

IVYS MEDEIROS DA COSTA

**AUTONOMIA INDÍGENA E TUTELA DO ESTADO: O
CONHECIMENTO OFICIAL COMO POSSIBILIDADE DE
EMANCIPAÇÃO SOCIAL E DA GARANTIA DOS DIREITOS
INDÍGENAS**

Orientador: Otávio Machado Lopes de Mendonça

**LISBOA
2014**

IVYS MEDEIROS DA COSTA

**AUTONOMIA INDÍGENA E TUTELA DO ESTADO: O
CONHECIMENTO OFICIAL COMO POSSIBILIDADE DE
EMANCIPAÇÃO SOCIAL E DA GARANTIA DOS DIREITOS
INDÍGENAS**

Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia – Portugal, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Doutor Otávio Machado Lopes de Mendonça.

Co-orientador: Prof. Doutora Maria Manuela Guilherme.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Ciências da Educação

**LISBOA
2014**

AGRADECIMENTOS

Na realização deste trabalho tenho que agradecer primeiramente a Deus, que me deu serenidade e paciência na realização desta pesquisa. Agradeço também a minha família, por ter proporcionado apoio fundamental nessa caminhada, em especial ao meu marido Ubiraci e minhas amadas filhas Júlia e Amanda que me acompanharam na defesa deste trabalho em Lisboa.

Agradeço aos professores e aos alunos da minha pesquisa de campo na escola indígena da Aldeia Jaraguá do Município de Rio Tinto/PB, que contribuíram imensamente na execução desta pesquisa.

Um especial agradecimento a todo o povo Potiguara, pois sem a atenção e contribuição deles durante a pesquisa, este trabalho não seria possível. Principalmente ao Cacique da Aldeia Jaraguá, a diretora Maíra, aos professores Sidnei, Neide e Lucivânia.

Ao meu orientador, Professor Otávio Mendonça, por acreditar na minha linha de pesquisa e me apoiar nos momentos difíceis na construção desse trabalho.

A todos os professores do mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona, em especial a minha co-orientadora Maria Manuela Guilherme, pelo apoio e pelas orientações. Agradeço também ao professor Oscar e a professora Maria Neves pelas contribuições valiosas realizadas com muita presteza no júri.

Agradeço por fim, aos amigos que participaram da construção deste trabalho, durante as atividades em sala de aula, na realização de seminários e no apoio moral no período da pesquisa de campo, principalmente Reginaldo, Mitzi e Luzirene. Como também, agradeço a minha amiga Fátima que me deu força para nunca desistir na concretização desta etapa acadêmica da minha vida, colaborando com sua presença nas visitas de campo, além da ajuda com material para estudo e complementação na fundamentação teórica desta pesquisa.

“A riqueza dos povos indígenas está na territorialidade: cultura, tradições, espiritualidade, artes, línguas ... uma rica cosmovisão”.

Eliana Potiguara

RESUMO

O conhecimento oficial previsto nos parâmetros curriculares nacional e repassado nas escolas indígenas devem possibilitar a emancipação social da população tradicional, transmitindo os direitos indígenas aos alunos, ocasionando nas escolas uma educação indígena com diálogos entre os saberes científicos e tradicionais através de uma interdisciplinaridade, necessária para garantir aos povos indígenas a sua autonomia, sem depender da tutela do Estado. Para tanto, esta pesquisa tem o objetivo geral de analisar a realização do conhecimento oficial produzido pelas orientações dos parâmetros curriculares nacionais para educação indígena referente à compreensão da emancipação social e dos direitos indígenas. E como objetivos específicos tem-se: identificar os direitos indígenas na legislação brasileira; diferenciar autonomia indígena e a Tutela do Estado; conhecer os componentes curriculares do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola indígena; e identificar a contribuição dos conhecimentos científicos na educação escolar indígena. Diante disso, utilizou-se a pesquisa de cunho qualitativo, de caráter exploratório com viés descritivo. Com a metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2004) e uma pesquisa de campo e de observação semiparticipativa, realizada em uma escola indígena da aldeia Jaraguá na TI Potiguara Monte Mor, Rio Tinto/PB. Foram aplicadas entrevistas semi estruturadas com 11 alunos e 11 professores do 9º ano do Ensino Fundamental. Complementando a pesquisa foi realizada uma pesquisa documental com o Projeto Político-Pedagógico Específico e Diferenciado – PPPED. Da análise dos dados oriundos da pesquisa documental e de campo, pode-se constatar que a língua Tupi, a cultura do povo Potiguara e os direitos indígenas são repassados pelos componentes curriculares diferenciados, principalmente pela disciplina de Etnohistória. Por conseguinte e embasado na mestiçagem da cultura brasileira prevista em Santos e Meneses (2010) e na cultura híbrida de Canclini (2008), na pesquisa de campo realizada com os alunos, constatou-se o interesse dos discentes na história indígena, contudo, os alunos estão amplamente integrados na sociedade nacional, sem ter ideia da importância do resgate dos costumes indígenas e das reivindicações no cumprimento dos direitos indígenas, **talvez pela maturidade dos jovens com idade entre 14 e 16 anos**, ou pela falta de metodologias educacionais que favoreçam a interdisciplinaridade nas disciplinas, sendo repassadas de forma mais lúdica e prática para facilitar o entendimento dos conhecimentos oficiais da educação escolar indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Direitos Indígenas. Autonomia dos Índios. Tutela do Estado

ABSTRACT

The official knowledge as anticipated by the “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) and checked at the indigenous schools might enable the social emancipation of the traditional population by transmitting indigenous rights to the students, so that an indigenous education might happen with dialogues between the scientific and traditional knowledge through an interdisciplinarity which is needed to ensure the autonomy of indigenous people without depending on the State. So, this research aims at analyzing the understanding of the social emancipation and indigenous rights through the official knowledge provided by the orientations of the “parâmetros curriculares nacionais” to the indigenous education. It has as specific objectives the identification of the indigenous rights in the Brazilian legislation; the difference between indigenous autonomy and State Supervision; the knowledge of the curriculum components of the 9th grade of the Fundamental Course at an indigenous school; and the identification of the contribution of the scientific knowledge in the Indigenous school education. Therefore, a qualitative research with exploratory reasons, and a descriptive bias was used. With the methodology of the analysis of Bardin’s content (2004), a field research and a semiparticipative observation held in an indigenous school in the Jaraguá Village in the IT Potiguara Monte Mor, Rio Tinto/PB. Semi-structured interviews were conducted with 11 students and 11 teachers of the 9th grade of the Fundamental Course. To complement the research, a desk research was held with the Specific and Different Political Pedagogic Project. From the data provided by the field and documental research, it was possible to certify that the Tupi language, the Potiguara culture and the indigenous rights are taught by the components of differentiated instruction, mainly the subject “Etnohistória”. Thus, based on the miscegenation of the Brazilian culture as foreseen in Santos and Meneses (2010), in Canclini’s hybrid culture (2008) and the field research held with the students, it was found an interest of the students about the indigenous culture, but they are very well connected with the national society and have no idea of the importance of rescuing either the indigenous habits, or the enforcement of the Indians rights, caused **perhaps the maturity of young people aged between 14 and 16 years**, or by the lack of educational methodologies which support interdisciplinarity in the subjects which should be taught in a practical and ludic way to make it easier the understanding of the official knowledge of the indigenous school education.

Key-words: Indigenous School Education. Indigenous rights. Indigenous Autonomy. State Supervision.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO HISTÓRICO.....	18
1.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	18
1.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	20
1.3 LEGISLAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	26
CAPÍTULO 2 – TUTELA DO ESTADO, AUTONOMIA E DIREITOS INDÍGENAS.....	30
2.1 CONCEITOS.....	30
2.2 A ORIGEM DA TUTELA ORFANOLÓGICA AOS ÍNDIOS.....	31
2.3 CAPACIDADE CIVIL DO ÍNDIO.....	32
2.3.1 Capacidade Processual Anômala.....	35
2.4 TUTELA E AUTONOMIA.....	36
2.5 DIREITOS INDÍGENAS.....	42
2.5.1 Direito à Educação.....	42
2.5.2 Direito à Terra.....	44
2.5.3 Direito à Saúde.....	46
CAPÍTULO 3 – PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL.....	48
3.1 CURRÍCULO.....	48
3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP.....	51
3.3 IDENTIDADES CULTURAIS.....	53
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
4.1 DELIMITAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO.....	57
4.2 MÉTODOS E TÉCNICAS.....	60
4.3 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	63
CAPÍTULO 5 – O CONHECIMENTO OFICIAL REPASSADO AOS ÍNDIOS.....	65
5.1 PROFESSORES.....	66
5.2 ALUNOS.....	85
5.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DIFERENCIADO – PPPD.....	92
CONCLUSÃO.....	98
BIBLIOGRAFIA	101

APÊNDICE – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS..... I

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

APA – Área de Proteção Ambiental

APP – Área de Preservação Permanente

ARIE – Área de Relevante Interesse Ecológico

ART – Artigo

CC – Código Civil

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente

CF – Constituição Federal

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNS – Conselho Nacional de Saúde

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GATI – Gestão Ambiental em Terras Indígenas

GT – Grupo de Trabalho

HA – Hectare

ICMbio – Instituto Chico Mendes da Biodiversidade

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MJ – Ministério da Justiça

MP – Ministério Público

MPF – Ministério Público Federal

MS – Ministério da Saúde

OIP – Organização Indígena Potiguara

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PNASI – Política Nacional de Assistência a Saúde Indígena

PNGATI – Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPPED – Projeto Político-Pedagógico Específico e Diferenciado

PSF – Programa Saúde da Família

PRODEMA – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente

PROALCOOL – Programa Nacional do Alcool

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação

SUDEMA – Superintendência de Administração do Meio Ambiente

SUS – Sistema Único de Saúde

TI – Terra Indígena

TIs – Terras Indígenas

UC – Unidade de Conservação

UF – Unidade Federativa

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE MAPA

Mapa 01	Localização das Terras Indígenas e Aldeias Potiguara.....	58
----------------	---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Lixo jogado pela população na Aldeia Jaraguá.....	84
Figura 02	Coleta de lixo pelos alunos e professores da escola pesquisada e pelo Exército (Tiro de Guerra) na Aldeia Jaraguá.....	85
Figura 03	Casarão dos Lundgren, Aldeia Monte Mor, Rio Tinto/PB.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	População Indígena.....	58
Quadro 02	Categoria – Interdisciplinaridade.....	67
Quadro 03	Categoria – Diferença entre a educação escolar indígena da não indígena..	69
Quadro 04	Categoria – Atividades Extra Sala.....	71
Quadro 05	Categoria – Mitos, contos e lendas indígenas.....	72
Quadro 06	Categoria – Dificuldades na língua.....	74
Quadro 07	Categoria – Capacitação dos professores.....	75
Quadro 08	Categoria – PPP.....	77
Quadro 09	Categoria – Direitos Indígenas.....	78
Quadro 10	Categoria – Responsabilidade Civil; Capacidade Civil; Tutela do Estado e Autonomia Indígena.....	80
Quadro 11	Categoria – Questão Ambiental.....	82
Quadro 12	Categoria – Direitos Indígenas/Alunos.....	86
Quadro 13	Categoria – Aulas de Campo.....	87
Quadro 14	Categoria – Mitos, contos e lendas indígenas/Alunos.....	88
Quadro 15	Categoria – Responsabilidade Civil; Capacidade Civil; Tutela do Estado e Autonomia Indígena/Aluno.....	90
Quadro 16	PPPED da escola pesquisada.....	92

INTRODUÇÃO

A educação é uma forma de proporcionar aos educandos um conhecimento não só dos componentes curriculares, mas de contribuir para a construção da cidadania e do fortalecimento da cultura de um povo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 concede aos índios o direito de ter uma educação bilíngue, respeitando seus costumes e cultura.

A legislação brasileira determina que as escolas municipais e estaduais devem atuar na educação indígena procurando levar para a sala de aula saberes tradicionais repassados pelos próprios índios, realizando uma interdisciplinaridade entre o tradicional e o científico com as disciplinas escolares, proporcionando uma interação entre os professores, alunos e demais profissionais da área educacional e, por conseguinte, o fortalecimento da cultura indígena perante as crianças e os jovens, o futuro da comunidade indígena.

A LDB estabelece de forma evidente a diferenciação entre as escolas indígenas das demais escolas, haja vista a diversidade cultural, a língua materna e a interculturalidade. Nessa perspectiva o Ministério da Educação e Cultura – MEC criou o referencial curricular nacional para educação indígena com o propósito de orientar os professores índios e não índios a atuar nas escolas indígenas, ajudando-os a construir nos currículos escolares a organização do trabalho escolar respeitando as diferenças da cultura indígena.

O currículo oficial propõe uma educação voltada para o mercado de trabalho, porém a história dos movimentos sociais comprova que a luta por uma escola de qualidade e emancipadora parte da iniciativa das lutas sociais organizadas, o que nos leva a refletir que apesar de toda uma proposta curricular oficial muitas vezes descontextualizada da realidade da cultura indígena, há possibilidades dessa proposta contribuir para emancipação social dos índios a partir do compromisso social da escola e de seus educadores.

Nosso interesse pelo tema partiu enquanto pesquisadora do grupo de pesquisa em populações tradicionais que iniciou seus estudos em 2012, cuja coordenadora é a professora Maristela de Oliveira Andrade, professora do PRODEMA – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Ambiental e do PPGA – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, ambos da UFPB – Universidade Federal da Paraíba. A inserção no grupo de pesquisa despertou o nosso interesse para a educação indígena. As inquietações surgiram com o intuito de descobrir se a educação indígena estava cumprindo os parâmetros curriculares nacionais e

se os índios recebiam saberes tradicionais e científicos nas escolas de forma suficiente para compreender seus direitos como índio, inclusive diferenciando a autonomia indígena da tutela do Estado.

Assim, surge a seguinte questão problema: **Como o conhecimento oficial produzido a partir das orientações dos parâmetros curriculares nacionais para educação indígena possibilita a emancipação social e os direitos indígenas?**

A partir dessa pergunta o **objetivo geral da pesquisa é analisar a realização do conhecimento oficial produzido pelas orientações dos parâmetros curriculares nacionais para educação indígena referente à compreensão da emancipação social e dos direitos indígenas.**

Já como **objetivos específicos têm-se: identificar os direitos indígenas na legislação brasileira; diferenciar autonomia indígena e a Tutela do Estado; conhecer os componentes curriculares do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola indígena; e identificar a contribuição dos conhecimentos científicos na educação escolar indígena.**

A educação indígena proporciona conhecimentos repassados pelos ancestrais, dentro das próprias aldeias, e através da ciência com a educação indígena escolar transmitida nas instituições educacionais pelos professores. Com esses ensinamentos as populações tradicionais podem firmar sua cultura e reivindicar seus direitos. Por outro lado, sem esses saberes, sejam eles tradicionais ou científicos, a população perde sua identidade e, conseqüentemente, submete-se a qualquer desmando imposto pelo próprio Governo ou pelo Poder Econômico, através do capitalismo das grandes empresas, como as usinas, os engenhos, as fábricas têxteis, dentre outras.

Desta forma, a nossa pesquisa justifica pela suma importância da análise de como a educação indígena está sendo repassada para os povos indígenas, como é feito o planejamento pedagógico dessas escolas e como é a capacitação dos professores. Como também é importante verificar a manutenção da cultura indígena, envolvendo os conhecimentos tradicionais e se é repassado através dos conhecimentos científicos e quais são os direitos das populações indígenas previstos na legislação vigente.

A metodologia utilizada no presente trabalho foi um estudo etnográfico, através de uma pesquisa de campo e observação semiparticipativa, de caráter qualitativo, e quanto aos seus objetivos é exploratória. Os instrumentos utilizados foram a análise bibliográfica e documental, utilizando entrevistas perante professores e alunos do ensino fundamental. Quanto à análise e discussão dos dados a pesquisa foi embasada em dados secundários e primários, através de uma análise de conteúdo conforme Bardin (2006).

O conteúdo analisado nesta pesquisa foi a legislação nacional e internacional vigente, abrangendo a Constituição Federal de 1988, o Estatuto dos Índios (Lei nº 6.001/73), a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei de Acesso a Educação Superior dos Índios – Lei nº 12.416/2011, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, assim como o Projeto Político Pedagógico Específico e Diferenciado – PPPED da escola pesquisada.

O Campo de pesquisa é uma escola indígena de ensino fundamental e médio, situada na Aldeia Jaraguá do Município de Rio Tinto/PB, não sendo identificada a escola, nem os pesquisados, professores e alunos, por uma questão de ética em respeito à Resolução 466/2012. O município de Rio Tinto possui 23.431 habitantes, conforme o senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2012, destes cerca de 10%, 2.000, são índios. Os sujeitos da presente pesquisa foram 11 (onze) alunos e 11 (onze) professores do 9º ano do ensino fundamental da escola, o universo e a amostra da pesquisa é a mesma, haja vista que os pesquisados correspondem à totalidade de alunos e professores desta série na referida escola.

A análise dos resultados ocorreu a partir dos instrumentos da coleta de dados, ou seja, com a análise do Projeto Político Pedagógico Específico e Diferenciado – PPPED da escola pesquisada, da legislação pertinente e a análise qualitativa do conteúdo das entrevistas com os professores e alunos participantes da pesquisa. O resultado surgiu com a análise dos dados primários e secundários.

A estrutura do presente trabalho ocorre da seguinte forma: a Introdução, contendo a problemática da pesquisa, a questão problema, os objetivos geral e específicos, um breve relato metodológico e a apresentação da estrutura do trabalho; Capítulo 1, detalhando o enquadramento histórico da educação, da educação indígena e das legislações educacional e indígena; Capítulo 2, retrata a Tutela do Estado, a Autonomia e os Direitos Indígenas; Capítulo 3, detalhando o Parâmetro Curricular Nacional em relação ao currículo, o PPP e as identidades culturais; Capítulo 4, com os procedimentos metodológicos; Capítulo 5, com o Conhecimento Oficial repassado aos índios, detalhando a análise dos dados da pesquisa de campo concernente as entrevistas com os professores e alunos, além da análise documental referente ao PPPED da escola pesquisada. Em seguida, tem-se a conclusão da pesquisa e por fim, a Bibliografia e o Apêndice com os roteiros das entrevistas com os alunos e professores.

Diante do exposto, pretendeu-se contribuir com uma educação indígena de qualidade, verificando que as orientações contidas nos parâmetros curriculares da educação indígena possibilitam a autonomia do índio tutelado pelo Estado e ao mesmo tempo identificam as possíveis aberturas deixadas pelo currículo oficial na melhora do processo de formação do índio em busca por sua autonomia. Como também, verificou-se as práticas emancipadoras que

podem levar os professores a refletir sobre suas metodologias de ensino, com um modelo de educação indígena inovadora, contribuindo, enfim, com a procura por uma formação que articule o ensino, a pesquisa e a extensão a partir desta produção científica.

CAPÍTULO 01 – ENQUADRAMENTO HISTÓRICO

Este capítulo realiza um enquadramento histórico sobre a educação e a legislação, tendo como foco principal a educação indígena e as legislações educacional e indígena. Para em seguida tratar sobre os direitos dos índios, a autonomia indígena e a tutela do Estado.

O desenvolvimento da presente pesquisa ocorreu através do estudo da educação indígena, da legislação indígena, da história do índio no Brasil, o entendimento do conhecimento tradicional e científico, a tutela, a autonomia e a capacidade civil, para com isso, analisar o índio como sujeito de direito e entender esses direitos e, por conseguinte, verificar se os parâmetros curriculares nacionais proporcionam uma educação indígena com qualidade suficiente de repassar aos discentes os direitos indígenas.

1.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação no Brasil, inevitavelmente, inicia no período colonial com a educação ministrada pelos jesuítas da Companhia de Jesus, a serviço de Deus e da corte Portuguesa, responsáveis em catequisar e ensinar os indígenas a língua portuguesa e a cultura europeia. Lopes et al (2007) mencionam que no século XVI os portugueses tinham interesses em alfabetizar os índios no Brasil, porém o povo em Portugal não era alfabetizado, assim o intuito era a preservação da cultura portuguesa na colônia e “trazer os índios para o serviço dos portugueses” (LOPES ET AL, 2007, p.47).

Na época da colonização o Brasil passava por grandes mudanças segundo Lopes et al (2007), saindo de um lugar com uma quantidade grande de índios livres para o surgimento da escravidão indígenas e a vinda de negros escravos da África. Com o tempo a prioridade na educação deixou de ser para os indígenas e passou a ser dos filhos dos senhores de engenho. Em 1550 foi fundado na Bahia o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil, segundo Lopes et al (2007) com o ensino de Teologia e Artes pelos Jesuítas.

Durante o período colonial (1500 a 1822), as mulheres, sejam elas brancas, ricas, pobres, negras ou índias, nenhuma tinha acesso aos estudos, ficando estas aos cuidados da casa, do marido e dos filhos. Os indígenas foram os primeiros no período colonial a reivindicar aos padres o ensino para que suas mulheres aprendessem a ler e escrever (LOPES ET AL, 2007). De acordo com Lopes et al (2007, p.80) “o indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais”.

Contudo, a rainha de Portugal, Dona Catarina, não aprovou o pedido em virtude de consequências nefastas que poderiam ocorrer nesse acesso das mulheres indígenas aos livros, além do mais no séc. XVI não havia escolas para as mulheres na metrópole.

Na segunda metade do século XVII foram criados no Brasil os conventos, locais onde as mulheres foram educadas. O primeiro convento foi na Bahia em 1678, Santa Clara do Desterro (LOPES ET AL, 2007). Esses conventos muitas vezes serviram de penitenciárias, as “prisões místicas” para onde as mulheres eram levadas por seus pais, irmãos, maridos por causa de traições ou para não ocorrer a divisão de heranças com as mulheres.

Em 1759, mesmo com a expulsão dos jesuítas e com a Reforma Pombalina da Educação (LOPES ET AL, 2007) pouco mudou na educação no Brasil. Porém, com a chegada da família real em 1808 são criadas as Escolas de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, no ano seguinte é criada a Real Academia Militar do Rio de Janeiro.

Lopes et al (2007) aduz que em 1800 foi criado o Seminário de Olinda, um estabelecimento de ensino idealizado pelo Bispo Azeredo Coutinho, brasileiro, nascido em Campos, Capitania da Paraíba do Sul, licenciado em Direito Canônico pela Universidade de Coimbra, em Portugal. No colégio Seminário Pernambucano havia cinco matérias: Gramática Latina, Retórica, Filosofia, Geometria e Teologia. Para a manutenção do Seminário foi cobrado, a pedido do bispo Azeredo, um imposto pessoal (subsídio literário) de vinte réis, cobrado dos habitantes da Diocese de Olinda. Todos pagavam o tributo, contudo negros, judeus, mulatos e os nascidos de ligações matrimoniais ilícitas eram proibidos de utilizar os serviços educacionais.

Na época do Império, após a proclamação da independência do Brasil, as primeiras Faculdades de Direito são criadas em 1827 em São Paulo e em Olinda/PE e no início do século XIX foram criadas as Escolas de Primeiras Letras destinadas a toda a população, ricos e pobres (LOPES ET AL, 2007).

Na Paraíba, o Lyceu Paraibano, um estabelecimento público de ensino secundário em João Pessoa, conforme Pinheiro e Ferronato (2008, p.21), foi fundado em 24 de março de 1836 [...] tinha no seu quadro de disciplinas as cadeiras de Latim, Francês, Retórica e Filosofia. O Lyceu preparava os alunos que pretendiam entrar no ensino superior para a Academia Jurídica de Olinda ou a Faculdade de Medicina da Bahia.

Até o final do século XIX os jovens estudavam em algum espaço nas fazendas para em seguida os grupos escolares começarem a ser construídos segundo Lopes et al (2007). No século XX, na Era Vargas, décadas de 1930 e 1940, foi desenvolvida duas políticas

educacionais, a do Governo Federal de forma autoritária e uma liberal pelo Governo Estadual de São Paulo e pela Prefeitura do Distrito Federal no Rio de Janeiro.

Ghiraldelli Jr (2009, p.33) informa que:

A pedagogia ensinada até então, quase sem muita consciência, através da observação do comportamento do professor e repetida posteriormente pelos alunos ao se tornarem professores, era uma fusão da pedagogia que vigorou no passado com a Companhia de Jesus, e que se mantinha forte até então (através dos princípios do *Ratio Studiorum*). Somando a isso passamos a ler, também, livros ligados ao “movimento da educação nova”.

Com advento do séc. XX e posteriormente o séc. XXI, a educação no Brasil passou a ter mais inovações com o avanço da tecnologia e a legislação impondo o respeito à inclusão educacional e com novas perspectivas educacionais.

Atualmente, a educação pública no Brasil é muito criticada concernente a sua qualidade no ensino e na falta de capacitação dos seus professores. A legislação (CF/88, LDB, etc) e as políticas públicas governamentais, entretanto, impõem regras com a intenção de fortalecer a educação e transmitir aos discentes um ensino público de qualidade, com profissionais capacitados e com conteúdos atualizados.

Por conseguinte, quando se trata de uma educação indígena, as dificuldades são ainda maiores, haja vista a discriminação e a exclusão existente perante a população indígena. Além da necessidade dos índios terem uma educação também voltada para a sua realidade, respeitando seus princípios, sua cidadania, a memória de seu povo e sua cultura.

1.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

No século XVI os Jesuítas eram os responsáveis pela educação no Brasil através de ordens oriundas de Portugal. Os Jesuítas foram expulsos do Brasil após a implantação da Lei Pombalina pelo Marquês de Pombal regulamentada, segundo Lopes (2003) em 1757, através de uma política indigenista no Período Colonial, o denominado Diretório dos Índios, chamado desta forma por haver diretores como os responsáveis para a aplicação das regras de dominação dos colonizadores.

O Diretório dos Índios foi criado com a finalidade de ampliar o domínio dos portugueses nas fronteiras do Maranhão e do Grão-Pará, porém, foi ampliado para todo o Brasil, objetivando a desarticulação tribal, impondo a língua portuguesa e proibindo o uso das

línguas nativas, incentivando os casamentos mistos (índios e não índios), obrigando o uso de sobrenomes portugueses, realizando a submissão da população indígena e a sua integração a sociedade colonial portuguesa, além da exploração da mão de obra indígena na produção de mercadorias comercializadas entre os continentes americano e europeu (LOPES, 2003, COELHO, 2006 e AZEVEDO, 2004). Já o Padre Antônio Vieira, segundo Lisboa (1964), concernente a exploração da mão de obra indígena aduzia que foram os colonos quem exploraram os índios.

A educação sempre esteve presente nas Constituições Brasileiras, algumas de forma modesta como a Constituição do Império de 1824 e outras mais detalhadas como a Constituição Federal vigente de 1988. A seguir vamos detalhar a questão educacional prevista nas Constituições do Brasil e na legislação infraconstitucional.

O art. 179 da Constituição de 1824 de forma clara determina a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, assegurando a liberdade, a segurança individual e a propriedade, declarando no inciso XXXII sobre a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Segundo Lellis (2011, p.55) a Constituição de 1824 traz alguns pontos fundamentais para a educação no Brasil tais como a “liberdade para o ensino e a formação para o trabalho e convívio social adequado”. Além disso a Constituição de 1824 aponta princípios constitucionais do ensino de forma implícita (LELLIS, 2011, p.55):

- a. *Adequado padrão de ensino*: um fundamento que possibilita a responsabilização do mestre por abusos (art. 252, do projeto de Constituição) e a estipulação das finalidades do ensino – inculcar em todos as virtudes civilizatórias, dentre as quais a religião do Estado (art. 16) e a competência laboral - (art. 254);
- b. *Desiguais oportunidades de aprendizagem*: dá-se a exclusão de negros, índios, estrangeiros e mulheres do acesso aos níveis do ensino ministrados nos ginásios e universidades. Só os cidadãos endinheirados podem receber a instrução superior necessária à ocupação dos cargos públicos. Além do acesso ao ensino, também são desiguais o uso dos instrumentos da aprendizagem e o tratamento dos estudantes. É o que se deduz dos artigos 5º, 14, 17 e 18, 263 e 264 do projeto de Constituição do Império do Brasil.

Com a proclamação da República e a Constituinte de 1890, as escolas públicas passam a ter um ensino laico e a instrução primária universalizada (LELLIS, 2011), defendendo, portanto, uma posição não religiosa nas escolas públicas. Porém, segundo Fávero (1996) a Constituição de 1891 silencia a respeito do ensino obrigatório e gratuito, apesar de garantir a liberdade de profissão e seu exercício.

Lellis (2011, p.57) informa concernente a Constituição de 1891:

[...] é desde logo perceptível que as questões afetas ao ensino discutidas na Constituinte de 1890-1891 são as mesmas já colocadas em pauta pela legislação outorgadas pelo Governo Provisório, a saber: a) centralização x descentralização legislativa e administrativa; b) laicidade x religiosidade; c) gratuidade e obrigatoriedade x custeio individual e facultatividade de frequência.

Por conseguinte, a Constituição de 1934 surge com a Revolução de 1930 e Getúlio Vargas no poder, trazendo a educação e a cultura no Capítulo II no Título V, especificando no art. 149 que a educação é direito de todos, cabendo a família e ao Poder Público cumprir esse direito. O art. 153 traz o ensino religioso como facultativo e aplicado conforme os princípios da confissão religiosa manifestada pelos pais. O art. 150, por sua vez, indica a competência da União para fixar o Plano Nacional da Educação, com ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória e no art. 5º, XIV determina a competência da União para traçar as diretrizes da educação nacional, não tendo, contudo, esta competência sido concretizada segundo Saviani (1998), haja vista que a primeira lei de diretrizes básicas da educação só foi instituída em 1961, já com a vigência da Constituição Federal de 1945.

O autoritarismo impõe nova Constituição em 1937, o Estado Novo retira a concessão de direito à educação para todos estabelecidos na Constituição de 1934. Lellis (2011) afirma que a Constituição do Estado Novo é ilegítima por não ter ocorrido a convocação do Governo Federal para a realização de um plebiscito para ratificar ou rejeitar a nova Lei Maior como era previsto no art. 187.

Após o fim da segunda guerra mundial, o Estado Novo acaba no Brasil e uma nova Constituinte é instalada, retornando à tona, conforme Lellis (2011) a análise de questões debatidas para a promulgação da Constituição de 1934 referente:

[...] a cinco princípios fundamentais do ensino: liberdade para ensinar, aprender e pesquisar; igualdade de tratamento, possibilidades de acesso e uso dos instrumentos de instrução e aprendizagem; gestão descentralizada do ensino; adequado padrão de qualidade do ensino; formação para o trabalho e a cidadania (LELLIS, 2011, p.66).

Em 1942 foi criado o Decreto-Lei nº 4244 instituindo a Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabelecendo como finalidades formar a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanístico; e dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Posteriormente surgiram as leis orgânicas do ensino primário, do ensino industrial, do ensino normal.

O Ensino Primário foi regulamentado por uma Lei Orgânica através do Decreto 8.529, de 02 de janeiro de 1946, tendo como finalidades proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana; oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi criada pelo Decreto-Lei nº 8530 de 02 de janeiro de 1946, tendo como finalidades prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver; e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

O Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946 criou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola estabelecendo as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

A Constituição de 1946, de acordo com Fávero (1996, p.105), tomando o debate educacional em seu conjunto, o ponto mais polêmico foi o do ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado – Igreja Católica.

A educação na Constituição de 1946 é tratada no Capítulo II do Título VI, determinando no art. 166 que a educação é direito de todos, devendo ser dada no lar e na escola e o art. 168 aduz ser a educação primária obrigatória, gratuita e ministrada apenas na língua nacional. Excluindo, portanto, o ensino bilíngue. O art. 169 traz o modo de financiamento da educação, sendo anual, e nunca menos de 10% de investimento pela União, enquanto os Estados e Municípios com investimentos na educação nunca inferior a 20%.

Em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (SAVIANI, 1998, p.21), tornando possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior.

A Constituição de 1967 surge em plena Ditadura Militar e conforme Fávero (1996, p. 217) o projeto do Executivo, preparado por Medeiros Silva, abandona totalmente a Constituição de 1946 e o anteprojeto da Comissão (de juristas), no que se refere à educação.

Tratando apenas da educação como direito de todos e a obrigatoriedade do ensino primário, não mencionando nada com relação a gratuidade do ensino, a organização em sistemas e a vinculação de verbas. Sendo um retrocesso para a educação no Brasil.

A segunda LDB foi instituída pela Lei nº 5.692/71 com o objetivo geral de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Os três anos anteriores da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, foram realizados vários debates e estudos sobre a temática educacional e a problemática entre o público e o privado na educação, segundo Fávero (1996).

A Constituição de 1988, por sua vez, traz grandes avanços para a educação brasileira, detalhando os princípios educacionais, conforme Fávero (1996, p.281), como “a gratuidade do ensino público em todos os níveis e este, sem dúvida, representou o seu maior ganho, na medida em que pela primeira vez este artigo foi consagrado numa Constituição brasileira”. Ocorreu também a previsão financeira do orçamento para a educação, o princípio da autonomia didático-científica, o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa, extensão e a garantia de um padrão de qualidade na educação.

Os princípios constitucionais do ensino no Brasil estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 são: a dignidade da pessoa humana como valor fundante; a liberdade para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa; a igualdade de oportunidades para a aprendizagem; a gestão descentralizada e democrática do ensino; o adequado padrão de qualidade do ensino; a formação para o pleno desenvolvimento da pessoa, qualificação laboral e o exercício da cidadania.

A educação indígena é prevista na Constituição Federal vigente no art. 210, § 2º, onde é determinado que o ensino fundamental deve ser ensinado em língua portuguesa, sendo assegurado às comunidades indígenas o ensino na língua materna e processos de aprendizagem próprios.

A LDB foi reestruturada através da Lei nº 9394/96, estabelecendo a educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas no art. 78:

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

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

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

Já o art. 79 da LDB vigente determina que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino intercultural, desenvolvendo programas de ensino e pesquisa, planejados com audiências públicas.

A educação é um direito de todos, com isso, ninguém pode ser preterido deste direito, inclusive os índios. Sendo a educação indígena especial, específica aos índios e em conformidade com sua cultura e em prol de sua comunidade.

A Lei 11.465 foi sancionada em 2008, tornando obrigatória a inclusão de aulas de história e cultura das populações indígenas para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, tanto nas escolas públicas como nas privadas no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais no Brasil previstas na Resolução nº 10, de 14 de dezembro de 2010, tem como fundamento maior o direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano. A educação proporciona o desenvolvimento do potencial humano, permitindo, com isso, o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, possibilitando a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

As propostas curriculares do Ensino Fundamental, em conformidade com a LDB e com as Diretrizes Curriculares Nacionais, têm como princípios éticos: a justiça, a solidariedade, a liberdade e a autonomia; como princípios políticos: o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; e como princípios estéticos: o cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade, o enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade, a valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira, a construção de identidades plurais e solidárias.

O currículo do Ensino Fundamental é entendido como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes. Os conteúdos deste currículo que compõem a base nacional têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental são organizados nas áreas de conhecimento da seguinte forma: as linguagens desenvolvidas em língua portuguesa, língua materna, para as populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte e educação física; matemática; ciência da natureza; ciências humanas desenvolvidas em história, geografia; e, por fim, o ensino religioso.

1.3 LEGISLAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A legislação em vigor confere vários direitos aos povos indígenas com relação ao ordenamento territorial, cultura, meio ambiente, educação, etnodesenvolvimento, cidadania, saúde, entre outros.

A legislação indigenista brasileira reconhece os direitos dos índios desde a época colonial, através da Carta Régia de 10 de setembro de 1611 e do Alvará Régio de 01 de abril de 1680, onde é concedido aos índios, chamados de gentios, a garantia na propriedade de suas terras, conforme Ramos (2006). Ainda na legislação colonial, a Carta Régia de 09 de março de 1718 determina que os índios são livres, não podendo ser expulsos de suas terras. A Lei Pombalina de 06 de julho de 1755 aduz ter o índio o domínio pacífico da posse de suas terras, concedendo inclusive direito a sucessão dessas terras aos filhos dos índios.

Na legislação Imperial, o Decreto nº 1.318, de 30 de janeiro de 1854, informa no art. 72 que “serão reservadas as terras devolutas para colonização e aldeamento de indígena, nos distritos onde existirem hordas selvagens”, impedindo inclusive a venda dessas terras, sendo destinada ao usufruto dos índios.

Apesar dessas garantias previstas desde a Legislação Colonial, passando pela Imperial e seguindo pela República, os índios foram expulsos gradativamente de suas terras e sua população diminuiu de forma acentuada, passando da estimativa de 04 (quatro) milhões, segundo Moonen (1992), da época do descobrimento do Brasil para os atuais 817 mil índios, conforme dados do Censo IBGE 2010, ou seja, 0,4% da população brasileira, distribuídos em 688 TI – Terras Indígenas.

Na República, a Constituição Federal de 1891, determina no art. 83 a continuação da vigência da legislação do antigo regime, sendo revogado apenas o que for contrário ao sistema de governo. No art. 129 da Constituição Federal de 1934 expõe de forma clara o respeito da posse de terras dos silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, e da mesma forma que na legislação imperial, veda a alienação das terras. A Constituição de 1946, em seu art. 216, prevê o direito de posse das terras aos índios e a Constituição de 1967, art. 198, além

de prevê o direito de posse dos silvícolas, ainda determina o usufruto exclusivo das riquezas naturais.

A Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 regulamenta o Estatuto do Índio e tem como objetivo preservar a sua cultura e proporcionar a integração, progressiva e harmoniosa, com a comunhão nacional, determinando que os índios tenham os mesmos direitos garantidos na legislação vigente dos brancos. É importante ressaltar que a Constituição Federal vigente é datada de 05 de outubro de 1988, enquanto o Estatuto do Índio é anterior, havendo um conflito entre as duas normas, haja vista a previsão do Estatuto pela integração do índio com o branco, já a Constituição Federal determina o respeito da cultura e da identidade indígena. O art. 19 do Estatuto do Índio determina que as terras indígenas, por iniciativa e sob orientação do órgão federal de assistência ao índio, serão administrativamente demarcadas, de acordo com o processo estabelecido em decreto do Poder Executivo.

Na atualidade, a Constituição Federal vigente trata em seu art. 20, XI sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios como sendo bens da União; no art. 22, XIV determina ser da União a competência privativa para legislar sobre a população indígena e no art. 49, XVI aduz ser do Congresso Nacional a competência para autorizar a exploração e o aproveitamento, em terras indígenas, de recursos hídricos. O art. 210 determina a fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, além da previsão do bilinguismo no ensino para as comunidades indígenas. O art. 231, por sua vez, reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

O art. 231, § 2º da Constituição Federal vigente prevê que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e as que eles utilizarem para suas atividades produtivas, além das áreas para à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar, destinam-se a sua posse permanente, sendo vedada a remoção dos índios de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional. Sendo nulos e extintos os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras indígenas.

É mister ressaltar que os índios têm a posse para o usufruto exclusivo do solo, portanto, não sendo incluído o subsolo que é da União, dependendo de autorização do Congresso Nacional, com a oitiva das comunidades interessadas, a pesquisa e lavra das riquezas minerais em terras indígenas, conforme previsão no arts. 20, IX e 231, § 3º da Constituição Federal.

O art. 67 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias determina que a União deveria concluir a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir de 05 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição, contudo já se passaram mais de vinte e cinco anos e tal dispositivo constitucional não fora cumprido.

Em 29 de junho de 2006, o Conselho dos Direitos Humanos aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, onde é declarado que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e que todos contribuem para a diversidade e riqueza das civilizações e culturas, servido como patrimônio comum da humanidade. A Assembleia Geral das Nações Unidas preocupada com a injustiça sofrida ao longo do tempo pelos povos indígenas declara no seu artigo 1º terem os índios direito ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Direito Internacional dos Direitos Humanos. Já no artigo 10 determina que os povos indígenas não serão removidos à força de suas terras ou territórios. O artigo 26 no item 3 declara que os Estados assegurarão reconhecimento e proteção jurídicos às terras, territórios e recursos indígenas, respeitando os costumes, as tradições e os regimes de posse da terra dos povos indígenas. O artigo 40 prevê o direito dos povos indígenas aos procedimentos justos e equitativos para a solução de controvérsias com os Estados ou outras partes e a uma decisão rápida sobre essas controvérsias, assim como os recursos eficazes contra toda violação de seus direitos individuais e coletivos, devendo ser observado seus costumes, tradições e as normas. O Brasil sendo membro das Nações Unidas deve respeitar esses direitos.

Os índios Potiguara, da TI Potiguara Monte Mor/PB, conseguiram ter sua terra demarcada e reconhecida como de posse indígena permanente pela Portaria nº 2.135, de 14 de dezembro de 2007, do Ministério da Justiça. O procedimento demarcatório, conforme prevê o Decreto Demarcatório (Decreto nº 1775, de 08 de janeiro de 1996) possui as seguintes fases: identificação, declaração, demarcação, homologação e registro da TI no cartório imobiliário da comarca competente. A identificação, primeira fase do procedimento administrativo demarcatório, ocorre após um trabalho desenvolvido por antropólogos, nomeados pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que elaboram um estudo antropológico de identificação, juntamente com estudos complementares de natureza etno-histórica, sociológica, jurídica, cartográfica, ambiental e o levantamento fundiário para a conclusão da delimitação das TIs, segundo o art. 2º do decreto demarcatório combinado com o Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/73 e o art. 231, § 1º da Constituição Federal vigente.

Por conseguinte, como a demarcação só é finalizada com o registro da homologação, o procedimento demarcatório da TI Potiguar Monte Mor está parado desde 2007, na fase de demarcação, em virtude de processos administrativos e judiciais impetrados pelos interessados, família Lundgren e os empresários das usinas de cana de açúcar, com o intuito de evitar a conclusão deste procedimento demarcatório em detrimento da territorialidade indígena. Tais recursos estão previstos no art. 2º, § 8º do Decreto Demarcatório aduzindo que desde o início do procedimento demarcatório poderão os estados e municípios em que se localize a área sob demarcação e demais interessados manifestar-se através de títulos dominiais, laudos periciais, pareceres, declarações de testemunhas, fotografias e mapas, para pleitear indenização ou para demonstrar vícios, totais ou parciais do relatório demarcatório.

CAPÍTULO 02 – TUTELA DO ESTADO E AUTONOMIA INDÍGENA

Este capítulo trata sobre a Tutela do Estado e a autonomia indígena em conformidade com a legislação vigente, repassando alguns conceitos técnicos previstos nas normas para em seguida falar sobre a origem da tutela orfanológica aos índios, a capacidade civil do índio, a Tutela do Estado e a autonomia indígena.

2.1 CONCEITOS

Para um maior entendimento seguem alguns conceitos previstos na legislação vigente concernente a temática indigenista.

O Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/73, estabelece no art. 3º a definição de índio ou silvícola e da comunidade indígena ou grupo tribal:

Art. 3º – Para os efeitos da Lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I – índio ou silvícola – é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificada como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.

II – comunidade indígena ou grupo tribal – é um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo, estarem neles integrados.

Fiuza (2006) detalha a origem do termo Silvícola, como sendo palavra composta de duas palavras latinas, *silva* (selva) e *incola* (habitante). Assim, silvícola é o habitante das selvas, desconhecendo outra civilização mais complicada. No Brasil, silvícola é o índio. E índio, segundo a Lei nº 6.001/73 é toda pessoa de ascendência pré-colombiana, considerado relativamente incapaz o índio não integrado à comunhão nacional.

Já o art. 4º do Estatuto do Índio esclarece o que são índios isolados, em vias de integração e integrados:

Art. 4º, Os índios são considerados:

I – Isolados – quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II – Em vias de integração – quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existências comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento.

III – Integrados – quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições características da sua cultura.

Lobo (1996) estabelece que os conceitos previstos na legislação indígena devem servir para aplicação da norma, mas nunca para invocar a sua exclusão. É bom frisar que o Estatuto não define ou estabelece critérios para esclarecer o que sejam “incorporados à comunhão nacional”. No ponto de vista de Lobo (1996, p.17) equivale a um modo de relacionar-se a sociedade nacional, mas também pode significar pertencer à sociedade nacional.

Com relação à tutela estatal, Lobo (1996) esclarece que os índios integrados são emancipados, portanto, não detentores da tutela estatal. Estando, apenas os índios isolados ou em fase de integração com o advento da tutela estatal.

Lobo (1996) explica o significado de alguns termos que são utilizados no estudo etnográfico, quais sejam: Origem e ascendência pré-colombiana têm ideia de continuidade histórica; Identificação etnocêntrica ocorre quando se quer identificar e ser identificado como pertencente ao grupo; Grupo étnico, aquele que tem características culturais próprias, apesar de não especificadas, se subentem como as decorrentes da origem e ascendência pré-colombiana, resultado do processo natural de continuidade histórico-social.

Diante destes conceitos esclarecedores, a pesquisa abordará a educação indígena, a origem da tutela, a legislação brasileira e a capacidade civil indígena.

2.2 A ORIGEM DA TUTELA ORFANOLÓGICA AOS ÍNDIOS

Os índios já viviam no Brasil desde antes da invasão realizada pelos Portugueses em 1500, contudo, mesmo existindo várias tribos, proprietárias de toda a extensão territorial brasileira, os índios foram escravizados, obrigados a trabalhos forçados ou persuadidos a guerrear contra outras tribos indígenas, apesar de já guerrear entre si antes da colonização. Impondo os colonizadores à servidão dos índios prisioneiros, oriundos das “guerras justas” (SANTILLI, 1993).

Em seguida, a Coroa Portuguesa num ato piedoso, através de uma lei de 1831, segundo Santilli (1993) estabeleceu que os índios presos deveriam ser libertos, ficando sob a tutela do Estado até que aprendesse um ofício e pudesse garantir uma sustentação financeira, já que não era sequer pensado na intenção dos índios em querer voltar para suas comunidades. Em 1833 e 1842, surgem leis determinando a administração dos bens dos índios pelos juízes de órfãos, com o intuito de proteger o patrimônio indígena. Surge assim a tutela orfanológica, caracterizada como uma proteção aos órfãos. No caso em tela os índios eram comparados aos órfãos.

Por conseguinte, em 25 de outubro de 1898, o Superior Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão realizava um julgamento, segundo Santilli (1993), concernente ao destino de Antônio, filho da índia Helena, sob as seguintes alegações oferecidas pelo Relator Reis Lisboa: 1) a mãe natural não tem pátrio poder segundo a então vigente legislação; 2) os juízes de órfãos têm atribuições especiais em relação às pessoas e bens dos índios e, em consequência, se a mãe não pode gerir sua própria vida, muito menos a de seu filho. O julgamento ocorria em virtude de um *Habeas Corpus* impetrado com o intuito de devolver o menor Antônio a sua mãe, a índia Helena. Contudo, a decisão negou o pleito, determinando o retorno do menor para uma outra família.

O julgamento acatou a segunda alegação, determinando a guarda do menor a um estranho, retirando o filho de sua mãe, em cumprimento ao Poder Tutelar do Estado em relação aos índios. O objetivo do Poder Tutelar era o da proteção, contudo, o que ocorreu foi a limitação dos direitos.

O caso verídico em tela que ocorreu no final do séc. XIX no Brasil traz a discussão da origem da tutela orfanológica que, segundo Santilli (1993) surge com o intuito de proteção, mas acaba prejudicando os índios. E, com isso, a seguir vamos analisar a capacidade civil prevista na legislação para identificar qual deve ser a aplicação perante os índios Potiguara da TI Potiguara Monte Mor, a tutela do Estado ou a autonomia indígena, com a capacidade de assumir todos os atos da vida civil.

2.3 CAPACIDADE CIVIL DO ÍNDIO

Para analisar a Tutela do Estado e a autonomia indígena é necessário verificar na legislação civil a personalidade, a capacidade e incapacidade das pessoas, e, consequentemente, dos índios.

O art. 2º do Novo Código Civil de 2002 estabelece que a personalidade civil da pessoa começa com o nascimento, com a vida. Contudo, a lei civil ainda determina que desde a concepção é conferido direitos ao nascituro (a criança ainda no ventre da mãe). Portanto, o nascituro é sujeito de direito, desde que venha a nascer com vida.

Monteiro (2009, p.66) conceitua capacidade como sendo a aptidão para adquirir direitos e exercer, por si ou por outrem, atos da vida civil. Já Coelho (2009, p.157) esclarece que as pessoas físicas dividem-se em *capazes* e *incapazes*. As capazes podem praticar os atos e negócios jurídicos sem o auxílio ou a intervenção de outra pessoa. Já as incapazes não podem praticar atos e negócios jurídicos a não ser com o auxílio ou a intervenção de mais alguém. Neste caso surge a tutela ou curatela, onde os tutores ou curadores, respectivamente, assistem ou representam os seus tutelados ou curatelados.

O art. 5º do novo Código Civil de 2002 determina que aos dezoito anos completos acaba a menoridade, ficando habilitado o indivíduo para todos os atos da vida civil. Adquirindo, assim, a capacidade total dos atos da vida civil.

Por conseguinte, a doutrina divide a capacidade em duas: capacidade de direito ou de gozo e capacidade de fato ou de exercício, sendo que a primeira tem a mesma significação, segundo Coelho (2009) que a personalidade, podendo ter direitos subjetivos e contrair obrigações. Enquanto, que a segunda (capacidade de fato) o sujeito pode praticar, sozinho, sem representação ou assistência, os atos da vida civil. Já Monteiro (2009, p.69) estabelece que a capacidade de gozo ou de direito é ínsita ao ente humano, [...] nenhum ser dela pode ser privado pelo ordenamento jurídico. Di-lo o Código, de modo enfático, no art. 1º: “Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil”. [...] A segunda espécie de capacidade é a de exercício ou de fato. É simples aptidão para exercitar direitos. É a faculdade de os fazer valer. Se a capacidade de gozo é imanente a todo ser humano, a de exercício ou de fato pode ser retirada.

O art. 3º do novo Código Civil de 2002 aduz sobre incapacidade absoluta de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

- I – os menores de dezesseis anos;
- II – os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;
- III – os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade.

No novo Código Civil de 2002, o art. 4º estabelece quem tem incapacidade relativa a certos atos ou à maneira de os exercer:

- I – os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;
- II – os ébrios habituais, os viciados em tóxicos e os que, por deficiência mental, tenham o desenvolvimento reduzido;
- III – os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo;
- IV – os pródigos.

Assim, a capacidade depende da idade e da saúde do sujeito.

Com relação aos índios, o parágrafo único do art. 4º estabelece que a capacidade dos índios será regulada por legislação especial, portanto, o Código Civil vigente não esclarece qual é a capacidade civil dos silvícolas. O Código Civil revogado de 1916, por sua vez, trazia de forma clara em seu parágrafo único do art. 6º que os índios eram incapazes relativamente, estabelecendo a tutela do Estado como forma de proteger o índio, cessando a incapacidade relativa no momento em que os índios deixassem de serem isolados e fossem se adaptando à civilização do país.

Na interpretação da legislação civil vigente (2002) corroborado pelo Estatuto do Índio (1973), Coelho (2009, p.181) aduz que o índio integrado à civilização brasileira derivada da colonização européia é plenamente capaz para a prática de atos e negócios jurídicos. Contudo, se não estiver integrado, por pertencer a comunidades desconhecidas ou em via de integração, submete-se à tutela da FUNAI.

Assim, os índios integrados possuem capacidade plena, podendo realizar todos os atos da vida civil, sem necessitar de nenhuma intervenção ou assistência de nenhum órgão. Contudo, já os índios isolados ou em vias de integração, precisam da assistência da FUNAI nos negócios jurídicos realizados entre estes e pessoa estranha à comunidade indígena, conforme Coelho (2009). Tais atos podem ser realizados, mas com a assistência da FUNAI, por serem os índios (isolados ou em via de integração) considerados incapazes relativamente, conforme a legislação vigente embasada no Código Civil de 2002 e no Estatuto do Índio de 1973.

Da mesma forma é a interpretação de Fiuza (2006, p.133) ao informar que o Estatuto do Índio é a legislação especial prevista no novo Código Civil de 2002, informando que a consequência dos atos praticados pelo índio sem a assistência da FUNAI é que se consideram inquinados de defeito, podendo ser anulados, a qualquer momento, por qualquer interessado, ou de ofício, pelo juiz, a não ser que se prove ter o índio consciência do que fez, e que o ato não lhe foi prejudicial.

2.3.1 Capacidade Processual Anômala

De acordo com o novo Código Civil de 2002 e o Estatuto do Índio de 1973, a capacidade civil do índio é absoluta desde que o índio seja integrado na comunhão nacional, e será relativa em relação aos índios isolados e em vias de integração. Contudo, com relação à capacidade do índio ingressar em juízo para pleitear direitos, esta ocorrerá em conformidade com a sua capacidade civil se relativa ou absoluta?

Na verdade o art. 232 da Constituição Federal vigente (1988) esclarece que os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em Juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. Assim, independentemente de serem os índios isolados ou integrados, portanto, estarem eles com a capacidade civil absoluta ou relativa, os índios podem sim ingressar em juízos e não à necessidade de serem assistidos pela FUNAI, haja vista que o dispositivo constitucional é bem claro em informar serem os índios partes legítimas no ingresso em Juízos, sendo necessário apenas a intervenção do Ministério Público em todos os atos do processo.

Lobo (1996, p.29) esclarece que a aplicação do art. 232 da CF/88 não significa dizer a revogação da tutela, posto que esta interpretação corresponde a um verdadeiro abandono das populações indígenas à própria sorte com os mesmos, ou piores, efeitos já verificados ao longo da história da expansão colonial em que foram alvo (e ainda são) da cobiça inescrupulosa do colonizador.

O art. 232 em comento limita-se a capacidade ao exercício do direito de ação, sendo, proibido, assim, a demanda de ações em face dos índios, de forma pessoal, uma vez que quem tem legitimidade para integrar no pólo passivo da relação jurídico-processual é a União Federal, legítima tutora dos índios.

Com isso, Lobo (1996) esclarece que tal situação é uma legitimação anômala, *legitimatatio ad processum*, concedida aos índios individual e coletivamente para ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses.

Vale ressaltar que o art. 37 do Estatuto do Índio trata também do assunto:

Art. 37. Os grupos indígenas ou comunidades indígenas são partes legítimas para a defesa dos seus direitos em Juízo, cabendo-lhes, no caso, a assistência do Ministério Público Federal ou do órgão de proteção ao índio.

Assim, resume Lobo (1996, p.30) que a Constituição Federal garantiu-lhes capacidade e legitimidade processual para agir em nome próprio individual e coletivo, que de resto nada tem a ver com a capacidade civil.

2.4 TUTELA E AUTONOMIA

O termo tutela, segundo De Plácido e Silva (2000) vem do latim, *tueri*, significando proteger, ou seja, é uma assistência atribuída em benefício de outrem. Sendo o protetor denominado de tutor e quem recebe a referida assistência é o tutelado. No caso indígena o tutor é o Estado, através da FUNAI.

A tutela para o direito é detalhada no direito de família e Venosa (2004, p.415) explica como sendo:

Para assistência e proteção de menores que não estão sob autoridade dos pais, o ordenamento estrutura a tutela, instituto pelo qual uma pessoa maior e capaz é investida dos poderes necessários para a proteção do menor. A tutela é utilizada quando o menor não tem pais conhecidos ou forem falecidos e quando os genitores forem suspensos ou destituídos do pátrio poder.

O artigo 1.728 do Código Civil de 2002 esclarece quais os casos poderão ser os menores tutelados:

Art 1.728 – os filhos menores são postos em tutela:
I – com o falecimento dos pais, ou sendo estes julgados ausentes.
II – em caso de os pais decaírem do poder familiar.

De acordo com estes dispositivos legais, a tutela no direito de família somente pode proceder nas formas supra mencionadas, tratando-se de um rol taxativo, não admite, portanto, outras formas de tutela.

Por conseguinte, com relação à tutela indígena, a tutela civil é aplicada no que tiver de omissão na indígena. Assim, o problema surge com a situação jurídica do índio em ser considerado incapaz e sob a responsabilidade da FUNAI. A legislação esta sendo modificada como ocorre com a instituição do novo Código Civil, contudo, tem-se duas possibilidades: uma na análise do novo Código Civil, de 2002, com a necessidade de uma norma nova regulamentando sobre a capacidade dos índios através de lei específica e a outra interpretação da capacidade prevista no próprio Estatuto do Índio onde este aduz sobre a incapacidade do

índio e a tutela do Estado, descrevendo os índios como isolados, em fase de integração e integrados.

A Constituição Federal de 1988 prima pela liberdade e igualdade, tendo como fundamentos a dignidade da pessoa humana e a cidadania. Além disso prevê em seu art. 231 o reconhecimento aos índios de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Assim, o instrumento da tutela indígena surge em um ordenamento jurídico que determina a igualdade entre homens e mulheres, independentemente de raça, religião ou sexo, mas impondo ao índio uma incapacidade no momento da aplicação da referida tutela.

A tutela indígena é hoje presença inoportuna no ordenamento jurídico. Haja vista ocorrer uma violação contra a cultura do índio, no momento em que a tutela o considera como incapacitado para condução de seus interesses e necessidades (raciocínio tutelar), diferentemente da autonomia que permite ao índio que atue conforme estes interesses (consagração da autonomia indígena).

É relevante mencionar que o Código Civil revogado, de 1916, em seu art. 6º determinava a incapacidade relativa dos silvícolas, os índios, especificando inclusive no seu parágrafo único que os índios ficariam sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à civilização do país. Contudo o Novo Código Civil, de 2001 retirou o índio da semi-capacidade (Art.4º, Parágrafo Único), mas não realizou nenhum detalhamento sobre a capacidade do índio, deixando para uma Lei Específica à realização deste foco. Mas e qual é esta lei? Após a instituição do Novo Código Civil, nenhuma lei foi criada para esse fim. O Estatuto do Índio, a Lei nº 6.001 de 1973, por sua vez trata o índio como semi-incapaz. Com isso, deve-se verificar se a Constituição vigente recepcionou ou não esta incapacidade relativa do índio prevista no Estatuto do Índio, o instrumento da autonomia.

Ao analisar o Estatuto do Índio, observa-se alguns artigos aduzindo em favor da tutela estatal enquanto que outros dá ênfase a autonomia dos povos indígenas. Segue abaixo alguns dispositivos da lei.

Art. 2º - Cumpre à União, aos Estados e aos Municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos:

[...]

IV – assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência;

[...]

VII - executar, sempre que possível mediante a colaboração dos índios, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas;

VIII - utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento [...];

Art. 8º - São nulos os atos praticados entre o índio não integrado e qualquer pessoa estranha à comunidade indígena quando não tenha havido assistência do órgão tutelar competente. Parágrafo único.

A autonomia surge com a emancipação que é o término da incapacidade e ocorre por concessão dos pais, por determinação legal, ou por sentença judicial, conforme o art. 5º do Código Civil – CC de 2002.

Monteiro (2009) informa que a emancipação, a que se refere o art. 5º, parágrafo único, n. I e que consiste na aquisição da capacidade civil antes da idade legal, extingue o pátrio poder ou poder familiar (art. 1635, II, CC), fazendo cessar igualmente a condição de pupilo na tutela.

Fiuzza (2006, p.133) aduz que sendo o índio integrado, será tratado como qualquer outro brasileiro, saindo da proteção do Estatuto do Índio. Para se integrar é necessário processo judicial, iniciado pelo próprio índio, desde que tenha mais de 18 anos, que conheça o idioma português, que seja habilitado em algum ofício e tenha conhecimento razoável dos costumes nacionais. O juiz só emancipará o índio após ouvir seu tutor – a FUNAI – e o Ministério Público.

Para Lobo (1996) se um branco, integrante da sociedade do mundo dito civilizado, precisa ter 18 anos de processo de socialização, seria natural para o autor que os índios sejam considerados relativamente capazes, não porque lhes falte potencial ou socialização, mas porque lhes faltam as informações sociais relativas ao nosso meio, sendo sua relativa capacidade oriunda do modo próprio de como foi aculturado. Este entendimento não leva em consideração que o índio já tem sua cultura e seus entendimentos, é uma interpretação como tantas outras em que o índio é menosprezado e infantilizado.

O relativamente capaz índio ao efetuar qualquer ato jurídico deverá ser assistido por seu tutor legalmente instituído, sob pena do ato em questão ser anulado, salvo nos casos em

que ficar comprovado que deste ato não lhe adveio prejuízo (art. 8º, parágrafo único, do Estatuto do Índio), hipótese em que o vício estará sanado, tornando-se o ato jurídico perfeito e acabado (LOBO, 1996, p.26).

A FUNAI – Fundação Nacional do Índio é o tutor legal, instituído com vistas a assistir e representar nossos silvícolas (Lei nº 5.371/67), e assim como em todos os casos de relativa capacidade o tutelado é assistido (em regra) e não representado, como querem supor alguns. O índio e sua comunidade somente serão representados quando excepcionalmente recaírem na situação de absolutamente incapazes (LOBO, 1996, p.26).

A regra é a relativa incapacidade, contudo, (LOBO, 1996, p.28) embora omissa o Código, o dispositivo comporta exceção, pois não poderá ser considerado relativamente incapaz e sim absolutamente incapaz o índio que ainda não passou por um processo de socialização pertinente a quaisquer dos grupos tribais existentes, o que sofre alienações mentais ou seja surdo-mudo incapaz de se comunicar e o ausente. Nestes casos, em que o mais relevante é o dos ausentes, o tutor legal irá representá-los, substituindo-os na relação jurídica. Não é outro o sentido do parágrafo único do art. 1º da Lei nº 5.371/67:

Parágrafo único. A Fundação exercerá os poderes de *representação ou assistência jurídica* inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais.

Até então a tutela era individual, posto que o Código Civil vigente na época falava em silvícolas, não fazendo alusão às sociedades tribais. Com o advento do Estatuto do Índio, porém, a tutela estendeu-se a todas as comunidades indígenas, passando a constituir tutela individual e coletiva. “Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei” (Art. 7º).

Os silvícolas, assim, como relativamente incapazes, estão protegidos por uma espécie de tutela de presunção legal, como forma de suprimimento da incapacidade. O art. 4º, inciso III do Estatuto do Índio considera que os índios são integrados quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições características da sua cultura; é o caso da cessação da incapacidade do silvícola (MIRANDA, 1994, p.32).

Qualquer índio poderá requerer em juízo competente a sua liberação do regime tutelar previsto no Estatuto, investindo-se de plena capacidade civil. Portanto, o Direito brasileiro define o índio integrado com capacidade jurídica absoluta ou plena, ou seja, habilitado para todos os atos da vida civil.

É importante frisar que os índios não integrados sequer são obrigados à inscrição do nascimento, conforme o art. 50, § 1º do Estatuto do Índio, uma vez que tal documento será feito em livro próprio da FUNAI, o órgão federal competente para dá assistência aos índios.

Assim, segundo Miranda (1996) os índios com certidão de nascimento e documento de identidade já são considerados integrados. Enquanto que aqueles sem documentação entram, obrigatoriamente, na tutela do Estado.

É bom frisar também, que a legislação pátria não afirma em nenhuma norma ser o índio absolutamente incapaz, traz a figura da tutela e a capacidade relativa do índio, podendo este exercer todos os atos da vida civil, desde que assistido pelo órgão competente – a FUNAI.

Ocorrendo a emancipação, o índio ou a comunidade liberam-se da tutela e adquirem capacidade plena, ficando habilitados para todos os atos da vida civil. Mas isto, segundo Lobo (1996, p.42) enseja uma pergunta: o índio emancipado é um não índio que perdeu com isso algumas das prerrogativas próprias a estes cidadãos? Não. É índio aquele que preenche os requisitos do art. 3º do Estatuto do Índio e o art. 231 da Constituição Federal e, com isso, tem todos os direitos garantidos, inclusive as políticas públicas direcionadas para a população indígena.

O Brasil é um país onde deve prevalecer a democracia e o cumprimento dos princípios fundamentais previstos na Lei Maior, dentre eles o princípio da Igualdade, onde todos, indistintamente, devem ser tratados de forma igual. Assim, seja índio ou não índio, negro ou branco, heterossexual ou homossexual, homem ou mulher, todos devem ter os mesmos direitos e obrigações. Portanto, o índio não deve ser discriminado, deve ter tratamento igual a qualquer outra pessoa.

É mister ressaltar que o Estatuto do Índio no parágrafo único do art. 8º impõe limites aos regime tutelar do Estado em relação aos índios, no momento em que, apesar de serem considerados, pela legislação em tela, nulos os atos praticados entre índios não integrados e qualquer pessoa estranha à comunidade indígena, quando não tenha ocorrido a devida assistência da FUNAI, contudo, não será aplicada tal regra, no momento em que o índio revele consciência e conhecimento do ato realizado pelo mesmo e, obviamente, desde que não lhe seja prejudicial.

Diante do exposto, a tutela do Estado em relação ao índio é prevista na legislação vigente, contudo, não quer dizer que o índio é incapaz de realizar todos os atos da vida civil, a proteção imposta pela legislação tem o intuito de proteger os índios de algum ato prejudicial,

contrário ao interesse dos índios. Entretanto, há muitas interpretações equivocadas das normas indígenas, ocasionando uma confusão nos próprios índios acerca de seus direitos e deveres.

Por conseguinte, até o órgão protetor, a FUNAI teve na sua criação alguns princípios que eram na verdade situações contrária a cultura e dignidade indígena. A FUNAI foi criada através da Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, tendo como finalidade, conforme o art. 1º da referida lei, dentre outras, o de estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos seguintes princípios: respeito à pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais; garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes; preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional; resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas.

O princípio do resguardo da aculturação dos índios, demonstra que o órgão já foi criado com o intuito de promover o extermínio da população indígena, uma vez que tinha como princípio proporcionar de forma espontânea, porém lenta, a evolução do índio e, consequentemente seu “branqueamento”, no momento em que rejeitaria sua cultura e se integraria na cultura do homem branco.

A legislação em comento é de 1967 e como pode-se constatar o número de índios aumentou nos últimos anos, conforme o senso do IBGE, passando dos 734.127 (setecentos e trinta e quatro mil, cento e vinte e sete) índios no ano 2000 para 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) índios no ano de 2010, um aumento de 1,9% ao ano, em nível nacional. Já com relação ao Estado da Paraíba o aumento ainda foi mais elevado, passando de 10.088 (dez mil e oitenta e oito) índios em 2000 para 19.149 (dezenove mil, cento e quarenta e nove) índios em 2010, um aumento de 7,6% ao ano.

Santilli (1993, p. 309) ao retratar o Estado como sendo um tutor na prática, traz um caso verídico corrido em 1980 com o cacique Mário Juruna, onde este recebeu um convite para viajar ao exterior para apresentar a situação do indígena brasileiro a entidades de defesa dos direitos humanos. Valendo-se da tutela imposta pelo Estatuto do Índio, o Ministro do Interior, chefe hierárquico do Presidente da Funai, proibiu sua saída do país. Em mandado de segurança interposta perante o STF, o cacique logrou a autorização para a viagem.

O Estado neste momento impôs o Poder Tutelar para podar o direito de ir e vir de um índio, comprovando sua má intenção em proteger seus tutelados, pois não teve nenhuma explicação plausível tal atitude, unicamente com a intenção de calar a fala do índio para as outras nações que buscam a defesa dos direitos humanos.

Lobo (1996, p.95) conceitua o direito indigenista como um conjunto normativo que, informado de princípios e institutos próprios, constitui um emergente ramo autônomo de direito público, objetivando proteger as sociedades indígenas e seus integrantes, em suas relações interétnicas com a sociedade nacional envolvente.

Contudo, na prática é um direito pouco difundido entre os brasileiros índios e não índios, demonstrando, com isso, o descaso do Estado perante a luta das populações indígenas. Merecendo, inclusive, ser aprovado um novo Estatuto dos Índios concedendo aos índios sua plena capacidade civil em respeito de sua dignidade e da diversidade cultural no Brasil.

2.5 DIREITOS DOS ÍNDIOS

Os direitos indígenas a seguir foram retratados, especificamente sobre as áreas de interesse dos índios concernente à educação; à demarcação e à proteção de suas terras; e à saúde. Esses direitos estão previstos na legislação brasileira, como forma de preservar a cidadania desta população tradicional.

2.5.1 Direito à Educação

A educação indígena é oriunda da educação escolar, ministrada pelos professores nas escolas e da educação familiar e tribal repassada pelos mais velhos aos mais novos. Neste item vamos destacar o direito à educação escolar que está previsto na legislação nacional e internacional, no art. 210, § 2º da Constituição Federal vigente de 1988 e na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Os indígenas por sua vez têm na legislação atual, normas específicas tratando sobre esse direito, inclusive respeitando a educação bilíngue, onde a língua nativa também é ministrada, além da língua portuguesa.

O Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 dispõe sobre a educação indígena no Brasil, regulamentando o Estatuto dos Índios, ficando atribuído ao MEC a competência para coordenar as ações referente à educação indígena. A Portaria Interministerial Ministério da Justiça – MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991, por conseguinte, dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas, advertindo que historicamente o Brasil realizou uma educação como instrumento de aculturação e destruição das etnias, contudo, a portaria preza pelo respeito à reivindicação dos grupos indígenas em relação a uma escolarização formal diferenciada, respeitando a diversidade cultural indígena.

A LDB, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece no § 3º do art. 32 que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, contudo assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Com isso, há na legislação federal o cumprimento do que já era previsto na Constituição Federal.

A Resolução CNE/CEB nº 003/99 determina diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, determinando no art. 2º como elementos básicos para as escolas indígenas: a localização das comunidades indígenas, mesmo que estas ocupem diversos Estados ou Municípios contíguos; exclusividade no atendimento da escola as comunidades indígenas locais; o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas e com a organização escolar própria, respeitando os projetos pedagógicos e regimentos escolares.

O Plano Nacional da Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Piaget (2011, p.52) traz o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o qual trata sobre o direito à educação para toda pessoa, alegando em seguida que “a educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural”.

A Resolução CNE nº 001, de 17 de junho de 2004, institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O art. 2º, § 2º da Resolução aduz que o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

A Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação – FNDE nº 045/2003 estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, determinando em seu art. 2º que a alimentação escolar tem como objetivo suprir parcialmente as necessidades

nutricionais dos alunos, com vistas a garantir a implantação da Política de Segurança Alimentar e Nutricional e contribuir para a valorização e fortalecimento da cultura alimentar indígena.

A legislação sobre a educação indígena no Brasil existe e impõe regras para incentivar e melhorar o ensino. Contudo, quando analisamos os dados sobre o analfabetismo levantados pelo IBGE (2010) no Brasil, na população com 15 anos ou mais, observa-se um índice de 9,6% de analfabetismo de forma geral, porém, na população indígena esse percentual aumenta consideravelmente para 23,3%, chegando a 32,3% entre os índios que vivem em terras próprias e 14,5% entre os índios que vivem fora das aldeias. A diferença desses percentuais sobre o analfabetismo na população indígena é explicada pelo IBGE (2010) com a falta de escolas nas terras indígenas.

2.5.2 Direito à Terra

Raffestin (1993, p.144) define território como um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia ou informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder.

Enquanto Little (2002a, p.03) define a territorialidade “como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico”. O autor trata das sociedades indígenas, afirmando que o território grupal está ligado a uma história cultural. Assim, os índios têm uma história, um conhecimento que é repassado através da memória viva dos ancestrais. E no momento em que estes são expulsos, obrigados a sair de seu território.

Oliveira (2004, p.22) conceitua territorialização como:

Um processo de reorganização social que implica: i) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; ii) a constituição de mecanismos políticos especializados; iii) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; iv) a reelaboração da cultura e da relação com o passado.

O processo de territorialização no Brasil na visão de Oliveira *et al* (2010) foi dividido em três períodos, o primeiro processo de territorialização ocorreu no séc. XVI quando houve a reunião de vários povos indígenas com a tutela da Igreja Católica através da catequização, mudando o contexto sociocultural dos índios. Este primeiro processo findou quando os

jesuítas foram expulsos na metade do séc. XVIII, havendo a emancipação da tutela missionária, com a criação do Diretório dos Índios na política Pombalina, iniciando o segundo processo de territorialização onde o interesse era a expansão econômica, não sendo reconhecido direitos aos povos indígenas. O terceiro processo de territorialização surge no final do séc. XIX e intensificou na primeira década do séc. XX com um regime de tutela estatal, com definições nas terras indígenas e ao mesmo tempo com a expansão da fronteira econômica.

Em 2012 foi criada a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas, a PNGATI, Decreto 7747, de 05 de junho de 2012, com o objetivo, conforme o art. 1º, de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente. A PNGATI é uma legislação importante para a população indígena, pois surge com o intuito de proporcionar uma gestão participativa nas esferas ambientais e territorial.

Silva e Grupioni (2004, p.87) afirmam que:

É importante lembrar que a CF de 1988 foi elaborada e aprovada no contexto do processo de redemocratização do país. Naquele momento, lideranças indígenas de diferentes povos exerceram junto ao Congresso Constituinte legítimas pressões reivindicando a explicitação de direitos que assegurassem a sua continuidade enquanto etnias. Essa luta esteve centrada no reconhecimento das terras tradicionais ocupadas pelos índios.

O art. 20 da CF de 1988 determina que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios são de propriedade da União, tendo sido garantido o direito do usufruto das terras, mas sem a permissão de desfazer-se das mesmas, individual ou coletivamente. Necessitando para tanto a realização do processo demarcatório das terras indígenas.

Assim, a cidadania dos índios é respeitada no momento em que há a demarcação de suas terras tradicionalmente ocupadas e, por conseguinte, o respeito a sua cultura e seus costumes.

2.5.3 Direito à Saúde

O art. 24 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas aprovada em 2007 aduz sobre a saúde indígena o seguinte:

Os povos indígenas têm direito a seus medicamentos tradicionais e a manter suas práticas de saúde, incluindo a conservação de suas plantas, animais e minerais de interesse vital do ponto de vista médico. As pessoas indígenas têm também direito ao acesso, sem qualquer discriminação, a todos os serviços sociais e de saúde.

O Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004 aprova a Convenção 169 da OIT, que estabelece no art. 25 sobre a saúde indígena que:

Artigo 25

1. Os governos deverão zelar para que sejam colocados à disposição dos povos interessados serviços de saúde adequados ou proporcionar a esses povos os meios que lhes permitam organizar e prestar tais serviços sob a sua própria responsabilidade e controle, a fim de que possam gozar do nível máximo possível de saúde física e mental.
2. Os serviços de saúde deverão ser organizados, na medida do possível, em nível comunitário. Esses serviços deverão ser planejados e administrados em cooperação com os povos interessados e levar em conta as suas condições econômicas, geográficas, sociais e culturais, bem como os seus métodos de prevenção, práticas curativas e medicamentos tradicionais.
3. O sistema de assistência sanitária deverá dar preferência à formação e ao emprego de pessoal sanitário da comunidade local e se centrar no atendimento primário à saúde, mantendo ao mesmo tempo estreitos vínculos com os demais níveis de assistência sanitária.
4. A prestação desses serviços de saúde deverá ser coordenada com as demais medidas econômicas e culturais que sejam adotadas no país.

A saúde indígena é regulamentada pela Portaria do Ministério da Saúde – MS nº 70 de 20/01/2004, o qual aprova as diretrizes da Gestão da Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena – PNASI, com o objetivo de assegurar aos povos indígenas o acesso à atenção integral à saúde, de modo a favorecer a superação dos fatores que tornam essa população mais vulnerável aos agravos à saúde.

A PNASI, segundo o Ministério da Saúde, é coordenada pela Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI que foi criada em 2010 e tem como missão a implementação de um novo modelo de gestão e de atenção à Saúde Indígena. Entre as atribuições da Sesai, podemos

destacar as seguintes: desenvolver ações de atenção integral à saúde indígena e educação em saúde, em consonância com as políticas e os programas do Sistema Único de Saúde – SUS e observando as práticas de saúde tradicionais indígenas; planejar e coordenar as ações de saneamento e edificações de saúde indígena; articular com estados e municípios e organizações não governamentais ações de atenção à saúde indígena, respeitando as especificidades culturais e o perfil epidemiológico de cada povo; e promover o fortalecimento do Controle Social no Subsistema de Atenção à Saúde Indígena.

CAPÍTULO 03 – PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL

Este capítulo trata sobre os parâmetros curriculares nacionais, detalhando as diretrizes previstas na LDB e na legislação vigente sobre o PPP das escolas e consequentemente o conteúdo das disciplinas previsto no currículo escolar a ser repassado aos alunos, com foco na educação escolar indígena.

Por conseguinte, diante da diversidade cultural existente nas salas de aulas no Brasil, como a presença de negros de quilombos, ciganos, índios e outras identidades culturais, este capítulo também verifica as culturas híbridas existentes e como ela é tratada na legislação educacional vigente.

Os parâmetros curriculares nacionais para a educação indígena surgem como forma de orientar os professores, índios e não índios, sobre seus conteúdos e metodologias a serem utilizadas para oferecer os saberes científicos e tradicionais aos alunos indígenas. Faz-se necessário também que as instituições envolvidas (conselhos de educação e técnicos das secretarias de educação municipal e estadual) na educação indígena sejam atuantes e desenvolvam os componentes curriculares conforme a necessidade dos índios. E, por conseguinte, os professores realizem sempre uma avaliação contínua das práticas curriculares nas suas escolas com a finalidade de alcançar os objetivos dentro da sala de aula.

3.1 CURRÍCULO

O currículo vem do latim, segundo Goodson (2012, p.31), *Scurrere*, correr, e refere-se a curso. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente apresentado.

O currículo de forma geral é o documento onde contém o conteúdo das matérias ministradas em sala de aula. Para Sacristán (1998, p.17) os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

A educação no Brasil sempre teve influência estrangeira, ocorrendo transferências curriculares de outros países. Moreira (2001) informa que é importante conhecer os componentes curriculares de outros países, contudo, deve-se entender melhor o contexto brasileiro, enfatizando a cultura e a cidadania brasileira.

Em busca dessas mudanças, não só a educação indígena, mas a educação brasileira precisa fortalecer os costumes, os hábitos, a cultura, a diversidade, a cidadania, enfim, repassar aos discentes o conteúdo necessário para a compreensão de sua atuação na sociedade.

O art. 3º da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, criada pelo Conselho Nacional de Educação do MEC estabelece que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

A Educação Básica, por sua vez, é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude conforme o art. 5º da Resolução nº 4/2010, compreendendo a Educação Infantil, a Educação Fundamental e a Educação do Ensino Médio. O currículo na conceituação do art. 13 da Resolução em tela é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

Há ainda na Educação Básica, de acordo com o art. 27 da Resolução nº 4/2010 a Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. As escolas públicas brasileiras geralmente englobam mais de um desses tipos de educação, no caso da pesquisa de campo deste trabalho, tem-se uma escola indígena, com a EJA e a Educação do Campo.

Uma escola envolvida na filosofia da qualidade, segundo Ramos (1999, p.17) torna claro que trabalha em função do seu cliente mais destacado – o aluno –, sendo seu propósito maior enriquecê-lo como ser humano e cidadão, e que, para tanto, emprega os processos e desenvolve as atividades mais promissoras.

Desta forma, não adianta ter quantidade no ensino público no Brasil, os alunos precisam de qualidade no ensino, de um planejamento escolar não apenas no ensino superior, mas, principalmente, na base, no ensino fundamental. Nesse pensamento, Castro (2014, p.41) informa que:

No passado, a escola atendia a poucos e a qualidade era deficiente. Hoje, demos um grande salto, pois a matrícula entre 7 a 10 anos foi universalizada. Contudo, a qualidade permanece lamentavelmente inadequada. [...] Somos herdeiros de uma sociedade elitista, em que a educação atendia apenas aos níveis mais altos. Criamos ensino superior antes de ter uma rede pública fundamental. Criamos ciência antes de alfabetizar a todos.

Com relação ao papel da escola, Silva (2002) ao analisar Foucault aduz o seguinte:

Embora Foucault não faça uma análise detalhada das escolas, é claro que ele via as escolas e a educação formal como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar. Em *Vigiar e Punir*, num capítulo intitulado “Corpos dóceis”, Foucault descreve inovações pedagógicas iniciais e o modelo que elas forneceram para a economia, a medicina e a teoria militar do século XVIII (SILVA, 2002, p.13).

Para Silva (2002) Foucault faz algumas comparações para explicar o ensino ministrado com autoridade pelos mestres no mundo, como a prisão, o hospital, a fábrica, o exército, enfim os locais onde deve haver algum tipo de disciplina, traz com isso a dicotomia entre o poder e o saber.

O poder é, então, repressivo e contrário aos interesses daqueles que são sujeitados – negativo em vez de positivo – e em geral tem efeitos contrários aos interesses daqueles que são sujeitados. Mas nesse paradigma liberal é a autoridade racional exercida no interesse da criança – seu real interesse – que carrega o peso conceitual, teórico e prático. É pelo exercício da autoridade, ela mesma racionalmente legitimada como sendo educacionalmente apropriada (e normalmente não pelo poder), que o comportamento acadêmico e social das crianças é mudado. O poder, coercivo e opressivo, permanece de prontidão nos bastidores, em caso de qualquer emergência (SILVA, 2002, p. 21).

As escolas não podem exercer seu poder em relação aos alunos e impor de forma repressiva os conhecimentos aos discentes, deve haver uma mudança qualitativa dos conteúdos curriculares, transmitidas de acordo com metodologias do ensino aprovadas pelos docentes e discentes, com material didático de qualidade e professores capacitados.

O reflexo nos materiais didáticos, dos quais dependem os professores e os alunos, assim como a posse por parte dos docentes de um conhecimento que abranja todo o essencial que caracteriza um campo de saber, convertido numa parcela do currículo, é muito importante para fomentar um tipo ou outro de educação (SACRISTÁN, 1998, p.68).

Para Khan (2013) atualmente há mudanças muito rápidas nas inovações tecnológicas mundiais, entretanto o sistema educacional é muito lento e defasado, em consequência disso as crianças não recebem o ensino que de fato precisam. Corroborando com esse pensamento Silva, Azevedo e Santos (1997) ao tratar de um tempo paradoxal em virtude das mutações oriundas pela globalização e a banalização dos conflitos e sofrimentos da humanidade, necessitando, com isso, de um projeto político educacional emancipatório.

Santomé (2013) ao tratar sobre a formação política dos cidadãos traz à baila a necessidade das recomendações oficiais deste mundo interconectado e complexo evidenciarem a formação para a cidadania e para os direitos humanos com a finalidade de uma política educacional libertadora, conferindo poderes aos grupos mais desfavorecidos.

Com isso, Silva, Azevedo e Santos (1997, p.18) detalham que:

A educação para o inconformismo tem ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis.

Desta forma, os conhecimentos repassados nas escolas através dos currículos devem primar pela autonomia das pessoas, pela sua emancipação cognitiva, para tanto as escolas precisam transformar seus currículos edificando a ciência através da aplicação de técnicas e conhecimentos educacionais solucionando os conflitos existentes na localidade em busca de uma sociedade mais justa e equilibrada, com a qualidade e a quantidade necessária no ensino público.

3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP

O PPP é um documento que deve ser elaborado de forma participativa, por cada instituição de ensino, seja pública ou privada, para cada tipo de curso, da educação básica ou do ensino superior. Detalhando consequentemente, seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, suas atividades ocorridas fora da sala de aula, a quantidade de turmas existentes, de alunos e de professores. Como também deve conter a titularidade dos professores para comprovar se estes têm competência e capacidade para ensinar essas disciplinas aos discentes da instituição educacional.

A comunidade escolar deve participar na elaboração, execução e avaliação do PPP, identificando o que deve ser alterado e quais são as pretensões para o futuro da organização educacional.

Santomé (2013, p.223) ao tratar sobre a finalidade dos conteúdos escolares informa que:

O século XX pode ser em geral denominado como o século do reconhecimento dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos. Os avanços são espetaculares e a educação também tem conseguido dar sua modesta contribuição para estas lutas e conquistas sociais. As propostas de *coeducação*, *educação infantil*, *escola inclusiva* e *educação antirracista* conseguiram avanços muito notáveis, e estou convencido de que esses progressos são irreversíveis (grifos do autor).

Com relação à educação escolar indígena, Lacerda e Pinto (2011, p.92) esclarecem que:

[...] a escola tem historicamente lugar de destaque nas relações interétnicas, pois é no cenário escolar que são tratadas questões importantes que atingem não só as comunidades indígenas, como também a sociedade em geral na atualidade, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio dos temas transversais.

A sociedade nacional, indígena ou não, deve ter conhecimento histórico e atual sobre as comunidades indígenas, necessitando, para tanto, despir-se de preconceitos sobre a aculturação indígenas, populações mais ou menos indígenas, e analisar a questão da identidade indígena, precisando, com isso que os PPPs das escolas respeitem a Lei nº 11.465/2008 e incluam nas aulas a história e cultura das populações indígenas, proporcionando um real entendimento do passado e do presente da questão indígena no Brasil (LACERDA e PINTO, 2011).

Sacristán (1998) diz que muitas vezes os meios de comunicação são mais atrativos para as pessoas do que os programas escolares, os professores e os livros, assim, a comunidade escolar deve ficar atenta com a forma de atrair a atenção dos discentes, utilizando a tecnologia a seu favor, contudo, é evidente que muitas escolas, principalmente as públicas não têm acesso a essas inovações tecnológicas, permanecendo com um sistema escolar arcaico.

Por conseguinte, em virtude das mudanças e inovações tecnológicas presentes neste início do século XXI, mesmo ainda existindo muitas pessoas na exclusão digital, essas inovações impulsionam uma flexibilização no contexto escolar. Para tanto, Santomé (2013, p.316) informa e sugere o seguinte:

Os processos de globalização também afetam as instituições escolares. Na medida que o mundo se converte em uma aldeia global, os espaços com contornos bem definidos e com funções exclusivas são cada vez mais inadequados. Atualmente, há uma palavra com grande potencial explicativo e de ação: redes. Uma *sociedade em rede* é uma estrutura social na qual as instituições e associações funcionam de modo flexível para se adequar a uma comunidade na qual as pessoas dispõem de diversos horários, espaços e ofertas para tarefas idênticas ou parecidas; onde já não é imprescindível estar sempre mantendo rotinas iguais, com recursos similares, realizando certas tarefas nos mesmos dias, nas mesmas horas e nos mesmos espaços. O surgimento constante e crescente de novas instituições e instâncias preocupadas com a educação, junto com as enormes possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, estão dando lugar a uma maior oferta de estruturas de formação, graças à importância do conhecimento. Esta proposta de atividades educativas é consequência de uma pressão social cada vez maior dos cidadãos para a melhoria de suas condições de vida e seu nível econômico e cultural.

Assim, surgem novas formas de educar, através de uma maior estruturação das escolas e da própria sociedade. Com atividades extracurriculares, projetos de extensão e pesquisa previstos nos PPPs e elaborados com a participação dos professores e alunos, além da previsão de disciplinas semi presenciais, realizadas com o auxílio da internet.

Já a educação diferenciada indígena tem em seu currículo disciplinas específicas como o Tupi, a Etnohistória e a Arte e Cultura. São disciplinas que tratam sobre a língua materna indígena, a história da população indígena e sua cultura. Na maioria das vezes essas disciplinas surgem na educação escolar indígena como uma forma de resurgimento da identidade e cultura já esquecida pela população indígena, como ocorre na Aldeia Jaraguá da TI Potiguar Monte Mor, Rio Tinto/PB, campo da presente pesquisa, onde a maioria da população não sabe mais falar a língua Tupi.

3.3 IDENTIDADES CULTURAIS

Há duas formas de compreender a noção de cultura e de identidade, segundo Silva e Grupioni (2004, p.129):

O primeiro, a que poderíamos chamar, por simples conveniência, de “platônico”, percebe a identidade e a cultura como “coisa”. A identidade consistiria em, pelo menos como um horizonte almejado, ser “idêntico” a um modelo, e supõe assim uma essência, enquanto a cultura seria um conjunto de itens, regras, valores, posições, etc. previamente dados. Como alternativa a esta perspectiva, pode-se entender a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo, em suma, uma memória. A cultura não seria, nessa visão, um conjunto de traços dados e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas perpetuamente cambiantes.

O Brasil é um país onde há uma elevada pluralidade cultural, coexistindo em um mesmo espaço, pessoas com origens diversas, da Europa, da África, da Ásia, além dos nativos oriundos das populações indígenas. Por conseguinte, ocorre uma miscigenação, uma mistura de etnias e consequentemente de culturas.

A escola, por sua vez, deve transmitir aos alunos essa variedade cultural oriunda de cada cultura existente no Brasil, como também oriunda da hibridação, que é a mistura, a fusão dessas culturas, criando-se novas culturas, como trata Canclini (2008, p.20) ao analisar “as idas e vindas da modernidade, os cruzamentos das heranças indígenas e coloniais com a arte contemporânea e as culturas eletrônicas”, através das culturas híbridas.

Canclini (2008, p.190) aduz que “ter uma *identidade* seria, antes de mais nada, ter um país, uma cidade ou um bairro, uma *entidade* em que tudo o que é compartilhado pelos que habitam esse lugar se tornasse idêntico ou intercambiável” (grifos do autor). A territorialidade, portanto, é fundamental para se manter ou construir uma identidade cultural.

Por conseguinte, Canclini (2008) traz o folclore, as indústrias culturais e o populismo político como parte de uma teatralização para a construção das culturas populares, alegando ainda que o popular é construído e o folclore é uma invenção melancólica das tradições. Detalhando em seguida a desterritorialização que ocorre por causa das migrações, das mudanças das pessoas de um lugar para outro, havendo com isso uma interculturalidade ou uma multiculturalidade, com personalidades fragmentadas.

Canclini (2008, p.285) ainda afirma que:

[...] a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. O que significa para as culturas latino-americanas que países que no começo do século tinham aproximadamente 10% de sua população nas cidades concentrem agora 60% ou 70% nas aglomerações urbanas? Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica

heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação.

Preconceitos e confrontos são também fontes, no entendimento de Canclini (2008), para a existência da instabilidade das tradições, forçando as populações a modificar seus hábitos para serem aceitas pela sociedade moderna ou pós-moderna.

Santos e Meneses (2010, p.318 e 319) informam que:

A controvérsia da etnofilosofia africana vem reacender e contextualizar a oposição entre as percepções locais e universais de conhecimento, uma oposição que já era debatida em relação à ciência. Tal como indica Harding, a ideia de ciência universal desenvolveu-se lado a lado com a supremacia política, militar e econômica da Europa e as utilizações ideológicas de universalidade tornaram-se numa característica dominante das relações Norte-Sul durante o século XIX, e também posteriormente. Assim, a emergência do movimento de construção-social-do-conhecimento ('etnoconhecimento') perde claramente força ao questionar o seu estatuto basilar. Em oposição àquilo que é estranho, estrangeiro, ou alheio, a hipóteses do adjetivo *indígena* antes da caracterização ou do nome de qualquer conhecimento serve para reivindicar para o adjetivo a desejabilidade de autoctonomia (autoctonia), autorrepresentação e autopreservação (grifo do autor).

Silva e Grupioni (2004) ao tratar da crise da diversidade cultural indagam que em muitos países os povos indígenas sofrem com discriminação racial, invasões territoriais, etnocídio cultural e, em alguns casos, genocídio. Precisando, portanto, da visibilidade e aplicação dos direitos da população indígena para sua recuperação demográfica e cultural.

Já Santos e Meneses (2010, p. 444) esclarecem que:

Em *LA RAZA CÓSMICA*, obra publicada em 1925, o filósofo mexicano José Vasconcelos pensava que a América Latina ia se tornar uma nova raça, rica de todas as virtualidades das raças anteriores, a raça final, a raça cósmica. A sua previsão confirmou-se nos fatos, pois em nenhuma outra parte do mundo a mestiçagem foi tão importante como na chamada América Latina, a ponto de tornar impossível a determinação exata do *status* racial da maioria dos atuais latino-americanos (Grifos do autor).

Silva e Grupioni (2004) ao tratar sobre a contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira indagam que antropólogos e biólogos após várias pesquisas e estudos, desenvolveram ramos específicos como etnobotânica, etnozootologia, etnoecologia, entre outros, onde os estudos realizados com os índios demonstraram o conhecimento das tribos

indígena brasileiras, proporcionando um diálogo com os saberes sobre alimentação, ornamentação pessoal, tecnologia, venenos e drogas, enfatizando, assim, o conhecimento tradicional.

Com isso, verifica-se que de forma natural e pacífica ou oriunda de preconceitos, discriminação e invasão territorial, a miscigenação é algo comum na América Latina, ocorrendo várias identidades culturais e a troca de conhecimentos com essa mistura.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é detalhada a delimitação e caracterização da área de estudo, uma escola estadual indígena de ensino fundamental e médio na Aldeia Jaraguá, situada na Terra Indígena – TI Potiguara de Monte Mor, Rio Tinto/PB, assim como os métodos e técnicas utilizados para a realização deste trabalho e, por fim, as etapas de construção da pesquisa.

4.1 DELIMITAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada na TI Potiguara Monte Mor que possui 05 (cinco) aldeias indígenas: Monte Mor, Três Rios, Jaraguá, Lagoa Grande e Ybykoara, com um total de 7.427 índios, segundo Cardoso e Guimarães (2012), com uma área total de 7.487 ha, sendo que a presente pesquisa teve como área de estudo uma escola indígena situada na Aldeia Jaraguá.

A Aldeia Jaraguá tem 285 famílias, conforme dados das lideranças locais, fundamentados em Censo da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, é de difícil acesso, com estradas de barro, ladeiras e muito irregular, porém conta com coleta de lixo, alcançada após decisão judicial em uma ação impetrada pelos índios na Justiça Federal que obrigou a Prefeitura do Município de Rio Tinto realizar a prestação de serviço de coleta de lixo.

A escola pública pesquisada foi estadualizada em 2005, antes era uma escola municipal. A aldeia conta também com atividades econômicas desenvolvidas pelos índios na agricultura, pecuária, pesca e cata de caranguejo. Os índios possuem uma casa de farinha, não existindo plantação de cana de açúcar nesta área indígena, contudo, na época do corte da cana os índios da aldeia trabalham por cerca de seis meses, tendo esse emprego sazonal e ficando desempregados durante metade do ano, conforme dados dos líderes indígenas locais.

Segundo o IBGE (2010) no Quadro 01, a população indígena total no Brasil é de 896.917 pessoas, sendo que destes pode-se observar que a maioria é domiciliada na zona rural. Na TI Potiguara Monte Mor são 7.427 indígenas, distribuídos em 5 aldeias: Monte Mor, Três Rios, Jaraguá, Lagoa Grande e Ybykoara.

Quadro 01 – População Indígena

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896.917	324.834	572.083
Terras Indígenas	517.383	25.963	491.420
Fora de Terras Indígenas	379.534	298.871	80.663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Ainda conforme o IBGE, no Censo de 1991 havia 294.131 índios, em 2000 houve um grande aumento na população indígena chegando em 734.127 índios, sendo considerado este aumento pelo IBGE em virtude da quantidade de pessoas que se reconheceram como índios.

No Mapa 01 observamos a localização das TIs Potiguara, como também a localização da aldeia Jaraguá, campo de pesquisa do presente trabalho.

Mapa 01: Localização das Terras Indígenas e Aldeias Potiguara. A Aldeia Jaraguá da TI Potiguara de Monte Mor em evidência.



A presente pesquisa foi realizada, conforme se observa no Mapa 01, no Município de Rio Tinto/PB, na Aldeia Jaraguá da TI Potiguara Monte Mor dos índios Potiguara, localizada a 64 km da Capital João Pessoa/PB. A TI Potiguara Monte Mor já foi demarcada em 2007, contudo, ainda não houve a homologação da demarcação por causa dos litígios existentes nas esferas administrativas e judiciárias, porém, com a previsão para ocorrer a referida homologação em abril de 2014, conforme informações dos líderes indígenas após audiência com a Presidente da República Dilma Rousseff em julho de 2013, contudo a referida homologação não ocorreu até julho de 2014, data da conclusão deste trabalho.

Na TI Potiguara Monte Mor (IBGE, 2010) declararam-se indígenas 4.362 pessoas. E as pessoas residentes na TI Potiguara Monte Mor que não se declararam indígenas, mas se consideram indígenas são 4.781. Já 472 pessoas residentes na TI nem se declararam e nem se consideravam indígenas. E 491 não declararam nada. Da totalidade dos residentes na TI 50,7% mulheres e 49,3% homens. E, dentre os indígenas da TI Potiguara Monte Mor 5.445 são alfabetizados e 1982 não são alfabetizados.

O IBGE (2010) identificou que 99,1% das pessoas com 05 anos ou mais residentes na TI Potiguara Monte Mor não falam nenhuma língua indígena, enquanto apenas 0,9% falavam alguma língua indígena, seja ela o Potiguara, Tupi não especificado ou o Tupi-Guarani não especificado. Isso se pode observar no trabalho de campo da pesquisa, haja vista que a língua Tupi só foi implantada a partir de 2010, após um curso realizado para qualificação de professores de Tupi, disciplina específica da educação indígena.

Com relação aos rendimentos, o IBGE (2010) identificou que dentre as pessoas com 10 anos de idade ou mais residentes na TI Potiguara Monte Mor, 3.399 não tinham nenhum rendimento, ninguém recebia mais de 05 salários mínimos, tendo 2.164 um rendimento entre $\frac{1}{2}$ e 1 salário mínimo.

Com relação ao tipo de domicílio, ainda de acordo com o IBGE (2010) na TI Potiguara Monte Mor 100% tem casa, desses 98,8% têm energia elétrica, 49,5% a residência é própria, 8,6% alugada. Pode-se constatar na coleta de dados que houve uma diminuição considerável de casas alugadas na TI Potiguara Monte Mor em virtude da demarcação da terra indígena, pois antes da demarcação a população indígena pagava aluguel à Família Lundgren, proprietários da Companhia de Tecido Rio Tinto, cujas terras estão situadas dentro da TI.

4.2 MÉTODOS E TÉCNICAS

A metodologia utilizada no presente trabalho foi uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e observação semiparticipativa. A pesquisa de campo, segundo Ruiz (2009, p.50) consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. Tal situação foi realizada por meio da coleta de dados oriundos na aplicação dos instrumentos de pesquisas, assim como na análise dos componentes curriculares da escola pesquisada e do PPPED.

A abordagem qualitativa de um problema, de acordo com Richardson (1999, p.79) além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. No caso em tela, tem-se a identificação na eficiência, ou não, na transmissão da educação indígena.

A observação semiparticipativa segundo Marconi e Lakatos (2009, p.111) ocorre quando se “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. A observação semiparticipativa foi feita no acompanhamento das aulas de campo, filmagens das atividades de plantio de mudas nativas, coleta do lixo, verificação dos problemas ambientais da Aldeia Jaraguá e a apresentação do vídeo na Conferência Ambiental da Escola.

Quanto aos seus objetivos a pesquisa é exploratória, que segundo Gil (2008, p.27) tal pesquisa tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Correspondendo à parte prática de coletas de dados, empregou-se a entrevista, conforme Lakatos e Marconi (2009, p.111), a entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária. Havendo os seguintes tipos: padronizada ou estruturada, despadronizada ou não estruturada, painel.

Na presente pesquisa foi utilizada uma entrevista semiestruturada com perguntas já previamente elaboradas, mas sendo formuladas novas perguntas no decorrer da entrevista.

A pesquisa envolveu dois momentos, a primeira etapa consistiu em uma pesquisa documental, através de documentação fornecida pela escola pesquisada referente ao PPPED. Além da pesquisa bibliográfica com a leitura de livros e dissertações sobre o tema, como

Grupioni (2004) e Barcellos (2012). As disciplinas foram escolhidas levando em conta o conteúdo ministrado que contempla informações sobre os direitos dos índios, cultura, cidadania e educação indígena. Os componentes curriculares foram analisados tendo em vista a necessidade de verificar quais os conteúdos repassados aos discentes do 9º ano do ensino fundamental, identificando se o conteúdo contempla quais são os direitos indígenas, como também, se proporciona o entendimento sobre a diferença entre autonomia e tutela do Estado.

A outra etapa da pesquisa foi de campo, com uma abordagem de cunho qualitativo em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 (onze) professores e 11 (onze) alunos do 9º ano da escola pesquisada, totalizando 22 (vinte e duas) entrevistas. Para Lavilli e Dionne (1999, p.188) a entrevista semiestruturada é uma “série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Little (2006) determina que para a realização da pesquisa etnográfica devem ser observados dois aspectos, o espacial e o histórico, com isso, no caso em tela, foi observada a escola e a vila das casas dos índios, assim como foi realizada uma investigação bibliográfica.

O Campo de pesquisa é uma escola pública indígena de ensino fundamental e médio, situada na Aldeia Jaraguá, no município de Rio Tinto/PB. A escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), atendendo do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, 1º ano ao 3º do ensino médio e o ensino fundamental realizado através do EJA, com um total de 421 alunos matriculados, com a seguinte infraestrutura: 01 diretoria, 01 secretaria, 01 cozinha, 01 pátio, 02 banheiros e 06 salas de aulas, uma biblioteca e um laboratório de informática.

O critério de escolha da escola foi o **índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB de 2011, a escola pesquisada teve um IDEB 2.1, abaixo da meta projetada 3.3 para 2011, porém foi a única escola indígena da TI Potiguara Monte Mor com o índice apresentado.**

A pesquisa foi desenvolvida perante os alunos do 9º ano do ensino Fundamental, tal série foi selecionada para a realização desta pesquisa, tendo em vista a teoria cognitiva desenvolvida por Piaget, onde demonstra quatro estágios de desenvolvimento cognitivo do ser humano: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Wadsworth (2003, p.125) informa que o quarto estágio da teoria cognitiva de Piaget inicia a partir dos 12 anos de idade, quando uma criança constrói o tipo de raciocínio e a lógica que possibilitam a solução de todas as classes de problemas. Com isso, a escolha dos alunos do 9º ano do ensino fundamental ocorreu tendo em vista que esses adolescentes, com idade média de 14 anos, já alcançaram uma estrutura mental completa concernente às operações formais,

com uma qualidade no raciocínio lógico suficiente para entender as perguntas formuladas no instrumento de pesquisa e consequentemente responder sobre a problemática da pesquisa.

Desta forma, o **universo da presente pesquisa foram 11 alunos e 11 professores do 9º ano do ensino fundamental da escola pesquisada. Diante deste universo, a amostra foi de 100% dos alunos e professores do 9º ano.**

Não houve nenhum critério de exclusão dos pesquisados nesta pesquisa, haja vista que é fundamental para a pesquisa o entendimento dos professores no repasse da educação em uma escola indígena, já que a presente pesquisa teve por finalidade analisar a educação indígena e verificar até que ponto a proposta da educação indígena elaborada pelo MEC estimula o aprendizado dos índios (alunos) concernentes aos seus direitos indígenas e sobre a autonomia e a Tutela do Estado, em conformidade com os planos de ensino das disciplinas e o PPPED.

O procedimento utilizado foi uma análise bibliográfica, trabalhando com autores como Little (2002), que enfoca a territorialidade dos povos tradicionais e o etnodesenvolvimento local, Mendes Júnior (1912) aborda sobre os direitos individuais e políticos dos índios, Oliveira (2004) trata sobre a etnicidade e a reelaboração da cultura dos índios no Nordeste, Ribeiro (1986) detalha o índio e a civilização nacional, além de outros autores.

A análise documental ocorreu mediante a verificação da legislação educacional indígena e do PPPED da escola. Com relação à visão dos índios Potiguara sobre os direitos dos índios e o entendimento sobre a diferença entre a autonomia indígena e a Tutela do Estado foram realizadas entrevistas semiestruturadas perante os alunos e os professores da escola pesquisada. O instrumento de pesquisa teve natureza impessoal, assim não foram identificados os sujeitos da pesquisa, proporcionando o anonimato aos pesquisados.

Quanto à análise e discussão dos dados a pesquisa foi embasada em dados secundários e primários, através de uma análise de conteúdo que para Bardin (2006, p.33) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo”. O conteúdo analisado nesta pesquisa foi a legislação nacional e internacional, abrangendo a Constituição Federal – CF de 1988, o Estatuto dos Índios (Lei nº 6.001/73), a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei de Acesso a Educação Superior dos Índios (Lei nº 12.416/2011) e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, assim como também o PPPED da escola pesquisada. Este tipo de pesquisa tem como finalidade, conforme Marconi e Lakatos (2009, p.44) colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

A análise dos resultados ocorreu a partir da divisão dos dados coletados em categorias para poder detalhar e garantir uma melhor visualização e entendimento por parte dos leitores.

A análise dos Resultados, segundo Rauen (1999, p.141), “é a parte que apresenta os resultados obtidos na pesquisa e analisa-os sob o crivo dos objetivos e/ou das hipóteses”. Os resultados foram analisados com o objetivo de justificar o questionamento feito pela problematização.

Por fim, é importante frisar que a presente pesquisa segue os princípios da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, sendo esclarecido aos pesquisados o objetivo da pesquisa, o procedimento que deve ser realizado, os possíveis riscos, o sigilo nas informações e o anonimato dos pesquisados, além dos benefícios oriundos da pesquisa.

4.3 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste item detalhar-se-á como foi realizada a presente pesquisa, concernente a coleta de dados perante os alunos e professores da escola pesquisada.

No período da coleta dos dados, a pesquisadora estava realizando duas pesquisas, uma sobre conflitos fundiários e socioambientais e a outra, que ocasionou este trabalho, sobre educação indígena, as duas no mesmo campo de pesquisa, a TI Potiguara Monte Mor.

As entrevistas com os indígenas foram realizadas após um período de contato com os índios Potiguara na escola indígena na Aldeia Jaraguá, Rio Tinto/PB. Um professor da referida escola cursou a disciplina Etnoecologia no PRODEMA, aproveitando-a para o mestrado em Geografia na UFPB, nesta oportunidade fizemos um trabalho da disciplina juntos. Logo em seguida foi marcada uma ida a referida escola para iniciar as entrevistas com os alunos e professores para a presente pesquisa.

Antes de iniciar a pesquisa na Aldeia Jaraguá, houve a necessidade de solicitar autorização com o Cacique Geral dos Potiguara e com o Cacique da Aldeia Jaraguá, para, com isso, poder entrar na escola indígena e realizar as entrevistas.

Foram realizadas várias visitas na escola, algumas no turno da manhã e outras no turno da noite, haja vista que os alunos encontravam-se apenas no turno da noite, horário das aulas do 9º ano do Ensino Fundamental da escola, mas os professores, por sua vez, poderiam ser encontrados no turno da noite e no da manhã.

A presente pesquisa foi divulgada perante a direção, aos professores e aos alunos da escola e logo em seguida foram realizadas aulas de campo com a colaboração fundamental da professora de ciências que organizou três atividades extra sala: caminhada nas nascentes e na

voçoroca, denominada pela população de “buraco do padre” por está localizada atrás da Igreja Nossa Senhora dos Prazeres, na divisa das Aldeias Jaraguá e Monte Mor; caminhada com os professores e alunos da escola pesquisada para a realização do plantio de mudas nas margens da nascente da Água Mineral, na aldeia Jaraguá, retomando um projeto da FUNAI paralizado há quatro anos por falta de verbas; e a coleta de lixo no entorno da escola com os professores e alunos da escola pesquisada e os soldados do Exército (Tiro de Guerra de Rio Tinto/PB), deixando a calçada da escola completamente tomada pelos sacos de lixo.

As atividades ambientais realizadas pela escola culminaram na Conferência Ambiental da escola, uma experiência com a participação dos docentes, discentes e direção da escola pesquisada, com apresentação de teatro, dança e os trabalhos que foram colocados para votação perante o público presente, pais, alunos e professores.

As atividades desenvolvidas com os professores e alunos da escola foram filmadas e o vídeo exibido em julho de 2013, no pátio da escola na ocasião da Conferência Ambiental da Escola, como também foi apresentado pela pesquisadora e pela professora de ciências, na Mostra de Filmes da III Semana de Antropologia da UFPB em novembro de 2013.

As disciplinas que mais evidenciaram a educação indígena foram Etnohistória, Tupi e Arte e Cultura. O professor de Etnohistória era o responsável por repassar aos alunos os direitos indígenas e a história do povo Potiguara. A disciplina de Tupi trata da língua materna dos Potiguara, a professora de Tupi participou de uma capacitação com um professor da Universidade de São Paulo – USP que foi para Baía da Traição com o intuito de ensinar o Tupi aos índios, iniciaram três turmas de sessenta pessoas, concluindo ao final de dois anos apenas 15 pessoas, dessas algumas não mais ensinam o Tupi, necessitando, portanto, de mais professores de Tupi nas aldeias Potiguara para transmitir a língua Tupi aos índios.

A disciplina de Arte e Cultura repassa a cultura Potiguara, através do artesanato, da pintura do corpo com o genipapo e o urucum e repassando também a cultura de outras etnias indígenas, inclusive com filmes e debates nas salas de aulas.

CAPÍTULO 5 – O CONHECIMENTO OFICIAL REPASSADO AOS ÍNDIOS

Neste capítulo foram analisados os dados coletados na pesquisa referente aos direitos indígenas, a autonomia dos índios e a tutela do Estado existentes na Aldeia Jaraguá da TI Potiguara Monte Mor no Litoral Norte da Paraíba repassados através da educação escolar indígena, para tanto utilizou-se a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2004, p.147) através de uma análise de caráter qualitativo, organizada através de categorização e subcategorização “que funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”.

Os dados foram analisados das entrevistas realizadas perante 11 (onze) professores e 11 (onze) alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola indígena da Aldeia Jaraguá, que foram separados conforme as categorizações professor e aluno. Além da análise das entrevistas, houve também a análise documental, o PPPED da escola pesquisada.

Os dados analisados nas entrevistas com os professores foram divididos em categorização, sendo elas: Interdisciplinaridade; Diferença entre a educação escolar indígena da não indígena; Atividades extra sala; Mitos, lendas e contos indígenas; Dificuldades na língua Tupi; Capacitação dos professores; PPPD; Direitos Indígenas; Responsabilidade Civil, Capacidade Civil, Tutela do Estado e Autonomia indígena; e Questão ambiental. Já com relação aos alunos as categorias são: Infraestrutura da escola; Reuniões com os pais; Direitos indígenas; Aulas de campo; Mitos, lendas e contos indígenas; Responsabilidade Civil, Capacidade Civil, Tutela do Estado e Autonomia indígena.

O 9º ano do ensino fundamental da escola pesquisada tem as seguintes disciplinas em seu currículo escolar: português, ciências, história, geografia, educação física, matemática, inglês e arte, existindo 03 (três) disciplinas específicas da educação indígena: Tupi, Ethnohistória e Arte Cultura. O Tupi trata da língua materna dos índios Potiguara; a Ethnohistória ministra sobre a história e os direitos indígenas, repassando aos alunos a legislação indigenista; e Arte Cultura trabalha com os alunos a cultura e a arte indígena, tratando sobre a pintura, o artesanato e a cultura indígena.

A escola desta pesquisa era municipal e foi estadualizada em 2005, recebendo verbas da União para a execução do planejamento escolar, como foi o caso da construção de duas salas no final do segundo semestre de 2013, durante a realização da presente pesquisa, com a instalação da biblioteca e de uma sala de aula, onde antes os alunos do 8º ano do Ensino

Fundamental assistiam aulas no pátio da escola. Foi implementado também no mesmo período as aulas de informática.

Os professores são vinculados ao Estado da Paraíba, portanto recebem seus salários na folha de pagamento do Estado, além disso o governo estadual também encaminha o material escolar para os alunos, mas com demora e sem a quantidade suficiente para todos os alunos, como exemplo podemos citar os livros que não são suficientes para todos os alunos e as agendas escolares de 2013 que foram entregues aos alunos apenas no mês de junho de 2013.

A seguir vamos analisar os dados oriundos das entrevistas com os professores da escola pesquisa, estes são identificados com a letra P e em seguida um número que correspondeu a sua posição nas entrevistas, assim o P1 foi o primeiro professor entrevistado. Por conseguinte, os alunos são identificados com a letra A e em seguida o número correspondente a ordem na entrevista, com isso A1 foi o primeiro aluno entrevistado na presente pesquisa. Sendo organizados da seguinte forma: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11 em relação aos professores e A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 e A11 em relação aos alunos. Tanto os professores quanto os alunos não foram identificados pelo nome, respeitando a Resolução CNS nº 466/2012.

5.1 PROFESSORES

Todos os professores da escola pesquisada são contratados, com vínculos por tempo determinado com o governo do Estado da Paraíba, não existindo nenhum funcionário, professores ou os demais servidores (direção, coordenadores, auxiliar de serviços, porteiros, cozinheiras etc.) que tenham ingressado no serviço público através de concursos públicos. Entretanto, o Governo do Estado não interfere nas contratações dos funcionários da escola, haja vista que são os próprios índios, através do Conselho Escolar (composto por lideranças indígenas e por membros da população) quem decide quais pessoas vão trabalhar nas escolas indígenas.

Dos 11 (onze) professores entrevistados 03 (três) são índios, 07 (sete) não são índios, mas destes, dois são casados com índios e 01 (um) professor disse ser relativa esta resposta, não podendo responder nem que sim, nem que não, haja vista que para ser índio, é necessário o autoreconhecimento e também o reconhecimento dos anciãos e líderes da aldeia, comprovando a sua origem indígena. Este professor diz também que se reconhece como índio, contudo por seus ancestrais serem índios de outra aldeia, fica difícil sua comprovação na Aldeia Jaraguá, necessitando que o mesmo dirija-se para a aldeia de origem e faça uma

pesquisa, o que até o momento da pesquisa de campo (junho de 2013) ainda não tinha realizado.

No Quadro 02 verifica-se a categoria Interdisciplinaridade, onde se pode verificar nas falas dos entrevistados que a maioria dos professores realiza a interdisciplinaridade, contudo não há uma integração com outros docentes, apenas ocorre de forma isolada, onde os professores trabalham individualmente nas suas disciplinas temas com outras áreas, mas sem a participação específicas de outros professores, havendo inclusive ressalvas de alguns professores da necessidade da interação de todos os docentes, como no caso do Tupi que precisa do incentivo dos professores para os alunos compreenderem melhor a língua materna indígena.

Quadro 02: Categoria – Interdisciplinaridade

SUBCATEGORIAS	Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Não Realiza	Por enquanto não, porque a gente ainda não terminou o assunto que tava longo. Mas a gente tem ideia de fazer ainda, principalmente quando for questão de interpretação de texto, né? Procurar voltar para a literatura indígena.	P1/01
Não realiza com a cultura indígena	Não. Porque nesse caso, é, seria Arte Cultura que tem essa ligação.	P10 / 75
Realiza só com a língua portuguesa	Não, só com português.	P9 / 73
Realiza e precisa de todos do envolvimento dos professores	O Tupi, em si, ele é muito ligado ao português. É tudo assim, eu tava dando agora pós-posição que não existe no português, mas a palavra “ <i>super pé</i> ”, “ <i>sui</i> ”, “ <i>tupe</i> ”, porque no português é uma preposição. Tipo assim “de”, “para”, porque eu não falo antes do do, mas ai fica. Era bom uma integração. Tipo o professor de português, de matemática, de ciência, todos os professores é ... assistirem essas aulas, ai ficaria, tá entendendo? Ia fluir mais. E tava todo mundo falando e não seria só aquela professora que vinha aqui e dava a aula como se fosse inglês, porque inglês é assim.	P2/08
Realiza com a história e cultura indígena	Eu tento jogar o que é plantas medicinais pra haver um resgate. Pintura. Eu só quero que vocês pesquisem quantas aldeias existe. Por que se deu aquele nome. Apesar de ensinar outro tipo, a história medieval, a história do Brasil né? Eu tento entrar nessa área também. Por que não, né uma escola indígena? Né isso? Então eu tento o que puder resgatar porque estão muito longe um pouco disso. Aí eu faço trabalho: o que significa a flor da jurema? Os caminhos de Monte Mor? As pinturas	P4/28

	indígenas que eles se pintam e não tem nem noção do que é aquilo, né? Aí às vezes eu passo um trabalho referente aquele assunto. Aí eu passo também pesquisa sobre plantas medicinais e hortaliças pra que serve, qual o habitat dela, o valor terapêutico?	
Realiza com Tupi e Arte Cultura	Quando tem alguns temas, por exemplo, agora teve um tema na sala do 9º que fala toda da cultura indígena e africana e isso então eu envolvo já o tópico da comunidade, algumas coisas que eles vivem junto do assunto que foi dado em sala.	P6/ 53
	Eu coloco às vezes frases, coloco frases: vamos preservar a natureza. [...] Eu coloco em português pra você (aluno) me traduzir em Tupi.	P4/33
	No 9º ano eu procuro trazer coisas que eles vêm, coisas que eles vêm, mas eles não tão vendo tanto, os pequenos vêm mais. Por exemplo, na 5ª Série, tem menino da 5ª Série que vem aqui, né, e ainda vai no roçado, ainda vai na maré. Ai eu usava muito isso. Se você pegar um dos meninos quando pega o caranguejo pra vender eles chamam, o conjunto de caranguejo, eles chamam de corda, não é, de corda. E o que é curioso é o seguinte o caranguejo uça a corda é 12 unidades e o goiamum é 10 unidades. Aí eu perguntava: Mas por que é 12? Por que é 10? Né? Uma palha de Aimoré, né, que eles pegam os aimorés aí, são peixe né, eles pegam e colocam nas, fazem fiadeiras e colocam na pá. E tem em torno de quantos? E eu sempre questionava isso. Por quê? Depende do tamanho? Era uma coisa assim, mas do cotidiano, do cotidiano deles. O que é uma cova? Por que quando vou plantar feijão eu faço um lerão? Essas coisas assim. E tem, tudo a matemática por trás disso, ai eu explorava muito quando eu dava aula na 5ª Série e na 6ª Série, que é comum os meninos quando saia daqui ia pra maré pra tomar banho, pro rio, aí via muito isso. Já o foco dos alunos da noite, principalmente, é o foco em que, em vestibular, em Enem. Coisas desse tipo, aí como a hora aula é reduzida a noite, sobre pouco tempo pra tratar da coisa específica.	P8/ 66
Realiza com a cultura indígena	A história fica mais com o professor de Etnohistória. Eu preciso assim ter que resgatar a pintura, como é feito o artesanato, os utensílios. Como hoje estou passando este filme. Aí vou pedir pra eles ir na casa de um ancião aqui na Aldeia, pra que o ancião passe algumas histórias, acontecidas, mas pra eles fazer tipo um teatro, um debate na escola. Eu sempre fico assim nessa	P11/85

	parte. Resgatar nossa cultura mesmo.	
Realiza com filmes	É. Eu sempre trago assim alguns filmes que fala, assim, a vida dos povos. É eu já passei o dos Yanomami, os Tamaurari. E acabei passando esses aí que é um, é um povo que conta as histórias deles. Aí, eu sempre passo, assim, pra que eles, assim, desperte uma curiosidade da nossa história. Pra que eles procurem, assim, ouvir os mais velhos que é bem difícil, num é?	P11/85

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

As disciplinas Tupi, Arte Cultura e Etnohistória são as disciplinas específicas da educação indígena e, por conseguinte, os docentes destas disciplinas são quem trabalham de forma mais detalhada a história, a cultura e a língua indígena.

As escolas públicas precisam de infraestrutura mínima para poder repassar aos alunos os conhecimentos científicos, contudo a falta de material escolar para todos os alunos prejudica o aprendizado. O pesquisado P6 indagou, durante a pesquisa, que o governo do Estado da Paraíba não encaminhou a quantidade de livros suficientes para os alunos e, para que alguns alunos não ficassem sem os livros, não houve a distribuição de nenhum, precisando o docente fazer cópias das páginas dos livros para poder realizar as atividades previstas no programa da disciplina.

Os saberes científicos devem ser repassados aos povos tradicionais, não com o intuito de retirar seus conhecimentos, mas no caso dos Potiguara com o fim de recuperar sua cultura, sua língua e sua história. Santos e Meneses (2010, p.124) informam que:

Nas sociedades onde a colonização não conseguiu a total destruição societal, as heranças intelectual e estética visual não puderam ser destruídas. Mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações inter-subjetivas com os dominados.

No Quadro 03 é identificada pelos professores se há ou não diferença na educação escolar indígena da educação de uma escola não indígena.

Quadro 03: Categoria – Diferença entre a educação escolar indígena da não indígena

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Não necessariamente, eu não considero. Aqui a gente até faz. Eu, pelo menos, faço assim. Semana cultural eu tenho um trabalho, a minha área é o quê. Na semana cultural a gente vai falar sobre as tradições indígenas, por exemplo, sobre a cultura indígena. Eu dentro da minha disciplina, eu procuro é tá trabalhando interdisciplinarizado com outras e	P3/13

contextualizando aquilo, dentro do que foi proposto.	
Tem, porque o foco do índio é muito ah, hoje em dia é que tão trazendo os alunos pra vê essas dificuldades dos indígenas. Mas muita gente. Eu sou casada com indígena. Eu tenho uma amiga em Fortaleza que diz: vixe Maria teu marido tá andando nu, tu mora numa casa de taipa, ah meu Deus. Eu tinha uma prima que era casada com indígena que mora num lugar bem longe, aí ela disse: vixe Maria deixou a casa dela pra mora numa aldeia é doida, não sei o quê. Mas não tem, não sabe nem como é lá. Hoje todos os indígenas tem celular digital, tem notebook, não tem não a maioria não tem não? Tem carro, tem moto. Não tem não, não é a realidade não? Aqui eles exigem, eles são ricos. Aqui tem mar e o rio da água doce. Agora tem muito índio no meio do mundo que tem a dificuldade. Que nem tu viu o jornal do CIMI fala muito isso. Outra realidade. Quando tu vai pra lá, pra fora, os índios ficam loucos quando tem muita comida. E aqui a gente já não tem isso. Já tem essa fartura né? Então, não tem muita diferença. Eu acho assim que a escola pública tá muito, não tem, o conhecimento indígena não tá muito lá.	P4/34
É, mais aquelas particularidades né. É, hoje com, a partir da Constituição de 1988 e da LDB houve pilares modificadores para que toda população indígena tivesse um, de certa forma, posso dizer, ser indígena, quebrar os protocolos. Então, o que a gente sente de diferente é que é que coisas simples que é, desde da conduta do educando com um comportamento diferente. E a questão mais complexa, do cenário, a questão das disciplinas específicas, que eles têm 3 disciplinas que não estão compostas na grade curricular comum, que é Arte Cultura, Tupi e Etnohistória. Até a questão financeira, uma que é pra índio ele tem a possibilidade maior no valor da merenda, nos cálculos, no orçamento. Na escola que não é pra indígenas o aluno tem outro valor.	P7/58
É grande a diferença. Aqui na escola a principal, a principal diferença que eu vejo. Eu tenho 26, comecei a dá aula com 17, já são nove anos, enfim. É a grande diferença daqui pras outras escolas é que, você pode ver o grupo aqui é mais unido. Parece que eles não têm aquela identidade, identidade, que os indígenas têm. Aqui, é muito difícil que você tem, é claro que tem aquelas brincadeiras chatas, tem aluno arengano com outro aluno. Tem aluno, principalmente os pequenos, tem. Mas o <i>bullying</i> que é, que esta sendo em outras escolas, assim, aqui não tem, aqui tem alunos diferentes, que tem um certo grau de deficiência, mas eles não são tratados com indiferença. Isso pra mim é a principal diferença. Essa é a principal diferença. Há diferença também da questão cultural. Aqui a identidade cultural também é muito, por assim dizer, é muito grande.	P8/65
A diferença só, a diferença que existe é só por causa das disciplinas. Em outras escolas não indígena, ela não tem a Etnohistória, não tem Arte Cultura, nem tem o Tupi. A diferença é só essa mesma. Essas matérias a mais e a escola, que a gente chama do branco não tem. Na escola do índio a gente tem essas disciplinas.	P11/83
É uma escola que tá em pleno desenvolvimento e que precisa mesmo crescer, ah ... se tornar maior, cada vez mais. Então, eu tenho essa visão porque tá ainda muito novo, muito novo pra eles. Então teve um processo, conseguir estadualizar, de conseguir se aceitar como escola indígena, até as disciplinas, tudo é muito novo. Então, creio que eles estão engatinhando,	P7/63

mas no caminho certo.	
-----------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Analisando os dados do Quadro 03, observa-se que a maior diferença informada pelos docentes é com relação a cultura indígena repassada na sala de aula através das três disciplinas diferenciadas, Tupi, Etnohistória e Arte e Cultura, frisando alguns pesquisados que a educação é a mesma entre os dois tipos de escolas, indígena e não indígena, com as dificuldades existentes em qualquer escola pública no Nordeste do Brasil.

O Quadro 04 trata sobre as atividades realizadas fora da sala de aula por alguns dos professores da escola pesquisada. A maioria já realizou alguma atividade extra sala ou já acompanhou outros professores nestas atividades. Durante a coleta de dados da presente pesquisa foi realizado o acompanhamento de três dessas atividades com a presença de vários professores e alunos da escola.

Quadro 04: Categoria – Atividades Extra Sala

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Não.	P1/02
Faço. Todo ano.	P3/22
Não	P4/28
Não.	P2/10
É, Neide, geralmente, sempre gosta de fazer, assim. Teve outro que ela fez que foi das nascentes. Levou o pessoal todinho e inclusive chamou, convidou os professores pra irem também, aí eu tava lá, foi bem interessante.	P10/78
Só com os alunos do Fundamental II, não é, que eu já saí, inclusive até agora na Semana Cultural Indígena. Então, a gente fez né, uma caminhada e a gente foi até a Aldeia vizinha né. [...] onde tem a igreja né, com o marco referencial do Povo Indígena Potiguara, porque ali justamente caracteriza a ideia de Aldeia né. Porque o índio em si ele não tinha essa ideia de aldeia. Essa ideia de aldeamento veio a partir dos jesuítas, eles faziam, é, eram fundadas as igrejas, não é, da companhia de Jesus. E aquela igreja ela tinha um único objetivo que era catequisar os indígenas, ou seja, a catequese indígena era tirar toda a cultura indígena e depositar nos índios uma cultura europeia, ou seja, portuguesa né. E numa dessas caminhadas foi trabalhado justamente isso, a prática né, sair da teoria em sala de aula e agente foi trabalhar na prática.	P5/42
Não. Só houve uma aula de campo. Até por insistência deles. Porque eu não gosto muito de sair por conta da responsabilidade que eu tenho com eles. Porque se acontecer alguma coisa fora, eu tenho que responder. Aí, eu fui ainda para uma aula de campo, mas porque todos os outros professores deram suporte, foram junto.	P6/54
A gente sempre, assim, vai conhecer os rios. [...] A gente já foi na maré, vê a destruição com eles.	P11/85
É, são realizados eventos esportivos em diversas modalidades e	P7/61

principalmente trazendo alunos de outras escolas para haver uma integração, interação.	
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

É importante frisar que alguns professores participam de aula fora da sala com a presença dos outros docentes, contudo têm receio em fazer uma aula de campo apenas com os alunos em virtude da responsabilidade assumida com a integridade física dos alunos.

Contudo, as aulas de campo proporcionam a vivência prática da cultura e história do povo Potiguara, trabalhando temas ligados ao esporte, ao meio ambiente e à preservação da identidade indígena.

No quadro 05 vamos verificar as repostas dos docentes em relação a utilização ou não de contos, mitos ou lendas indígenas em português e/ou em tupi, no programa de cada disciplina em conformidade com o currículo e o PPP da escola.

Quadro 05: Categoria – Mitos, contos e lendas indígenas

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Quando faz a literatura também trabalha aqui, teve até livros que foram desenvolvidos aqui no próprio colégio né? Com o professor Emerson que ele já fez um, lançou aqui um livro, foi até premiado. A gente também trabalha, tem acesso a esse livro e também procura trabalhar com a cultura e as lendas também né?	P1/03
Sim. Não totalmente em Tupi, porque nós ainda estamos ainda. A gente não ler frase, porque é bem complexo, né. Porque os alunos, eles têm, por conta dessa escassez de material, aí fica muito, tá entendendo?	P2/10
Bom eu fiz as oficinas do Carnaval: um resgate cultural, ou uma festa cultural. Aí o que é que eu fiz, da minha parte das oficinas que eu fiz. Existem muitos mitos e lendas aqui com relação a uma série de coisas. Eu consegui inclusive fantasias para as meninas irem vestidas de bruxas porque existem lendas aqui sobre as bruxas de coqueirinho. Então, ao invés da gente fazer um halloween que é uma coisa de fora né? A gente ia foca nas bruxas de Coqueirinho porque tem história de despertar a curiosidade o que são as bruxas de Coqueirinho? Por que dessa história? Né? Pra você. O Pai do Mangue é uma lenda que só ouvi aqui eu não ouvi em nenhum outro lugar do mundo. Mas é daqui. Então, é assim já pra que a gente pudesse inserindo com relação a isso. Mas assim, eu não posso dentro da minha disciplina ou não sei se eu tô errada, mas foca numa coisa dessa. Eu posso se tiver oportunidade de eu falar sobre elas porque eu acredito que seja mais da disciplina de Arte, de História, assim. Mas dentro do que eu posso mencionar, eu faço, então, quando eu liguei pra Emerson. Oh, eu tô pensando fazer assim, assim, assim, fizemos todas as placas dos blocos que saíam. Então, tem fulano do 6º ano, da turma tal, bloco tal, eles confeccionaram as mascaras, o porquê das mascaras, enfim. Era uma série de coisa, os bonecos de Jaraguá era o que agente pretendia fazer, mas não	P3/24 e 25

conseguiu fazer porque a história de Jaraguá se mistura a uma história de bonecos gigantes que haviam, como os bonecos de Olinda. Então, a história daqui era relacionada a isso. E tudo isso a gente foi comentando no dia e tentando se fazer, porque a pesquisa daqui ela é boca a boca. Você não tem registro, você não tem. Em algumas capacitações eu ouvi falar sobre isso.	
Eu já passei assim, a história do Pai do Mangue. Porque ah professora a mulher foi pro mangue e não sei o quê. Não levou o fumo professora e deu esse muído. Tu tá entendendo? E eu digo assim: foi mesmo minha gente? Será que isso é verdade? Acontece? Ah, professora não vá pro mangue não, fulano um dia foi pro mangue e ficou lá falando da água, quando ela olhou o pai do mangue professora tinha isso e aquilo. Tu sabe né? Aquelas história. Professora será que é verdade? Aí eu disse: eu não sei. Aí um dia um aluno disse professora a senhora soube que Hitler teve aqui no Casarão dos Lundgren? Eu disse sim.	P4/33 e 34
Há, justamente quando a gente, quando a gente sai da questão do livro e vai pra prática né. Aquilo que eles vivenciam no dia a dia.	P5/46
A gente trabalha. É assim, eu sempre passo algumas história, lendas das outras aldeias e a gente, eu trabalho com uma cartilha que tem várias, várias aldeias, assim, as lendas que existe lá. Aí só que aqui não tem. Aí eu peço pra que eles procure alguma coisa daqui da nossa aldeia. As lendas que os mais velhos contam, já que existe muito.	P11/86
A gente fez né, uma caminhada e agente foi até a Aldeia vizinha né. É, onde tem a igreja né, com o marco referencial do Povo Indígena Potiguara, porque ali justamente caracteriza a ideia de Aldeia né. Porque o índio em si ele não tinha essa ideia de aldeia. Essa ideia de aldeamento veio a partir dos jesuítas, eles faziam, é, eram fundadas as igrejas, não é, da companhia de Jesus. E aquela igreja ela tinha um único objetivo que era catequizar os indígenas, ou seja, a catequese indígena era tirar toda a cultura indígena e depositar nos índios uma cultura europeia, ou seja, portuguesa né. E numa dessas caminhadas foi trabalhado justamente isso, a prática né, sair da teoria em sala de aula e agente foi trabalhar na prática.	P5/42

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nas respostas do Quadro 05, pode-se constatar a existência de livros elaborados pelos próprios professores da escola pesquisada tratando sobre contos indígenas, livros estes utilizados nesta pesquisa. Os docentes das disciplinas diferenciadas (Tupi, Etnohistória e Arte Cultura) utilizam os contos, mitos e lendas nas aulas.

Na mitologia indígena dos povos nativos do Brasil, as lendas foram coletadas desde o século XVI para demonstrar a proteção da natureza pelos índios, através das personagens mitológicas (BOFF, 2001). Ao longo da história colonial do Brasil foram sendo reunidos em inventário da literatura oral, numerosos mitos ou lendas indígenas, que possuem deuses ou criaturas protetoras da floresta ou da natureza. Algumas delas foram perpetuadas por escritores brasileiros como Monteiro Lobato ao tratar nas suas obras personagens como a

Cuca, o Saci-Perere, a Caipora, a Iara e o Curupira, criaturas mitológicas indígenas que foram repassadas para a cultura brasileira. A Caipora é originária da cultura tupi-guarani, um guardião dos animais. Iara, senhora das águas, também conhecida como mãe d'água, canta uma melodia que enfeitiça os homens, levando-os ao fundo do rio sem eles poderem nunca mais retornar. Curupira é um índio de cabelo vermelho e todo peludo com os pés virados para trás, espanca os caçadores que não respeitam a lei da natureza, no período de procriação e amamentação. O Saci-Perere anteriormente era dito como um curumim endiabrado, com duas pernas, cor morena e uma cauda típica, em seguida fica com a cor negra, em virtude da vinda dos escravos negros, perde uma perna e a calda, mas continua fazendo travessuras (JECUPÉ, 1998).

No Quadro 06 identificamos as dificuldades existentes na transmissão da língua Tupi, a língua materna dos índios Potiguara, em virtude de falta de professores para ministrar as aulas nas escolas indígenas, como também a falta de novas capacitações em Tupi, além de não existir um planejamento na integração de todos os professores concernente o trabalho realizado com o resgate da língua Tupi para favorecer o aprendizado da língua então esquecida pelos índios Potiguara.

Os docentes informaram que a primeira capacitação ocorreu com o professor Eduardo Navarro da Universidade de São Paulo – USP, o qual ensinou a língua Tupi de 2001 a 2003, inicialmente com três turmas (Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição) de 60 alunos cada, terminando com uma turma de 15 alunos na Baía da Traição. A falta de verba e a distância dos locais de capacitação foram alguns dos motivos para a evasão nas salas de aula para capacitar os professores em Tupi. E com essa pequena quantidade de professores capacitados, ocorre um déficit de professores desta disciplina.

Quadro 06: Dificuldades na língua Tupi

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
É, não tem mais capacitações. Se tivesse era ótimo. Seria né assim. Porque o professor amanhã eu não teria que vim pra cá. O pessoal daqui mesmo já repassava. E também, assim, não seria só o professor de Tupi, mas o professor de matemática, o de português, os outros professores utilizarem nas disciplinas deles.	P2/08
Eu acho assim, se nós tivéssemos esse, essas metas de toda comunidade escolar, todo mundo tá envolvido com a história, seria, eu acho que fluía mais, aprender mais. E os professores, todo mundo envolvido.	P2/10
Porque, na verdade, é difícil, mas eles estão sendo alfabetizados em Tupi. E eles não conhecem a própria língua. Então, tem sido muito difícil porque alguns ainda sentem vergonha de serem índios. Até hoje. Então, é muito	P7/59

complexo, porém, por tudo que já foi feito, eu posso dizer que a gestão atual, principalmente a questão anterior, e que nesse quesito, fizeram um grande trabalho. E no que diz respeito a essa luta de favorecer a escola indígena.	
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Santomé (2013, p.154) ao tratar sobre as atividades ligadas as artes realizadas na escola ocorrem com muitas dificuldades por causa da forma como é repassada e por isso o autor menciona o seguinte:

[...] é preciso estar consciente de que, devido ao fato de que o mundo das artes é em muitas ocasiões um dos mais descuidados, para muitas crianças as expressões artísticas com as quais são familiarizadas são as correspondentes às produções comercializadas por grandes indústrias, como a Walt Disney, Hanna Barbera, Mattel etc.

Com todas as dificuldades existentes e narradas no Quadro 06 é importante ressaltar que a escola pesquisada tem aulas de Tupi, mesmo com todas as dificuldades financeiras e pedagógicas existentes. Por conseguinte, os eventos existentes na escola pesquisada procura tratar sobre a cultura indígena para fortalecer a identidade cultural do povo Potiguara, através do carnaval folia, semana cultural e semana do meio ambiente, além de outros eventos realizados na escola para os alunos e para a comunidade local.

No Quadro 07 observamos a existência de capacitação dos professores na escola pesquisada.

Quadro 07: Categoria – Capacitação dos Professores

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
A questão da preservação da língua, né, a gente não tem essa visão ainda porque, é, ainda tá resgatando, não é, esse resgate ele começou em 2008, 2009, por parte dos professores, né, é teve um professor, que agora esqueci o nome dele, que veio de São Paulo né, esse professor, se não me engano, não é com exatidão, mas se não me engano, ele passou 4 anos com a etnia né que fala o tupi e ele aprendeu bem a língua e daí isso foi um trabalho justamente que porque, depois que eu, na época eu nem entendia né, mas depois eu comecei a entender, que a legislação diz é que o Potiguara perdeu a cultura, inclusive a língua né, sua identidade etnocultural, justamente, não foi porque ele quis, mas foi algo que ele foi forçado a fazer. Então daí a legislação aponta que é responsabilidade do Estado retratar isso, ajudando a resgatar. E, conforme eu entendi na época, esse professor, que é um professor é da USP, ele foi conviver com esse povo na Amazônia que ainda fala o tupi, ele conviveu 4 anos lá, financiado pela	P5/45 e 46

FUNAI, pra ele aprender bem o tupi e depois ele vim aqui na Paraíba, não só na Paraíba, mas como é no povo indígena do Nordeste, porque agente tem no Ceará também o Potiguara no Ceará não é. Então, ele tinha essa é esse objetivo, né, financiado pela FUNAI, governo federal, de resgatar, ajudar a comunidade indígena, que perdeu a sua língua, a resgatar. E ele veio pra cá em 2009 e é formou professores, não é.	
Nós vimos nessa luta acho que desde os anos 90 né? Mas, assim, acho que veio mais se concretizar no início de 2000 mesmo. Acho que 2001 começou a língua Tupi. Ai um professor veio de São Paulo e a gente estudou com ele. Eduardo Navarro da USP. E ele fez um projeto muito bonito. O projeto Poti. Aí veio pra cá e a gente, trouxe livros, essas coisas, capacitou a gente para repassar.	P2/05
Houve. Houve. A gente foi pra João Pessoa né? A gente era leigo, eu mesmo não tinha visão nenhuma do que era indígena, de comunidade indígena. Não tinha visão nenhuma. E lá houve essa capacitação né? Pra trabalhar essa visão. E a partir daí foi que começou, vamos assim dizer, que começou a pensar da educação e escola indígena.	P5/39

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Na capacitação dos professores todos tiveram oportunidade de conhecer a língua Tupi, entretanto houve muita evasão nessa capacitação, prejudicando o resgate da língua materna dos Potiguara por causa da falta de professores na área, como também pela não existência de conhecimento dos professores que não são da disciplina Tupi, ocasionando a não interdisciplinaridade entre os componentes curriculares com a língua indígena.

Corroborando com esse entendimento Santomé (2013, p.164) aduz que:

A formação dos professores não pode ser reduzida apenas à preocupação com os conteúdos culturais das distintas disciplinas e áreas do conhecimento e nas suas dimensões didáticas. É óbvio que trabalhar como docente implica estar muito atento aos erros conceituais, às distorções de informação, às formas de raciocínio dos alunos a fim de ajudá-los a construir um conhecimento cada vez mais objetivo e válido. Porém, além disso, é preciso formar os professores para que eles possam interagir de modo eficaz, com amor, controlando suas emoções, seus preconceitos e suas faltas de informação e para que tenham respeito com seus alunos, cada vez mais diversos, e com suas famílias, com culturas, tradições e expectativas extremamente diferentes.

No Quadro 08 é verificado como foi trabalhado o PPP na escola pesquisada, desde sua construção até sua aplicação em sala de aula com a participação ou não dos professores, tendo sido indagado se os pesquisados tinham conhecimento do PPP e o que ele propõe para a escola.

Quadro 08: Categoria – PPP

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Não, porque ainda tá sendo construído.	P1/02
Houve uma reunião, se eu não me engano. E houve a reunião com todos os professores pra discutir, repassar tudo. Esse ano era pra ter havido, mas até o momento não houve com todos os professores.	P6/54
Pra te falar a verdade, o projeto foi concluído, o projeto foi todo um projeto pra se construir e nesse processo migrou de muita gente né, teve uma discussão que foi feita lá na Baía com todos os diretores. E inclusive eu fui lá pra vê a construção do Projeto Político-Pedagógico. Como eu me afastei dessa parte burocrática eu não sei como esta hoje.	P8/67
É. A gente, assim, antigamente, por exemplo, já faz uns dois anos que a gente era assistido pela FUNAI. Eles sempre vinha pra elaborar, pra ajudar a gente elaborar o projeto, mas faz um tempo que a gente num tem mais, mas aí a gente tá agora com um coordenador. A gente faz uma semana, a gente senta, faz reuniões.	P11/84
É o Projeto Político-Pedagógico foi justamente instituído o ano passado, mas antes não tinha, então ele foi instituído e foi apresentado a comunidade né? E ele além de contemplar toda uma realidade do povo indígena Potiguara no tocante os índios da Aldeia Jaraguá. Ele de maneira bem visível destaca as disciplinas específicas diferenciadas, que são: Etnohistória, Tupi e Arte Cultura. Não é? E destaca muito bem. Além de destacar ele tem as diretrizes né a seguir, a ser trabalhada.	P5/40 e 41
Olha o Projeto Político-Pedagógico da escola ele é cheio de projetos dessa realidade. [...] No Projeto Político-Pedagógico nós temos projeto de conscientização da questão ambiental, que também envolve direitos humanos. Enfim, tem uma série de projetos. Agora essa da Semana Ambiental, desde o ano passado que já foi elaborado o projeto, tipo assim um projeto modelo, pra se seguir, porque tantos projetos são inseridos dentro do PPP da escola, como o próprio PPP da escola, ele esta em aberto, não é, porque qualquer professor, qualquer pessoa da comunidade que tiver ideia, tiver uma sugestão, não é, de mudança, de adequação, então, esta em aberto né?	P5/43 e 44
O Projeto Político-Pedagógico esta pronto, o que falta é a proposta pedagógica, que na reunião passada, a gente foi comunicado que seria, precisaria ser refeito. Porque tem uma série de normas que você tem que seguir.	P3/19 e 20
Foi concluído. Mas, dentro da nossa realidade, que é uma realidade de uma escola pública, zona rural, interior do Estado, é existe uma certa distância que prega o PPP e uma realidade. Porém, posso lhe afirmar que talvez seja uma das coisas fortes. Além de ter concluído o documento, as vezes, pode ser visto como uma mera formalidade. É dentro da escola, as coisas estão acontecendo. Os alunos hoje eles já sentem um certo prazer. Em tantos eventos que fazemos, que são pontuais. Como ontem eles tiveram um Torneio Interescolar de Futebol de Salão que nós fizemos na piscina aqui. Pra eles são coisa que se a escola não oferecer eles não tinham como conseguir em outro lugar. Então a escola tem que tá proporcionando. E tudo isso de acordo com o projeto pedagógico.	P7/59

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O PPP deve ser de conhecimento de todos os professores para que eles possam aplicar as propostas previstas no PPP, contudo é possível identificar que alguns professores ainda não tem conhecimento da conclusão na elaboração do PPP, necessitando, com isso, de uma melhor comunicação entre a direção, a coordenação pedagógica e os professores.

É notório na pesquisa de campo que muitos professores participam de todas as atividades desenvolvidas nas escolas, enquanto outros não, desconhecendo os projetos realizados e previstos no PPP. Projetos como o Carnaval, uma festa cultural; a Semana Cultural, realizada na semana em que ocorreu as comemorações do dia do índio, e a Semana do Meio Ambiente.

Khan (2013, p.68) ao tratar sobre a tradição no sistema educacional atual, traz a necessidade de mudança neste sistema:

[..] mudar um sistema com tamanho grau de inércia e que se mantém estável por tanto tempo é claramente difícil. Não é só a tradição que tende a imobilizar a imaginação; é também o fato de nosso sistema educacional estar entrelaçado com muitos outros costumes e instituições. Mudar a educação, portanto, provocaria alterações também em outros aspectos da nossa sociedade. Estou convicto de que com o tempo isso seria muito bom; no curto prazo, porém, tal perspectiva necessariamente sugere perturbações e ansiedades.

Desta forma, o PPPED é um documento estabelecido pelos profissionais da escola com a finalidade de conduzir um diálogo de saberes científicos e tradicionais aos discentes de forma integrada com as disciplinas, porém é difícil trabalhar atividades interdisciplinares, necessitando, com isso de uma mudança nas metodologias, de maior flexibilização no modelo educacional existente para transmitir os saberes.

No Quadro 09 são identificados os direitos indígenas no entendimento dos professores da escola pesquisada.

Quadro 09: Categoria – Direitos Indígenas

Subcategorias	Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Constituição Federal	Sempre que eu abordo um conteúdo, né, e esse conteúdo tem haver com a questão do direito indígena, eu sempre, é, vou lá pra Constituição de 1988, onde se respalda né, tá garantido, porque o Estatuto do Índio ele deixa muitas brechas, não é, muitas contradições. Então a Constituição de 1988 ela amplia um pouco e corrige, corrige falha do Estatuto. Hoje o Estatuto do	P5/47

	Índio a gente ainda usa, né, usa é em pontos que, que são adequados né, pra questão da nossa realidade. Mas tem muitos que a própria Constituição de 1988 eliminou. Então a gente trabalha muito isso. E quando se fala da questão da Organização Política e Social agente, em parte, né, pra o que a gente trabalha na escola, na questão de educação, é hoje o que a gente mais fala de legislação é de legislação que trata da educação escolar indígena.	
Educação Bilíngue	A questão da preservação da língua, né, a gente não tem essa visão ainda porque, é, ainda tá resgatando, não é, esse resgate ele começou em 2008, 2009, por parte dos professores, né, é teve um professor, que agora esqueci o nome dele, que veio de São Paulo né, esse professor, se não me engano, não é com exatidão, mas se não me engano, ele passou 4 anos com a etnia né que fala o tupi e ele aprendeu bem a língua e daí isso foi um trabalho justamente que porque, depois que eu, na época eu nem entendia né, mas depois eu comecei a entender, que a legislação diz é que o Potiguara perdeu a cultura, inclusive a língua né, sua identidade etnocultural, justamente, não foi porque ele quis, mas foi algo que ele foi forçado a fazer. Então daí a legislação aponta que é responsabilidade do Estado retratar isso, ajudando a resgatar.	P5/45 e 46
História e Cultura Indígena	Esse é, essa história ela é repassada, tem vários pontos. Essa história ela é repassada na prática, quando eles, né, eles decidem né, que muitos estão fazendo isso hoje, eles decidem participar, do movimento social, ou seja, eles decidem colaborar com a liderança, né, participando dos eventos, das reuniões. Então, eles acabam aprendendo na prática, né. E outro método que é usado, é esse que nós aplicamos em sala de aula, trazemos questionários, traz questionário, traz textos né, onde é lido e interpretado, eu trabalho muito isso. Eu poderia trabalhar diferente, né, mas aí eu, é, um vídeo né.	P5/45
	Com certeza. Aí eu falo em português mesmo. Eu falo sempre da cultura deles, porque pra preservar, pra cultivar, pra não perder mesmo. Assim, eu sempre tô, porque agente não pode desistir, porque os Potiguara são um povo forte mesmo né? E nós não temos que parar, não deu certo isso, não? A gente vai pra frente.	P2/10
	Essa história ela é repassada, tem vários pontos. Essa história ela é repassada na prática, quando eles, né, eles decidem né, que muitos estão fazendo isso hoje, eles decidem participar, do movimento social, ou seja, eles decidem colaborar com a liderança, né, participando dos eventos, das reuniões. Então, eles acabam aprendendo na prática, né. E outro método	P5/45

	que é usado, é esse que nós aplicamos em sala de aula, trazemos questionários, traz questionário, traz textos né, onde é lido e interpretado, eu trabalho muito isso. Eu poderia trabalhar diferente, né, mas aí eu, é, um vídeo né.	
Meio Ambiente	Essa questão do meio ambiente é a questão Político Cultural, como um todo, Sócio Cultural como um todo. A gente trabalha muito a questão dos arts. 231 e 232 da Constituição né. Então esses dois artigos, ele abrange, né, tudo que é de direito que nós queremos trabalhar, nós queremos né.	P5/47

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os direitos indígenas são repassados aos alunos principalmente através das disciplinas específicas, porém todos os professores indicam que o professor de Etnohistória é quem tem esse conteúdo previsto em seu programa da disciplina, inclusive foi capacitado para repassar esses conhecimentos aos discentes.

O Quadro 10 detalha a autonomia indígena, tendo sido indagado aos professores, durante a pesquisa de campo, se eles repassavam aos alunos sobre a responsabilidade civil, capacidade civil, tutela do Estado e autonomia indígena.

Quadro 10: Categoria – Responsabilidade Civil, Capacidade Civil, Tutela do Estado e Autonomia Indígenas

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Não.	P1/04
Essa parte quem foca muito é o professor de Etnohistória, além dele ser conhecedor da história dos Potiguara, ele é conhecedor da lei, inclusive nas reuniões aqui, a diretora tá sempre né chamando pra que ele possa esclarecer.	P3/26
Cidadania Indígena. Mas é no conteúdo que eu já trabalhei, foi trabalhado essa questão da cidadania, quando agente trabalhou justamente a questão da tutela. A tutela por parte da FUNAI, né. Foi a questão da tutela política, não é, a questão da tutela com a visão social, a questão da tutela como uma questão cultural. Então, já trabalhei a tutela em é na FUNAI, mas também essa tutela é trouxe pra questão do Estado. Porque quando se trabalha tutela com a questão da FUNAI, como órgão do governo, então se trabalha com o órgão do Estado. Na época eu trabalhei com eles a questão do Código Penal Brasileiro né, e até o Estatuto do Índio né, porque é uma coisa que, como já falei pra você, que alguns pontos tá caduco, não é. E o Código Penal Brasileiro, também, ainda é, tá caduco também, eu posso dizer assim né. Deve ser mudado. É lá ele diz que o índio é incapaz né. Ele é incapacitado, não é, de responder pelos seus próprios atos. Só que essa visão que a FUNAI tinha de tutela que era colocada isso no Estatuto do Índio de 1973, pelos relatos que ocorreram, pela visão que agente tem hoje, não era em benefício do índio, ou seja, o índio cometeu tal delito e o	P5/50

Estatuto do Índio diz que ele é incapaz de ter consciência de tal ato. E a FUNAI vai defender, não era pra isso. A verdade é 1973 para traz e 1973 pra frente até que o índio tomasse conhecimento do direito dele. Na verdade a FUNAI ela não assumia de fato essa tutela. O que era tutela? Como tutor, como protetor. Na verdade essa tutela era pra tá próxima, não é, do índio. E justamente, é guiar os passos. Quer dizer: vocês têm que andar por aqui, é desse jeito. E daí agente tem relato de é arrendamento de terra, era tudo pela FUNAI, não é. É, ou seja, varias questões que envolve recurso, envolve é, tem ante da própria FUNAI, tinha também a questão do SPI, Serviço de Proteção ao Índio, né. Então, agente vê que a tutela, no que é tutor, protetor, não se encaixa não é. Mas ai voltando pra hoje, agente ainda vê que o Código Penal Brasileiro ainda tem né encara dessa forma.	
Indígena? Falo. Quando eu falo, eu falo, assim, da autonomia, eu não digo que nós somos tutelado pelo Estado, não. Porque, assim, de repente o Estado, eu acho assim que o Estado, que eu fico lutando sobre isso na disciplina. O Estado, ele tem a parte dele e nós reivindicamos e ele tem, eu não sei se eu tô certa assim, nós temos que reivindicar e o Estado tem que acatar. Tipo, eles estão precisando disso, que tal isso e, porque eles estão precisando disso. E nós, como índios, devemos reivindicar esse tipo de coisa, porque nós somos autônomos. Assim, nós temos a autonomia da gente né?	P2/11
Não. Tudo é com o professor de Etnohistória. Porque, assim, ele alega e eu concordo com ele, que é uma disciplina que ele tem que puxar muita coisa, como já tem um, tem grandes coisas, assim, registrada, né, que tem, mas tem que pesquisar pra poder expor. É pra resgatar.	P6/ 57
Sim, tem que assumir. E até como indígena. Se eu erro, eu tenho que pagar pelo meu erro. Não posso deixar para ninguém pagar pelo meu erro, né? Então, se eu tô lutando por uma causa, eu tenho que dá, eu tenho que ter suporte para poder lutar pela aquela causa. Tipo assim, ter autonomia mesmo de lutar.	P2/11
Ah, não, a gente discute demais. Quando tem briga aqui oia, é pau com essas meninas, briga mesmo. Aí quando começa a briga: Não professor, você não pode fazer isso não, que eu tenho direito, num sei o quê. Aí eu digo: E os deveres? Aí começa. E a gente acaba confluindo pra isso. Né, confluindo pra isso. Pra tentar mostrar que, tem, são, na verdade o indígena é uma parte privilegiada. Né, assim, o Governo do Estado, meio que é forçado a dá uma atenção diferente pro indígena, quer seja por bem ou quer seja por mal. Infelizmente, aí muitas vezes é por mal. E tem que brigar e tem que discutir, mas dá uma atenção diferenciada. E os alunos são consciente.	P8/69
Alguns anos atrás existia isso, eu sou índio eu vou fazer porque eu não vou ser punido. [...] o índio errou, ele vai ser punido igual ao branco. Sabe que nós somos seres humanos iguais. Então, quer dizer, se o branco errou e o índio também errou, ele vai ter que ser punido. Num existe mais isso, porque eu sou índio eu vou fazer o errado porque eu não vou ser punido. Num existe. A gente sempre diz na sala de aula, a gente sempre conversa que o índio tem sim é o direito diferenciado do branco, mas pra que ele possa ter acesso aquele direito, ele tem que trabalhar direito. Tem que fazer as coisa corretamente, certo. Mas se saiu do, se não faz o mais correto, então, vai ser punido.	P11/87

Eu acredito que seja, mas não na minha disciplina. Em outras disciplinas. Tem um professor que ele debate muito isso. O professor de Etnohistória.	P10/82
É uma questão. Eles sempre perguntam: por que nas outras escolas os funcionários saem e até em outras comunidades indígenas que ainda é do Município, a é, da Prefeitura, é os funcionários são trocados. E a gente do Estado num é. E eles perguntam se é por causa do Governador. Não, a gente não somos trocados porque a gente é assegurado pelo um direito da gente lá em Dr. Duciran. A gente, a gente entrou com um processo lá e a gente conseguimos. Então, Dr. Duciran deu essa ordem de que só nas Escolas Estaduais Indígenas quem troca é a Comunidade e é o Cacique.	P11/88

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Analisando o Quadro 10, observa-se que a responsabilidade civil, a capacidade civil, a tutela do estado e a autonomia indígenas são repassadas aos alunos pelos professores da escola indígena pesquisada, contudo a disciplina de Etnohistória é quem de fato tem esses conteúdos em seu programa e alguns professores acabam não se preocupando com esses conteúdos, haja vista já serem transmitidos por uma disciplina específica. Porém, há outros professores que debatem sobre esses temas na sala de aula e informam aos alunos sobre seus deveres e obrigações como cidadãos brasileiros, quer sejam índios ou não índios.

O Quadro 11 trata sobre a questão ambiental e as atividades realizadas pela escola para conscientizar os alunos e a comunidade local sobre a necessidade da preservação ambiental.

Quadro 11: Categoria – Questão Ambiental

Subcategorias	Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Lixo	Essa questão do lixo ela foi trabalhada desde 2005, não é, veio o pessoal do CEFET, eles vieram pra cá, a professora Tânia, ela veio aqui na escola e fez um trabalho com a gente e fez, eu ainda tava aqui na época né. Depois que eu saí ela ainda retornou aqui, um outro ano e continuou esse trabalho da conscientização, ou seja, o processo seletivo do lixo né, lixo orgânico e não orgânico. É, hoje tem até a coleta, né, hoje tem, naquela época não tinha, hoje há a coleta do lixo, o carro do lixo passa fazendo a coleta.	P5/44
Nascentes e plantio de muda	Na verdade, esse resgate ele, a visão dele é mais pra preservação de, do que tem ainda né. E, é, vitalização das nascentes, né, revitalização das nascentes. Ou seja, com plantio de mudas, tem essa proposta.	P5/44
Reciclagem	Já falei sobre esse tópico. Mas na verdade, assim, a gente já houve reunião com alguns professores e a gente tá tentando nessa semana fazer com que eles reciclem, façam alguns objetos com produtos recicláveis. Então, é falado porque eles vão ter que pegar pra confeccionar. É	P6/55

	tanto que estamos pensando em fazer uma oca com garrafa pet. E com eles criando.	
Mudança na paisagem	É, eles inclusive são muito ligados a essa ideia de meio ambiente porque a modificação ao redor é eminente. Eu como sou daqui sei. Né, quando você olha, você olha, você pegar algumas fotografias passadas e for olhar a paisagem agora, você vê uma mudança muito grande. Feitas pelos próprios índios em parte. Feita pelas usinas. Feita pelo sistema. Uma coisa que tá bem evidente agora é a deteriorização da região de mangue, da região de mangue, assim, tá muito deteriorada. E o que é que deteriora o mangue? São vários fatores, né. Os indígenas, os indígenas plantam, a população tá crescendo, é um povo que vive da pesca. Então, pesca muito no mangue. Certo, aí em contra partida, houve um represamento no Rio Mamanguape lá em cima já há um bom tempo, certo, e esse represamento seco o rio e vem uma enxurrada de areia, e quando chove vem modificando. E às vezes a usina joga resíduo de vinhaça e sai matando os peixes. Então o acumulo desses fatores que tá gerando uma deteriorização do mangue e o aumento da população aqui de Jaraguá tá contribuindo e muito por quê? O pessoal da pesca vai pro mangue e o mangue com todos esses fatores não tá conseguindo supri a necessidade. Então o mangue tá se acabando. Antes você entrava aqui né, pra você chegar lá do outro lado, lá na da beira do Rio Mamanguape, menino você andava demais por dentro do mangue, era um mangue fechado. Hoje em dia tem bancos aqui nessa região, aqui em baixo, que já é alguns pequenos afluentes do rio que você olha e já vê o outro lado. Então, tá bem deteriorado. Tem gente que cria gado e bota o gado dentro do mangue.	P8/69 e 70
Falta de sementes	É, assim, em questão, porque a gente em questão quando vai procurar uma semente num tem. Poucas árvores que tenho assim mesmo nos fornece. Aí eu sei porque eu converso com eles. Se não tem, a gente trago uma muda de outra aldeia que tenho essa semente e a gente traz pra cá. A gente, algumas mudas a gente vamos plantar pra que o futuro a gente tenha na nossa, no nosso meio ambiente o que nós precisamos, que a gente tem tão pouco aqui na comunidade.	P11/89

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O lixo é um problema socioambiental oriundo da falta de infraestrutura mínima que deveria ser concedido pelo governo para a garantia da cidadania em uma comunidade, contudo, a falta de políticas públicas indigenistas ocorre de forma diferente conforme cada aldeia, sendo identificado também este problema na TI Potiguara Monte Mor.

A Aldeia Jaraguá não possui ruas calçadas, mas tem a coleta de lixo realizada pelo Município de Rio Tinto, após uma briga na justiça federal, conforme o Cacique local, mas a comunidade, mesmo com a coleta de lixo, joga o lixo nas ruas e quintais da aldeia, proporcionando problemas sociais em decorrência da proliferação de animais como ratos, baratas e escorpiões, como também ocasiona problemas ambientais em virtude do lixo ser levado com as chuvas para os rios e maré da região, contaminando as águas e o solo, como pode-se constatar na Figura 01.

Figura 01: Lixo jogado pela população na Aldeia Jaraguá



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Por conseguinte, em virtude do trabalho realizado na escola pesquisada, os alunos e professores com a ajuda do Exército Brasileiro, Tiro de Guerra do Município de Rio Tinto/PB, realizaram em 18 de junho de 2013 uma coleta de lixo no entorno da escola e reuniram vários sacos de lixo que cobriram a calçada na frente da escola.

Na Figura 02 verifica-se a coleta de lixo realizada pela comunidade escolar de Jaraguá nas atividades da Semana do Meio Ambiente do Projeto Escola Sustentável.

Figura 02: Coleta de lixo pelos alunos e professores da escola pesquisada e pelo Exército (Tiro de Guerra) na Aldeia Jaraguá



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

As atividades realizadas pelos alunos e professores foram desenvolvidas em projetos escolares da escola pesquisa na Aldeia Jaraguá para a Conferência Ambiental do Estado da Paraíba, além da coleta de lixo também ocorreu uma atividade extra sala referente ao plantio de mudas nativas na Nascente da Água Mineral na Aldeia Jaraguá. Com essas atitudes vê-se o interesse da comunidade escolar na preservação ambiental e a melhoria da qualidade de vida dos índios, tentando minimizar os danos oriundos da plantação da cana, como também causados pelos próprios índios.

5.2 ALUNOS

Todos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Aldeia Jaraguá do ano letivo de 2013 participaram da presente pesquisa, em um total de 11 (onze). Desses, apenas 02 (dois) não são índios, sendo 05 (cinco) com 15 (quinze) anos de idade, 04 (quatro) com 16 (dezesesseis) anos e 02 (dois) com 14 (quatorze) anos.

Antes de iniciarmos a análise de conteúdo das entrevistas dos alunos, é importante esclarecer que as respostas dos alunos têm orações curtas, situação oposta a do ocorrido com as falas dos professores.

Com relação a infraestrutura da escola, os alunos informaram que a escola tem uma boa infraestrutura. Contudo durante a pesquisa de campo, foi observado que não havia

biblioteca ou uma sala de leitura, como também não existia o funcionamento das aulas de informática, apesar de já ter uma sala reservada para este fim, mas sem a instalação dos equipamentos. Entretanto, no final da pesquisa de campo, agosto de 2013, as aulas de informática começaram a funcionar, como também no mesmo período, estava sendo construída a biblioteca e uma nova sala de aula para suprir a necessidade de uma turma que tinha aula no pátio da escola.

Por conseguinte, ainda com relação a infraestrutura da escola pesquisada os alunos também indagaram sobre a necessidade de um local adequado para a prática de educação física, haja vista a escola não possuir um ginásio ou uma quadra, sendo realizadas as atividades no campo de futebol a céu aberto nas proximidades da escola.

Com relação as reuniões de professores com os pais dos alunos, os pesquisados informaram que há essas reuniões de forma periódica, comparecendo, quase na maioria, apenas as mães dos alunos.

No quadro 12, identifica-se que o professor de Etnohistória é quem repassa os conteúdos sobre os direitos indígenas aos alunos, porém a maioria desses discentes não conseguiram informar nenhum direito durante a pesquisa de campo, admitindo, inclusive, que não prestam atenção na aula sobre os direitos indígenas.

Quadro 12: Categoria – Direitos Indígenas/Alunos

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Eu não presto muita atenção não.	A1/92
Os direitos? O professor de etnohistória passou, mas não tô lembrada não.	A2/98
Alguns deles. Eu esqueci agora, mas tem muito direito.	A3/104
Assim, eu acho assim que é moradia, a nossa saúde, cultura, tudo isso.	A4/107
Tem um monte né. O direito de terra.	A5/110
Não. O professor de Etnohistória passou. É, foi, mas eu ...	A6/113
Não, assim, os direitos, porque tem, assim, recebe feiras, tem assim, dois postos, tem um que é só pros dentistas, pros índios.	A7/116
Deixa eu pensar.	A8/120
Num sei não.	A9/127
Não. É uma lei grande. Tem um moi de direito.	A10/130
Não.	A11/134

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

No Quadro 12 apenas 03 alunos dos 11 pesquisados souberam detalhar quais são alguns dos direitos indígenas, como o direito a terra, a educação e a saúde e em conformidade com a legislação vigente. Contudo, há uma necessidade notória de mudança na metodologia do ensino, haja vista que os alunos precisam conhecer o conteúdo das disciplinas e como a

pesquisa demonstrou, a maioria desconhece os direitos, mas têm consciência que o conteúdo foi ministrado.

Khan (2013, p.60) informa que:

Numa sala de aula tradicional, é muito pouco provável que o professor seja capaz de identificar cada falha de aprendizagem em cada um dos estudantes. E, mesmo que conseguisse fazer isso, não conseguiria conduzir revisões sob medida para cada caso. Simplesmente não há tempo em sala suficiente para isso, especialmente se o grosso do estudo é organizado em aulas expositivas. Além disso, a unidade seguinte já está aí, assombrando. A turma precisa seguir em frente.

Assim, o importante é estimular os alunos a uma aprendizagem ativa, utilizando metodologias de ensino que ajudem os alunos a deixarem de ser passivos. É algo difícil, pois as metodologias geralmente utilizadas nas escolas forçam os alunos a essa passividade, havendo, com isso, a necessidade do estímulo dos docentes para que os alunos busquem o conhecimento de acordo com o seu ritmo, de forma eficiente (KHAN, 2013).

Uma maneira de estimular o aprendizado é utilizando aulas de campo, onde os alunos vivenciam situações na prática e fixam melhor os conhecimentos repassados. No Quadro 13 verifica-se como ocorrem e se os alunos participam das aulas de campo na escola pesquisada, observando que a maioria informou já terem participado dessas aulas.

Quadro 13: Categoria – Aulas de Campo/Alunos

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
“Já. Ciências.”	A1/93
“Tem. Tem, é aula de educação física, mas não é, assim, sobre cultura. É aula de esporte. A gente vai pro Casarão.”	A2/98
“No casarão nós já fomo. Mas pra mata, fumo ainda não.”	A3/105
“Tem.”	A4/108
“É às vezes. Mas agente inté agora num tá indo porque agente, é, estuda a noite. Aí é difícil a gente ir. Quer dizer vão, tem professores que levam na parte da manhã, mas as vezes eu não posso ir.”	A5/111
“Tem.”	A6/114
“No Casarão.”	A7/116
“Se é feita? Não, só às vezes quando tem, assim, o Toré a gente participa. Faz cartazes.”	A8/120
“Tem, só Educação Física.”	A9/128
“Não.”	A10/131
“No ano passado o professor de Tupi saiu com a gente e procurando a mata assim e saia dizendo os nomes que estavam no caderno.”	A11/135

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Na educação indígena, seja ela oriunda das escolas ou das famílias, proporciona rico conhecimento nos contos, mitos e lendas indígenas, como o pai do manguê lembrado pelos professores no projeto sobre o carnaval da escola.

Santomé (2013, p.323) aduz que “os professores têm enormes oportunidades para repensar seus projetos curriculares de aula e de escola. Isso obriga ao trabalho em equipe na escola, tanto nos departamentos como entre eles”. Desta forma, os professores trabalhando de forma interdisciplinar repassam os conhecimentos oficiais previstos nos currículos e no PPP da escola de uma forma que os discentes entendam e aprendam, no caso da escola em tela, o aprendizado é uma forma de resgatar a cultura indígena e melhorar as condições de vida da população tradicional, ocorrendo com isso a busca pelos direitos indígenas e exigindo que os governantes cumpram esses direitos e apliquem políticas públicas condizentes com a necessidade dos índios.

No Quadro 14 temos as respostas dos alunos sobre a existência de atividades escolares com mitos, contos e lendas indígenas, tais atividades estão contidas no PPPED da escola pesquisada.

Quadro 14: Categoria – Mitos, contos e lendas indígenas/Alunos

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
“Já. Várias disciplinas.”	A1/94
“Tem, Arte cultura.”	A2/98
“A professora passa um trabalho. De Arte Cultura.”	A3/105
“Trabalhamos. Tem uns específicos, Etnohistória, Tupi e Arte cultura.”	A4/108
“É, às vezes tem trabalho né que eles passam. “É, quase todos os professores.”	A5/111
“Só Arte, Arte Cultura, Etnohistória e Tupi.”	A6/114
“Tem.”	A7/116
“Eu acho que sim.”	A8/120
“Sim, Arte Cultura.”	A9/128
“Sim [...] vai direto pesquisando na internet.”	A10/132
“Só que faz isso é a de Arte Cultura.”	A11/135

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Com relação aos projetos sobre cultura indígena, os alunos pesquisados informaram ter projetos realizados pela escola, como a Semana Cultural, ocorrida na comemoração do dia do índio no Casarão dos Lundgren (Figura 03), onde alguns professores relataram fatos do lugar, narrando os mitos da região, inclusive sobre a presença de Hitler durante a 2ª Guerra Mundial no Casarão, porém advertindo ser apenas um mito, não havendo nenhuma comprovação de tal situação.

Figura 03: Casarão dos Lundgren, Aldeia Monte Mor, Rio Tinto/PB



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nas respostas do Quadro 14 tem-se o componente curricular Arte e Cultura como responsável pelas atividades envolvendo os mitos, contos e lendas indígenas, havendo também a realização desse tipo de atividade em outras disciplinas, principalmente as da educação diferenciada, Tupi e Etnohistória.

Ribeiro (1996, p. 426) informa sobre mitologia indígena o seguinte:

Cada grupo indígena, como de resto toda comunidade humana, conta um conjunto de crenças que explica a origem do universo e da própria comunidade, bem como o caráter do vínculo que a unifica internamente e a contrapõe a outros grupos humanos e a toda a natureza. A mais alta expressão dessas crenças se encontra na mitologia que dramatiza, através da ação alegórica dos heróis, os temas básicos do ethos tribal e suas respostas aos problemas que se propõem.

Seja população tradicional, rural ou urbana, todas devem ter uma boa qualidade no ensino e com relação aos índios, os mitos, contos e lendas fazem parte de sua própria história,

devendo esses conhecimentos tradicionais serem também repassados através da educação escolar indígena.

A escola pesquisada além de ser indígena, fica numa zona rural e, infelizmente, no geral as escolas destas áreas são esquecidas pelas políticas públicas educacionais, como bem observa Castro (2014, p.115) ao informar que:

A educação para as áreas rurais é um assunto meio esquecido. Não surpreende que os resultados sejam ainda piores do que nas áreas urbanas. Mas isso não precisa ser assim, pois há excelentes maneiras de oferecer bom ensino nas áreas rurais. Com os métodos corretos, a malfadada escola multisseriada pode ser tão boa ou melhor do que as convencionais.

Por conseguinte, é de grande importância o aprendizado na educação escolar indígena sobre sua cultura através dos mitos indígena, contendo informações peculiares de cada lugar e do seu povo, fortalecendo a cultura e a identidade indígena.

No Quadro 15 verifica-se as respostas dos alunos ao serem indagados se conheciam e se os professores já tinham falado sobre Responsabilidade Civil, Capacidade Civil, Tutela do Estado e Autonomia Indígena. Ficou evidente que a temática é de difícil compreensão aos alunos, apesar de todos terem afirmado que esse conteúdo é ministrado nas aulas de Etnohistória, entretanto, não era um assunto que eles conseguissem repassar o entendimento para serem multiplicadores.

Quadro 15: Categoria – Responsabilidade Civil, Capacidade Civil, Tutela do Estado e Autonomia indígenas/Alunos

Afirmações relevantes	Entrevistado/ Paginação
Sei não.	A1/94
Eu já ouvi falar. Eu não sei muito bem o que é isso não.	A2/98
Não.	A3/105
Não.	A4/108
Eu acho que tem.	A5/111
Eu acho que ele protege mais o índio.	A6/114
Tem.	A7/116
Sim	A8/120
Claro que sim	A9/128
Não.	A10/132
Acho que sim	A11/135

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Castro (2014) alerta que a qualidade do ensino é um grande problema nas escolas do país e as maiores dessas deficiências estão nos anos iniciais, com falta de qualificação dos professores, falta de livros didáticos, acrescentando que:

No passado, a escola atendia a poucos e a qualidade era deficiente. Hoje, demos um grande salto, pois a matrícula entre 7 e 10 anos foi universalizada. Contudo, a qualidade permanece lamentavelmente inadequada (CASTRO, 2014, p. 41).

No caso da escola pesquisada, o Governo do Estado repassa livros didáticos das disciplinas regulares como português, história, matemática e geografia, contudo mesmo esses componentes curriculares não há a quantidade de livros suficientes para todos os alunos, como também com relação às disciplinas específicas da educação indígena, Etnohistória, Tupi e Arte e Cultura, não há nenhum livro fornecido pelo Estado. O professor de Etnohistória, por exemplo, utiliza os livros de Moonen para trabalhar a história e os direitos indígenas.

Já com relação a cultura indígena, os professores das aldeias Potiguara produziram um livro em 2005 na Baía da Traição, publicado pela FUNAI (2005), fornecendo textos e ilustrações sobre a história e a cultura do Povo Potiguara através de informações repassadas pelos anciões das aldeias indígenas para trabalhar os contos, mitos e lendas da região, servindo como referência nas aulas sobre cultura indígena.

O aluno A4 (p.106) respondeu sobre o que compreendia ser uma educação diferenciada da seguinte forma:

Eu acho, assim, uma educação diferenciada, é tudo que uma escola indígena pode oferecer, que aqui tem muitas disciplinas, assim, como Tupi que retrata muito a língua antiga dos índios que querem passar pra gente e a Arte Cultura dos artesanatos, das pinturas pra gente aprender. Eu acho que a educação diferenciada tem haver com isso.

Em seguida o mesmo aluno A4 (p.106) informou lembrar de várias palavras em Tupi, como por exemplo: “*Moraguesara*, professor; *porango*, comer; oca, *taba*, deixa eu vê outra, *ivaca*, muitas palavras assim que a gente já sabe”.

Assim, identifica que os conhecimentos da cultura, da história e da língua indígena estão sendo repassados aos alunos, contudo, de forma geral os alunos desconhecem seus direitos, suas responsabilidades e sua cultura, devendo a escola e a comunidade indígena reforçar os ensinamentos com metodologias diferenciadas, utilizando o trabalho em equipe, a

interdisciplinaridade e atividades lúdicas para que esses conhecimentos, científicos e tradicionais, sejam transmitidos e assimilados pelos alunos.

5.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DIFERENCIADO – PPPD

O Projeto Político Pedagógico Específico e Diferenciado – PPPED da escola pesquisada da Aldeia Jaraguá do Município de Rio Tinto/PB, elaborado em 31 de maio de 2012, pode ser verificado no Quadro 16, onde consta o Sumário com os itens e subitens do projeto. O documento contém 97 páginas, tendo no anexo várias fotos das atividades desenvolvidas na escola e na comunidade pelos alunos, professores e demais funcionários.

Quadro 16: PPPED da escola pesquisada

1	CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
1.1	A História da Escola
2.	FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA QUE TEMOS, DATADO EM 10 DE JUNHO DE 2012.
2.1	Estruturação:
2.1.1	Como é?
2.1.2	Onde está?
2.1.3	Do que dispomos?
a)	EIXO ADMINISTRATIVO
b)	EIXO PEDAGÓGICO
c)	EIXO RELACIONAL
2.2	Organização
2.2.1	O que temos?
2.2.2	Objetivamente o que queremos?
3.	OBJETIVAMENTE EM TERMOS GERAIS O QUE QUEREMOS?
3.1	Minha Cultura, Minha Terra
3.2	Conhecer Minha História e Conscientizar Minha Gente
3.3	Contribuindo Socialmente com a Escola
3.4	Memórias de um Povo
3.5	Saúde na Escola
	ANEXOS

Fonte: PPPED da escola pesquisada, 2012.

Nas Características da Organização da Escola tem-se o detalhamento da infraestrutura física da escola, contendo 06 (seis) salas de aulas, mais uma com funcionamento provisório no auditório, laboratório de informática que ainda não está funcionando, cozinha, depósito para guardar a merenda escolar, depósito para guardar materiais didáticos, paradidáticos e de limpeza, banheiros para os alunos de ambos os sexos, banheiros para visitantes, pais de alunos e funcionários de ambos os sexos, um auditório, uma biblioteca, uma secretaria que serve de diretoria e sala de professores, acessibilidade com cobertura as salas de aulas, entrada com rampa de acesso para idosos e deficientes físicos e um muro de proteção em volta da escola.

É importante frisar que na pesquisa de campo ficou constatado que não havia auditório, nem biblioteca na escola, funcionando o 8º ano no pátio da escola, enquanto a biblioteca foi construída apenas em junho e julho de 2013. E a sala de informática começou a funcionar no segundo semestre de 2013.

Com relação a história da escola na Aldeia Jaraguá, o PPPED informa ter iniciado nos anos 1970 em dois locais, no Estande do Tiro de Guerra, local onde o Exército Brasileiro funciona no município de Rio Tinto/PB, e na Rua da Gameleira, próximo a uma casa de farinha. A escola funcionava em dois turnos, com professoras não indígenas, mantidas pelo Município de Rio Tinto/PB com parceria com o Exército Brasileiro e com os moradores da comunidade. A escola que funcionava no Tiro de Guerra teve como primeiro nome Escola Municipal de Primeiro Grau Presidente Epitácio Pessoa/PB, enquanto a escola que funcionava na Rua da Gameleira fechou, haja vista que a população local foi expulsa pela Companhia de Tecido Rio Tinto da Família Lundgren e pelas Usinas Japungu e Miriri na década de 1980.

Em 2004 a comunidade indígena solicitou ao Ministério Público Federal a estadualização da escola, uma vez que o Município de Rio Tinto não cumpria com a exigência legal concernente a implementação da educação escolar indígena. Ocorrendo a estadualização em 2005 e a alteração do nome da escola pesquisada, estando atualmente também com o ensino médio, além da educação básica, nos três turnos.

No item 2 do PPPED constam os fundamentos da organização e estruturação da escola, detalhando a infraestrutura da escola: com 06 salas de aulas (atualmente 07), cozinha, depósito para guardar merenda escolar, depósito para guardar materiais didáticos, paradidáticos e de limpeza, banheiros para os alunos de ambos os sexos, banheiros para visitantes, um auditório, uma biblioteca (construída em julho de 2013), uma secretaria que serve também como diretoria e sala de professores, acesso na entrada da escola com rampa e cobertura e um muro de proteção.

A Política Educacional da escola ocorre através de 03 eixos educacionais: Eixo Administrativo, Eixo Pedagógico e Eixo Relacional.

O Eixo Administrativo fundamenta-se, conforme o PPPED, mediante uma gestão democrática em conjunto com o Conselho Escolar, nos aspectos financeiros, materiais e humanos. O Eixo Pedagógico, por sua vez é desenvolvido através de uma proposta pedagógica escolar, possibilitando o desenvolvimento das diretrizes curriculares em busca de uma melhor qualidade no ensino. O Eixo Relacional acontece por intermédio de processos participativos com a direção, professores, pais, funcionários, alunos e outras instituições parceiras da comunidade.

A organização da escola, consoante o PPPED, é em conformidade com os princípios da Educação Nacional, respeitando as peculiaridades étnicas e culturais, através de ações pedagógicas e atuações sociais em busca de soluções dos problemas da comunidade concernente as áreas ambientais, habitacionais, infraestrutura e o fortalecimento étnico e cultural.

É previsto no PPED atividades escolares esportivas, artesanais, tecnológicas e musicais, incentivando o desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes. Além da previsão de atividades que valorizem a cultura indígena, através da dança e canções, principalmente o Toré, como também as pinturas corporais e os movimentos de luta e resistência do Povo Potiguar.

Com relação a metodologia educacional, a escola prima pela importância do planejamento das aulas e da realização de atividades escolares e ação pedagógica visando a prática do Ensino Escolar Indígena Específico e Diferenciado, como ocorre, por exemplo, na Semana Cultural Indígena e na Semana do Meio Ambiente, além da realização de reuniões bimestrais com os pais, professores e membros do conselho escolar.

Por conseguinte, analisando o ensino fundamental e a qualidade da educação não se pode ter segregação, onde há escolas de melhor ou de pior desempenho, dependendo se são escolas privadas ou públicas, da zona urbana ou rural, corroborando com isso Castro (2014, p. 79 e 80) informa o seguinte:

Quando examinamos o funcionamento das escolas de melhor desempenho no mundo, não encontramos fórmulas mirabolantes. Pelo contrário, praticam um “feijão com arroz” sério, benfeito, mas relativamente simples. O funcionamento da sala de aula recebe muitas atenções e os professores são apoiados com materiais e métodos abundantes, explícitos e de qualidade.

Em relação a história do povo indígena, o PPPED da escola visa conscientizar os discentes sobre o genocídio e o etnocídio do Povo Indígena Potiguara, vivenciado na ideologia colonialista com os processos de miscigenação, deculturação e aculturação, repassados pelos componentes curriculares específicos e diferenciados, resgatando a cultura indígena e a língua Tupi.

O PPPED prevê também atividades práticas, aulas de campo, e outras situações que estimulem o aprendizado na Educação Escolar Indígena. Para tanto, determina de forma expressa o que cada componente curricular deve realizar durante o ano letivo. Tendo em vista que esta pesquisa está analisando o 9º ano do Ensino Fundamental, vamos a seguir detalhar as 11 (onze) matérias desta série.

A Língua Portuguesa realiza um trabalho através da fusão dos conteúdos deste componente curricular integrando as manifestações culturais indígenas, utilizando contos, lendas e histórias indígenas na literatura.

A Matemática deve relacionar os números com a extensão das terras indígenas, com a quantidade de aldeias, a situação demográfica e econômica local, em função da produção agropecuária, pesqueira e do artesanato.

A Geografia trata sobre o relevo, solo, clima, impacto ambiental e as medidas preventivas de proteção e conservação da comunidade indígena. A História deve fundir os acontecimentos pertinentes ao Povo Indígena Potiguara com a história do Brasil, abordando o genocídio, a colonização, a variação populacional indígena, a miscigenação, aculturação e deculturação sofrida pelos índios.

A disciplina Ciências trata sobre a miscigenação, a hereditariedade humana, o meio ambiente, enfatizando a relação entre o Potiguara e a natureza, a qualidade da água, os rituais as técnicas medicinais, o reflorestamento, a problemática da poluição, o lixo orgânico e inorgânico, as medidas preventivas contra as doenças sexualmente transmitidas e contra as drogas lícitas e ilícitas.

O Inglês deve ser a terceira língua do Potiguara, utilizando técnicas metodológicas de transcrição de textos utilizando os textos sobre a história indígena, os contos, mitos e lendas do Povo Potiguara.

A disciplina de Artes é desenvolvida através do desenho, da música, da poesia e da dramaturgia, dos mitos, lendas, pinturas, ditados populares e em especial os rituais, como o Toré.

As disciplinas específicas da educação escolar indígenas são o Tupi, a Arte e Cultura e a Etnohistória, todas elas devem ser ministradas em articulação com as demais disciplinas, realizando uma interdisciplinaridade.

O Tupi tem por objetivo direcionar as atividades didáticas para o aprendizado da língua do Povo Potiguara, através de uma integração com todas as outras disciplinas. A Etnohistória deve ser articulada com as outras disciplinas no repasse da história do Povo Potiguara. E a Arte e Cultura é direcionada para as atividades artísticas do Povo Indígena Potiguara, articulando-se com as demais disciplinas.

As disciplinas de Química, Física, Espanhol, Sociologia, Filosofia, Religião, Biologia e Legislação Indígenas também são detalhadas no PPPED, contudo, como não fazem parte dos componentes curriculares da série analisada nesta pesquisa, o 9º ano do Ensino Fundamental, não foram detalhadas nesta pesquisa.

O PPPED prevê também alguns temas e subtemas que devem ser discutidos nos componentes curriculares da escola pesquisada.

O primeiro tema é Minha Cultura, Minha Terra, neste tema deve ser detalhado os seguintes subtemas: as pinturas corporais utilizadas pela população tradicional nos rituais indígenas, sendo repassado aos discentes os nomes de árvores e plantas que são utilizadas no preparo das pinturas, assim como o significado das pinturas corporais, o processo de duração e preparação na confecção da saia utilizada nos rituais indígenas, os nomes das plantas e sementes para a confecção do artesanato, a relação da maré com as fases da lua, os tipos de crustáceos e o período de sua reprodução, as formas de plantio e de pesca, os nomes e a utilização das plantas medicinais.

Outro tema é Minha História e Conscientizar Minha Gente, com os subtemas: degradação ambiental realizada pelas usinas de cana de açúcar, informando sobre os atores sociais envolvidos na invasão das terras indígenas da Sesmaria de Monte Mor, as usinas e a Companhia de Tecido Rio Tinto. A crise energética da década de 1970 é outro subtema, que detalha o programa realizado pelo Governo Federal, o PROALCOOL, que proporcionou o desmatamento das terras indígenas para o cultivo da cana de açúcar, além da degradação ambiental dos corpos hídricos das terras indígenas, detalhados no PPED como sendo: bica de Dona Celina; bica de Dona Rita; bica da mãe de Tatata; bica dos homens; bica da mata; bica de Dona Branca; Rio da Bueira; Rio do Leobaldo; Rio de Seu Madruga; Rio das mulheres; Rio dos primeiros bambus; Cacimba de Nina; Cacimba de Seu Ramos; Cacimba de Raimundo de Kátia; Cacimba de Lourdes de Seu Deca; nascente do Rio da Água Mineral.

Um tema também que deve ser debatido na escola pesquisada é Contribuindo Socialmente com a Escola, sendo desenvolvimento através de ações pedagógicas em articulação com toda a comunidade escolar através de aula de campo, caminhada ecológica de conscientização e preservação ambiental, horta, roçado e serviços sociais em campanhas e palestras com problemas da aldeia com as seguintes temáticas: Ninguém com fome, Livre do assédio das drogas, Livre do assédio sexual, Diga não ao alcoolismo, Combatendo o racismo, o preconceito e a discriminação, Uma nova expectativa sobre qualidade de vida: Trabalho, família, lazer, alimentação e água. Além da realização de alguns eventos como a Festa do Padroeiro da Aldeia, São Sebastião, e a realização de projetos na escola como a Semana cultural, a Semana do meio ambiente, a Semana da criança, a Semana da fraternidade e a Ação comunitária cidadã, realizada com a Festa semanal dos estudantes, Vendas de produtos culinários e artesanais, cortes e embelezamentos de cabelos e unhas para a arrecadação de recursos em benefícios de formatura e entretenimentos promovidos pelos educandos.

Outro tema a ser trabalhado é a Saúde na Escola em conformidade com o Programa Saúde na Escola – PSE, com orientação na reeducação da alimentação saudável e na prevenção na higiene bucal, além de reforçar os saberes e experiências tradicionais sobre o papel dos curandeiros.

Com isso, fazendo a correlação entre a pesquisa documental do PPPED e a pesquisa de campo com as entrevistas dos professores e alunos, verifica-se que há previsão no PPPED de aulas externas, atividades culturais e tradicionais do povo Potiguara, a interdisciplinaridade das disciplinas com os conteúdos dos componentes curriculares de Etnohistória, Tupi e Arte e Cultura, contudo, alguns professores e alunos, na pesquisa de campo, demonstraram a não realização de algumas dessas atividades, como a integração de alguns componentes curriculares do 9º ano do Ensino Fundamental com a língua indígena e a etnohistória, dificultando com isso o entendimento dos discentes de algumas temáticas, como a língua Tupi e os direitos indígenas.

CONCLUSÃO

A partir do envolvimento com os professores, alunos e funcionários da escola indígena pesquisada, pode-se identificar que a educação indígena escolar esta sendo repassada a população indígena que se redescobre depois de tantos anos de luta, e a partir do final do século XX, na década de 1990, começa uma caminhada em busca de seus direitos, de sua cultura e de sua reterritorialização.

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, analisar a realização do conhecimento oficial produzido pelas orientações dos parâmetros curriculares nacionais para educação indígena referente à compreensão da emancipação social e dos direitos indígenas. Para tanto houve uma pesquisa de campo em uma escola indígena na Aldeia Jaraguá, no Município de Rio Tinto/PB e entrevistados alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental, além da análise documental do PPPED da escola.

O PPPED foi construído pelos professores, índios e não índios, com a previsão de uma educação específica e diferenciada em torno dos saberes indígena tradicionais e científicos, incentivando o ensino da história, cultura e língua dos Potiguara.

Com isso, pode-se constatar que as matérias concernente a educação indígena estão previstas no PPPED e nos componentes curriculares do 9º ano do Ensino Fundamental, prevendo a transmissão dos conhecimentos sobre a língua indígena, o Tupi, a Arte e Cultura indígena, relacionada ao resgate da cultura indígena, além da história e dos direitos indígenas através da Etnohistória, como ficou evidenciado também nas entrevistas com os professores e alunos, corroborando o conteúdo existente do PPPED em tela.

Foi observado na pesquisa de campo que a disciplina de Etnohistória é a responsável por repassar aos discentes, indígenas e não indígenas, os direitos dos índios, a legislação, a diferença entre autonomia indígena e tutela do Estado, como também a história do povo Potiguara. Entretanto, apesar de alguns professores tratarem sobre essas temáticas com os alunos, a maioria não realiza interdisciplinaridade, deixando o componente curricular Etnohistória transmitir tais ensinamentos sem haver uma colaboração com a maioria dos docentes. Ocorrendo essa mesma situação com a língua Tupi, contrariando o PPPED, o qual prevê a integração da história, cultura e língua indígena com todas as disciplinas ministradas na escola.

Entretanto, foi identificada a existência de um livro sobre contos e mitos indígenas construído pelos professores da escola indígena, dentre eles o professor da disciplina de

Educação Física, além das aulas de campo realizadas pela professora de Ciências, o que demonstra que outros professores também estão encaixados na construção do saber integrando os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais.

Por conseguinte, nas entrevistas com os alunos, eles admitem que os conteúdos sobre a educação escolar indígena envolvendo os direitos indígenas, a história do Povo Potiguara, o Tupi, a arte e a cultura estão sendo trabalhados na sala de aula, mas a maioria não têm conhecimento desses conteúdos, demonstrando assim a necessidade de mudança na metodologia do ensino das disciplinas, para haver um envolvimento maior dos professores e alunos na educação escolar indígena, como forma inclusive de resgatar a língua Tupi e fortalecer os movimentos indígenas.

A abordagem teórica sobre os direitos indígenas, a autonomia, a Tutela do Estado, o currículo escolar e o PPPED foi importante para esclarecer sobre o que deve ser repassado pelos conhecimentos oficiais na educação escolar indígena e com isso pode-se identificar a existência desses conhecimentos na escola pesquisada, através do componente curricular Etnohistória.

A educação escolar indígena é vista pelos índios Potiguara como algo necessário para conseguir fortalecer os conhecimentos da população e com isso proporcionar reivindicações dos seus direitos com embasamento legal, resgatando sua cultura e, principalmente, transmitir a todos os discentes que tem a oportunidade de aprender a língua Tupi, já então esquecidas pela população tradicional em virtude da cultura híbrida existente, retratada por Canclini (2009).

Entretanto, o resgate da cultura, da história e da língua indígena está previsto na Constituição Federal de 1988, art. 231, sendo, portanto, um direito indígena. Não se deve pensar que a miscigenação foi uma opção dos índios Potiguara e a falta de lembrança de sua língua materna demonstra uma aculturação. Os índios não tiveram culpa de serem integrados na sociedade nacional, algo previsto inclusive como finalidade da FUNAI no art. 1º, I, “d” da Lei nº 5.371 de 05 de dezembro de 1967, que instituiu o órgão indigenista.

Outrossim, a educação não é simplesmente responsabilidade das escolas e dos professores, mas também dos pais, da sociedade, dos governos e dos próprios alunos. Com relação aos pais, Castro (2014, p. 60) aduz: “o cuidado com que os pais acompanham a vida escolar e pessoal dos filhos tem importância crucial. Sejam pobres ou ricos, quanto mais de perto os pais seguem e colaboram com a vida escolar de seus filhos, melhor o seu desempenho na escola.”

O governo deve colaborar melhorando a infraestrutura física das escolas, capacitando os professores e funcionários da educação, concedendo materiais e meios de boa qualidade para o desempenho das atividades escolares. A sociedade é importante na hora do voto dos seus representantes para que estes sejam capazes de construir uma educação de qualidade. Os alunos devem também empenhar-se nos seus estudos, prestando atenção nas aulas e participando das atividades.

Assim, a construção de uma educação escolar indígena é de responsabilidade de todos, governo, sociedade, professores, pais e alunos, integrando-se numa só finalidade para fomentar o ensino, pensando a longo prazo e buscando melhorias na qualidade de vida da população.

As dificuldades presenciadas na pesquisa de campo da escola são muitas, mas algumas foram solucionadas durante a pesquisa, como a construção de uma biblioteca e de uma nova sala de aula, além do início do funcionamento das aulas de informática na escola, porém há outras necessidades pendente, como a construção de um local adequado para a prática de educação física. Além de outras necessidades que dependem não só de verba governamental, mas também de planejamento e organização da escola, como a interdisciplinaridade dos componentes curriculares com o Tupi, a Etnohistória e a Arte Cultura, desenvolvendo novas metodologias ativas de ensino integrando todos os professores e facilitando o repasse dos conhecimentos oficiais, principalmente em relação aos direitos dos índios e a presença constante da língua Tupi nas aulas de todas as disciplinas.

Os atores principais desta pesquisa têm um propósito evidente desenvolver a educação escolar indígena, precisando, porém de ajuda externa, da presença da sociedade no envolvimento das atividades escolares e na presença do governo com verbas, equipamentos e capacitações dos professores.

As comunidades tradicionais estão cansadas da injustiça social existente no Brasil, por isso pleiteiam por justiça, pelo cumprimento das normas, dos direitos indígenas referente a educação, a saúde, a sua territorialidade, previstos na legislação indigenista vigente.

Diante do exposto, não se pretende concluir o assunto, recomenda-se a continuação da pesquisa envolvendo os índios Potiguara, seus direitos e a educação escolar indígena presentes nas comunidades tradicionais.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Anna Elizabeth Lago de. **O diretório pombalino em Pernambuco**. (Dissertação de Mestrado em História). Recife: UFPE. CFCH, 2004.

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos Potiguaras da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOFF, Leonardo. **O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Impressa Oficial, Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil. Criada em 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 08/12/2012.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em 08/12/2012.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em 08/12/2012.

BRASIL. **Constituição de 1946**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em 08/12/2012.

BRASIL. **Constituição de 1967**. Constituição da República Federativa do Brasil. promulgada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em 08/12/2012.

BRASIL. **Estatuto do Índio - Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Brasília: DF, 1973. **Direitos humanos no cotidiano: manual**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos, 2001.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento>

/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>.

Acesso em 09/01/2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus. Disponível em: < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em 13/01/2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação – LDB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 12/01/2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001. Institui o **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 12/01/2013.

BRASIL. Lei nº 10.406, 10 de janeiro de 2002. Institui o **Código Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em 12/09/2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8530, 02 de janeiro de 1946. Institui a **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em 10/08/2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9613, 20 de agosto de 1946. Institui a **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em 10/08/2013.

BRASIL. Decreto 5.051, 19 de abril de 2004. Promulga a **Convenção 169 da OIT** sobre povos indígenas e tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em 12/09/2013.

BRASIL. Decreto nº 4777, de 05 de junho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – **PNGATI**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm>. Acesso em 10/02/2014.

BRASIL. Resolução FNDE Nº 45 de 31 de outubro de 2003. Estabelecer critérios para o **repasso de recursos financeiros**, à conta do PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos da educação infantil e ensino fundamental matriculados em escolas de educação indígena. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4252-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45,-de-31-de-outubro-de-2003>>. Acesso em 15/01/2014.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. Tradução da introdução Gênese Andrade. 4ª ed. 4ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro (Orgs.) **Etnomapeamento dos Potiguaras da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/DGETNO/DGAM, Série Experiências Indígenas, n. 2, 2012.

CASTRO, Claudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira**: pontos de vista impopulares. Porto Alegre: Penso, 2014.

COELHO, Mauro Cezar. O Diretório dos Índios e a Chefia Indígena: uma reflexão. **Revista Campos**. Ano 7. P. 117-134. Paraná, 2006.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Curso de Direito Civil**. Parte Geral. Vol 1. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CUNHA, Belinda Pereira da. **Direito Ambiental**: doutrina, casos práticos e jurisprudência. São Paulo: Alameda, 2011.

FÁVERO, Osmar (org). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FIUZA, César. **Direito Civil**: curso completo. 9ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

FUNAI. **Os Potiguaras pelos Potiguaras**. Textos e ilustrações produzidos por professores e alunos Potiguaras. Baía da Traição: CGDOC/FUNAI, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta; Revisão da tradução Hamilton Francischetti. 12ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.) *et al.* **A temática indígena na escola**. 3ª ed. São Paulo: Global. Brasília: MEC, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores de desenvolvimento sustentável Brasil 2010**. Estudos e Pesquisas, Informação Geográfica. Número 07. Rio de Janeiro, 2010.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**: a educação reinventada. Tradução George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LACERDA, Léia Teixeira, PINTO, Maria Leda (Orgs.). **Educação, diversidade e cidadania**: sujeitos e saberes dos processos e das práticas pedagógicas. Dourados/MS: Editora da UEMS, 2011.

LAVILLI, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do saber**: manual da pesquisa científica em ciências humanas. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. Disponível em <http://www.moodle.ufba.br/file.php/12439/Textos/A_Construcao_do_Saber_-_Laville_e_Dionne.pdf> Acessado em 20/01/2014.

LELLIS, Lélío Maximino. **Princípios Constitucionais do ensino**. São Paulo: Lexia, 2011.

LISBOA, João Francisco. **Vida do Padre Antônio Vieira**. Clássicos Jackson. Volume XIX. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1964.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: Por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia 322. Brasília, 2002a.

_____. **Etnodesenvolvimento local**: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. Revista Tellus, ano 2, p. 33-52, Campo Grande: 2002b.

LOBO, Luiz Felipe Bruno. **Direito Indigenista Brasileiro**: subsídios à sua doutrina. São Paulo: LTR, 1996.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Fátima Martins. **Diretório dos Índios**: implantação e resistência no Nordeste. Revista Tellus. Ano 3, n. 5, p. 37-53, Campo Grande/MS: out, 2003.

MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3ª ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES JÚNIOR, João. **Os indigenistas do Brazil, seus direitos individuais e políticos**. São Paulo: Edição Fac-Similar, 1912.

MIRANDA, Alcir Gursen de (org.). **O Direito e o Índio**. Belém: CEJUP, 1994.

MOONEN, Frans. **Os índios Potiguara da Paraíba**. 2ª ed. Recife: UFPE, 2002.

MONTEIRO, Washington de Barros. **Curso de Direito Civil**, v. I, parte geral. 42ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Currículo**: políticas e práticas. 3ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. 023. Rio de Janeiro: UNIC, 2008. Acessado em 18/01/2014, às 08:36. Disponível em <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem de volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ª ed. Rio de Janeiro: LACED, 2004.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução: Ivette Braga. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822 - 1889).** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação:** a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2006.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica:** guia para eficiência nos estudos. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Curriculo escolar e justiça social:** o cavalo de troia da educação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTILLI, Juliana (coordenadora). **Os direitos indígenas e a Constituição.** Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; e SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (organizador). **O sujeito da educação:** Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOARES JÚNIOR, Jarbas; GALVÃO, Fernando. **Direito Ambiental na visão da Magistratura e do Ministério Público.** Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de (Org.) **Textos clássicos sobre o direito e os povos indígenas**. Curitiba: Juruá, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

TOLEDO, Victor M e BARRERA-BASSOLS, Narciso. **La memoria biocultural**: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona: Icaria Editorial, 2008.

VENOSA, Sílvio Salvo, **Direito Civil IV**. 4º ed. Atlas, 2004.

WALDSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**: fundamentos do construtivismo. 5ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WOLF, Eric. **Antropologia e poder**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Editora Unicamp, 2003.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS - ULHT**ROTEIRO DE ENTREVISTAS****ESCOLA INDÍGENA****1) PROFESSORES**

- a) Você é professor índio ou não índio?
- b) Quando foi implementada a Educação Diferenciada nesta escola?
- c) Quantos alunos foram matriculados em 2013?
- d) Qual o número total de funcionários (incluindo professores) indígenas, efetivos e pro tempores?
- e) A escola realiza reuniões de pais e mestres? Com que frequência ocorre estas reuniões?
- f) Como funciona o Projeto Político-Pedagógico da escola?
- g) Quais os projetos que foram ou estão sendo realizados na escola? Estes eventos contam com a colaboração de algum órgão privado, municipal, estadual ou federal?
- h) A escola realiza junto a seus alunos alguma atividade extra sala? Quais?
- i) Como está sendo elaborado o calendário escolar de Educação Diferenciada (Educação Indígena)?
- j) Quais as metas que este programa almeja atingir?
- k) Quais as práticas pedagógicas são desenvolvidas na escola?
- l) De que forma a história do povo indígena é repassada aos estudantes?
- m) Como é realizado o trabalho de ensino e preservação da língua e da cultura do povo indígena?
- n) Há algum trabalho com mitos e lendas indígenas?
- o) Qual a sua opinião e enquanto profissional atuante nesta instituição educacional sobre a EDUCAÇÃO DIFERENCIADA que esta sendo realizada nesta escola junto a seus alunos?
- p) Os alunos sabem o que é tutela, autonomia e capacidade civil? Responsabilidades?
- q) Vocês sabem quais são os direitos indígenas? Isto é repassado para os alunos? De que forma?

2) ALUNOS:

- a) A sua escola tem alguma Educação Diferenciada para a educação indígena?
- b) A escola realiza reuniões com os alunos e os pais? Os alunos e/ou os pais podem colaborar com a pedagogia (metodologia de ensino)?
- c) Existe algum evento que é realizado na escola mostrando a cultura indígena que não seja no dia do índio? Qual?
- d) A escola trabalha em alguma disciplina com os mitos e as lendas indígenas?
- e) A escola realiza junto a seus alunos alguma atividade extra sala de aula? Quais?
- f) Você sabe quais são os direitos indígenas?
- g) Você sabe o que é Autonomia Indígena e Tutela do Estado?
- h) Você tem responsabilidade sobre seus atos?
- i) Como é realizado o trabalho de ensino e preservação da língua e da cultura do povo indígena?
- j) Qual a sua opinião sobre a EDUCAÇÃO DIFERENCIADA que esta sendo realizada nesta escola junto aos alunos?