pessoas quando o aprendizado fundamenta-se no cotidiano, quer dizer, sustentam-se na necessidade de mudar uma cultura a valorização do externo, do especializado, do profissional, por uma cultura que reconhece nas situações concretas uma oportunidade educativa que potencializa o sentido de identidade e pertencimento com o entorno e com o contexto. (NAHMÍAS, 2009, p. 125)

Para as comunidades indígenas, essa postura se configura, segundo Nascimento (2017, p. 75), como “pedagogia existencial”. Nela, “as situações de aprendizagem se confundem com o cotidiano das aldeias e o currículo escolar apresenta-se dinâmico, dando destaque para os saberes da tradição.”

1.2.4 A Base Nacional Curricular Comum e as propostas para a Educação Escolar Indígena

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento novo que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e particulares do Brasil, por meio da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir dessas perspectivas, a BNCC coloca em curso o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996. Segundo a LDB, cabe ao Governo Federal estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros realizada por 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades. Nesse período, teve início um longo processo de mobilização nacional em torno das previsões de conteúdo do documento (BRASIL, 2017).

Nos anos de 2015 e 2016, consultas públicas presenciais e on-line foram realizadas para possibilitar a participação mais direta da população na construção da BNCC. A iniciativa fez com que mais de 12 milhões de contribuições – a maioria feita por educadores – fossem enviadas ao Ministério da Educação (MEC).

Em 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC concluiu a sistematização das contribuições e encaminhou uma terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por regulamentar o sistema nacional de educação, instituir e orientar a implementação da BNCC e realizar audiências públicas regionais sobre o documento. No final de 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovadas pelo CNE e oficializadas pelo MEC – o texto correspondente ao Ensino Médio ainda está em processo de elaboração. A oficialização da BNCC estabeleceu para os sistemas e redes de ensino do país o desafio de implementar a BNCC até o início de 2020.

A relação entre a BNCC e os currículos estão na identificação e na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientados pela LDB. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

A BNCC e os currículos possuem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local,

considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações que estão propostas na BNCC (2017):

- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

- Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

- Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;

- Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;

- Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

- Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;

- Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar

Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da Organização Internacional do Trabalho – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº

10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

1.3 O ensino de Geografia na Educação Escolar indígena

Como seres humanos – independentemente da raça ou etnia – os índios devem ter seus direitos respeitados, dentre estes o acesso e a permanência em uma educação de qualidade e que atenda as especificidades do seu povo, de sua cultura, pois contribuirá para a reafirmação, como também disseminação dos seus hábitos e costumes, da mesma maneira em que oportunizará que os indígenas tenham acesso à educação com respeito às singularidades do seu povo.

A Educação Escolar Indígena é um processo ainda em construção que está permeado de lutas e conquistas, avanços e retrocessos protagonizados por índios, grupos de estudiosos, militantes da causa indígena e governantes. Esse espaço deve ser considerado enquanto oportunidade de formação de pessoas que desejam superar as diversas formas de exclusão do processo educacional formal e não um espaço que gere ainda mais exclusão. O fenômeno é perceptível nos municípios paraibanos de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, historicamente constituídas a partir de aldeias indígenas (FALCÃO, 2017; SILVA, 2017).

Infere-se que a dinâmica da educação escolar indígena desses municípios, a priori, apresenta a ausência de material didático apropriado à temática, a falta de formação específica dos professores³, a aparente fragilidade das identidades indígenas decorrente dos processos de imposições culturais estabelecidas desde os primeiros contatos desta comunidade com a cultura ocidental, bem como a antiga estrutura escolar que não permite – ou permite de maneira superficial – a participação de toda a comunidade escolar indígena na estruturação da matriz curricular da instituição ou não atenta para as suas necessidades educacionais no momento em que vão construir suas propostas ou realizá-las (FALCÃO; SILVA, 2019).

³ A alternativa para formação específica e diferenciada para professores indígenas é realizada por meio do Programa de Licenciatura Indígena – PROLIND/UFCG. O PROLIND Potiguara surge no bojo dos processos instaurados no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e que implicaram na ideia de contemplar a formação de professores para a atuação na Educação Escolar Indígena.

Nesse sentido, destaca-se um incipiente movimento de mudança com a crescente participação da comunidade nas decisões a serem tomadas pela escola e nos momentos de se pensar em elementos de uma matriz curricular que contemple as questões cotidianas da comunidade. Todavia, acreditamos que esse processo deve ser o mais participativo quanto possível para se tornar realmente democrático.

A educação escolar indígena pode ser analisada como uma estratégia de resistência desses povos. Segundo Nascimento (2017), o ensino diferenciado se coloca como um instrumento tanto político-pedagógico quanto social. A busca por uma educação escolar indígena requer mudanças em diretrizes, objetivos, currículos e programas mais adequados à realidade indígena. Além dessa mudança na estrutura pedagógica, a escola indígena é construída a partir da inter-relação entre professor, aluno, direção, lideranças e comunidade. Nesta perspectiva, o povo Potiguara entende a educação diferenciada como instrumento de luta para garantir seus direitos assegurados:

A educação diferenciada ou educação escolar indígena é uma das bandeiras de luta da etnia Potiguara, pois acreditam que a escola desempenha um papel essencial na formação das novas gerações. Exigem uma política mais definida para a educação indígena, com respeito a construção de um currículo ou proposta pedagógica que considere os aspectos do bilinguismo, do interculturalismo, da religiosidade e tradições da etnia (NASCIMENTO; BARCELLOS, 2017, p. 17).

A educação do povo Potiguara parte das relações de seu povo com a sua cultura e isso ocorre por meio da iniciação das crianças, jovens e adultos nas práticas culturais, num processo de herança deixada de pai para filho, além das histórias de vida contada pelos anciões (oralidade) que têm contribuído, a partir da comunidade indígena apresentando-se como proposta no currículo escolar, fazendo com que a educação informal passe a fazer parte da educação formal sistematizada voltada ao povo Potiguara (VASCONCELOS, 2010; VASCONCELOS, 2017). Percebe-se que os povos Potiguara possuem sua forma de realizar o processo de escolarização de sua população, visando expressar e compartilhar os seus valores culturais para seu povo e para a sociedade.

O respeito à interculturalidade traduz a possibilidade de diálogo que os indígenas podem estabelecer entre as tradições indígenas e a cultura do não-índio. O povo compreende que o processo de assimilação de tecnologias de outras sociedades não se constitui em ameaça. Ao contrário, servem para realizarem o confronto entre diferentes modos de pensar e agir dos seres humanos que se organizam distintamente. Entre os Potiguara tornou-se comum o uso dos meios de comunicação para fortalecer atitudes de afirmação identitária. As novas tecnologias são utilizadas como “armas” no seio das mobilizações de luta pela demarcação de terras e representação política (NASCIMENTO; PALHANO SILVA, 2017, p. 83).

Sendo assim, tem-se como objetivo nas escolas indígenas do povo Potiguara, por meio de uma educação diferenciada, fazer com que os estudantes se sintam atraídos pela alegria do conhecer e se enveredem pela aquisição de conhecimentos. A educação é de extrema necessidade para o ser humano e ter a possibilidade de se encontrar no contexto onde está inserido significa muito para o povo Potiguara.

Procurando atender à necessidade dos preceitos da diferença e especificidade na educação diferenciada indígena, tendo em vista o estabelecimento de uma valorização étnica e cultural, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI). Esse referencial está voltado, prioritariamente, aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela implementação de programas educativos junto às comunidades indígenas.

Os povos indígenas do Brasil vivem em lugares e paisagens diferenciados construindo seus espaços geográficos. Seja onde for que vivam, se relacionam com seu espaço e criam um modo de entendê-lo e explicá-lo. É um espaço sagrado, construído em profunda relação com a sociedade e a natureza, sendo a cultura o elemento definidor dessa construção. “Cada um tem a sua maneira de entender e de se relacionar com a terra, com as águas, com as plantas, com o céu, com a chuva, com o vento, com o sol e com outros povos, outras formas de interpretação do espaço” (BRASIL, 2008, p. 225).

A Geografia permite explicar o mundo através do estudo do espaço, além de levar em conta o que se vê nas paisagens (belezas naturais e destruição) com o que a pessoa se identifica nos lugares (habitação e sobrevivência) e no território (demarcação e identidade cultural). De acordo com o RCNEI, a Geografia pode ser definida como:

Geografia é onde o rio está
Onde o município está.
É para onde vem o sol.
É para onde vai o sol.
Este rio para onde vai?
Geografia e a divisão das águas
É igarapé, igapó, lago, açude, mar
É a medição da terra, a demarcação
É fotografia, desenho, cor, é um mapa
É descobrir e aprender o que tem um mapa.
Geografia é o homem que transforma muitas coisas,
A mata numa cidade, a terra em roçado, a folha em remédio,
A madeira em barco, a macaxeira em farinha
(BRASIL, 2008, p. 226).

A Geografia é modo de vida da aldeia e do mundo, é a natureza, é a luta pela demarcação, é o conhecimento das paisagens e território adquirido pelos seus antepassados, o que permite explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico. O estudo da Geografia alarga conhecimentos, contribui para a luta contra o preconceito ainda existente, ajuda a defender e compreender seu território, economia, revitalizar sua cultura. Os estudantes indígenas, como todos os outros, trazem para escola um conhecimento prévio que pode ser, dentre outros, geográfico. Esse tipo de conhecimento pode servir como ponto de partida da relação ensino/aprendizagem em Geografia, pois é sabido que todo conhecimento trazido pelos estudantes e validado pela escola torna a aprendizagem mais significativa e contribui para que a realidade vivida por cada povo indígena seja valorizada

A cultura indígena, o espaço e o conhecimento acerca de seu grupo familiar, por exemplo, são meios que podem tornar o aprendizado em Geografia mais dinâmico. É relevante aprofundar os conhecimentos geográficos sobre o lugar onde seu povo vive (os elementos da natureza), conhecer o processo territorial de sua etnia, comparar os valores da vida social de seu povo com outros valores na sociedade, desenvolver atitude crítica em relação às diferenças, refletir sobre as possibilidades de melhoria ambiental em suas aldeias, valorizar a história e a ocupação espacial de seu povo, inclusive os lugares sagrados, para que o ensino se torne mais eficiente (LEITE, 2012).

Segundo o RCNEI (2008), o ensino de Geografia permite ao aluno perceber o espaço geográfico através de suas paisagens e os povos indígenas possuem uma íntima relação afetiva com a natureza. Seja de onde for uma determinada etnia, ela se relaciona com a terra, as águas, as plantas, o céu, o vento, o sol, a chuva, a mata, ou seja, com o espaço geográfico em sua totalidade. Para alguns povos indígenas, o espaço geográfico é um espaço sagrado, construído em íntima relação entre sociedade e natureza. O elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho e a forma de apropriação do espaço:

A Geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê - as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver e produzir sua cultura – os territórios (BRASIL, 2008, p. 227).

Essa nova maneira de ensinar reconstrói uma nova história, constitui uma cidadania mais consciente e reformula estratégias para a resistência, integrando outras culturas não indígenas e novos conhecimentos para melhorar as condições de vida dentro das propostas

pautadas na educação escolar indígena. Além disso, reivindica uma escola diferenciada que fortalece essas tradições em busca de contribuir e constituir o projeto de futuro do povo indígena Potiguara da Paraíba (SILVA; RAMOS, 2018).

1.3.1 O Ensino de Geografia e a formação de Professores Indígenas (PROLIND)

O PROLIND Potiguara surge no bojo dos processos instaurados no governo Lula e que implicaram na ideia de uma educação etnicamente diferenciada e na importância da formação de professores para atuar em escolas indígenas. Devido às exigências do movimento indígena teve como resultado a criação e elaboração dos Editais que geraram o PROLIND. A história do processo no Estado da Paraíba passa pelas exigências e anseios do povo Potiguara, à época, considerado o único povo indígena oficialmente reconhecido pelo Estado, por meio da Funai, pois a situação do povo Tabajara ainda estava em processo de (re)afirmação étnica.

O projeto pedagógico que sustenta o curso do PROLIND foi construído no período compreendido entre os anos de 2006 e 2007, com oficinas e discussões entre os professores da UFCG e os professores indígenas Potiguara, além de representantes do povo Potiguara e pesquisadores da etnia. O projeto indicou um regime de aprendizado demandado pelos Potiguara, característica que acompanhou todo o processo e que modelou o nosso curso, de forma que contemplava apenas professores indígenas em efetivo exercício. Então, havia uma clareza de que os modelos pedagógicos até então exercitados implicava numa condição menos desejada: a ausência dos alunos que, sendo professores, fazem no modo concentrado.

Ao fim, em 2009, foi recebido o recurso para implantar a primeira turma do curso PROLIND Potiguara. Foi realizado o processo de seleção por meio de um vestibular especial, oferecendo 50 vagas e foram mais de 250 inscritos. A forma de inscrição no curso foi decidida em discussão com a OPIP (Organização dos Professores Indígenas Potiguara, conjugava as seguintes características obrigatórias: ser um Potiguara, ser um professor e estar lotado numa escola indígena Potiguara, além de exigir um documento que formalizasse essas condições.

O funcionamento do curso implicava em regime de alternância: um mês concentrado na sede da instituição e 3 meses com atividades nas aldeias. Então, os alunos/professores passando 2 meses estudando ficavam 2 meses fora da escola e das atividades docentes e no retorno precisariam conciliar as atividades da docência com a discência. Por essa razão, eles pensaram que queriam o aluno/professor fazendo as duas atividades sem criar um buraco no cotidiano de sala de aula.

Por isso foi implantado um modelo para o curso que funcionaria em Terra Indígena Potiguara durante 10 (dez) meses por ano, com aula nos finais de semana e com um período concentrado de até 10 (dez) dias na cidade de Campina Grande. O horário no final de semana se fez com sábado a partir das 14:00, seguindo pela tarde, com pequeno intervalo e retorno no horário da noite entre 18:30 às 22:00 e no domingo fazíamos entre 08:00 às 12:00, perfazendo um total de horas/aulas - 12 horas.

O curso apresentou muitas dificuldades para a sua realização e para formar a turma, inclusive por conta da gestão no âmbito federal, já que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) conviveu com os dois mandatos do presidente Lula e com um mandato da presidente Dilma se fazendo com características próprias. O PROLIND dependeu, durante todo esse tempo, da existência de Editais que aportavam três tipos de ação: Estudo de criação de curso de licenciatura diferenciada; Implantação de licenciatura diferenciada e, finalmente, a Manutenção de turmas diferenciadas. E a cada ano as regras de uso da verba sofreram modificações e nem sempre numa direção que permitisse funcionar como o desejado.

Por outro lado, o regime proposto para a construção da licenciatura indígena Potiguara revelou-se também complexo, pois os alunos, sendo professores, estavam envolvidos com o cotidiano laboral de segunda a sexta-feira e precisavam dedicar os finais de semana para o estudo. Além do mais, a base física da UFCG está situada em Campina Grande e o curso estava sendo realizado no litoral setentrional do Estado.

A coordenação teve como objetivos garantir a melhor formação, no sentido de levar a formação do professor e a prática pedagógica, e que levasse a escola indígena a ser parte do projeto político Potiguara, de se ter uma prática de empoderamento da condição indígena e da etnia Potiguara. Por esse conjunto de fatores, inclusive pelo fato de se ter adotado o formato de um curso que não é ou era de oferta obrigatoriamente regular, já que faz parte de um Programa, pois não se fez possível fazer concurso para ter professores exclusivos, como também funcionários, o curso enfrentou inúmeros desafios.

Dessa maneira, iniciou-se enfrentando os desafios de construir com os alunos o que era necessário e importante para a formação dos docentes Potiguara, foi proposto que o curso implicasse em estudos etnicamente diferenciados e no quais se pudesse fazer a troca de conhecimentos.

Então foi pensado que a produção de conhecimentos etnicamente diferenciados demandaria ao refletir sobre a prática escolar e também sobre o conhecimento científico. Os

trabalhos de conclusão de curso (TCC) e a Prática de Ensino se fizeram com grande esforço. Por essa razão, alunos concluíram o curso em tempos distintos e num percurso que se fez muito maior do que o inicialmente projetado. Dos 48 (quarenta e oito) alunos inicialmente matriculados, dois desistiram no final do primeiro ano e permaneceram 46 (quarenta e seis) cursando o PROLIND. No final do segundo ano, houve mais duas desistências, ficando com 44 (quarenta e quatro) alunos até o ano de 2012.

A partir daí vivemos uma dinâmica distinta, pois o Projeto Pedagógico nos dizia que os quatro primeiros módulos (que foram inicialmente projetados para serem executados em semestres) trabalhados com uma só turma, em sequência, desencadeou a necessidade de dividir a turma em áreas de concentração: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Letras e Linguagem e Química. A opção pelas áreas se deu em virtude do interesse e afinidades dos alunos.

O maior grupo ficou com Ciências Humanas (com ênfase em Etnohistória e Antropologia, além de Geografia) e Letras, discutindo o ensino da língua portuguesa. Em Biologia, alguns alunos que se interessaram por Ecologia. No caso de Química se fez um esforço para pensar nas práticas

A primeira turma a se formar foi a de Letras e a seguir tivemos parte da Biologia e de Humanas. Temos atualmente a turma de Química que não se formou e estão concluindo os TCC's, além de mais três em Biologia e um de Ciências Humanas. São 31 (trinta e um) professores indígenas Potiguara da Paraíba formados pelo PROLIND.

Nesse contexto, a Geografia encontra-se inserida na área de Ciências Humanas Assim, apenas uma aluna do PROLIND, já graduada em Pedagogia e atuando como Professora Indígena de Geografia na modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos), optou pelo seu TCC com a temática ambiental em terras indígenas, por meio da ciência geográfica.

1.4. A EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil

No período do Brasil colonial, a educação era voltada para a formação cristã e pautada em preceitos da Igreja Católica, em detrimento aos costumes próprios da cultura das crianças indígenas (SAVIANI, 2013; SOUZA, 2018). Nesse sentido, e de acordo com Strelhow (2010, p. 50), “[...] indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional”. Assim, a educação ficava sob a tutela da Companhia de Jesus que tinha a função

básica de agir na catequização e alfabetização dos índios na língua portuguesa, já que cada tribo indígena possuía seu próprio dialeto.

Em 1759, quando os Jesuítas deixaram de ser responsáveis pela educação no Brasil, a educação passou a ser responsabilidade do Estado e ficou sendo compreendida como uma educação laica. A partir desse momento, a educação brasileira passou a ser marcada pela questão do elitismo, o que restringiu a educação às classes mais favorecidas economicamente. Dessa maneira, a história da educação no Brasil foi pautada pela situação de monopolização do conhecimento formal voltado às classes dominantes (STRELHOW, 2010; SAVIANI, 2013; SOUZA, 2018).

A Constituição de 1824, ainda no período do Brasil imperial, procurou dar um significado mais importante à educação. Diante desse novo pensamento, foi garantida a todo cidadão instrução primária (básica). Apesar dessa lei não ter sido implementada na prática, provocou uma discussão em todo o império, referente à inserção das camadas menos favorecidas no sistema de ensino formal (STRELHOW, 2010).

Em consequência, o Ato Constitucional de 1824 destaca que a educação deve ser responsabilidade das províncias para instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas foi designada especialmente para atender a jovens e adultos. Strelhow (2010, p. 51) afirma que a educação de jovens e adultos era imbuída de princípios missionários e caridosos, pois alfabetizar essas pessoas era não um dever do Estado, mas um ato de solidariedade. Assim, “era preciso iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOUS; BASTOS, 2005, p. 261).

A ideia de que pessoas analfabetas seriam mais dependentes e submissas tomou força no período que antecedia o Brasil republicano, no ano de 1879. A Reforma Leôncio de Carvalho caracterizou o analfabetismo como forma de dependência e incompetência. De acordo com Strelhow (2010, p. 53), “Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas.” Com o início da República e a nova Constituição de 1891, o voto ficou restrito a pessoas letradas e que tivessem posses, ou seja, uma pequena minoria da sociedade brasileira podia exercer seu direito de escolher seus governantes.

Diante dessa conjuntura, ficaram garantidas por Lei a discriminação e a exclusão de pessoas sem instrução (analfabetas). Além disso, devemos considerar que, ao invés de haver uma evolução, houve um retrocesso com uma Lei tão excludente e que ficou em vigor por muito tempo, como afirma Strelhow (2010):

Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se à uma República dominada por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuísem uma determinada renda, agora além da renda teria de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira (STRELHOW, 2010, p. 55).

No início do século XX aconteceu, no Brasil, uma grande mobilização por parte da sociedade para acabar com o mal do analfabetismo, pois era considerado o grande culpado para o subdesenvolvimento que afligia o país. No ano de 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que pretendia ir contra os fatores que geravam a ignorância e estabilizar a grandeza da República. Nesse determinado momento histórico, em que o descaso com a educação no Brasil fez com que os índices de analfabetismo chegassem a atingir a marca de 72% no ano de 1920, mais da metade da população não tinha acesso à educação básica.

No ano de 1934, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) que previa o ensino obrigatório e gratuito que se estendia às pessoas adultas. Vale salientar, diante disso, que esse foi o primeiro plano para a educação nacional, marco histórico da educação brasileira, que tratava de forma clara e específica acerca da educação para jovens e adultos (STRELHOW, 2010; SAVIANI, 2013).

Em meados dos anos 1940, no cenário da política educacional brasileira, a EJA passou a ser objeto de tema político com a menção de oferecer educação aos adultos, conforme já previam os textos normativos anteriores (a Constituição de 1934). Contudo, apenas na década seguinte, tais políticas começaram efetivamente a tomar forma quando se ofertou educação às amplas camadas da população excluídas da sociedade. Essa ação se manifestou em várias ações governamentais, entre os anos 1940 e 1950, em níveis municipais e estaduais, ganhando amplitude nacional. Foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, além da Campanha de Educação de Adultos e o Serviço de Educação de Adultos, ambos em 1947 (PIERRO, 2001).

A Campanha de Educação Rural iniciada em 1952, além da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo no ano de 1958, passou a ser desenvolvida, no Brasil, através de uma sucessão de campanhas que visavam à inclusão de jovens e adultos dentro do sistema educacional. Segundo Strelhow (2010, p. 53), os motivos reais para o enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos consistiam em:

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi à imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”.¹⁵ Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade. Além dessas recomendações, era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização (STRELHOW, 2010, p. 53).

De acordo com Beisiegel (1997), o caráter da Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947 e pensada por Lourenço Filho, era o de uma política governamental que exprimia o entendimento educacional dos adultos como sendo a peça fundamental na elevação dos níveis educacionais de grande parte da educação. Esse pesquisador chama atenção para o papel que a União assumiu dentro desse contexto, provocando a iniciativa das unidades da federação, por meio de regulamentações das distribuições dos fundos públicos, contemplando as estruturas educacionais primárias da EJA (BEISIEGEL, 1997). Essa orientação permeou a criação e a permanência do ensino supletivo, integrando-o às estruturas dos sistemas estaduais de ensino.

Conforme Silva (2015), essa Campanha de 1947 instaurou, no Brasil, um campo de reflexão pedagógica em torno da questão do analfabetismo. Porém, não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica concreta para a alfabetização de jovens e adultos, nem mesmo um novo paradigma pedagógico para essa modalidade de ensino.

Dentro desse contexto, com as mudanças no pensamento da EJA, surgiram várias campanhas, entre elas estavam a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que vinha para atender as necessidades da população rural.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) para atender as populações que viviam no meio rural. E em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, começou-se a dar passos em direção da discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. É nessa época que começamos a conhecer um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire. Começa-se aqui a moldagem da pedagogia de Freire, já no Seminário Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas. Nesse sentido, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e

ignorantes. Além disso, “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (STRELHOW, 2010, p. 53).

A metodologia específica para lidar com a questão do analfabetismo de jovens e adultos só teve início, efetivamente, nos anos 1960 com as pesquisas do educador Paulo Freire que buscou organizar métodos para lidar com a temática que se encontra presente em nossa sociedade até os dias atuais (HADDAD, 2000; 2002). O paradigma pedagógico que surgiu a partir das ideias de Freire (SCOCUGLIA, 1997; 2019) é que o diálogo é o princípio da educação, já que este é capaz de produzir cultura e transformar o mundo. Em 1964, o Ministério da Educação organizou o “Programa Nacional de Alfabetização de Adultos”, o qual incorporou largamente as ideias revolucionárias de Paulo Freire (PIERRO, 2001; GADOTTI, 2007).

Diante dessa discussão, tem-se o Golpe Militar, de 1964, como um período de grande relevância para nossa história. Tal Governo barrou os movimentos e programas que buscavam em sua essência uma transformação social, sendo estes abruptamente interrompidos. Firmava-se no país uma conjuntura social ditatorial, pautada na reprodução de conhecimentos convenientes aos interesses do Governo Militar. Segundo Medeiros (1999), a função da educação instituída nesse período:

Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 169).

Com a conjuntura social e política da época, por ordem do Governo Militar, Paulo Freire foi exilado do Brasil, fato que não o impediu de dar continuidade às suas pesquisas, agora realizadas no exterior. As propostas educacionais defendidas por Freire não correspondiam aos ideais promulgados no âmbito da Ditadura Militar, uma vez que as ideias Freirianas buscavam conscientizar os sujeitos sobre o seu papel nas mudanças sociais, por meio de palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, eram utilizadas como objeto de reflexão sobre o contexto social dos jovens e adultos analfabetos. Isso servia de aporte às reflexões acerca das causas e problemas vivenciados no cotidiano, como forma de construção de uma perspectiva de formação social e política dos sujeitos, a fim de que, ao se

reconhecerem socialmente, pudessem superar suas dificuldades e vivenciar mudanças de cunho pessoal e social, emancipando-se intelectualmente, culturalmente e socialmente (SCOCUGLIA, 1997; 2019; GADOTTI, 2007).

Em 1969, o Governo Federal, frente aos altos índices de analfabetismo no Brasil (fato que se tornava um impeditivo no desenvolvimento industrial do Brasil em âmbito nacional e internacional), lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sendo um programa de proporção nacional voltado para alfabetização de adultos e jovens em massa e em diversas localidades do país. Segundo Pierro (2001), esse movimento se diferenciou da Campanha de 1947 no que tange às questões dos recursos, já que o MOBRAL teve um volume significativo de recursos do próprio Ministério da Educação.

O MOBRAL tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Porém, como estava presente em todos os cantos do país, contribuiu para legitimar a ordem política de 1964. Além da legitimação governamental interna, o MOBRAL visava responder a orientações internacionais ligadas a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) que vinha combatendo, com o final da Segunda Guerra Mundial, o analfabetismo, assim como propunha a universalização da educação básica. Segundo Pierro (2001):

Ao longo dos anos 70, o MOBRAL diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência e, mais para o final do período, a responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentava como resultado ou à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover. Um dos desdobramentos mais importantes nessa linha de diversificação foi a criação de um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para a reorganização de iniciativas mais sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos (PIERRO, 2001, p. 61).

O MOBRAL foi extinto em 1985 quando o processo político estava relativamente aberto às ideias liberais e o montante de recursos nesse período já havia diminuído significativamente. Durante esse período, muitos programas do Governo acolheram educadores ligados à educação popular. Nesse contexto, um novo enquadramento legal estava disponível sob a Lei Federal 5.692/1971 que promulgava a educação básica obrigatória de 04 (quatro) para 08 (oito) anos, constituindo-se através do então denominado ensino de primeiro grau.

Concomitantemente a essa modalidade, a referida Lei dispôs regras para o, até então, ensino supletivo que atendia aos jovens e adultos. Segundo Pierro (2001), pela primeira vez a educação voltada para jovens e adultos mereceu um capítulo específico na Legislação Educacional que tratava sobre a questão da suplência (relativa à reposição de escolaridade), o

suprimento (relativa ao aperfeiçoamento ou atualização) e a aprendizagem e qualificação (referente à formação profissional). Ainda para Pierro (2001)

A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, proposta da Lei 5.692, representava um enorme desafio, já que colocava em condição de déficit educativo em enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço. Entretanto, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa entre 7 e 14 anos. O direito, mais amplo à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultados do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizam em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres (PIERRO, 2001, p. 63).

Vale ressaltar que no período militar a economia brasileira não estava muito bem, pois houve uma grande queda de investimentos estrangeiros, assim como, também, das taxas de lucro e um aceleração da inflação. No início da Nova República, o país ainda continuou sofrendo com crises econômicas. Foi neste período que há a primeira explicitação legal dos direitos do cidadão que não foram escolarizado no período correspondente a idade-série. Sobre isso Oliveira (2007) relata que:

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola (OLIVEIRA, 2007, p. 64).

Haddad e Di Pietro (2000) constataram, em estudos realizados na época da promulgação desse texto da Constituição de 1988, que o ensino supletivo já estava implantado e atuante em todo Brasil, embora de uma forma heterogênea. No entanto, existia uma insuficiência devido à demanda existente, como também as questões de ordem política, administrativa, pedagógica e financeira que limitavam a extensão e a qualidade oferecida nessa modalidade de ensino.

Esse segmento de ensino funcionava a partir de modalidades não presenciais, com baixa interação entre professor e aluno, baixos custos para funcionar e grande flexibilidade de organização. A identidade pedagógica desses programas foi alcançada devido à aproximação aos estudos e propostas de Paulo Freire e, ao corresponder às séries iniciais, a Suplência I, davam continuidade a experiências de alfabetização. Outra característica desses programas era a ocupação dos espaços não-formais de educação como igrejas, sindicatos, e/ou centros

comunitários e a diversificação quanto a duração e a periodização das etapas. Essa liberdade era permitida pelo fato de esses programas “[...] já não encerrarem a terminalidade de um nível de ensino com sua correspondente certificação” (PIERRO, 2001, p. 61).

Um dos grandes motivos para a disparidade entre idade e série entre os jovens e adultos é a entrada precoce no mercado de trabalho, porém como muitos não conseguem concluir os estudos na idade certa, tendem a buscar mais tardiamente concluí-los com a entrada nos cursos supletivos para jovens e adultos suprimindo, de certa forma, uma carência educacional. Essa busca não é muitas vezes movida pela vontade de aprender, mas pela necessidade de possuir o ensino médio completo, exigência mínima de muitas empresas nos dias atuais.

Então, esse movimento para a entrada no mercado de trabalho, que faz o adolescente/jovem abandonar a escola, acaba se configurando no mesmo motivo que o faz retornar para ela, na medida em que esse mercado se apresenta cada dia mais exigente em relação ao domínio de habilidades no mundo do trabalho e a certificação da escolaridade propriamente dita. Assim, eles são direcionados para os cursos de suplência na expectativa de prolongar essa escolaridade ao menos até o ensino médio, almejando permanência e/ou mobilidade no mercado de trabalho. Ainda sobre o contexto da suplência, afirma Pierro (2001):

[...]passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressam na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no mercado de trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (PIERRO, 2001, p. 65).

Na década de 1980, com as garantias constitucionais sobre os direitos na educação, fez-se supor que a próxima década seria de uma ampliação de iniciativas frente aos novos desafios pedagógicos que se desenhavam no âmbito educativo brasileiro em busca de uma consolidação da democracia que estava ligada de forma intrínseca com o agravamento da situação econômica do país. No entanto, apesar de muitos esforços e avanços, a EJA ainda precisa romper com os ranços históricos e ser assumida, não apenas como função reparadora, mas como condição de ampliação de possibilidades e mudança de vida de jovens e adultos.

Isso nos convida a refletir sobre o sentido político das tomadas de decisões nesse campo educativo na busca por reverter a dívida social gerada pelo modelo de desenvolvimento que, dentre tantas feridas causadas na sociedade, não promove a justiça social (PIERRO, 2001).

Em 1990, com o governo Fernando Collor (o primeiro presidente eleito pelo voto popular após o fim do regime militar), foi desencadeado no país pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha o objetivo de mobilizar a sociedade brasileira em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos com participação dos Governos e de instituições não governamentais. As comissões formadas para desenvolver essa tarefa não tiveram acesso à distribuição dos recursos financeiros. Desta forma, esse programa teve fim após um ano, pois “a falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais responsáveis pela maior parte do atendimento à educação de jovens e adultos a uma situação de estagnação ou declínio” (PIERRO, 2001, p. 67).

Entre os diversos movimentos que surgiram na década de 90 destaca-se o Movimento de Alfabetização (MOVA), o qual tinha como pressuposto norteador alfabetizar a partir do contexto socioeconômico das pessoas, tornando-as participativas no seu processo de ensino aprendizagem. Em 1996, surgiu novamente um Programa de Alfabetização promovido pelo Governo Federal, o Alfabetização Solidária, que consistia em uma releitura das campanhas das décadas de 40 e 50. As principais críticas a esse programa foram:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte e Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul e Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha “Adote um Analfabeto”, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOUS; BASTOS, 2005, p. 272).

No ano de 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tinha como objetivo atender a população de assentados. Esse programa encontrava-se ligado as universidades, movimentos sociais e ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

Em 2003, teve início o programa Brasil Alfabetizado que tinha como característica uma campanha de trabalho voluntário que previa erradicar o analfabetismo no Brasil em 04 (quatro) anos, tendo a atuação sobre 20 (vinte) milhões de pessoas. Em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa Brasil Alfabetizado foi reformulado, retirando-se a meta de erradicação do analfabetismo em quatro anos.

Vivendo no século XXI, a sociedade ainda convive com o analfabetismo, tendo em vista a existência de muitos brasileiros que continuam sem o domínio da leitura e da escrita, como também em outros campos das ciências humanas. São quase 20 milhões de analfabetos

considerados absolutos e mais de 30 milhões considerados analfabetos funcionais, que em algum momento frequentaram a escola, mas pela falta de uso da leitura e da escrita durante suas vidas, tornaram a voltar a situação anterior de aprendizado. Esses números se tornam ainda mais alarmantes quando nos deparamos com os dados de que chegam a 70 milhões, os brasileiros que não concluíram sequer o ensino fundamental, nível mínimo de escolarização considerado obrigatório pela nossa constituição. Ainda se soma a esses, o contingente de estudantes que não atingem o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOUS; BASTOS, 2005).

Compreende-se ser inadmissível que em pleno século XXI, em um país com as riquezas do Brasil, sua população ainda sofra com um alto índice de analfabetismo, fato que contribui para a manutenção da desigualdade, da injustiça social, manutenção da pobreza e exclusão e exploração dos pobres marginalizados. Atualmente, assim como em todo processo histórico que o Brasil vivenciou, a existência de analfabetos na sociedade corresponde à contribuição da manutenção de poderes sociais e econômicos nas classes dominantes, uma vez que o analfabetismo constitui uma parcela da população com pouca capacidade reflexiva e politizadora, estando susceptível aos propósitos hegemônicos.

Enquanto educadores capazes de promover práticas pautadas em um currículo diferenciado e pautado nas reais necessidades dos estudantes, já que muitas vezes o currículo tradicional não contribui de forma efetiva para a formação integral dos mesmos, precisa-se pensar a EJA de forma crítica. Assim, quando não se sentem contemplados no processo educativo, esses estudantes tendem a se afastar da escola, vendo na escola mais um local de dominação social:

Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes aonde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento (PIERRO, 2001, p. 58-59).

Diante do exposto, considera-se a necessidade da efetivação de Políticas Públicas que realmente visem erradicar com o analfabetismo. Para isso acontecer, precisa-se de governantes comprometidos com a educação e com a sociedade, pois entende-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é um campo de reflexões sobre a própria prática social, já que transborda os limites da escolarização em sentido restrito. Essa modalidade de educação abarca processos formativos amplos, dessa forma pode incluir em suas bases de formação a qualificação profissional, desenvolvimento social e formação política.

Faz-se necessário repensar as ações e proposituras para a EJA no Brasil, tendo em vista não apenas a ampliação da oferta do atendimento, mas, sobretudo, a qualidade do atendimento ofertado e a permanência do aluno na escola, sendo este espaço um local de formação social, cultural, humana e política. Logo, é local de mudança de vidas, de formação de novos pensares, de promoção de novas possibilidades pessoais e sociais.

Ao se tratar das especificidades dos povos indígenas atendidos pela EJA, essa necessidade de ampliação de espaços, horizontes, reflexões e possibilidades é urgente e cada vez mais relevante, na medida em que, público diverso necessita de metodologias diversificadas. Assim, atenta-se para a importância de discussão e de efetivação de uma EJA que, atendendo às proposituras legais em âmbito nacional, respeite, em âmbito local, as características, necessidades e autonomia do povo indígena.

1.4.1. A EJA nas Escolas indígenas Potiguara do município de Rio Tinto-PB

A EJA é a modalidade de ensino da rede escolar pública brasileira que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada e querem voltar a estudar. Esse segmento de ensino está regulamentado pelo artigo 37 da LDBEN, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. É uma das modalidades da educação básica que recebe repasse de verbas do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Assim, se estabelece, no Título III, que a responsabilidade de educar (da 1ª a 8ª séries) é do Estado, inclusive para os jovens e adultos não alfabetizados:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidade, garantindo-se aos que forem trabalhadores sob condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

Entretanto, apesar dos recentes avanços, sob o ponto de vista legal, ainda são necessárias políticas públicas que, de fato, se voltem para uma educação de qualidade sem que isso signifique apenas um discurso para atender aos interesses de um modelo econômico que exige cada vez mais um novo tipo de treinamento dos trabalhadores (MOURA, 2008).

Ao retratar o público da EJA, é relevante entender que estas pessoas necessitam de uma educação de qualidade que atenda às necessidades deste pessoal que, por diversos motivos, não

tiveram acesso à escolaridade na idade considerada adequada. Nesse sentido, corroboramos com as afirmações acerca de que o cidadão não é mais aquele que somente luta pelo acesso às letras, vendo, no seu domínio, o único instrumento de acesso ao conhecimento. Sua inserção na sociedade passa, atualmente, também pelo acesso a outras linguagens, regras e signos. Impedidos desse domínio, os cidadãos veem castrada a sua capacidade de ler o mundo (CARLOS, 2008).

No processo de ensino e aprendizagem da educação dos jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas, também, se faz necessário, e pertinente, a abordagem de uma Geografia que precisa ser realizada de forma comprometida com os aspectos culturais dos estudantes, estabelecendo um contexto de novos paradigmas para a EJA. Observa-se a importância das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente na formação da cidadania e, especialmente, quando esta relaciona-se com a Educação Escolar Indígena, pois as especificidades são atributos que devem ser respeitados e reafirmados.

Com base nesse contexto, as aldeias pesquisadas do município de Rio Tinto/PB possuem uma estrutura organizacional, onde há uma distribuição dos professores lotados nos estabelecimentos de ensino dessas. Além disso, seus professores lecionam na modalidade da EJA:

Tabela 01 – Professores das escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB

Aldeias	Total de Professores	Professores da EJA
Jaraguá	28	14
Monte-Mor	71	29
Total	99	43

Fonte: 14ª Regional de Ensino/SEECT-PB. Org. SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Para oferecer uma educação indígena diferenciada, de qualidade, é necessário que todos os profissionais da educação, que trabalham nestes estabelecimentos de ensino, busquem uma melhor qualificação, principalmente o povo Potiguara, que, por meio da escola diferenciada, está materializando a sua luta e o seu movimento de (re) afirmação étnica na sociedade atual. Segundo Kanatyó (2004), os professores indígenas passaram a ter direito ao curso de formação específico para índios a partir da criação do documento de 1993, denominado de Política da Educação Indígena e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9394/96.

Na tabela 4 observa-se a quantidade de professores autodeclarados indígenas que lecionam na EJA e como estão distribuídos entre as escolas diferenciadas do município de Rio

Tinto-PB. A E.E.I. 1 apresenta o menor número de professores indígenas a lecionarem na modalidade da EJA, já a E.E.I. 2 apresenta uma distribuição igual entre os professores, sendo 50% de professores indígenas que lecionam na EJA. Por fim, a E.E.I. 3 possui, em seu quadro de professores, o maior número de professores indígenas dentre as escolas que estão lecionando na EJA, um número superior ao de professores não indígenas.

Tabela 02 – Professores da EJA das Escolas Estaduais Indígenas do município de Rio Tinto-PB

Escolas	Professores Indígenas	Professores Não indígenas
E.E.I. 1	06	08
E.E.I. 2	08	07
E.E.I. 3	20	08
Total	34	23

Fonte: 14ª Regional de Ensino/SEECT-PB. Org. SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

De acordo com Vasconcelos (2010) e Vasconcelos (2017), ao tratar dos documentos acima citados, deve-se garantir a formação dos professores por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta da educação escolar bilíngue intercultural, de modo que os povos indígenas possam ter a recuperação de suas memórias históricas e a sua identidade étnica.

Diante dessa realidade, cabe aos professores e à comunidade escolar indígena propiciar a estes jovens e adultos uma oportunidade de se inserirem na sociedade. Concorda-se com o pensamento de Falcão (2017) que enfatiza, em sua pesquisa sobre a EJA no município da Baía da Traição, a história local como elemento norteador do processo ensino-aprendizagem.

Esse processo de construção de um ser social cada vez mais contextualizado é capaz de produzir cidadãos cada vez mais críticos e participativos em sua comunidade. Iniciativas como essas são capazes de envolver os estudantes no conhecimento de histórias das gerações passadas que muitas vezes explicam suas próprias histórias. “Isso para os alunos da Educação de Jovens e Adultos é ainda mais relevante, haja vista que, muitas dessas histórias terão elementos de suas próprias vidas tornando-a ainda mais significativo para a sua aprendizagem” (FALCÃO, 2017, p.10).

O município de Rio Tinto é hoje um dos poucos com reserva indígena na Paraíba e, pode-se dizer, do Brasil. Possui uma história de lutas e resistência desse povo que, por longo período, ficou esquecida por seus próprios habitantes. Os costumes, a língua materna, os enfrentamentos sociais e políticas e as tradições quase ficaram para trás diante desse mundo globalizado que insiste em classificá-lo como homogêneo e de uma só cultura.

Os habitantes em geral, os estudantes e os professores por desconhecerem essa história, têm na educação uma oportunidade de retomá-la. Assim, a escola diferenciada deve ter como principal objetivo a reafirmação da cultura destes povos, de modo a tornar significativa a aprendizagem a partir do próprio contexto. Alunos e professores precisam assumir uma função de multiplicadores para a comunidade indígena como um todo.

Nesse sentido, concorda-se com o pensamento de Grupioni (2006) ao afirmar que uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade tornou-se, hoje, o mote daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas e não contra as mesmas.

O povo Potiguara tem na educação diferenciada uma das principais bandeiras de suas lutas e resistência de sua cultura frente ao movimento de globalização que é uma grande ameaça para essas comunidades tradicionais e a sua maneira de viver (BARCELLOS, 2014; NASCIMENTO, 2017).

A educação escolar indígena tem como objetivo o fortalecimento das práticas culturais e a língua materna, matriz curricular e programas específicos, incluindo os conteúdos didáticos oficiais da educação básica. Para orientar a prática pedagógica nestas escolas diferenciadas, existe uma diretriz curricular nacional, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

E a EJA nas escolas indígenas devem seguir as normatizações das Diretrizes Operacionais para a Educação da Secretaria de Estado de Educação, Ciências e Tecnologia (SEECT) que apresenta uma estrutura curricular diferenciada contando com as disciplinas específicas da Educação Escolar Indígena: Arte e Cultura, Etnohistória e a Língua Tupi. Além das disciplinas oficiais do currículo da educação básica: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, e Língua Inglesa. O Ensino Religioso deve ser contemplado por meio da disciplina de Etnohistória.

2 POVO INDÍGENA POTIGUARA: OCUPAÇÃO ESPACIAL, TERRITÓRIO E CULTURA

Nhenga

Asé o-ar

Asé o-î kobé

Asé o-manõ

Îandé anam-te

O-î-kobé kó yby-pe

Anîemanhe-ne

Mensagem

A gente nasce

A gente vive

A gente morre

Mas o nosso povo

Viverá nesta terra

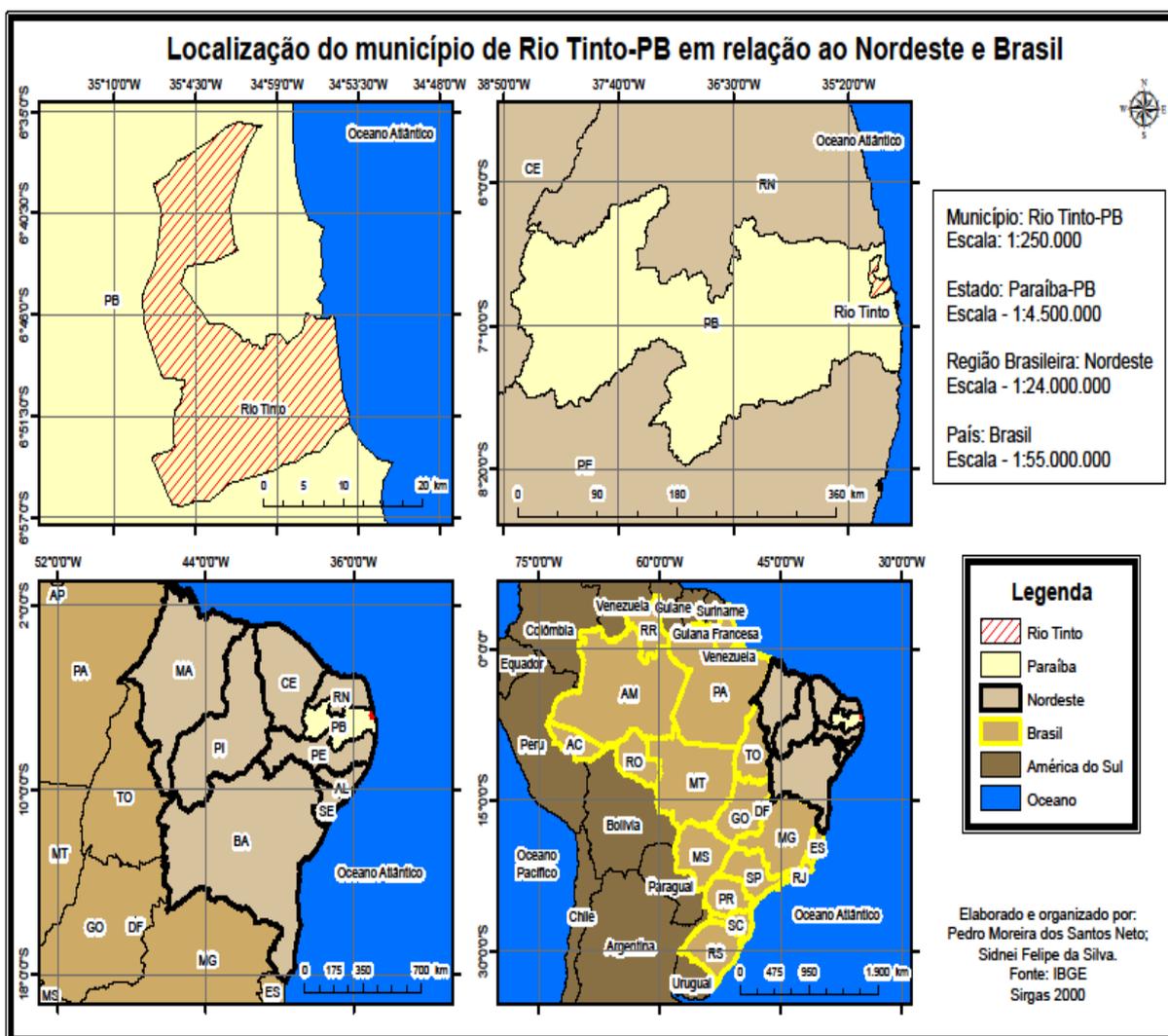
Para sempre

(Josafá Padilha, Professor da Língua Tupi)

2.1 O município de Rio Tinto/PB: o esteio do povo Indígena Potiguara

De acordo com o IBGE (2010), está localizado na Mesorregião da Mata Paraibana, Microregião do Litoral Norte e está inserida na região metropolitana do Estado, faz contato a leste com o Oceano Atlântico e tem como municípios circunvizinhos: Marcação (10 km), Baía da Traição (23 km), Mataraca (25 km), Capim (15 km), Mamanguape (7 km), Santa Rita (36 km) e Lucena (27,5 km). Fica a 52 km de distância da capital João Pessoa. Sua principal via de acesso corresponde a PB 041 que corta o município no sentido leste/oeste, existindo também em alguns pontos do seu território o contato com a BR 101. Sua área é de 464,866 km² representando 0.8264% do Estado, 0.03% da Região e 0.0055% de todo o território brasileiro (Mapa 03).

Mapa 03 – Localização do município de Rio Tinto-PB



Fonte: SIRGAS, 2000; IBGE, 2016; Elab. SANTOS NETO, Pedro M., 2019. Org. SILVA, Sidnei F., 2019.

Entre os anos 2000 a 2010 houve incremento da população rural e diminuição da população urbana. Características da comunidade rural de Rio Tinto e sua distribuição em distritos e aldeias indígenas do povo Potiguara (IBGE, 2010).

2.1.1 Aspectos históricos

Segundo Amorim (1970), não se possui registro da data precisa do povoamento de Rio Tinto. Acredita-se, porém, que tenha sido quando da colonização de Mamanguape com a separação do povo indígena Potiguara, colonos e portugueses por volta do século XVII.

De acordo com Panet (2002), a história do município de Rio Tinto está intimamente ligada ao estabelecimento da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), que teve como

proprietários os irmãos Lundgren (Artur, Frederico, Alberto e Anita), filhos de imigrantes suecos.

As instalações da fábrica de tecidos ocorreram às margens do rio Mamanguape, limite sul do atual território indígena. Em 1918, iniciaram a drenagem e canalização das águas de uma lagoa ali existente, derrubaram a mata e abriram os primeiros caminhos. Os Lundgrens adquiriram, em 1918, a propriedade de Curral de Fora e posteriormente a do Patrício. No ano seguinte, adquiriram o conhecido engenho Preguiça e assim incorporando bens ao patrimônio da família. O desenvolvimento econômico continuou e, em 1919, fundaram o porto de Jaraguá e a Companhia de Navegação Costeira para intensificar o intercâmbio comercial com as cidades vizinhas.

A construção da fábrica acentuou os conflitos por posses de terras, à medida que as terras indígenas foram invadidas para o corte de madeira objetivando a construção da fábrica e a obtenção de lenha para os fornos. Nesse cenário, muitos indígenas foram expulsos de suas terras (AMORIM, 1970; PALITOT, 2017; SILVA, 2019).

Com o desenvolvimento industrial, social e político do território de Rio Tinto, o resultado foi o desmembramento de Mamanguape, sendo elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 1.622 em 1956. O apogeu da Companhia de Tecidos de Rio Tinto ocorreu no início dos anos 1960, a partir do aumento das exportações para a Europa e para os Estados Unidos. Nessa época, Rio Tinto figurava como uma das maiores arrecadações tributárias do interior do Nordeste. No entanto, no final da década de 1960, a Companhia de Tecidos apresentou declínio em sua produção decorrentes da crise econômica. Com o advento do programa federal Proálcool na década de 1970, e a crise econômica da companhia têxtil, os Lundgrens venderam, paulatinamente, parte de suas terras para os interessados na monocultura da cana-de-açúcar.

Nesse contexto, a maioria das terras do município de Rio Tinto foi destinada ao cultivo da cana-de-açúcar para as destilarias de álcool durante a década de 1980. Foi verificada uma intensa modificação da paisagem na região decorrente da destruição de remanescentes de Mata Atlântica. A situação das comunidades locais era crítica, em especial, a do povo indígena Potiguara. A implantação da cana-de-açúcar agravou a situação. Os povos indígenas desta região se viram cercados por canaviais e usinas, as atividades de subsistência da população local foram prejudicadas com a poluição dos rios e destruição de áreas naturais.

Diante desse cenário, os indígenas se organizaram e buscaram parcerias para demarcação de suas terras, luta que remonta desde a própria colonização. Por fim, a Terra

Indígena (TI) Potiguara e a Jacaré de São Domingos foram demarcadas. A TI Potiguara de Monte Mór ainda está em processo de demarcação. A demarcação das terras indígenas representa uma conquista para as comunidades indígenas, porém não impediram o avanço da monocultura da cana-de-açúcar, uma ameaça à sustentabilidade do território atualmente. Por isso, nas décadas de 1980 e 1990, a criação de Unidades de Conservação (UC) na região buscou proteger fragmentos de Mata Atlântica remanescentes.

2.2 Terra indígena Potiguara de Monte Mór: as aldeias Monte Mór e Jaraguá

A existência de três Terras Indígenas Potiguara, ao invés de apenas uma, demonstra como o processo de mobilização pelo reconhecimento (da identidade étnica e das terras) Potiguara não foi uniforme. Isto aconteceu pelas diferentes situações a que foram submetidos os Potiguara das aldeias Monte Mór e Jaraguá. Contudo, além disso, no decorrer do processo de regularização das terras indígenas), houve a exclusão de grande parte do povo Potiguara de suas terras na primeira demarcação, assim como conflitos e alianças entre as próprias comunidades (SOARES, 2009).

De acordo com Soares (2009), em 1967, o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) foi extinto e, em seu lugar, foi criada a FUNAI. Em 1975, vários eram os envolvidos e interessados nas terras do povo Potiguara, como arrendatários, fazendeiros, a CTRT (Companhia de Tecidos Rio Tinto) e seus trabalhadores, plantadores de cana e a própria cidade de Baía da Traição, emancipada em 1962.

A partir da década de 1970, houve uma maior mobilização e o surgimento de vários atores que apoiavam os movimentos sociais e a questão indígena, fatos que intensificaram com o posterior período de redemocratização brasileira. Estas mudanças cobravam da FUNAI uma postura mais atuante sobre a proteção dos Potiguara. Esses, por sua vez, passaram a se mobilizar para a efetivação da demarcação e impedir a continuação da invasão de suas terras. Além disso, a organização do movimento indígena, contou com o apoio de várias entidades. Em consequência, contribuiu para que o povo Potiguara fortalecesse seu movimento em busca da efetivação do processo de demarcação e homologação de suas terras.

A demarcação das TI Potiguara e TI Jacaré de São Domingos não englobou toda a área reivindicada, deixando de fora ainda alguns Potiguara e parte de suas terras. E foi no contexto de (re)afirmação étnica e da sua identidade, diante do cerceamento dos recursos indispensáveis à sobrevivência decorrente da presença da CTRT e da posterior presença das usinas e após a

exclusão em dois processos de demarcação, que estes indígenas continuaram a reivindicação (Quadro 01), agora por mais uma parte da terra Potiguara, a qual denominaram Terra Indígena Potiguara de Monte Mór (PERES, 2004; SOARES, 2009).

Quadro 01 – Territorialidade das Aldeias Indígena Potiguara em Rio Tinto, Marcação e Baia da Traição – Paraíba

Municípios da Paraíba	Aldeias na área Potiguara	Aldeias na área Jacaré de São Domingos	Aldeias na Área Potiguara de Monte Mór	Área
BAIA DA TRAIÇÃO (13 aldeias)	1. São Francisco 2. Alto Tambá 3. Bento 4. Forte 5. Cumarú 6. Tracoeira 7. Lagoa do Mato 8. Santa Rita 9. Laranjeiras 10. Vila São Miguel 11. Akajutibiró 12. Silva 13. Benfica.	*	*	*
MARCAÇÃO (15 aldeias)	1. Camurupim 2. Tramataia 3. Caeira; 4. Brejinho; 5. Jacaré de César 6. Estiva Velha 7. Carneira 8. Grupiuna dos Cândidos 9. Val 10. Coqueirinho.	1. Jacaré de São Domingos 2. Cândidos	1. Ibikuâra 2. Três Rios 3. Lagoa Grande	*
RIO TINTO (04 aldeias)	1. Silva de Belém; 2. Mata Escura	*	1. Jaraguá 2. Monte Mór	
Total	25 aldeias situadas em 26.270 hectares	02 aldeias situadas em 5.023 hectares.	05 aldeias situadas em 2.464 hectares	Área total 33.757 hectares

Fonte: Palhano Silva (2019). Adaptado por SILVA, Sidnei Felipe, 2020

O povo Potiguara se mobilizou realizando autodemarcações, ocupações na FUNAI e na Procuradoria da República, viajavam a Brasília e Recife, no sentido de pressionar o reconhecimento do restante da terra Potiguara. Estiveram à frente deste processo principalmente lideranças das aldeias Jaraguá e Monte Mór. Durante o processo de mobilização e até o presente momento da TI Monte Mór, que ainda está em curso, estas aldeias agora com as lideranças, Cacique Aníbal e a Cacique Claudedir Braz, respectivamente. Ainda continuam a luta pelo processo de regularização das terras indígenas de Monte Mór.

Em maio de 2004, os indígenas ocuparam a sede da FUNAI, cobrando a publicação dos estudos de identificação da TI Monte Mór. Dias depois, finalmente, os novos estudos de identificação da TI Potiguara de Monte Mór foram aceitos através do Despacho nº 49 da Presidência da FUNAI, de 19 de maio, identificando a TI em 7.487 ha (Quadro 02). O Despacho foi publicado no Diário Oficial da União em 21/05/04 e no Diário Oficial da Paraíba em 01/06/04, sendo também fixado nas sedes das prefeituras de Marcação e Rio Tinto. Em seguida, foram apresentadas as contestações pelas partes interessadas, como disciplina o Decreto nº 1.775/96, que foram julgadas improcedentes pela FUNAI (SOARES, 2009).

Quadro 02 – Situação atual das três Terras Indígenas Potiguara

Terra Indígena	Município	Superfície (ha)	Fase de Procedimento	Modalidade
Jacaré de São Domingos	Rio Tinto/ Marcação	5.032,2431	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Potiguara	Rio Tinto/ Marcação/ Baía da Traição	21.238,4898	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Potiguara de Monte-Mor	Rio Tinto/ Marcação	7.30,5969	Declarada	Tradicionalmente ocupada ⁴

Fonte: FUNAI (2015); Silva (2018). Adaptado por SILVA, Sidnei Felipe

A aldeia Monte Mór também denominada Vila Regina ou Vila Monte Mór, que não foi incluída nos primeiros trabalhos de demarcação da TI, devido ao seu histórico de ocupação. A Vila Monte Mór é um complexo arranjo residencial urbano, situado na periferia da cidade de Rio Tinto. Abriga a antiga sede do aldeamento de Nossa Senhora dos Prazeres de Monte Mór, onde existe a centenária igreja, mas também os prédios de uma unidade fabril desativada da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT) e a vila operária que lhe dava suporte (PALITOT, 2017).

Segundo Soares (2009) no segundo relatório, contudo, a aldeia Monte Mór foi incluída, sendo atualmente uma das aldeias mais atuantes na luta pela conclusão do processo demarcação das terras. São 2.656 Potiguara (mais uma vez, incluídos os não-indígenas casados com indígenas Potiguara) tendo, por sua vez, a maior presença de não-indígenas entre todas as aldeias Potiguara, com 2.262 não-indígenas, perfazendo um total de 4.918 pessoas.

A área de abrangência da aldeia Monte Mór compreende a maior parte dessa zona urbana e uma extensão de zona rural que compreende a integralidade da bacia do rio Vermelho/Preguiça com seus afluentes Arrepia, Catolé e Encantada. Nessa bacia existe uma

⁴ São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96 (FUNAI, 2015).

grande concentração de canaviais explorados pela Usina Miriri e fornecedores, mas também existem áreas de cultivo agrícola e pecuário dos indígenas nos lugares Rio Vermelho, Arrepia, Barreiro, Catolé, Preguiça e Encantada. Também se faz notar a presença de fragmentos de mata atlântica (Mata da Preguiça, Mata do Abacate, Mata do Rio Vermelho, Mata do Arrepia, Mata do Catolé), que apesar de retalhados, conservam grande imponência. O lixão da cidade de Rio Tinto está instalado na área do Rio Vermelho, próximo ao campo de aviação desativado da Companhia (PALITOT, 2017).

De acordo com Palitot (2017), o conjunto arquitetônico encontrado na Aldeia Monte Mór comporta prédios públicos como praça, igrejas, ginásio, posto de saúde, posto policial, o Clube Regina (instalações usadas pelo CRAS – Centro de Referência e Assistência Social, e desde o início do ano letivo de 2009, estão sendo realizadas as atividades de uma Escola Estadual Indígena que teve seu prédio demolido) uma outra Escola Estadual Indígena, Creche, e Escola Municipal. Alguns edificadas ainda com os característicos tijolos vermelhos das construções da CTRT. Nesse mesmo estilo, encontram-se ainda as edificações desativadas da Fábrica Regina, localizadas na parte central da Aldeia.

No limite territorial entre as aldeias Monte Mór e Jaraguá e sob responsabilidade do cacique da aldeia Jaraguá, encontramos a antiga sede do aldeamento da Preguiça. Este conjunto arquitetônico é formado pela Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres, a rua Aspirante Mena Barreto (antiga rua da Gameleira), a Vila Regina (ruas Regina I, Regina II e da Jaqueira), o Tiro de Guerra e o Palacete dos Lundgren. O Palacete era a residência construída para hospedar o Coronel Frederico Lundgren nas suas visitas a Rio Tinto (DANTAS, 2009; PALITOT, 2017).

Após a identificação da terra indígena no ano de 2004 (PERES, 2004), os indígenas realizaram ocupações nos arredores da Vila, construindo casas e unidades produtivas nos espaços existentes. Essas novas unidades caracterizam-se pelo grande tamanho dos quintais, que abrigam plantios permanentes e roçados. As atividades econômicas desenvolvidas por essas famílias são diversificadas e complementares. Aposentadorias, assalariamento urbano e rural (corte de cana) e programas de transferência de renda combinam-se com agricultura, criatório de animais, pesca no manguezal e produção de artesanato no cotidiano das famílias, formando um complexo multifuncional de atividades domésticas e produtivas que garantem a reprodução das famílias (PALITOT, 2005; 2008; 2017).

A Aldeia Jaraguá localiza-se a aproximadamente 3 km da sede do município de Rio Tinto, ao sul da terra indígena, é limítrofe com a aldeia Monte Mór. Na época do primeiro Relatório de Identificação, havia 172 famílias, num total de 711 pessoas, incluindo não-

índigenas casados com indígenas. Hoje, segundo o censo da FUNAI, são 908 Potiguara, também incluindo não-indígenas casados com indígenas, e outras 101 pessoas não-indígenas. Também tendo sido modificada com a chegada dos Lundgren, Jaraguá constituiu-se em uma vila de operários, onde foram construídas casas para empregados ou outros inquilinos. Estas pessoas, oriundas de outros municípios paraibanos ou de Estados próximos, lá se fixaram e modificaram a antiga organização tradicional Potiguara (PERES, 2004; SOARES, 2009).

A aldeia Jaraguá fica imediatamente ao lado da aldeia Monte Mór. Sua área de abrangência inclui parte significativa do próprio conjunto urbanístico da Vila e uma ampla área rural que se estende até o manguezal do rio Mamanguape. Assim, pertencem à Jaraguá as localidades Pedrinhas, rua da Jaqueira, Regina I e II, o Casarão dos Lundgren, a rua da Gameleira, a Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres, o cemitério da Vila, o Porto Novo, a antiga aldeia Gameleira e a aldeia Jaraguá propriamente dita. O topônimo Jaraguá é tão antigo quanto o do rio da Preguiça e a ocupação indígena nesse ponto é demonstrável desde o século XVII (CARVALHO, 2008; PALITOT, 2017).

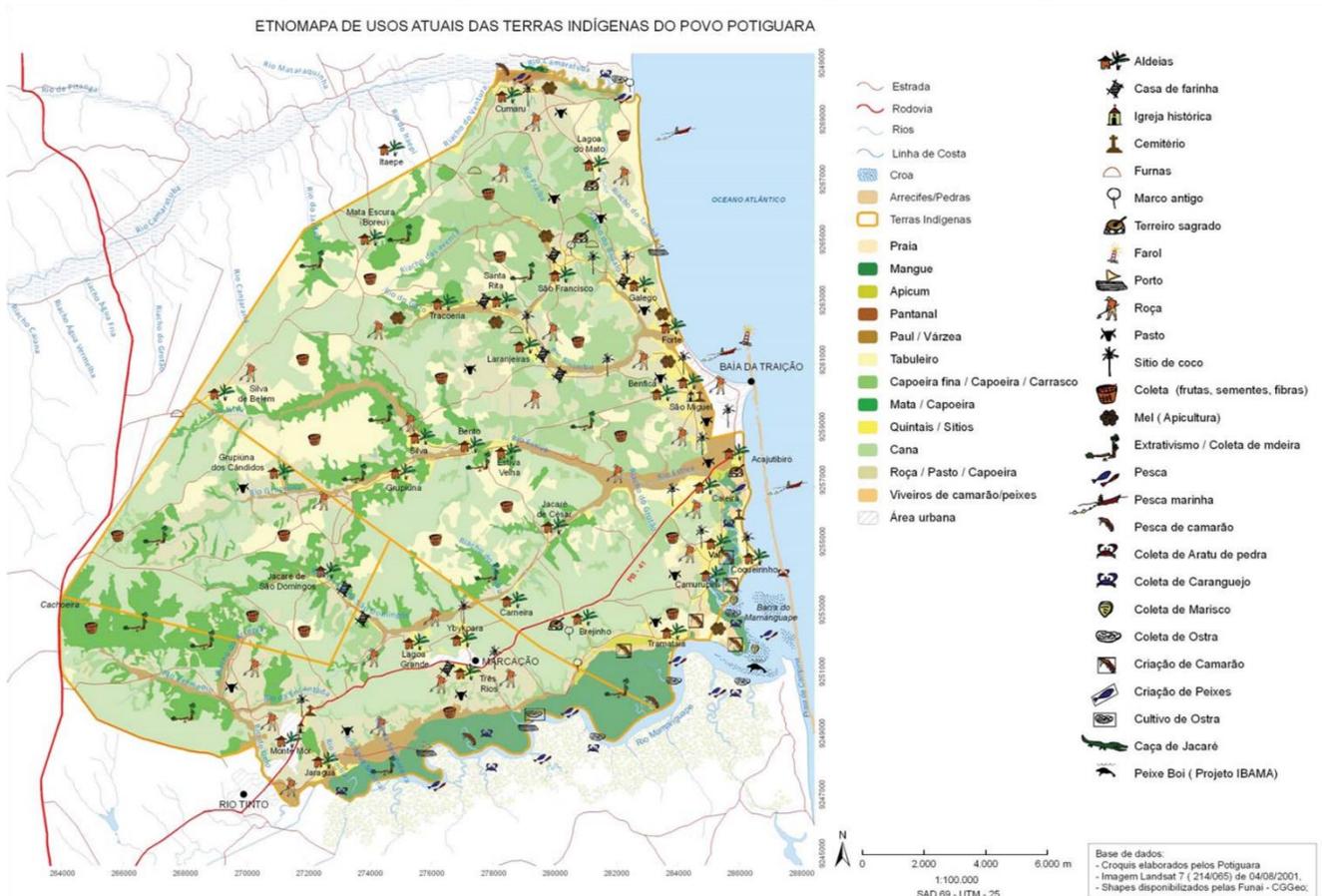
De acordo com Palitot (2017), pelo perfil topográfico, a aldeia Jaraguá pode ser dividida em duas partes, uma encosta íngreme que desce do lado esquerdo da igreja de Nossa Senhora dos Prazeres e uma extensa planície aluvial voltada em direção ao rio Mamanguape. O riacho da Bica atravessa a aldeia e adquire grande volume ao se aproximar do rio Mamanguape. A vegetação de manguezal e mata atlântica dominam a maior parte da paisagem. Os quintais arborizados e campos alagáveis completam a cenário. Essa configuração ambiental justifica as expressões de alguns moradores de que Jaraguá é uma vereda para o mangue; uma beira-mar ou uma ilha. Os movimentos cíclicos da maré oceânica chegam a ser sentidos rio acima, de modo que Jaraguá é um lugar dominado pelo elemento água no seu cotidiano. O trânsito de pescadores e catadores de caranguejos e ostras é constante em direção aos portos Novo e das Pedrinhas, onde dezenas de canoas e artefatos de pesca são guardados diariamente.

As áreas agrícolas utilizadas pela comunidade da aldeia Jaraguá estão distribuídas pelos lugares Pedrinhas, Gameleira e rio da Sementeira. Até cerca de dez anos atrás a maior parte desses terrenos eram ocupados por canaviais da Usina Japungu. Paulatinamente, os indígenas foram ocupando essa área com atividades agrícolas e pecuárias. O solo cansado e uma praga de lagartas têm desestimulado os plantios na parte mais alta do terreno, junto à PB-041. Já na parte baixa, o solo aluvial e a existência de nove nascentes perenes possibilitam uma diversificada atividade agrícola familiar. Apesar de estreitos, os quintais das casas da aldeia Jaraguá comportam grande diversidade de cultivos que incluem fruteiras, temperos, plantas medicinais

e criatório de animais. O cultivo de hortaliças é bastante desenvolvido dada à proximidade com as cidades de Rio Tinto e Mamanguape que absorvem parte dessa produção doméstica e feminina, em sua maior parte. Algumas famílias criam gado confinado no quintal. Também há o criatório e engorda de caranguejos e goiamuns em pneus de trator cimentados ao chão, denominados de caritós (ARAÚJO, 2015; PALITOT, 2017).

Ainda assim, Jaraguá é um lugar de concentração e reprodução de mão-de-obra para as usinas de cana-de-açúcar da região que aí contratam trabalhadores por períodos de safra. Peres (2004) havia notado e descrito essas relações de trabalho no relatório de identificação da Terra Indígena (Mapa 03) que eram então praticamente as únicas atividades econômicas exercidas, dada a exiguidade de terras disponíveis naquele momento (PERES, 2004; SILVA, 2015; PALITOT, 2017; VASCONCELOS, 2017).

Mapa 04 – Etnomapa de usos atuais das terras indígenas do Povo Potiguara



Fonte: LANDSAT 7, 2001; Croquis Elaborado pelos Potiguara, 2012; FUNAI/CGGeo, 2012. Org. por Cardoso, Thiago Mota; Guimarães, Gabriella Casimiro, 2012.

Em síntese, o povo Potiguara da TI Potiguara de Monte Mór, que habita as aldeias de Monte Mór e Jaraguá se considera segmento distinto da sociedade mais ampla por reconhecer

na sua condição de caboclos, um vínculo autóctone com as terras da antiga Sesmaria de Monte Mór, o que os diferencia dos demais moradores de Rio Tinto e Marcação, trazidos para trabalhar na Fábrica ou na agricultura, e os vincula aos indígenas da Baía da Traição, antiga Sesmaria de São Miguel (PALITOT, 2017).

Os Potiguara de Monte Mór consideram que os vínculos genealógicos, as memórias que apenas eles compartilham, as atividades na agricultura e no manguezal e a disposição social para se apresentarem publicamente como indígenas, suportando ofensas e zombarias, os constituem como grupo singularmente organizado, com uma origem própria e objetivos comuns que se refletem na demanda pela demarcação da Terra Indígena (PALITOT, 2017).

A terra indígena aqui é entendida como suporte material para a continuidade da existência do povo Potiguara de Rio Tinto enquanto grupo. Neste processo, a própria percepção sobre a história local – fundada num discurso hegemônico de poder – é contestada, num duplo movimento de causa e efeito da mobilização indígena, constituindo os Potiguara como um novo sujeito social no campo político local.

2.3 Povo Potiguara da Paraíba: um breve histórico da ocupação espacial

A real situação dos povos indígenas é pouco conhecida pela sociedade brasileira porque, geralmente, a ideia que se tem sobre esses povos é de que falam a mesma língua, vivem da mesma forma e possuem a mesma cultura. Porém, a realidade é bem diferente, uma vez que os indígenas brasileiros são povos que tiveram, historicamente, seus direitos negados e com a chegada dos europeus em nosso território, grande parte foi dizimada. Os que escaparam da morte foram escravizados, passando por um doloroso e profundo processo de aculturação (RIBEIRO, 2015).

Para falar dos povos indígenas brasileiros e de sua trajetória em nosso território corrobora-se com as reflexões do antropólogo, ensaísta, romancista e político Darcy Ribeiro quando enfatiza que:

Eles são os representantes modernos dos Tupinambá, que somavam 2 milhões e ocupavam toda a costa brasileira em 1500. Naturalmente, ao longo destes quinhentos anos, mudaram muito, como nós também mudamos, mais eles guardam duas coisas cujo conhecimento é essencial para nós. Primeiro, seu próprio ser biológico, seus genes, que nós levamos no corpo, mantendo-os vivos como seus descendentes. Creio que umas 200 mil mulheres índias foram prenhasadas para gerar o primeiro milhão de brasileiros. Por um imperativo genético, nós continuamos esse caldeamento, enriquecido pelo sangue negro e europeu. Mas o que tem de singular o moreno brasileiro típico é esta garra indígena, como uma nova versão dos Tupinambá, que

sucedemos no território deles, que fizemos nosso. A segunda herança que temos dos índios é sua sabedoria milenar de adaptação à floresta tropical. Sem esse saber, seríamos outros. O que nos singulariza como cultura é o patrimônio de nomes das coisas da natureza que nos circunda, as dezenas de plantas domesticadas pelos índios que cultivamos em nossas roças e as milhares de árvores frutíferas e de outros usos que eles nos ensinaram a aproveitar. Assim é que continuamos sendo índios nos corpos que temos e na cultura que nos ilumina e conduz. Mas é claro que os índios que resistiram ao avassalamento são muito mais índios (RIBEIRO, 1996, p. 12-13).

A pesquisa versa sobre uma das inúmeras etnias que compõe a população indígena do território brasileiro: o povo indígena Potiguara que ocupava, no século XVI, uma grande área do Nordeste brasileiro, uma área do litoral nordestino que compreendia o território desde do atual Estado da Paraíba até o Estado do Maranhão (MOONEN, 2008).

O povo Potiguara, de fato, estava concentrado na costa nordestina entre os estados supracitados e tinha uma população aproximada com mais de 100 mil indígenas no período de descobrimento do Brasil, segundo Moonen (2008):

É impossível calcular com exatidão a população Potiguara do século XVI. No entanto, um documento de 1601 se refere a 14.000 Potiguara assistidos pelos franciscanos, somente na Paraíba. Mas muitos não eram catequisados pelos missionários e outros tantos moravam fora da Paraíba. Sabemos também que no final do século XVI, milhares de índios foram vitimados pela guerra contra os portugueses e pelas doenças por eles transmitidas. Pode-se admitir então que em 1500 os Potiguara contavam com mais de cem mil pessoas (MOONEN, 2008, p. 3).

No século XVI, o povo Potiguara estava envolvido numa disputa entre portugueses e franceses que ancoravam as suas embarcações na costa da antiga província da Paraíba em busca do pau-brasil (VIEIRA, 2004; MOONEN, 2008). A aproximação dos Potiguara com os franceses fundou um entreposto comercial na Baía da Traição, no qual seus navios ancoravam para explorar e pegar pau-brasil e algodão. A presença dos franceses não era agradável para coroa portuguesa, já que estavam explorando produtos que possuíam um alto valor comercial no litoral da colônia portuguesa. Assim, o rei de Portugal precisava expulsá-los e isto só se tornaria possível com a conquista e o povoamento do território ocupado pelo povo Potiguara (VIEIRA, 2004).

Sendo assim, os Potiguara passaram a ser atacados intensamente por ordem da coroa portuguesa, uma vez que tinha como objetivo a retomada da soberania lusitana naquela faixa litorânea. Como consequência, os Potiguara foram expulsos de uma grande extensão de terras que ocupavam, rechaçados para além do rio Paraíba e ficaram concentrados em uma porção do litoral norte paraibano, que se encontra situada entre os rios Mamanguape e Camaratuba (VIEIRA, 2004; MOONEN, 2008).

Peres (2004), ao refletir sobre o histórico dos Potiguara no século XVII, ressalta que as informações sobre esta etnia são mais escassas devido aos intensos conflitos com os colonizadores. Entretanto, nesse período, surgem as primeiras menções aos aldeamentos de São Miguel na Baía da Traição e da Preguiça (hoje Aldeia Monte Mór), dirigidos por missionários carmelitas. Em contrapartida, os séculos XVIII e XIX nos oferecem diversas fontes históricas acerca da ocupação espacial do povo indígena Potiguara. No entanto, a partir deste momento, o foco da pesquisa será os Potiguara da Terra Indígena (TI) de Monte Mór, já que neste período os processos de demarcação das TIs passam a ser individualizados.

No caso do aldeamento Monte Mór, podem-se citar diversos documentos: Cartas Régias, Alvarás e Regimentos que, entre 1710 e 1804, confirmavam a concessão de terras aos índios de Monte Mór, segundo documentos datados de 1710, 1728, 1755, 1758, 1885 e 1804 que confirmam a concessão ao povo indígena de Monte Mór. É na segunda metade do século XVIII que o aldeamento de Monte Mór passa a ser elevada à condição de Vila, apresentando, assim, uma nova configuração territorial (uma extensão de terra bem superior à que era conferida às missões) e político-administrativa, sendo marco de tais fatos a Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres (Figura 01) que foi construída por índios e jesuítas no século XVIII. Trata-se da construção mais antiga da cidade de Rio Tinto, localizada na Vila Monte Mór. O local nucleou o povoamento destas terras.

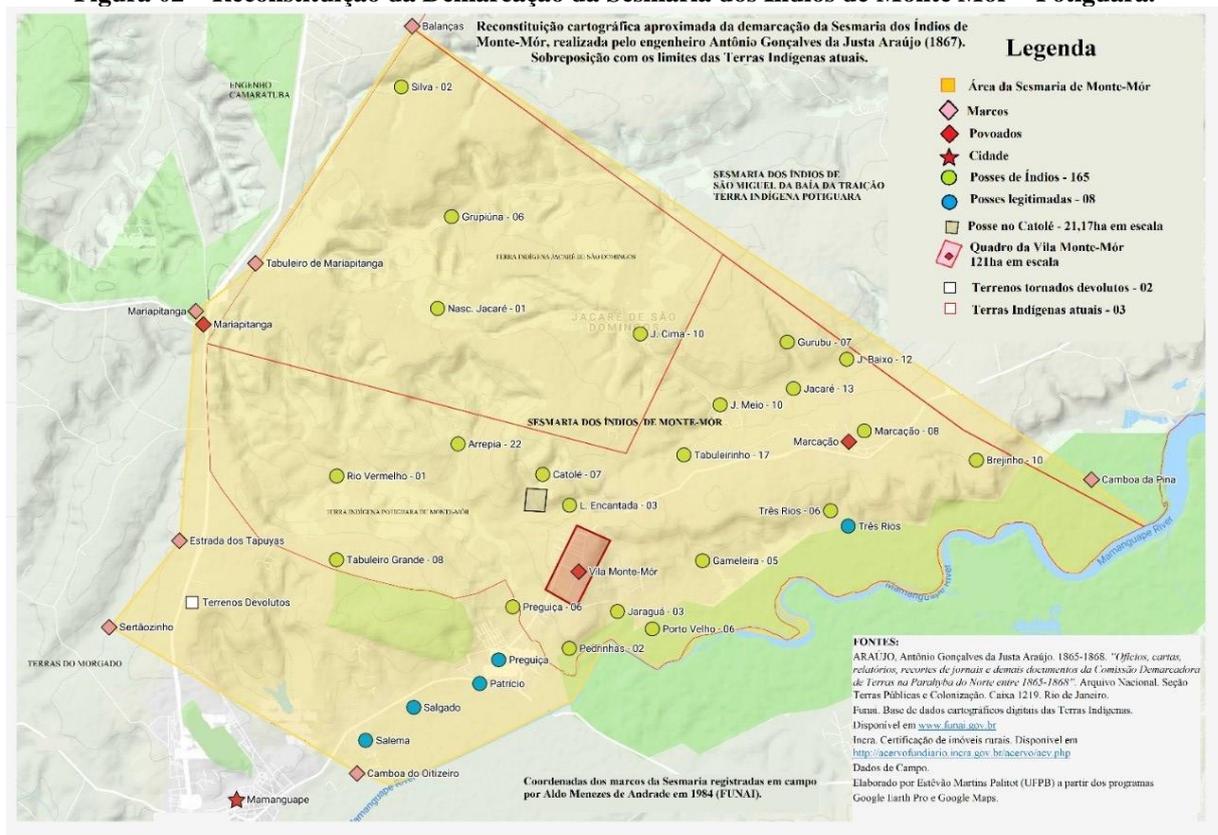
Figura 01 – Igreja Nossa Senhora dos Prazeres.



Fonte: Sidnei Felipe da Silva (jul. 19), 2019.

Há vastas referências documentais em relação ao reconhecimento público do povo indígena Potiguara de Monte Mór por meio do governo imperial, pela igreja católica e pelas notícias veiculadas pela imprensa que são datadas do século XIX. Em 1865, o engenheiro Antônio Gonçalves de Justa Araújo foi nomeado para o trabalho de demarcação e distribuição das terras indígenas da Paraíba. Após concluir esse trabalho em Alhandra-PB e no Conde-PB, o mesmo fez a medição e a demarcação do perímetro da sesmaria dos povos indígenas de Monte Mór (Figura 2).

Figura 02 – Reconstituição da Demarcação da Sesmaria dos Índios de Monte Mór – Potiguara.



Fonte: Estevão Martins Palitot, 2019.

Segundo o engenheiro, esses povos indígenas viviam aldeados e grande parte de suas terras encontravam-se arrendadas. O mesmo constatou também a incansável luta dos Potiguara contra os invasores de suas terras. No ano seguinte, com o término da demarcação, foram delimitados os lotes de 165 índios e dos arrendatários que foram nominalmente relacionados (PALITOT, 2017).

Mesmo com o trabalho de demarcação e distribuição de terras indígenas na Paraíba efetuado por Justa Araújo, as outras etnias indígenas que ocupavam tradicionalmente os territórios paraibanos (a exemplo dos povos indígenas Cariri e Tabajara) desapareceram,

resistindo apenas os Potiguara. Em relação ao processo de ocupação espacial do território paraibano por povos indígenas:

Na Paraíba, os dados referentes à história indígena indicam que, a partir do século XIX, os indígenas passaram gradativamente por um processo de extinção ao mesmo tempo em que eram dispersos. A partir de então, foi criada a assertiva do “desaparecimento” dos Cariri no Sertão e dos Tabajara no litoral sul, enquanto que os Potiguara são conhecidos como o único povo indígena da Paraíba. (FARIAS; BARCELLOS, 2012, p. 16).

No fim do século XIX e o início do século XX, duas poderosas organizações entram na história dos Potiguara, tornando mais difícil a preservação destes. Estas agências são o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que foi criado em 1910 e tinha como objetivo diminuir o crescimento dos grileiros no território Potiguara e a Companhia de Tecidos de Rio Tinto (CTRT), cujos registros indicam que, a partir de 1917, as obras de instalação de um complexo industrial têxtil tiveram início, o que acentuou e acelerou a invasão das terras indígenas, a destruição das matas em busca de madeira para construção da fábrica de tecidos na região do vale de Mamanguape-PB, assim como a matéria prima para a confecção do produto comercializado (PALITOT, 2005; 2017).

Em 1924, é concretizada a construção e inaugurada em 27 de dezembro do mesmo ano a CTRT (Figura 03) e foi um evento histórico para o município de Rio Tinto/PB, do mesmo modo que para o Povo Potiguara porque o período é marcado por conflitos, invasões, grilagem e desmatamento de área indígena. Consequentemente, a chegada do complexo industrial fabril contribuiu para o crescimento econômico do município, ao mesmo tempo em que provocou modificações severas na dinâmica de vida do índio Potiguara.

Figura 03 – Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT).



Fonte: Panet, 2002.

Sendo assim, o povo Potiguara de Monte Mór continuava a enfrentar inúmeras dificuldades para que suas terras não fossem invadidas e subtraídas mais uma vez, já que desde a chegada dos europeus esses povos lutam para permanecer em suas terras. Nesse período, com a chegada da família Lundgren e a instalação da CTRT, o grupo adquiriu 660 Km² de terras do antigo Engenho Preguiça (atual município de Rio Tinto-PB) e iniciou a pressão em torno dos aldeamentos do povo Potiguara situados neste território.

O grupo Lundgren, em poucos anos, apropriou-se de grande parte do território indígena, apoderou-se e controlou os recursos necessários para o seu projeto econômico nessas terras. Muita madeira foi retirada, cortada e queimada, devastaram as matas e os mangues para a construção de seu império industrial. As construções das instalações da fábrica na Vila de Monte Mór ocorreram de maneira violenta por parte do grupo Lundgren que expulsou e incendiou as casas dos povos indígenas que habitavam aquelas terras (PANET, 2002; PALITOT, 2005; VALE, 2008; FARIAS, 2014).

O aparecimento e a presença do grupo Lundgren, neste tecido territorial, causou profundas alterações na configuração espacial dessas terras, fato registrado pela pesquisadora, arquiteta e urbanista que investigou a dinâmica urbana do município de Rio Tinto-PB, Amélia Panet (2002):

[...] O Grupo Lundgren adquiriu, na época, 660 Km² de terras, o necessário para isolar os seus operários do mundo exterior, e nele criar condições suficientes para a alienação desse povo. A compra dessas terras garantiu o monopólio territorial, impedindo sua aquisição por terceiros após sua valorização, decorrente da construção da cidade e da fábrica de Rio Tinto. A localização das fábricas gerava lucros imobiliários com a venda das terras próximas. Do nada se construiu o espaço de produção e reprodução da força do trabalho capitalista. Os serviços de assentamento da cidade e da fábrica foram iniciadas em 1918, constituindo-se em desmatamento, drenagens, aterros em áreas de manguezal e a plantação de dezenas de eucaliptos, responsáveis pela drenagem do solo alagado da região, devido à presença do rio Mamanguape, rio do Gelo e rio Tinto (PANET, 2002, p. 27-28).

Durante as décadas de 1930, 1940 e 1950, o povo Potiguara sofreu com as violências e as atrocidades praticadas a mando do coronel Frederico Lundgren. Este período ficou marcado pelas barbaridades que aconteceram através de torturas e de execuções sumárias realizadas pelos capangas do mesmo coronel, segundo Silva (2019):

Os Lundgren não só compraram terras em Mamanguape, como também se apropriaram das pertencentes aos índios Potiguara. Em novembro de 1929, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, designou uma comissão tendo à frente o inspetor do Serviço de Proteção Indígena, no estado do Mato Grosso, engenheiro Antônio Martins Vianna, para analisar a demarcação das terras indígenas. Porém, com o assassinato do então Governador da Paraíba, João Pessoa, em julho de 1930, as medidas de demarcação das terras não se efetivaram (SILVA, 2019, p. 47).

Diante desse cenário, a violência contra os povos indígenas se torna ainda mais intensa porque com a construção da fábrica Regina, a população indígena foi expulsa, particularmente, os que tiveram suas casas incendiadas. Em suas pesquisas, Palitot (2005) mostrou os impactos das violências brutais que a CTRT causou aos povos indígenas de Monte Mór (BARCELLOS, 2014).

O grupo Lundgren, ao chegar nestas terras, provocou profundas mudanças nas relações socioterritoriais, socioculturais e socioambientais, sendo marcante a emancipação política de Rio Tinto do recorte territorial de Mamanguape-PB, ocorrida em 1956, ação realizada pelo Sr. Frederico Lundgren, considerado o fundador do município, como também idealizador da construção da Igreja de Santa Rita de Cássia (Figura 04).

Figura 04 – Estátua do Fundador e Igreja de Santa Rita de Cássia, município de Rio Tinto/PB.

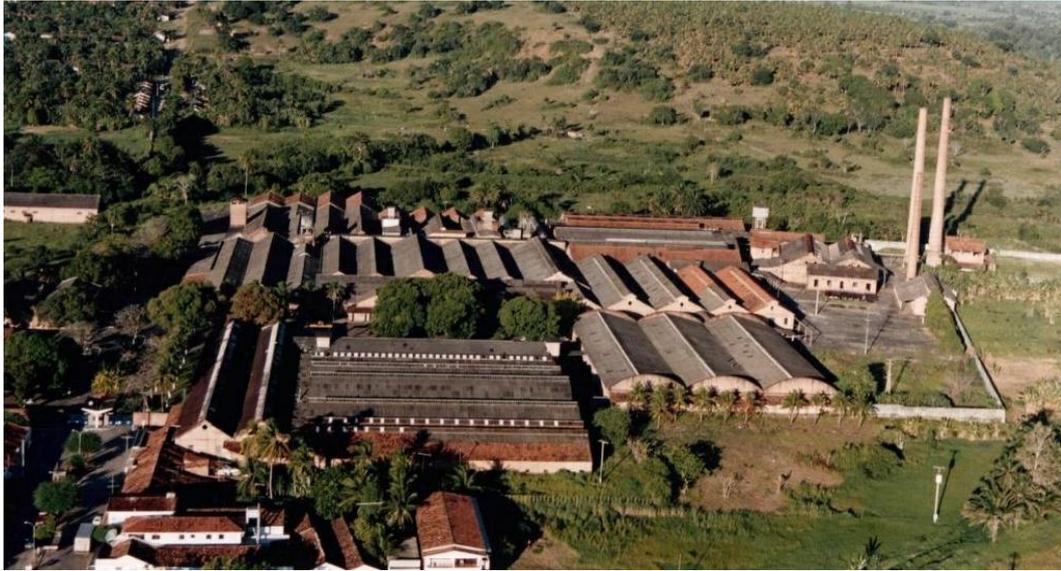


Fonte: Prefeitura Municipal de Rio Tinto-PB (PMTR), jul. 2018.

A situação apresentada vai corroborar com o quase desaparecimento da cultura e da identidade indígena Potiguara de Monte Mór. De acordo com Palitot (2005, p. 29-30), “A Companhia vai exercer um domínio patronal e industrial de mão-de-ferro sobre os índios do antigo aldeamento do Monte Mór, forçando a negação da identidade indígena na sua área de atuação”.

Esta situação vai se prolongar até o declínio do império industrial do grupo Lundgren durante a década de 1980. A CTRT foi, aos poucos, sendo desativada. Nesse sentido, as instalações das fábricas de tecidos, por conta da falência enfrentada, bem como os galpões e maquinários ficaram abandonados (Figura 05).

Figura 05 – Instalações da Fábrica da CTRT



Fonte: Prefeitura Municipal de Rio Tinto-PB (PMTR), jul. 2019

Toda a infraestrutura da CTRT nas terras indígenas foi desativada em 1964, de maneira que restaram os galpões e maquinários que também ficaram esquecidos (Figura 06). Assim, se tornaram rugosidades desse território, advindas de conflitos e usurpação dos verdadeiros donos da terra, isto é, o território Potiguara.

Figura 06 – Galpões da tecelagem da CTRT nas Terras Indígenas Potiguara.



Autor: Sidnei Felipe da Silva, jul. 2017.

Com a falência da CTRT, durante a década de 1990, as terras que a mesma empresa dominava foram negociadas, ou seja, repassadas para as mãos de grupos de importantes usineiros de cana-de-açúcar. Esse grupo de industriais surgia com muita força nesse período, por consequência da crise energética global causada pela alta de preços do petróleo, pois no Brasil havia sido lançado o Programa Nacional do Álcool (PROÁLCOOL) que fora instituído pelo Governo Federal e tinha como finalidade a obtenção de fontes alternativas de energia.

Contando com o apoio do Governo Federal, os grupos agroindustriais instalados na região (a exemplo da Rio Vermelho Agropastoril, da Destilaria Miriri S/A e da Japungú Agroindustrial) passaram a substituir os Lundgrens no controle e posse das terras da antiga CTRT, o que incluía os territórios do povo indígena Potiguara, tornando-se, também, verdadeiros inimigos desses por desmatar terras agricultáveis, expulsar remanescentes arrendatários, foreiros e agricultores que resistiram às pressões causadas pela CTRT, o que fez mudar toda a paisagem dessas terras, transformando-as em um imenso “mar de cana” (BARCELLOS, 2014).

Essa nova mudança de sujeitos na posse das terras do povo Potiguara trouxe outros prejuízos para o povo Potiguara de Monte Mór. Com a dominação dos usineiros, estes povos se viram frente a uma realidade totalmente oposta à sua, pois tinham uma grande modificação no cenário paisagístico e geográfico da região: uma imensa área foi destinada à plantação de cana-de-açúcar, fato que aumentou de forma gradativa o desmatamento e contribuiu para o assoreamento dos rios que percorrem estas terras, a exemplo do rio Mamanguape.

Além disso, o cenário político-econômico passa a ser controlado por estes poderosos empresários que começaram a combater as primeiras organizações dos grupos indígenas que reclamavam seus direitos sobre suas terras. E assim, como na época de dominação da CTRT, o povo Potiguara se viu obrigados a servir como mão-de-obra para os usineiros nos canaviais (BARCELLOS, 2014; PALITOT, 2017).

Essa organização espacial do território e o modo pelo qual os recursos naturais foram apropriados ao longo do tempo, em virtude até mesmo das próprias características fisiográficas, constitui-se um ponto importante de análise à Geografia nas escolas.

Ao apresentar o breve histórico da ocupação espacial do povo indígena Potiguara no território paraibano, as pesquisas, os processos de delimitação e demarcação de suas terras, pode-se ressaltar dois pontos extremos na história socioterritorial local destes povos (Mapa 04). De um lado, temos o povo indígena Potiguara da Baía da Traição que teve sua presença oficializada no século passado (na década de 1930) sendo assegurados pela política (FALCÃO,

2017); do outro, o objeto de estudo: o povo indígena Potiguara de Rio Tinto das aldeias Monte Mór e Jaraguá, que passou a ter o seu reconhecimento garantido por lei apenas no início deste século. Por isso ainda enfrentam diversas adversidades e sofrem perseguições e violências por parte dos invasores de suas terras.

De acordo com Vieira (2011), a atual organização política das aldeias do povo Potiguara guarda uma relação estrita com o declínio da liderança tradicional. Existiam os regentes, também chamados de tuxauas, escolhidos pelo grupo levando em consideração o fato da pessoa ser do Sítio, isto é, residir na aldeia São Francisco e ser reconhecido como um caboclo legítimo.

Com a morte de Manuel Santana, Regente do povo Potiguara, em 1942, o então Serviço de Proteção ao Índio (SPI) resolveu intervir explicitamente na nomeação da liderança dos índios: nomeou Daniel Santana, filho de Manuel Santana, para responder como líder do povo Potiguara. Mas esta nomeação e a posterior contratação de Daniel Santana para ocupar um cargo na administração do Posto Indígena em Baía da Traição, uma espécie de funcionário-cacique, não eliminou a possibilidade do povo Potiguara escolher um outro tuxaua. Por alguns anos, ao mesmo tempo em que existia um tuxaua nomeado pelo órgão indigenista, havia outro tuxaua escolhido pelos próprios indígenas (LUCENA, 2016).

No ano de 1986 morreu Daniel Santana. Foi nomeado Heleno Santana dos Santos, filho de Daniel para ser não mais tuxaua, mas Cacique Geral, desvinculado do posto indígena (LUCENA, 2016). Essa prática ainda hoje continua, acrescida da existência de lideranças em grande parte das aldeias, denominadas de Cacique da Aldeia. Essas são nomeadas pelos moradores da aldeia, ocupando uma posição de mediador entre a aldeia, o órgão tutor e a sociedade envolvente, buscando sempre administrar a localidade e/ou até outras próximas.

Atualmente são 32 aldeias: 26 possuem representantes, os Caciques locais das aldeias que são reconhecidos pelo Cacique Geral e pelo órgão. Não há critérios específicos pré-estabelecidos para uma aldeia possuir ou não um representante dentre os seus próprios moradores. A chefia indígena tende a se estabelecer nas aldeias que possuem um número razoavelmente elevado de moradores e residências em relação às suas vizinhas.

A escolha do Cacique da Aldeia ocorre num contexto cuja marca é o destaque de um grupo doméstico que, regra geral, configurou a situação de fundadores do aldeamento. A atuação é, em grande medida, legitimada pelos critérios do pioneirismo no lugar e da proximidade com os anciões, se referindo aos laços de sangue e ao apoio dos mesmos no início do exercício da chefia local. De acordo com a Cacique Claudécir da Silva Braz, o papel da liderança indígena “é lutar pela questão da territorialidade e sustentabilidade dentro das aldeias

pra viabilizar os projetos que a gente tem implantado” (Claudecir Braz – Cacique da Aldeia Monte Mór, Abr. 2019).

Sobre a política partidária nos municípios com população indígena do litoral setentrional da Paraíba percebe-se uma mudança de paradigma, pois não aceitam mais ficar calados diante das injustiças sociais. Eles são sujeitos críticos e participativos que lutam por uma sociedade justa, acreditando que possam gozar dos seus direitos, desenvolvendo sua cultura e seus saberes. (VASCONCELOS, 2017)

Essas mudanças são tão latentes que, atualmente, temos a participação no poder Legislativo e Executivo de representantes políticos de etnia Potiguara nos três municípios: Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. No caso desta investigação, destacamos os indígenas que atualmente possuem cargos eletivos no município de Rio Tinto: o Cacique Geral, Sandro Gomes Barbosa, representante do poder legislativo em seu primeiro mandato (Figura 07), e a Cacique da Aldeia Monte Mór, Claudecir da Silva Braz, representante do poder legislativo, reconduzida ao cargo pela terceira vez e atual presidente da Câmara Municipal de Rio Tinto.

Figura 07 – Sandro Gomes Barbosa - Cacique Geral do povo Potiguara e Vereador do Município de Rio Tinto



Fonte/Autor: Sidnei Felipe da Silva, abr. 2019.

Na imagem acima, o Cacique Geral do povo Potiguara discursa na Aldeia São Francisco, no município de Baía da Traição, na tradicional festividade dos indígenas Potiguara no dia 19

de abril. Evento que cresce a cada ano e está se tornando um dos destinos para o turismo cultural. O evento apresentou melhorias na estrutura com apoio do Governo do Estado e das Prefeituras de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação.

O cacique Sandro agradeceu ao Governo do Estado pelo tratamento diferenciado, o que considera fruto de comemoração de conquistas de espaços. “Hoje muitos indígenas são universitários e já são cerca de trezentos os que possuem nível superior” (Sandro – Cacique Geral, Abr. 2019), comemorou o líder Potiguara, ressaltando que, desde 2011, o Governo do Estado tem contribuído com as demandas do povo Potiguara.

Dentro do contexto da organização política do povo Potiguara é relevante destacar o papel das associações a OPIP (Organização dos Professores Indígenas Potiguara), a OJIP (Organização dos Jovens Indígenas Potiguara), a AUP (Associação dos Universitários Potiguara), dentre outras.

A OPIP (Organização dos Professores Indígenas Potiguara) foi fundada em julho de 2004, possui atualmente 350 professores associados que tem como objetivo lutar pela autonomia das escolas Indígenas Potiguara da Paraíba, o fortalecimento da cultura indígena Potiguara, as práticas pedagógicas diferenciadas das escolas, a manutenção da categoria Escola Indígena e a criação da categoria professor Indígena. São realizadas reuniões ordinárias e extraordinárias para controle da participação dos sócios. Atualmente, a associação tem conseguido, em parceria com o Governo do Estado, oferecer aos associados: formações continuadas e cursos de capacitação.

Uma associação que foi fundada com o apoio da FUNAI e se constituiu tendo como base a OPIP foi a OJIP (Organização dos Jovens Indígenas Potiguara). Essa foi fundada em novembro de 2007, possui entre 25 e 30 membros. Por se tratar de uma associação aberta aos jovens indígenas Potiguara, qualquer jovem da etnia pode participar de seus trabalhos. Essa associação surgiu da necessidade de discussão e reflexão da participação da juventude indígena Potiguara nos movimentos da causa indígena. São realizadas reuniões ordinárias e extraordinárias, onde são discutidas as participações e principalmente o protagonismo do jovem indígena na sociedade atual, em especial a participação nos movimentos ativistas e de luta pelos direitos do povo Potiguara, assim como a participação em eventos locais, regionais e nacionais. O intuito da associação é preparar o jovem indígena Potiguara para ser protagonista, por meio de uma formação cultural, política e jurídica forjada no ativismo da causa indígena.

E a AUP (Associação Universitária Potiguara) foi fundada em 30 de agosto de 2009. Atualmente, apresenta 205 sócios em seu quadro, como sede localizada na aldeia Brejinho,

município de Marcação-PB. Seus objetivos são zelar pela melhoria das condições dos universitários indígenas Potiguara, promover a defesa e a conservação do patrimônio cultural, material, imaterial, histórico, artístico, paisagístico, do meio ambiente e pela melhoria de uma cidadania plena. De acordo com o estatuto da associação existe um colegiado com representantes dos três municípios Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, com três representantes por município e as eleições só ocorrem com a presença de, no mínimo, um desses representantes de cada município. As assembleias obedecem ao critério de rotatividade entre os três municípios, onde a cada dois meses são realizadas em um dos municípios. Dependendo do assunto a ser tratado, é convocada uma assembleia extraordinária com a participação do conselho de lideranças e o Cacique Geral para tomada de decisões que envolvem a luta pelos direitos do povo indígena Potiguara.

2.4 Terras indígenas: Território e territorialidade étnica

Esta pesquisa fundamenta-se no conceito de terras indígenas visando a compreensão do território, já que trata da questão das relações de poder que se estabelecem no Espaço Geográfico. Desde a antiguidade, grupos humanos apresentam a necessidade de se estabelecerem em determinadas parcelas do espaço onde se encontravam, desde as mais remotas sociedades tribais, até os modernos Estados nacionais (os países) que possuem as mais variadas formas de gestão e controle do Espaço Geográfico. Em razão destes controles, limites e fronteiras sempre foram criados e estabelecidos. Acerca da relação entre Espaço Geográfico e território, corroboramos as ideias do geógrafo Porto-Gonçalves (2002):

O espaço geográfico e o território se colocam, assim, como conceitos chaves para a compreensão dos complexos processos que ora põem em crise o mundo moderno-colonial até porque são conceitos que historicamente estão ligados a esse mundo que os criou. Afinal, uma das questões centrais que se apresenta nos dias de hoje diz respeito, exatamente, às novas grafias na terra, aos novos limites territoriais e, como a definição de limites é a própria essência da política, é toda a questão dos protagonistas que está em jogo. Assim, se impõe, de imediato, a necessidade de des-substantivar o espaço geográfico posto que, quase sempre, é visto como uma realidade objetiva exterior à sociedade. A perspectiva tradicional de não considerar a geograficidade do mundo tem implicações importantes para as ciências sociais, para não dizer para a sociedade mesma. O território, por exemplo, é considerado como um suporte, como se fora uma base da sociedade e, como tal, algo sobre o que a sociedade se ergue que, todavia, não tem maiores implicações sobre o devir. Seus limites fronteiriços são vistos como um invólucro externo que delimita a soberania entre Estados como se esses limites externos não contivessem as marcas dos protagonistas internos que os instituíram (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 229).

Ao se tratar da compreensão do território em terras indígenas, é relevante esclarecer que a Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada

por um ou mais povos indígenas e usada para as suas atividades produtivas, imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e à reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito de propriedade privada. Terra indígena não é sinônimo de território indígena, pois a TI se refere às dimensões do território que o Estado logra declarar oficialmente como tradicionais nos moldes do Art. 231 da Constituição Federal de 1988, a partir da reunião de estudos antropológicos, etnohistóricos, cartográficos, ambientais e fundiários que evidenciem a tradicionalidade da área (BRASIL, 1988).

O direito dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam configura-se como um direito originário e, conseqüentemente, o procedimento administrativo de demarcação de terras indígenas é de caráter meramente declaratório, ou seja, visa reconhecer e afirmar juridicamente a sua existência. Ademais, por se tratar de um bem da União, a terra indígena é inalienável e indisponível – não pode ser cedi nem vendida – e os direitos sobre são imprescritíveis – não caducam e podem ser exercidos a qualquer tempo. As terras indígenas são o suporte do modo de vida diferenciado e insubstituível dos cerca de 300 (trezentos) povos indígenas que habitam, hoje, o Brasil (BRASIL, 2019).

Assim sendo, compete à União demarcar as terras indígenas, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens, conforme determinação constitucional. Cabe à FUNAI (Fundação Nacional do Índio), órgão federal coordenador e executor da política indigenista brasileira e que também tem como objetivo central garantir aos povos indígenas a posse plena e a gestão de suas terras por meio de ações de regularização, monitoramento e fiscalização das terras indígenas, bem como proteger os povos indígenas isolados e de recente contato (BRASIL, 2019).

É relevante esclarecer que as categorias de análise do pensamento geográfico se imbricam, seja o espaço, o lugar, a paisagem e o território que se interpenetram, se sobrepõem um ao outro (SILVA; LEITE, 2018). Assim, ao analisar o território, uma série de outros conceitos poderiam ser abordados, sendo eles: poder, limites e fronteira, ocupação e formação territorial, usos do espaço, conflito, entre outros.

Diante desta gama de conceitos que servem para viabilizar o estudo de território em nossa investigação, pode-se sintetizá-los à luz da análise da territorialidade étnica, logo contemplar a temática na pesquisa que versa, especialmente, sobre a resistência dos povos indígenas em nosso país, particularmente o povo Potiguara, um exemplo de luta e resistência

que, desde 1500, enfrenta os invasores de suas terras e permanece nestes territórios até os dias atuais.

Ser indígena no nosso país nos dias atuais, além de inúmeras prerrogativas, requer duas lutas fundamentais: pelo território e pela identidade. Este confronto relacionado ao território se realiza na intencionalidade de (re)conquistar, ampliar e/ou manter o que possui, sendo o território e a identidade as características da luta indígena que se apresentam desde o contato com os invasores europeus. Acerca dos conceitos de território na perspectiva da temática a ser analisada, podemos sugerir as ideias do geógrafo Claude Raffestin (2010):

[...] Tomemos um exemplo referente ao Brasil: quando os portugueses chegaram em 1500, encontraram um território sistematizado pelos habitantes. Porém, (o território) não era delimitado, demarcado e, por isso, foi considerado pelos portugueses como um “espaço dado” que, naturalmente, poderia ser transformado. A diferença entre “dado” ou “ofertado” à ação e “criado” ou *produzido pela ação* deve ser evidenciada na geografia política e na geografia em geral. Os *conceitos* precisam ser *derivados uns dos outros*, por meio de uma teoria possível, com uma utilidade, pois vivemos numa ecogênese. Esta última observação é importante porque a geografia é dramaticamente ligada à linguagem cotidiana, que não tem nenhuma perspectiva teórica. Na linguagem cotidiana, o espaço é sinônimo de território e vice-versa: o único embrião teórico é fornecido pela pragmática da língua que oferece paradigmas, de modo que a palavra espaço ou território é utilizada conforme suas circunstâncias de uso. (RAFFESTIN, 2010, p. 14).

De acordo com Raffestin (1993), o território deve ser concebido como produto histórico, material, das relações sociedade-natureza realizadas por mediadores semiológicos, técnicos e tecnológicos. O território é resultado do processo de territorialização e das territorialidades vividas por cada grupo social em cada relação espaço-tempo. São ideias que argumentam em favor de uma Geografia da territorialidade.

Entretanto, além das concepções estatal, geográfica e física, é necessário entender que o território também se estabelece a partir do conjunto de relações construídas pelos sujeitos que historicamente produziram a sua realidade social. Cada um constrói sua forma singular de se apropriar do território, sendo essa singularidade de apropriação o que determinará as diversidades territoriais.

Em resumo, são os usos dos territórios que definem seu estatuto e essa definição envolve, também, outras contribuições, a exemplo da social, cultural, afetiva e espiritual porque a elaboração desses conceitos se dá em consonância com a dimensão humana. Nessa concepção, o território é entendido como o somatório de sentidos culturais, políticos, sociais, econômicos, institucionais, demográficos e espirituais que podem orientar sua elaboração.

É importante ressaltar que o território vai além da dimensão jurídica e possui suas bases no espaço vivido, que são marcadas por sentimentos de pertencimento e de apropriação. Isso

define a forma como o território é gestado, bem como as relações de poder que estão por trás dessas práticas. Portanto, o conceito de território pode se consolidar como parte do espaço apropriado em uma manifestação de poder na qual interesses políticos e culturais são projetados e devem funcionar como fatores limitantes.

Nessa perspectiva, foram escolhidas como categorias geográficas de análise e como ponto de partida de articulação das discussões teóricas nesta pesquisa o território e a territorialidade. Essas contribuirão para compreender os vários desdobramentos da luta pela terra. Assim, alguns autores, a exemplo de Raffestin (1993; 2010), Porto-Gonçalves (2002) e Hasbaert (1997; 2004) são fundamentais para fundamentar a pesquisa, no que se refere à análise dos conceitos de território e territorialidade na ciência geográfica.

Para uma análise sobre o território, territorialidade e suas contribuições teórico-conceituais acerca da pesquisa, concorda-se com o pensamento de Saquet (2011, p. 17) quando ressalta que “[...] os territórios e territorialidades são múltiplos, sobrepostos e estão em unidade [...]”. Este pensamento servirá para nortear a pesquisa, já que se propõe a analisar as possibilidades da abordagem do Ensino de Geografia em terras indígenas das escolas situadas nas aldeias de Monte Mór e Jaraguá. Ainda a refletir sob esse prisma, pode-se destacar que apropriação do território é um processo dinâmico, conflituoso, transformador e contributivo de reconfigurações, inclusive, territoriais, segundo Porto-Gonçalves (2002):

O território é uma categoria *espessa* que pressupõe um espaço geográfico que é apropriado e esse processo de apropriação –territorialização – enseja identidades – territorialidades – que estão inscritas em processos sendo, portanto, dinâmicas e mutáveis, materializando em cada momento uma determinada ordem, uma determinada configuração territorial, uma topologia social (Bourdieu, 1989). Estamos longe, pois, de um espaço-substância e, sim, diante de uma tríade relacional território-territorialidade-territorialização. A sociedade se territorializa sendo o território sua condição de existência material. É preciso recuperar essa dimensão material sobretudo nesse momento como o que vivemos em que se dá cada vez mais importância à dimensão simbólica, quase sempre de modo unilateral, como se o simbólico se opusesse ao material (PORTO-GONÇALVES, 2002, p.230).

Tais ideias argumentam em favor de uma Geografia da territorialidade e este viés da ciência geográfica pode ser compreendido através das reflexões sobre a territorialidade que segundo Saquet (2011):

[...] a territorialidade (humana) significa relações de poder, econômicas, políticas e culturais; diferenças, identidades e representações; apropriações, domínios, demarcações e controles; interações e redes; degradação e preservação ambiental; práticas espaço-temporais e organização política, que envolvem, evidentemente, as apropriações, as técnicas e tecnologias, a degradação, o manejo, os pertencimentos etc. (SAQUET, 2011, p. 16-17).

Articulando ao que já foi discutido, a territorialidade se relaciona com a questão da produção de bens, de moradia e de relações de trocas internas e externas, entre outras questões do cotidiano. Como um conceito relevante à investigação, a territorialidade compreende um conjunto de estratégias para estabelecer sua influência, controle e/ou poder sobre um determinado território, sua organização, recursos e capitais, sendo a territorialidade capaz de definir os processos de soberania do território (HAESBART, 1997; 2004). Isso quer dizer que as políticas públicas geradas, os programas de controle social e as decisões políticas em todas as escalas das esferas governamentais são exemplos de expressão da territorialidade (HAESBAERT, 2004; ANDRADE, 2012).

As discussões acerca da territorialidade podem ser consideradas recentes (sendo datadas das últimas décadas do século XX e início do século XXI), se analisadas sob o prisma da construção histórica, quando se refere aos milenares povos indígenas. Com a materialização de suas conquistas por meio das articulações e das formas de organização dos povos indígenas, pode-se apontar isto como um processo de fortalecimento. Contudo, na atual conjuntura do governo brasileiro, os povos indígenas correm o risco de perder os poucos direitos que foram conquistados durante o período mencionado.

É importante compreender os conceitos de território e territorialidade para a realidade indígena dentro da abordagem de Geografia que se adota na pesquisa, já que esses conceitos são requeridos para a compreensão e o entendimento da escola na vida da comunidade indígena. É necessário estabelecer um diálogo com as possibilidades e confrontos entre o saber científico e o saber popular que agem localmente relacionados a um currículo em movimento, construído em vários anos de discussão e luta do povo Potiguara.

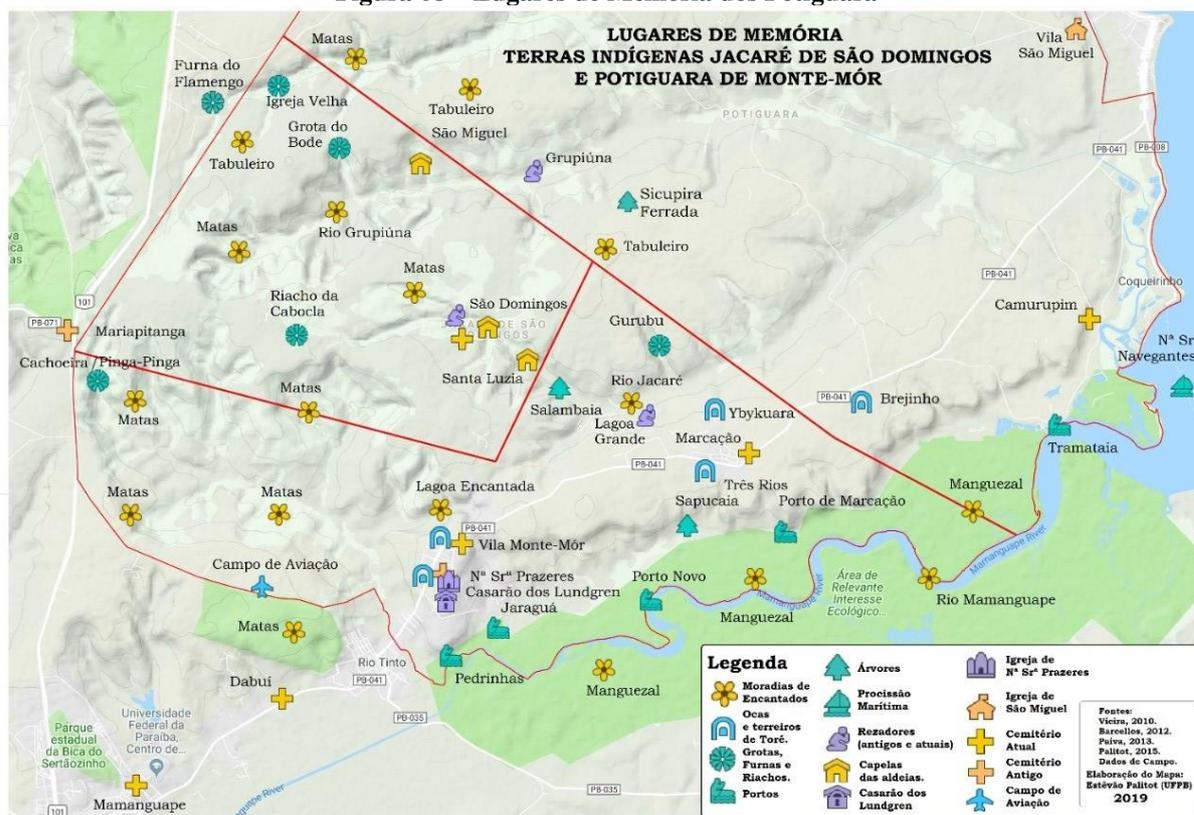
2.5 Cultura do povo Potiguara

O povo Potiguara possui conhecimento de sua história e vem, aos poucos, (re) afirmando sua cultura por meio de sua língua (Tupi), de suas danças (Toré), de seus mitos, seus ritos e de sua espiritualidade. Segundo Barcellos (2014), o povo Potiguara demonstra, em seus rituais, sentimentos de amor e respeito pelos lugares sagrados que não sofreram modificações causadas pelo homem, como as matas, os rios, os mares, o espaço, além dos lugares construídos como: cemitérios, furnas e ocas por serem estes os locais em que eles fazem seus rituais, entram em contato com o Deus (Tupã) e realizam orações de cura espiritual. Assim sendo, valores culturais e espirituais são partes essenciais para as práticas educativas diferenciadas.

As características que fazem parte da cultura deste povo são: os conhecimentos de plantas medicinais, a reza, as comidas, as lendas, os artesanatos e a mitologia difundida pela cultura oral e suas pinturas corporais que têm vários significados: Pintura da caça (jabuti e do favo da abelha), pintura de guerra e pintura de vitória. As referidas pinturas são realizadas com a utilização de tintas que são extraídas do urucum e do jenipapo. Já em relação às vestes do povo Potiguara são saias de embira de jangadas e colares feitos de sementes (RAMOS, 2010; BARCELLOS, 2014; PALITOT; 2017).

O conjunto de características culturais percebidos a partir dos seus hábitos e costumes somados ao modo de vida são transformados em um verdadeiro mosaico de singularidades, inclusive para cada etnia, por isso que originam, com certeza, interessantes lugares de memórias que são enclaves *sui generis* desses povos, neste caso, Potiguara. Portanto, os ritos, as danças, a musicalidade, a gastronomia, as pinturas e diversas outras características fazem parte de uma dinâmica de vida externada em seu território, vale salientar, de poder, que está conectado às divindades, ao respeito a crença, do mesmo modo que a distribuição de tarefas pela área demarcada para cada tipo de atividade do fazer indígena Potiguara (Figura 8), evidentemente, se traduz nos seus lugares de memórias (PALITOT, 2019).

Figura 08 – Lugares de Memória dos Potiguara



Fonte: Vieira, 2010; Barcellos, 2012; Paiva, 2013; Palitot, 2015. Elab.: Estevão Palitot, 2019.

Infere-se que uma das principais características da cultura dos povos indígenas do Nordeste brasileiro está na musicalidade, pois se apresenta para cada etnia, seja em seus rituais, a exemplo do Toré, ou no seu dia a dia. As melodias e sua criação são de suma importância para os povos Potiguara (RAMOS, 2010; SILVA; RAMOS, 2018). Vale ressaltar que os ritos, as festas e as características desse povo são expressos nas músicas, daí a importância da discussão dessa dimensão cultural no movimento de (re) afirmação étnica.

Na imagem a seguir (Figura 09), a comunidade indígena de Monte Mór está reunida para as celebrações e o tradicional ritual do Toré em comemoração ao Dia do Índio – 19 de abril - evento que contou com a participação da Cacique da Aldeia, a Claudécir da Silva Braz, mais conhecida como Cacique Cal, os indígenas, pesquisadores, ativistas da causa indígena e as comunidades escolares da aldeia Monte Mór:

Figura 09 – Ritual do Toré na aldeia Monte Mór.



Autor: Sidnei Felipe da Silva, abr. 2019

Os mitos estão presentes na cultura e na espiritualidade Potiguara enriquecendo cada vez mais a história e contribui com o processo educacional do povo desta etnia porque faz reavivar valores adormecidos, mas jamais esquecidos na alma dos Potiguara que sempre foram repassados pela oralidade dos mais velhos para os mais novos, o que permitiu a permanência

desses mitos vivos no imaginário dos Potiguara. Entre estes podemos citar: comadre florzinha, pai do mangue, mãe d'água, além dos inúmeros espíritos espalhados no cosmo (MARQUES; SIMAS; PALHANO SILVA, 2019).

Todos estes aspectos culturais são necessários nas atividades de uma escola indígena e o povo Potiguara está levando propostas didático-pedagógicas que contemplam seu rico acervo cultural. Este processo de (re) afirmação da etnia e a materialização das propostas de uma educação escolar indígena Potiguara culminou na produção de cartilhas, entre outros materiais elaboradas por professores e alunos Potiguara, que contaram com a assessoria da FUNAI e da UFPB. São materiais que trazem em destaque os aspectos culturais do povo Potiguara em formato impresso e digital. Diante da ausência de materiais produzidos em âmbito nacional, e acreditando que os sujeitos/atores que fazem a história do lugar são os mais capacitados para contá-la, a iniciativa atende a expectativa a que se presta. O material tem informações valiosas sobre a cultura da comunidade, sua história, sua língua e, dessa forma, encontra-se uma maneira do indígena potiguara se ver representado – sem a ótica pejorativa - no material didático usado pela escola.

A tendência é que este movimento de (re)afirmação cultural venha a se concretizar e a se difundir com mais frequência. Em relação aos mitos do povo Potiguara é relevante citar que a academia tem desenvolvido pesquisas em relação à cultura indígena desta etnia, em virtude da pouca quantidade de pesquisas, materiais, artigos sobre a temática (FARIAS, 2017).

[...] Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPCGR) apresenta diversas linhas de pesquisa, entre elas a linha da Religiosidade Popular. Esta linha tem interesse pelo fenômeno da Crença Religiosa, no sentido mais amplo de sua manifestação, quer em produções antigas ou modernas, quer em tradições orais ou escritas. Abarca estudos de antigas civilizações (Roma, Grécia, Índia) como também modernas representações populares. De modo especial, centra sua atenção na religiosidade popular do Nordeste brasileiro, com seus messianismos e milenarismos, e nas manifestações indígenas e afro-brasileiras. Diante deste contexto, tem um olhar focado no respeito e valorização pela população indígena com a intenção de minimizar toda a imagem distorcida que os brasileiros têm dessa etnia (FARIAS; BARCELLOS; NASCIMENTO, 2017, p. 45).

Conforme Eliade (2007), os ritos reavivam os mitos porque neles são encontradas formas de mantê-los sempre vivos na mente do povo de uma determinada etnia. No caso dos Potiguara, fica evidenciada tal afirmação em seus rituais como o Toré, a dança do fogo, a dança da mandioca, entre outras. Dentre os rituais acima citados, o mais valorizado, pelo povo Potiguara, é o Toré, devido à sua importância para seu ressurgimento, fato também concordado segundo Soler e Barcellos (201) quando ressaltam que

Falar do Toré Potiguara é falar da vida indígena na sua mais profunda dimensão. O *Toré* é um dos principais rituais sagrados dos povos indígenas no Nordeste. Trata-se de uma expressão lúdica e organizadora, íntima e emblemática, definida pelos indígenas como *tradição*, *união* e *crença*, que é atualmente uma prática conhecida e presente na maioria das coletividades que se reivindicam como indígenas. Entre os Potiguara, o Toré é uma das principais práticas religiosas como também um dos mais importantes sinais de diacriticidade e de referência paradigmática de etnicidade (SOLER; BARCELLOS, 2012, p. 187).

O Toré para a nação Potiguara não se resume apenas a uma expressão cultural, uma dança, é um ritual indígena que é realizado em forma de círculo com o acompanhamento musical de gaitas, tambores e maracás (GERLIC; ZOETTI, 2011). É um ritual sagrado para o povo Potiguara e é dançado em momentos especiais, sendo esta expressão um símbolo da luta e resistência dos índios durante todos esses anos (BARCELLOS, 2014; PALHANO SILVA, 2018). Segundo Silva e Ramos (2018) o toré têm no som dos tambores e da gaita uma representação de que os nossos guerreiros ainda lutam e resistem aos invasores em suas terras. Para o Povo Potiguará, o Toré significa a sua própria cultura (Figura 10).

Figura 10 – Ritual do Toré na Aldeia São Francisco



Autor: Sidnei Felipe da Silva, abr. 2019

Durante a dança são entoadas músicas que retratam os momentos de lutas e vitórias, relatando, também, as crenças e a beleza das matas e dos animais nativos sendo essas canções escolhidas de acordo com a cerimônia. Eles afirmam, além disso, que para dançar o Toré deve-se fazer pinturas em seus corpos com o urucum e jenipapo para tornar ainda mais belo e original

o ritual. Pode-se visualizar, na figura 10, a importância deste belíssimo ritual para a etnia Potiguara em todas as aldeias do litoral norte paraibano (RAMOS, 2010; BARCELLOS, 2014; SILVA; RAMOS, 2018).

Ainda deve-se reportar a outras riquezas que a cultura do povo Potiguara possui, como as suas músicas cantadas nos rituais que retratam a diversidade cultural e religiosa. De acordo com Ramos (2010, p. 17), “[...] a música é a ferramenta essencial para possibilitar aos povos indígenas a compreensão do mundo, do seu espaço, território e reafirmação de sua identidade e cultura”, além de toda relação do povo Potiguara com a cosmologia e mitologia, pois sabem a importância das fases da lua, do sol e dos tempos úteis para plantar, colher e pescar.

A mitologia se faz tão presente que cada aldeia tem o mito de origem que identifica seu processo histórico e cultural, além dos mitos cosmogônicos, como a relação do índio com os espíritos que estão no espaço, nas águas, nas florestas (SILVA; LEITE, 2018). De acordo com Barcellos (2014) e Palhano Silva (2018), o artesanato está muito presente na cultura do povo Potiguara, desde a produção de colar, tapetes, jarros, arcos, flechas, tambores, enfeites de palha e penas para serem usadas nos rituais de Toré e nas danças tipicamente indígenas. A pintura corporal destes povos é carregada de simbologia, pois tem significado para eles que era desconhecido até o fim do século passado, sendo reavivado pelas investigações dos que pesquisam esta etnia (GOMES, 2019).

O universo cultural desta etnia possui um potencial muito grande para ser descoberto e desenvolvido visando contemplar a educação escolar indígena Potiguara, visto que possui uma diversidade de saberes e conhecimentos que é próprio deste povo, o que justifica a escola diferenciada extremamente desejada por este povo para incentivar e reavivar saberes e valores culturais adormecidos pelos longos processos de aculturação.

Aprender a valorizar as tradições, principalmente, no interior das escolas de educação indígenas. Há um movimento, entre os Potiguara, de levar a cultura indígena para compor as propostas didático-pedagógicas das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A proposta está em vivenciar uma educação diferenciada, de forma a privilegiar o estudo de disciplinas ou eixos temáticos relacionados à etnohistória, etnogeografia, literatura indígena Potiguara (mitos, lendas e credences), língua Tupi, plantas medicinais, cultivo e produção de alimentos típicos da região. (NASCIMENTO; PALHANO SILVA, 2017, p. 77).

Nesse sentido, entende-se que a interculturalidade deve proporcionar o encontro de diferentes culturas, com as necessárias trocas de conhecimentos, no que se refere ao processo contínuo do aprendizado, pois “É um processo que acompanha todos os povos, todas as culturas, mas, na história da América, após a chegada dos europeus no final do século XV, nem

sempre prevaleceu essa compreensão” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2014, p. 15). As questões étnicas acabavam sendo encobertas pela ideia de identidade nacional, relegando, dessa forma, o respeito à identidade cultural própria dos povos indígenas.

3 ENTRE AS ALDEIAS E AS ESCOLAS INDÍGENAS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DA PESQUISA

*O papel das lideranças hoje é organizar, é cuidar
pra que os programas cheguem e atenda.
É lutar pela questão da territorialidade
e sustentabilidade dentro das aldeias
pra viabilizar os projetos
que a gente tem implantado.*

(Claudécir Braz, Liderança de Monte Mór e Vereadora)

3.1 Abordagem metodológica

O entendimento sobre a importância do Ensino de Geografia para a Educação Escolar Indígena, especificamente nas escolas diferenciadas do povo Potiguara situadas no litoral setentrional da Paraíba, diz respeito à percepção sobre o cotidiano dessas instituições e das comunidades indígenas. Nesse sentido, para que seja possível conhecer e entender o longo processo de conflitos e lutas pelo território e pela criação das escolas indígenas, e o ensino de Geografia nesse contexto, torna-se necessário explicitar o percurso metodológico desta investigação.

A abordagem qualitativa se configura como a opção metodológica desta pesquisa pela necessidade de compreensão dos significados produzidos pelos professores de Geografia em escolas indígenas da Rede Pública do município de Rio Tinto-PB, diante da comunidade indígena, no contexto da Educação em Geografia. Tal perspectiva permitiu considerar as impressões desses sujeitos, o que pensam, o que fazem, o que julgam importante. Suas narrativas forneceram o material, a partir do qual foram identificadas as possibilidades da (re) afirmação étnica dos povos Potiguara por meio da educação escolar indígena.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2018). O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa. O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objetivo não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Nesse sentido, a opção pela pesquisa qualitativa deve-se ao fato de possibilitar uma melhor interpretação da realidade pesquisada, bem como os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995).

No que se refere ao método, foram realizadas análises documentais dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das Escolas indígenas do município de Rio Tinto-PB, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (RCNEI), das Diretrizes Operacionais Curriculares do Governo do Estado da Paraíba para a Educação Indígena, bem como o diário de campo que foram registradas as observações de aulas, atividades extraclasse desenvolvidas, projetos e aulas de campo.

Como procedimentos de produção de informações empíricas foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três (03) professores da disciplina de Geografia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental II, os três (03) Coordenadores Pedagógicos e/ou Gestores Escolares, a Representação Indígena da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – 14ª Regional de Ensino (Governo do Estado da Paraíba) e uma das lideranças indígenas dos povos Potiguara. Além disso, foram realizadas participações em eventos da comunidade escolar das aldeias Monte Mór e Jaraguá, a exemplo da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), em sua etapa local, e eventos culturais indígenas realizados nas escolas. As observações realizadas no âmbito geral das aldeias e em particular das escolas nos permitiu uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa e com a comunidade escolar indígena Potiguara.

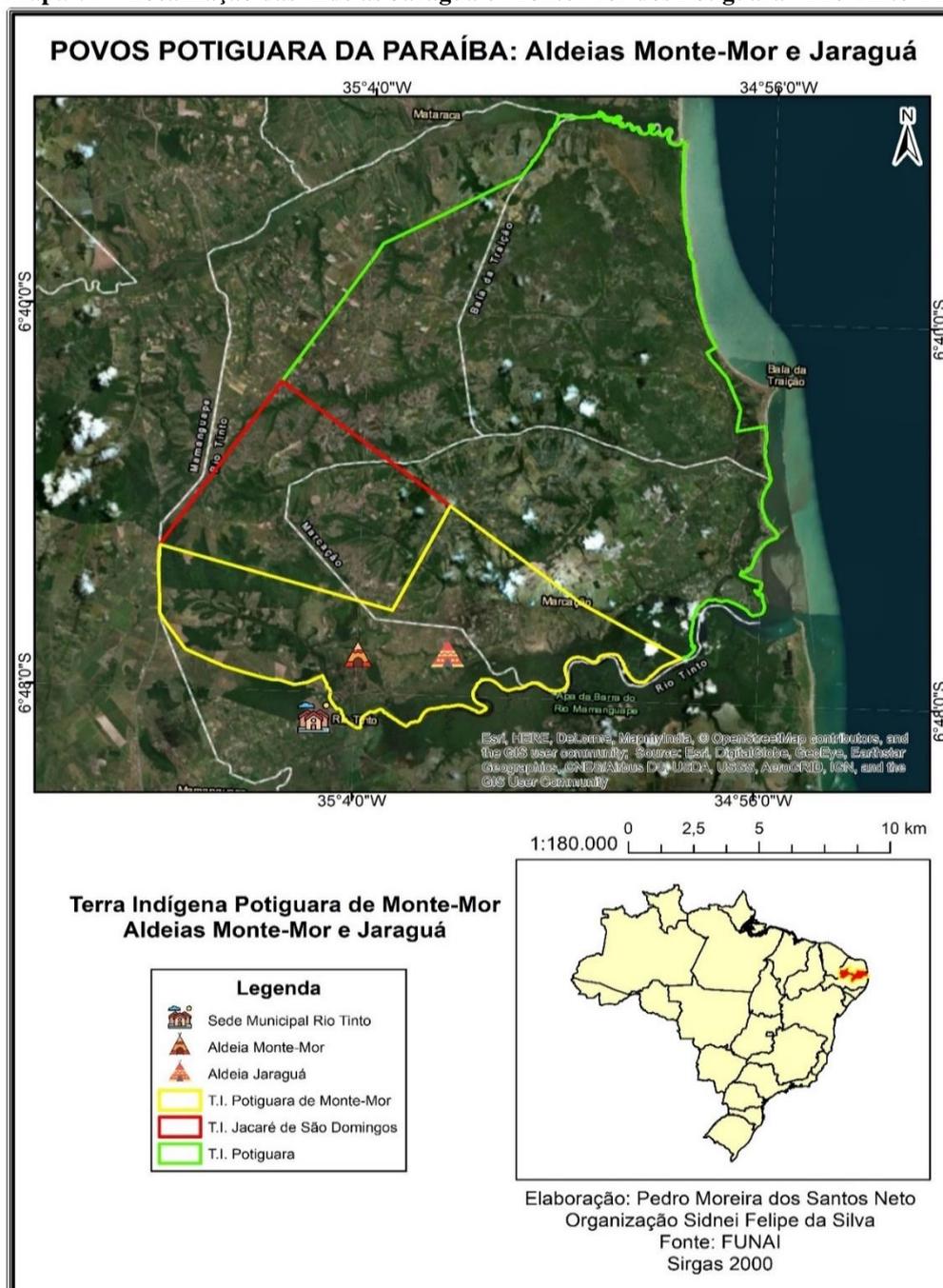
As informações empíricas geradas foram sistematizadas e submetidas à análise de conteúdo para fornecer os resultados basilares à discussão. Durante todos os momentos da pesquisa, procurou-se compreender a dinâmica das Escolas Estaduais Indígenas (EEI) do município de Rio Tinto-PB. Sendo assim, foi de fundamental importância a construção de um diário de campo onde estão registrados todos os comentários, sentimentos, indagações, reflexões e impressões. Este diário também passou a ser utilizado no decorrer da construção desta investigação como um dos instrumentos da pesquisa e se constituiu como um dos documentos da análise documental e da Tese.

Inicialmente, o desenvolvimento e realização desta investigação pautou-se pela revisão bibliográfica e documental a partir dos aportes teóricos dos temas diversos que permeiam essa pesquisa em livros, teses, dissertações, periódicos e órgãos que estudam o assunto. Buscou-se encontrar, nestas fontes, informações ou estudos já desenvolvidos que pudessem contribuir para

a estruturação de nossos fundamentos. Como exemplo, o conhecimento prévio da Educação Escolar Indígena na Paraíba e das escolas diferenciadas que permitiu um maior entendimento e apropriação da criação e consolidação das escolas indígenas, bem como dos seus objetivos e propostas.

Iniciada as visitas exploratórias, foram realizadas 70 (setenta) visitas às 03 (três) escolas indígenas do município de Rio Tinto, situadas nas Terras Indígenas Potiguara de Monte Mór, nas aldeias Monte Mór e Jaraguá (Mapa 05), entre dezembro de 2016 a junho de 2019.

Mapa 05 – Localização das Aldeias Jaraguá e Monte Mór dos Potiguara - Rio Tinto-PB.



Fonte: FUNAI; SIRGAS 2000. Elab. NETO, Pedro M. S., 2019. Org. SILVA, Sidnei F., 2019.

Ao iniciar o ano letivo de 2019, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os Coordenadores Pedagógicos das escolas indígenas. As entrevistas possibilitaram entender as características relevantes acerca da trajetória e processo de criação das escolas indígenas, assim como as contribuições da escola diferenciada para a (re) afirmação e fortalecimento da cultura indígena Potiguara. Além disso, discutiu-se sobre a estrutura funcional da escola, as atividades desenvolvidas, os princípios metodológicos e a importância do Ensino de Geografia e seu desenvolvimento nas EEI.

O objetivo da primeira visita foi solicitar permissão para a realização da pesquisa junto às gestoras das escolas, apresentar a pesquisa aos gestores e coordenadores pedagógicos dessas instituições, assim como discutir sobre a viabilidade de seu desenvolvimento e relevância às comunidades escolares indígenas Potiguara. A permissão por parte das gestoras escolares das três escolas indígenas somente foi concedida após autorização dos Caciques.

As observações foram realizadas nos 03 (três) estabelecimentos de ensino que estão situados nas terras indígenas Potiguara: as escolas que serão identificadas como Escola Indígena 1, Escola Indígena 2 e Escola Indígena 3. Foi necessário realizar um estudo que favorecesse o reconhecimento físico e pedagógico dessas instituições de ensino de educação diferenciada, justamente por se encontrarem localizadas em terras indígenas.

A decisão de desenvolver a pesquisa com a modalidade da EJA das EEI deve-se ao fato destes alunos já possuírem experiência de vida e percepção do contexto histórico de lutas desses povos. Entretanto, a despeito da necessidade desse recorte, grande parte das atividades extraclasse desenvolvidas e acompanhadas durante a investigação contou com a participação de alunos de todos os níveis de ensino e até mesmo da comunidade indígena.

Assim, foram visitadas as 03 (três) escolas estaduais indígenas a fim de pedir a autorização para a pesquisa, sendo 02 (duas) situadas na aldeia Monte Mór e uma na aldeia Jaraguá. Em cada uma dessas escolas foram realizados 06 (seis) encontros com as gestoras escolares e os coordenadores pedagógicos para a realização de entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados, 03 (três) encontros com os três professores de Geografia da EJA do Ensino Fundamental II para realização de entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados e 60 (Sessenta) encontros para a observação das aulas de Geografia na EJA durante o período compreendido entre os meses de março, abril e maio do ano letivo de 2019, além da participação em eventos realizados pelas escolas indígenas no período do ano letivo de 2019. Contabilizando um total de 70 (setenta) visitas às escolas indígenas (Quadro 3).

Quadro 03 – Visitas exploratórias nas Aldeias e Escolas Indígenas de Rio Tinto-PB.

Número de Visitas	Período/Data	Local/Evento	Finalidade/observações
01	Dez/2016	Aldeia Monte Mór Rio Tinto-PB	Participação na II CONEEI (Conferência Nacional para a Educação Escolar Indígena – Etapa Local
03	Jul/2018	Escola 1 Escola 2 Escola 3	Solicitar a autorização para a realização da pesquisa
01	Fev/2019	Escola 1 / Coordenador Pedagógico	Aplicação de Questionário Semiestruturado e Realização de Entrevista
01	Fev/2019	Escola 2 / Gestor Escolar e Secretário da Escola	Aplicação de Questionário Semiestruturado e Realização de Entrevista
01	Fev/2019	Escola 2 / Gestor Escolar e Secretário da Escola	Aplicação de Questionário Semiestruturado e Realização de Entrevista
01	Mar/2019	Professor 1	Aplicação de Questionário Semiestruturado e Realização de Entrevista
01	Mar/2019	Professor 2	Aplicação de Questionário Semiestruturado e Realização de Entrevista
01	Mar/2019	Professor 3	Aplicação de Questionário Semiestruturado e Realização de Entrevista
20	Mar; Abr; Maio/2019	Professor 1	Observação das Aulas e Atividades
20	Mar; Abr; Mai; Jun/2019	Professor 2	Observação das Aulas e Atividades
20	Mar; Abr; Maio/2019	Professor 3	Observação das Aulas e Atividades

Fonte: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

3.2 Recorte Espacial e Temporal

O recorte espacial desta pesquisa insere-se no município de Rio Tinto-PB, especificamente nas três Escolas Estaduais Indígenas (EEI), situadas nas aldeias de Monte Mór e Jaraguá. A escolha desta área decorre da relevância das aldeias indígenas do povo Potiguara

e sua proximidade com a sede do município. Sendo um território que sofre com as pressões da urbanização e com o processo de sobreposição de terras, essas terras indígenas aguardam o processo de regularização.

Os municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação estão localizados no litoral setentrional do estado da Paraíba, área que abriga o povo Potiguara e possui um espaço de 31.570 ha (hectares), situado entre os rios Camaratuba e Mamanguape. Nesta localidade, o povo Potiguara está dividido em três Terras Indígenas (TI): A TI Potiguara, com 21.238 há, abrange os três municípios e foi demarcada em 1983 e homologada em 1991; a TI Jacaré de São Domingos, com 5.032 ha, abrange Rio Tinto e Marcação e foi homologada em 1993. Por fim, a TI Potiguara de Monte Mór, com 7.487 ha, também em Rio Tinto e Marcação, cuja posse está garantida aos Potiguara desde dezembro de 2007, mas que ainda está em processo de demarcação em virtude de conflitos por terra que envolvem usinas de produção de açúcar e a Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT).

O recorte temporal incide sobre o período de 2004 a 2019, pois no ano de 2004 houve a criação da primeira Escola Estadual Indígena (EEI) no município de Rio Tinto-PB. A estadualização da educação escolar indígena foi objeto de termo de ajustamento de conduta celebrado entre o Estado da Paraíba e o Ministério Público Federal, em 30 de abril de 2004. Com os direitos assegurados para implementação da educação diferenciada foram criadas mais 03 (três) escolas estaduais indígenas nos anos de 2006, 2009 e 2019. A pesquisa foi realizada com os 03 (três) estabelecimentos de ensino mais antigos nos termos de fundação e criação como escolas indígenas e por sua proximidade com o núcleo urbano do município de Rio Tinto-PB.

O universo da pesquisa são as aldeias indígenas Potiguara, sendo as escolas indígenas situadas nas aldeias de Monte Mór e Jaraguá. Entretanto, essas não são as únicas aldeias localizadas no território do município de Rio Tinto. Na Tabela 03 pode-se verificar as aldeias e a população indígena presentes no município de Rio Tinto-PB.

Tabela 03 – População indígena do município de Rio Tinto-PB

Nº	ALDEIA	POPULAÇÃO
01	Mata Escura (Boréu)	54
02	Jaraguá	1350
03	Silva do Belém	444
04	Monte-Mor	1810
	Total Geral	3.658

Fonte: SESAI/Painel SIASI (2019). Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

O município de Rio Tinto/PB possui uma população estimada de 24.176 habitantes (IBGE, 2019). Desse total, 3.658 são indígenas distribuídos entre a sede municipal e as aldeias, o que representa cerca de 15% da população total estimada. Com isso, se evidencia a importância de uma educação escolar diferenciada para o território em questão.

A delimitação do território se faz necessária para a realização da investigação, visto que o foco da pesquisa serão as aldeias Monte Mór e Jaraguá e do povo Potiguara (Mapa 03). Portanto, o interesse se dá pelo território indígena e sua relação com as devidas escolas.

Justifica-se a escolha dessas aldeias devido ao número de pessoas indígenas e não-indígenas que povoam suas terras, a proximidade com a área urbana do município e a importância dos seus estabelecimentos de ensino para o processo de (re) afirmação étnica e cultural dos povos Potiguara.

O território Potiguara possui 11 (onze) escolas de educação indígena com um quadro de 248 (duzentos e quarenta e oito) professores e 3.189 (três mil, cento e oitenta e nove) alunos (Quadro 03). Tal quantitativo, de certo modo, tem contribuído com o processo de ensino-aprendizagem diferenciado para esse povo. Contudo, se faz necessário compreender os processos, as dinâmicas e as práticas de ensino, cujo intuito é, de fato, contribuir com a reafirmação étnica e cultural dos indígenas, como também a educação escolar indígena, especialmente, relacionado ao ensino da Geografia.

Quadro 04 – Escolas Indígenas e o Panorama de Alunos e Professores.

Escola	Município	Aldeia	Nº de Alunos	Nº de Professores
Pedro Poti	Baia da Traição	São Francisco	348	20
Akajútibiró	Baia da Traição	Akajútibiró	334	34
Jose Ferreira	Marcação	Val	156	20
Antonio Sinésio	Marcação	Brejinho	306	23
Pedro Maximo	Marcação	Três Rios	265	22
Cacique Iniguaçu	Marcação	Tramataia	241	16
Isaura Soares	Marcação	Jacaré de César	120	8
Cacique Domingos B. dos Santos	Rio Tinto	Jaraguá	394	28
Dr. José Lopes Ribeiro	Rio Tinto	Monte-Mor	423	33
Guilherme da Silveira	Rio Tinto	Monte-Mor	497	32
Angelita Bezerra	Rio Tinto	Silva de Belém	105	12
Total			3189	248

Fonte: 14ª Regional de Ensino/SEECT-PB. Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Em relação à proximidade com a área urbana, é relevante afirmar que as terras indígenas de Monte Mór encontram-se no limite fronteiro com a área que pode ser considerada zona urbana do município de Rio Tinto-PB (Figura 11). Destaca-se que as margens do Rio Vermelho são limítrofes com as terras indígenas do povo Potiguara, da mesma forma que corta a área urbana de Rio Tinto e separa a sede municipal das aldeias (SILVA, 2018).

Figura 11 – Limite das Terras Indígenas Potiguara e a sede do município.



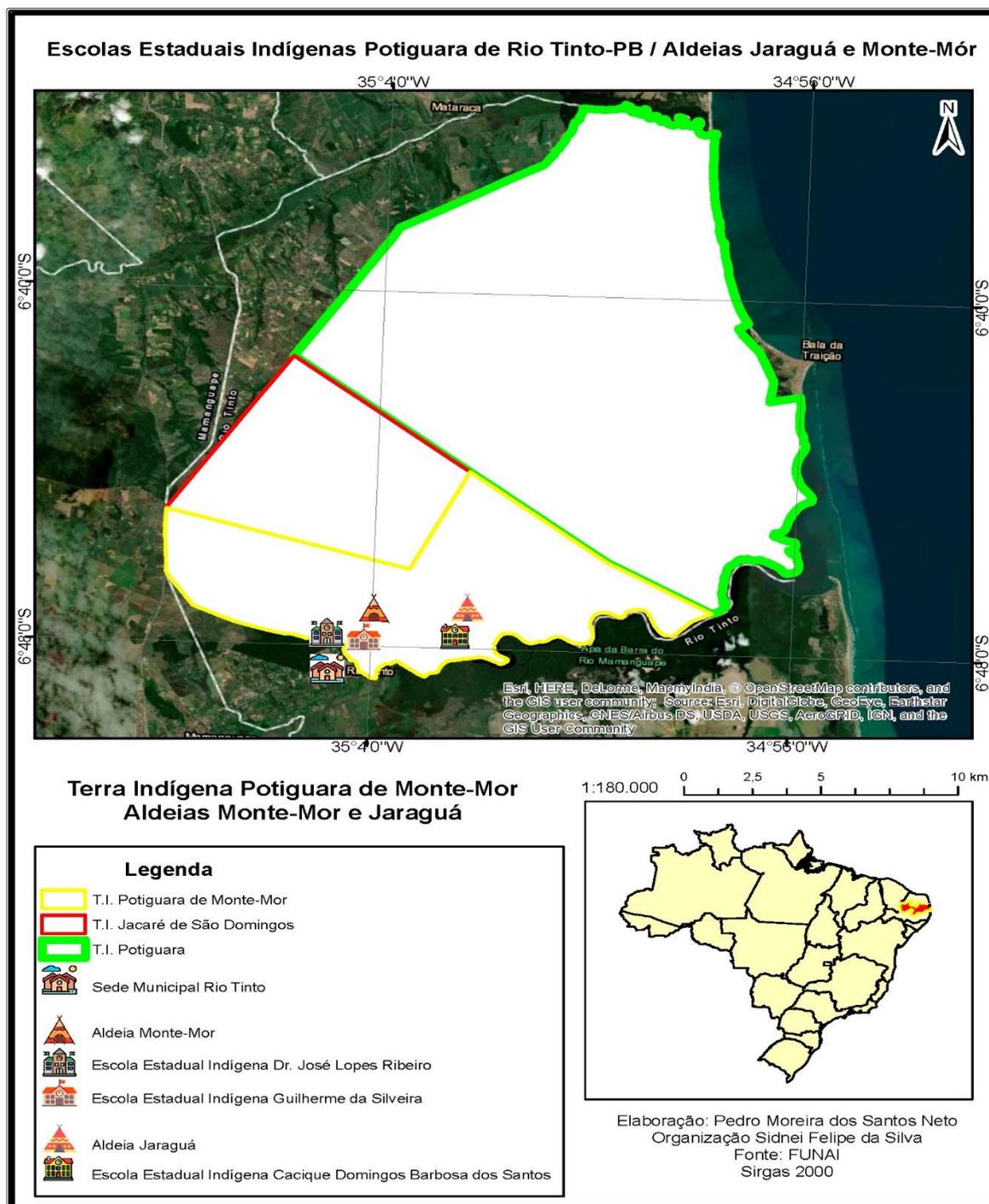
Fonte/Autor: Sidnei Felipe da Silva, 2018.

Diante dessa relação íntima entre os sujeitos e as ligações estabelecidas neste delicado tecido territorial que são as reservas indígenas, a zona urbana do município de Rio Tinto, a CTRT, a produção monocultora da cana-de-açúcar e as relações sociais de produção desse território fazem dessas terras um grande mosaico de diversidade natural e cultural.

3.3 As Escolas Estaduais Indígenas Potiguara de Rio Tinto-PB

Esta subseção visa a caracterização das Escolas Estaduais Indígenas Potiguara localizadas no município de Rio Tinto, Estado da Paraíba (Mapa 06), bem como discutir e analisar a estrutura desses espaços, identificar o quantitativo de professores, alunos e gestão escolar.

Mapa 06 – Localização das Escolas Indígenas situadas nas Aldeias Jaraguá e Monte Mór



Fonte: FUNAI; SIRGAS 2000. Elab. NETO, Pedro M. S., 2019. Org. SILVA, Sidnei F., 2019.

3.3.1 Escola Indígena 1

Na aldeia Jaraguá, a educação escolar indígena é ofertada por um único estabelecimento de ensino. A escola estadual indígena 1 atende a um público de 394 alunos distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno, possui uma educação diferenciada e, por estar dentro

de uma aldeia, busca relacionar as tradições e cultura indígena com os acontecimentos e outras formas de cultura que ficam fora da aldeia. Essa escola passou a funcionar a partir da Lei de criação nº 8.028, 16 de junho de 2006, sendo criada para atender as necessidades da comunidade de Jaraguá (Figura 12).

Figura 12 – Escola Indígena 1



Fonte: Sidnei Felipe da Silva, 2019.

A escola possui no seu plano físico 06 (seis) salas de aula, cozinha, despensa, biblioteca, sala de informática, secretaria e um pátio que é o espaço utilizado para as reuniões de pais e mestres, festividades da escola e, também, como sala de aula improvisada devido à falta de espaço físico para atender a demanda de alunos matriculados. A escola conta com um espaço passível de ser ampliado para atender a comunidade escolar da aldeia, mas faltam recursos para tal empreendimento.

Por ser uma construção recente, as salas de aula apresentam um bom estado de conservação, porém não são devidamente arejadas. O mobiliário é novo e bem conservado pelos alunos. Além disso, ainda falta a construção de uma quadra poliesportiva, um espaço para que os alunos possam praticar esportes.

A gestão escolar da Escola Indígena 1, já há alguns anos, está respaldada na tríade dentre os gestores escolar e adjunto e o secretário escolar, estes alicerçados por duas coordenadoras pedagógicas que dividem sua área de atuação, sendo uma destas responsável pela educação infantil e ensino fundamental I e a outra na responsabilidade do ensino fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos (Quadro 04).

Quadro 05 – Quadro Funcional e de Formação da Escola Indígena 1.

Função	Quantidade	Formação
Gestor Escolar	01	Graduação em Geografia e Especialista em Geografia do Território
Gestor Escolar Adjunto	01	Graduação em Pedagogia
Secretário Escolar	01	Graduação em Pedagogia
Coordenadores Pedagógicos	02	Graduação em Pedagogia
Auxiliar Administrativo	01	Graduação em Pedagogia
Professores	28	Graduações e Especializações diversas
Apoio Administrativo/Auxiliares de Serviços (Merendeira/vigilantes/fiscais de alunos)	18	Graduações/formações técnicas diversas
Total	52	

Fonte: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

A educação oferecida na escola campo conta com educação infantil que vai do maternal até o jardim dois para atender as crianças. A educação voltada para o público infantil e fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano, ocorre no horário vespertino, ou seja, essas modalidades de ensino ficam restritas ao turno da manhã por falta de espaço físico. No período matutino, a escola conta com as turmas do ensino fundamental I e II e no horário noturno o Ensino Médio regular que possui as turmas de 1º e 2º anos, a modalidade EJA, com turmas do ensino fundamental I e II, e ensino médio. Ao visitar as escolas foi possível perceber a sua importância na luta do povo Potiguara para que sejam reconhecidos e respeitados, ficam evidenciadas as atitudes destes povos conforme Nascimento e Palhano Silva (2012):

Em sintonia com as políticas educacionais nacionais, o plano de educação escolar indígena Potiguara objetiva reconstituir as marcas étnico-raciais, aquelas que são capazes de fortalecer cada vez mais a identidade do grupo, de forma a se diferenciar de outros tantos espalhados no território brasileiro (NASCIMENTO; PALHANO SILVA, 2012, p. 83).

O ensino oferecido nas escolas é diferenciado e conta com as disciplinas da matriz curricular comum a todas as escolas regulares, porém possui três disciplinas diferenciadas próprias do currículo da educação indígena: Tupi, a qual busca resgatar a língua falada pelos antigos habitantes das terras indígenas Potiguara de Monte Mór, Etno-história, que faz uma leitura sobre a história das nações indígenas visando trabalhar a historicidade dos povos que habitavam essas terras com a ajuda dos anciões e a disciplina de Arte e cultura, focada no aprendizado de artesanato, pintura corporal, entre outras atividades que buscam privilegiar os aspectos da cultura indígena Potiguara.

Nas três escolas que são objetos desta pesquisa, todos os professores que lecionam as disciplinas citadas são indígenas Potiguara, sendo essa uma exigência das escolas indígenas prevista nos PPP's, pois o professor indígena precisa ser um sujeito que conhece as concepções

e conceitos da comunidade. Além disso, precisa saber sobre os fatos históricos, os mitos de origem e as regras de convivência da aldeia para fortalecer a cultura e o processo de (re) afirmação étnica, os valores e a própria língua Tupi, visando garantir a autonomia de uma etnoeducação (MARQUES; SIMAS; PALHANO SILVA, 2019).

É importante para a realidade dos povos Potiguara compreender os conceitos da Geografia e das questões relativas às terras indígenas para inserir a escola na vida da comunidade indígena como algo que lhe possa instrumentar a vida cotidiana. Além disso, é necessário estabelecer um diálogo com as possibilidades e confrontos entre o saber científico e o saber popular que agem localmente relacionados a um currículo em movimento, construído em vários anos de discussão e luta dos próprios indígenas Potiguara.

3.3.2 Escola Indígena 2

São duas as escolas situadas na aldeia Monte Mór, entre elas a Escola Estadual Indígena 2 que registrou, no início do ano letivo de 2019, as matrículas de 423 alunos posteriormente distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. A escola foi fundada em 04 de abril de 1927 para atender as necessidades da comunidade que ficava situada na antiga Vila da Preguiça, que também já foi denominada Vila Regina e hoje, com a retomada das terras pelos índios remanescentes, chama-se Monte Mór. Essa escola foi fundada pelo então professor José Lopes Ribeiro que vinha e residia na cidade de Mamanguape-PB, conforme relatam os mais antigos, montado em um cavalo para lecionar na escola. Ainda segundo os mais velhos, Lopes Ribeiro era um homem austero, pregava a disciplina como forma de aprender e de se desenvolver enquanto ser humano (VASCONCELOS, 2017).

A escola, contando com o apoio da comunidade, passou a adotar a educação diferenciada. Segundo Vasconcelos (2010, p. 48), “esta unidade escolar teve em julho de 2008, os primeiros movimentos, com o objetivo de ter uma educação diferenciada, mas apenas em 02 de março de 2009 é que ela foi reconhecida como escola diferenciada indígena”.

A escola passou por várias reformas desde a sua fundação. No ano em que foi construída e fundada contava apenas com duas salas de aula. Até o ano letivo de 2017, a escola ainda possuía um porte pequeno para atender esta grande quantidade de alunos que detém, passou por reformas e alcançou, em seu plano físico, 06 (seis) salas de aula, diretoria, almoxarifado, cozinha, refeitório, secretaria, banheiros dos alunos e auditório improvisado que ficava na parte dos fundos das salas de aula e era o espaço utilizado para as reuniões de pais e mestres, festividades da escola e atividades do Programa Mais Educação (Figura 13).

Figura 13 – Escola Indígena 2, ano letivo de 2017.



Fonte: ECOS/SEECT-PB, 2019.

O Governo do Estado da Paraíba, ao realizar visitas técnicas ao prédio anterior da escola, constatou que as instalações ofereciam riscos de desmoronar devido ao tempo que haviam sido construídas e decidiu demolir o prédio para a construção de uma nova escola. A escola foi demolida e conta com espaço físico favorável para a construção de um novo prédio que venha atender a comunidade escolar indígena. (Figura 14).

Figura 14 – Demolição Escola Indígena 2, dezembro de 2017.



Fonte: ECOS/SEECT-PB, 2019.

Mediante uma proposta de projeto arquitetônico elaborado pela ECOS (Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais), organização licitada pela Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia do Governo do Estado da Paraíba, as dependências da escola

que serão construídas terão, em seu plano físico, 06 (seis) salas de aula, 02 (dois) laboratórios, biblioteca, diretoria, almoxarifado, cozinha, refeitório, despensa, paneleiro, secretaria, coordenação, sala dos professores, banheiros dos alunos, banheiro PNE, banheiro dos funcionários, área de vivência, quadra poliesportiva e bicicletário (Figura 15).

Figura 15 – Projeto Arquitetônico Elaborado pela ECOS, 2019



Fonte: ECOS/SEECT-PB, 2019.

Nos últimos anos, a Escola Indígena 2 apresenta uma gestão centrada na gestora e secretária escolar, pois atravessa dificuldades em contar com um profissional, essencial ao fazer pedagógico, que é a figura do coordenador pedagógico. Portanto, alguns profissionais da educação, para promover ações pedagógicas, se mobilizam por meio de um núcleo pedagógico para construir, executar, monitorar e avaliar a prática pedagógica (Quadro 06).

Quadro 06 – Quadro Funcional e de Formação da Escola Indígena 2.

Função	Quantidade	Formação
Gestor Escolar	01	Graduação em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia
Secretário Escolar	01	Graduando em Pedagogia
Auxiliar Administrativo	03	Graduação em Pedagogia
Professores	36	Graduações e Especializações diversas
Apoio Administrativo/Auxiliares de Serviços (Merendeira/vigilantes/fiscais de alunos)	14	Graduações/formações técnicas diversas
Total	55	

Fonte: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

A escola possui todos os níveis da educação básica, a Educação Infantil, que vai do maternal até o jardim dois, e dispõe de professoras e auxiliares de classe para atender as crianças. Para o público infantil e fundamental I (que vai do 1º ao 5º ano), as aulas acontecem no horário matutino, ou seja, essas modalidades de ensino ficam restritas ao turno da manhã. No período vespertino, a escola possui turmas do ensino fundamental II e ensino médio, assim possui estudantes do 6º ano fundamental ao 3º ano do ensino médio regular. No horário noturno, a escola acolhe a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), com turmas do ensino fundamental I e II e ensino médio.

No ano letivo de 2018, em virtude da demolição do prédio, as atividades da escola passaram a ser realizadas no Tiro de Guerra – TG 0007/01 (Unidade Militar / Exército Brasileiro), local improvisado para que não houvesse interrupção das atividades escolares (Figura 16).

Figura 16 – Tiro de Guerra – TG (Exército Brasileiro) Escola Indígena 2 – 2018.



Fonte: Secretaria da Escola Indígena 2, 2019.

O desenvolvimento das atividades escolares no TG / Exército Brasileiro foram importantes no que tange à manutenção regular das aulas. Entretanto, pequenos entraves e desajustes entre a comunidade escolar, gestão escolar, professores e o comando do TG contribuíram para conflitos e uma possível perspectiva de mudança de local, já que os alunos precisavam se adequar, em dadas situações, as regras da instituição que abrigava a escola, fator

que provocava discordâncias que, com certeza, influenciaram para que buscassem novo endereço.

As dificuldades estruturais, a exemplo da improvisação para que as salas de aulas atendessem às necessidades da comunidade escolar, a preocupação da gestão escolar, professores e demais funcionários incidiram sobre a queda no número de alunos matriculados e o aumento de transferências para a outra escola indígena da aldeia e até para outros estabelecimentos de ensino das redes estaduais e municipais de Rio Tinto-PB. Mesmo assim, a escola ainda possui um grande número de alunos. Segundo os registros, 423 alunos foram matriculados para o ano letivo de 2019. Entretanto, as discordâncias e conflitos fizeram com que a escola passasse a funcionar em um novo endereço.

A mudança da escola para o prédio onde funcionava o CRAS, em 2019 (Figura 17), contribuiu para diminuir os conflitos e entraves, mas a questão infraestrutural permanece como principal problema para a gestão escolar, em virtude de que a educação escolar indígena possui dinâmica diferenciada e precisa que o governo cumpra com o seu papel e construa a unidade escolar que vai abrigar esta comunidade escolar.

Figura 17 – Fachada do Centro de Referência e Assistência Social – CRAS – Escola Indígena 2 – 2019



Fonte: Secretaria da Escola Indígena 2, 2019.

3.3.3 Escola Indígena 3

O outro estabelecimento de ensino da aldeia Monte Mór é a Escola Estadual Indígena 3 que atende a um público de 497 alunos distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno, além de possuir uma educação diferenciada, por também estar situada nas terras da aldeia Monte Mór. Essa escola foi fundada em 1957, mas o ato que reconheceu seu funcionamento só aconteceu em 12 de março de 1981. A criação visava atender às necessidades da comunidade que residia na Vila Regina, como já foi mencionado, passou a ser denominada de Monte Mór. Sendo a primeira escola indígena da aldeia de Monte Mór, realiza suas atividades como escola diferenciada desde o ano de 2004.

Em maio de 2004, a Escola Indígena 3 passou a ser diferenciada, pois a liderança da aldeia, a Cacique Claudecir da Silva Braz, afirmou que foram os próprios professores da instituição que já se consideravam preparados para exercer a função em uma escola diferenciada. Com isso, iniciaram o movimento pela retomada das terras indígenas junto com a comunidade (VASCONCELOS, 2010; VASCONCELOS, 2017).

De acordo com levantamento de informações realizadas durante o trabalho de campo, foi identificado que Claudecir da Silva Braz, a Cacique da aldeia há aproximadamente dezesseis anos, declarou que participou, também, do processo de transição da escola Doutor José Lopes Ribeiro, lembrando que, assim como na escola citada anteriormente, nesta foram os professores que se mobilizaram a tomar a frente do movimento de criação das escolas indígenas para o povo Potiguara de Rio Tinto-PB.

O protagonismo das mulheres nas lutas dos povos indígenas de Rio Tinto pode ser descrito como uma conquista e uma necessidade na retomada das terras indígenas, como também no processo de criação das escolas indígenas. A cacique Claudecir, além de liderança da comunidade de Monte Mór e ativista da causa indígena, é a única mulher indígena representante do poder legislativo municipal de Rio Tinto-PB, estando em seu terceiro mandato consecutivo.

Culturalmente, as mulheres nas aldeias eram destinadas a cuidar da casa e da família, mas a realidade enfrentada pelas comunidades fez com que tivessem que sair e lutar pelos direitos indígenas, atitudes que são reflexo de uma mudança de concepção sobre a figura e o papel da mulher indígena: “Ser mulher Potiguara é ter a delicadeza e a força em equilíbrio, é viver para sua gente. É ser mãe, parteira, agricultora, marisqueira, conselheira tutelar, vereadora, artesã, cacique, liderança e acima de tudo uma guerreira” (GERLIC; ZOETTI, 2011, p. 7). Portanto, ultrapassa os padrões estabelecidos secularmente, de modo que a mulher indígena passa a ser, também, protagonista de conquistas, cargos, funções e lideranças que

contribuem para a reafirmação étnica do seu povo. Evidentemente, não é diferente com as Potiguara que contribuíram para a constituição da Escola Indígena 3.

A Escola Indígena 3 funciona em um antigo prédio que pertenceu a CTRT e que passou, recentemente, por reformas que ainda não foram concluídas. Hoje, a escola apresenta uma melhor estrutura para atender a quantidade de alunos que estão matriculados, possui 07 (sete) salas de aula, cozinha, despensa, sala de informática, biblioteca/sala dos professores, secretaria, diretoria, quadra poliesportiva (em fase de conclusão de reforma) e pátio que é o espaço utilizado para as reuniões de pais e mestres, festividades da escola e atividades do Programa Mais Educação.

A escola possui espaço físico razoável que foi ampliado recentemente. O Governo do Estado realizou uma grande reforma que ainda não foi concluída (Figura 18). Apesar da não conclusão da reforma, a escola está funcionando normalmente. As salas de aula se encontram em bom estado, sendo devidamente arejadas e ventiladas. O mobiliário é novo e bem conservado, mas, é importante ressaltar, falta um espaço adequado para a ampliação do pátio e a conclusão da reforma para melhorar o estado físico da quadra poliesportiva.

Figura 18 – Escola Indígena 3



Fonte: Sidnei Felipe da Silva, Jun. 2019.

Na Escola Indígena 3, similar ao que acontece na outra unidade de ensino da Aldeia Monte Mór, devido à sentida ausência da coordenação pedagógica, a gestão escolar, nos últimos anos, vem sendo assessorada por alguns profissionais da educação (Quadro 07), em especial, o educador do componente curricular História, o qual vem atuando, ou seja, somando as atribuições da docência ao trabalho pedagógico para contribuir, junto à gestão, com as ações de ensino-aprendizagem.

Quadro 07 – Quadro Funcional e de Formação da Escola Indígena 2.

Função	Quantidade	Formação
Gestor Escolar	01	Graduação em Pedagogia
Secretário Escolar	01	Graduação em Pedagogia
Auxiliar administrativo	01	Graduação em Pedagogia
Professores	32	Graduações e Especializações diversas
Apoio Administrativo/Auxiliares de Serviços (Merendeira/vigilantes/fiscais de alunos)	19	Graduações/formações técnicas diversas
Total	54	

Fonte: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

No período matutino, a escola possui turmas do ensino fundamental II e ensino médio regular que, no ano de 2019, possuiu turmas com alunos do 6º ao 8º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio regular. A educação infantil, que vai do maternal até o jardim dois, possui professoras e auxiliares de classe para atender as crianças. Em relação ao público infantil e fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano, são ofertadas vagas no horário vespertino. No horário noturno, a escola atende a modalidade de ensino da EJA com turmas do ensino fundamental I e II e ensino médio, conforme a tabela a seguir que sintetiza os dados gerais das três escolas indígenas (Tabela 04).

Tabela 04 – Demonstrativo das Escolas Estaduais Indígenas pesquisadas

Escola Estadual Indígena	1	2	3
Aldeia	Jaraguá	Monte Mór	Monte Mór
Data de Fundação	2006	1927	1947
Registro/Criação da Escola Indígena	2006	2009	2004
Nº de Alunos Matriculados	394	423	497
Nº de Professores	28	36	32
Nº de Funcionários	24	20	22

Fonte: Secretarias e PPP das Escolas Estaduais Indígenas. Org. SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Com vistas a responder as questões de pesquisa e aos objetivos geral e específicos, foram escolhidos para aplicação da entrevista semiestruturada os Gestores Escolares,

Coordenadores Pedagógicos e professores de Geografia do Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que trabalham em escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB, especificamente, das Aldeias Monte Mór e Jaraguá.

Inicialmente, procurou-se compreender a infraestrutura, bem como a estrutura administrativa e pedagógica das Escolas Indígenas e com isso perceber as dificuldades e possibilidades, do mesmo modo que caracterizá-las, a fim de verificar quais medidas fortalecem a proposta da educação escolar indígena e quais são as limitações. Nessa etapa, foram entrevistados os Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos a qual identificou, de forma preliminar, que são formados em Pedagogia e possuem Pós-graduação, em nível de Especialização, relativa à área educacional, sendo que apenas 01 (um) possui a Graduação PROLIND (Programa de Formação Superior e Licenciaturas para Indígenas), além da formação em Pedagogia (Quadro 08).

Quadro 08 – Caracterização dos participantes da pesquisa: Gestor Escolar e/ou Coordenador Pedagógico

- Gestor Escolar - Coordenador Pedagógico	Formação	Dados Pessoais			Tempo de serviço na escola
		Raça/ Etnia	Residência	Local de trabalho	
Coordenador(a) 1	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Pedagogia; • Especialização em Docência nos anos iniciais (Cursando). 	Indígena/ Potiguara	Aldeia Jaraguá – Rio Tinto/PB	EEI Cacique Domingos Barbosa dos Santos	10 anos / 4 anos na função
Coordenador(a) 2	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Pedagogia; • Graduação em Educação Física; • Especialização em Supervisão e Orientação Educacional; • Especialização em Educação Física Escolar • Mestrado em Educação (Cursando). 	Parça/ Não- indígena	Centro – Rio Tinto/PB	EEI Dr. José Lopes Ribeiro	8 anos / 2 anos na função
Gestor(a) 3	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Pedagogia • Graduação em PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciatura Para Indígenas. 	Indígena/ Potiguara	Aldeia Monte Mór – Rio Tinto/PB	EEI Guilherme da Silveira	11 anos / 5 anos na função

Fonte: Org. SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Com intuito de se aproximar ainda mais da realidade organizacional da escola indígena e identificar a sua matriz pedagógica, assim como de compreender o processo de ensino-

aprendizagem através das práticas docentes, foram escolhidos os professores para serem entrevistados. Diante disso, é importante destacar que o foco da pesquisa foi, especialmente, no ensino da Geografia cujo intuito é de analisar como a ciência geográfica tem sido ensinada, bem como sintetizar a concepção de Geografia Escolar enquanto campo de conhecimento da Educação Escolar Indígena.

Embora, a compreensão da dinâmica escolar de forma geral seja muito importante, o intuito da pesquisa busca verificar a relação da Geografia Escolar e as possibilidades e limitações, no dia a dia, como prática diferenciada que pode contribuir com a Educação Escolar Indígena do povo Potiguara.

Diante do ressaltado sobre a Educação Escolar Indígena, foram escolhidos os professores para aplicação da entrevista semiestruturada que possibilitou identificar a formação e outras características do corpo docente. De forma geral, os professores possuem licenciatura plena em Geografia e pós-graduação, em nível de especialização, relativa à área ambiental, sendo que apenas 01 (um) não possui a Graduação em Geografia e é formado pelo PROLIND, além de possuir Graduação em Pedagogia.

Observou-se que dentre os professores entrevistados da pesquisa 02 (dois) não são indígenas (Quadro 09), não residem nas aldeias (comunidades indígenas) e possuem entre 06 (seis) e 15 (quinze) anos de trabalho nos estabelecimentos de ensino citados. O tempo de trabalho que possuem nessas escolas contribui para conhecerem o cotidiano da comunidade escolar indígena, uma vez que o ensino-aprendizagem deve envolver e estar pautado nos hábitos e costumes desses povos indígenas, de modo que, de fato, possa fortalecer a reafirmação étnica e cultura, neste caso, do Povo Potiguara.

Quadro 09 – Caracterização dos participantes da pesquisa: Professores de Geografia.

Professor	Formação	Dados Pessoais			Tempo de serviço na escola
		Raça/Etnia	Reside	Escola	
Professor(a) 1	<ul style="list-style-type: none"> Graduação em Geografia; Especialização em Planejamento urbano, rural e ambiental. 	Parda/ Não-Indígena	Centro – Rio Tinto/PB	EEI Cacique Domingos Barbosa dos Santos	6 anos
Professor(a) 2	<ul style="list-style-type: none"> Graduação em Geografia; Graduação em Letras (Cursando); Especialização em Ciências Ambientais. 	Indígena/ Potiguara	Aldeia Monte Mór – Rio Tinto/PB	EEI Dr. José Lopes Ribeiro	10 anos
Professor(a) 3	<ul style="list-style-type: none"> Graduação em Pedagogia; 	Indígena/ Potiguara	Aldeia Monte Mór	EEI Guilherme da Silveira	15 anos

	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciatura Para Indígenas. 		- Rio Tinto/PB		
--	---	--	----------------	--	--

Fonte: Org. SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Durante o acompanhamento do cotidiano das escolas foram analisados os materiais didáticos utilizados pelos professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da disciplina de Geografia, visando compreender as bases teóricas e o percurso metodológico adotado como embasamento para as aulas e atividades propostas, já que as escolas não adotam ou não possuem um material específico (livro didático) e a seleção dos conteúdos programáticos ficam a cargo dos próprios professores, evidentemente, sob orientação da supervisão e coordenação pedagógica.

Em virtude de não existir material didático específico para Educação Escolar Indígena, como foi identificado na pesquisa, se tem como basilarmente o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas), que se constitui um guia norteador que orienta a abordagem dos conteúdos programáticos nos diferentes níveis e modalidades de ensino por meio de uma pedagogia intercultural. No caso específico da disciplina de Geografia, não existe nenhum material didático (livro, apostila, texto, entre outros) sistematizado para atender o público das escolas diferenciadas. Nos meses de março, abril e maio de 2019, foram realizadas as visitas às aldeias e escolas, por isso, resolveu-se incluir como entrevistado uma das lideranças das comunidades indígenas de Monte Mór e Jaraguá com intuito de compreender a dinâmica das aldeias, como se deu a apropriação do território, os ritos, costumes, hábitos e suas lutas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Nesse sentido, consideraram-se as lideranças aquelas que são presentes e participantes ativas das ações das comunidades indígenas (aldeias) e tiveram relevante influência na criação das escolas indígenas Potiguara. Suas histórias de luta e vida possibilitaram a compreensão de algumas trajetórias individuais e coletivas das aldeias, do mesmo modo que indicaram os caminhos percorridos na luta pela terra e na própria organização do movimento indígena Potiguara, bem como a importância da criação das escolas indígenas a sua consolidação no território indígena e, também, o fortalecimento da educação diferenciada do povo Potiguara da Paraíba.

Depois de conhecer um pouco mais sobre a história do povo Potiguara, as suas terras e aldeias situadas no município de Rio Tinto-PB, assim como, também, suas respectivas estruturas e formas de funcionamento, o foco voltou-se para o Ensino de Geografia. Após a

concessão de autorização da pesquisa, por parte das gestões escolares das EEI 1, 2 e 3, iniciaram as observações nas aulas e atividades realizadas na disciplina de Geografia, nas turmas de ensino fundamental II (Ciclo III e IV) da EJA, com o intuito de observar, entre outros elementos:

- O conteúdo trabalhado na disciplina;
- As práticas pedagógicas adotadas pelo professor;
- As relações construídas no cotidiano dos educandos;
- A mediação pedagógica entre os conhecimentos geográficos e a temática indígena.

Ao final das observações, foi realizada a sistematização dos dados empíricos com o objetivo fundamental de entender qual a relevância do Ensino de Geografia para Educação Escolar indígena e como pode auxiliá-los na (re)construção da sua identidade, do território indígena e fortalecimento da (re) afirmação étnica e cultural do povo indígena Potiguara.

A construção do trabalho demonstrou a necessidade, no que tange à quantidade, tempo de visitas e acompanhamentos das aulas, bem como atividades extraclasse para que fosse possível uma adequada compreensão dos objetivos propostos. Entretanto, além dos momentos previstos na investigação, é necessário destacar que, a partir de demandas das próprias EEI, foram realizados eventos que fizeram perceber a importância da temática e das ações desenvolvidas de maneira coletiva.

Os eventos nas EEI contaram com a participação efetiva dos professores de Geografia, alunos e comunidades indígenas, o que justifica, em parte, essa inserção. Desse modo, uma das atividades foram incluídas na investigação, como por exemplo a 2ª Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena (CONEEI), etapa local na Aldeia Monte Mór, Rio Tinto/PB, dezembro de 2016.

3.5 A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) como espaço de discussão nas aldeias indígenas do povo Potiguara de Rio Tinto-PB.

Como uma forma de se aproximar ainda mais do objeto a ser estudado, muitos foram os encontros, durante o tempo da pesquisa com a comunidade indígena, em diferentes espaços e eventos, nos quais pode-se conviver com os elementos culturais locais que são pertencentes à etnia potiguara e com a forma como esses elementos caracterizam algumas práticas cotidianas. Sendo assim, foram desveladas situações do dia a dia que apenas o levantamento bibliográfico não seria capaz de apontar.

Uma das formas de compreensão dos elementos e características diversas do povo Potiguara foi por meio da II CONEEI, que foi realizada entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2016. Esse evento foi dividido em três etapas, realizadas em dias diferentes nos municípios com contingente populacional da etnia Potiguara: Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto.

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

A imagem a seguir ilustra o momento de formação da mesa debatedora que foi composta por lideranças indígenas (Figura 19), representantes da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, pesquisadores da temática vindos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), membros da Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), professores da rede municipal e estadual de ensino do município de Rio Tinto. A conferência foi um momento relevante de debate sobre as questões que envolvem o processo de efetivação da educação escolar indígena.

Figura 19 – Formação da mesa debatedora da CONEEI (Etapa / Rio Tinto-PB)



Fonte: Sidnei Felipe da Silva, Dez. 2016.

O evento foi iniciado com o recebimento das bênçãos dos deuses, uma vez que realizaram o ritual do Toré, de maneira que a energia que emana das músicas e movimentos da dança é algo que não se pode explicar, apenas sentir. Portanto, as conexões com a musicalidade e a dança provocam uma experiência diferenciada para o público participante que internaliza

os ritos, costumes e hábitos, da mesma maneira que evidenciam características dessa cultura para que seja discutida e fortalecida durante o congresso. (Figura 20).

Figura 20 – A dança do Toré na abertura da CONEEI (Etapa / Rio Tinto-PB)



Autor: Sidnei Felipe da Silva, Dez. 2016.

Após a ritualística de pedir permissão aos Encantados e receber as bênçãos para iniciar a conferência, o público foi conduzido por um ritmo próprio que não é o ritmo urgente das horas, mas das necessidades e adequações do povo envolvido para, então, serem iniciadas as falas em torno dos objetivos daquele evento e dos seus possíveis impactos na educação dos três municípios envolvidos.

As falas de abertura – orações, agradecimentos e saudações feitas em Tupi e em sequência outras contribuições sobre o ensino da língua nas escolas – trouxeram a discussão da revitalização da língua materna. A liderança indígena da aldeia Jaraguá do município de Rio Tinto, que estava participando da mesa do evento, relatou um pouco de sua vivência e sua impressão acerca das crianças menores (Ensino Fundamental I) valorizarem mais a disciplina e demonstrarem mais interesse no aprender ao contrário de alguns mais velhos que, segundo o mesmo, demonstram uma certa vergonha em participar de atividades ligadas à etnia, resultado de um processo cruel de negação da identidade de um povo, feito gradativamente a partir da dizimação, escravidão e, concomitantemente, com a negação das práticas culturais e sociais que os identificavam como indígenas. Intuímos então que, mesmo diante do processo de emergência étnica e de todo o empoderamento social que ele traz para esses povos, ainda é difícil, para

alguns jovens e adultos, assumirem sua indianidade (FALCÃO, 2017), daí a necessidade de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da língua materna para a perpetuação das tradições de um povo.

A discussão foi ampliada para a necessidade de se efetivar uma educação diferenciada para esse povo, respeitando os princípios e orientações da Educação Escolar Indígena. A Gestora escolar de uma das Escolas Estaduais Indígenas e a representante indígena da SEECT da 14ª Regional de Ensino teceram explicações, de maneira simples, sobre a diferença entre a Educação Indígena que é aquela desenvolvida em casa, na comunidade, passada e solidificada entre os indígenas no cotidiano da aldeia, enquanto a Educação Escolar Indígena é a institucionalizada que acontece dentro da escola. Esta possui elementos fortes da cultura indígena, mas segue normas, ordenamentos próprios, se configura e se valida como conhecimento científico, na medida em que se estabelecem currículos e calendários adequados, elaborados de acordo com o proposto e garantido na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN.

A representante indígena da SEECT da 14ª Regional de Ensino relatou alguns avanços e apontou desafios da Educação Escolar Indígena para os três municípios, de maneira que a mesa explicou a divisão da discussão da conferência em cinco eixos temáticos que acredita-se ser relevante expor por entender que, se respeitados todos os aspectos, pode-se caminhar para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade. Foram os seguintes eixos:

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

Após a explicação dos eixos e todos os elementos que os envolvem, o grande grupo foi dividido e direcionado para as discussões em cada um deles. Entretanto, como o objetivo desta pesquisa tem um direcionamento à Geografia Escolar e Educação Escolar Indígena optamos pelo Eixo II - Práticas Pedagógicas diferenciadas na Educação Escolar Indígena. Alguns pontos foram levantados como relevantes para essa prática nas escolas, tais como a elaboração/revisão dos PPP's das unidades para que, desde o documento legal que rege o cotidiano das mesmas, as especificidades da Educação Escolar Indígena sejam contempladas. A valorização do professor também foi citada como aspecto relevante para essa efetivação.

A maior parte da reflexão gerada no grupo circulou sobre o ensino da língua materna – Tupi. Destacou-se a importância da revitalização da língua para o fortalecimento da identidade indígena Potiguara e a (re)afirmação étnica e cultural desses povos. Pensou-se em novas estratégias para o desenvolvimento desta disciplina e em material didático próprio.

No prosseguimento do evento foram expostos pontos que contribuíram para o documento base que, junto aos construídos em Baía da Traição e Marcação, foram transformados em um documento único que representa o povo indígena Potiguara da Paraíba e que seguiu para aprovação na Etapa Regional em Fortaleza-CE.

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

A legislação brasileira garante que esse processo educativo seja pautado no respeito às suas particularidades e que os indígenas tenham liberdade, por exemplo, para decidir sobre os seus ordenamentos, as ações e os currículos da escola, embora ela faça parte do sistema educacional institucionalizado. Por isso, é tão importante o movimento – pensado pelos indígenas – de integrar o cotidiano da comunidade na escola, fazendo com que a presença dos elementos culturais, suas tradições e seus modos de viver e aprender sejam vivenciados nas práticas da escola e enraizados nos educandos favorecendo, assim, a revitalização de aspectos enfraquecidos, a exaltação da cultura viva e o fortalecimento da identidade indígena (FALCÃO, 2017).

3.6 A Análise de Conteúdo como instrumento de análise para os conteúdos da Geografia na Educação Escolar Indígena

Análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em documentos. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. De acordo com Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análise de

comunicação que contém informação sobre o comportamento humano atestado por uma fonte documental.

Conforme Bardin (2011), o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

Esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas (análises lexicológica), classificando-se segundo categorias (análise categorial), desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais, apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito (BARDIN, 2011).

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos sujeitos sociais no contexto cultural em que produzem a informação para, enfim, verificar a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

Então, foi utilizada como metodologia de análise dos documentos e dos conteúdos das falas dos sujeitos em suas entrevistas, os procedimentos propostos por Bardin (2011) na análise de conteúdo por entender que essa técnica é capaz de permitir ir além das aparências. Assim, respeitando as etapas propostas, almeja-se conseguir extrair, com rigor e exaustão, as verdades por trás do que foi expresso através das falas, escritas ou que, tenham sido por hora, silenciadas.

Com o objetivo de conseguir uma maior aproximação da problemática de pesquisa e, como forma de entender mais profundamente o objeto a partir de conceitos estabelecidos, elegeu-se para tanto, como categorias temáticas, o território e a territorialidade. Entendemos a relevância de apreender esses dois conceitos para a construção do texto e, especialmente, a importância de percebê-los nas vozes dos sujeitos entrevistados.

Compreende-se que uma forma de garantir essa percepção é relativamente garantida no momento da seleção das unidades de registro. Segundo Bardin (2011), essa escolha para a

análise de conteúdo deve atender, de maneira eficaz, as características do material utilizado e os objetivos da análise.

Para a realização da pesquisa, mesmo reconhecendo que em alguns momentos da análise atente-se a perceber o aparecimento e a frequência de algumas palavras utilizadas pelos sujeitos, pretendeu-se estabelecer uma relação com o tema que é elucidado por elas. Dessa maneira, entende-se que a unidade de registro é o tema, na medida em que, segundo Bardin (2011):

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentidos” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2011, p. 135)

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

Levando em consideração o que Bardin (2011) determina como boas e más categorias, nos fundamentando para isso em um apanhado de qualidades que as mesmas devem possuir, aproximou-se das características da pertinência, da objetividade, da fidelidade e da produtividade, haja vista a orientação da autora de não se fazer necessário seguir a todas.

A qualidade que diz respeito à pertinência determina que uma categoria é considerada pertinente quando está ajustada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico estabelecido. Respeita-se essa premissa ao eleger categorias no quadro teórico, alinhando a isso, como elas são capazes de responder ao problema de pesquisa, também associadas à nossa unidade de registro.

Já a objetividade e a fidelidade nos orientam a codificar de forma semelhante as diferentes partes de um material que se aplicam a mesma categoria. Isso obriga o pesquisador, segundo Bardin (2011), a precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria. O surgimento e a recorrência com que as palavras/temas aparecem nas entrevistas e de que forma estão ligadas às nossas categorias de análises, bem como a qual delas pertence. Apesar de saber que na análise qualitativa as inferências sobre os temas que aparecem no material poderiam ser feitas fundadas apenas na presença deles e não condicionadas a recorrência, acha-se pertinente elucidar a sua importância para os envolvidos na pesquisa e para as respostas obtidas, baseadas também em suas repetições.

Por fim, segue-se a qualidade da produtividade. Segundo Bardin (2011), essa qualidade nos orienta que um “conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices

de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos”, esperando ter cumprido as exigências destas qualidades.

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

Essas três etapas foram vivenciadas na construção desta tese em todos os momentos em que se debruçou sobre os autores que compõem a fundamentação teórica e permeiam todo o trabalho, bem como ao analisar as proposituras legais estabelecidas para a Educação Escolar Indígena, os documentos e/ou materiais presentes nas escolas que fazem parte da pesquisa e as falas dos sujeitos entrevistados na pesquisa de campo.

A pré-análise é considerada uma fase de organização propriamente dita. Assim, é capaz de conduzir um esquema de desenvolvimento das operações sucessivas na análise. Segundo Bardin (2011, p.125), “esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”, porém, embora estejam estreitamente ligadas umas às outras, não necessariamente precisam obedecer a essa ordem. Ao realizar essa técnica no momento em que todo o material a ser analisado para a feitura deste texto, desde os documentos legais que norteiam a construção de uma educação diferenciada para os alunos da EJA Indígena, até as entrevistas realizadas com os professores de Geografia da modalidade das aldeias Monte Mór e Jaraguá do município de Rio Tinto-PB.

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

Corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. (BARDIN, 2011, p. 133)

Esse processo de codificação permeou as análises dos instrumentos legais para a Educação Escolar Indígena, na medida em que, a partir da presença e/ou recorrência de determinados temas, ressaltava-se a importância dos mesmos. Isso também foi analisado nas falas dos sujeitos entrevistados na pesquisa. Cada tema por eles apresentado e reforçado em suas falas, ficava demonstrada a relevância em apontá-los e discuti-los resulta na identificação

de unidades que podem ser de registro e de contexto. Na pesquisa, as unidades de registro executadas (quase foram?) a partir de recortes a nível semântico, nas quais foram analisadas, por meio das falas, o tema, presente ou ausente, buscando entender essa condição. A unidade de contexto (qual foi?), servindo de unidade de compreensão para a unidade de registro, ajudará a entender os porquês das presenças e/ou ausências da unidade de registro em cada fala. Vencida esta etapa, o pesquisador deve avançar para a fase de enumeração aonde ele vai, segundo regras estabelecidas que variam de acordo com a presença (ou ausência), frequência ou concorrência das unidades de registro, estabelecer o seu modo de contagem.

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

O processo da feitura da pesquisa, bem como a sua interpretação e escrita, é um processo longo de leitura, questionamentos e até embates pessoais que devem ser levados em consideração, além de, também, o tempo destinado a esta e se ele é suficiente para o cumprimento daquilo a que o pesquisador se dispôs a fazer, o que leva, muitas vezes, a pensar e repensar os objetivos de pesquisa, o percurso metodológico e, especialmente, a função social do pesquisador.

Sobre o método de interpretação da realidade, é relevante para o estudo que se superem alguns paradigmas que insistem em permear o ideário científico. Entende-se que a pesquisa científica, por se habituar a determinadas práticas teóricas e metodológicas, tende a se apresentar como verdades absolutas que, muitas vezes, podem se transformar em bloqueios para a investigação como, por exemplo, o próprio olhar do pesquisador para outros elementos presentes no objeto de estudo.

4 ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ALDEIAS INDÍGENAS POTIGUARA DE RIO TINTO-PB

Indígena

*Querem como perturbados acabar,
Com nossa pintura, nossos cocares,
Nossa liberdade, direito de cantar
E dançar felizes, e pescar nos mares.
Querem roubar nossas terras,
Desmatar todas as florestas.
E nos proibir de usarmos flechas
Com seus preconceitos e guerras...*

(Danilo Soares, Poeta indígena Potiguara)

4.1 A abordagem do ensino de Geografia no RCNEI e as Diretrizes Operacionais para as Escolas Indígenas da Paraíba

Ao se tratar do ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena foi proposto os seguintes questionamentos: qual sistematização e socialização escolar de sua própria tradição os indígenas demandam, no que se refere ao conhecimento geográfico? De que conhecimentos da ciência geográfica eles necessitam hoje para assegurar a sua própria sobrevivência física e cultural? Que conteúdos ensinar? Com quais métodos? E com quais instrumentos e recursos didáticos? Afinal, que Geografia ensinar? Qual deve ser o Programa de Geografia para as escolas indígenas?

As questões ressaltadas podem ser respondidas e discutidas tendo como base o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que trata de um conjunto de reflexões de cunho educacional com ideias básicas e sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o objetivo do RCNEI é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, levando em conta os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e

produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (MENEZES; SANTOS, 2019).

De acordo com Menezes e Santos (2019), o RCNEI foi publicado em um volume e divide-se em duas partes. Na primeira, “Para começo de conversa”, estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Na segunda parte, “Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas” apresenta-se, a partir das áreas de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade.

O RCNEI é proposto a partir de indicações de 06 (seis) temas transversais (autossustentação, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, terra e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde) e do trabalho com seis áreas de estudos (línguas, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física). O objetivo é integrar conhecimentos universais selecionados e os conhecimentos étnicos de cada povo indígena.

Em relação ao Ensino de Geografia, o RCNEI destina um capítulo que aborda essa disciplina sobre a qual é expressa uma linguagem simples, com muitas ilustrações feitas com desenhos relacionados aos assuntos e temas geográficos, procurando direcionar a ciência geográfica para os problemas vivenciados pelos índios em seus cotidianos (MAGALHÃES; LANDIM NETO, 2011). Nesse sentido, o ensino de Geografia deve considerar o conhecimento prévio do aluno como porta de entrada, bem como situá-lo como sujeito do conhecimento, como atesta o RCNEI:

Da vida de cada povo nasce uma geografia. Os alunos e alunas indígenas como todos os outros trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Esses conhecimentos devem ser o ponto de partida e chegada da geografia na escola. No caminho, há um diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não indígena. (BRASIL, 2005, p. 225).

De acordo com o RCNEI (2005), a Geografia possibilita conhecer o mundo por meio do Espaço Geográfico e está pautada em três categorias: Paisagem (o que se vê), Lugar (o que se sente e com o que a pessoa se identifica) e Território (referências significativas para os povos e indivíduos para conviver, trabalhar e produzir a sua cultura).

O RCNEI apresenta as seguintes propostas curriculares para o ensino de Geografia:

I. Por que estudar Geografia nas escolas indígenas?

1. O espaço geográfico.

2. O que é Geografia?

II. Para quê estudar Geografia?

1. O mapa da terra.
2. A vontade de saber.

III. Sugestões de Temas

1. Por onde começar?
2. Temas de estudo:
 - 2.1. Os espaços geográficos da aldeia, do território e de outros territórios;
 - 2.2. O espaço geográfico brasileiro;
 - 2.3. O espaço geográfico mundial – o local e o global.

Apresentam-se nos 02 (dois) próximos quadros os temas de estudo com seus conteúdos e objetivos didáticos propostos pelo RCNEI. Visa contribuir para a adequação ao currículo nas escolas diferenciadas, a partir das áreas de conhecimento, nesse caso, a Geografia. O objetivo é integrar conhecimentos universais selecionados e os etnoconhecimentos de cada povo indígena.

Quadro 10 – Sugestão dos Temas de Estudo e seus Conteúdos para o Ensino de Geografia no RCNEI

Temas de Estudo	Conteúdos
2.1. Os Espaços Geográficos da Aldeia, do Território, de outros Territórios;	<ul style="list-style-type: none"> - Componentes da natureza e modos de vida; - Identidade, território e relações sociais; - Uso dos recursos naturais; - Relação com os não-índios; - Cartografia.
2.2. O Espaço Geográfico Brasileiro;	<ul style="list-style-type: none"> - Cartografia; - As principais bacias hidrográficas do Brasil; - A ocupação histórica do espaço no Brasil pelos povos indígenas; - A questão ambiental dentro dos territórios indígenas brasileiros; - Terras indígenas brasileiras; - Apropriação e utilização do território brasileiro pelos não-índios; - Como é a economia brasileira hoje? - Quem é o brasileiro? - O Brasil no espaço internacional.
2.3. O Espaço Geográfico Mundial – o local e o global.	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico pelos diferentes povos indígenas; - Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico pelos outros povos; - A ordenação do mundo: como a história, a economia e a política vão definindo as regiões do mundo; - As marcas deixadas na natureza pela ocupação do espaço pelas sociedades humanas: os grandes desequilíbrios ecológicos do mundo hoje; - Quem são os outros.

Fonte: RCNEI (2005). Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

A partir da análise deste quadro, elaborado de acordo com o que está proposto pelo RCNEI para a disciplina, percebe-se uma grande preocupação em contemplar aspectos da geografia física e que fazem parte do cotidiano dos estudantes e de suas comunidades a exemplo de “uso dos recursos naturais”, “cartografia” ou “componentes da natureza” bem como a possibilidade de tratar de aspectos mais políticos da disciplina a partir de conteúdos como “relação com os não-índios”, “a ocupação histórica do espaço no Brasil pelos povos indígenas” ou “apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico pelos diferentes povos indígenas”. Esse transitar entre os dois aspectos (físico e político) da disciplina fica a cargo da mediação do professor que passa, dentre outros aspectos, pelo domínio desses conhecimentos, de suas estratégias de ensino.

Está presente no cotidiano escolar da aldeia a relevância dos conteúdos propostos e ressalta-se sua possibilidade para discussões importantes para os alunos indígenas e suas comunidades. Tais discussões podem potencializar a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de analisar, discutir e mudar suas realidades. Desse modo, munidos dos conhecimentos da ciência geográfica, lutar pela (re)afirmação étnica de seu povo passa pela apropriação dos temas propostos para as aulas, como podem ser observados no quadro que se segue (Quadro 11).

Quadro 11 – Sugestão dos Temas de Estudo e seus Objetivos Didáticos para o Ensino de Geografia no RCNEI

Temas de Estudo	Objetivos Didáticos
2.1. Os Espaços Geográficos da Aldeia, do Território, de outros Territórios;	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e valorizar o conhecimento tradicional de seu grupo familiar, sua aldeia e seu povo sobre seu espaço e sua cultura (quanto às formas de orientação espacial, à posição geográfica, os sistemas de representação espaciais, os sistemas de classificação do relevo, do clima, dos solos etc.); - Desenvolver autoestima positiva em relação aos modos de vida de seu povo, sua aldeia e seu grupo familiar, comparativamente a outros modos de viver; - Fortalecer identidade cultural conhecendo outros modos de viver; - Orientar-se bem no espaço físico onde vive e conhecer outras formas de Orientação; - Reconhecer bem o lugar onde o seu povo vive (os elementos da natureza, os pontos de referência) e a importância da relação entre os componentes da natureza (águas, plantas, animais, solos, relevo, entre outros) e o modo de vida de seu povo; - Conhecer outros modos de relacionamento como os componentes da natureza (águas, plantas, animais, solos, relevo, entre outros) em outras paisagens, por outros povos; - Refletir sobre a relação de seu povo com os não-índios (tanto os de seu entorno quanto os que mantêm algum tipo de relação com aquela comunidade);

	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar os valores de vida social de seu povo com outros valores na sociedade, desenvolvendo atitudes críticas em relação às diferenças; - Refletir sobre as possibilidades de melhoria ambiental em sua aldeia e sua Terra Indígena; - Conhecer e dominar a linguagem e simbologia dos mapas e identificar diferentes tipos de mapa; - Conhecer e valorizar a história antiga do lugar onde vive (ou viveu) seu povo ao longo da história, sua dispersão espacial, seus movimentos migratórios, em relação a sua atual situação; - Conhecer/reconhecer e valorizar a história de ocupação espacial de seu povo, inclusive os lugares sagrados; - Conhecer e avaliar a situação fundiária de seu território, comparativamente a de outros povos indígenas do Brasil; Saber representar cartograficamente todos esses conhecimentos.
2.2. O Espaço Geográfico Brasileiro;	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar-se em relação às bacias hidrográficas do Brasil e outros elementos da paisagem brasileira; - Desenvolver opinião em relação ao uso e proteção das águas no Brasil e, por consequência, uma atitude positiva/adequada ao uso e proteção das águas de seu território; - Conhecer e compreender aspectos da vida de alguns dos demais povos indígenas do Brasil, desenvolver uma atitude de solidariedade a esses povos e outros; - Conhecer e desenvolver opinião sobre a história da ocupação do território brasileiro e uma atitude de colaboração à organização e luta dos povos indígenas pela demarcação de terras indígenas; - Conhecer e analisar a distribuição/ocupação espacial dos não-índios do estado, pensando a economia do país e do estado; - Conhecer e analisar a formação étnica dos não-índios de seu estado, sua história, seus valores; - Conhecer e analisar as relações de comércio entre índios e brancos no Brasil, desenvolvendo opinião sobre estas relações e pensando novas soluções a partir dos próprios problemas; - Desenvolver uma visão global da situação ambiental dos territórios indígenas do Brasil, sem perder de vista a própria situação local; - Conhecer as principais questões levantadas pela legislação ambiental e legislação indigenista em relação ao uso e conservação dos recursos naturais e culturais dos territórios indígenas; - Conhecer as diferenças do Brasil e dos brasileiros- suas diferentes regiões, grupos sociais, pensando sua diversidade e desigualdade social, cultural, política; - Analisar a ocupação do espaço do Brasil- a formação das cidades e suas indústrias, em relação à vida rural- a agricultura comercial e de subsistência; - Desenvolver critérios de análise da formação do povo brasileiro: as etnias, as classes sociais, as migrações, dentre outros; - Desenvolver opinião sobre a relação entre índios e não-índios no território brasileiro e em consequência novas atitudes na construção destas relações; - Refletir e instrumentalizar-se para analisar as questões ecológicas brasileiras;

	<ul style="list-style-type: none"> - Saber situar o Brasil no espaço internacional nos vários aspectos desta relação geográfica e política; - Saber representar graficamente todos estes conhecimentos.
2.3. O Espaço Geográfico Mundial – o local e o global.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma visão global dos povos indígenas do mundo e critérios de comparação com a situação brasileira; - Conhecer as questões da legislação ambiental e indigenista em relação ao uso dos territórios, à identidade cultural em diversas partes do mundo e compará-la à brasileira, sem perder de vista sua própria condição em relação a este uso; - Conhecer e refletir sobre alguns processos de ocupação do espaço mundial; - Desenvolver opinião sobre a situação ambiental/ecológica mundial, o uso e proteção das águas e demais recursos naturais do planeta numa perspectiva mundial e, em consequência, atitudes positivas em relação à conservação e ao uso dos recursos do próprio território e da aldeia; - Identificar e conhecer as relações de seu povo com alguns povos do mundo e criar critérios e parâmetros para melhorar a qualidade dessas relações no presente e no futuro; - Saber representar e transmitir os temas estudados em linguagem cartográfica.

Fonte: RCNEI (2005). Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Apresenta-se aqui a riqueza em traçar objetivos para a disciplina e seus conteúdos. Entende-se que cada um deles tem relevância na caminhada em direção à apropriação desses conteúdos e, mais importante, na possibilidade de instrumentalizar os estudantes para se conhecer/autorreconhecer como indígena e ao se posicionar em suas comunidades, entender que consequência isso pode ter no mundo. Evidencia-se, ainda, o papel do professor que, ao se orientar pelas propostas do RCNEI, agregado aos seus conhecimentos torna-se o medidor que procura promover um diálogo entre o que está proposto nas teorias e a prática que se estabelece no cotidiano escolar.

Ao analisar a escala de abrangência do tema de estudo, percebe-se que não obedecem a uma sequência em lógica. Nesse sentido, há uma abordagem comparativa e integrada que abarca o “eu”, perpassa pela comunidade e se alonga até o “mundo”, na tentativa de relacionar o local ao global sem esquecer a realidade vivenciada por cada povo indígena. Ao traçar comentários sobre a Geografia, o RCNEI aborda o que representa o espaço geográfico (MAGALHÃES; LANDIM NETO, 2011).

No RCNEI, o discurso sobre o Espaço Geográfico sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada e que considere a diversidade entre os povos e o espaço como elaboração social e sagrado. Nesse sentido, lança argumentos referentes

às diferenças de cada povo, como eles vivem e de que modo transformaram o espaço geográfico ao longo do tempo.

Em relação aos espaços geográficos das aldeias, do território e outros territórios os objetivos didáticos são o conhecer e valorizar o conhecimento tradicional de seu grupo familiar, a aldeia, os conflitos travados pelo seu povo, fortalecer a identidade cultural e (re)afirmação étnica mediante o conhecimento do seu modo e de outros modos de viver. Conhecer e valorizar a história do lugar onde vive. Os conteúdos são: componentes da natureza e modos de vida, identidade, território e relações sociais, usos dos recursos naturais, relação com os não indígenas.

Além do RCNEI, outros documentos analisados nesta investigação, dentre esses as Diretrizes Operacionais Curriculares do Governo do Estado da Paraíba para a Educação Indígena e os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas participantes da pesquisa, cujo intuito foi confrontar informações, perceber possibilidades e dificuldades operativas no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme as Diretrizes Operacionais, a Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino específica e diferenciada, pautada nos princípios de igualdade social, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Segundo o artigo 78 da LDBEN, a Educação Indígena tem, entre seus objetivos, “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”. (BRASIL, 2019, p. 126).

Voltada para a Comunidade indígena e de acordo com a Resolução de 207/2003 que fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas do Estado da Paraíba no § 3º, em casos excepcionais, a Escola Indígena atende, secundariamente, à população não indígena, desde que essa se adapte às condições de atendimento da clientela indígena.

São considerados requisitos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da Escola Indígena:

I – Sua localização em terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, ainda que tais terras se estendam por territórios de diversos municípios contíguos;

II – Exclusividade de atendimento às comunidades indígenas;

III – Ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística do povo indígena.

Ainda sobre as Diretrizes Operacionais, em relação às orientações de funcionamento, segue, no quadro abaixo, os requisitos estabelecidos que devem ser realizados pela equipe escolar:

Quadro 12 – Orientações de Funcionamento das Escolas Estaduais Indígenas

A equipe escolar indígena deve:
- Elaborar e/ou manter atualizado o projeto político-pedagógico. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e de acordo com o parecer CNE/CEB nº 11/2000), o projeto político-pedagógico (PPP) é a expressão da autonomia e da identidade escolar, sendo uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada;
- Garantir no PPP os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena, de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar;
- Construir o PPP de forma autônoma e coletiva, valorizando a história, os saberes, a oralidade, a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades;
- Favorecer a inclusão da educação não formal no ambiente escolar, transmitida por mestres em saberes ancestrais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
- Construir material didático específico para educação indígena, valorizando e disseminando os saberes e promovendo o protagonismo indígena.

Fonte: Diretrizes Operacionais SEECT (2019). Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Diante disso, o Projeto Político Pedagógico – PPP é um instrumento que tem sido o objeto de estudo para professores e demais profissionais da educação em nível nacional, estadual e municipal que busca a melhoria da qualidade do ensino. Conforme afirma Veiga (1998):

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir um processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supre os conflitos, buscando eliminar as relações de competitividade, comparativismo e autoritarismo, rompendo com a rotina e racionalidade da burocracia que permeiam as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p. 13-14).

Considerando as novas concepções de educação orientadas pelos processos de globalização, as políticas educacionais no país realizadas, a partir dos anos de 1990, imprimiram várias mudanças na Legislação do Sistema Educacional, desprovido como marco referencial a

LDBEN 9.394/96. Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96, o PPP está assegurado no título IV dos seguintes artigos:

Art. 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

VII – Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13: Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas e a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento que possibilita que a comunidade indígena expresse qual escola deseja, de que forma a escola deve atender aos seus interesses, como deve ser estruturada e como se integra à vida e aos projetos comunitários. Em sua elaboração, a contribuição deve considerar os seguintes aspectos:

a) A necessidade de assegurar os direitos à educação diferenciada aos povos indígenas e a valorização de suas línguas, conhecimentos e processos pedagógicos próprios;

b) O entendimento de que o currículo compõe todo o fazer escolar e não apenas a organização da matriz na qual se abrigam as disciplinas, assim como o PPP se constitui como elemento estruturante da vida escolar que expressa a identidade e os projetos societários. A escola indígena deve refletir o modo de vida, a concepção cultural e política de cada povo indígena e as relações intersocietárias que mantêm;

c) O papel da escola na vida da comunidade, sua articulação com as demais ações e projetos do povo indígena, assim como sua influência em outras áreas de atuação dos governos tendo como pressuposto, portanto, a necessidade do tratamento integrado de questões de territorialidade, sustentabilidade e patrimônio cultural.

É importante ressaltar que o PPP não é um documento definitivo, ao contrário, tem um caráter dinâmico, possibilitando mudanças que estejam sempre de acordo com os interesses de uma sociedade justa, inclusiva e igualitária, como também não é algo desconectado da realidade escolar, haja vista sua construção estar fundamentada em um documento construído por todos os segmentos da comunidade escolar privilegiando 03 (três) aspectos importantes para a escola: o pedagógico, administrativo e o político que definiram horizontes, diagnóstico e ações.

O que se propõe, em relação à Educação Escolar Indígena, do ponto de vista político-pedagógico, é a criação de uma escola diferenciada à escola oficial, uma escola que seja dos indígenas e esteja a serviço de seus interesses econômicos, políticos e culturais. Essa escola diferenciada deve articular-se com outros momentos da vida das aldeias, constituindo-se em espaço, a um só tempo, de resistência e de apropriação de saber. Seus conteúdos e metodologias devem estar em íntima conexão com o movimento cultural indígena pela sua (re)afirmação étnica.

A escola do povo indígena deve contemplar a criatividade e o momento cultural da comunidade indígena com uma precisa visão crítica sobre a invasão cultural da sociedade. Para isso, é basilar adotar uma metodologia de pesquisa e de ação que tenha como ponto de partida e de chegada a prática social concreta das coletividades indígenas, buscando uma adequada sistematização e a ampliação de seu saber em função dos desafios emergentes (MAGALHÃES; LANDIM NETO, 2011).

Nesse ano letivo de 2019, foi constatado, após a produção de dados empíricos da pesquisa, que as escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB propõem a revisão dos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). De acordo com os gestores pedagógicos e equipe pedagógica das três escolas, esse documento é revisto anualmente ou a cada dois anos, sendo que em todas as escolas a última revisão foi realizada em 2017. No ano letivo de 2019, uma equipe pedagógica de cada escola sinalizou que realizará a revisão e atualização dos documentos. Dessa forma, teve-se acesso, junto às secretarias das escolas, aos PPP's vigentes que estão sendo utilizados como balizadores no ano letivo de 2019.

Os PPP's das 03 (três) escolas apresentam, de maneira geral, a mesma estrutura: identificação da escola (dados gerais, histórico de formação e dados dos cursos), objetivos da instituição, regulamento (que apresenta as regras gerais utilizadas pela instituição para o seu funcionamento), planos de formação (com os objetivos de cada disciplina) e, por fim, as ementas de cada nível de ensino.

O PPP da Escola 1 destaca a Geografia de uma forma geral:

Essa fusão na área geográfica terá como estratégia fundamentada a própria forma geográfica na qual a comunidade se apresenta em termos de relevos e outros incidentes ambientais, pela composição do solo, pela influência climática ocasionada as estações do ano, pela variação do impacto ambiental provocado pelas fortes chuvas..., e pela hidrografia, tendo em vista o lençol freático e sua proximidade com o manguezal, a estabilidade do solo arenoso com medidas preventivas de revitalização (reflorestamento) proteção e conservação ambiental (PPP da Escola 1, Abr. 2019).

A Escola 2 não possui nada para orientar de maneira geral o ensino de Geografia no seu PPP. Segundo informações da secretaria da escola, os professores constroem seus planos bimestrais e os conteúdos ministrados para a disciplina e a equipe pedagógica acompanha a execução.

A Escola 3, no que tange ao ensino de Geografia, possui em seu PPP as fundamentações para a realização por meio dos Referencias Curriculares Nacionais e a equipe pedagógica da escola procura acompanhar o desenvolvimento das ações segundo os planos bimestrais e os conteúdos ministrados, conforme o seu documento:

A Geografia possibilita conhecer o mundo por intermédio do espaço geográfico e, podendo ser destacado três conceitos-chave: Paisagem (o que se vê), Lugar (o que se sente e com o que a pessoa se identifica) e Território (referências significativas para os povos e indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir a sua cultura) (PPP da Escola 3, Abr. 2019).

Nos documentos nenhuma outra informação relativa ao Ensino de Geografia está especificada. Nessa perspectiva, a partir de uma análise mais ampla do documento, pode-se compreender que os aspectos tratados no PPP são gerais e não trazem as especificidades da escola e da comunidade na relação com a disciplina de Geografia e seus conteúdos. Apenas a Escola 1 faz referências ao citar os aspectos naturais e a preocupação com as questões ambientais da Aldeia.

Vale destacar que, no que tange à questão pedagógica das escolas indígenas, ficou constatado, por meio dos questionários semiestruturado, que os representantes da gestão escolar indígena (representante indígena da 14ª Gerência Regional de Ensino do Governo da Paraíba, gestor, coordenador pedagógico e/ou supervisor pedagógico) devem possuir conhecimentos dos dispositivos legais que fundamentam a educação diferenciada, bem como a realidade da comunidade escolar indígena atendida.

Segundo a Chefe do Departamento de Representação Indígena da 14ª Gerência Regional de Ensino (GRE) da SEECT do Governo do Estado da Paraíba, indígena Potiguara, formada em Pedagogia, pós-graduada em nível de especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, os documentos que norteiam o funcionamento das escolas indígenas são: a

Constituição Federal (1988), o RCNEI, as Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas estaduais e os PPP's das escolas indígenas.

O papel de gestor, é dialogar sobre as ações a serem executadas, apresentar os resultados obtidos, analisar os pontos fortes e fracos de cada semestre, apresentar as metas dos IDEB, IDEPB, pactuar metas para o simulado da escola, fazer o calendário da escola junto com os professores, incentivar os alunos e professores na reafirmação da identidade indígena no que diz respeito a educação indígena, responder as demandas solicitadas pela SEECT (Representação Indígena da 14ª GRE-SEECT, Abr. 2019).

Diante disso, foram aplicados questionários semiestruturados aos pesquisados sobre o conhecimento da legislação, em si tratando da Lei 11.645/2008, ao afirmar que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, se ao cursar a graduação tiveram alguma disciplina que abordou a temática indígena e se participou de cursos de formação continuada relacionada ao ensino da temática indígena. Apresentam-se as seguintes afirmações no quadro a seguir.

Quadro 13 – Legislação, Formação, Documentos e Normas para a Educação Escolar Indígena Potiguara

Legislação, Questão Pedagógica e Normas de Funcionamento das Escolas Estaduais Indígenas	Escolas Estaduais Indígenas					
	Escola Indígena 1		Escola Indígena 2		Escola Indígena 3	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Lei 11.645/2008 – Obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena	X		X		X	
Disciplina nos cursos de Graduação que abordaram a temática indígena		X		X		X
Cursos de formação continuada relacionados à temática indígena	X		X		X	

Fonte: Informações empíricas do campo. Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

No quadro acima, as representações pedagógicas das escolas indígenas afirmam possuir conhecimento da lei 11.645/2008 que diz que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Em contrapartida, ficou comprovado que todos que cursaram graduação não tiveram alguma disciplina que abordou a temática indígena (falta crítica: qual a consequência disso?). Por outro lado, todos buscaram conhecimentos acerca da educação diferenciada por meio da oferta de cursos de formação continuada relacionados à temática indígena. Dentre os documentos e normas apontados para o funcionamento das escolas

indígenas estão a Constituição Federal (1988), a LDBEN (Indígena), o RCNEI, as Diretrizes Operacionais da SEECT, o Regimento Interno, o PPP e o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).

Como já destacado, é importante e relevante que o professor esteja capacitado para trabalhar essa temática em sua sala de aula e percebe-se que a falta de preparo ou formação inadequada/incompleta que recebem pode contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem seja ineficiente e não atenda às perspectivas de (re)afirmação étnica e cultural.

Em relação ao professor não indígena, que não recebe essa formação específica para trabalhar em escolas diferenciadas, pode-se afirmar que estão em constante contato com alunos de descendência indígena. Todavia, os professores não-indígenas não recebem essa formação diferenciada. Para realizar a graduação em licenciatura indígena pelo PROLIND, dentre as exigências contidas no edital, o professor precisa ser comprovadamente indígena e estar trabalhando em uma escola indígena que se situe nas terras indígenas (aldeias).

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

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

Percebe-se, assim, a urgência em se debater as condições para a formação dos professores envolvidos na educação indígena e, mais precisamente, estabelecer caminhos para se resolver os problemas causados por essa distorção. Entende-se que o sucesso da Educação Escolar Indígena passa pela adequada formação do professor. A realidade do município pesquisado é a de convivência entre professores e indígenas e não-indígenas. Pelos trabalhos de campo realizados, pode-se constatar a discrepância entre as formações recebidas pelos profissionais da educação que trabalham nas escolas indígenas.

Em geral, encontram-se profissionais da educação nas escolas indígenas com todo um arcabouço formativo em relação aos saberes da etnia e com formação acadêmica para integrar a equipe pedagógica e observa-se a seguir como se dá a seleção dos referidos profissionais (Quadro 14).

Quadro 14 – Seleção dos Profissionais da Educação para as Escolas Indígenas

Representação Indígena da 14ª GRE/SEECT	Em 2012, foi escolhida pela OPIP (Organização dos Professores Indígenas Potiguara) para trabalhar com as escolas indígenas por meio de uma audiência e aprovação do Cacique Geral dos povos indígenas Potiguara.
Coordenação Pedagógica / Escola 1	Em 2009, foi escolhida pela comunidade no início dos trabalhos da escola indígena para trabalhar com a Educação Infantil. A partir de 2015, passou a Coordenação Pedagógica.
Coordenação Pedagógica / Escola 2	Por meio de um convite para a atuação na unidade de ensino e alguns escritos. Por ser uma modalidade de ensino recém regulamentada, com o advento da CF1988 e LDBEN 1996, contempla a história, a cultura e a língua dos primeiros habitantes do país, como também, em especial, do povo Potiguara.
Coordenação Pedagógica / Escola 3	Pelo processo de indicação e votação da comunidade escolar.

Fonte: Informações empíricas do campo. Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Percebe-se, a partir da análise desse quadro, que a escolha/seleção dos profissionais da educação é feita, a princípio, de acordo com o que propõem as diretrizes e documentos legais que regulamentam a Educação Escolar Indígena: ela passa pela análise/aceitação/votação da comunidade na qual está inserida (no tocante a equipe escolar) e de seus representantes, Cacique geral, Caciques locais, OPIP (no que diz respeito a representação na 14ª GRE).

Acredita-se ser essa a maneira mais adequada de conduzir o processo de seleção (Quadro 15), haja vista ser o que está regulamentado. Entretanto, salienta-se a possibilidade de assim o processo ser permeado pela presença de pessoas que, ao serem indicadas por pertencerem aos grupos familiares dos representantes das aldeias ou seus aliados, o aspecto do conhecimento/formação adequada, possa ficar em segundo plano e não ser contemplado.

Quadro 15 – Seleção dos Professores para as Escolas Indígenas

Escola Estadual Indígena 1	Ocorre de duas maneiras: a primeira seria a escolha pela aclamação da comunidade e a segunda ocorre por meio de um processo de seleção realizado a partir de prova escrita com temática relacionada à cultura indígena Potiguara.
Escola Estadual Indígena 2	Processo de indicação com a anuência da comunidade indígena. Prioritariamente, são selecionados indígenas. Logo, na ausência de indígenas com formação acadêmica a comunidade escolar, gestão escolar e liderança da aldeia selecionam profissionais não indígenas.
Escola Estadual Indígena 3	Pelo processo de indicação e votação da comunidade indígena.

Fonte: Informações empíricas do campo. Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Em relação à escolha/seleção dos professores para ensinarem nas escolas indígenas, a mesma prática acontece: a indicação com anuência da comunidade. Apenas na escola indígena 1 citou-se a realização de uma prova escrita com temática relacionada à cultura indígena Potiguara. Mais uma vez, ressalta-se a importância de seguir os protocolos estabelecidos pela legislação no tocante a Educação Escolar Indígena e a orientação de ela ser prioritariamente feita por indígenas. Contudo, alertamos para as possibilidades de, em alguns processos, serem admitidos profissionais sem a formação adequada ou com disparidade na formação.

Nas visitas exploratórias e aplicação dos questionários realizados durante a pesquisa ficou evidente que a prática pedagógica da escola é marcada pela valorização da cultura da etnia e de seus conhecimentos por meio das vivências de alunos e professores, do trabalho e valorização do ambiente local, da compreensão do universo cultural indígena como um princípio educativo, da adoção de metodologias diferenciadas, entre outros.

Conforme afirma a coordenação pedagógica da Escola Indígena 2:

Além de poder rememorar, nos três componentes curriculares específicos da modalidade de ensino (Etno-história, Língua Tupi e Arte e cultura), a história, sociedade, cultura e economia dos povos indígenas; a importância de ressignificar a identidade cultural, que foi sufocada mediante a tantas imposições fadadas aos povos indígenas, primeiramente pelos europeus e no decorrer da história por tantos outros atores sociais, sendo aqui na região que habitam os Potiguara, verdadeiras guerras e/ou confrontos históricos por terras e demais direitos assegurados aos indígenas (Coordenador Pedagógico da Escola 2, Abr. 2019).

Em seu interior, a Educação Escolar Indígena, as escolas indígenas, a pedagogia diferenciada, as comunidades indígenas e os movimentos de luta (seja pela terra ou por educação) trazem diversos processos e elementos que, por si só, já são educativos. Portanto, precisam ser contextualizados e potencializados em conjunto com os conceitos, temas e conteúdos do Ensino de Geografia.

4.2. O Ensino de Geografia e o processo de mediação pedagógica com a temática indígena dos povos Potiguara de Rio Tinto-PB

A educação indígena na atualidade se apresenta como importante ramo de pesquisa em diferentes campos da ciência, caracterizando-se como objeto de um extraordinário esforço de crítica sistemática (MAGALHÃES; LANDIM NETO, 2011; BARCELLOS, 2014; NASCIMENTO, 2017; FALCÃO; SILVA, 2019). Multiplicam-se as leituras em busca de compreender todas as complexidades que possuem os povos tradicionais, suas culturas, modos de vida, formas de ensino que, em muitos casos, já se perderam devido ao contato com a cultura

ocidental (PALITOT, 2017; PALHANO SILVA, 2018). A educação indígena traz à tona questões que perpassam a jurisdição governamental, atribuindo ao Estado um papel fundante, no que concerne à garantia dessa educação e à forma como se desenvolve. Dessa forma, buscou-se compreender como a educação diferenciada indígena, especialmente no contexto geográfico, se desenvolve.

A partir da análise das entrevistas e percebendo a recorrência de algumas palavras, como as que aparecem na nuvem de palavras sistematizadas (Figura 21), optou-se pela relação com um tema – e não apenas em um aspecto linguístico – que está intimamente ligado às categorias teóricas de análise da nossa pesquisa, conforme as propostas de análise de conteúdo (BARDIN, 2012).

Figura 21 – Nuvem de palavras que remetem as categorias teóricas.



Fonte: Informações empíricas do campo. Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

A produção de uma nuvem de palavras se justifica por se tratar de uma representação visual da frequência e do valor das palavras mencionadas durante a aplicação das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Ela é usada para destacar com que frequência um termo ou categoria específica aparece em uma fonte de dados. Quanto mais vezes uma palavra estiver presente em um conjunto de dados, maior e mais forte será a palavra dentro da nuvem.

Diante da análise da ilustração, percebe-se que as categorias teóricas de análise da tese, que são território e territorialidade, apareceram no discurso dos entrevistados, ao passo em que entendem a importância das mesmas para o processo de (re)afirmação étnica da comunidade que passa pelo valor que é dado a terra, bem como as relações de poder existentes em torno dessa temática. Outros temas que aparecem em maior quantidade nas falas dos sujeitos são indígena, Potiguara, aldeia e Geografia. Essa recorrência se apresenta como um relevante indício de que os profissionais envolvidos na pesquisa, ao se apropriarem do discurso, percebem que esses, dentre outros elementos, são necessários para a produção de uma educação diferenciada e que o Ensino de Geografia tem um papel de destaque nessa efetivação, pois ao mediar seus conteúdos com temáticas urgentes para a comunidade também fortalecem o processo.

Após a realização das entrevistas com os profissionais da educação buscou-se, dentre outras coisas, perceber suas trajetórias, em especial dos professores indígenas e não-indígenas na Educação Escolar Indígena, seu envolvimento na causa indígena e como isso forma o professor que é. Sobre essa questão, o professor indígena da Escola 2 relatou que:

Possuo mais de 10 anos como professor indígena, minha experiência como professor de Geografia é muito relevante, por trabalhar com a nossa realidade, com o nosso espaço e com a nossa vivência, e valorizando, acima de tudo, o nosso meio ambiente e a nossa cultura. A nossa cultura não pode ficar adormecida ela precisa sempre ser revitalizada e acima de tudo fortalecida. Faz seis anos que participo do Acampamento Terra Livre (ATL), e faço parte da luta pela nossa terra junto a liderança indígena, haja vista, nossa terra ser reconhecida, demarcada mas ainda estamos no processo de homologação. E também faço parte do Conselho Distrital de Saúde Indígena em busca de uma melhor saúde para o meu povo (PROFESSOR 2, Jun. 2019).

Já a professora não-indígena da Escola 1, atesta:

A Gestora Escolar me fez o convite para trabalhar na comunidade a partir do surgimento de uma vaga para lecionar Geografia, daí fui conhecer a comunidade, a escola e as turmas e fui aceita para desempenhar a função de professora de Geografia. A escola indígena possui uma pedagogia específica, nesse sentido, procuramos nos adaptar e adaptar os conteúdos a realidade indígena, sempre relacionando a cultura, despertando nos alunos a importância de preservar seus costumes e valorizar o conhecimento que eles já possuem (PROFESSOR 1, Jun. 2019).

E a Professora indígena da Escola 3, descreve:

Faz 14 anos que leciono na escola indígena, inicialmente trabalhei como professora polivalente e fui cursar a graduação, adquiri experiência e há quatro anos passei a lecionar a disciplina de Geografia. Me coloco sempre à frente das causas indígenas, principalmente as que envolvem os Potiguara e a nossa aldeia, não foi fácil retomar nossas terras e criar a nossa escola. A Educação Escolar Indígena é uma das nossas maiores conquistas, e continuamos lutando pelos nossos direitos (PROFESSOR 3, Jul. 2019).

Percebe-se que, a partir da fala dos professores das escolas 2 e 3, um longo percurso na educação diferenciada e no movimento indígena, bem como o entendimento de que a participação nessa luta é um dos caminhos que os capacita e possibilita a oportunidade de construir um olhar mais particular para trabalhar em escolas que promovam a educação diferenciada.

Pela fala da professora da escola 1, constata-se que não há participação nos movimentos, provavelmente pelo fato de não ser indígena. Todavia, isso não se apresenta como barreira para que perceba a importância e a urgência do trabalho com as temáticas ligadas à causa, pois a própria prática docente tende a fortalecê-la se houver diálogo e troca de saberes sobre a temática com seus alunos.

Entende-se que o processo educativo desenvolvido em toda escola deve ser estruturado, pensado, organizado, a partir de momentos de reflexão, planejamento e avaliação. Isso é ainda mais relevante nas escolas indígenas que precisam estar em constante observação sobre as demandas de sua comunidade, planejando suas ações e as avaliando, já que se propõe a estabelecer uma educação diferenciada.

Para entender se os professores percebem essa dinâmica no cotidiano da escola, foi solicitado que fizessem algumas considerações sobre ser professor na Educação Escolar indígena. De acordo com o professor indígena da Escola 2:

Hoje as nossas escolas oferecem três disciplinas diferenciadas que são a Arte e Cultura, a Etnohistória e o Tupi, mas além de tudo o Ensino de Geografia é pautado por um ensino diferenciado abordando a valorização do nosso povo, da nossa cultura, da nossa terra e trabalhar com essa realidade é sempre importante para garantir os saberes de nossos anciões que estavam sendo esquecidos. E nós precisamos trabalhar e destacar essas fontes de informações, sabedoria e ciência dos nossos antepassados. Não possuímos material didático específico. Temos acesso ao livro didático, mas este instrumento não dá suporte para a abordagem numa educação diferenciada. Eu sempre busco materiais através da oralidade por meio do diálogo com os anciões, lideranças e nos projetos que participo. Procuo trazer sempre novas informações da Geografia do nosso espaço para trabalhar em sala de aula (PROFESSOR 2, Jun. 2019).

Conforme afirma a professora não-indígena da Escola 1:

É uma grande responsabilidade, haja vista, a grande maioria do nosso alunado se interessa em aprender e adquirir conhecimento, mas já trazem uma carga de conhecimento devido a experiência de vida, e ocorre uma troca de conhecimentos e informações no cotidiano escolar. Dessa forma, eu aprendo muito com eles e procuro, na medida do possível, passar um pouco do meu conhecimento procurando sempre estabelecer uma ligação entre os temas abordados com a cultura indígena Potiguara, buscando junto a eles a melhor maneira de se engajar nos projetos da escola. O bom é que a comunidade é bastante participativa nos eventos realizados pela escola, então a comunidade indígena está dentro da escola. E não vemos isso em outras escolas da educação formal, onde não vemos os moradores de bairros da cidade engajados em projetos das escolas (PROFESSOR 1, Jun. 2019).

Professora indígena da Escola 3:

É muito importante o nosso trabalho na escola indígena, atualmente nossa escola tornou-se referência para alunos dos cursos de graduação da UFPB (Pedagogia, Ecologia, Ciências da Computação, Matemática), professores/pesquisadores das universidades (UFPB, UFRN, UFPE, UnB, UNIPÊ entre outras) que nos procuram para realizar estágio, fazer monografia, dissertação, tese, projetos de pesquisa. E abordar sobre mapas antigos e mapear atualmente nossas terras. Acredito que a escola indígena é de suma importância para a preservação de nossos recursos, a manutenção das nossas terras e a afirmação de nossa cultura (PROFESSOR 3, Jul. 2019).

Percebe-se uma consonância nas falas dos 03 (três) entrevistados, no sentido de entender a responsabilidade de atuar em escolas indígenas e como a troca de conhecimentos, um dos papéis da educação, entre as partes envolvidas é importante e acima de tudo valorizada. O reconhecimento dos saberes dos anciãos, e outros conhecimentos tradicionais produzidos fora da escola são trazidos para o interior da escola indígena. Disso decorre uma maior proximidade com a comunidade, confere visibilidade à escola e a possibilidade de parcerias, inclusive com instituições de ensino superior que vem de forma salutar dar visibilidade aos conhecimentos produzidos nas aldeias.

A partir das entrevistas junto aos professores em relação à importância que atribuem à Educação Geográfica no contexto da Escola Indígena. Sobre a temática retratada acima, o professor indígena da Escola 2 destaca que:

A Geografia é de suma importância para a nossa educação, porque dentro da Geografia está o nosso espaço, é a nossa vivência, a nossa sobrevivência, porque nós indígenas não conseguimos viver sem o espaço pautado para o meio ambiente, pensando sempre em preservar o nosso ambiente, porque sem o ar, sem a água, sem a terra nós não somos nada! Porque nós temos o maior respeito pelos elementos naturais das nossas terras (PROFESSOR 2, Jun. 2019).

Corroborando com isso, a professora não-indígena da Escola 1:

Não vejo dificuldade em fazer essa relação. Como o indígena já possui esse contato com a terra, com a natureza, com as questões ecológicas, a própria vivência deles nos proporciona uma melhor adaptação. A maior dificuldade está no livro didático e seus conteúdos que não são específicos a realidade deles, porém vejo que tivemos um grande avanço enquanto educação diferenciada. Aqui em nossa escola na biblioteca já possuímos livros e cartilhas com algumas temáticas indígenas, mapas, e o etnomapeamento dos Potiguara. Esse material que tem uma temática toda voltada para a cultura indígena está nos servindo muito para fazer a conexão entre os conteúdos da Geografia e a realidade indígena da comunidade (PROFESSOR 1, Jun. 2019).

A Professora indígena da Escola 3 relata que “conseguimos retomar nossas terras, com isso criamos a escola indígena em nossa aldeia, nesse sentido, buscamos trabalhar com os alunos a importância das nossas terras indígenas, da nossa aldeia e das outras aldeias Potiguara” (PROFESSOR 3, Jul. 2019).

Nas falas dos professores 1 e 2, que possuem formação em Geografia, nota-se uma maior facilidade em estabelecer as relações entre a Geografia escolar e a temática indígena da cultura do povo Potiguara. Em contrapartida, a professora 3, pedagoga e graduada pelo PROLIND, demonstra uma certa dificuldade nesse aspecto, haja vista, não ter conhecimentos científicos e acadêmicos da ciência geográfica. Como discutido anteriormente, os graduandos do PROLIND que iniciaram o curso em 2009 (e nem todos concluíram ainda o referido curso) apresentam, até o momento, apenas um trabalho de conclusão de curso (monografia) na área de Geografia. Esse trabalho é justamente o da professora que leciona a disciplina de Geografia, sendo sua área de interesse, a temática ambiental. Dessa maneira, compreende-se que pelo fato da professora pesquisada ser pedagoga, em sua primeira formação, entende-se o fato de seu trabalho não ser especificamente da Geografia ou da educação geográfica e sim voltado à educação ambiental.

Os 03 (três) professores afirmam a importância da Geografia ensinada nas escolas indígenas para a (re) afirmação étnica nos espaços da educação diferenciada. Percebe-se, em suas falas, uma questão delicada: a inadequação dos livros didáticos da disciplina para trabalhar a temática. Tal fato constitui-se objeto de discussão nas escolas públicas que foram pesquisadas, pois o que se observa nos livros adotados pelas escolas é que estão descontextualizados em relação à realidade local, notadamente a cultural. Esses livros são indicados pelo PNLD numa escolha feita para o biênio. As editoras credenciadas pelo MEC enviam as suas opções às escolas, para análise pelos professores. Posteriormente, a escolha é feita, normalmente, na tentativa de conciliar conhecimentos/abordagens global e local. Via de regra, esse equilíbrio não é contemplado nas obras de Geografia disponíveis nas escolas indígenas presentes no universo desta pesquisa.

Nesse sentido, a partir das falas dos sujeitos, entende-se que os professores tentam mitigar esse problema fazendo uso dos materiais produzidos pela comunidade como as cartilhas, mapas e livros. Ação que, se bem realizada, além de minimizar essa problemática, valoriza e dá visibilidade ao que vem sendo produzido acerca do povo Potiguara.

Os elementos da Geografia que podem/devem ser trabalhados como parte do conteúdo escolar e extraescolar estão em toda parte do território indígena Potiguara. Perceber essa riqueza e estabelecer essa relação é fundamental para que a Geografia em terras indígenas aconteça. Nesse sentido, perguntamos aos sujeitos onde a Geografia em terras indígenas aparece/acontece. O Professor indígena da Escola 2 afirma que:

A Geografia aparece na demarcação do nosso território através dos nossos mapas, onde apresentamos o território demarcado, as aldeias, as matas, os rios, os mangues, as plantações, os nossos meios de sobrevivência etc. É assim que desenvolvemos o Ensino de Geografia dentro da comunidade (PROFESSOR 2, Jun. 2019).

Segundo a Professora não-indígena da Escola 1 “a Geografia cultural, a questão de território e de territorialidade, a questão do meio ambiente porque são temáticas vivenciadas dentro da aldeia pelos próprios alunos, familiares e comunidade” (PROFESSOR 1).

A professora indígena da Escola 3:

Nós procuramos trabalhar com temas relacionados aos movimentos indígenas, por meio de aulas expositivas, aulas de campo e participação/ativismo pela nossa causa. Apesar do público ser formado por alunos indígenas e não indígenas, estamos numa escola diferenciada e o nosso currículo nos permite fazer o trabalho dessa forma (PROFESSOR 3, Jul. 2019).

A professora da escola 1 demonstra conhecimento dos conceitos e categorias específicos presentes no arcabouço teórico da Geografia. Dessa forma, consegue levar o conhecimento acadêmico, validado, para dentro da escola e estabelecer relações com os outros elementos do conteúdo escolar e extraescolar.

Outrossim, perceber que todos os professores pesquisados conseguem enxergar os conteúdos em potencial presentes em toda a parte da comunidade, facilitando assim a relação ensino-aprendizagem de Geografia em terras indígenas é um demonstrativo da potencialidade que a ciência geográfica possui de estabelecer conexões com a vivência do povo Potiguara, além de possibilitar a reafirmação étnica e cultural.

Todo o trabalho pedagógico, especialmente o desenvolvido em sala de aula no cotidiano escolar, passa pela estrutura da matriz pedagógica e seus conteúdos. Na Educação Escolar Indígena, essa matriz possui elementos e conteúdos com abordagem diferenciada.

Tentando perceber como os professores apreendem ou observam esses elementos em sua prática pedagógica cotidiana perguntamos quais conceitos/conteúdos de Geografia são abordados em suas aulas e que eles consideram fundamental para o processo de (re)afirmação étnica dos povos Potiguara.

Para o Professor indígena da Escola 2:

a preservação ambiental, a demarcação territorial, os etnomapeamentos ao tratar das questões da agricultura, da planta, da caça, da colheita. São esses conteúdos que mais se aproximam da realidade vivenciada pelo nosso povo e contribui para manter viva a nossa cultura e etnia (PROFESSOR 2, Jun. 2019).

Segundo a Professora não-indígena da Escola 1:

O lugar, o território e a paisagem são conteúdos vivenciados pelos alunos em seus cotidianos, considero conteúdos bastante proveitosos para se trabalhar, desenvolver projetos, realizar aulas de campo. O trabalho com o clima e a vegetação, haja vista, ser uma área de manguezal, que está inserida numa Área de Preservação Ambiental (APA), o mangue é próximo da escola e a realidade de muitos alunos está no trabalho com o manejo de crustáceos, criação de ostras, coleta de caranguejos, a pesca. São temáticas que aproximam os conteúdos a realidade deles, e considero muito importante (PROFESSOR 1, Jun. 2019).

Os conceitos de território, lugar e paisagem puderam ser articulados numa interpretação diferente, apontados como relevantes nos processos e partindo das realidades local-global, pois a concepção de mundo que o pesquisador tem deve ter por objetivo a transformação da realidade (CAVALCANTI, 1998).

Relata a Professora Indígena 3:

A cartografia com mapeamento e os etnomapeamentos são muito importantes visando ter mais conhecimento de nossa área, os elementos naturais, a exemplo dos rios, vegetação, clima e relevo, devido aos problemas ambientais que estamos enfrentando. O assoreamento dos rios, devido ao desmatamento está causando a falta de água na comunidade, a partir disso realizamos uma aula de campo para conscientizar a comunidade sobre as questões ambientais, o desmatamento das nascentes e das matas ciliares que são problemas que a comunidade precisa urgentemente tentar solucionar e abordo nas minhas aulas (PROFESSOR 3, Jul. 2019).

Os 03 (três) professores pesquisados procuram desenvolver os conteúdos de Geografia por meio de uma mediação pedagógica que os aproxima de questões urgentes e relevantes da comunidade, como a demarcação de terras, que confere aos indígenas a sensação de

pertencimento e principalmente de direito de ocupação do seu território e que ainda tramita para homologação do governo federal.

O que preocupa, sobremaneira, diante da postura de descaso adotada pelo atual governo do presidente Jair Bolsonaro em relação às comunidades tradicionais – especialmente as indígenas – e seu direito a terra mais uma vez ameaçado pelo capital, por meio do avanço do agronegócio e sua ação nefasta de invasão do território indígena e que, de maneira repetitiva, é validada pelo governo por meio de Projetos de Lei, a exemplo do PL 191/2020 que libera a mineração e empreendimentos em terras indígenas.

Outro conteúdo citado pelos professores que contribui de maneira relevante para esse processo de (re)afirmação étnica é a cartografia, por meio do mapeamento e etnomapeamento das terras indígenas e aldeias do povo Potiguara. As questões ambientais, como o desmatamento, o assoreamento dos rios e a poluição dos mangues também foram citadas como prioridades pelos professores, pois gera um impacto sobre os meios de sobrevivência e subsistência de muitos indivíduos da comunidade, de um lado, e envolve os saberes tradicionais da mesma, de outro.

Sobre as experiências, vivências, projetos desenvolvidos, eventos e aulas de campo, os professores fazem questão de afirmar que suas atividades estão em consonância com os princípios da educação diferenciada. Conforme afirma o Professor de Geografia da Escola 2 ao mencionar suas experiências como ativista da causa indígena:

Hoje, eu e um grupo de professores estamos organizando um projeto chamado “O ATL (Acampamento Terra Livre) chega na escola”. Informar aos nossos alunos que nossa luta não é fácil, falar um pouco do que enfrentamos desde a nossa comunidade até o ATL, o que passamos no ATL e mostrar as temáticas abordadas no ATL, como reuniões com a FUNAI, SESAI, Direitos Humanos, Educação Indígena, Ministério da Justiça. Enfim, deixar nossos alunos informados de todos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas em especial nosso Povo Potiguara (PROFESSOR 2, Jun. 2019).

Acontecendo anualmente há 15 anos, o ATL (Acampamento Terra Livre) é uma mobilização na qual as principais lideranças indígenas se reúnem levando, de forma pacífica, reivindicações aos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Outra importante função do ATL é disseminar para estudantes, imprensa e outros segmentos da sociedade informações qualificadas sobre a realidade das comunidades tradicionais no país, combatendo preconceitos e estereótipos.

O último ATL ocorreu no período compreendido entre 24 e 26 de abril, em Brasília-DF. Trata-se da maior mobilização indígena do país, envolvendo movimentos sociais e organizações que representam os diferentes povos indígenas do Brasil (Figura 22).

Figura 22 – 15º Acampamento Terra Livre (ATL) em Brasília-DF, 2019.



Autor: Professor Indígena da Escola 2 (Abr. 2019)

O povo Potiguara busca se fazer presente, desde as primeiras edições, para participar do ATL, tendo como pauta reivindicar seus direitos, em especial, a luta pela demarcação, homologação, regularização de suas terras, pela manutenção da saúde indígena ofertada pelo governo federal e a garantia da Educação Escolar Indígena conforme suas proposituras legais (Figura 23).

Figura 23 – Povo Potiguara de Rio Tinto-PB no ATL em Brasília-DF, 2019



Autor: Professor Indígena da Escola 2 (Abr. 2019)

A participação de professores, em especial de Geografia, demonstra o ativismo pela causa indígena e compartilhar essas experiências com os alunos contribui para fortalecer a identidade cultural e étnica dos povos Potiguara. Esse aspecto é muito importante, pois a história da Geografia, como de todas as ciências, é parte da história de toda a sociedade, dos conflitos e dos interesses contraditórios e o professor precisa compreender essas relações para se posicionar frente à disciplina de Geografia e frente ao seu espaço, ao seu mundo (BRAGA, 2006).

O Brasil é formado por variados povos, cada um com a forma de viver e constituir o espaço, de forma que os povos indígenas brasileiros também vivem em lugares e paisagens diferenciados fazendo seus espaços geográficos singulares. A educação indígena se destaca como uma educação diferenciada que é, ao mesmo tempo, elaborada pelos próprios índios e reelaborada pelo governo junto aos povos indígenas em um esforço para entender a realidade das comunidades tradicionais (incluindo suas culturas) a partir de suas concepções sobre aspectos da realidade coletiva e acerca de suas imagens de mundo (BRASIL, 2005).

Em relação à formação da população brasileira, a Professora de Geografia da Escola 1 preparou um projeto para que os alunos do Ensino Fundamental II da EJA, expusessem na II Gincana Cultural do Projeto Se Sabe de Repente, no dia 30 de abril de 2019, no qual lançou um desafio interessante: solicitou que os estudantes produzissem trabalhos a serem apresentados na gincana cultural.

Nas aulas sobre a formação da população brasileira lancei um desafio aos alunos. Eles teriam de fazer uma pesquisa com seus pais para saber se dentro da formação familiar tinha algum caso de miscigenação, a mistura de raças ou etnias na árvore genealógica das famílias desses alunos e, também, a qual etnia pertenciam. (PROFESSOR 1, Jun. 2019)

O Projeto de Apoio à Expressão Juvenil denominado *Se Sabe de Repente* é uma iniciativa da SEECT (Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia), do Governo do Estado da Paraíba, em parceria com a SEJEL (Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer), como também demais representações do poder público e sociedade civil que se unem com um compromisso de desenvolver no Estado da Paraíba, espaços pedagógicos de discussão de temas importantes para os jovens, de modo a permitir formas próprias de interação, expressão e protagonismo das diferentes juventudes na sociedade (Figura 24).

Figura 24 – Apresentação na II Gincana Cultural Se Sabe de Repente



Fonte: Escola Indígena 1 (Abr. 2019).

As unidades de ensino da Educação Escolar Indígena, assim como todas as demais escolas que compõem a 14ª GRE (Gerência Regional de Ensino), iniciaram o projeto *Se Sabe de Repente* e passaram a realizá-lo, a partir do ano letivo de 2017. Dentre as escolas indígenas, pode-se destacar a Escola 1, uma vez que foi a única tendo início no ano letivo de 2017 e se tornando uma referência para as outras escolas indígenas na realização do projeto, as demais escolas indígenas de Rio Tinto aderiram ao projeto, Escola 2 e Escola 3, a partir do ano letivo de em 2018 e puderam contar com o professor articulador para concretizar as ações do projeto.

Na Escola 1, o projeto obteve êxito em suas ações e desenvolvimento e tornou-se referência para a 14ª GRE e SEECT, em todos os eventos regionais, estaduais e interestaduais.

Assim, por meio de inúmeras parcerias públicas e privadas é possível promover o protagonismo dos alunos para cumprimento das temáticas abordadas nos quatro módulos - bimestres - com palestras, rodas de conversa, ações, parcerias, visitas, aulas de campo, gincanas, dentre outros.

Essas ações se conectam ao tratamento do ensino de Geografia nos documentos institucionais que norteiam o ensino indígena dentro dessa modalidade de educação diferenciada. Essa disciplina está presente no cotidiano de todos os sujeitos escolares, porém é necessária sua relação com o cotidiano escolar para estimular o interesse nesse campo de conhecimento. Perceber como a Geografia é tratada nas normas e leis institucionais para a educação indígena é entender como são formadas as bases da concepção da ciência geográfica e seus conceitos-chave, dando possibilidades para compreendê-la no âmbito de um contexto educacional diferenciado, fornecendo subsídios para uma prática mais instigante dentro da sala de aula, além de ser basilar na compreensão do espaço escolar indígena.

A cultura de cada povo, de cada sociedade, apresenta suas marcas e tem ligações com a possibilidade de os sujeitos concretos dessas sociedades possuírem uma identidade, no sentido de pertencimento ao lugar. Uma identidade que se dá entre os próprios homens e com o lugar – o território em que estão (CALLAI, 2005).

No que se refere ao ensino de Geografia, o RCNEI destina um capítulo que aborda esta disciplina, na qual é expressa uma linguagem simples, com muitas ilustrações feitas com desenhos relacionados aos assuntos e temas geográficos. Nota-se que o mesmo referencial procura direcionar a Geografia para os problemas vivenciados pelos índios em seus cotidianos. Com efeito, o ensino de Geografia deve considerar o conhecimento prévio do aluno como porta de entrada, bem como situá-lo como sujeito do conhecimento (BRASIL, 2008).

Destaca-se que o discurso sobre espaço geográfico sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, pois considera a diversidade entre os povos e o espaço como elaboração social e sagrada. “Para os povos indígenas e alguns outros povos do mundo, o espaço geográfico é um espaço sagrado, construído em íntima relação sociedade/natureza. O elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço” (BRASIL, 2005, p. 226).

Portanto, o espaço geográfico resulta da relação entre a sociedade e a natureza, sendo a primeira constituída por meio de ações humanas que transitam por mudanças perfazendo história. O espaço é, portanto, expressão das relações sociais. Nesse sentido, o Professor de

Geografia da Escola 2, desenvolveu um relevante trabalho ao relacionar o Espaço Geográfico e as músicas indígenas dos povos Potiguara:

Já desenvolvi projeto com a temática músicas indígenas trazendo pra sala de aula, sendo debatidas e apontando elementos que fizesse parte do espaço geográfico por eles vividos. As músicas indígenas abordam temáticas muito importantes, tais como: elementos da natureza (fauna e flora), valorização pela terra, sincretismo religioso, ancestralidade, entre outros. Partindo da musicalidade da etnia Potiguara, as músicas indígenas se apresentam como possibilidade de instrumento para o ensino-aprendizagem de geografia, tendo como base o processo de valorização cultural e a busca pela fundamentação de uma identidade étnica. E, demonstra a importância da música, enquanto recurso didático para o ensino de geografia, evidenciando as relações entre o espaço geográfico e o ensino de geografia a partir das músicas e a preservação e (re)afirmação da identidade étnica cultural do povo Potiguara (PROFESSOR 2, Jun. 2019).

A música é de suma importância para o povo Potiguara. Ela está presente no cotidiano desses povos, seja nos rituais, na pesca, na caça, na religião, nas plantações, nas atividades domésticas e em outros momentos que constituem o processo de produção do espaço da etnia. O Toré e suas melodias apresentam temáticas significativas para a Geografia escolar, tais como: a questão territorial, a dinâmica natural (vegetação, clima, relevo, hidrografia) e a riqueza cultural e religiosa desses povos (SILVA; RAMOS, 2018). A abordagem do Toré, como recurso didático-pedagógico no ensino de geografia nas escolas de educação diferenciada da etnia Potiguara, apresenta-se como uma proposta que procura facilitar o ensino-aprendizagem de temáticas geográficas e (re)afirmar a identidade étnica e cultural (Figura 25).

Figura 25 – Alunos, Professores e Funcionários nos preparativos para dançar o Toré.



Fonte: Escola Indígena 2 (Ago. 2019).

A Geografia ocupa, no currículo escolar, um lugar privilegiado na formação da cidadania participativa e crítica, uma vez que ajuda os alunos a pensar a realidade e a atuar nela do ponto de vista da espacialidade, dimensão cada vez mais valorizada pela ciência geográfica dada a complexidade do mundo atual (CAVALCANTI, 2008).

Por meio da Geografia é possível a compreensão de como diferentes sociedades interagem com a natureza na constituição de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivem, o que os diferencia e os aproxima de outros lugares para, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecem. Conhece-se, assim, as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, percebendo as marcas do passado no presente.

Os registros das observações de aulas dos professores de Geografia do ensino fundamental da EJA, das turmas de 6º, 7º, 8º e 9º Anos e dos III e IV Ciclos foram realizados no período de março a junho de 2019, totalizando sessenta dias de observações com um total de 120 horas aulas, divididas por 20 dias de observações de 60 horas aulas do Professor 1 (Turmas do 6º, 7º, 8º e 9º Anos / III e IV Ciclos da EJA), mais 20 dias de observações de 30 horas aulas do Professor 2 (Turmas do 6º e 7º Anos / III Ciclo da EJA), e outros 20 dias de observações de 30 horas aulas do Professor 3 (Turmas do 8º e 9º Anos / IV Ciclo da EJA). Estão presentes nesse contexto, também, atividades extraclasse desenvolvidas, projetos, palestras, debates, seminários, entre outros.

Observou-se a presença/ausência da mediação pedagógica entre os conteúdos da Geografia e a temática indígena e se as aulas de Geografia, seus conteúdos e metodologias, bem como a mediação pedagógica com a temática indígena, podem contribuir para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena do povo Potiguará (Quadros 16, 17, 18 e 19).

Quadro 16 – Aulas de Geografia na EJA das EEI / Professor 1: 6º/7º Anos – III Ciclo EJA.

Data	Número de aulas	Conteúdo	Metodologias	Mediação pedagógica com a temática indígena	
				Sim	Não
18/03/2019	02	Paralelos e Meridianos	Aula expositiva e/ou dialogada		X
19/03/2019	01	A latitude e a longitude	Atividades de fixação da aprendizagem	X	
25/03/2019	02	GPS e sensoriamento remoto	Utilização de aplicativos; Atividades de verificação da aprendizagem	X	

Data	Número de aulas	Conteúdo	Metodologias	Mediação pedagógica com a temática indígena	
				Sim	Não
26/03/2019	01	Monteiro Lobato: geografia na literatura	Leitura de textos de gênero e temas diversos em sala ou na biblioteca		X
01/04/2019	02	A cartografia e seus elementos	Exposição de mapas; Etnomapeamento das terras indígenas Potiguara	X	
02/04/2019	01	Os símbolos cartográficos	Aula expositiva e/ou dialogada		X
08/04/2019	02	O globo terrestre	Atividades de fixação da aprendizagem		X
09/04/2019	01	Movimento de rotação e translação	Aula expositiva e/ou dialogada		X
15/04/2019	02	As estações do ano	Atividades de fixação da aprendizagem	X	
16/04/2019	01	A atmosfera e suas camadas	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
22/04/2019	02	As rochas	Utilização de recursos audiovisuais (documentário, música, Datashow) e Aula expositiva	X	
23/04/2019	01	As eras geológicas	Utilização de recursos audiovisuais (documentário, música, Datashow);	X	
29/04/2019	02	Elaboração de linha do tempo	Confecção de linha do tempo dos acontecimentos		X
30/04/2019	01	Apresentação da semana cultural indígena Potiguara	Apresentação cultural da temática em estudo	X	
06/05/2019	02	Aspectos físicos do território brasileiro	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
07/05/2019	01	Unidades de relevo do Brasil	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
13/05/2019	02	Relevo e sociedade	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
14/05/2019	01	Relevo e agricultura	Atividades de fixação da aprendizagem	X	
20/05/2019	02	Agentes modificadores do relevo	Atividades de verificação da aprendizagem	X	
21/05/2019	01	A deriva dos continentes	Utilização de recursos audiovisuais (documentário, música, Datashow)		X

Fonte: Informações empíricas do campo. Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Por meio da análise das aulas/atividades desenvolvidas pelo Professor 1, no 6º e 7º ano do III ciclo da EJA, percebe-se que na maioria delas (Quadro 16) o Professor 1 conseguiu estabelecer a mediação pedagógica com a temática indígena. Os conteúdos da disciplina trabalhados neste ciclo pertencem, em sua maioria, aos componentes físicos da Geografia e acredita-se que os estudantes, os professores e a comunidade têm afinidade com esses temas em suas vidas, seus cotidianos, o que facilita o desenvolvimento dessa mediação. A exemplo disso, deve ser citado “as rochas”, “relevo e agricultura” e “Agentes modificadores do relevo”. Ao conhecer os aspectos físicos da aldeia o professor se apropria dos conhecimentos científicos e estabelece a mediação pedagógica com o lugar.

Os aspectos supracitados estão presentes e visíveis na rotina da aldeia, no tipo de solo que lá existe e sua utilização para a agricultura. Essa atividade se configura como um meio de sobrevivência para grande parte dos indivíduos da comunidade e, de certa maneira, fortalece a etnia, já que é uma atividade tradicional carregada de valores e saberes do povo.

Quadro 17 – Aulas de Geografia na EJA das EEI / Professor 1: 8º/9º Anos – IV Ciclo EJA

Data	Número de aulas	Conteúdo	Metodologias	Mediação pedagógica com a temática indígena	
				Sim	Não
18/03/2019	02	Desigualdades de PIB no mundo	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
19/03/2019	01	Desigualdades no IDH	Atividades de fixação da aprendizagem	X	
25/03/2019	02	IDH no Brasil	Atividades de verificação da aprendizagem	X	
26/03/2019	01	Países desenvolvidos e países subdesenvolvidos	Leitura de textos de gênero e temas diversos em sala ou na biblioteca		X
01/04/2019	02	Regionalização na organização socioeconômica	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
02/04/2019	01	Países do Norte e países do Sul: regionalização segundo níveis de desenvolvimento	Atividades de verificação da aprendizagem		X
08/04/2019	02	Os Tigres Asiáticos	Seminários sobre temática em estudo		X
09/04/2019	01	Países emergentes	Aula expositiva e/ou dialogada		X
15/04/2019	02	As quatro fases da globalização	Utilização de recursos audiovisuais (documentário, música, Datashow)		X
16/04/2019	01	Os avanços tecnológicos	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
22/04/2019	02	Transportes e telecomunicação na era da globalização	Debates considerando a participação do aluno, suas críticas e concepções		X
23/04/2019	01	Museu do transporte urbano	Pesquisa em laboratório ou dispositivos móveis		X

			utilizando sites, blogs e redes sociais		
29/04/2019	02	Indígenas usam a internet para defender seus direitos	Utilização de aplicativos; Apresentação cultural da temática em estudo	X	
30/04/2019	01	A globalização e as indústrias	Aula expositiva e/ou dialogada		X
06/05/2019	02	Fluxo de mercadorias: o comércio global desigual	Aula expositiva e/ou dialogada		X
07/05/2019	01	As transnacionais	Análise de tabela com as maiores transnacionais e volume de negócios		X
13/05/2019	02	A fábrica global e a nova divisão internacional do trabalho	Utilização de recursos audiovisuais (documentário, música, Datashow)		X
14/05/2019	01	O mercado de trabalho	Atividades de fixação da aprendizagem	X	
20/05/2019	02	O aumento do desemprego na economia global	Atividades de verificação da aprendizagem	X	
21/05/2019	01	Comércio por grandes regiões	Leitura de textos de gênero e temas diversos em sala ou na biblioteca		X

Fonte: Informações empíricas do campo. Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

As atividades/aulas do Professor 1, agora para os 8º e 9º ano do IV ciclo da EJA, fazem parte, em sua totalidade, dos aspectos relacionados aos componentes políticos da Geografia (Quadro 17). Nota-se, então, uma maior dificuldade em estabelecer a mediação pedagógica com a temática indígena. Entretanto, os conteúdos nos quais se consegue estabelecer essa mediação são considerados de extrema relevância por fazerem parte do contexto atual do Brasil e do mundo, o que afeta a vida da comunidade e seus moradores. “O mercado de trabalho”, “aumento do desemprego na economia global” ou “IDH no Brasil” são assuntos que devem ser trazidos para escola, comparados na realidade local e analisados criticamente com o estabelecimento de possibilidades de seus enfrentamentos.

Outro aspecto atual trabalhado pelo Professor 1 e que permeia a vida de todos na comunidade é o uso da rede mundial de computadores (internet). Esse foi o tema escolhido por ele para trabalhar na semana da Cultura Indígena Potiguara. O uso da internet como plataforma de lutas por direitos tem sido uma constata no mundo inteiro e, para além disso, discutir o uso benéfico e maléfico dessa ferramenta é imprescindível para os adolescentes, jovens e adultos envolvidos no processo da escola.

Quadro 18 – Aulas de Geografia na EJA das EEI / Professor 2: 6º/7º Anos – III Ciclo EJA

Data	Número de aulas	Conteúdo	Metodologias	Mediação pedagógica com a temática indígena
------	-----------------	----------	--------------	---

				Sim	Não
20/03/2019	02	Localização e Orientação	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
20/03/2019	01	Reapresentação: Localização e Orientação	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções; Leitura compartilhada	X	
27/03/2019	02	Etnomapeamento das terras indígenas Potiguara	Debate do texto com aula explicativa	X	
27/03/2019	01	Reapresentação: Etnomapeamento das terras indígenas Potiguara	Aula expositiva e/ou dialogada; Leitura compartilhada	X	
03/04/2019	02	Reapresentação: Etnomapeamento das terras indígenas Potiguara	Correção do exercício de fixação e debate	X	
03/04/2019	01	Reapresentação: Etnomapeamento das terras indígenas Potiguara	Uso dos etnomapas; Atividades de fixação da aprendizagem	X	
10/04/2019	02	Dia 22 março, dia Mundial da Água	Utilização de recursos audiovisuais (documentário, música, Datashow); Aula expositiva	X	
10/04/2019	01	Reapresentação: Dia 22 março, dia Mundial da Água	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções; Roda de Conversa	X	
17/04/2019	02	Reapresentação: Dia 22 março, dia Mundial da Água	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
17/04/2019	01	Reapresentação: Dia 22 março, dia Mundial da Água	Roda de Conversa e debate do texto	X	
24/04/2019	02	Reapresentação: Dia 22 março, dia Mundial da Água	Apresentação do relatório em sala	X	
24/04/2019	01	Reapresentação: Dia 22 março, dia Mundial da Água	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções; Aula explicativa	X	
08/05/2019	02	A origem do Universo e do Sistema solar	Aula expositiva e/ou dialogada		X
08/05/2019	01	Reapresentação: A origem do Universo e do Sistema solar	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções; Aula explicativa		X
15/05/2019	02	Reapresentação: A origem do Universo e do Sistema solar	Trabalho de pesquisa individual		X
15/05/2019	01	Reapresentação: A origem do Universo e do Sistema solar	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções		X
29/05/2019	02	Semana Cultural Indígena Potiguara	Palestras e exposição dos trabalhos	X	
29/05/2019	01	Reapresentação: Semana Cultural Indígena Potiguara	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções; Aula expositiva	X	
05/06/2019	02	Meio Ambiente em Terras Indígenas Potiguara	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções; Palestra e/ou Mesa Redonda e/ou entrevista	X	

05/06/2019	01	Reapresentação: Meio Ambiente em Terras Indígenas Potiguara	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções; Palestra e aula expositiva	X	
------------	----	---	---	---	--

Fonte: Informações empíricas do campo. Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Em relação à análise das aulas do Professor 2 nas turmas de 6º e 7º Anos do III Ciclo da EJA ressalta-se, mais uma vez, que os conteúdos deste Ciclo são relacionados aos componentes físicos da disciplina de Geografia (Quadro 18). O professor conseguiu realizar a mediação com a temática em quase todas as aulas. As únicas atividades nas quais ele não conseguiu fazer a mediação foram as que envolviam o tema “A origem do Universo e do Sistema Solar”. Acredita-se que uma ponte possível entre as temáticas seja a investigação de mitos indígenas sobre a origem do Universo. Entretanto, o professor realizou essa ponte de maneira quase que total e com temas relevantes para a causa indígena como “Etnomapeamento das terras indígenas Potiguara”, “Dia Mundial da Água” e “Meio Ambiente em Terras Indígenas Potiguara”.

Em relação ao Etnomapeamento, é importante ressaltar a força do material produzido pelos indígenas que é utilizado nas escolas para, dentre outros aspectos, discutir a urgência da demarcação de terras, utilização e preservação do território do povo Potiguara.

Quadro 19 – Aulas de Geografia na EJA das EEI / Professor 3: 8º/9º Anos – IV Ciclo EJA

Data	Número de aulas	Conteúdo	Metodologias	Mediação pedagógica com a temática indígena	
				Sim	Não
14/03/2019	02	Acolhimento	Dinâmica do abraço	X	
15/03/2019	01	O país em que vivemos	Apresentação cultural sobre temática em estudo	X	
21/03/2019	02	O país em que vivemos	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
22/03/2019	01	O país em que vivemos	Trabalho de pesquisa	X	
28/03/2019	02	A estrutura política do Brasil	Aula expositiva e/ou dialogada		X
29/03/2019	01	A estrutura política do Brasil	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções		X
04/04/2019	02	A estrutura política do Brasil	Atividades de fixação da aprendizagem		X
05/04/2019	01	A estrutura política do Brasil	Trabalho de pesquisa		X
11/04/2019	02	A estrutura política do Brasil	Apresentação de trabalhos		X
12/04/2019	01	Dia 22 março, dia Mundial da Água	Apresentação cultural sobre temática em estudo	X	
18/04/2019	02	Dia 22 março, dia Mundial da Água	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
25/04/2019	02	Dia 22 março, dia Mundial da Água	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções	X	

26/04/2019	01	Dia 22 março, dia Mundial da Água	Oficinas sobre o conteúdo abordado na aula	X	
02/05/2019	02	Dia 22 março, dia Mundial da Água	Seminários sobre temática em estudo	X	
03/05/2019	01	Dia 22 março, dia Mundial da Água	Apresentação de seminários	X	
09/05/2019	01	Dia 22 março, dia Mundial da Água	Continuação da apresentação de seminários	X	
10/05/2019	02	A geografia na era da informação	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
16/05/2019	01	A geografia na era da informação	Aula expositiva e/ou dialogada	X	
17/05/2019	02	A geografia na era da informação	Debates considerando a participação do aluno suas críticas e concepções; Palestra e/ou Mesa Redonda e/ou entrevista; Trabalho de pesquisa	X	
23/05/2019	01	A localização e os sistemas de informações geográficas; A cartografia étnica	Aula expositiva e/ou dialogada; Apresentação dos etnomapas dos povos Potiguara	X	

Fonte: Informações empíricas do campo. Organizado por: SILVA, Sidnei Felipe, 2019.

Durante o período de aulas observadas do Professor 3, com turmas do 8º e 9º Anos do IV Ciclo da EJA, percebe-se uma mescla entre componentes físicos e políticos da Geografia. Ele conseguiu estabelecer a mediação pedagógica na maioria dos conteúdos com exceção de “A localização e os sistemas de informações geográficas” e “A cartografia étnica”. Nenhum dos conteúdos apresenta a temática indígena em sua nomenclatura, mesmo assim, em sua metodologia conseguiu estabelecer uma ligação com a temática indígena. Apenas nos conteúdos “A estrutura política do Brasil” o professor não conseguiu realizar a mediação. Verifica-se essa ausência em mediar o conteúdo citado com a temática indígena devido à utilização do livro didático como instrumento norteador das relações ensino/aprendizagem, além do professor não possuir formação em Geografia.

A partir da análise dos quadros 16, 17, 18 e 19 (diante dos conteúdos ministrados pelos professores de Geografia) percebeu-se que a maioria dos conteúdos, especialmente os mais relacionados aos componentes físicos e naturais da paisagem, ainda são trabalhados pelos professores de maneira fragmentada, o que denota a uma visão tradicional do ensino de Geografia. Foi constatado que as formas tradicionais ensino ainda são utilizadas de maneira bastante recorrente. O uso de referenciais teóricos, o uso de associação dos conteúdos e suas formas e vários tipos de avaliação, por exemplo, se distancia da ação como elemento crítico e principal do processo ensino/aprendizagem.

No entanto, ficou constatado que, muitas vezes, é a partir desses elementos que conseguem realizar a mediação entre o ensino de Geografia e a educação diferenciada.

Em relação aos conteúdos relacionados à Geografia política, identificou-se que não conseguem estabelecer essa relação com mais facilidade, fato que preocupa, no sentido de que o ensino de Geografia também deve fazer parte do arcabouço teórico desenvolvido na escola, capaz de fazer com que os alunos, ao se situarem no mundo, consigam entender suas dinâmicas, se posicionem criticamente e possam transformá-lo. A Geografia política trata das relações de poder e a disputa por terra é uma relação de poder. Entretanto, constata-se que o professor não considerou a relevância de mediação com o tema da demarcação das terras indígenas que está presente no cotidiano da comunidade indígena Potiguara, principalmente no que cerne o ativismo indígena.

Outro elemento que chamou atenção foi o uso de etnomapas. Os professores de Geografia, ao trabalharem conteúdos relacionados à cartografia, os utilizam em suas atividades em sala de aula. Os etnomapas trazem para o universo dos alunos uma espécie de cartografia étnica Potiguara por onde se explicam as questões ambientais do território marcado pela superposição de terras.

Nessa perspectiva, deve-se incluir outros elementos que a cartografia eurocêntrica desconsiderou como sendo representações espaciais válidas. Como exemplo, pode-se apontar: a presença de contextos míticos, psicológicos e simbólicos ou que tivessem um uso prático para uma determinada sociedade e que não atendessem os modelos científicos desenvolvidos pela Cartografia europeia (RICHTER, 2010).

Assim, trabalhar a cartografia étnica no Ensino de Geografia, um importante instrumento já se encontra ao alcance dos professores e da comunidade indígena Potiguara: o Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba. Esse se constitui em um projeto elaborado por técnicos da FUNAI e pelos indígenas Potiguara que, segundo os especialistas do órgão, foi feito mediante diálogo e elaboração dos mapas em linguagem acessível à participação dos indígenas, já que é de extrema relevância sua compreensão e apropriação.

A temática dos mapas teve como foco principal os impactos e conflitos ambientais, usos atuais das terras e tipos de solos. O lançamento dos mapas nas aldeias do povo Potiguara contou com a presença e participação das lideranças locais e dos membros da comunidade. Foi registrada, também, a presença do cacique-geral, Sandro Potiguara, dos representantes da FUNAI e da APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santos), do vice-cacique do Território Pankaru de Entre-Serras, Marcelo

Monteiro e do secretário de Assuntos Indígenas do município de Petrolândia-PE, Ademar Júnior (SILVA, 2018).

O referido projeto culminou na publicação de um livro, fruto dos estudos sobre os conhecimentos etnoambientais realizado com os Potiguara no período de agosto de 2010 a agosto de 2011. O estudo foi realizado através de oficinas, caminhadas pelo território, conversas e entrevistas em um clima de diálogo intercultural e intercientífico.

Esta pesquisa enquadra-se em uma proposta de fomento à gestão territorial em terras indígenas, combinando a dimensão política e de planejamento do território com a dimensão ambiental de ações de etnodesenvolvimento, calcado na valorização da cultura e na segurança alimentar, bem como da proteção do território e conservação dos recursos ambientais (SILVA, 2018). Nesse ínterim, o Professor 2 foi um dos representantes da etnia Potiguara que contribuiu na confecção dos mapas junto a outros indígenas Potiguara e os técnicos da FUNAI (Figura 26).

Figura 26 – Elaborando os Etnomapsas das Terra Indígena Potiguara da Paraíba



Fonte: Cardoso, Thiago Mota; Guimarães, Gabriella Casimiro, 2012.

O território para a população indígena possui uma relação íntima com a natureza. No caso de populações tradicionais, como o povo indígena Potiguara, deve-se compreender que para preservar os seus recursos naturais é necessário respeitar a área que corresponde de suas terras (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012; PALITOT, 2017). A maior porção do território indígena Potiguara está marcado pela superposição de terras onde ocorrem relações conflituosas. Nesse contexto, é necessário compreendermos como as ideias de Mignolo (2007) corroboram com nossas investigações “[...] *el dialogo intracultural entre comunidades y proyectos subalternos genera luchas interculturales com el Estado y las instituciones que*

controlan las esferas de lo social: economía, política, sexualidade y género, subjetividade y saber” (MIGNOLO, 2007, p. 180).

As atividades relacionadas com a cartografia encontram-se, nos dias de hoje, muito próximas das práticas escolares. É difícil encontrar um aluno que não tenha participado, enquanto estudante, de atividades escolares tendo o mapa como um recurso didático. Nos últimos anos, a representação por meio do processo de sua significação enquanto linguagem cartográfica obteve uma expressiva inclusão nas propostas pedagógicas, principalmente no que se refere à disciplina de Geografia. Esse contexto permite reforçar as ideias de Richter, Marin, Decanini (2010) de que o uso e a construção do mapa estão muito próximos do processo de ensino e aprendizagem de Geografia no campo teórico-metodológico.

A seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino precisa levar em consideração a apreensão do espaço geográfico pelos alunos. No entanto, o ensino não pode considerar somente a formação dos conceitos, mas também o desenvolvimento de habilidades e capacidades de construção dos conhecimentos e valores étnicos e moral, por meio de conteúdos valorativos e atitudinais. Os conteúdos procedimentais correspondem aos assuntos trabalhados nas aulas com o objetivo de desenvolver habilidades e competências no entendimento do espaço geográfico, destacando-se a cartografia (CAVALCANTI, 2012).

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de conceber e possibilitar as múltiplas abordagens que os etnomapas dos povos Potiguara possam contribuir na relação ensino e aprendizagem de Geografia, para um maior conhecimento de suas terras e das aldeias indígenas, situadas nesse delicado tecido territorial, marcado pela superposição de terras, objetivando estabelecer uma relação que venha a contribuir para a compreensão dos problemas socioambientais situados em seus domínios territoriais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A terra é santa

A terra é mãe

A terra é do índio

A terra é de Deus

O povo que luta

Com força e união

Pra gente é sinal

De libertação

Aqui plantamos e tudo dá

O índio quer terra pra cultivar

Da manga, caju e maracujá

A cultura do meu povo

Já não pode acabar

Vamos plantar mandioca

Pra nos alimentar

(Toré indígena Potiguara)

Desde o início das reflexões desta pesquisa, em 2016, e durante o seu desenvolvimento, no período do doutorado, diversos questionamentos surgiram. Desde o contexto histórico acerca do povo Potiguara de Rio Tinto-PB, seu quase desaparecimento, a expulsão do território e suas lutas para permanecerem em suas terras, até outras mais ligadas ao desenvolvimento profissional como professor de Geografia, que trabalhou em escolas indígenas, principalmente no trabalho com o ensino de Geografia na modalidade de Jovens e Adultos dos municípios que possuem população indígena Potiguara situadas no litoral setentrional da Paraíba.

Desde o início, o objetivo desta tese foi analisar o potencial do Ensino de Geografia para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena do povo Potiguara das aldeias de Monte Mór e Jaraguá, a abordagem de ensino, junto às turmas do Ensino Fundamental II da EJA nas Escolas Estaduais Indígenas de Rio Tinto-PB. Dessa maneira, defende-se que o Ensino de Geografia

pode e deve contribuir para a (re)afirmação étnica dos sujeitos indígenas e, por conseguinte, para o fortalecimento da sua identidade e do seu território.

Dessa forma, é preciso compreender que a discussão aqui empreendida partiu da noção da intrínseca relação entre a Geografia e a educação diferenciada realizada em terras indígenas, primeiramente, pela imprescindibilidade de um ensino que esteja contextualizado com as necessidades, anseios e desejos dos sujeitos da comunidade indígena e que permita, assim, a compreensão crítica dos seus tempos e espaços. Além disso, a necessidade de uma Educação Escolar Indígena que, a partir de suas concepções, princípios e práticas, fortaleça as histórias, as identidades e os seus territórios e que seja desenvolvida em um trabalho conjunto com os conteúdos e conceitos da ciência geográfica. Por fim, de um Ensino de Geografia escolar que se (re)construa na relação com fatos e sujeitos reais, no contato com vivências e experiências das mais diversas que pressuponham um diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento do povo indígena Potiguara.

Compreende-se, portanto, que a temática que motivou as reflexões é extremamente atual e complexa. O entendimento aqui apresentado deixa claro que o Ensino de Geografia, na relação com a educação indígena, busca um movimento de luta pela valorização dos conhecimentos tradicionais, vivências e experiências das comunidades escolares indígenas e o fortalecimento dos sujeitos, das suas identidades e dos seus territórios. Trata-se de uma perspectiva de desenvolvimento e de educação contra hegemônica, de rompimento com uma visão dominante que sempre negou a esses sujeitos o papel de protagonistas das suas próprias histórias. Assim, embora cientes de que há, ainda, muito que avançar, foi percorrido caminhos nesta investigação contrários à perspectiva hegemônica que se faz tão presente em nossa sociedade.

Assim, e diante do exposto até o momento, explicita-se um primeiro ponto: os povos indígenas existem e resistem, a despeito de uma cultura hegemônica que prega o contrário. O indígena se fortalece nas lutas pela terra, por uma educação diferenciada e de qualidade, pela valorização da sua cultura, do conhecimento tradicional, do seu território e da sua identidade. É nesse contexto que o povo indígena Potiguara da Paraíba também existe e resiste.

O litoral setentrional da Paraíba está entre as principais regiões de cultivo de cana-de-açúcar do Estado. Uma das maiores preocupações com a degradação ambiental para os povos indígenas Potiguara em seus territórios é o cultivo da cana-de-açúcar que ocupou grande parte do território dos tabuleiros costeiros, situados em torno dos 100 metros de altitude, onde estão os grotões (pequenos vales encaixados) cujos riachos alimentam a bacia do rio Mamanguape.

Por localizar-se em uma área plana, facilita a irrigação, tornando-se ideal para a agricultura mecanizada utilizada por Usinas e Destilarias.

De maneira geral, o meio ambiente nas terras do povo Potiguara encontra-se muito afetado pela ação do ser humano. São inúmeros fatores que contribuíram para o agravamento do atual estágio de devastação da vegetação nativa, dentre os quais a monocultura canavieira que tem provocado o desaparecimento das restingas e das matas de tabuleiros costeiros, o empobrecimento do solo e a extinção gradativa de toda a biodiversidade.

As áreas de Mata Atlântica foram muito degradadas em virtude do cultivo da cana-de-açúcar que, a partir da década de 1990, teve as áreas do cultivo ampliadas causando grandes impactos ambientais neste bioma. A poluição e o assoreamento dos rios causados pelo cultivo da cana-de-açúcar também afetam mangues e tabuleiros, impactando os ecossistemas fluviais e estuarinos. É nesse sentido que a etnia Potiguara vem travando, ao longo da história, lutas com usineiros, fazendeiros e empresários (latifundiários) para que não destruam e não poluam o meio ambiente. É nesse sentido que o Ensino de Geografia constitui-se fundamental aliado no contexto escolar indígena das aldeias conforme as afirmações dos professores de Geografia sujeitos da investigação, bem como, nas aulas de Geografia para os estudantes da EJA.

As batalhas travadas com a CTRT pela demarcação das terras indígenas e, finalmente, as terras que pertencem à Área de Proteção Ambiental (APA) da Barra do Rio Mamanguape⁵ são questões de relevante importância para a permanência de maneira sustentável destes povos em suas terras, do mesmo modo que aproveitar as questões advindas da luta e resistência por seu território e relacioná-la com o ensino-aprendizagem contribui para o empoderamento, sentimento de pertencimento e fortalecimento cultural. Nesse ponto, a ciência geográfica aparece como grande potencialidade para fazer esta inter-relação e colaboração com a (re)afirmação étnica e cultural do povo Potiguara por meio dos seus conceitos e conteúdos ao serem mediados com as temáticas urgentes do movimento indígena, a exemplo do território.

A APA conta com remanescentes da Mata Atlântica e outros biomas que são de fundamental importância para a conservação e preservação dos recursos naturais neste território, assim como a maior área de manguezal conservado do Estado da Paraíba. Nas áreas das aldeias indígenas Potiguara foram constatados problemas ambientais associados à monocultura, a exemplo dos agrotóxicos, contaminação dos cursos d'água e solos, assoreamentos dos rios e problemas sociais como a expropriação de agricultores, a

concentração de terras (latifundiários), conflitos agrários, entre outros presentes no cotidiano do povo Potiguara. São temáticas que, através da Geografia, podem ser abordadas em sala de aula para que os indígenas tenham conhecimento teórico e empírico do seu território, logo desvela-se como elevado potencial para o ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a tentativa de repressão e de criminalização à ação dos movimentos indígenas pela demarcação e homologação de suas terras é ainda maior e mais violenta. Existem relatos e evidências de lideranças indígenas que carregam as marcas desses conflitos. Dessa forma, a busca pelo fortalecimento do movimento indígena, pela saúde indígena, pela educação indígena e da criação e manutenção das escolas indígenas, por meio de uma perspectiva contra hegemônica, esbarra na perspectiva do latifúndio monocultor, concentrador, explorador, degradador e exportador que dominam a região. Portanto, a proximidade das aldeias e das escolas indígenas da sede do município de Rio Tinto são considerados, nesta pesquisa, como aspectos relevantes no que tange à luta pela terra e à busca pela efetivação de uma educação diferenciada e de qualidade que contemple o universo e a cultura indígena Potiguara neste movimento de (re)afirmação étnica e cultural desse povo.

Diante disso, as aldeias Monte Mór e Jaraguá apresentam o maior contingente populacional entre as aldeias localizadas no município e o aumento do número de alunos matriculados nas 03 (três) escolas indígenas situadas nas referidas aldeias, na melhoria da estrutura física das escolas, já que, como visto, uma escola passou por uma reforma recentemente e outra escola possui um projeto de construção aos moldes que atendam às necessidades da comunidade escolar indígena da aldeia, além das equipes pedagógicas estarem sempre buscando por procedimentos didáticos/pedagógicos que atendam a demanda dos estudantes.

Outro ponto importante para a educação escolar indígena é pensar na matriz curricular diferenciada que contemple a interdisciplinaridade junto aos demais componentes curriculares. Nesse sentido, a Geografia tem potencial para realizar a mediação pedagógica com a temática indígena que proporcione um suporte à constituição e manutenção da identidade indígena e a luta pelas suas terras. Os estudantes, junto à comunidade escolar indígena das aldeias, desejam consolidar as escolas indígenas a partir da multiplicação das ações, como a manutenção dos espaços das escolas indígenas, reflexões sobre a escola indígena como instrumento de luta pelos seus direitos e processos de construção de conhecimento que vivenciam e constroem durante os anos de formação a escola indígena e o cotidiano das aldeias.

É a partir dessa compreensão que se consideram as escolas indígenas do povo Potiguara como um território educativo que, em suas bases, são observados os aspectos de territorialidade e identidade dos sujeitos indígenas das aldeias Monte Mór e Jaraguá, além de procurarem, ao mesmo tempo, o fortalecimento dos movimentos indígenas. Nesse mosaico de instituições e sujeitos que buscam o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, as escolas indígenas legitimam e ampliam, mesmo em um contexto de adversidade, sua luta por uma educação diferenciada, assegurada pela Constituição Federal (1988), e que esta seja realmente pensada pelos e para os povos indígenas.

O outro ponto relevante é que a investigação comprova a importância da Geografia Escolar para a Educação Escolar Indígena, mais especificamente por meio do ensino e seus conteúdos abordados nas turmas de 6º; 7º; 8º e 9º dos III e IV Ciclos da EJA. Assim, compreende-se que a disciplina e todas as suas ações e relações desempenham papel fundamental na escola indígena e estão em consonância com o RCNEI. Os conteúdos, em sua grande maioria, são elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, o Ensino de Geografia apresenta potencialidade para ser mais um instrumento no processo de fortalecimento de uma educação intercultural, diferenciada e significativa para todos os envolvidos.

Compreendendo os procedimentos didáticos e a mediação pedagógica dos conteúdos de Geografia pode-se conceber a pedagogia diferenciada como uma prática pedagógica fundamental para atestar a educação indígena nesse contexto. Além de todos os dispositivos legais que servem para assegurar a efetividade desta modalidade da educação, as escolas indígenas devem e precisam contribuir com a (re) afirmação étnica e com a manutenção da cultura indígena Potiguara. Na relação com o Ensino de Geografia, no contexto das escolas indígenas, a mediação pedagógica que visa a atender uma modalidade de educação com matriz curricular diferenciada permitiu compreender que o seu ensino pode romper com o cotidiano escolar de aulas expositivas e dialogadas e alcançar a aldeia numa relação escola e comunidade, teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento popular, significativa e transdisciplinar. Dessa maneira, essa relação permite ao sujeito atuar e compreender a sua realidade, a fim de valorizá-la e perpetuá-la junto às próximas gerações.

Nessa perspectiva de compreender e valorizar o trabalho dos Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Supervisores Pedagógicos analisados pela investigação verificou-se que a capacitação da equipe pedagógica é um ponto a ser destacado no interior dos processos educacionais das 03 (três) escolas indígenas. As escolas procuram sempre incluir os professores

em cursos de capacitação de maneira constante, sejam em momentos específicos de reuniões ou formações pedagógicas em que são apresentados e discutidos temas a serem trabalhados pelas escolas, seja pela participação em cursos, formações e encontros municipais, estaduais, regionais e nacionais de caráter pedagógico ou a partir da mobilização, junto aos órgãos públicos, na busca por demandas necessárias às escolas e suas comunidades indígenas ou, ainda, na luta pela demarcação de suas terras, pela saúde indígena e pela educação diferenciada. São momentos relevantes e essenciais para a formação dos jovens indígenas, pois possibilitam, por meio da observação da realidade e na prática, a compreensão de temas cotidianos que precisam ser debatidos nas escolas indígenas.

Durante a pesquisa, algumas contradições foram detectadas. Estas podem ser consideradas parte do processo de constituição e consolidação das escolas indígenas, de maneira que podem ser consideradas como obstáculos necessários para uma concreta estruturação da escola diferenciada, mas que, de alguma maneira, procura deslegitimar todas as lutas e conquistas que os povos indígenas estão travando para se consolidar em suas terras a fim de conseguir que as escolas possuam uma matriz curricular própria que contemple o universo cultural e simbólico da etnia e a pedagogia diferenciada realizada pela comunidade escolar indígena Potiguara, como respaldo para a legitimidade da Educação Escolar Indígena.

A divergência que foi percebida está na questão do material didático adotado pelas escolas indígenas. Todos os professores envolvidos na pesquisa citam a ausência de um material didático voltado para as questões e especificidades da educação diferenciada, tendo em vista a valorização dos conhecimentos, vivências e experiências dos sujeitos que são evidenciadas no cotidiano da escola. Esse problema se intensifica na modalidade da EJA que não dispõe de material didático próprio. Dessa maneira, a escola indígena precisa adotar um livro didático de escala nacional, se distanciando, ainda mais, dos conteúdos apropriados para contemplar a realidade dos povos indígenas, em especial do povo Potiguara.

Diante do que foi apresentado, pode-se afirmar que o Ensino de Geografia, entendido como uma construção realizada junto aos sujeitos da pesquisa, por meio de processos que almejam autonomia, empoderamento e valorização das especificidades da referida modalidade, a educação diferenciada na EJA do Ensino Fundamental II tem papel fundamental na (re)afirmação étnica e cultural do povo indígena Potiguara de Rio Tinto, mas, também, na consolidação das escolas indígenas.

A Educação Escolar Indígena, com uma pedagogia diferenciada e matriz curricular própria, contribui, principalmente, para a concretude de processos que valorizam tempos e

espaços das aldeias e dos sujeitos indígenas da etnia. Dessa maneira, essa relação se estabelece enquanto uma proposta viável de educação indígena, rompendo com os paradigmas dos processos educacionais hegemônicos da educação formal, e possibilita à Geografia uma releitura de sua abordagem e seus conteúdos a partir da realidade indígena Potiguara, das aldeias e da comunidade escolar indígena, algo tão relevante e necessário no mundo atual.

Espera-se que essa investigação sirva para ampliar e fortalecer as reflexões sobre a relação entre o Ensino de Geografia e a Educação Escolar Indígena, além de despertar o diálogo sobre a importância da contextualização e valorização da educação diferenciada dos povos indígenas nos diferentes processos de ensino. Acredita-se que, dessa maneira, todos os envolvidos neste processo possam contribuir na consolidação do movimento em curso por uma (re) afirmação étnica e cultural do povo indígena Potiguara de Rio Tinto e dos outros municípios de população indígena Potiguara da Paraíba.

Diante de tudo isso, é de grande importância a Geografia Escolar ser desenvolvida de maneira diferenciada buscando contemplar a realidade das comunidades indígenas Potiguara por meio de conteúdos relacionados às questões socioambientais em seus territórios e para contribuir com processo de (re)afirmação étnica e cultural empreendido por esses sujeitos, desde os primeiros anos deste século XXI. Concluímos que o Ensino de Geografia, quando entendido enquanto uma construção realizada em conjunto com os sujeitos mediante processos que prezem pela autonomia, empoderamento e valorização das especificidades da comunidade indígena Potiguara, tem papel fundamental no fortalecimento da Educação Escolar Indígena.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 1991.
- AMORIM, Paulo Marcos. **Índios camponeses: o potiguara de Bahia da Traição**. 1970. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1970.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Uma geografia para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- ANDRADE, Tânia Maria de. *et al.* **Povos indígenas da Paraíba**. João Pessoa: Editora Grafset, 2012.
- ARAGÃO, Wellington Alves; MÉLO, Elma Nunes. **Educação Popular e Inclusiva: contextos e textos interdisciplinares**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- ARAÚJO, Marianna de Queiroz. **Entre terreiros, roçados e marés: um estudo sobre a organização doméstica entre os Potiguara do Litoral Norte da Paraíba**. 2015. Monografia (Bacharelado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, 2015.
- BARCELLOS, Lusival Antônio. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEISEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 1997.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação**. In: Revista Tellus. Campo Grande-MS, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014
- BRAGA, Cleonice Maria Barbosa. **Aprender e ensinar Geografia: a visão de egressos do curso de Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998 com as alterações adotadas pela Emenda Constitucional nº 91 de 2016. **Portal da Legislação**, Brasília, out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm; Acesso em maio 2017.
- BRASIL. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas: perguntas e respostas**. Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/>. Acesso em: mar. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394 de 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 01 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e de Desporto. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. CADERNOS SECAD 3 - Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 2005. MEC/SEF.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>; Acesso em fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). **Portal da Legislação**, Brasília, jul. 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm; Acesso em abr. 2018.

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

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Portal da Legislação**, Brasília, mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm, Acesso em jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, out. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm; Acesso em maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 6.001, de 19 de setembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Portal da Legislação**, Brasília, set. 1973. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm; Acesso em abr. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? *In: Terra Livre*. São Paulo: n. 16, 2001, p. 133-152.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005

CALLAI, Helena Copetti. **O Livro Didático no contexto dos processos de avaliação**. Revista Okara: Geografia e Debate, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016.

- CAPEL, Horacio. **Geografia Contemporânea: ciência e filosofia**. Tradução Jorge Ulises Guerra Villalobos. Maringá/PR: Eduem, 2010.
- CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro (org.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n. 2)
- CARDOSO, Luciene Pereira Carris. **Meio século de congressos brasileiros de geografia: impressões de uma releitura**. Terra Brasilis (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, v. 8, p. 01-23, 2017.
- CARLOS, Erenildo João (org.). **Educação e Visualidade: Reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- CARVALHO, Juliano Loureiro de. **Formação Territorial da Mata Paraibana. 1750-1808**. 2008. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, CALLAI, Helena Copetti, KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: prática e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar. *In: Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998, p.137-166.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo. *In: A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008, p.15-37.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.
- CORRÊA, Roberto L. **Região e organização espacial**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- COSTA, Adailton Coelho. **Mamanguape: A fênix Paraibana**. Campina Grande – PB: GRAFISSET LTDA, 1986.
- COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta a criação. *In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DANTAS, Anna Aline R. S. **Rio Tinto, impacto do declínio econômico na organização espacial**. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, vol. 21. Campinas, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso em mar. 2019.
- DUSSEL, Enrique. **1492: el encobrimento del outro: hacia el origen del mito de la modernidade**. Madrid: Nueva Utopia, 1992.

- ELIADE, Mircea. **Mitos e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ESCOBAR, Arturo. “**Mundos y conocimientos de otro modo**”: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*. (1): 51-86. 2003.
- FALCÃO, Andréa Bezerra. **A abordagem da cultura indígena local nos conteúdos programáticos na educação de jovens e adultos: o caso da Baía da Traição-PB**. 2010. Monografia (Especialização em PROEJA) – Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2010.
- FALCÃO, Andréa Bezerra. **A Escola e a valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade indígena Potiguara: olhares dos educandos indígenas da Educação de Jovens e Adultos do Município de Baía da Traição-PB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- FALCÃO, Andréa Bezerra; SILVA, Sidnei Felipe. Educação escolar indígenas dos povos Potiguara da Paraíba. *In: Educação Popular e Inclusiva: contextos e textos interdisciplinares*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p. 77-93.
- FARIAS, Danilo Alex Marques. **Imagens e memórias na cidade de Rio Tinto – Paraíba: um percurso etnográfico entre ruas, fotografias e lembranças**. 2014. Monografia (Graduação em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, 2014.
- FARIAS, Eliane Silva de; BARCELLOS, Lusival Antonio. **Memória Tabajara: manifestação de fé e identidade étnica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. 231p.
- FARIAS, Eliane Silva de; BARCELLOS, Lusival Antonio; NASCIMENTO, José Mateus. O mito e o rito dos povos indígenas da Paraíba. *In: NASCIMENTO, J. M. (org.). Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições*. João Pessoa: Ideia, 2012.
- FERNANDES, João Batista. **O pai do vento**. Rio Tinto, 2000.
- FERNANDES NETO, Pedro. **A demarcação da terra indígena Raposa/Serra do Sol (Roraima) conflitos entre territorialidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. *In: Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. Poder local, participação popular e construção da cidadania*, s/1, 1995..
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURRIER, M.; ARAÚJO, M. E.; MENESES, L. F. Geomorfologia e Tectônica da Formação Barreiras no Estado da Paraíba. *Geol. USP: Sér. Cient. v. 6, n. 2, p.61-70*, *In: Plano de Manejo da APA da Barra do Rio Mamanguape*. 2006.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GEBRAN, R. A. **Oba hoje tem geografia! O espaço redimensionado da formação-ação**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 1996.

- GERLIC, Sebastian; ZOETTI, Peter Anton (org.). **Índio na visão dos índios**. Salvador: Thydêwá, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda Schimdt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista da Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- GOIS, Raul de. **Um sueco emigra para o nordeste**. 1. ed. Recife-PE, 1949.
- GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e Açúcares**. Política e Economia na Capitania da Paraíba (1585-1630). 1. ed. Bauru-SP: Edusc, 2007. v.1. 330 p.
- GONÇALVES, Regina Célia. As Cartas Tupi: Os Potiguara na Guerra Luso-Holandesa (1630-1654). *In*: Monique Cittadino; Regina Célia Gonçalves (org.). **Historiografia em Diversidade: Ensaio de História e Ensino de História**. 1. ed. Campina Grande: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2008, v. único, p. 227-240.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. *In*: Lopes da Silva, A.; Grupioni, L. D. B. Brasília: MEC/MARI/UNESCO 1995.
- HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- HADDAD, Sérgio; DI PIETRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 14, p.108-130, maio/jun/jul/ago. 2000.
- HASBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói, RJ: EdUFF, 1997.
- HASBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LEITE, Cristina Maria Costa. **O Lugar e a Construção da Identidade: Os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no Ensino Fundamental. **Coleção Espaço e Geografia**, Brasília: Universidade de Brasília/ Departamento de Geografia v.5, n. 2. Gestão Urbana e Regional. 2002.
- LEITE, Cristina Maria Costa. **O conceito de lugar na perspectiva da Geografia Escolar**. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, vol. 14, n. 2, 2018.
- LESANN, Janine. A geografia no ensino fundamental: o papel da cartografia e das novas linguagens. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo (org.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da Puc de Goiás, 2011, p.165-175.

LOPES, Dougllas Pierre Justino da Silva. **A lei N° 11645/08 e a inclusão da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação-PB.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016.

LUCENA, Jamerson Bezerra. “**Índio é índio onde quer que ele more**”: uma etnografia sobre índios Potiguara que vivem na região metropolitana de João Pessoa. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

MAGALHÃES, Gledson Bezerra; LANDIM NETO, Francisco Otávio. **A Geografia e a Educação Indígena: uma análise dos documentos normativos.** Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 3, n. 5, p. 83-97, jan./jun., 2013.

MAIA, Sabiniano. **No Vale do Mamanguape.** João Pessoa – PB: Grande gráfica e Serviços LTDA, 1981.

MARIANO, Érica Gomes da Costa; MARIANO NETO, Belarmino. **Territórios em Retalhos e Sobreposição de Áreas no Tecido Rural e Urbano de Rio Tinto-PB.** In: XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, São Paulo, 2009, p. 1-28.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. **Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios.** 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MARQUES, Cássio Ferreira (org.). **Lendas e Causos do Povo Potiguara.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

MARQUES, Cássio Ferreira; SIMAS Hellen Cristina Picanto; PALHANO SILVA; Paulo Roberto. **Histórias ancestrais do povo Potiguara.** João Pessoa: Clube de Autores, 2019.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **Um olhar sobre o ensino de Geografia no Ensino Médio.** Colóquio "Ensino médio, história e cidadania". Santa Catarina/UEDESC, 2011.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história a ação.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universitat de les Illes Balears, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete RCN para Escolas Indígenas.** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/rcn-para-escolas-indigenas/>. Acesso em: ago. 2019.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial.** Bracelona: Editorial Gedina, 2007.

MOONEN, Frans.; MAIA, Luciano Mariz. **Etnohistória dos índios Potiguara**: ensaios, relatos, documentos. João Pessoa: PR/PB Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992.

MOONEN, Frans (org.). História dos índios Potiguara: 1500 – 1983 (Relatórios e Documentos) 2. ed. digital Originalmente publicado em Frans Moonen e Luciano Mariz Maia (org.), **Etnohistória dos índios Potiguara**, João Pessoa: Procuradoria da República na Paraíba/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992, pp. 9-10, 153-285 1. “Relatório Baumann”: os Potiguara de 1500 a 1900. 2. Os Potiguara e o Serviço de Proteção aos Índios. 3. Os Potiguara e a Fundação Nacional do Índio Recife – 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Geografia pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. Renovação da geografia e filosofia da educação. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 118-124.

MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de; MORAIS, Juliana Lopes Lelis. **O ensino de Geografia no contexto da educação do campo**. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 14, n. 2, 2018.

MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

MOURA FÉ, Marcelo Martins. **A análise ambiental integrada e sua construção teórica na Geografia física**. Okara: Geografia em debate, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 294-307, 2014.

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

NASCIMENTO, José Mateus (org.). **Etnoeducação potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2017.

NASCIMENTO, José Mateus. Escola e currículo diferenciados. *In*: NASCIMENTO, J. M. (org.). **Etnoeducação potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2017.

NASCIMENTO, José Mateus.; BARCELLOS, Lusival Antonio. O povo potiguara e a luta pela etnicidade. *In*: NASCIMENTO, José Mateus (org.). **Etnoeducação potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2017.

NASCIMENTO, José Mateus.; PALHANO SILVA, Paulo Roberto. Educação escolar indígena Potiguara. *In*: NASCIMENTO, José Mateus (org.). **Etnoeducação potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2017.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Rituais de resistência**: experiências pedagógicas Tapeba. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 118-124.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. **Educação de Jovens e Adultos: o direito a educação.** In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: Unicamp, 11 a 13 de julho de 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

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

Os Potiguaras pelos Potiguaras. Professores e Alunos Potiguara. João Pessoa: AER de João Pessoa; Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005.

PALADIM JÚNIOR, Heitor Antônio. **Etnogeografia: reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xacriabá no Norte de Minas Gerais.** 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. **Práticas educativas e Economia Solidária no Vale do Mamanguape.** João Pessoa: Ideia, 2018.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. A economia indígena Potiguara: a arte no artesanato é patrimônio cultural Potiguara sustentando potencialidades culturais, sociais, econômicas, religiosas e simbólicas. In: PALHANO SILVA, Paulo Roberto. **Práticas educativas e Economia Solidária no Vale do Mamanguape.** João Pessoa: Ideia, 2018.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. Movimentos Sociais no Vale do Mamanguape: Resistência, direitos, insucessos e conquistas. In: **Educação e Movimentos Sociais no Vale do Mamanguape.** João Pessoa: Editora Ideia, 2019.

PALITOT, Estevão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura.** 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

PALITOT, Estêvão. **Os Potiguara de Monte-Mór e a cidade de Rio Tinto: a mobilização indígena como reescrita da história.** Revistas de Estudos e Investigações Antropológicas. Recife, Ano 4, Edição Especial II, 2017. Dossiê 20 anos do NEPE (UFPE).

PANET, Amélia. *et al.* **Rio Tinto: estrutura urbana e cotidiano.** João Pessoa: UNIPÊ Editora, 2002.

PENTEADO JÚNIOR, Onofre de Arruda. “**O ensino da geografia**”. In: Revista Orientação nº 6. Resgatando textos antigos. São Paulo: Instituto de Geografia/Departamento de Geografia – Universidade de São Paulo, novembro, 1985, p. 113-121.

PERES, Sidnei Clemente. **Relatório dos novos estudos de identificação e delimitação da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mór.** Brasília. FUNAI, 2004.

PIERRO, Maria Clara de. *et al.* **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro de 2001.

PONTUSCHKA, Nídia. Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia. Nacib; PAGANELLI, TomokoIyda; CACETE, Núria Hanglei. Representações Gráficas na Geografia. In: **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007, p.289-319.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: **De los saberes e la emancipación y de la dominación**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

KAERCHER, Nestor André. Docenciando me existencio. Existenciando, penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da Puc de Goiás, 2013, p.177-193.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação Indígena no Brasil: conquistas e Desafios**. Brasília. INEP, 1994.

KANATYO, Marcos. **A dimensão política pedagógica na formação de professores indígenas**. Apostila dos cursista de formação continuada. João Pessoa, 2004.

RAMOS, Leandro da Siva. **“Sou Tupã, sou Potiguara”**: as músicas indígenas como metodologia de ensino. 2010. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2010.

REIS, Sabrina Guimarães. **A Geografia Escolar tem tudo pra ser e não é**. Porquê? 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015.

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

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Editora Global, 2015.

RICHTER, Denis; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes; DECANINI, Mônica Modesta Santos. **Ensino de geografia, espaço e linguagem cartográfica**. Mercator – v. 9, n. 20, 2010: set./dez.

RODRIGUES, Adiel Alves. **Panorama de Mamanguape: uma exposição histórica do município**. Recife: Editora Comunigraf, 2008.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, M. **Espaço & Método**. São Paulo: Nobel, (coleção espaços), 1992.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

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

- SALES, Luís Gustavo de Lima. **A paisagem costeira entre as desembocaduras dos Rios Miriri e Mamanguape-PB**. 2002. 49 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, In: Plano de Manejo da APA da Barra do Rio Mamanguape.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 1999.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.
- SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: a herança histórica**. Retratos da Escola, v. 2, p. 41-44, 2008.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores**. Perspectiva, v. 29, p. 127-160, 2011.
- SILVA, Maria Alda Tranquilo da Silva. **Saberes docentes constituídos na Prática Pedagógica de Professores da EJA indígena Potiguara na Baía da Traição -PB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- SILVA, Alcinéia de Souza. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SILVA, Almir Batista da; BARCELLOS, Lusival Antonio. A espiritualidade do índio Potiguara. In: NASCIMENTO, José Mateus (org.). **Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012.
- SILVA, Aldo Dantas; GALENO, Alex (org.). **Geografia ciência do complexus: Ensaio Transdisciplinares**. Rio Grande do Sul: Sulina, 2004.
- SILVA, Denise Mota Pereira da. **Saberes pedagógicos do professor de Geografia: elementos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico**. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 14, n. 2, 2018.
- SILVA, Lincoln Tavares. **Imagens, Escritas e Textos para a formação participativa em contextos educativos**. In: V Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras, 2007, Rio De Janeiro. V SICEA. Rio de Janeiro, 2007.
- SILVA, Lidiany de Sousa. **O Extinto Núcleo Fábril de Rio Tinto: do surgimento às relações de trabalho**. João Pessoa: Ideia, 2019.
- SILVA, Sidnei Felipe da. **Educação Ambiental em Terras Indígenas Potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB**. Saarbrücken, Deutschland: OmniScripitium GmbH & CO. KG, 2015.
- SILVA, Sidnei Felipe da. Paraíba Potiguara: território, questões ambientais e etnomapeamento. In: PELUSO, M. L.; FEITOSA, E. A. S. S. (org.). **Diálogos Contemporâneos em Geografia**. Brasília: Strong Edições, 2018 (E-Book).

- SILVA, Sidnei Felipe da; LEITE, Cristina Maria Costa. **Etnogeografia Potiguara da Paraíba: reflexões sobre o ensino de Geografia em escolas indígenas.** Okara: Geografia em debate, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 80-101, 2018.
- SILVA, Sidnei Felipe da; RAMOS, Leandro da Silva. **O “Toré” e o ensino de Geografia – as músicas indígenas na etnoeducação Potiguara da Paraíba.** Itinerarius Reflectionis, Goiânia, vol. 14, n. 2, 2018.
- SILVA, Sidnei Felipe da. Territorialidade étnica e etnoeducação dos Potiguara: os instrumentos de resistência dos povos indígenas da Paraíba. **Práticas educativas e Economia Solidária no Vale do Mamanguape.** João Pessoa: Ideia, 2018.
- SILVA, Sidnei Felipe da; LEITE, Cristina Maria Costa. **Etnomapeamento das indígenas Potiguara da Paraíba: as possíveis abordagens de etnomapas como recurso didático na etnoeducação.** Pesquisar, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 67-80, 2019.
- SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Letramento Indígena Potiguara.** Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2012.
- SOARES, Amanda Santos Soares. **Direito à terra e “a viagem da volta”:** processos de construção da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- SOARES, Danilo. **Versos Substanciais.** Araras: Editorial Hope, 2018.
- SOARES, Danilo. **Versos Existenciais.** Rio Tinto: Epopeia Editora, 2019.
- SOARES, Mércia Figueiredo. **Formação de educadores indígenas: olhares sobre as vivências nas escolas indígenas em Marcação – PB.** 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2014.
- SOLER, Juan; BARCELLOS, Lusival Antonio. **Paraíba Potiguara.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012.
- SOUSA, Cássio Noronha Inglez de (org.). **Gestão territorial em terras indígenas no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Unesco, 2015.
- SOUSA, Rosineide Marta Maurício. O ritual Toré no movimento político de emergência étnica. *In:* NASCIMENTO, José Mateus (org.). **Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições.** João Pessoa: Ideia, 2012.
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **A Ciência Geográfica e a construção do Brasil.** São Paulo: Terra Livre, 2000.
- SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves, **A cartografia como linguagem nas aulas de Geografia: Desafios dos professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal.** 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- STEPHANOUS, Maria; BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.
- STRELHOW, Thyeles Bocarte. **Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas nº 38, p. 49-59, jun. 2010.
- TONINI, Ivaine. **Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos.** Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2003.

VALADARES, Juarez Melgaço, GONZAGA Thaís Soares e SILVEIRA JUNIOR, Célio da. **Eu no mundo: educação indígena e sustentabilidade conversando com os povos indígenas.** Intersaberes, vol.14 n° 32, 2019.

VALE, Eltern Campina. **Tecendo fios, fazendo história: a atuação operária na cidade-fábrica de Rio Tinto (Paraíba, 1959-1964).** 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

VASCONCELOS, Carmem Maria Santos de. **Educação Ambiental: cultura Potiguara e etnoecologia.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Uniolwa, 2017.

VASCONCELOS, Eloísa Rafaela Santos de. **Educação diferenciada indígena Potiguara na aldeia Monte-Mór.** 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI.** 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VIERIA, José Glebson. **A luta pela demarcação no território.** 2006. Disponilizado no site: Povos indígenas do Brasil. <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/potiguara/936>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção Possível.** Campinas: Papyrus, 1998.

VLACK, Vânia. **Geografia em Debate.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1990.

VLACK, Vânia. **Geografia em Construção.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

VLACK, Vânia. **Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual.** Scripta Nova - Revista electrónica de Geografía y ciencias sociales. Barcelona, vol. XI, núm. 245 (63), 1 de ago. 2007.

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

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

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o Sr(a) para participar da pesquisa **Geografia escolar nas aldeias indígenas Potiguara de Monte Mór e Jaraguá de Rio Tinto-PB** de responsabilidade da pesquisador Sidnei Felipe da Silva, residente na Av. Mangueira, 104 – Centro, Rio Tinto –PB, telefone (83)986724687 e e-mail prof.sidnei.eageo@gmail.com, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia – POSGEA, na Universidade de Brasília (UnB), orientado pela Professora Doutora Cristina Maria Costa Leite.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar a importância da Geografia Escolar, em escolas estaduais indígenas do povo Potiguara, situadas no município de Rio Tinto-PB, na perspectiva dos desafios à formação para a cidadania, com respeito a sua identidade étnica-cultural. Assim, a etnoducação Potiguara pode ser considerada como uma estratégia de resistência e auto afirmação desses povos. Por conseguinte, o ensino diferenciado se coloca como um instrumento tanto político-pedagógico, quanto social. Por isso a busca por uma educação escolar indígena requer mudanças em diretrizes, objetivos, currículos e programas, no sentido de torná-los mais adequados à realidade indígena. Além disso, deve-se considerar que a escola indígena é construída coletivamente, a partir da inter-relação entre professor, aluno, direção, lideranças e comunidade. Considerando-se que os povos indígenas Potiguara tem sua forma particular de educação, portanto não poderiam e nem deveriam continuar a viver subordinados a absorver os valores e os saberes da cultura dominante, sem poderem expressar a sua cultura para seu povo e para a sociedade, em geral. Daí a necessidade de uma educação escolar indígena que venha contemplar a riqueza cultural desta etnia. A abordagem da geografia e a sua metodologia de ensino nas escolas de educação diferenciada pode e deve contribuir significativamente para (re)afirmar a identidade étnica e cultural destes povos, pois está presente em seu cotidiano, seja nos rituais, na pesca, na caça, na religião, nas plantações, nas atividades domésticas e em outros momentos que constituem o processo de produção do espaço e sua territorialidade.

Se depois do consentimento de sua participação o Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, e o senhor (a) tem direito a confidencialidade das informações prestadas, ocorrendo a revelação de sua identidade somente conforme o seu consentimento de acordo com o estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que é um colegiado multi e interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. O objetivo geral do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é atuar de forma que as pesquisas realizadas sigam as normas éticas estabelecidas pela Norma Operacional nº 001/2013 - Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do participante da pesquisa. O (a) Sr.(a) não arcará com nenhuma despesa e também não receberá nenhum incentivo financeiro. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador e tem assegurada a garantia de acesso aos resultados da pesquisa.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos estritamente acadêmicos da pesquisa bem como da necessidade que o pesquisador tem da minha colaboração, entendendo que minha participação se deu por decisão própria. Por isso, concordo em participar do projeto, autorizo a realização das entrevistas e o uso dos meus depoimentos para a construção da Tese do pesquisador, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração nem terei despesas e que posso sair da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do/da Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: ____/____/____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

A temática indígena no Ensino de Geografia nas Escolas Estaduais Indígenas de Rio Tinto-PB

Sidnei Felipe da Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia

Universidade de Brasília (UnB)

prof.sidnei.eageo@gmail.com

Questionário semiestruturado

Gestão Escolar /Coordenação Pedagógica/Supervisão Pedagógica

Entrevista semiestruturada utilizada para coletar dados sobre como a temática indígena e trabalhada pelos Coordenadores Pedagógicos/Gestores Escolares do município de Rio Tinto-PB.

1. Em que escola você trabalha e qual é a sua função?
2. Você é indígena?
() Sim
() Não
3. Qual é a sua formação acadêmica?
4. Você conhece a lei 11.645/2008, que diz que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena?”
() Sim
() Não
5. No seu curso de graduação você teve alguma disciplina que abordou a temática indígena?
() Sim
() Não
6. Você participou de algum curso de formação continuada relacionada ao ensino da temática indígena?
() Sim
() Não
7. Como você se inseriu no processo da educação escolar indígena? E qual é a importância da educação escolar indígena?

8. Qual é o papel do Gestor/Coordenador/Supervisor nas escolas indígenas? (Detalhar como desempenha a função)
9. Quais são as principais ações, eventos, projetos e atividades desenvolvidas que contemplam a (re)afirmação étnica e cultural da comunidade escolar indígena?
10. Quais são os documentos e normas de funcionamento da escola indígena?
11. Quais são os recursos financeiros que mantêm o funcionamento da escola indígena?
12. Como funciona a seleção de professores para trabalhar na escola indígena? (Professores indígenas e Não-indígenas)
13. Como são realizados os Planejamentos Pedagógicos? E como a modalidade da EJA está contemplada?
14. Comente a importância da educação escolar indígena para a comunidade atendida.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

A temática indígena no Ensino de Geografia nas Escolas Estaduais Indígenas de Rio Tinto

Sidnei Felipe da Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade de Brasília (UnB)
prof.sidnei.eageo@gmail.com

Questionário semiestruturado

Questionário utilizado para coletar dados sobre como a temática indígena é trabalhada pelos professores e professoras de geografia do município de Rio Tinto-PB

1. Em que escola você leciona atualmente?
2. Você é indígena?
 Sim
 Não
3. Qual foi o ano de conclusão de sua graduação em geografia?
 Antes de 1994
 1995-2000
 2001-2005
 2006-2010
 Após 2011
4. Você conhece a lei 11.645/2008, que diz que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena?”
 Sim
 Não
5. No seu curso de graduação você teve alguma disciplina que abordou a temática indígena?
 Sim
 Não

6. Você participou de algum curso de formação continuada relacionada ao ensino da temática indígena?
- Sim
 Não
7. O tema “Povos indígenas” são abordados em quais tópicos abaixo em suas aulas (pode marcar mais de um tópico):
- Formação do Território Brasileiro
 Formação da População/Povo Brasileiro
 Expansão da fronteira agrícola e conflitos pela terra
 Urbanização e Cidades
 Biomas/Meio Ambiente
 Outros
 Não abordo a temática indígena em nenhum tópico acima
8. Em suas aulas, quando se aborda a temática indígena, você utiliza, especialmente, qual material didático?
- Livro didático
 Jornais
 Documentários
 Outros
 Não abordo a temática indígena
9. Você já participou ou presenciou alguma atividade (interdisciplinar) sobre os povos indígenas em sua escola?
- Sim
 Não
10. Você teria alguma experiência de aula sobre a temática indígena para compartilhar?