



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA  
AMBIENTAL: DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM VIVER A PARTIR DAS  
COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA**

**LILIANE MONTEIRO BARBOSA**

Campina Grande, PB

2024



**LILIANE MONTEIRO BARBOSA**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA  
AMBIENTAL: DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM VIVER A PARTIR DAS  
COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza

Campina Grande, PB

2024



B238o

Barbosa, Liliane Monteiro.

O direito à educação escolar indígena e a perspectiva ambiental: desafios decoloniais do bem-viver a partir das comunidades potiguaras da Paraíba / Liliane Monteiro Barbosa – Campina Grande, 2024.

161 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza."

Referências.

1. Direito a Educação. 2. Potiguaras. 3. Bem Viver. 4. Educação Ambiental. 5. Educação Escolar Indígena. 6. Ecosocialismo Potiguaras. I. Souza, Antônio Lisboa Leitão de. II. Título.

CDU 376.7(043)



LILIANE MONTEIRO BARBOSA

O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA AMBIENTAL: DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM-VIVER A PARTIR DAS COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA

Dissertação apresentada, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional



---

Profº. Dr.: Antônio Lisboa Leitão de Souza - PPGEd/UFCG  
Orientador



---

Profº. Dra: Denise Xavier Torres – PPGEd/UFCG  
Membro interno



Documento assinado digitalmente

MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO

Data: 16/02/2024 11:21:53-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profº. Dr.: Márcio Adriano de Azevedo - PPGEp/IFRN  
Membro externo

---

Profº. Dra: Melânia Mendonça Rodrigues - PPGEd/UFCG  
Suplente interno

---

Profº. Dr.: Tadeu Machado - PPGE/UFAP  
Suplente externo



*Contudo, a maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática de ser uno com a natureza interna de si. As tradições do sol, da lua e da grande mãe ensinam que tudo se desdobra de uma fonte única, formando uma trama sagrada de relação e inter-relações, de modo que tudo se conecta a tudo. (Do livro “A terra dos mil povos: histórias indígenas do Brasil contada por um índio”).)*

*Jecupé, Kaká Werá*



*Dedico este trabalho “in memoria” ao meu pai, indígena potiguara, que faleceu no decorrer do meu processo de mestrado acadêmico.*



## AGRADECIMENTOS

Escrevo, primeiramente, agradecendo a Deus e aos “encantados”, em memória dos meus encentrais indígenas por ter concluído o mestrado acadêmico. Se não fosse as lutas contínuas dos indígenas em resistir aos planos colonialistas, talvez eu não tivesse a oportunidade de estar no espaço universitário.

Temos sonhos, buscamos realizar, mas nem sempre estão ao nosso alcance. Nesse período do mestrado acadêmico, a vida trouxe algumas surpresas, e não sendo elas muito boas, foi o falecimento do meu pai. *In memoria*, agradeço por ele ter me dado forças para continuar nesse processo, que sentia tanto orgulho e fazia questão de sair espalhando na família que “Liliane foi estudar em Campina Grande”. Não foi da vontade de Deus que você estivesse na minha conclusão do curso fisicamente, mas tenho certeza que estará de outra forma. Todo o seu esforço, as idas de carro para me buscar tarde da noite, ou em qualquer horário do dia quando eu voltava da universidade, dos estudos, pesquisas e entre outras atividades acadêmicas estão dando frutos, e sempre você será lembrado nas minhas conquistas.

Agradeço a minha mãe, uma mulher que faz tudo para que suas filhas estudem e busquem ter uma educação de qualidade; foi ao lado dela que vivi e continuo a viver meus processos acadêmicos, os estresses, as alegrias e as superações. A senhora contribui de forma direta e indiretamente para a minha vida. Só tenho gratidão por tudo que ela fez e faz por mim. Meu porto seguro!

Agradeço as minhas irmãs, pelas alegrias e tristezas compartilhadas, principalmente nesse último ano no processo de luto que nos vivenciamos. Minhas irmãs, minha alegria!

Agradeço ao meu namorado Andson, pelo suporte quando recorri a ele, sempre atencioso e solidário, um companheiro em busca de me ajudar sempre. Um beijo e obrigada por tudo!

Agradeço ao meu orientador e professor de uma vida, Antônio Lisboa Leitão de Sousa, pelos ensinamentos no decorrer desta jornada, por ter entrado na cultura Potiguara através da nossa pesquisa, pela paciência e compressão nos momentos que precisei.



Agradeço a banca examinadora, que desde a etapa da qualificação vem contribuindo para o aperfeiçoamento da pesquisa, colaborando com novos caminhos e possibilidades da pesquisa.

Agradeço aos meus amigos/companheiros de mestrado, em especial a Evelyn, que foi a quem mais compartilhou as dúvidas e angústias comigo, pelos compartilhamentos de alegrias, preocupação, dúvida e superação nas atividades e viagens a campina. Vencemos!

Agradeço a CAPES, pela bolsa concebida, em um curto período, mas foi de extrema importância para a minha dedicação e no desenvolvimento da logística da pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à secretaria, onde faz um trabalho incrível com os mestrandos, a linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacionais”, pelos momentos de partilhas de saberes nas reuniões e encontros.

Agradeço aos parentes educadores que participaram da pesquisa, gestores, coordenadores e professores, atenciosamente se dispuseram a participar colaborando com seus conhecimentos, vocês foram fundamentais para que esta pesquisa fosse concluída e através dela gerando frutos para a nossa educação escolar indígena Potiguara.

Agradeço ao meu orientador e mestre/amigo de sempre Prof. Anderson, você é demais! Contribuiu me ajudando a elaborar os mapas e nas discussões da pesquisa.

Agradeço aos amigos, eles sabem quem são. Não citarei nomes, talvez esqueça de mencionar algum.

Agradeço aos parentes indígenas, em especial ao meu Povo, com quem aprendi a ter orgulho de ser Potiguara/PB. Às lideranças indígenas por ter me autorizado a realizar a pesquisa, meu muito obrigada.

Por fim, perdoem-me, aos que não citei individualmente o nome. Saibam que sinto gratidão por todos que me ajudaram a iniciar e concluir essa caminhada do mestrado acadêmico em educação; era um sonho meu colaborar com a educação escolar do meu povo e mais precisamente na educação ambiental e saberes ecológicos do meu povo.

Gratidão!!!!



## RESUMO

A pesquisa de mestrado tem como objetivo geral analisar quais os limites e desafios (históricos e materiais) para que a educação escolar indígena desenvolvida nas comunidades potiguaras seja garantidora e condizente com os direitos sociais indígenas. Para isso, buscamos entender os processos históricos da educação escolar indígena ao longo dos tempos, em seguida da educação ambiental como dialoga na educação escolar indígena com os princípios do *Bem Viver*. Utilizamos o método do materialismo histórico dialético, para que possamos entender a realidade social no território Potiguara e principalmente a educação. Acompanhados de procedimentos metodológicos como, pesquisa bibliográfica e análise documental. Também foram feitas visitas às escolas das aldeias potiguaras lócus da pesquisa, para reconhecimento dos espaços e realização de entrevistas com alguns profissionais que nelas trabalham. Ao todo, foram realizadas 15 entrevistas com professores das disciplinas geografia e ciências, os gestores e coordenadores. Foi selecionada uma escola de cada município que constitui o território potiguara, sendo eles: Rio Tinto, Marcação e Baia da Traição. Como resultados, percebemos que a educação escolar indígena potiguara vem sendo desenvolvida com a base da sua cultura e com os princípios ambientais do *Bem Viver*, porém, o termo ainda se encontra desconhecido institucionalmente. As escolas têm uma ligação como práticas, principalmente numa pedagogia de projetos e que busca fortalecer a discussão ambiental na cultura potiguara. Desse modo, buscamos continuar lutando e resistindo às amarras hegemônicas da sociedade, para a construção de um *modus vivendi* pautado no *Bem Viver*, e também garantindo um direito à educação escolar indígena que contemple as suas especificidades.

**Palavras-chaves:** Educação Escolar Indígena; Bem Viver; Ecosocialismo; Potiguara.



## ABSTRACT

The master's research has the general objective of analyzing the limits and challenges (historical and material) so that indigenous school education developed in Potiguaras communities is guarantor and consistent with indigenous social rights. To do this, we seek to understand the historical processes of indigenous school education over time, then environmental education as it dialogues in indigenous school education with the principles of good living. We use the method of dialectical historical materialism, so that we can understand the social reality in the Potiguara territory and especially education. Accompanied by methodological procedures such as bibliographic research and document analysis. Visits were also made to schools in the Potiguaras villages where the research was carried out, to recognize the spaces and carry out interviews with some professionals who work there. In total, 15 interviews were carried out with teachers of the geography and science subjects, managers and coordinators. One school was selected from each municipality that constitutes the Potiguara territory, namely Rio Tinto, Marcação and Baia da Traição. As a result, we realized that indigenous Potiguara school education has been developed based on their culture and the environmental principles of Good Living, however, the term is still unknown in formal institutions. Schools have a connection while they practice, mainly in a project pedagogy that seeks to strengthen the environmental discussion in Potiguara culture. In this way, we seek to continue fighting and resisting the hegemonic ties of society to build a modus vivendi based on Good Living.

**Keywords:** Indigenous School Education; Living well; Ecosossialism; Potiguara.



## MIMOMIRĨ

Kó temiekara mestrado resenduara remiekarusu mba'e tatobapy abá marãtekoaba abé (moranduba itaiuba abé resenduara) abaeté nhembo'esaba resé morombo'esaba Potĩguara apuanã pupé oikoba'e abatyba rekokatu direito social 'iaba rerekoáramo supi rekoaguama ra'anga. Oré sa'angápe, oroikuabekar moranduba rekó 'aretá pukúi abaeté nhembo'esa-porombo'esaba a'eriré ybytekoaba resé morombo'esaba marã a'e nhembo'esa-porombo'esaba mongetasaba tekobekatu 'yba rupi. Oroiporu mba'emongaturõndaba mba'eetë-erobiasaba materialismo histórico dialético seryba'e, tia'ekatu abatyba rekoaba Potĩguara retama pupenduara morombo'esaba resenduara béno. Oroguekó kó mba'emongaturõndabetá, katuatyba rekasaba kuatiareté ra'angaba. A'eriré oré oroiosub nhembo'esabetá Potĩguara taba pupenduara kó temiekara rekoabeté, tiaikuakatu tekoabetá pa'ũ a'éreme oré oroimonhang moromonhe'engaba aipó nhembo'esaba pupé marãtekoara supé. A'e opá, muãmbó moromonhe'engaba morombo'esaretá supé nhembo'esaparaba ybykuapaba tekobekuapaba abé resenduara, morombo'esarusu supé, moromongaturõndara supé bé. Oré oroikatu'ok nhembo'esaba oiepe tatyba iabi'õ suí Potĩguara retama pupenduara 'Ypiranga, Ybykuapaba, Akaiutebiró retama abé. I monhangápe, oré oronhandub abaeté Potĩguara nhembo'esa-porombo'esaba sekoesaba aypýpe sekóreme tekobekatu ybytekoaba pupé sekóreme, a'ete, kó dhe'enga rera oikó instituiçãoetá resé i kuapyre'ymamo. A'e nhembo'esabetá onhoapytĩ o ekoetá resé, morombo'esapedagogia mba'emomboitaba resé a'e ybytekoaba resé nhomongetasaba moatãneme Potĩguara rekoesaba pupé. Emonã, oroimoiepotabẽ oré morãmonhanga oronherana abatyba samusuetá ndi tiaimonhang amõ tekobesaba tekobekatu pupé i monhangymbyra, a'e tiasarõngatu abaeté nhembo'esa-porombo'esaba rekokatu direito 'iaba sekoesaba rupi.

**Nhe'engokendaba:** Abaeté nhembo'esa-porombo'esaba; Tekobekatu; Tubixabobysocialismo; Potĩguara



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da divisão territorial do povo indígena potiguara da Paraíba .	83
Figura 2- mapeamento das quantidades de escolas no território potiguara. ....	84
Figura 3- o mapeamento de cada escola pesquisada em suas respectivas aldeias na terra potiguara.....	95
Figura 4- Realização de entrevistas com os professores na escola Pedro Poti	96
Figura 5- Realização de entrevistas com os professores na escola Pedro Poti. Acervo do autor .....	96
Figura 6- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos .....	98
Figura 7- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 8- Escola Cidadã Integral Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Índio Antônio Sinésio da Silva .....	101



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Alunos matriculados e profissionais nas escolas situadas nas comunidades indígenas, por aldeia, no Território Potiguara – Marcação/PB...	84
Tabela 2- Alunos matriculados e profissionais nas escolas situadas nas comunidades indígenas, por aldeia, no Território Potiguara – Rio Tinto/PB ....	85
Tabela 3 - Alunos matriculados e profissionais nas escolas situadas nas comunidades indígenas, por aldeia, no Território Potiguara – Baia da Traição/PB.....	86



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA**

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONEI** - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

**EA** - Educação Ambiental

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FUNAI** - Fundação Nacional do Índio

**LDB** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**MMM** – Ministério de Meio Ambiente

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**OPIP** – Organização dos Professores Indígenas Potiguara

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PB** - Paraíba

**PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPGE<sub>d</sub>** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PROLIND** - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

**PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

**SESU** - Secretaria de Ensino Superior



**TCC** – Trabalho de Conclusão de curso

**TI** - Terra Indígena

**UFCG** - Universidade Federal de Campina Grande

**UFPB** - Universidade Federal da Paraíba

**UNEP** - Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas

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



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1 Justificativa .....	23
1.2 Procedimentos teórico-metodológico .....	29
<b>2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL</b> .....	34
2.1 – Histórico de lutas, resistências e conquistas .....	36
2.2 – As especificidades da educação escolar indígena como direito: as lutas dos povos tradicionais .....	39
<b>3 A EDUCAÇÃO, CULTURA INDÍGENA E BEM VIVER: interfaces, imbricações e perspectivas</b> .....	49
3.1 – As lutas sociais pela educação ambiental e sua regulamentação: embates epistemológicos de sustentabilidade <i>versus</i> bem viver; .....	53
3.2 – Características e fundamentos da Educação Ambiental: da sustentabilidade à decolonialidade .....	62
3.3- A tradição cultural indígena e a perspectiva ambiental como resistência .	65
3.4 - Imperativos de uma educação escolar indígena de base ambiental .....	68
<b>4 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA PARAÍBA: histórico, lutas e resistências....</b>	73
4.1- Históricos de aldeias Potiguaras na Paraíba e mapeamento das escolas.	79
4.2 – A luta pelo direito à educação escolar indígena dos Potiguaras: marcos legais e institucionais .....	88
4.3 – As Escolas Estaduais indígenas potiguaras: organização, funcionamento, saberes e práticas .....	94
4.4 – Desafios de uma práxis educativa indígena ambiental para o bem viver .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136
<b>ANEXOS</b> .....	153



## 1 INTRODUÇÃO

*Xe retama i porang. Xe anama turusu.  
Tupã xe moeté. Xe abá-atã-ngatu.  
Minha terra é bela. Meu povo é grande.  
Tupã me honrou. Eu sou índio muito forte.*

*Música do toré<sup>1</sup> Potiguara “Sou Potiguara”.*

Historicamente, os povos indígenas do Brasil sofreram inúmeros ataques às suas condições objetivas de existência, principalmente no que diz respeito ao direito à terra, à preservação de sua cultura e de suas tradições. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, um novo marco legal de reconhecimento social dos seus direitos sociais e de cidadania foi estabelecido no país, haja vista a história de resistência e de lutas levada a cabo por esses povos. Além disso, a crescente pressão internacional na perspectiva do reconhecimento dos povos originários, que se insere numa discussão mais ampla das questões ambientais e de preservação das tradições, contribuiu para a maior “visibilidade” social dos povos originários no país.

Não obstante, mediante essas conquistas, ao tempo em que a sociedade brasileira avançava nos marcos constitucionais e legais, foi-se percebendo, dialética e contraditoriamente, um processo de negação desses direitos, seja pelo desmonte das estruturas estatais pressupostas na atuação institucional com vistas a garantia dos direitos sociais, grosso modo, seja pela não efetivação de políticas públicas que assegurem os direitos sociais dos povos originários. Além disso, ao invés do reconhecimento prático das condições necessárias à sua sobrevivência, especialmente o direito à terra e a uma educação própria, com conteúdo e metodologias específicas, pensada e implementada com a participação direta das comunidades indígenas, de modo que lhes sejam permitidas condições de autopreservação, de inserção político-cultural na vida social, de compreensão crítica do processo histórico em que estão inseridas,

---

<sup>1</sup> Dança praticada pelos indígenas potiguara como ritual sagrado, utilizando-se de maracás, zabumba, gaitas. Dançam homens, mulheres, crianças, anciões, caciques e pajés. Momento de encontrar os nossos encantados, de festividade, de luta, de resistência. A dança do toré é um dos maiores símbolos de luta dos povos indígenas do Nordeste.



tem-se percebido diferentes obstáculos ou dificuldades, por parte de instâncias governamentais, no que diz respeito à efetiva implementação de uma política educacional que seja capaz de assegurar – ao menos nessa dimensão e conforme definição da legislação competente – o direito à educação escolar indígena em seus níveis e etapas, da Educação Infantil à Superior.

Neste cenário, esta pesquisa se insere como parte de um processo de reivindicação e reafirmação dos direitos sociais e constitucionalmente definidos como dos povos originários, cuja história se identifica e se caracteriza pela defesa da mãe terra, do meio ambiente, de suas tradições. Com esta perspectiva, a pesquisa foi concebida tendo por objeto de estudo o direito à educação escolar indígena no estado da Paraíba, apoiando-se nos princípios de uma educação ambiental pautada no bem viver. Institucionalmente, ela está inserida na Linha de pesquisa 1 – História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Segundo os autores Zamboni e Bergamashi (2009), os povos indígenas no país são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira, a exemplo do debate suscitado pela apreciação, no âmbito do Supremo Tribunal Federal, acerca da constitucionalidade ou não, do denominado “marco temporal” na definição das reservas indígenas. Via de regra, quando são lembrados ou citados, os indígenas não são colocados como sujeitos e sinônimo de resistência em sua própria história, visto que as narrativas oficiais apresentam distorções dos fatos, muitas vezes levando em consideração personagens ou percepções do colonizador, especialmente do período de exploração escravista, grosso modo valorizando o interesse colonial em detrimento não só da percepção, mas da própria existência dos povos que aqui já habitavam. Essa realidade pode ser identificada em materiais didáticos (livros, revistas, filmes, artes, desenhos) utilizados na educação escolar, assim como na produção literária e cinematográfica nacional e internacional.

Os povos originários do Brasil, na atual conjuntura, continuam resistentes às diversas investidas políticas e culturais pautadas pela sociedade, principalmente nas esferas governamentais e institucionais ligadas ao Estado,



cujos interesses hegemônicos colidem com a perspectiva da garantia dos direitos sociais constitucionalmente estabelecidos e inerentes a esses povos. Por conseguinte, tem-se percebido conflitos na mediação e materialização dos direitos sociais, grosso modo, particularmente em relação às políticas públicas de inclusão e de assistência às suas comunidades.

No caso específico da educação escolar, isso tem se evidenciado cada vez mais, haja vista a resistência, por parte dos governos de turno, para com a implementação ou materialização da educação escolar como um dos direitos dessas comunidades, preservando-se suas particularidades e especificidades didático-pedagógicas, culturais e epistemológicas. O direito à educação dos povos indígenas envolve mais do que o acesso à educação escolar em si, pois o texto constitucional assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental, devendo ser observada a língua portuguesa (Sotopietra, 2017).

A invisibilidade desses povos iniciou-se desde o processo de colonização, cujas marcas prosseguem presentes até os dias atuais. Como exposto por Morais e Palma (2019), práticas etnocêntricas sempre foram a marca do tratamento dado aos povos indígenas nas políticas públicas de saúde, educação, ambientais, dentre outras. A exemplo da língua de origem, o ensino de línguas indígenas nas escolas chegou a ser proibido durante o período pombalino da educação nacional (Araújo et al., 2013).

Em relação à educação escolar indígena, ela se constitui uma das grandes reivindicações pelos povos indígenas nas últimas décadas, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde então, algumas políticas públicas do Estado tornaram-se condicionantes para se pensar na adequação da educação escolar, tida como regular ou normal, para uma escola caracteristicamente indígena.

Contraditoriamente, ao tempo em que os direitos desses povos foram reconhecidos e consagrados pela carta Constitucional de 1988, tem-se observado um processo de descaso e de sucateamento das escolas existentes nas respectivas comunidades, além de práticas pedagógicas não necessariamente condizentes e coerentes com as particularidades didáticas e epistemológicas pressupostas para realização do processo de ensino-aprendizagem.



É evidente que os povos indígenas têm uma cultura própria e diferenciada em relação a que foi imposta pela colonização capitalista, de tal modo que seus saberes, costumes e crenças estão presentes em seu modo de viver, como também sempre tem algo novo para se aprender. Os povos indígenas têm uma formação diferente das sociedades convencionais, e na maioria das vezes não são alfabetizados no padrão das escolas formais. Todavia, nem por isso deixam de possuir um entendimento acerca da organização social, de suas próprias percepções, de seus interesses (Ribeiro, 2014).

Nesse sentido, a educação escolar indígena adquire centralidade e importante poder de interlocução cultural numa perspectiva pedagógica freiriana, por exemplo, com base na qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 96). A educação escolar indígena tem esse caráter dialogador entre seus parentes, todos os conhecimentos de sua tradição cultural, tem um valor significativo, os saberes dos antepassados serão sempre o centro da educação indígena para as futuras gerações.

Mesmo diante dos desafios colocados pela atual sociedade e seus paradigmas dominantes, a educação escolar indígena ainda se encontra resistindo e demonstrando a sua relevância. Para que ela seja valorizada e respeitada, impõe-se a reflexão sobre uma proposta educativa na qual a diversidade de costumes, tradições e valores estejam presentes, não apenas nas respectivas práticas pedagógicas, mas nos referenciais teórico-metodológicos, tendo em vista a construção de um ensino contextualizado com o objetivo de avivar a memória e os saberes ancestrais desses povos (Ladeira, 2004, p. 156).

O envolvimento dos indígenas com as questões ambientais é nítido em sua cultura e em sua vivência comunitária. Por isso, justifica-se uma certa preocupação em fazer com que esses temas se tornem presentes na escola e na aldeia. Segundo Cunha (2012, p. 134), o “Brasil, como vários países do hemisfério sul, é biologicamente rico”, e assim como possuidor de diversas riquezas naturais, também, bem representado pelos povos indígenas, como sujeitos que preservam os recursos naturais.



É nesse contexto que a perspectiva de uma educação ambiental adquire importância, haja vista estar relacionada às diferentes culturas indígenas, ao *modus vivendi*, à forma de organização social, ao respeito à dimensão ambiental e à conservação dos recursos naturais. Não obstante, tornar a educação ambiental uma das dimensões da pesquisa acerca da educação escolar indígena, pressupõe entender o modo de vida indígena, sua cultura, o respeito para com sua necessária preservação. Enfim, requer compreender esse objeto em sua historicidade e totalidade, assim como na perspectiva de criticidade aos parâmetros ou paradigmas forjados acerca da temática ambiental no atual contexto do neoliberalismo.

Neste sentido, a aproximação com as discussões acerca da necessidade de superação dos marcos epistemológicos e culturais da colonialidade, especialmente no que diz respeito à fragmentação do pensamento liberal, da política econômica e ambiental, parece-nos alternativa apropriada à crítica que se faz necessária, por exemplo, ao discurso da “sustentabilidade ambiental”, da “economia verde”. Segundo Quijano (2014), para pensar historicamente a partir da colonialidade do conhecimento, impõe-se considerar que “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder” (p. 93). O referido autor também fala da colonialidade do conhecimento, entendida como a repressão de outras formas não europeias de produção de conhecimento, que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”.

Os autores Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2023) descrevem a colonialidade com o desenvolvimento em torno daqueles sujeitos em que foram apagados, invisibilizados e negados na história, sendo assim, tomados ou defraudados dos seus direitos. Segundo Gonzaga (2021), “a colonialidade, em sua feição de modelo de poder, gerou grandes consequências para a composição das sociedades latino-americanas”. Os discursos em torno dos preconceitos que foram propagados, propriamente ligados aos povos indígenas, são alvo de ataques até os dias atuais, donde a importância de trazer a discussão em torno da *decolonialidade*.



A perspectiva da decolonialidade surgiu nos anos de 1990 enquanto construção teórica, com o objetivo de discutir e abordar diversas dimensões da realidade, tais como a cultura, as tradições, a ideologia, as relações econômicas de produção, dentre outras. Ela nos faz entender melhor a história e a sociabilidade de grupos tradicionais, o processo de subordinação político-econômica e cultural-ideológica ao qual foram submetidos ao longo da formação econômica e da América Latina. Neste mesmo sentido, o conceito de decolonialidade nos ajuda compreender que, para se alcançar a emancipação, impõe-se desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos indígenas durante todos esses anos. Portanto, sob a ótica da decolonialidade assimilamos também uma crítica direta à modernidade burguesa e seu respectivo modo de produção capitalista (Damasceno, Amorim, Cardoso, 2022; Oliveira, Lucini, 2021).

Como postura estruturante da análise sobre como o direito à educação escolar indígena pode ser tomado, ao mesmo tempo, numa perspectiva emancipatória e de preservação cultural (da tradição indígena), adotamos a compreensão de uma educação ambiental decolonial, que articule o ecológico, o social e o cultural. O movimento decolonial tem sido crescente nas práticas educacionais indígenas, conforme analisa Gonzaga (2021) ao descrevê-lo como um movimento colaborador dos sujeitos da história. Para o autor,

O levante decolonial não se pauta somente em superar o processo colonial de nossa história e não se baseia só em procurar descolonizar as regiões colonizadas, mas assumir uma compostura de luta permanente para registrar uma nova história dos colonizados como personagens sociais participantes do processo e não como meros agentes moldáveis, subjugados e subalternos” (Gonzaga, 2021, p.126).

O autor enfatiza a importância dos sujeitos efetivamente participantes dessa retomada da sua identidade como um exemplo de resistência do processo descolonizador na sociedade, sendo colocados como um importante agente transformador de sua realidade.

Do ponto de vista epistemológico, um conceito central da pesquisa é o bem viver, pois dialoga com os saberes indígenas numa perspectiva de emancipação em relação à racionalidade social vigente, especialmente frente à



cultura hegemônica de exploração e destruição da natureza e do meio ambiente. Trata-se de uma perspectiva conceitual que recupera a sabedoria ancestral, rompe a visão fetichista de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisas.

O bem viver nasce com os indígenas e as populações que vivem da natureza, buscando uma harmonia que respeita o ambiente, a terra, cada ciclo e estado em que ela se encontra (Acosta, 2016). O modo tradicional dos indígenas lidar com as questões da natureza desperta a necessidade e urgência de um tratamento adequado e equilibrado para com os recursos naturais. Não por acaso, o debate internacional sobre as mudanças climáticas – decorrentes de um longo processo de exploração capitalista, que têm se expressado no aquecimento do planeta terra, no desequilíbrio ambiental – tem ocupado a agenda política das principais lideranças de países e continentes, a exemplo da 27ª Conferência da Organização das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP27), realizada recentemente no Egito.

Essa conferência é um exemplo da necessidade de se buscar não apenas alternativas políticas e medidas efetivas por parte das autoridades internacionais, mas de se aprofundar o debate acadêmico sobre a urgência de superação do velho paradigma econômico capitalista de exploração desenfreada e de destruição da natureza, contexto em que se insere, apropriadamente, o bem viver. Para Michael Löwy (2019), trata-se de uma perspectiva ecossocialista, a partir da qual se busca

[...] uma alternativa radical a um *status quo* insustentável. Ao rejeitar uma definição capitalista de “progresso”, baseada em crescimento de mercado e expansão quantitativa (que, como demonstra Marx, é um progresso *destrutivo*), defende políticas fundadas em critérios não-monetários, como as necessidades sociais, o bem-estar individual e o equilíbrio ecológico. O ecossocialismo propõe uma crítica tanto da “ecologia de mercado” *mainstream*, que não desafia o sistema capitalista, como do “socialismo produtivista”, que ignora os limites naturais. (Löwy, 2019).

O ecossocialismo, como descrito pelo autor, integra-se aos princípios das práticas tradicionais, faz a crítica ao desenvolvimento sustentável de base capitalista, o qual muitas vezes constrói um discurso pautado na preservação



dos recursos naturais (economia sustentável), mas de forma que sejam resguardados os interesses da globalização e do imperialismo. É esse discurso da “economia verde” ou mesmo da sustentabilidade que está penetrado nas políticas governamentais e estruturas de mercado (Mello et al., 2019).

É com base nessa compreensão que buscamos, por um lado, as categorias metodológicas e estruturantes da análise dialética do objeto – historicidade, totalidade, contradição e conflito – e, por outro, os conceitos epistemológicos de decolonialidade e do bem viver.

Em termos de sua organização, a dissertação está composta por três capítulos: no primeiro, discutimos sobre o contexto histórico da educação indígena no Brasil, procurando destacar os desafios para a efetivação do direito à educação escolar por parte dos povos indígenas, de maneira que sejam asseguradas as suas especificidades teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, conforme estabelecido, por exemplo, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 9.394/1996 (pela primeira vez); no Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena, de 1998; na Resolução CNE-CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que Define as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena na Educação Básica; na Resolução CNE-CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências; e no Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que aprova as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

No segundo capítulo, procuramos mostrar a intersecção entre educação ambiental, cultura e bem viver e como esses três pilares se expressam na educação escolar indígena. Assim, mostramos como a educação ambiental que se baseia na “sustentabilidade verde” não condiz com os princípios de harmonia dos indígenas e os recursos naturais da sua identidade, donde a importância da decolonialidade na construção de uma educação indígena de base ambiental que contribua com o resgate, a reafirmação e preservação cultural indígena.

No terceiro capítulo, apresentamos a contextualização da educação indígena na Paraíba, seu histórico, lutas e resistências. Posteriormente, ressaltamos a história das aldeias e comunidades potiguaras na Paraíba, suas lutas pelo direito à educação escolar indígena, seus marcos legais e



institucionais. Do mesmo modo, trouxe as falas de sujeitos diretamente envolvidos com a educação escolar indígena potiguara, a partir das quais procuramos destacar suas práticas e entendimentos acerca da educação, procurando identificar quais os desafios são apontados para realização uma práxis educativa ambiental nas escolas indígenas que seja, ao mesmo tempo, decolonial e emancipatória, contribuindo com a perspectiva do bem viver.

### **1.1 Justificativa**

As lutas e reivindicações por uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas, levando em consideração suas línguas, rituais, tradições, são de longa data, não apenas da atualidade. Elas são fruto da resistência histórica dos povos indígenas, que tem sido preservada tanto na memória coletiva quanto na crescente articulação das diferentes etnias nas últimas décadas, haja vista o processo de ataques às suas causas, seus territórios e seus direitos.

Os indígenas, assim como todos os povos tradicionais, têm direito de vivenciar sua cultura e pensar sobre a educação que tem sido desenvolvida em suas comunidades, podendo, inclusive, incidir sobre a mesma. É nessa perspectiva que a Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, por exemplo, reconhece

[...] a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos; reconhecendo, sobretudo, a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com o Estado; celebrando que os povos indígenas estejam se organizando para promover seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural, com o objetivo de pôr fim a todas as formas de discriminação e opressão onde quer que ocorram.

A atual Constituição Federal (Brasil, 1988) foi a primeira base de fundamentação jurídico-legal do novo momento da educação escolar indígena no Brasil, pois foi a partir dela que se deu o reconhecimento social dos direitos



das comunidades indígenas a uma educação escolar própria, diferenciada, que respeite os processos educacionais próprios, de cada povo, conforme elucida o seu artigo 210.

Tal direito foi confirmado em outras leis regulamentares, voltadas para a área educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, particularmente em seus artigos 78 e 79, e a Lei n. 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, cujo capítulo 09 e suas 21 metas trazem a temática da educação escolar indígena (Brasil, 2001). Já no atual PNE – Lei nº 13.005/2014, embora haja metas referentes à universalização do acesso à Educação Básica, à educação do Campo, assim como a igualdade entre negros e não negros (meta 8), não há referência específica às comunidades indígenas e suas demandas. Portanto, o atual PNE é omissivo em relação à materialização do direito à educação escolar indígena no país, como se esta fosse uma realidade já dada, demonstrando-se assim, um sinal da exclusão desses povos.

A educação escolar indígena é algo que eu, particularmente, na condição de indígena, vivencio desde os meus primeiros passos na escola. No entanto, essa escola tem sido a expressão da contradição e da incongruência em relação ao direito estabelecido em lei, haja vista que tem sido marcada pelos impasses em torno dos princípios indígena, da cultura e das práticas pedagógicas presentes no seu cotidiano, por vezes gerando conflitos. Porém, na vida acadêmica, como indígena potiguara que sou, diante das pesquisas realizadas em diferentes campos de atuação, fui despertada para a área da “educação escolar indígena”, sentindo-me impulsionada pelo dever de cumprir com responsabilidade de colaborar com meu povo e lutar pela garantia e realização dos direitos constitucionalmente estabelecidos, luta que deve ser realizada numa perspectiva crítica, emancipatória e de resistência.

O parente Mundukuru (2012) nos convida a pensar sobre nós e entender como está assentada a epistemologia do pensar da nossa gente. Ele coloca a importância de sermos protagonistas da nossa própria história, desmentir tantos relatos deixados pelos colonizadores, e que é importante assumir o papel de pesquisador e desconstruir fatos que não condizem com nossa história.

Diante dessa realidade, enquanto professora, ecóloga e indígena potiguara paraibana, atuando no município de Marcação-PB, percebemos que,



apesar de toda uma legislação que estabelece a educação escolar indígena como direito, as políticas públicas de formação para esse público ainda têm sido um desafio para os povos e educadores indígenas, para os quais a educação escolar adquire centralidade de luta, de disputas pela realização dos direitos que lhes são inerentes. É nesse sentido que a análise sobre as políticas voltadas para a educação escolar indígena se torna objeto privilegiado de estudo e investigação por parte de quem é indígena, professora e defensora da causa.

Este objeto de estudo também perpassa por uma base espiritual e material dentro dos povos indígenas, que são as questões ambientais. A ligação dos indígenas com a natureza, com o meio ambiente, está em suas origens e ancestralidades, de onde sua forte relação com seus territórios, *lócus* fundamental de realização, produção e preservação das tradições culturais. Por isso, impõe-se igualmente ao meu objeto, além das discussões de natureza político-educacional e social, reflexões e análises voltadas para a perspectiva ecológica e ambiental, pois a compreensão das causas indígenas e seus direitos implica, necessariamente, esta importante dimensão.

Tal posicionamento encontra-se em evidente sintonia com um dos princípios elementares da pedagogia freireana, uma vez que esta considera a problematização e a tomada de consciência coletiva da realidade vivida parte inerente ao processo educativo e de intervenção política com vistas à transformação social (Freire, 1988).

Todavia, não se trata de entender ou considerar a dimensão ambiental ou ecológica como algo extrínseco ou separado das dimensões social, educacional, econômica, cultural e política. Ao contrário, a compreendemos como imbricadas, interligadas, interdependentes, intrínsecas, donde a necessidade de uma análise crítica acerca da perspectiva epistemológica predominante no âmbito das políticas governamentais, para as quais a dimensão ambiental é tratada sob a ótica dos interesses econômicos vigentes, sobretudo da sustentabilidade capitalista. E para superar essa perspectiva, buscamos apoio nos referenciais ecossocialistas (Michael Löwy) e do Bem Viver (Alberto Acosta), não apenas pela totalidade com que abordam a discussão ecológica-ambiental, mas pela necessidade de superação da ordem capitalista vigente, cuja dicotomia ideológica induz a uma percepção fragmentada das dimensões



social/educacional, cultural, ambiental e econômica, como independentes, extrínsecas.

Entender a relação sociedade-natureza como uma relação ideal, abstrata ou genérica naturaliza o que é social, no sentido de perda ou esvaziamento da sua historicidade, por um lado, e contribui, por outro, com o fortalecimento da percepção de menor importância dessa relação, não ressaltando o fato de que há, na cultura vigente, uma interação imperfeita, desequilibrada e inconsequente da humanidade com a natureza. Essa concepção fragiliza a possibilidade de construção, pelos educadores ambientais, de um projeto societário alternativo e de uma prática educativa crítica, popular e emancipatória.

A Educação Ambiental, de conteúdo emancipatório e transformador, é aquela em que gera no ser humano um pensamento de conscientização em torno do seu ambiente, e assim, na prática, realiza-se de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas. “A construção coletiva da educação ambiental nos leva a defender sua inserção na escola pelo currículo, enquanto atividade nuclear de ensino, pelo ensino de conteúdos ambientais essenciais” (Agudo; Tozoni, 2020)

A partir dessas inquietações com as demandas ambientais dos povos indígenas, realizei a pesquisa do TCC de Pedagogia com a temática “Análise de livros didáticos de ciências com enfoque nos temas ambientais” em uma escola indígena. Então, a partir desse primeiro envolvimento de caráter acadêmico, também trabalhei em uma escola indígena no mesmo período, quando presenciei a dificuldade de implementação das temáticas ambientais na escola. A partir dessa experiência, fui percebendo algumas implicações e estreitas relações entre o direito à educação escolar indígena e as questões ambientais, tão importantes para nós.

Ainda estudante de Pedagogia, fui selecionada para cursar o bacharelado em Ecologia, durante o qual mais uma vez adentrei nas pesquisas com a temática ambiental e povos indígenas, dessa vez com a Educação Ambiental (EA) junto às trabalhadoras marisqueiras. Desse modo, cada vez mais fui me envolvendo nas pesquisas com meu povo, podendo perceber que as questões relacionadas ao meio ambiente e à educação são centrais para o meu povo e para as futuras gerações. Dessa percepção decorre o compromisso de



contribuir, a partir da pesquisa acadêmica, com a luta do meu povo, tanto pela garantia dos direitos quanto pela construção de uma perspectiva ambiental crítica e favorável ao bem viver.

Na sequência, fiz uma pós-graduação *latu sensu* em educação do campo, tendo realizado novamente pesquisas com a educação escolar indígena, desta vez voltadas à análise dos Projetos Pedagógicos escolares. Como já estava envolvida com a temática ambiental, não deixei de me atentar a elas também na análise dos Projetos Pedagógicos, estando esta temática, pois, sempre presente nas minhas discussões e trajetória acadêmica.

Tendo percorrido esse caminho na formação acadêmica, não seria diferente a minha escolha sobre o objeto de estudo que iria investigar no Mestrado acadêmico em Educação. Assim, em 2021 submeti-me ao processo seletivo do PPGEEd da Universidade Federal de Campina Grande, tendo escolhido, mais uma vez, trabalhar com o direito à educação escolar indígena, relacionando-a com a educação ambiental.

Além do exposto, a pesquisa também possui uma relevância para o PPGEEd/UFCG, pois aponta uma perspectiva inovadora de abordagem temática até então não encontrada nas dissertações já realizadas e publicadas. Dessa forma, buscamos colaborar academicamente com afirmação, reconhecimento e defesa do direito dos povos indígenas à uma educação escolar que valorize sua tradição, sua cultura e o meio ambiente.

Nessa perspectiva, elaboramos algumas questões problematizadoras desse objeto, partindo do pressuposto de que nem sempre os saberes indígenas são considerados e efetivados no âmbito das políticas sociais voltadas para as respectivas comunidades. E, no tocante a educação ambiental, faz-se necessário compreender que tipo de educação ambiental está sendo pensada e desenvolvida nas escolas indígenas, tendo em vista que os sujeitos indígenas, com seus saberes sobre a natureza, não concordam com as intervenções de uma educação ambiental centrada na racionalidade do agronegócio, do marketing verde. Portanto, questionamos o seguinte:

- 1- Que concepção de educação escolar indígena está presente na política educacional da Paraíba, tendo por base sua legislação?



- 2- Em que medida o direito à educação escolar indígena tem sido assegurado a partir da política educacional no estado? A perspectiva de uma educação contextualizada, por exemplo, tem sido identificada na formação do indígena potiguara?
- 3- Qual a concepção de educação ambiental está presente nos documentos da política educacional vigente no estado, seja nos projetos ou nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas localizadas nas comunidades indígenas potiguaras?
- 4- Qual o conhecimento que os profissionais das escolas das comunidades potiguaras têm sobre o direito à educação escolar indígena e sua relação com a perspectiva ambiental? Sua percepção sobre esse tema expressa alguma relação com o Bem Viver?
- 5- Em que aspectos o conhecimento adquirido pelas comunidades potiguaras, a partir da formação escolar, contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva ambiental que seja, ao mesmo tempo, condizente com os princípios de sua tradição cultural e do Bem Viver?

Respondemos a essas questões com o seguinte objetivo geral: analisar quais os limites e desafios (históricos e materiais) para que a educação escolar indígena desenvolvida nas comunidades potiguaras seja garantidora e condizente com os direitos sociais indígenas;

Os objetivos específicos de: 1) analisar os marcos históricos da educação indígena no Brasil e na Paraíba; 2) Contextualizar a Educação Escolar Indígena na Paraíba; 3) Analisar que perspectiva ambiental tem sido desenvolvida na educação escolar indígena oferecida nas comunidades potiguaras a partir dos projetos político-pedagógicos escolares; 4) Analisar se e como os referenciais teóricos e metodológicos do ecossocialismo e do Bem Viver estão presentes nas escolas potiguaras; 5) identificar e analisar a compreensão de profissionais que atuam nas escolas potiguaras acerca da dimensão ambiental como parte do direito à educação escolar indígena.



## 1.2 Procedimentos teórico-metodológico

A pesquisa foi realizada partindo de pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, de modo a podermos entender os desafios que perpassam a questão social do direito à educação escolar das comunidades indígenas na Paraíba. Neste trabalho, a dialética é entendida como um modo de pensar as contradições presentes na sociedade, cuja realidade está em constante movimento de transformações (Konder, 2008).

O autor Kösik (2002) menciona a dialética como um pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si", e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade, uma vez que para entender o sujeito da pesquisa em sua realidade, o pesquisador tem que se doar a viver o movimento que se dá em torno da sua existência.

O método do materialismo histórico-dialético ainda perpassa a discussão sobre a realidade social, sendo importante, pois, para entender a educação escolar, as questões relativas à temática ambiental, bem como a constituição social dos potiguaras enquanto povo e as dimensões política e cultural imbricadas em sua história. Neste sentido, “a realidade social é entendida como um conjunto ou totalidade de estruturas autônomas, que se influenciam reciprocamente” (Kosik, 2002, p.61).

A perspectiva dialética e suas categorias de análise nos ajudam a compreender que tudo está em movimento, nada é fixo; e que o objeto precisa ser apreendido como parte de um todo (totalidade), com suas contradições e historicidade. É a partir dessa compreensão que são identificados os conflitos, as mediações eventualmente existentes no movimento em que o objeto se insere. A leitura dialética da realidade

[...] é aquela que nos lembra que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes. Conforme as conexões (quer dizer, conforme o contexto em que ela esteja situada), prevalece, na coisa, um lado ou o outro da sua realidade (que é intrinsecamente contraditória) (Konder, 2008, p. 57).



Nessa perspectiva, sociedade e natureza se fusionam pela práxis histórica (Schmidt, 1983); a sociedade está imbricada no movimento de historização. A prática dialética é a que resulta, ao mesmo tempo, na própria história e em sua apreensão, e é a partir dela que procuramos analisar a história dos povos indígenas, particularmente dos potiguaras.

Nesse sentido, a pesquisa parte das seguintes categorias de análise: historicidade, totalidade, contradição e conflito, as quais contribuirão para melhor entendimento do objeto em sua intensa movimentação dialética. A realidade materialista se expressa no objeto a partir do seu movimento, que é essencialmente contraditório e conflituoso (Gomide; Jacomili, 2016).

Como afirma Gramsci, “a história é o que o presente custou ao passado e o que o futuro estará custando ao presente” (Gramsci, 1978, p.179). Assim, consideramos a educação escolar indígena na sua dinâmica relação passado e presente, a partir dos acontecimentos que podem nos remeter ao futuro como projeção do presente.

Portanto, torna-se importante a historicidade na análise do objeto aqui delimitado, no sentido de sua contextualização e caracterização, trazendo as características da educação escolar indígena em seus momentos históricos de resistência. Isso permite entender os limites e desafios que estão postos na atualidade para a realização do direito à educação escolar indígena, tomando-se como referência as comunidades potiguaras da Paraíba. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente o todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado.

A categoria de totalidade contribui para a compreensão do objeto na sua relação com o todo, não como algo separado, devendo ser contemplado no conjunto de processos. A totalidade está concretizada em suas relações e estruturas sociais, fortalecendo todas as partes (Cury, 1985, p. 34).

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão



do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Foi o que Hegel sublinhou quando escreveu: “A verdade é o todo” (Konder, 2008, p. 35).

A categoria contradição nos permite compreender o objeto em seu movimento e na relação as diferentes partes; é uma categoria que também se alinha na totalidade, em que a interpretação tem que ser vista em ambas as partes, em seus contextos sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, afirma o autor:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (Cury, 1985, p. 30).

Dessa forma, é preciso entender o objeto na sua realidade, onde se vê os movimentos em que a educação escolar indígena está inserida e se manifesta. Por isso, buscamos observar todas as possíveis contradições postas por ela, concernentes à sua totalidade, pois é na contradição que percebemos os conflitos do objeto estudado

Quanto aos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a pesquisa bibliográfica, que é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002), e contribuirá para conhecimento de pesquisas já realizadas sobre a temática. Para tal, será feita uma busca seletiva e atualizada da literatura disponível no banco de teses e dissertações da CAPES, nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação em educação - o PPGEd/UFCG e o PPGE/UFPB, PPGE/UFPE, dentre outros. Na pesquisa bibliográfica, usaremos como critério de busca os seguintes descritores: direito à educação indígena, educação indígena, educação escolar indígena potiguara e educação ambiental.

Outro procedimento adotado foi a análise documental, compreendida como decisivo para análise das fontes documentais (escritas ou não), além de



possibilitar um olhar crítico sobre as questões do passado e do presente, dando sentido à reconstrução crítica de dados que permitam fazer inferências e conclusões (Cellard, 2012). Portanto, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas escolhidas foram uma importante fonte de análise para alcance dos objetivos da presente pesquisa.

Também foram feitas visitas às escolas das aldeias potiguaras *in lócus* da pesquisa, para reconhecimento dos espaços e realização de entrevistas com alguns profissionais que nelas trabalham. Ao todo, foram realizadas 15 entrevistas com professores da área de ciências humanas, as disciplinas de geografia e ciências, os gestores e coordenadores.

Fizemos questão de contemplar pelo menos uma escola de cada município da TI Potiguara, de modo que, no município de Rio Tinto, foi a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos, localizada na aldeia Jaraguá. Esta aldeia ainda se encontra lutando pela demarcação da terra, onde é uma pauta de grande importância para a comunidade, a única que ainda não se encontra demarcada (embora se encontre em processo de homologação, a terra só será conquistada quando o processo for concluído), mas a educação voltada para os indígenas já é aplicada em suas comunidades.

No município de Marcação, foi a Escola Cidadã Integral Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Índio Antônio Sinésio da Silva, localizada na aldeia Brejinho, e no município de Baía da Traição, a Escola Estadual Indígena Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, localizada na Aldeia São Francisco. Esta escola foi a pioneira em educação escolar indígena no território potiguara, também a reivindicar os direitos da educação escolar indígena no governo do estado.

O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG no intuito da aprovação institucional para realização da coleta de dados nas escolas do território indígena. Sendo assim foi solicitado o ingresso a terra indígena a FUNAI, também o mérito científico ao CNPq, todos com o parecer de favorável a pesquisa de mestrado.

Dentre os teóricos utilizados na análise bibliográfica, destacam-se autores/as que investigam ou estudam as categorias conceituais centrais nesta pesquisa, tais como: decolonialidade [Gonzaga (2021); Quijano (2000)],



Colonialidade [Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2023)], Educação escolar indígena [Bergamaschi (2010), Cunha (2016)], Educação indígena [Mudukuru (2002, 2012 E 2019), Ribeiro (2013), Barcellos e Nascimento (2012)], Ecosocialismo [Löwy (2014)], Bem Viver [Acosta (2016), Baniwa (2019)] , Educação ambiental [Alier (2007), Guimarães (2004)]; e para aprofundamento do método, buscamos, por exemplo, Kösik (2002), Konder (2008).



## 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

*Antes do Brasil da Coroa, existe o Brasil do Cocar. Antes do Brasil do verde e amarelo, existe o Brasil do jenipapo e do urucum. Não conheceremos o Brasil antes de conhecer a história indígena.*

*Célia Xakriabá, do povo Xakriabá<sup>2</sup>.*

Segundo Santos (2021), no plano internacional, o direito à educação diferenciada dos povos indígenas está incluso em diferentes convenções internacionais, das quais o Brasil é signatário ou adepto, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção contra a Discriminação na Esfera do Ensino (1960), o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996) e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, UNESCO (2002).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 26, expõe o direito de todas as pessoas a serem contempladas com a garantia de direitos fundamentais para a sobrevivência nos seguintes termos:

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Art. 26).

---

<sup>2</sup> Doutoranda em antropologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e líder indígena, primeira Deputada federal indígena eleita no estado de Minas Gerais no ano de 2022, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).



Os povos indígenas foram marcados, ao longo do período de exploração colonial, pela política deliberada de negação e subalternização da sua cultura, prática esta desenvolvida pelos agentes colonizadores que chegavam nas terras brasileiras. Trata-se de um período de invasão ao território onde os indígenas já habitavam, cujos invasores (colonizadores) “desqualificavam a diversidade cultural aqui existente, como forma de impor exploração econômica, dominação política e cultural” (Santos, 2021).

Os indígenas sempre tiveram seus costumes, seu modo de se relacionar com seu povo, sendo que cada etnia tinha sua própria identidade. Antes mesmo das regulamentações formais da educação escolar, os indígenas já possuíam a sua educação, na forma tradicional e mais usada, que era pela oralidade. Cada povo indígena possui suas especificidades, e na sua própria educação não é diferente.

Cunha (2016) enfatiza que as políticas culturais para os povos indígenas no estado e na sociedade civil é notória, e que há duas que se destacam pela sua importância, onde se faz uma integração com todos os outros direitos indígenas na sociedade. São elas: a “escolarização multicultural, e outra a patrimonialização de elementos das culturas tradicionais, que possui ênfase mais recente nos conhecimentos tradicionais” (Cunha, 2016).

É importante considerar a educação escolar em suas diversas vertentes na oferta para as populações tradicionais, e como estamos falando dos indígenas, sendo importante considerar todas as culturas e suas especificidades. Como citado pela autora, o termo “patrimônio cultural” já faz perceber a materialização da cultura no “ser” e no “fazer” dos indígenas, como uma grande riqueza, sendo indispensável ser colocada como prioridade.

Considerando que o enfoque desta pesquisa é ‘o direito à educação escolar indígena’, importa ressaltar que esta educação escolar (indígena) é decorrente de uma luta dos povos indígenas do Brasil, fruto de diversos enfrentamentos e conflitos em relação ao sistema de ensino oficial oferecido pelos governos de turno, o qual tem se materializado historicamente de forma condizente e em continuidade às práticas de colonização e de silenciamento da cultura, das tradições, dos saberes e práticas sociais dos povos indígenas.

Diante disso, compreende-se melhor a centralidade e importância da luta pela garantia e efetivação do direito à uma educação escolar genuína e



essencialmente indígena que tem sido levada a cabo pelos movimentos indígenas no país. A educação escolar indígena parte da tradição de cada povo, das suas particularidades com que cada etnia se constitui. A cultura tradicional é a principal envolvida nas práticas educacionais, pois é por meio dela que a comunidade entra no processo de conhecimento e aprendizagem efetiva, buscando sempre um “exercício democrático de uma cidadania integral, para que os alunos aprendam e reflitam sobre as habilidades e conhecimentos necessários para a reprodução social de seu povo” (Ladeira, 2004, p. 156).

A formação das novas (futuras) gerações dos povos indígenas impõe-se como prioridade nessa luta, haja vista a necessidade do próprio fortalecimento cultural, por um lado, e da busca pela minimização dos impactos deixados pelo longo processo de exploração colonial, de negação dos direitos, de subalternização cultural, de invisibilização de sua existência, cujas marcas são ainda hoje percebidas.

A seguir, apresentamos o contexto da educação escolar indígena no território brasileiro, levando em consideração alguns aspectos do movimento indígena para efetivação das políticas públicas da educação escolar.

## **2.1 Histórico de lutas, resistências e conquistas**

A introdução da escola para povos indígenas remonta ao início do processo de colonização do país. A educação para os povos tradicionais nunca foi levada em consideração como central nas agendas político-governamentais da história republicana brasileira, a partir de quando se iniciou a construção de um projeto de sociedade com respaldo nos valores democráticos de igualdade e justiça social – pelo menos do ponto de vista teórico.

Percebe-se que ela foi não apenas secundarizada, ignorada na maioria das vezes, como também sucateada em diversos aspectos estrutural e social nos casos em que, mais recentemente, foi formalmente ofertada do ponto de vista escolar. Ao invés da sua efetivação, percebemos uma política de deliberada exclusão social desses povos, na medida em que seus direitos têm sido amplamente ignorados pelas esferas governamentais, como se tivessem se tornado alvos permanentes de ataques, exclusão, desmonte cultural, de negação do que há de mais elementar numa sociedade democrática. Ao longo



do processo de formação econômica e social brasileira, os indígenas têm sido colocados em lugares de negação. Como afirmou Lévi-Strauss (1989), não fosse sua resistência, os índios já tinham desaparecido, ou estariam em lugar fadados a desaparecer.

Considerando que a valorização dos conhecimentos dos povos tradicionais – indígenas, quilombolas, ciganos etc. – ainda enfrenta desafios para se tornar uma realidade na educação escolar pública do país, é preciso que se busque imprimir maior ênfase ou destaque social em relação à educação escolar indígena como parte dos direitos sociais. Mesmo cientes das legislações existentes, os indígenas têm buscado esse espírito coletivo no seu povo, para lutar por igualdade e cidadania (Araújo, 2019).

A educação indígena no Brasil tem sido marcada por um contexto de colonização. De acordo com Maroldi (2018), os jesuítas foram mandados ao território brasileiro com o intuito de catequizá-los, e isso repercutiu na preservação de seus costumes, suas práticas foram esquecidas, a domesticação fez com que os índios fossem "civilizados". Para o autor, "a partir de então deu-se início a um processo de desagregação dos povos indígenas, pois a educação indígena, tal como era praticada nas aldeias, fora desqualificada pelo colonizador" (Maroldi, 2018).

Os europeus quiseram catequizar os indígenas para operarem de acordo com os objetivos deles, impondo um processo de aculturação em todas as formas de tradição vivida pelos indígenas. Assim, foi com o Pe. Manuel da Nóbrega que veio a proposta de criação da primeira escola para que os índios pudessem aprender a ler os ofícios, uma religião e todos os costumes para que fosse ampla a sua conversão para a convivência com os europeus (Bergamaschi, 2010). Um padre importante nessas atuações religiosas, "no primeiro plano do padre Manoel da Nobrega, percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinava os regimentos." (Ribeiro, 2011, p.10). Os indígenas eram vistos apenas para servir às classes dominantes, assim como às ordens da religião.

Houve, então, a implantação das escolas nas comunidades indígenas, pensada no contexto ou com vistas ao desenvolvimento de um sentido de negação da origem e da cultura dos povos que aqui viviam, sempre em benefício da cultura colonial invasora. No modo com que iam avançando, o acultramento



dos indígenas era cada vez mais abrangente, qualificando-se cada vez mais o tipo de educação proposta pelos colonizadores, ou seja, os indígenas eram tratados sem prioridade, sem valorização de suas opiniões, sendo submetidos ao trabalho escravo, alienados de suas tradições e convencidos a valorizar os elementos externos.

Como podemos perceber, a educação dos povos indígenas foi praticada e fortemente influenciada de acordo com princípios religiosos, a serviço da coroa, e em busca de operar algum interesse do estado. Então, desde o primeiro contato com os europeus, os povos indígenas foram levados a assimilar novas práticas de alfabetização, no sentido de se enquadrarem ao novo padrão civilizatório dos colonizadores.

Mesmo nos períodos em que as constituições federais foram aprovadas e/ou modificadas no Brasil, os indígenas continuaram sendo tratados sem importância, como se não fizessem parte do país, até mesmo sendo adjetivados como “silvícolas”<sup>3</sup>, termo incorporado para descrever esses povos:

As Constituições brasileiras de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969 trouxeram referências aos índios, sempre os chamando de silvícolas. Com exceção da de 1937, todas as outras definem a competência da União para legislar sobre a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”. Todas garantem aos indígenas a posse das terras onde se acharem “permanentemente localizados”, em geral acrescentando que a garantia se dará com a condição de não a transferirem (Marés, 2013).

Por muito tempo os indígenas estiveram às margens da sociedade, sendo-lhes negada ou ignorada sua existência, e isso não é diferente nos dias atuais. Devemos perceber que muitos dos fatos de anos atrás continuam a se repetir, e se espelham nas formas de se pensar e implementar políticas públicas direcionadas, pelo Estado e seus governos, aos povos originários.

---

<sup>3</sup> Sil.ví.co.la *adj.2g.* e (*s2g.*) (Pessoa) Selvagem; selvícola. Dicionário da língua portuguesa/Sergio Ximenes. 3.ed.rev.e ampl. São Paulo: Ediouro, 2001.

A Emenda Constitucional No. 1, de 17 de outubro de 1969, que modifica o texto constitucional de 1967, estabelece no Artigo 198 que “As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes”. Como nas demais Constituições do período republicano (1934, 1937 e 1946), a “terra” foi o único item que mereceu atenção dos legisladores.



A partir do século XX, especialmente a partir dos anos 1930, vários movimentos sociais, como os religiosos, educacionais e, principalmente, os indígenas, começaram a reivindicar direitos como, educação específica, saúde diferenciada entre outros. Com essas reivindicações, passaram a ter um olhar mais audacioso em relação à qualidade dessa educação. Como parte desse movimento, portanto, na década de 1970, com apoio dos movimentos sociais, os indígenas iniciaram a luta pelo direito à terra, à saúde e à educação (Bergamaschi, 2010).

Nesse momento, também começa o surgimento de alguns órgãos de apoio aos indígenas, que foram apoiadores dos primeiros passos para que a construção de uma educação indígena específica e diferenciada ganhasse força. Os movimentos sociais organizados pressionaram a classe política pedindo a elaboração de uma nova constituição.

Em meio a esse sentimento de concretização de direitos, foi elaborada a Constituição de 1988, e nela incluídos os direitos indígenas e dando-lhes um pouco mais de visibilidade, de modo que os indígenas passaram a ser reconhecidos em suas terras tradicionalmente ocupadas, seus costumes, cultura, visando a proteção do Estado, em seu direito de demarcação e preservação dos recursos naturais. A partir desse contexto, portanto, muda-se a forma de reconhecimento social em relação aos povos indígenas, avançando-se política e socialmente em relação ao tratamento expresso nas constituições anteriores.

Em relação à Constituição de 1988, o seu texto foi um avanço, incorporando outras dimensões do direito aos povos indígenas, então denominados de “silvícolas”. Nunca é demais lembrar que um dos artigos constitucionais, o 231, reconhece aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. No artigo seguinte, o 232, também é reconhecido aos indígenas (suas comunidades e organizações) o direito de ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, podendo contar para isso com o apoio do Ministério Público em todos os atos do processo (Verdum, 2009).

Desse modo, a partir dessas lutas e reivindicações, surge o que se chama de educação diferenciada para as populações indígenas. Essa educação diferenciada e específica, exigida pelos povos indígenas, ainda não é entendida



como seu direito. Podemos perceber que nem todas as etnias existentes no Brasil vivem dos mesmos costumes e tradições. Por essa razão, deve-se considerar a autonomia de cada povo em relação à colaboração que a educação escolar está tendo ou poderá ter para o seu fortalecimento cultural, identitário.

Nessa perspectiva, a educação diferenciada que a comunidade indígena busca, é aquela percebida por Cohn nos seguintes termos:

Cria-se, assim, o que se convencionou chamar de educação diferenciada. Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar – os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado (Cohn, 2005, p. 484).

A autora enfatiza o direito dos povos indígenas à educação sobre os pilares da cultura, em que o estado tem o dever de apoiá-los. Nesse contexto, o órgão estatal responsável pelos assuntos relativos aos indígenas é a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, que passa a ter objetivos em comum com a Constituição e passa a constituir proteção dos direitos dos povos indígenas no Brasil (Sobrinho et al., 2017).

Também nesse contexto pós-constituição de 1988 “foram reconhecidos direitos originários, em caráter permanente, rompendo, assim, a tradição assimilacionista e assegurando direitos especiais aos grupos indígenas, sem considerar os anteriores graus de aculturamento”, os indígenas iniciam alguns avanços em criações de políticas públicas que levem em consideração a sua realidade (Vilanova et al., 2011).

Assegura-se aos indígenas políticas que tratem da realidade de cada comunidade com suas especificidades. Há, portanto, momentos de avanços e retrocessos com os surgimentos dessas leis, e também exigências. Porém, os indígenas continuam resistindo a essas demandas.

## **2.2 As especificidades da educação escolar indígena como direito: as lutas dos povos tradicionais**



Há algumas diferenças que nós devemos enfatizar em relação à ‘educação *escolar* indígena’ e ‘educação indígena’. A educação indígena tem um caráter de oralidade, é revelada no cotidiano das comunidades indígenas. Segundo Sobrinho et al. (2017), os principais meios de aprendizagem da educação indígena se dão na forma oral, aprendendo no dia-a-dia da comunidade, na realização das práticas tradicionais, com os anciãos, lideranças, resistindo e reafirmando sua identidade. Para Melià (1999), o modo como os mais velhos da comunidade indígena transmite os seus conhecimentos aos mais jovens é uma ação pedagógica, em que a base sólida da educação indígena se constrói a partir das práticas de sua cultura, e faz com que sua identidade permaneça por gerações.

Diferentemente é a educação *escolar* indígena, a partir da qual os indígenas trabalham seus conhecimentos, mas também tem a vinculação dos saberes estabelecidos socialmente para melhor viverem e conviverem com outras culturas no país, quer dizer, conhecimentos de outras culturas, especialmente as legalidades jurídicas. A partir da educação escolar, as crianças indígenas adquirem novo processo de sociabilidade pela aprendizagem das formalidades normativas e convenções estabelecidas, “precisamente aprendem a ler documentos, mapas e contabilidades para melhor se situar e se defender na sociedade nacional” (Conh, 2005).

Os povos indígenas passaram a ter o direito à educação diferenciada regulamentada nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, e começaram a lutar para que tais direitos fossem inseridos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (Silva, 2016). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Ministério da Educação passou a intervir na educação indígena, para que os direitos estabelecidos na Constituição (1988) fossem (sejam) cumpridos.

Vale ressaltar que os indígenas não participaram ativamente da construção dessas diretrizes, não tendo sido ouvidos no processo de elaboração legal. O órgão da FUNAI, por exemplo, não tinha o menor conhecimento sobre as áreas indígenas, tampouco sobre e as realidades vivenciadas por esses povos, e assim, de modo a poder colaborar na construção de políticas que se adequassem ou considerassem as particularidades da forma indígena de viver (Carvalho, 2016).



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) apresenta dois artigos voltados para a educação indígena, destacadamente o Artigo 78, do Título VIII, que estabelece:

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 bilingüe 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 (Brasil, 1996).

Com base nisso, o artigo dispõe que os indígenas estejam aprendendo pedagogicamente dentro do viés proposto pela sua cultura, mas com intencionalidades para encarar os meios educacionais não indígenas também, fazendo um papel de cidadania e praticando a inclusão.

Em seguida, o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 – Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas –, traz a discussão sobre a importância da categoria “escola indígena”, deixando claro que não se trata de uma extensão da escola rural, mas de uma escola específica com respeito aos indígenas, que leve em consideração suas especificidades étnico-culturais, que seja intercultural e integrada ao cotidiano das comunidades indígenas, devendo, portanto, ser considerada como integrante do direito legalmente estabelecido.

A Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1º, estabelece

[...] no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilingüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Resolução CNE/CEB nº 3/99).



Do mesmo modo, o Decreto 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, cita a escola indígena como uma experiência pedagógica peculiar, única para cada etnia, e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural de todos os povos indígenas.

Sobre a parte administrativa das escolas indígenas, é citada no documento a existência de comunidades indígenas terem seu território sob a influência de mais de um Município e de que várias escolas indígenas embora localizadas fisicamente em um município estão mais próximas ou são atendidas por outro município e, no caso, tornando-se mais adequado que sejam inseridas nos sistemas estaduais. Tais sistemas, por sua vez, ficaram então responsáveis pela execução das políticas relacionadas à educação escolar indígena, podendo, em casos específicos, ter o apoio de municípios e de outras entidades já existentes (Brasil, 1999).

Segundo Bonin (2012), este é um dos documentos que deve ser lido em conjunto, com objetivo de pensar a educação escolar indígena:

[...] o Parecer nº 14/99 e a Resolução nº 03/99 devem ser lidos em conjunto, pois o Parecer fundamenta, teoricamente, e contextualiza, politicamente, as determinações da Resolução. Nesses dois instrumentos normativos, é possível encontrar diretrizes para: provimento, organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas; definições relativas a processo de formação para professores indígenas; as garantias que a eles devem ser asseguradas; os projetos pedagógicos e regimentos escolares, entre outros aspectos relevantes (Bonin, 2012, p. 42).

Considerando-se toda essa discussão, o Ministério da Educação, visando atender às necessidades de professores indígenas, gestores e a comunidade escolar em geral nas práticas pedagógicas – e tendo recebido o apoio de professores indígenas, lideranças indígenas, encontros e mobilizações indígenas de algumas etnias – lançou o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena – RCNEI, em 1998, uma referência pensada em coletividade por diversos povos indígenas (Silva; Leite, 2018).



Esse RCNEI tem o objetivo de ajudar os educadores das comunidades indígenas em suas práticas e aprimoramento pedagógicos, na construção da educação escolar indígena, onde coloca as experiências de diversos povos indígenas, apoio de discussões em torno de diversas disciplinas, para contribuir no crescimento e construção da autonomia da educação escolar indígena (Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena colabora na formação do currículo intercultural, ademais, traz em sua base como está exposto no documento:

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas está dividido em duas partes. A primeira — Para Começo de Conversa — reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena entendida como "projeto de futuro e de escola que queremos", conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações. (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998).

O referido documento é uma conquista dos povos indígenas, mediante suas discussões e diálogos, pensando na educação escolar indígena que almejam para as atuais e futuras gerações, auxiliando em suas práticas pedagógicas e curriculares. É um dos materiais compostos por participações de indígenas, onde é um campo muito escasso e sem apoio, esses tipos de referências para se pensar a educação escolar indígena, precisa de atenção das secretarias de educação.

Em 2003, o governo brasileiro sancionou a Lei. n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esta Lei foi alterada por meio da Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008, que passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Em 2004, foram divulgados dois importantes documentos do Ministério da Educação: a Resolução n° 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as diretrizes para aplicabilidade da mencionada lei; e o Parecer CNE/CP 03/2004, expresso num texto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,



em todos os níveis de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos no Brasil.

A criação da Secretaria da Educação Continuada e Diversidade (SECAD)<sup>4</sup>, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, marcou uma grande conquista e avanço das políticas públicas educacionais de reconhecimento do direito à diversidade sociocultural para superação das desigualdades sociais, evidentemente trazendo boas ações para a Educação Escolar Indígena. Algumas ações pertinentes que podemos citar são: escolas indígenas para as ações de formação inicial e continuada de professores indígenas; estruturação da rede física; produção de materiais didáticos específicos; implementação do Ensino Médio Integrado à formação profissional e manutenção de licenciaturas interculturais – Prolind; construção de uma agenda compartilhada com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Nessa perspectiva, a SECAD trouxe mais autonomia e inclusão para os povos indígenas quanto a sua educação escolar (Santos, 2021).

Em novembro de 2009, aconteceu, em Luziânia/GO, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), que teve como tema “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural”. Foi realizada em parceria com o MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que teve a participação de mais de 200 povos indígenas, professores, estudantes, e foi realizada em 1.836 escolas indígenas.

A I CONEEI teve como discussão o cenário político da educação indígena, como também a oferta nos respectivos territórios, com debates sobre diretrizes que contribuíssem para o desenvolvimento eficaz da educação indígena e o compromisso do governo com as práticas da interculturalidade na educação escolar indígena, incluindo diferentes representantes da mesma e dos movimentos educacionais indígenas sobre as especificidades apontadas pela educação indígena (Brasil, 2014). Do mesmo modo, essa I Conferência teve momentos de discussões que abrangeram os locais, seguindo até o nível

---

<sup>4</sup>Secretaria da Educação Continuada e Diversidade (SECAD), é parceira na educação escolar indígena, onde foi extinta no governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro, mas foi reerguida no atual governo no ano de 2023, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A secretaria é composta por diversos sujeitos da área da educação, com suas especificidades dialogando com as comunidades tradicionais em busca do desenvolvimento de uma educação pautada na base da realidade de cada povo.



nacional. Primeiramente, as discussões aconteceram em um nível local, passando pela discussão nas escolas das comunidades, deixando assim as pessoas expressarem suas opiniões.

No segundo momento, as discussões foram realizadas em um nível regional, com representantes dos povos indígenas, universidades, ONGs, FUNAI, sociedade civil, entre outras. Nesse momento, as reflexões e desafios na educação indígena estavam em pauta. Por último, no âmbito nacional, as discussões foram sistematizadas por meio de análises da atual conjuntura da educação indígena, para firmar compromissos com a mesma (BRASIL, 2014). E assim, foram sendo realizadas outras conferências para discussão da educação escolar indígena no Brasil.

Em 2012, o MEC homologou, a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012), em que busca colaborar nas propostas pedagógicas, curriculares da educação indígena, sendo pautada nas suas especificidades étnicas e culturais, havendo, assim, uma participação efetiva da comunidade indígena escolar em todas as decisões tomadas sobre as atividades pedagógicas, deixando a comunidade, suas lideranças, elaborarem projetos e atividades indígenas no âmbito da realidade do lugar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica trazem como os objetivos norteadores:

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; V - fortalecer o regime de



colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; VI – normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Resolução CNE/CEB nº 5/2012).

A partir desses importantes objetivos, podemos notar as especificidades da comunidade indígena sendo consideradas, a educação escolar indígena sendo pautada de modo a valorizar a cultura e sendo construída com base nos princípios e práticas pedagógicas que ressaltam a especificidade indígena. Sendo assim, com o referido respaldo legal e normativo, consideramos ser possível construir uma educação escolar intercultural e bilíngue, de modo que grandes exemplos da língua materna sejam resgatados nas escolas indígenas. É nessa perspectiva que a educação escolar deve atender às necessidades indígenas.

Oliveira e Carvalho (2013) corroboram com a afirmação de que cada povo indígena tem direito de construir seu próprio currículo, nos termos como definidos no Art. 15 das propostas curriculares: “Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena” (Brasil, 2012). Por isso, a importância de pensar nos povos indígenas como não sendo iguais, respeitar sua diversidade, porque sabemos que cada um tem seu modo de viver. Portanto, devem ser considerados os planejamentos específicos de cada etnia, com os aspectos pedagógicos na composição de agentes sociais



mais engajados nas lutas por mais políticas públicas de acesso aos indígenas e sua comunidade.

Semelhantemente, Ladeira (2004) levanta como exemplo a implantação do calendário escolar nas escolas das aldeias. Trata-se de um ato que podemos pensar como específico em cada povo indígena, que é muito mais complexo do que pode parecer à primeira vista. E a autora ainda ressalta que “pessoas desavisadas pensam que é apenas uma questão de adaptação, de fazer alguns ajustes entre o calendário escolar tradicional e a situação de vida das aldeias” (Ladeira, 2004), mas não; ali é a vida dos indígenas sendo também incorporadas no currículo escolar, assim como devemos pensar, que sempre está sendo praticada a educação indígena.

Quanto à formação dos professores indígenas, a Resolução nº 5/2012 demonstrou sua importância como agentes importantes para construção de um diálogo intercultural, entre a comunidade indígena e a sociedade em geral. Sendo também colocados como prioridades em sua formação:

Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas (Brasil, 2012, p. 10).

Desse modo, a discussão sobre a educação indígena deve ser sempre fortalecida e apoiada por políticas públicas específicas, não somente nas comunidades indígenas, mas no estado, regiões e municípios, contribuindo para a valorização das questões indígenas, bem como com uma sociedade intercultural na qual todas as práticas socioculturais, envolvendo as tradições e sua ancestralidade, sejam respeitadas e valorizadas.

Os conhecimentos advindos das comunidades tradicionais constituem uma importante base para os estudos acadêmicos que buscam entender alguns processos naturais, bem como elucidar o modo que as comunidades tradicionais se relacionam com a natureza. Uma vez que durante muito tempo não foram os povos indígenas que produziam esse conhecimento, porque a academia não era território desses povos. Mas que nos tempos atuais nos indígenas já demarcamos a pesquisa científica sendo protagonistas desses espaços. Um



exemplo disso depreende-se da identificação de pesquisas relacionadas à agricultura e sobre a utilização de plantas medicinais com enfoque na manutenção da biodiversidade e conservação dos recursos naturais. São estudos que buscam, com frequência, apoio nos conhecimentos das comunidades tradicionais (Araújo; Souza, 2018; Dario, 2018; Menezes; Santos, 2019; Brito; Pozzetti, 2017).

Dessa forma, há algum tempo o campo científico da antropologia vem se inquietando em desbravar e entender como as populações indígenas se relacionam com a natureza e desenvolvem os princípios da educação formal e não formal. Foi uma das primeiras ciências que iniciou o interesse pelos saberes indígenas, destacando-se como os povos se relacionam e sobrevivem com os recursos naturais.

Sendo o Brasil um país pluricultural de diversos povos tradicionais, tomamos como enfoque entender os povos indígenas como detentores de diversas etnias, culturas, centenas de línguas faladas. E o movimento indígena em torno das políticas públicas para sua categoria, desde sempre esteve se articulando para ir em busca das políticas públicas de educação, pois mesmo sendo atendidos em diversos setores da sociedade, ainda é possível perceber a falta de especificidades e atenção quanto a garantia e materialização integral dos direitos desses povos no Brasil, particularmente o direito à uma educação escolar genuinamente indígena.



## **2 A EDUCAÇÃO, CULTURA INDÍGENA E BEM VIVER: interfaces, imbricações e perspectivas**

A educação escolar indígena está relacionada a uma série de princípios e valores, à cultura, ao meio ambiente. Como sabemos, enquanto povo específico, a sua história, suas tradições e seus parentes indígenas, tudo está imbricado, nada é separado. A educação escolar indígena vem abraçada de muita luta para a continuação da própria história. Pensar uma educação feita por nós e para nós também é expressão de resistência, principalmente em relação às políticas públicas implementadas pelo Estado.

Na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, aprovada pelo respectivo conselho de direitos humanos, no ano de 2006, em seu artigo 14, estabeleceu-se o seguinte quanto ao direito desses povos:

[...] 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

A educação escolar indígena, como podemos perceber, está totalmente relacionada com a cultura, não sendo concebível a educação para os povos indígenas sem os elementos de sua identidade étnico-cultural. Por exemplo, os indígenas têm uma grande relação de permanência e estreito vínculo com a terra, a qual se tornou um dos seus mais importantes direitos e motivo de resistências, lutas e reivindicações, de modo que nela está sua relação com as demais políticas públicas que possam assegurar sua cidadania e inclusão social.

Permanecer em seu território, cuidando e preservando o meio ambiente natural, como sempre fizeram antes da colonização, está sendo cada vez mais difícil nos marcos da sociedade capitalista e respectivos interesses hegemônicos da classe dominante, o que coloca em risco todo esse patrimônio cultural e ambiental. “A natureza concebida enquanto elemento externo à produção



capitalista se encontra na origem da crise, traduzida pela elaboração da falha metabólica” (Bravo; Steglich, 2018).

Nesse cenário, os discursos em torno do meio ambiente, muitas vezes disfarçados de sustentabilidade ambiental, aparecem com outros tipos de interesses de exploração dos recursos ambientais tão preciosos aos povos indígenas. Ademais, os indígenas muitas vezes são colocados como inimigos do desenvolvimento, por se tornarem a favor da conservação dos recursos naturais.

Nesse sentido, é preciso enfrentar o ideário do desenvolvimento capitalista se, de fato, pretende-se frear os efeitos nocivos e destrutivos do modo de produção e de vida modernos. Isso nos leva ao tema do “ecossocialismo”, um termo que vem trazer novas perspectivas na discussão das práticas relacionadas ao ambiente natural, colaborando também com a perspectiva do *Bem Viver*.

O ecossocialismo traz uma perspectiva de superar esse discurso pronto, que diversas áreas do sistema econômico social desenvolvem em torno das questões climáticas ambientais no mundo, assim como também nas suas práticas de conservação dos recursos naturais. É como ressignificar o sentido do desenvolvimento, da produção material da vida de maneira integrada, considerando a todos como parte de uma mesma natureza. Assim, a relação entre a satisfação das necessidades humanas precisa considerar também a necessidade de preservação ambiental. Nas palavras do autor, é preciso se adequar “as necessidades humanas e ecológicas, que leve em conta a longa temporalidade dos ciclos naturais” (Querido, 2009, p. 75).

Em suas teses sobre o ecossocialismo, Löwy descreve-o como uma grande mudança radical que nós, seres humanos, precisamos fazer, no sentido de voltar a pensar no tipo de planeta terra que pretendemos continuar vivendo e deixar para as futuras gerações, e além do mais, apontando que as soluções não virão das grandes fábricas do sistema capitalista que desenvolvem planos “sustentáveis” (Löwy, 2014). Neste sentido, a participação dos povos indígenas nas discussões de ideias para as questões ambientais climáticas, é uma oportunidade de relacionar os saberes ancestrais de sujeitos que desde a história da colonização estão organizados, vivendo suas crenças em torno da natureza. O ecossocialismo justamente relaciona a inclusão desses povos na construção da mudança do paradigma dominante, cujas ideias não são feitas ou



elaboradas nas bases em que surgem os problemas ou a partir dos problemas de destruição ecológica que contraditoriamente suscita.

Conforme Löwy (2014, p.44), o ecossocialismo procura superar essa busca do capitalismo dominante aos meios de produção demasiadas e sem a necessidade humana,

[...] trata-se de uma corrente de pensamento e de ação ecológica que faz suas aquisições fundamentais do marxismo – ao mesmo tempo que o livra das suas escórias produtivistas. Para os ecossocialistas, a lógica do mercado e do lucro – assim como a do autoritarismo burocrático de ferro e do “socialismo real” – são incompatíveis com as exigências de preservação do meio ambiente natural.

As correntes de preservação e conservação dos recursos naturais em torno do ecossocialismo dispensam as necessidades de se ter meios de produção que não respeitem a resiliência ambiental e a carga de suporte de que estes recursos podem fornecer. Sabemos que o lucro faz parte do capitalismo e dos interesses das classes dominantes, que não consideram os outros indivíduos em seus espaços de sobrevivência.

Em outra passagem, o autor considera a substituição de outras fontes de energias e meios em que se tenha o lucro, que não agrida tanto o meio ambiente natural, assim como uma mudança na sociedade. Para Löwy,

[...] é preciso substituir a microrracionalidade do lucro por uma macrorracionalidade social e ecológica, o que exige uma verdadeira mudança de civilização. Isso é impossível sem uma profunda reorientação tecnológica, que vise a substituição das atuais fontes de energia por outras, não poluentes e renováveis, tais como a energia eólica ou solar (Löwy, 2014, p. 47).

Tais soluções são propostas com vistas à superação das crises ambientais, desenvolvidas em uma sociedade que não se coloca lado a lado dos recursos naturais, que não desenvolve práticas para superar os problemas socioeconômicos. Por isso, o ecossocialismo propõe-se como alternativa paradigmática, de mudança de hábitos, muitos dos quais já exigidos pelos movimentos sociais, povos tradicionais, agentes pensantes nas crises climáticas deste mundo.



Nessa perspectiva, as mudanças socioambientais também passam pela educação escolar, cujo potencial de incidência na formação de uma consciência ecossocialista é imprescindível. Do mesmo modo, é preciso que a “educação ambiental aprofunde sua capacidade crítica, pois não haverá horizonte ecossocialista em meio ao conformismo e à alienação que se difundem com a crise do Capital” (Bravo; Steglich, 2018), ou mesmo com o aprofundamento da perspectiva da sustentabilidade ou do capitalismo verde, como tem-se percebido nas últimas décadas em todo o mundo capitalista.

### **3.1 As lutas sociais pela educação ambiental e sua regulamentação: embates epistemológicos de sustentabilidade *versus* bem viver**

As questões ambientais se encontram em uma grande discussão no cenário global, e o envolvimento de grandes empresas e planos estratégicos em volta da educação ambiental é bastante comprometedor. Com o decorrer dos anos, a ganância do homem em relação aos recursos naturais só aumenta e, com isso, gerando alguns desastres naturais de pequena e grande escala.

A educação ambiental começa a ser discutida como uma área em que se desenvolvem processos de conscientização e sensibilização dos indivíduos em sua atuação em relação aos recursos naturais; ela tem sido discutida em diferentes segmentos e setores da sociedade, tendo ganhado espaço em diferentes esferas do estado, sobretudo com a aprofundamento das crises climáticas, ecológicas e ambientais, a partir da segunda metade do século XX, haja vista a consolidação do modo de produção de base industrial e da imbricada extração desenfreada dos recursos naturais.

Com o desenvolvimento do setor industrial, contraditoriamente as degradações ambientais em grande escala começaram a surgir, assim como os problemas sociais daí decorrentes, o que suscitou posicionamentos críticos em setores, movimentos e organizações sociais. No Brasil, por exemplo, percebemos algumas dessas reações como “foram os movimentos dos trabalhadores, dos hippies, das mulheres, dos negros, da contracultura das minorias raciais” (Diegues, 1992, p. 24), mas também o envolvimento de pesquisadores que se juntaram a estas forças para indicar os limites ecológicos e sociais do capitalismo industrial.



Os autores Freire e Vaz (2020) destacam esse momento industrial como visto na sociedade e chamado de “progresso”, em que a degradação ambiental foi uma das marcas deixadas; e essa visão do progresso que se baseia na exploração dos recursos naturais ainda vive com planejamentos para as gerações futuras. Sabemos que a burguesia trabalha em busca de desenvolvimento para o crescimento capitalista, com isso extrapolando o meio ambiente sem se preocupar com a exaustão ou limite desses recursos. Gonzaga (2014), também destaca como “progresso técnico e científico” que visa atender os meios de produção, sem perda do tempo, de forma natural, para que o ambiente natural volte a se erguer.

Um dos expoentes críticos à essa perspectiva de destruição natural provocada pela industrialização foi a bióloga Raquel Carson, com seu livro “Primavera Silenciosa” (“Silent Spring”), publicado em 1962. Trata-se da primeira exposição (ou uma das primeiras críticas) mundialmente conhecida dos efeitos ecológicos da utilização de insumos químicos e do despejo de resíduos industriais no ambiente. Nesse livro, a autora descreveu vários relatos de degradações causadas, de forma com que pudesse sensibilizar e levar atenções para essa (Carson, 2010).

No início dos anos 1970, o governo sueco apresentou à Organização das Nações Unidas uma proposta para a realização de uma Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, o que de fato aconteceu em junho de 1972, em Estocolmo. Essa Conferência, convocada pela ONU, foi a “primeira na história da humanidade em que políticos, especialistas e autoridades de governo, representando 113 nações, 250 organizações não governamentais e diversas unidades da própria ONU, se reuniram para discutir as questões ambientais” (Tannous; Garcia, 2008).

Na reunião de Estocolmo, inúmeros programas foram criados como o UNEP (Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas) para implementar o consenso obtido na Conferência. Os governos criaram ministérios ou agências para lidar com as questões ambientais, legislações e regulamentos ambientais foram promulgados. Organizações não governamentais e grupos de cidadãos surgiram em todas as partes, a princípio, principalmente nos países mais desenvolvidos, bem como unidades governamentais de controle da poluição foram estimuladas.



Devemos saber que essa Conferência foi o primeiro evento que reuniu tantas pessoas de diferentes classes sociais e autoridades para debater sobre as questões ambientais, e também a primeira vez que os 'planos de educação ambiental' vêm a ser pensados para uma análise em todo o mundo. No ano de 1977, ocorreu um dos eventos mais importantes para a Educação Ambiental em nível mundial: a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, organizada pela Unesco, em cooperação com o Pnuma, cidade de Tbilisi, ex-União Soviética<sup>5</sup>. Nesse encontro foram definidos objetivos e estratégias para a Educação Ambiental, e como citada no documento, expõe que

Nas últimas décadas, o homem, utilizando o poder de transformar o meio ambiente, modificou rapidamente o equilíbrio da natureza. Por conseguinte, as espécies vivas ficam frequentemente expostas a perigos que podem ser irreversíveis.

É preciso pensar no que está acontecendo em relação ao meio ambiente natural, como citado acima, danos que podem não ter solução, e sabemos que a produção está inteiramente ligada a preservação desses recursos, de modo que pudéssemos pensar em qual modelo de planeta terra vamos deixar para as espécies que ainda estão por vir. O planeta terra tem seu poder de resiliência, e seu poder específico para que isso aconteça precisa ser preservado.

Desde então, com essas discussões, impôs-se ainda mais a reflexão sobre crescimento econômico, as práticas em que ele acontece em torno dos recursos naturais, e como agir diante dos problemas decorrentes desse modelo. Nessa mesma direção, e em função dos grandes impactos da globalização da economia, mais um evento foi realizado para se discutir essas ações e se propor soluções: referimo-nos à ECO-92 (Marcatto, 2002).

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - ECO92, reuniu Chefes de Estado de mais de 130 países no Rio de Janeiro. Dentre os vários documentos produzidos na ECO92, destacam-se (Czapski, 1998):

---

<sup>5</sup> UNESCO. Conferência de Tbilisi. 1977. Recomendação 1. In: ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria do Meio ambiente. Educação ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais. São Paulo, 1994. p. 31.



**Carta da Terra:** declaração de princípios da ECO92, sem força de lei e sem detalhamento de medidas concretas a serem adotadas. **Agenda 21:** Documento Operacional da ECO92, se constituindo em um “verdadeiro plano de ação mundial para orientar a transformação de nossa sociedade.”. A Agenda 21 é dividida em 40 capítulos, com mais de 600 páginas. O capítulo 36 trata da Educação Ambiental e define como áreas prioritárias:

- “(...) a reorientação da educação na direção do desenvolvimento sustentável (...)” - “(...) a ampliação da conscientização pública, compreendendo ações destinadas às comunidades urbanas e rurais, visando sensibilizá-las sobre os problemas ambientais e de desenvolvimento (...)” - “(...)o incentivo ao treinamento, destinado à formação e à capacitação de recursos humanos para atuarem na conservação do meio ambiente e como agentes do desenvolvimento sustentável (...).
- A Agenda 21 estabelece que cada país deve elaborar sua própria Agenda 21 Nacional.

**Convenção das Mudanças Climáticas:** Estabelece a necessidade de realização de mais estudos sobre os efeitos das descargas de gases na atmosfera e propõe a cooperação entre países para que sejam socializadas tecnologias limpas de produção. **Convenção da Biodiversidade:** a Convenção garante a soberania dos estados na exploração dos seus recursos biológicos e estabelece a necessidade de criação de incentivo financeiros para que os estados detentores da biodiversidade tenham como cuidar de sua conservação.

28 29 O **Fórum Global Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais**, que ocorreu no Aterro do Flamengo, Rio de Janeiro, na mesma época da ECO92, atraiu ambientalistas, sindicalistas, representantes de nações indígenas e de organizações não governamentais de todas as partes do mundo. Dentre os vários documentos produzidos nesse Encontro, destaca-se o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Em agosto / setembro de 2002 realizou-se em Johannesburgo, África do Sul, o **Encontro da Terra**, também denominado **Rio+10**, pois teve a finalidade de avaliar as decisões tomadas na Conferência do Rio em 1992 (Marcatto, 2002, grifos do autor).

Essas foram algumas das prioridades listadas para se tornar central nas pautas ambientalistas, para que se tornasse prioridade diante dos acontecimentos que ganhavam uma grande dimensão nas questões ambientais. E esses eventos e documentos ainda são referenciais de grande importância na atualidade.

A ECO-92 e o Fórum Global (Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais), ocorridos no Rio de Janeiro, foram os grandes eventos internacionais sobre meio ambiente e educação ambiental da década. Logo depois, em dezembro de 1994, o governo brasileiro criou o



Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA, um Programa alinhado ao Ministério de Meio Ambiente (MMM). O PRONEA foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA, “responsáveis pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e à gestão ambiental, embora também tenha envolvido em sua execução outras entidades públicas e privadas do país” (PRONEIA, 2005)

O PRONEA previu três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores; (b) desenvolvimento de ações educativas, e; (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação, a saber:

Educação ambiental por meio do ensino formal. • Educação no processo de gestão ambiental. • Campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais. • Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais. • Articulação e integração comunitária. • Articulação intra e interinstitucional. • Rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados. (Proneia, 2005).

Esse programa foi concebido com o objetivo bastante relevante em pensar a educação ambiental em perspectivas dialógicas, e atuando com diversos públicos, com meios de comunicação entre redes de educação formal e não formal, criando estratégias em que divulgue as ações mais conscientes em torno dos recursos naturais.

Outro evento mundial também importante para a Educação Ambiental, ocorrido na década de 90, após a ECO- 92, foi a “Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade”, organizada pela UNESCO, em dezembro de 1997, na cidade de Thessaloniki, Grécia. Dentre as várias recomendações contidas na Declaração de Thessaloniki, destacam-se:

- Que os governos e líderes mundiais honrem os compromissos já assumidos durante as Conferências da ONU e dêem à Educação os meios necessários para que cumpra seu papel pela busca de uma futura sustentabilidade;
- Que as escolas sejam encorajadas e apoiadas para que ajustem seus currículos em direção a um futuro sustentável;
- Que todas as áreas temáticas, inclusive as ciências humanas e sociais, devem incluir as questões relacionadas ao meio ambiente e desenvolvimento sustentável;



- Que todos os atores sociais contribuam para a implementação do capítulo 36 da Agenda 21 (Marcatto, 2002).

Quanto à sua incorporação pela política educacional mais recente no Brasil, a Educação Ambiental não adquiriu lugar central. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, está exposta apenas em forma de sugestão, indiretamente, ao se apontar temas a serem tratados em conteúdos pedagógicos na formação escolar, vistos como conteúdo da vida humana na atualidade da sociedade:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018).

Sendo assim, na formação escolar, a educação ambiental disposta pela BNCC aparece apenas como sugestão do que poderíamos chamar “tema transversal ou complementar, secundário”, podendo ser discutido em várias esferas metodológicas ou disciplinares, nas práticas pedagógicas e participativas na comunidade escolar. Isso atesta a falta de prioridade ou de centralidade que a temática tem nas políticas de formação escolar brasileira e nos respectivos projetos pedagógicos e curriculares.

Diante desse cenário em que a Educação Ambiental foi pensada nas últimas décadas, em eventos e por diversas autoridades globais, em conjunto debatendo sobre as questões ambientais, entendemos que, apesar de propostas e planejamentos para se buscar uma solução em que a Educação Ambiental fosse uma das propostas para a transformação, ainda está longe de acontecer essa efetivação, haja vista o caminho do desenvolvimento econômico de base industrial não ter sofrido entraves, os compromissos internacionais assumidos não terem sido levados rigorosamente a cabo nos países centrais, ao passo que, contraditoriamente, a luta ambientalista pela implementação de políticas de conservação dos recursos naturais parece sempre estar no início, os debates epistemológicos de base ecossocialistas ou do Bem Viver ainda são periféricos nos meios acadêmicos e institucionais, hábitos de vida e de produção material



no meio social parecem ainda reproduzir os velhos paradigmas do desenvolvimento econômico e do progresso a qualquer custo.

Diante de tantos debates, o termo “sustentabilidade” parece expressar certo consenso conservador. A partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, de 1972, essa discussão foi lançada para a comunidade internacional através de ações que debatiam questões relacionadas à degradação ambiental e a poluição (Weis; Silva, 2013).

A sustentabilidade muitas vezes vem maquiada por trás de apresentações em que se coloca as questões ambientais em prioridade, mas não passa de uma estratégia capitalista. O pensador indígena Ailton Krenak descreve o mito da sustentabilidade, a partir do qual cria-se a ideia de que a natureza é uma em que devemos cuidar, mas que na visão do homem branco somos separados, e na visão indígena de ser, somos natureza, e nada é separado. Portanto, precisamos viver em harmonia, homem e natureza (Krenak, 2019).

A sustentabilidade descrita por Boff (2017) tem o sentido de desenvolver através de meios em que se faça ações de conservação da terra, em seus aspectos de ecossistema. Assim, a sustentabilidade traz o sentido de manter o equilíbrio da vida em harmonia com os recursos naturais, desenvolver meios de produção igual e acessível para todos, garantir uma vida decente e suficiente.

Embora ainda vemos muitas discussões de sustentabilidade carregando consigo outros olhares e interesses capitalistas de sobrevivência, as expressões do desenvolvimento sustentável ou da sustentabilidade, por exemplo, vem sendo descritas em diversos documentos de empresas. Por isso, Boff (2017) coloca uma questão, criticando a perspectiva do desenvolvimento sustentável como sendo utilizado muitas vezes por modismo e estratégia de consumo, e não como verdadeira preocupação com a preservação e cuidado com a natureza, como verdadeiramente deveria ser. As produções bibliográficas ou de interesse econômicos carregam esse sentido com os critérios da sustentabilidade produtiva, inclusive chegando a apontar estratégias industriais para alcance dos seus objetivos, porém, sem analisar os custos ambientais e sociais, sem o embasamento epistemológico e paradigmático que a perspectiva ecossocialista e do Bem Viver sugerem.

Sendo assim, é importante buscar meios de superar as crises ambientais, em que a terra chega ao seu estágio de esgotamentos dos recursos naturais, e



as classes capitalistas alimentam um projeto de sustentabilidade que apenas retarda ou escamoteia o real problema. Por isso, a alternativa do “Bem viver”, surge como superação de práticas capitalistas, eurocêntricas, da globalização e mercantilização da vida socioambiental.

O Bem Viver recupera a sabedoria ancestral, rompendo a visão de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisas. Trata-se de um paradigma que se inspira na sabedoria dos povos originários e das populações que vivem oriundas da natureza, com uma harmonia em que respeita cada ciclo e estado que ela se encontra (Acosta, 2016). As autoras Alcantara e Sampaio (2017) veem “a necessidade de se incorporar a visão transdisciplinar para melhor compreender tal fenômeno”.

O conceito do Bem Viver (*Bien Vivir/Vivier Bien*) surgiu na região andina, na América do Sul – desde o sul da Venezuela ao norte da Argentina – e deriva por um lado, do Quechua (runa simi) e, por outro, do Aimara (aymará jaya mara aru), que são idiomas pré-hispânicos da região andina. Outras línguas indígenas, como os tupí-guaranis, também mencionam esse termo (Estermann, 2011).

As características do Bem Viver são carregadas de significados ritualistas, em que a natureza faz parte reciprocamente da cultura humana; ela traz a relação de viver abraçada nas práticas tradicionais, em que os recursos naturais devem ser tratados nos princípios da ética. O Bem Viver são ações realizadas principalmente pelos indígenas, enquanto povos originários que mantêm suas tradições, cuja cultura é inteiramente ligada aos recursos naturais.

O Bem Viver também traça estratégias de vida, onde se mostra sua ligação com outro sentido de sustentabilidade, diferente do que predomina nos interesses produtivos do progresso econômico, sendo uma alternativa à perspectiva de desenvolvimento social capitalista. Nesse sentido, o Bem Viver representa

[...] um compromisso com a mudança [...] que permite a aplicação de um novo paradigma econômico, cujo final não se concentra no material, na acumulação mecanicista e interminável de bens, mas, em vez disso, promove uma estratégia econômica inclusiva, sustentável e democrática. [...] Além disso, Bem Viver’ é construído [...] sobre a transição do atual antropocentrismo para o biopluralismo [...]. Finalmente, ‘Bem Viver’ também se baseia nas demandas por igualdade e justiça social, e no reconhecimento, avaliação e do diálogo dos



povos e suas culturas, formas de conhecimento e modos de vida (Seplades, 2009, p. 10 – grifo dos autores).

Acosta (2016) sugere uma vida construída na base do Bem Viver, em que possa ser construída em pequena escala, de forma sustentável, sem a ideia do agronegócio, que traz a ideia de produção em larga escala, quebrando as regras de manter um ambiente equilibrado e saudável para a sobrevivência da espécie humana no planeta. Para Alcantara e Sampaio (2017), “Viver aponta a inviabilidade de se continuar reverenciando o atual modo de produção e consumo, concebido como um dispositivo legítimo de crescimento baseado na acumulação de bens materiais”. Para alguns, a consciência de que ‘para vivermos bem não precisamos permanecer sobre o consumismo desenfreado’ ainda não está consolidada, e por isso, pensar propostas que comecem a discutir alternativas a esses meios de sobrevivência é essencial.

Para Sen (2000), o bem-estar social e o desenvolvimento humano chegarão para aquelas pessoas que tiverem capacidade para pensar, articular e construir qual modelo de projetos de vida seguirão. Os povos tradicionais, quando relatam a experiência das suas práticas na base do Bem Viver, apresentam as suas propostas de seguir esse modelo de vida, o que a verdadeira sustentabilidade deveria propor.

O Bem Viver alia o desenvolvimento para suprir as necessidades reais das populações, mas não é uma padronização da vida. Os autores Santos e Silva Junior (2022, p. 45) debatem essa alternativa nos seguintes termos:

Bem Viver é uma travessia de saberes num rio de solidariedade, luta e resistência. É um modo de vida que engloba muitos modos de vidas e se opõe à desigualdade social e à padronização de pessoas e seus grupos de pertença. Trata-se de uma perspectiva decolonial que retoma o protagonismo dos saberes geridos na presença e na participação coletiva com a biodiversidade. Nesse ponto, o Bem Viver é a busca por ressignificar a relação conflituosa em nossa contemporaneidade e estabelecer um diálogo intercultural entre as gerações e suas culturas, propondo uma nova/tradicional alternativa de ler o mundo (Santos, Silva Junior, 2022, p. 45).

O Bem Viver precisa ser apresentado para outros grupos que não conhecem essa relação. Acosta (2016) afirma e colabora para o entendimento



dos indígenas como exemplo dessa aproximação com o Bem Viver. Em sua análise, os indígenas vivem em contato com a natureza, e nem por isso podem ser vistos com o preconceito imposto de que eles vivem em atraso com a modernidade. O Bem Viver também é uma proposta de descolonização do modo de ver os indígenas como agentes que não podem contribuir para enriquecer a qualidade de vida na sociedade, pelo contrário, por ser sujeitos em que se relacionam diretamente com o cuidado da terra, podem pensar a forma de recuperar uma vida sem tantas estratégias capitalistas de destruição.

### **3.2 Características e fundamentos da Educação Ambiental: da sustentabilidade à decolonialidade**

Nos tempos atuais de discussão na sociedade em meio a tantos desastres ambientais em todo o mundo, a Educação Ambiental se torna algo central de visões macro e micro, de anseios capitalistas e de defensores de movimentos sociais. Procurando entender todos esses interesses, percebe-se que apesar de todos esses acontecimentos de destruição ambiental, ainda não temos um olhar realmente cuidadoso com os recursos naturais.

A Educação Ambiental aparece nas políticas das empresas, governo, escolas, no setor público e privado, ao menos como ideal a ser perseguido ou como marketing. Entender a educação como é conceituada e pensada por esses meios sociais é muito importante, de maneira que possamos melhor identificar o real significado de como o que se anuncia como sendo ‘educação ambiental’ tem sido efetivada em diferentes aspectos. Importa perceber se ela é condizente ou tem sido efetivada, por exemplo, como o autor abaixo compreende:

Educação Ambiental crítica que se destacam com premissas e conteúdos políticos distintos da tendência conservadora ou liberal de educação ambiental. Quando muito próximas de grupos sociais, contextos e/ou movimentos socioambientais, as perspectivas de educação ambiental crítica trazem uma diversidade conceitual que amplia a nossa capacidade de compreender e intervir nas realidades, por meio da formação e experiência de atitudes transformadoras (Cavalcante et al., 2016).



Nessa perspectiva, percebe-se uma distinção entre a educação ambiental crítica e a educação ambiental, onde a educação ambiental crítica acima de tudo tem o objetivo de transformar a realidade daqueles agentes que estão vivendo a experiência de dialogar em torno das causas da sociedade, e principalmente de grupos formados em busca da transformação das comunidades.

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, tem em seu princípio X – “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”, primeiramente considerando todos os modos de ensino, seja formal ou não formal, em busca de prepará-los para atuação em prol do meio ambiente. Onde supomos que tal preparação e atuação seja a partir de práticas de conservação, não de destruição da natureza.

Na Política Nacional de Educação Ambiental, lançada em 27 de abril de 1999, a Educação Ambiental é definida nos seguintes termos:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

A Educação Ambiental novamente é uma forma de chegar às condições de vida em que considere o homem e a natureza como um ciclo de ajuda mútua, sem desprezar e entender a resiliência natural que a terra contém. Nesse sentido, a Educação Ambiental pode ser um caminho de superação da crise ambiental.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em seus temas transversais, a Educação Ambiental aparece como um dos temas de meio ambiente, dentre vários outros conceitos a serem abordados. Então, a Educação Ambiental vem sendo tratada com enfoque na formação dos alunos em “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e



atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (Brasil, 1997).

A Educação Ambiental descrita no documento-base dos PCNs também traz a preocupação de mostrar que as questões ambientais da realidade onde determinada escola está inserida, ou dos educandos que ali participam do processo de formação, além de ser um conhecimento importante na formação de modo geral, ajudam a conhecer dos problemas que fazem parte do cotidiano escolar e social.

Já existem várias discussões sobre a importância e necessidade de a Educação Ambiental tornar-se uma disciplina regular do currículo escolar, ajudando a desenvolver na escola seus princípios. Segundo a UNESCO (2005, p. 44), “Educação Ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”.

Reigota (2010) aborda o desafio da Educação Ambiental, primeiramente, sendo uma educação que quebre os paradigmas conservador, que se mostra num discurso colonizador, biológico e político. Leff (2012) propõe um diálogo de saberes em torno da interdisciplinaridade, dos diversos saberes e sentidos de agentes sociais pensando nas questões ambientais, de modo que a Educação Ambiental pode colaborar na construção de um mundo que respeite os recursos naturais.

Muitas são as formas de colaboração na educação ambiental. Assim como a sustentabilidade, ambos têm potencial de contribuição para se pensar uma consciência ambiental sobre o planeta e a sobrevivência dos seres humanos, necessariamente considerando a preservação dos recursos naturais, o zelo pela casa comum.

Todavia, não podemos esquecer que o discurso nem sempre leva a prática da sustentabilidade ou da preservação ambiental, haja vista a racionalidade vigente, com base na qual o capital se apropria e explora, via de regra sem considerar os efeitos ambientais de sua própria atuação, as demandas ecológicas e sociais. Por isso, é preciso descolonizar alguns pensamentos e formas de tratar a Educação Ambiental como mero objeto de interesses ou estratégia do sistema capitalista, das grandes empresas que buscam a



realização de projetos com vistas a garantir o progresso econômico e de poder das classes dominantes.

Walsh (2005) recorda a necessidade de decolonizar o pensamento, utilizando estratégia que vai além de uma transformação que implique deixar de ser colonializado, mas que aponte uma transformação, construção ou criação, e que busque uma transição, superação e emancipação por meio de alternativas socioambientais.

Catherine Walsh (2010) fundamenta a colonialidade, e julga uma quarta dimensão de colonialidade que é pouco explorada: ela se refere a dimensão da colonialidade “cosmogônica”, ou da mãe natureza, que tem relação com “a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas” (Walsh, 2010, p. 03). Nessa dimensão, quem não é inserido nos costumes desses povos julga suas ações apresentando-as como princípios ultrapassados e que não colaboram para o desenvolvimento econômico e humano.

Para isso, Walsh contribui expressando que a “colonialidade da mãe natureza” é aquela que encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre os mundos biofísico, humano e espiritual, inclusive o dos ancestrais, que sustenta os sistemas integrais de vida e a própria humanidade. Essa expressão faz referência a Educação Ambiental tocada por meios de estratégias de meios hegemônicos e de interesses neoconservadores, assim como ocorre com a sustentabilidade, muitas vezes colocada ou abordada numa perspectiva conservadora dos interesses econômicos.

A Educação Ambiental, como discutida acima, deve ser construída a partir dos diálogos e das reais necessidades coletivas da vida social, não de grupos particulares ou privatistas. É preciso que tanto a Educação Ambiental quanto a sustentabilidade sejam uma construção coletiva que ultrapassem o caráter meramente discursivo, elaborados e circunscritos aos grandes eventos, de modo a incidir efetivamente nas políticas públicas, “direcionar ao futuro, mas, necessariamente, ao presente, [...] possibilitando a criação de responsabilidades antecipatórias e políticas regulatórias fortificadas dentro do contexto coletivo” (Kosop; Souza, 2017).



### **3.3 A tradição cultural indígena e a perspectiva ambiental como resistência**

Muitos são os desafios expressados pelos povos indígenas em ocupar espaços para dialogar respeitando os seus conhecimentos tradicionais, seu modo de viver e se relacionar com os recursos naturais. A sociedade ainda não conseguiu incluir o indígena como conhecedor e morador do Brasil desde muito antes do que chamam de descobrimento, mas que na realidade foi uma invasão aos seus territórios e rompimento de suas práticas tradicionais entre outras coisas.

O desenvolvimento econômico, em um crescimento acelerado não respeita a diversidade indígena, muitos povos vivem em áreas com uma imensa diversidade ecológica, e têm sido uma fronteira de resistência diante da ganância capitalista que são impostas através da mineração, extração de madeira, monocultura, pecuária entre outras práticas de exploração predatórias. A presença indígena nos territórios, é a busca para que a natureza seja mantida, uma vez os indígenas mesmo incluídos no desenvolvimento e na busca por conhecer a modernidade, reconhecem a dependência dos recursos que são fornecidos para sua própria subsistência (Ayres; Antiqueira; Brando, 2023).

Os povos indígenas estão lutando pelos seus territórios desde o início da colonização, a invasão em suas terras tradicionais, afetou muitas das práticas existentes, e um problema deixado pelos colonizadores foi o olhar de diferentes segmentos da sociedade de forma capitalista sobre o uso desses recursos naturais. Não dá para falar de comunidade indígena sem falar na terra, seus frutos e a sustentabilidade, visto que foram eles os precursores por desenvolver em território.

O direito a um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado é um direito difuso reconhecido no Brasil pelo art. 225 da Constituição Federal - CRFB. Contudo, mais recentemente, tem - se discutido sobre como este direito tem aplicabilidade particular para povos indígenas no âmbito do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de Direitos Humanos, bem como da Convenção dos Povos Indígenas e Tribais - 169 da OIT (Bokos, 2021).

O patrimônio cultural e natural busca proteção, conservação e transmissão às gerações futuras para a perpetuação dos direitos culturais. Os povos indígenas têm o direito de desfrutar de sua própria cultura e praticar sua



religião, bem como de decidir sobre seu processo de desenvolvimento na medida em que afeta suas vidas e o seu desenvolvimento cultural, incorporando aspectos culturais nos programas de educação, a fim de manter seus valores culturais.

A perda da biodiversidade natural ameaça a preservação do patrimônio cultural porque as culturas que dependem desses recursos serão inevitavelmente e permanentemente alteradas. Os grupos indígenas têm direito à proteção das atividades tradicionais, como a caça, a pesca e a colheita, uma vez que está intimamente ligada à cultura, pois sabemos que faz parte da própria cultura.

Os povos indígenas, em geral, têm uma conexão estreita com seu território, necessitando de uma proteção especial dos direitos de propriedade para garantir sua sobrevivência física e cultural. Além disso, o direito de uso e gozo do território inclui a proteção dos recursos naturais existentes no território para garantir a continuidade do uso dos recursos naturais, o que lhes permite manter seu modo de vida tradicional e sua identidade cultural distinta.

O direito a um meio ambiente saudável tem aplicabilidade particular aos povos indígenas. A interpretação do Artigo 27 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos do Comitê de Direitos Humanos garante um direito especial às minorias e grupos indígenas de acesso aos recursos naturais.

O artigo 12 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais garante o direito a um ambiente saudável como forma de atingir “o mais alto padrão de saúde possível”. Nos grupos indígenas, a saúde pode ter uma dimensão coletiva. Os povos indígenas têm direito a medidas culturalmente apropriadas para melhorar seu acesso à saúde, controlando os recursos que proporcionam saúde física e mental.

Como citado acima sobre a saúde dos grupos indígenas, podemos levar em consideração direito a um território equilibrado com a natureza para justamente desenvolver a qualidade de vida adequada para ser saudável.

Uma das maneiras de garantir que os povos indígenas continuem manifestando sua cultura, é através das demarcações de terras indígenas é um ato de justamente ter os indígenas protegidos e dentro dos seus territórios desenvolvendo suas atividades, esse processo de demarcação, trata-se de um



ato meramente homologatório, mas é feito mediante um longo procedimento administrativo (Albuquerque; Aparicio, 2023), estabelecido pelo Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996, cujas etapas constituem-se em estudos de identificação, elaboração de laudo aprovado pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), publicação, abertura de prazo para o contraditório, declaração dos limites pelo Ministro da Justiça, demarcação física, homologação por decreto pelo presidente ou presidenta da República, e ao final, registro da terra no cartório de imóveis da comarca correspondente e na Secretaria de Patrimônio da União (SPU) (Albuquerque; Aparicio, 2023).

Nos dias atuais, sabemos o quanto vem sendo debatido no âmbito do marco temporal<sup>6</sup> as consequências de uma escolha que tire os direitos dos povos indígenas, o território, propriamente dito a terra indígena é diferentemente tratada dos não indígenas, e isso, gera uma grande reflexão para a continuidade dos recursos naturais e dos povos indígenas. Embora os indígenas venham enfrentando todo esse desrespeito, eles têm direito às terras desde a Carta Regia de 30 de julho de 1609 (Cunha, 2012, p. 127). Os povos indígenas têm direitos aos seus territórios por motivos históricos já mencionados ao longo da pesquisa, mas têm que ser visto pela sociedade como “requisitos da preservação de uma riqueza ainda inestimada e mais crucial” (Cunha, 2012, p. 135).

Pensar a terra indígena e a conservação dos recursos naturais é um dever do estado, garantir que esses povos tradicionais deem continuidade a esses projetos de vida, assim possamos chamar, como o parente indígena Krenak (2019, p. 69) “deveríamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós”. Podemos perceber o trato do indígena com a questão ambiental, com a terra, a própria terra somos nós.

Além do mais, a autora Cunha (2012) defende que as culturas, em especial as indígenas são bases para apresentar sentido à humanidade, elas dialogam com o projeto de vida de organização e buscam solucionar os problemas que gira em torno do tempo, social e natural. Os indígenas

---

<sup>6</sup> O atual projeto de lei 490 de 2007, com seus apensos, pode fazer com que uma tese do Supremo Tribunal Federal (STF), essa não vinculante, seja acatada para modificar o Estatuto indígena e a Constituição Federal de 1988. Com isso, entende que só poderão ser consideradas terras indígenas aquelas que já estavam em posse desses povos originários na data da promulgação da Constituição, no dia 5 de outubro de 1988, passando a exigir, uma comprovação de posse, o que hoje não é necessário (Costa, 2021).



desenvolvem muitas relações com esse meio natural, a partir desse contato, “elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, os rios, as montanhas, o mundo animal, mineral e vegetal (Jecupé, 2020)

### **3.4 Imperativos de uma educação escolar indígena decolonial e ambiental**

Na educação escolar indígena, a discussão em torno dos princípios e práticas indígenas é fundamental para o desenvolvimento de uma educação específica de acordo com cada etnia indígena. Importante também na reafirmação e existência da sua identidade, assim como o que de fato é exigido por direito perante o seu povo.

Para as nações indígenas, os rituais são a sua tradição, enaltecem a ancestralidade, mostram e revigoram suas forças na luta de suas causas, denotam respeito à natureza e, também, são repassados aos seus descendentes. Todos esses ensinamentos ocorrem por meio das vivências e da oralidade, pela prática de gerações de anciões transmitidas aos jovens indígenas das comunidades (Barcellos; Farias, 2014).

Toda construção e superação das lutas no território indígena é sustentada pela sua ancestralidade, pelos saberes que tantos guerreiros deixaram em suas famílias. A cultura é a principal identidade de um povo, como afirma Melià (1999, p. 12):

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. (Melià, 1999).

Cada etnia indígena tem seu jeito de ser, cada um com sua musicalidade, dança, coreografia e várias formas de estabelecer contato com os ancestrais. Por essa perspectiva, destacam-se o canto, a musicalidade, como meio de conexão com a natureza, e esse meio de contato é um dos mais importantes para o indígena (Medeiros et.al, 2020).



Todas essas práticas citadas é uma relação estreita entre os indígenas e seu território, sua terra. A luta dos povos indígenas se dá principalmente pela mãe natureza, o desenvolvimento do respeito com a terra, as produções de alimentos, a medicina, e suas forças advindas dela. E sabemos que a luta pelas demarcações de seus territórios é sobre a continuidade de suas vidas e dos recursos naturais.

Santos (2010) concretizou em seus estudos o conceito “ecologia de saberes”<sup>7</sup>, onde dialoga com os saberes ambientais de vários sujeitos da sociedade, sendo muito incluído nos saberes indígenas, dentro desta discussão trás os saberes indígena como participação nesse diálogo ambiental, um saber dialogado das classes oprimidas, assim como, construído na coletividade, onde todos possam colaborar, com debates democráticos, tanto o saber científico como o tradicional, ambos juntos para buscar da ideias e soluções às questões ambientais.

Esse conceito nos ajuda a pensar o saber ambiental indígena em suas lutas pela educação escolar indígena junto a preservação dos recursos naturais e a ecologia “a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social” (Carneiro; Krefta; Folgado, 2014). O saber ambiental que os indígenas desenvolvem baseados na cultura, visando essa transformação social e emancipadora, colabora para as áreas de preservação.

A educação escolar indígena está continuamente se conectando com as demandas e anseios dos indígenas em suas comunidades, ela não está apenas objetivando o desenvolvimento pedagógico na escola, mas fora também, em constantes movimentos. Toledo et al. (2008), por meio da realização de pesquisas em aldeias indígenas, aponta para essa grande importância do desenvolvimento de ações conjuntas das comunidades para buscar solucionar problemas na área ambiental e social. E como bem sabemos, a educação escolar indígena é feita da participação ativamente dos indígenas.

A educação escolar indígena não está distante dessas questões ambientais; todas as causas indígenas têm sua semelhança, e contribui para

---

<sup>7</sup> Para entender mais sobre o conceito ecologia de saberes ver a bibliografia: SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.



que sejam mantidos seus costumes. Com o continuado processo de agravamento das questões ambientais, a figura do indígena é primordial na discussão dessa temática, pois lhe atinge direta e indiretamente, sendo uma postura política a busca pela consciência crítica não só na defesa dos seus direitos, mas no enfrentamento das questões que ameaçam sua cultura e suas tradições.

Santilli (2002) afirma que os conhecimentos e práticas de uma cultura são essenciais para a sobrevivência e continuidade daquele povo, donde a importância da construção de políticas públicas nessa direção. Sem esse conjunto de elementos caracterizados na comunidade, pode-se haver uma prática de desconstrução daquela cultura. Por isso que se torna ainda mais importante a educação escolar indígena como espaço de fortalecimento cultural, considerando-a, por exemplo, nos termos em que Gomes (2003, p. 74) concebe a escola, como “um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos”.

Os povos indígenas têm que ser respeitados em seus direitos, e principalmente na formação que pretendemos seja efetivada dentro das nossas comunidades, que trate as questões ambientais como forma de discussão dos problemas atuais em que o planeta terra se encontra, assim como os problemas em que nós, indígenas, vivenciamos de perto, às margens dos nossos territórios.

Segundo Ornellas (2021), educação para as questões ambientais, incluído a Educação Ambiental indígena, precisa ser elaborada com vistas a atingir tal integração de toda a comunidade, sendo os principais agentes transformadores da realidade, enfrentando os problemas que vem atingindo os territórios indígenas, estando eles demarcados ou não.

As possibilidades da educação escolar indígena são externalizadas, por exemplo, nas aulas que fazem o contato com o meio natural existente no território. Explorar e melhor conhecer o ambiente natural deve ser um objetivo central dos projetos escolares que visam a permanência das crianças indígenas em seu território e sua cultura, de modo que, havendo esses projetos pedagógicos extraclasse, as crianças se tornam ainda mais conhecedoras da sua própria realidade (Ornellas, 2021).



Algumas dificuldades nas escolas indígenas são os entraves burocráticos, de caráter oficial, que atropelam iniciativas e dificultam o surgimento de novos modelos pedagógicos. Em outras palavras, novas formas de pensar e fazer a escola, de acordo com métodos próprios de aprendizagem, especialmente quando da abordagem das questões ambientais. Guimarães (2006, p. 21), coloca uma questão sobre os sujeitos que buscam contribuir com a educação de base ambiental:

Os educadores, apesar de bem intencionados, geralmente ao buscarem desenvolver as atividades reconhecidas de educação ambiental, apresentam uma prática informada pelos paradigmas da sociedade moderna [...] essa tendência é reprodutora de uma realidade estabelecida por uma racionalidade hegemônica.

A educação escolar indígena deve implicar o fortalecimento da nossa essência enquanto povo tradicional da terra. O modo em que vivemos é o que nós queremos e lutamos para as futuras gerações; nas florestas estão a nossa vida, e para isso a educação que construímos está nas aldeias, nos nossos rituais, na espiritualidade indígena.

Esse é um dos imperativos que temos na luta pela garantia do direito à uma educação escolar genuinamente indígena, de base ambiental. Por isso, a perspectiva ecossocialista e do Bem Viver constituem-se referencial importante de análise, no sentido de nos ajudar a conhecer e interpretar criticamente o que e como tem sido efetivado em nossas escolas, não apenas quanto a efetivação do que estabelecem os RCNEI, por exemplo, mas também acerca das questões ambientais, haja vista o aprofundamento das crises ambientais decorrentes da ordem capitalista.

Nesse sentido, buscamos analisar e caracterizar a educação escolar indígena desenvolvida nas comunidades e territórios potiguaras da Paraíba, não só com vistas à sua historicidade, mas como construção de um conhecimento acadêmico-político e de resistência no marco das lutas potiguaras em defesa dos seus direitos, de suas tradições, de seu território e de sua cultura.



#### 4 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA PARAÍBA: histórico, lutas e resistências

*Anama potigûara auïeramanhe o-s-  
ekobé-ne o tuihaepagûama yby-pe, gûi-  
xóbo memé, o-pytá-ne  
maramonhangaba saynha popyatâbaba  
bé tym-a oré pyá nhyâ abé, ambite oré  
poromonhangaba resé.*

*O povo potiguara sempre viverá na terra  
dos seus antepassados mesmo partindo;  
permanecerá a semente da luta e  
resistência plantada em nossas mentes  
e corações, para o futuro das nossas  
gerações. Autor: Prof. Josafá Freire  
Potiguara/PB*

O estado da Paraíba, berço de etnias indígenas, tem uma história de lutas desde o processo de colonização pelos europeus. Os povos indígenas habitantes atualmente no estado são os Potiguaras, Tabajaras e Cariris, cujas lutas se dão sobretudo pela retomada da seus territórios. Conforme estudos de Barbosa (2000), ao litoral norte da Paraíba habitavam os Tupi, povo Potiguara, e ao litoral sul, os Tabajaras, que vieram do vale do São Francisco, da região de Sergipe; e o terceiro eram os Cariris, cujo grupo Tarairús habitou a região da Serra da Borborema até o sertão. Os Cariris ficaram ao lado dos holandeses quando das suas invasões, envolvendo-se diretamente em suas guerras.

Cada povo indígena foi aliado a um grupo de colonizador, tendo os Potiguaras envolvidos com os “franceses na Bahia da traição e, depois, na guerra holandesa, auxiliaram os portugueses sob a liderança de Poty” (Galindo et al., 1999). Lucena e Silva (2017) afirmam que os Tabajaras, na disputa colonial por seu território, liderados pelo Tabajara Piragibe, aliaram-se aos portugueses no século XVI. Vale ressaltar que os indígenas tinham essa visão de se colocar a favor dos colonizadores em alguns momentos, tendo em vista se proteger das armadilhas invasoras, ao mesmo tempo que buscavam conhecer os meios de invasão e planejamento dos colonizadores.

Até a guerra holandesa, o sertão da Paraíba era absolutamente desconhecido pelos brancos. Ainda naquele século, os missionários haviam chegado apenas ao sítio denominado Bultrins, um pouco ao norte da atual cidade de Campina Grande (Galindo et al., 1999). Como já dito, os cariris que haviam



chegado aqui eram oriundos do São Francisco, se bem que houvesse um pequeno grupo dessa etnia que estava junto com os tabajaras, mas que foram trazidos da região pelo cacique tabajara Piragibe. Com o tempo, esse grupo se dispersou e não conseguiu se estabelecer territorialmente.

Ao longo do processo histórico de invasão das terras paraibanas, com sua respectiva exploração econômica, seja de base na monocultura canavieira ou na agropecuária, foi proporcional e simultânea a luta dos povos indígenas que resistiram contra a expulsão de suas próprias terras. Os inúmeros conflitos agrários que marcam a história da região são expressão de uma parte do processo de destruição, morte e dizimização, por vezes de eliminação dos povos originários que aqui viviam, com sua cultura e tradições. A expropriação da terra pela força da ação colonizadora gerou uma situação de conflito social até hoje insuperável, haja vista a luta permanente dos povos indígenas remanescentes pelo reconhecimento de seu território, pela demarcação de terras, pelo reconhecimento dos seus direitos, de sua cultura e de suas tradições.

Atualmente, apenas os Potiguaras se encontram com a maior parte de suas terras reconhecidas e homologadas pelo Estado brasileiro. Já os Tabajaras, localizados predominantemente ao litoral sul da Paraíba, seguem na luta pela demarcação de seu território, com processos formais de reivindicação que se arrastam pelo menos desde de 2006, junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no intento de retomar as suas próprias terras tradicionais, atualmente ocupadas por latifundiários e empresários do ramo turístico (Lucena; Silva, 2017). Do mesmo modo, também os Cariris seguem reivindicando seus territórios atualmente, procurando retomar sua organização e atividades, visto que, por muito tempo, sofreram fortes ataques e tentativas de serem literalmente apagados da sua própria história.

No que diz respeito à educação escolar indígena, este é um direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, cujos artigos 210, 215 e 242 identificam e reconhecem como Escola Indígena o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas (Grupione, 2001). Todavia, aqui se encontra um problema ainda enfrentado por diferentes povos indígenas em todo o país, não somente na Paraíba, que é o relativo ao que se reconhece como “terra indígena”.



Conforme é de conhecimento, uma das conquistas sociais, especialmente desses povos, na Constituição Federal de 1988, foi o reconhecimento de sua existência como parte integrante da sociedade, da cultura brasileira. Portanto, o estabelecimento constitucional dos direitos de cidadania aos povos indígenas implica o reconhecimento do seu direito à preservação de seus territórios, de sua cultura, de suas tradições, de suas línguas e demais particularidades, ao mesmo tempo a dever o Estado brasileiro assegurar e implementar tais direitos.

Ora, a promulgação constitucional de 1988 suscitou outra discussão sensível e importantíssima no país, a da questão agrária, haja vista o processo histórico de expropriação e exploração territorial praticado contra os povos originários na formação econômica-social brasileira. Com as definições constitucionais de 1988, caberia ao Estado brasileiro o processo de imediato reconhecimento e demarcação dos territórios indígenas, de modo a efetivar e materializar a prescrição constitucional, por um lado, e, por outro, assegurar a implementação de políticas públicas com vistas a materialização dos diferentes direitos sociais universal, objetiva e subjetivamente reconhecidos para o conjunto do povo brasileiro, dentre os quais o direito à educação escolar.

Neste sentido, a compreensão jurídica predominante é a de que o processo de demarcação e legalização territorial precede às demais medidas e iniciativas estatais quanto a implementação dos direitos sociais desses povos. E este é o debate que está na base da discussão sobre o estabelecimento de um marco temporal que sirva de referência para que o Estado brasileiro deva atuar no processo de reconhecimento, demarcação e legalização dos territórios indígenas e, a partir de então, partir para a implementação de políticas públicas que assegurem os direitos sociais dos povos indígenas. Os conflitos sociais decorrentes expressam interesses econômicos opostos: de um lado, os posseiros, expropriadores, grileiros, exploradores do agronegócio, diferentes frações da burguesia agrária e latifundiária; de outro, os que foram historicamente expropriados, despossuídos, explorados, marginalizados e alijados das públicas, ignorados como legítimos herdeiros da terra, integral e legitimamente possuidores de direitos como todos os demais brasileiros.

Por isso, em função da questão de não reconhecimento e demarcação de terras indígenas, diferentes povos seguem sua luta tendo a busca pelo território como prioritária e urgente. É neste sentido que devemos entender, por exemplo,



como na Paraíba a educação escolar indígena no território Tabajara ainda não foi assegurada e consolidada, continuando este povo à mercê de escolas não específicas e legalmente não instituídas por seus direitos. Ao contrário, seguem frequentando escolas urbanas ou escolas consideradas rurais, mas não escolas de educação indígena, sendo, também esta, mais uma forma de negação dos seus direitos, franco desrespeito ou inobservância à Constituição Federal de 1988.

Em decorrência do reconhecimento conquistado sobre seu território, situação diferente se observa em relação aos Potiguaras na Paraíba, os quais são os únicos indígenas que têm formalmente a educação escolar indígena por direito, assegurada e oferecida sob a responsabilidade administrativa estadual.

Diante desse contexto, o povo Potiguara na Paraíba coloca-se em destaque, seja em relação à demarcação do seu território, seja quanto a educação escolar indígena realizada em suas aldeias. Todavia, tais conquistas não podem apagar a luta histórica e os retrocessos culturais sofridos em suas tradições, as perseguições pelas questões religiosas e fundiárias (Barcellos; Nascimento, 2017) durante todo período de colonização até os dias atuais.

Desde o ano de 1.500 os Potiguaras seguem na região, fixados e lutando pelo seu território e por seus direitos. No ano de 1980, os Potiguaras iniciaram a retomada de suas terras, numa luta de grande significado para o povo indígena, cujas terras estavam nas mãos de usineiros, latifundiários que exerciam o papel de exploração de suas terras (Nascimento; Barcellos, 2017).

A principal descaracterização sofrida pelo povo Potiguara foi a perda da língua materna, o tupi guarani, que por meio de práticas colonizadoras foram obrigados a aprender outros idiomas. Nos tempos atuais os indígenas potiguaras têm buscado o fortalecimento e resgate das práticas tradicionais perdidas nesse processo de aculturação. As escolas indígenas com as disciplinas de tupi e professores por todas aldeias vêm fazendo este trabalho de resgate que é muito importante para se fazer a memória e identidade do povo potiguara acessa no território (Silva; Leite, 2018).

Como em outras regiões do país, congregações religiosas foram as responsáveis pelo processo de catequização dos indígenas da Paraíba, tendo-se iniciado com os franciscanos, dando continuidade com a congregação dos carmelitas. No início do século XVIII, uma Carta Régia determinava o poder



espiritual dos missionários religiosos entre os Potiguara/PB, conforme relata Silva (2021).

A ordem religiosa dos Carmelitas foi designada para iniciar o processo educativo dos potiguaras, através da missão de padres e freiras, com o intuito de fazer com que os indígenas se convertessem em cidadãos cristãos. Quanto a estruturação de escolas propriamente, segundo mostra Grünewald et al. (2009), foi durante os anos 70 a 90 do século XX que as Carmelitas iniciaram essa construção nos territórios Potiguara, tendo iniciado nas aldeias São Francisco, Galego e Tramataia, assim como na cidade de Baía da Traição.

Desde então, a educação era mais pautada na catequização, fazendo com que os professores continuassem o processo: Retiros e internatos foram edificadas, onde índios e não índios articulavam seus conhecimentos numa dinâmica de imposição e negação da (re)elaboração das identidades. Assim a educação escolarizada foi se construindo num tema de conflito ideológico, cercados por congregações, igrejas católicas e protestantes, FUNAI e secretarias municipais que não condizem com a realidade dos Potiguara (Grünewald et. al, 2009, p. 128).

Desse modo, iniciaram diversas discussões e implantação desses modelos com propostas ideológicas, chegando diversas igrejas com ensinamentos e princípios ligados a elas, momento também marcado pela chegada de outras religiões para o território. Percebendo-se isso, e como forma de reação por parte de algumas lideranças indígenas, as discussões sobre a ancestralidade indígena também começaram a ser regatadas, buscando-se um modo de recuperar ou não deixar sucumbir os conhecimentos e a cultura própria desse povo.

A partir dos anos 1990, a educação escolar indígena dos potiguaras começou a ganhar mais envolvimento, tanto das políticas públicas, como do próprio povo. O momento das articulações para a melhoria do ensino alcançou um enfoque de planejamento, com maior adesão e participação nas diferentes aldeias do território potiguara, conforme podemos observar nos momentos elencados pela autora na passagem seguinte:



1999: Primeiro encontro na Aldeia São Miguel para analisar a “escola que temos e a escola que queremos”. 2001: Curso de capacitação para técnicos, promovido pelo Ministério de Educação. 2002: Capacitação sobre os parâmetros curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena. 2003: Oficinas sobre os Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena. 2004: Oficinas para avaliação do cumprimento dos objetivos e metas referentes à educação escolar indígena. 2009: Início do curso de Licenciatura em Educação Indígena para professores Potiguaras da Paraíba na UFCG. A primeira turma está se formando no ano de 2015 (Cantero, 2015).

A partir desses registros, percebemos que a educação indígena dos potiguaras vem ganhando mais força organizativa e se estruturando no território. Nascimento (2012) destaca que a educação indígena dos potiguaras vem tomando sua cultura como a principal busca por fortalecimento do seu povo e se expandindo por todo o território, em uma relação entre o papel na sociedade e a afirmação da identidade nos planejamentos e propostas pedagógicas para as novas gerações futuras.

Considerando que a educação Potiguara não se reduz apenas a educação escolar, percebemos que a comunidade participa efetivamente do processo educativo das crianças, integrando-as também nos atos políticos, nas atividades e representações culturais, por exemplo na dança do Toré, e fazendo-as presentes nas tomadas de decisões (Cantero, 2015).

Segundo Maxim Repetto (2009, p. 51), pesquisador da educação indígena Ingaricó de Roraima, a educação indígena pode ser entendida como “as formas próprias de criar conhecimentos de cada povo com suas particularidades, de ensinar e aprender”, e a educação escolar indígena “um conjunto de técnicas e conteúdos pedagógicos associados e veiculados através da instituição escolar e de uma equipe técnica”.

Para Silva (2018), a educação indígena potiguara, assim como as demais, além de ser pensada nas diretrizes e várias outras legislações educacionais, deve ser adequada pela e para a própria comunidade, para inserir-se na escola e no modelo pedagógico, havendo discussões reflexivas por professores, alunos, direção e lideranças. E isto em respeito às particularidades e idiosincrasias de cada povo, visto que há diversas etnias no território brasileiro, cada uma com as suas diferenças e especificidades culturais.



Na etnia Potiguara da Paraíba, existem diversas práticas que podem ser inseridas pela comunidade nos currículos escolares, nos projetos e práticas de ensino, a exemplo da cartilha “Os Potiguara pelos Potiguara” (2005), que foi elaborada por professores e alunos potiguaras, narrando a prática de dançar o “Toré”, um ritual indígena que consiste em uma dança em forma de círculo, tambores e maracás. Nascimento e Barcellos (2011, p. 3) destacam que “[...] quando um tronco velho ensina o Toré a um grupo emergente, ele está ensinando a *indianidade* conforme os preceitos/estatutos dos ancestrais presentes apenas na memória da aldeia”.

Isso demonstra como os anciãos estão participando na transmissão das tradições e nos significados da ancestralidade, mostrando a importância dessas manifestações se fazerem presentes nas práticas cotidianas, e que, inseridas nas práticas pedagógicas, carregam uma bagagem de muitos conhecimentos para os educandos.

Barcellos (2012) ainda ressalta que o povo Potiguara tem um sentimento de pertencimento e respeito com o espaço natural, constituído pelas matas, rios e mares, partindo também para furnas sagradas, ocas, por serem estes os locais em que eles realizam seus rituais, com Tupã (Deus). Sendo assim, as crianças indígenas podem aprender sobre a sua cultura praticando e vivenciando a tradição no seu próprio território, em suas aldeias e também nas escolas indígenas, uma vez que elas podem ser agregadas nas práticas pedagógicas nas escolas.

Nesse sentido, observamos que professores, gestores e a comunidade indígena têm procurado realizar uma educação indígena participativa, com o apoio de todos os que a defendem, no que diz respeito à escola e às tradições indígenas, buscando também desenvolver materiais que ajudem a afirmar a cultura indígena como realmente é, para que os educandos se sintam incluídos em um princípio pedagógico, envolvidos em suas próprias vivências das aldeias Potiguaras (Barbosa et al., 2016). Já Nascimento e Silva (2017) destacam que a escola indígena dos Potiguaras promove o que classificam como a Pedagogia da Etnoeducação Potiguara, apoiada nas simbologias e significações, momentos em que as crianças indígenas são contempladas com a tradição Potiguara.

Certamente, os professores que atuam na educação indígena potiguara merecem destaque, pois eles têm um papel significativo para a consolidação e



comunidade dessa formação. Na maioria das vezes, os professores pertencem à comunidade, são indígenas contribuindo para a formação das crianças do seu povo, da sua etnia, colaborando na permanência da cultura local, dos temas locais e ninguém melhor para conhecer as realidades da comunidade que um de seus integrantes.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, a participação dos indígenas como professores realizando as práticas na escola, tomando decisões sobre a gestão, é bastante relevante na colaboração intercultural e das relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas da educação escolar indígena. Pensar a educação com os verdadeiros protagonistas da sua história, além disso, pensando e participando dos processos formativos continuados para suas profissões é algo que precisa ser buscado (Brasil, 2014).

Acredita-se no esforço mútuo das comunidades indígenas, para manter esse fortalecimento da cultura, costumes, tradição e participação dos indígenas na educação, levando em consideração todas as suas lutas e conquistas do território. A seguir, apresentamos os dados das entrevistas realizadas com professores(as), gestores e coordenadores das escolas que foram definidas para o campo empírico da pesquisa, assim como seu entendimento acerca da contribuição da educação ambiental e dos referenciais do Bem Viver para o fortalecimento das escolas indígenas potiguaras.

#### **4.1 Históricos de aldeias Potiguaras na Paraíba e mapeamento das escolas**

Considerados no Censo demográfico de 2022 como um dos povos indígenas com maior número de habitantes no Brasil, os indígenas potiguaras estão localizados de forma mais concentrada nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Os dados censitários de 2022 mostram que houve aumento no número de pessoas indígenas em 113 (50,67%) dos 223 municípios paraibanos, e que 63,19% da população indígena da Paraíba moram em terras indígenas (IBGE, 2022). Isto significa que mais de um terço dessa população (36,81%) ainda vivem em territórios não reconhecidos e/ou não demarcados, por conseguinte, desassistidos dos seus direitos sociais conforme estabelecido na



Constituição Federal de 1988. Dentre esses quase 37% da população indígena paraibana, encontram-se, pois, os parentes Tabajaras e os Cariris.

Na Paraíba, os Potiguaras são organizados na região do litoral norte, marcados por uma história de resistência, sempre lutando em busca dos seus direitos ao território, à cultura e à sua identidade. “Variantes do nome nos documentos históricos, são: Potygoar, Potyuara, Pitiguara, Pitagoar, Petigoar, entre outros. Não há acordo sobre o significado etimológico do nome, que geralmente é traduzido como ‘pescadores de camarão’ ou ‘comedores de camarão’” (Moonem, 1989, p. 9).

Os indígenas da etnia Potiguara residentes na Paraíba são o único povo indígena que permaneceu no mesmo lugar desde o início da colonização, o que por si só expressa a história de resistência e lutas contra todos os desmontes praticados pelos invasores desde o período colonial. Em toda a história da Paraíba, portanto, encontram-se presentes os indígenas Potiguara, que sempre vêm buscando os direitos de permanecer em seu território e resistindo com vistas à reafirmação da sua cultura no litoral norte e no Brasil (Cardoso; Guimarães, 2012).

As aldeias que constituem a Terras Indígenas Potiguaras (TIs) desenvolvem diferentes atividades tradicionais que fazem parte da cultura, da subsistência e da economia local. O uso da terra pelos indígenas, com vistas à subsistência, é bastante comum e integrante de sua cultura, pois, para eles, a terra tem um significado espiritual e sagrado, por oferecer o sustento para a sobrevivência (Batista, 2006).

Palitot (2005) relata que essas atividades, como a agricultura, diferentes tipos de pesca no manguezal, os artesanatos e algumas atividades relacionadas ao turismo, desenvolvidas pelo povo Potiguara, passam a ser atividades complementares à subsistência local, assim como à aposentadoria dos mais idosos. Além de programas governamentais que apoiam a subsistência material nas aldeias, muitos dos adultos e jovens indígenas também estão submetidos ao assalariamento urbano e rural, donde a necessidade do complemento daquelas atividades econômicas com vistas ao sustento da aldeia. Sendo assim, os recursos naturais existentes nesses territórios constituem uma fonte de trabalho e de renda, com potencial de extração natural, base de sobrevivência e sustento das famílias que ali moram.



No território potiguara, é possível encontrar também a presença da monocultura da cana-de-açúcar, uma das fontes atuais de subsistência dos indígenas, cuja aderência teve início nos anos de 1980. Segundo Palitot (2005), a instalação da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), uma grande empresa têxtil ao redor do território potiguara, provocou muitos conflitos e mudou a vida dos indígenas.

Com a decadência da CTRT, as terras da Companhia foram repassadas para os usineiros de cana-de-açúcar, um grupo econômico industrial emergente que contou com o apoio do Governo Federal, através da criação do Programa Nacional do Alcool (PROALCOOL) no final dos anos de 1970. Dessa forma, a Agropastoril Rio Vermelho, a destilaria Miriri e a Usina Japungu passaram a se instalar e manter um certo poder de todas as posses de terras da antiga CTRT (Silva, 2021).

Foram muitos conflitos em torno da monocultura por indígenas, usineiros e posseiros, segundo Silva (2021):

Os usineiros desmataram as áreas de terras agricultáveis, expulsaram um remanescente pequeno número de arrendatários, foreiros e agricultores (não-indígenas) que sobreviveram às pressões da Companhia de Tecidos de Rio Tinto, mudando todo o cenário geográfico, num imenso 'mar de cana', e o cenário político, por causa da organização das categorias dos grupos oprimidos, com o objetivo de defender no direito do uso pela terra (Silva, 2021).

A partir dessas questões intoleráveis, os parentes indígenas iniciaram suas mobilizações e organizações políticas para demarcar suas terras e expandir seus direitos. No início dos anos 1980, o povo Potiguara da Paraíba foi o primeiro no Brasil a conquistar a autodemarcação de terras, conforme mostram Palitot (2005), Moonen e Maia (1992), Vieira (2001), Peres (2002).

Atualmente, o Território Indígena Potiguara é constituído por 32 aldeias, abrangendo uma área total de 33.757 hectares, divididas nas 3 TIs entre os municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto (Silva; Leite, 2018). Elas estão relacionadas às doações de terras aos antigos aldeamentos missionários da Preguiça/Monte-Mór e São Miguel da Baía da Traição. A Terra Indígena (TI) Potiguara situa-se nos três municípios e possui 21.238ha, que foram demarcados em 1983 e homologados em 1991. A TI Jacaré de São Domingos



tem 5.032ha nos municípios de Marcação e Rio Tinto, cuja homologação se deu em 1993. Por fim, a TI Potiguara de Monte-Mór, com 7.487ha, em Marcação e Rio Tinto, ainda está em processo de demarcação. A seguir,

Figura 1 - Mapa mostrando a divisão do território potiguara na Paraíba

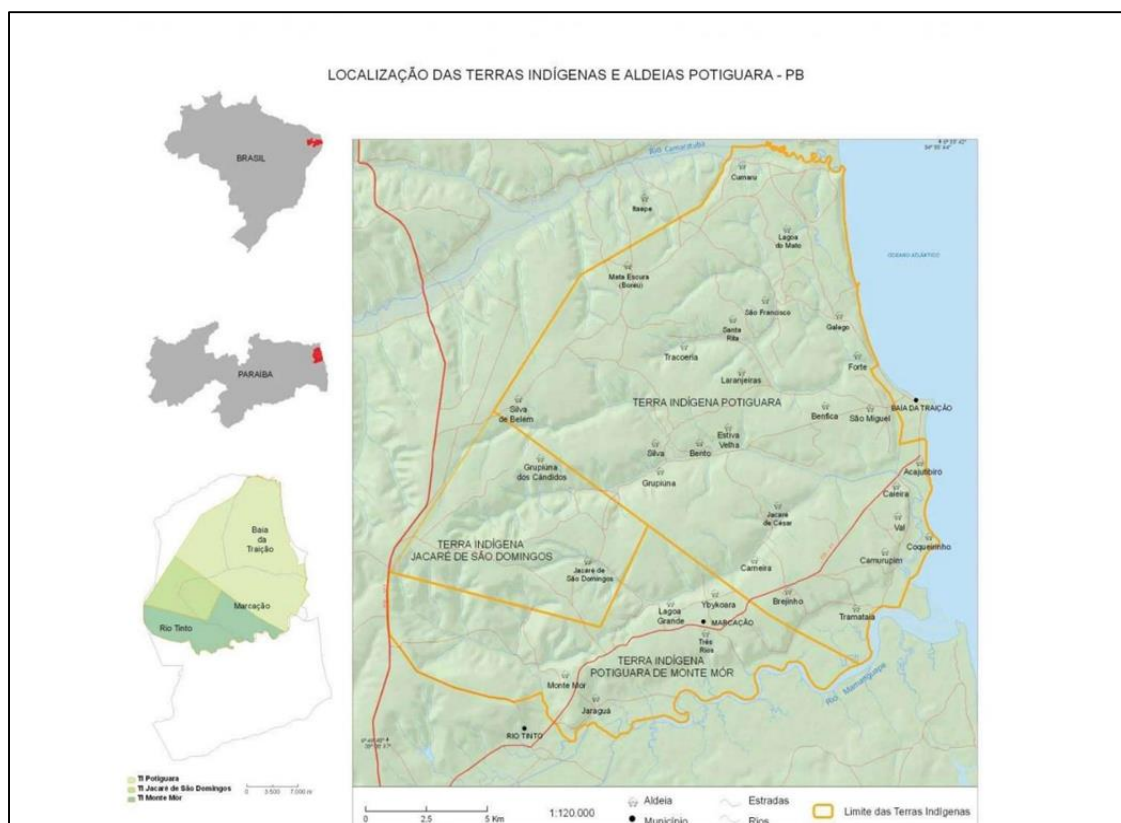


Figura 1 - Mapa da divisão territorial do povo indígena potiguara da Paraíba. Autores: Thiago Cardoso; Gabriella Guimarães. Ano 2012.

No contexto contemporâneo dos Potiguara, os povoados que são considerados aldeias são aqueles que possuem um líder indígena, geralmente chamado de cacique, podendo ser ambos os sexos, embora a representatividade das mulheres como cacicas ainda seja muito menor que a dos homens. As aldeias Potiguaras atuais são 30: Forte, Alto do Tambá, Lagoa do Mato, Cumaru, São Francisco, Vila São Miguel, Laranjeiras, Santa Rita, Tracoeira, Bento, Silva, Acajutibiró, Jaraguá, Silva de Belém, Silva da estrada, Vila Monte-Mór, Jacaré de São Domingos, Jacaré de César, Carneiras, Estiva Velha, Lagoa Grande, Grupiúna, Brejinho, Tramataia, Camurupim, Val, Caieira, Coqueirinho, Ibyquara e Três Rios. Nos municípios de Baía da Traição e de

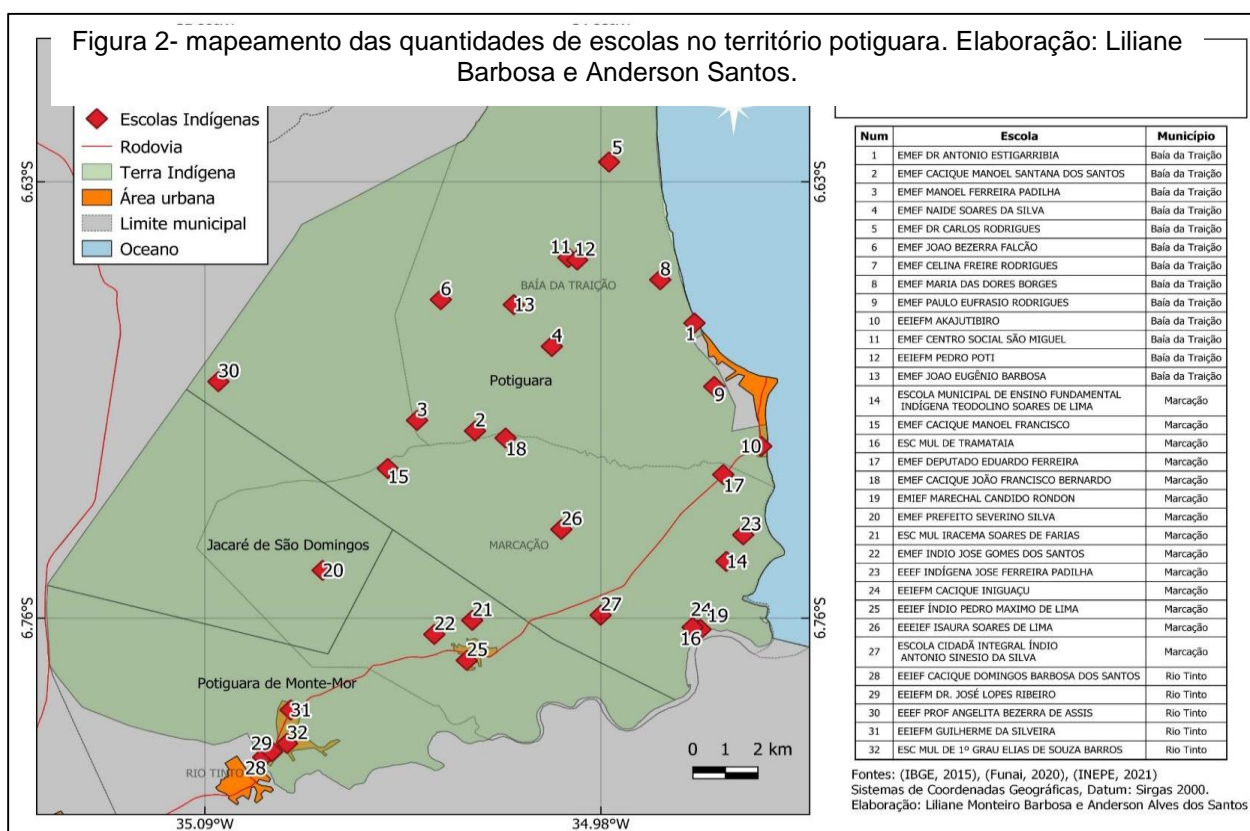


Marcação os indígenas correspondem a 71% e 77,5% da população municipal, respectivamente (SESAI, 2023).

Como já dito acima, os potiguaras buscam seus direitos e fazem jus ao que é estabelecido na legislação vigente. Uma das grandes reivindicações de melhorias e valorização de sua condição de vida nas aldeias é a educação escolar indígena, sendo uma das prioridades no cenário formativo dos indígenas.

De acordo com os dados fornecidos pela Associação dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), nos territórios potiguaras existem em torno de 32 escolas públicas estaduais e municipais, sendo fruto de muita luta das comunidades para conquistar uma educação escolar específica e diferenciada que atenda o seu povo. Abaixo, a figura 2, apresentamos um mapeamento das escolas e suas localizações conforme o município e as aldeias.

Figura 2 - Mapeamento das quantidades de escolas no território potiguara



Quanto a esfera administrativa, atualmente, são 21 escolas municipais e 11 estaduais, mas nem todas as aldeias possuem uma escola, tendo a maioria das aldeias pelo menos uma escola em que atende a comunidade. Conforme a



legislação, cabe ao governo estadual reconhecer e regular as escolas indígena. Mas isso não significa que os municípios estão desobrigados ou impedidos de trabalhar em parceria com o governo do estado, nem as escolas de serem indígenas por estarem localizadas em uma aldeia e atendendo alunos e profissionais indígenas. As práticas pedagógicas de fortalecimentos da etnia estão presentes. Nesse caso, apenas as 11 escolas estaduais estão regularizadas como escola indígena, sendo as demais atendidas pelos respectivos governos municipais.

Ainda vivemos na busca de garantir que as leis relativas à educação escolar indígena se façam eficazes na prática, e que os povos indígenas, em especial os potiguaras, construam uma educação voltada aos seus princípios. As escolas indígenas do território, em sua maioria, oferecem todas as etapas da escola regular

Quanto às etapas e modalidades, essas escolas oferecem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (I e II), o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale ressaltar a existência de uma Escola Cidadã Integral (ECI) no território, a qual desenvolve o regime das escolas integrais. A localização das escolas não necessariamente é nas aldeias, visto que algumas encontram-se localizadas em contexto urbano. A seguir, um breve demonstrativo das escolas indígenas no território potiguara na Paraíba, com as matrículas dos alunos e profissionais de atuação:

Tabela 1- Alunos matriculados e profissionais nas escolas situadas nas comunidades indígenas, por aldeia, no Território Potiguara – Marcação/PB

<b>Município de Marcação</b>		
<b>Aldeia</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Servidores da Educação</b>
<b>Aldeia Jacaré de César</b> Escola E. I. E. F. Isaura Soares de Lima	120 matrículas	15 professores, 1 gestora, 1 merendeira, 2 serviços gerais, 1 porteiro, 2 vigilantes
<b>Aldeia Estiva velha</b> Escola M. E. F. Cacique João Francisco Bernardo	48 matrículas	7 professores, 1 gestora, 1 secretaria, 2 merendeiras, 1 vigia, 2 serviços gerais
<b>Aldeia Jacaré de São Domingos</b> Escola M. I. E. F. Cacique Domingos Barbosa dos Santos	88 matrículas	9 professores, 1 gestora, 1 secretaria, 1 merendeira, 1 vigilante, 2 serviços gerais
<b>Aldeia Lagoa Grande</b> Escola M. E. F. Índio José Gomes dos Santos	60 matrículas	5 professores, 1 gestora, 2 monitores, 2 merendeiras, 2 serviços gerais, 1 vigilante



<b>Aldeia Caieira</b> Escola M. E. F. Deputado Eduardo Ferreira	57 matrículas	5 professores, 1 gestor, 1 secretaria, 2 merendeiras, 2 serviços gerais, 1 vigilante
<b>Aldeia Grupiúna</b> Escola M. E. F. Cacique Manoel Francisco	60 matrículas	5 professoras, 1 gestor, 2 monitoras, 2 merendeiras, 2 auxiliares de serviço geral, 1 vigia.
<b>Aldeia Brejinho</b> Escola C. I. E. I. de E. I. E. F. M. Índio Antônio Sinésio da Silva	274 matrículas	33 professores, 1 gestora, 1 vice-gestora, 1, 1 coordenadora, 1 secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 2 bibliotecários, 2 fiscais de alunos, 2 vigias, 2 porteiros, 3 serviços gerais, 2 merendeiras.
<b>Aldeia Tramataia</b> Escola E. I. E. F. M. Cacique Iniguaçu	290 matrículas	22 professores, 1 gestor, 1 vice gestor, 1 secretária, 1 auxiliar de secretaria, 1 coordenadora pedagógica, 2 merendeiras, 2 vigilantes, 2 serviços gerais, 1 fiscal de alunos, 1 porteiro
<b>Aldeia Camurupim</b> Escola M. E. F. I. Teodolino Soares De Lima	152 matrículas	12 professores, 1 gestora, 1 vice gestor, 2 monitores, 2 merendeiras, 1 secretaria, 2 serviços gerais, 1 vigia, 1 porteiro
<b>Aldeia Val</b> Escola E. I. E. F. M. José Ferreira Padilha	98 matrículas	29 professores, 1 gestor, 1 secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 1 fiscal de alunos, 2 merendeiras, 3 serviços gerais, 1 porteiro, 2 vigias.
<b>Aldeia Ybykuara</b> Escola M. E. F. Iracema Soares	30 matrículas	4 professores, 1 gestor, 1 secretario, 2 merendeiras, 1 vigia, 2 serviços gerais
<b>Aldeia Três Rios</b> Escola E. I. E. F. M. Índio Pedro Máximo de Lima	258 matrículas	31 professores, 1 gestor, 1 secretario, 1 auxiliar de secretario, 2 vigilantes, 2 merendeiras, 3 serviços gerais, 2 vigilantes, 1 porteiro

Tabela 2- Alunos matriculados e profissionais nas escolas situadas nas comunidades indígenas, por aldeia, no Território Potiguara – Rio Tinto/PB

<b>Município de Rio Tinto</b>		
<b>Aldeia</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Servidores da Educação</b>
<b>Aldeia Jaraguá</b> Escola E. I. E. F. M. Cacique Domingos Barbosa dos Santos Cacique Domingos	274 matrículas	35 professores, 1 gestora, 1 coordenadora, 1 secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 2 bibliotecários, 2 fiscais de alunos, 2 vigias, 2 porteiros, 3 serviços gerais, 2 merendeiras
<b>Aldeia Monte-Mór</b> Escola M. E. F. Severina Coutinho	175 matrículas	10 professores, 1 gestor, 1 secretaria, 2 merendeiras, 3 serviços gerais, 2 vigias
<b>Aldeia Monte-Mór</b> Escola M. E. F. Elias Barros	88 matrículas	6 professores, 1 gestor, 1 secretaria, 2 merendeiras, 2 serviços gerais, 2 vigias
<b>Aldeia Monte-Mór</b> Escola E. I. E. F. M. Guilherme da Silveira	303 matrículas	35 professores, 1 gestora, 1 coordenadora, 1 secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 2 bibliotecários, 2 fiscais de alunos, 2 vigias, 2 porteiros, 3 serviços gerais, 2 merendeiras
<b>Aldeia Monte-Mór</b> Escola E. I. E. F. M. Lopes Ribeiro	142 matrículas	26 professores, 1 gestora, 1 coordenadora, 1 secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 2 fiscais de alunos, 2 vigias, 2 porteiros, 3 serviços gerais, 2 merendeiras
<b>Aldeia Silva de Belém</b> Escola E. I. E. F. Angelita Bezerra	87 matrículas	8 professores, 1 gestor, 1 secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 2 merendeiras, 2 serviços gerais, 2 vigias



Tabela 3- Alunos matriculados e profissionais nas escolas situadas nas comunidades indígenas, por aldeia, no Território Potiguara – Baía da Traição/PB

<b>Município de Baía da Traição</b>		
<b>Aldeia</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Servidores da educação</b>
<b>Aldeia Forte</b> Escola M. E. F. Dr Antônio Estigarríbia	150 matrículas	13 professores, 1 gestor, 1 vice diretora, 1 coordenador infantil, 1 coordenador fundamental I 2 merendeiras, 2 serviços gerais, 1 vigia
<b>Alto do Tamba</b> Escola M. E. F. Maria Das Dores Borges	174 matrículas	20 professores, 1 gestor, 1 vice gestor, 1 secretario, 2 merendeiras, 3 serviços gerais, 2 vigias
<b>Aldeia Lagoa do Mato</b> Escola M. E. F. Dr Carlos Rodrigues	25 matrículas	4 professores, 1 gestor, 1 secretaria, 2 merendeiras, 2 serviços gerais, 1 vigia
<b>Aldeia São Francisco</b> Escola E. I. E. F. M. Pedro Poti	417 matrículas	26 professores, 1 gestor, 1 vice gestor, 1 secretaria, 2 auxiliares de secretaria, 2 inspetores, 2 merendeiras, 6 auxiliar de serviços gerais, 2 vigias, 3 porteiros.
<b>Aldeia Cumaru</b> Escola M. E. F. Celina Freire Rodrigues	37 matrículas	3 professores, 1 gestor, 1 secretario, 2 merendeiras, 2 serviços gerais, 1 vigia
<b>Aldeia Vila São Miguel</b> Escola M. E. F. Paulo Eufrazio Rodrigues	105 matrículas	8 professores, 1 gestora, 1 secretaria, 2 merendeiras, 2 serviços gerais, 1 vigia
<b>Aldeia Laranjeiras</b> Escola M. E. F. Naide Soares Da Silva	22 matrículas	4 professores, 1 gestor, 1 secretaria, 2 serviços gerais, 2 merendeiras, 1 vigia
<b>Aldeia Santa Rita</b> Escola M. E. F. Joao Eugenio Barbosa	27 matrículas	2 professores, 1 gestor, 1 secretaria, 2 merendeiras, 2 serviços gerais, 1 vigia
<b>Aldeia Tracoeira</b> Escola M. E. F. Joao Bezerra Falcao	40 matriculas	7 professores, 1 gestor, 1 secretaria, 1 merendeira, 2 serviços gerais, 1 vigia
<b>Aldeia Bento</b> Escola M. E. F. Cacique Manoel Santana Dos Santos	21 matriculas	2 professores, 1 gestora, 1 merendeira, 1 secretaria, 2 serviços gerais, 1 vigia
<b>Aldeia Silva da estrada</b> Escola M. E. F. Manoel Ferreira Padilha	145 matriculas	16 professores, 6 serviços gerais, 1 diretor, 1 vice diretor, 1 coordenador pedagógico
<b>Aldeia Akajutibiró</b> Escola E. I. E. F. M. Akajutibiró	208 matriculas	32 professores, 1 gestor, 1 secretario, 1 coordenador pedagógico, 1 auxiliar de secretario, 2 merendeiras, 2 vigias, 1 porteiro, 3 serviços gerais

Fonte: INEP, Censo escolar 2022. Dados sistematizados pela autora.

Quando não existiam escolas nas aldeias, os estudantes indígenas eram obrigados a se deslocarem à sede do município para estudar, portanto, vivenciando a educação fora da realidade indígena. Muitos indígenas que tiveram oportunidade de frequentar uma escola relatam que não se falavam em indígenas, os conteúdos escolares eram voltados as especificidades urbanas e modernas daquela época.



As escolas indígenas conquistadas pelos potiguaras são, hoje, uma das representações mais importantes na formação do seu povo, visto serem lugar onde os anciões, os pajés e outras lideranças participam para repassar seus conhecimentos para as futuras gerações. Todavia, ainda há um importante caminho a ser percorrer com vistas ao pleno e adequado funcionamento dessas escolas, de modo que venham a ser a expressão material da garantia do direito à educação por parte das comunidades indígenas. Por exemplo, ainda existem impasses políticos sobre as esferas municipais e estadual quanto a responsabilidade e medidas que se impõem ao cumprimento integral do que estabelece a legislação vigente para a realização da educação escolar indígena, seja na organização, funcionamento e realização curricular, realização de concursos, garantia de recursos para financiamento dos projetos, dentre outros.

Cada escola tem seu próprio regimento e desenvolve sua autonomia na comunidade; o currículo atende às especificidades do nosso povo indígena potiguara/PB, contemplando, na maioria das escolas, disciplinas específicas como: Tupi, Etnohistória, Arte e Cultura, que visam abordar e aprofundar a história e culturas indígena. O desenvolvimento de Projetos é bem comum nas escolas: por meio deles, trabalham-se os conteúdos curriculares voltados à realidade indígena, não só do nosso povo, mas de outros. Entre esses projetos, constam, dentre outros, os Jogos Indígenas Escolares, a Semana de Conscientização Indígena, o Projeto de Intervenção Pedagógica, a Semana Cultural e a Semana Ambiental.

O RCNEI orienta que, na escola indígena, a atuação dos profissionais – seu corpo docente e pessoal de apoio nas demais funções – deve ser composta e assumida por indígenas, destacando principalmente os professores indígenas, que conhecem e detêm uma sabedoria do próprio povo indígena, podendo ter a “interlocução na construção do diálogo intercultural com a sociedade envolvente e os conhecimentos universais, como também na manutenção dos conhecimentos e modos próprios de organização do seu povo”. (Souza; Bettiol; Sobrinho, 2020); mas certamente com a exigência de que estes indígenas atendam aos requisitos de formação para o exercício das respectivas funções. Quando não encontram professores indígenas para a referida função, abre-se espaço para os não indígenas, situações em que acontece um debate entre liderança da aldeia e comunidade sobre a ocupação dos cargos.



Algumas das dificuldades ainda enfrentadas para a implementação dos RCNEI e, com ela, a efetivação do direito à educação escolar indígena, podem ser identificadas numa breve caracterização das condições em que as escolas atuais se encontram: suas estruturas físicas estão em situação precária, as formações continuadas para os professores não tem sido oferecidas, a inadequação de projetos educacionais que não condizem com a realidade das escolas ou demandas da comunidade de aldeias; inexistência da categoria específica de ‘professor indígena’ para fins de contratação em concursos públicos e explicitação nos respectivos editais, com seu respectivo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração Indígena (PCCRI), conforme previsto na legislação, além da carência de contratação de profissionais para suprirem as necessidades do funcionamento escolar como um todo, não apenas na função docente.

Não obstante tais dificuldades, a presença da escola indígena no território potiguara é um símbolo de superação em relação aos princípios colonialistas, durante cuja vigência não se tinha sequer a possibilidade legal da existência de uma escola nos territórios indígenas, voltada aos princípios de preservação de sua cultura e suas tradições. Segundo Silva e Nascimento (2017), os potiguaras têm como objetivo a construção de uma escola/educação que venha restituir e fortalecer cada vez mais a sua identidade, construir a escola diferenciada que os povos indígenas tanto reivindicam.

#### **4.2 A luta pelo direito à educação escolar indígena dos Potiguaras: marcos legais e institucionais**

Todas as conquistas na educação escolar indígena potiguara resultam de um processo de mobilização e lutas do movimento indígena na busca de reivindicação dos seus direitos. Sabemos que as heranças coloniais ainda perseveram, mantêm-se como forças vivas e atuantes na sociedade, especialmente em esferas administrativas públicas, de modo que a negação dos nossos direitos ainda é algo resiliente no país, contraditoriamente no contexto do Estado democrático de direito, sob o qual ainda muito se luta pela garantia dos direitos sociais básicos, como o direito à educação.



Em um livro com coletânea de leis, o autor Santos (2017) detalha algumas legislações da educação no estado da Paraíba e suas atribuições; e dentre elas está um tópico sobre a educação escolar indígena, com a criação da categoria escola indígena pela Resolução Nº 207/2003. O estado da Paraíba ainda não contempla todas as especificidades da educação escolar indígena, como citados no tópico anteriormente, razão pela qual os indígenas seguem lutando pelos seus direitos, como a definição da categoria do professor indígena.

Mediante aprovação da Resolução supracitada (nº 207/2003), a categoria escola indígena foi criada em 2003, no estado da Paraíba, com o objetivo de tornar as escolas indígenas em seu direito à autonomia em suas comunidades e decisões no funcionamento e outras providências em relação ao estado. Nesta Resolução estadual, em seu art. 17, fica claro que, mesmo os municípios ofertando a educação escolar indígena, a responsabilidade última é do governo do estado, especialmente quando o município não dispor de um sistema de ensino próprio ou demonstrar não ter as condições para tal oferta. Em qualquer caso, existe a alternativa do regime de colaboração administrativa, previsto na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) com base no qual pode-se assegurar melhores e amplas condições de funcionamento da educação escolar indígena nos termos em que a legislação estabelece.

Art. 17. Compete aos municípios a oferta da educação escolar indígena, em regime de colaboração com o Estado, mediante instrumento jurídico pertinente, desde que cada município interessado nesta modalidade tenha constituído um sistema de ensino próprio, disponha de condições técnicas e financeiras adequadas e conte com a anuência da(s) respectiva(s) comunidade(s) indígena(s).

Parágrafo único. As escolas, mantidas por municípios, que oferecem educação à população indígena, mas não satisfazem as exigências do caput deste artigo, passarão à responsabilidade do Estado, ouvida(s) a(s) comunidade(s) interessada(s).

Na Paraíba, a existência de vários povos tradicionais – dentre eles, indígenas, quilombolas e ciganas, cada um com suas especificidades – além de representar uma riqueza de diversidade cultural, impõe ao estado o dever de implementar políticas públicas que atendam às necessidades de todos esses povos. No âmbito da educação escolar, por exemplo, cabe ao estado assegurar



a oferta de um ensino que contemple as especificidades desses povos, observando as diretrizes e referenciais curriculares próprios, base para o desenvolvimento do legítimo direito à educação.

No mesmo ano de aprova referida Resolução nº 207/2003, foi aprovada também a Lei federal nº 10.639/2003, que altera a LDB nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. No estado da Paraíba, por uma iniciativa da secretaria de educação, o governo estabeleceu a Resolução nº 198/2010, que regulamenta as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, o ensino da "história e cultura afro-brasileira e africana" e da "história e cultura indígena" no sistema estadual de ensino. Assim, em conformidade com esta Resolução nº 198/2010, ficou instituído no ensino na Paraíba:

Art. 3º. O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena é obrigatório no estado da Paraíba, abrangendo os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino.

Como citado no documento, essas temáticas são de caráter obrigatório para todas as escolas públicas e privadas no estado, e em todas as etapas de ensino, sendo utilizada de forma interdisciplinar em suas práticas pedagógicas. A importância de tornar legível esses povos na história do nosso país é, portanto, uma forma de preservar sua cultura, suas tradições, a história da própria sociedade brasileira.

O art. 6º da referida Resolução 198/2010 apresenta com clareza como se objetivar a história e cultura indígena nas escolas:

Art. 6º. Os conteúdos de História e Cultura Indígena, a que se refere o artigo 4º desta Resolução devem abranger as diversas dimensões histórico-culturais da formação da população brasileira, a partir desse grupo étnico: I. a história dos povos indígenas; II. as suas lutas por liberdade e melhores condições de vida, contra estigmas, preconceitos, discriminações e racismo; III. as diversas culturas indígenas; IV. a sua participação, contribuições e valorização na formação da sociedade brasileira, em seus múltiplos aspectos (sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos).



Mesmo considerando importante essa normativa curricular, entendemos que a menção aos povos indígenas existentes no estado da Paraíba poderia ter sido um elemento a mais em termos de seu reconhecimento e fortalecimento de sua história e cultura no nosso estado, sem com isso eliminar, obviamente, toda a história de lutas e resistência dos povos originários que viveram nessa região.

Como estamos considerando, para fins desta pesquisa de mestrado acadêmico, os indígenas da etnia potiguara, apresentamos a seguir algumas considerações sobre como a temática foi abordada em outro documento oficial da política educacional do estado, que é o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE/PB).

O PEE/PB é um documento criado e aprovado em 23 de junho de 2015, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da educação em todo o estado, assim como traçar metas entre várias áreas de atuação na educação, buscando adequar-se às realidades do estado, ao mesmo tempo gerando mais qualidade a educação Paraibana.

Na caracterização e breve historicização da educação no âmbito estadual, o PEE/PB destaca o fato de que, em 2002, o então governo estadual institucionalizou a Comissão de Educação Escolar Indígena, de caráter permanente e consultivo, composta, dentre outros, por representantes indígenas do território Potiguara, além de organizações governamentais e não governamentais, mas sendo um resultado da luta dos professores e lideranças indígenas sobre este apoio e representação nas tomadas de decisão relativas à educação escolar que deveria ser oferecida ao seu povo. Desse modo, os indígenas buscavam estabelecer e contribuir com um diálogo participativo e respeitoso com o poder público na elaboração e implementação da política de educação escolar indígena na Paraíba.

Desse modo, a partir do movimento indígena em prol da educação escolar, foi incorporada a participação de representantes indígenas no Conselho Estadual de Educação-CEE/PB e no Conselho Estadual de Alimentação Escolar, o que contribuiu decisivamente para que o Estado melhor conhecesse e reconhecesse, através da atuação de nossos próprios e legítimos representantes, as demandas específicas dos povos Potiguara. Com a



homologação do Parecer CNE/CEB nº 13/2012, ampliou-se a possibilidade da criação dos Conselhos de Educação Escolar Indígena, que podem assumir, além de funções consultivas e deliberativas, funções normativas, em conformidade com as orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011.

Ainda conforme explicita do PEE/PB, os Conselhos Escolares existentes nas 31 escolas indígenas têm desenvolvido suas responsabilidades, principalmente em relação aos recursos do PDDE, com exceção das escolas estaduais, que além de cumprir com o papel em relação ao referido programa, também assumem a compra dos gêneros alimentícios da merenda escolar e discute outras questões relacionadas ao cotidiano da escola (Plano de Educação do Estado da Paraíba, 2015).

Outra conquista decorrente das lutas do movimento indígena, e descrita no PEE/PB, foi em relação ao currículo das escolas indígenas, que foi desenvolvido ao longo dos anos com uma forte influência da escola convencional, sem ter a devida interlocução e ligação com a educação escolar indígena. Entretanto, a partir de 2003, com a mobilização dos professores e da comunidade indígena à frente de duas escolas estaduais, estas passam a assumir autonomia pedagógica e definir o currículo dessas escolas, introduzindo o estudo da cultura através de disciplinas específicas no currículo, como etnohistória, arte e cultura, língua tupi, redefinindo os conteúdos, os objetivos de um currículo específico. Tal fato contribuiu para efetiva e melhor caracterização da educação escolar indígena no território potiguara, especialmente assegurando a presença da cultura Potiguara nas práticas pedagógicas.

O PEE/PB também tem por objetivo estabelecer metas, e para a educação escolar indígena, a Meta 15 estabeleceu, para os anos de 2015 a 2023, nos seguintes termos: “Ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação escolar indígena”. As estratégias descritas no documento para se alcançar e realizar essa meta são:

15.1.Fomentar, em colaboração com os municípios, o atendimento às populações indígenas nas diversas etapas da educação básica nas respectivas comunidades de forma a atender às especificidades dessa população; 15.2.Incentivar e apoiar a articulação na construção curricular para a educação infantil as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico,



ambiental, científico e tecnológico da comunidade indígena, contribuindo no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade; 15.3. Garantir, na esfera de competência do Estado e dos municípios, a formação continuada específica para profissionais da educação básica que atuam nas escolas indígenas; 15.4. Promover a flexibilização e ampliação dos horários das creches, respeitando as especificidades da comunidade indígena; 15.5. Desenvolver tecnologias pedagógicas em parceria com as comunidades indígenas, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais significativos para a comunidade, visando às especificidades das propostas curriculares das escolas indígenas; 15.5. Expandir o atendimento específico às populações indígenas, garantindo o acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental, qualificando-as para a continuidade dos estudos; 15.6. Expandir a oferta de ensino médio integrado à educação profissional, observando as especificidades das comunidades indígenas e contemplando as necessidades das pessoas com deficiência; 15.7. Garantir que a educação profissional e tecnológica possa contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas; 15.8. Garantir que a educação profissional e tecnológica na educação escolar indígena contemple os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais; 15.9. Expandir a oferta local de cursos de educação profissional para alunos que possuam idade igual ou superior a 16 anos, de acordo com a demanda local e o interesse dos indígenas; 15.10. Garantir a produção e a publicação de materiais didáticos específicos, considerando os aspectos socioculturais indígenas significativos, elaborados com a participação dos professores indígenas, das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, assegurando a distribuição nas escolas indígenas de forma gratuita; 15.11. Incentivar a criação dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e de pós-graduação específicos para professores indígenas, nas universidades e institutos públicos estaduais e federais; 15.12. Garantir a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação dos seus professores; 15.13. Estimular a construção do Projeto Político Pedagógico de forma autônoma e coletiva, com o apoio técnico dos sistemas de ensino, de instituições formadoras, de organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil. 15.14. Assegurar e garantir a criação da categoria professor indígena, como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Plano de Educação do Estado da Paraíba, 2015).



Essas são estratégias para a educação escolar indígena, pensadas com a participação de indígenas atuantes na educação, e sendo trabalhadas em conjunto com os órgãos da educação na Paraíba, para que seja desenvolvido neste período de tempo estimulado pelo PEE/PB.

Outra das metas do PEE/PB e que tem relação com os objetivos de nossa pesquisa, relativa a educação ambiental, estabelece: “Implementar a educação ambiental, garantindo o cumprimento da Lei 9.795/1999 (Política Nacional de Educação Ambiental) em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na Paraíba”. Na educação escolar indígena, é muito importante execução das atividades de educação ambiental, pois contribui para a formação de indivíduos com senso crítico e entendimento de como seus hábitos e costumes refletem no ambiente a sua volta (Silva; Comassetto, 2023).

Não obstante a existência dessas legislações normativas orientadoras da política educacional no estado da Paraíba, percebemos que ainda são poucos os avanços relativos à educação escolar indígena. É nesse contexto que seguem acontecendo inúmeros movimentos indígenas no território potiguara na luta pelos seus direitos educacionais, sempre reivindicando que seja ofertada nas comunidades a educação escolar indígena

#### **4.3 As Escolas Estaduais indígenas potiguaras: organização, funcionamento, saberes e práticas**

A educação escolar indígena vem mudando a vidas das crianças, jovens e adultos que estudam na própria aldeia. Os gestores das escolas pesquisadas descrevem que é baixo o percentual das pessoas que saem para outras escolas em zona urbana, mesmo sendo não indígenas podem frequentar as escolas na comunidade. Neste tópico, iremos detalhar e apresentar algumas informações das escolas que foram escolhidas para a pesquisa, através dos nomes em tupi dos sujeitos em suas funções<sup>8</sup> apresentamos os dados das entrevistas, como os *morombo'esarusu* (gestores), os *morombo'esara*(professores), sendo estes os

---

<sup>8</sup>Tradução na língua tupi guarani, *morombo'esarusu* (gestores), os *morombo'esara* (professores), sendo estes os que ministram as disciplinas de ciências e geografia, e os *mongaturondara* (coordenadores pedagógicos).







Logo abaixo, registros dos momentos de realização das entrevistas, ao início de cada entrevista foi solicitado autorização do uso das fotos e das informações coletadas.



Figura 4- Realização de entrevistas com os professores na escola Pedro Poti. Acervo do autor. 2023.



Figura 5- Realização de entrevistas com os professores na escola Pedro Poti. Acervo do autor. 2023.



A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos, localizada na aldeia Jaraguá, no município de Rio Tinto, encontra-se na Terra Indígena Potiguara de Monte-Mór, onde ocupa parte da área da antiga Sesmaria dos Índios de Monte-Mór, localizada na margem esquerda do rio Mamanguape, desde esse rio, ao sul, até os limites das TIs Potiguara e Jacaré de São Domingos, ao leste e norte (Palitot, 2017).

A terra indígena ainda se encontra em processo de demarcação, segue aguardando homologação da Presidência da República e sofre uma contestação judicial por parte da Miriri Alimentos e Bioenergia S/A, que alega ser proprietária da maior parte da área demarcada. Algumas empresas instaladas no litoral norte, assim como a Miriri, obtiveram os imóveis por compra à Companhia de Tecidos Rio Tinto e à Agropastoril Rio Vermelho S/A (Palitot, 2015).

A aldeia desenvolve atividades tradicionais em diversos âmbitos, como a agricultura familiar, roçados para a sobrevivência e também para a comercialização. Como está às margens do manguezal e do rio Mamanguape, os indígenas têm a prática de criação e cultivo de ostras e pesca artesanal.

A escola foi criada no ano de 1983, tendo recebido o nome de Escola Municipal de 1º Grau Epitácio Pessoa. Após as lutas pelas retomadas das terras indígenas, ela foi retomada do Município no ano de 2004, tendo sido estadualizada no ano de 2006, passando a ter o nome de Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos. A escola recebeu esse nome em homenagem ao Cacique Domingos que desde o início das lutas pelas retomadas das terras indígenas lutou incansavelmente para que os indígenas potiguaras continuassem em seu território (Projeto Político Pedagógico, 2023).





Figura 6- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos. Acervo do autor. 2023.

Atualmente, a escola em seu funcionamento se encontra com todas as etapas de ensino ativas, dentre elas ensino infantil, ensino fundamental, ensino Médio, anos Iniciais, anos Finais, e ainda a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seus horários de funcionamento são manhã, tarde e noite, com 274 matrículas ativas, 33 professores, 1 gestora, 1 vice-gestora, 1, 1 coordenadora, 1secretaria, 1auxiliar de secretaria, 2 bibliotecários, 2 fiscais de alunos, 2 vigias, 2 porteiros, 3 serviços gerais, 2 merendeiras. A estrutura da escola corresponde a 6 salas de aulas, 3 banheiros, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 secretaria.

A segunda escola é a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, localizada na Aldeia São Francisco, município de Baía da Traição. A escola recebe esse nome em homenagem ao cacique Pedro Poti, vindo do Rio Grande do Norte filho do indígena Potiguaçu, foi importante no processo de colonização nas terras potiguara na PB. A escola se encontra também na terra indígena potiguara, onde seu processo de demarcação foi concluído, sendo a primeira terra homologada e demarcada. Essa aldeia em que a escola está localizada tem um perfil mais tradicional, marcado pelas atividades tradicionais de agricultura, pesca e a presença do artesanato, haja vista a quantidade de artesãos indígenas nela habitantes. Além do mais, existem furnas



em sua vegetação, consideradas símbolos de resistência e luta para o território indígena potiguara.

A escola recebe alunos de aldeias vizinhas, como a Cumaru, a Tracoeira, Alto do Tambá, e até mesmo da cidade local. Ela desenvolve todas as etapas da Educação Básica, desde a educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e ainda a modalidade de EJA; funciona nos períodos da manhã, tarde e noite, atendendo aos 417 alunos matriculados. Sua equipe de profissionais conta com 26 professores, sendo 6 moradores da própria aldeia e 20 de outras aldeias e cidades vizinhas. Desses docentes, 25 são indígenas e 1 não indígena; apenas 7 possuem formação específica pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Interculturais Indígenas – PROLIND.

Quanto a equipe de gestão escolar, ela é formada por um diretor, uma vice-diretora, uma secretária, duas auxiliares de secretaria; e a equipe de apoio é formada por 2 inspetores, duas merendeiras, 6 auxiliares de serviços gerais, 2 vigias e 3 porteiros.

A estrutura física dessa Escola Estadual passou por uma reforma recentemente, demandada pela comunidade indígena, com recursos financeiros do governo do estado. Hoje, ela dispõe de 7 salas de aulas, 1 biblioteca, 1 sala de secretaria integrada com a diretoria, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática, 1 quadra poliesportiva, 1 cozinha, 1 despensa, banheiros adaptados a alunos com deficiências ou com capacidade de mobilidade reduzida.

A seguir, uma imagem que apresenta a fachada da escola:



Figura 7- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro. Fonte: Acervo da autora, 2023.



A terceira e última escola descrita é a Escola Cidadã Integral Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Índio Antônio Sinésio da Silva, localizada na aldeia Brejinho, município de Marcação. A escola se encontra na terra indígena potiguara, como já mencionado anteriormente, com as fases de demarcação e homologação concluída. A escola é a primeira no território potiguara a integrar o modelo de escolas cidadã integral da Paraíba, funcionando atualmente de forma integral, de manhã até à noite.

A aldeia em que a escola está inserida se encontra em uma área que tem as atividades tradicionais pela presença do manguezal, destacando-se a pesca para a subsistência e comercialização e a agricultura como parte da realidade dos indígenas da comunidade.

Figura 8 - Escola Cidadã Integral Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Índio Antônio Sinésio da Silva



Figura 8- Escola Cidadã Integral Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Índio Antônio Sinésio da Silva. Acervo do autor. 2023.

A escola tem 295 alunos matriculados, com uma equipe profissional composta por 35 professores, 1 secretária, 2 coordenadores, 1 gestor escolar, 1 auxiliar de secretaria, 1 auxiliar de informática, 1 inspetor, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 merendeiras, 1 porteiro e 2 vigilantes. Como está integrada ao programa de escolas cidadãs integrais, os profissionais permanecem na escola durante todo o dia.



Quanto a sua estrutura física, a escola dispõe de 1 cozinha, 1 sala de professores, 1 sala de diretoria, 1 biblioteca, 8 salas de aulas, 5 banheiros, 1 quadra poliesportiva e 2 laboratórios, sendo 1 de química e 1 de biologia.

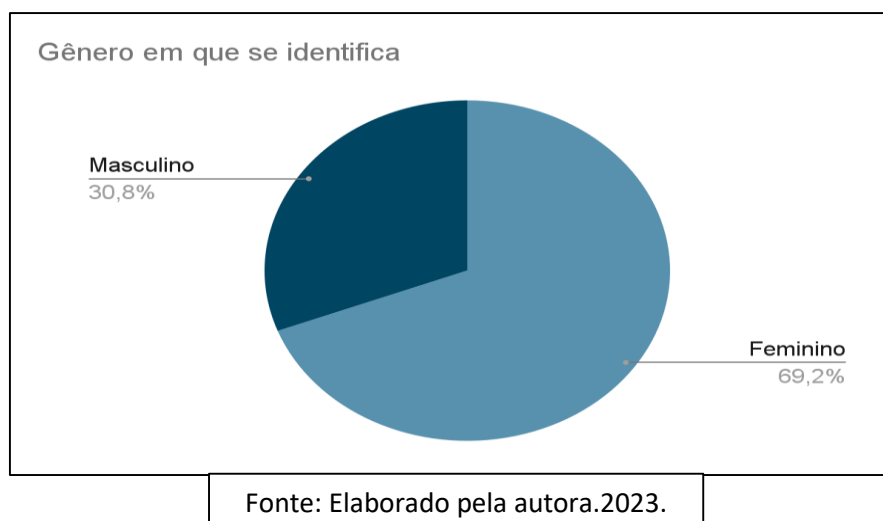
Para fins de identificação dessas escolas quando da análise das respostas dadas à entrevista que realizamos, essas três escolas serão referenciadas nos seguintes termos: escola **(A)** - Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos; escola **(B)** - Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, e; escola **(C)** - Escola Cidadã Integral Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Índio Antônio Sinésio da Silva. Essa mesma identificação será utilizada em referência ao local de trabalho dos respectivos profissionais. Já para a identificação da função exercida pelos sujeitos entrevistados (respondentes), utilizaremos a língua *tupi guarani*.

Inicialmente, o questionário objetivou perguntas sobre identificação da escola (nome/localização); em seguida, as etapas de ensino oferecidas em cada escola. Desse modo, mediante as respostas, todas as escolas oferecem etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto ao funcionamento, apenas a Escola Cidadã Integral Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Índio Antônio Sinésio da Silva se enquadra no modelo “integral”, sendo distinta das outras duas, nas quais, embora o atendimento seja nos turnos diurno e noturno, estes são para públicos distintos.

Em termos de caracterização dos entrevistados quanto ao gênero auto identificado na entrevista, do total de 13 entrevistados, 4 se identificaram como masculino e 9 como feminino, portanto, com uma inequívoca predominância feminina (mais de dois terços) dentre os profissionais que compuseram a amostra pesquisada, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Porcentagem de entrevistados conforme o gênero.





Em uma pesquisa realizada no povo indígena Xakriaba, apresentada por Teixeira (2008), observou-se que o número de indígenas ingressos na educação escolar indígena é bastante significativo; e que, ao se analisar a participação dos indígenas gerindo a educação escolar, destacam-se as mulheres como o principal gênero atuante nas funções escolares, principalmente como professoras, com maior domínio das técnicas e métodos de alfabetização (Teixeira, 2008 p. 190).

Buscando alcançar o objetivo da pesquisa, além de entrevistar os professores de ciências, biologia e geografia, também o fizemos com os gestores e coordenadores pedagógicos e com sujeitos externos, membros da comunidade escolar, que são os caciques<sup>9</sup>, lideranças das aldeias, sempre presentes na vida da comunidade, buscando contribuir com a educação escolar indígena do território potiguara.

Da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos, foram entrevistados os seguintes profissionais: uma gestora, que já atua na função há 12 anos; uma coordenadora, exercendo a função há 4 anos; uma professora de geografia e um professor de ciências, que também ensina a disciplina de biologia. Já na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, entrevistamos: um gestor que atua há 5 anos; uma coordenadora pedagógica, atuante na função há 2 anos; uma

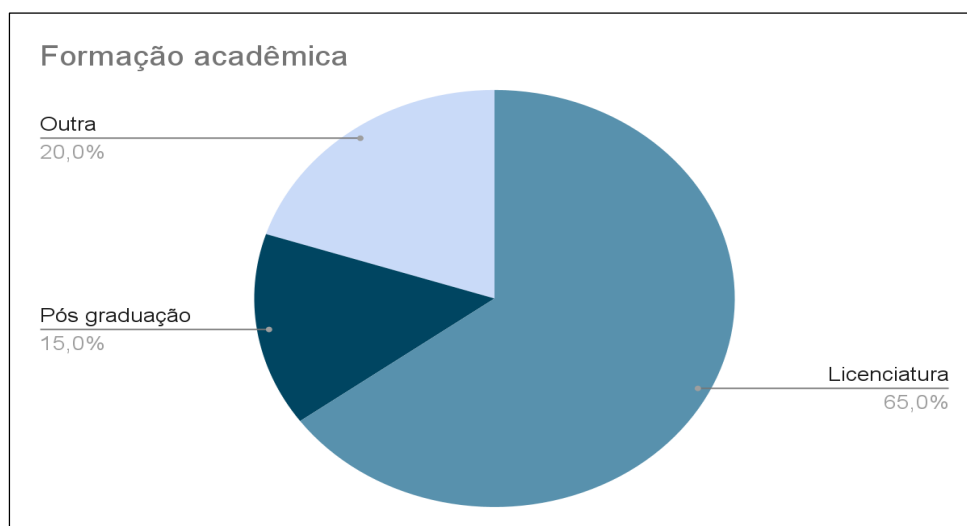
<sup>9</sup> Os caciques são lideranças da aldeia. Cada aldeia tem um representante, o qual, em acordo com a comunidade, toma decisões sobre reivindicações, conflitos, reuniões com outras entidades, organização da aldeia e rituais. A presença do cacique em uma aldeia é de extrema importância para orientar seu povo.



professora de ciências e um professor de geografia. E por último, na Escola Cidadã Integral Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio Índio Antônio Sinésio da Silva, foram entrevistados os seguintes profissionais: uma gestora, atuante na função há 7 anos; uma coordenadora pedagógica, que atua há 3 anos; dois professores de geografia e uma professora de ciências.

Sobre a formação acadêmicas dos entrevistados, foi-lhes perguntado “Qual sua formação acadêmica?”, “Se tem licenciatura, qual?”, cujas respostas estão sinteticamente apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Formação dos profissionais atuantes nas escolas indígenas potiguaras, por nível acadêmico e percentual



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Foi observado que todos os professores têm a formação acadêmica na sua área de atuação, mas enquanto formação específica na área da educação escolar indígena, o número é muito inferior: identificamos apenas 3 professores com a formação no PROLIND, e uma gestora com o curso de especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas ofertado pela UFRPE.

A formação específica na educação escolar indígena é um direito assegurado nas diretrizes, além de uma recomendação. Sabemos que as políticas voltadas à formação continuada de professores ainda são muito escassas, especialmente para atuação em áreas específicas, como a educação escolar indígena. Trata-se, ao mesmo tempo, de um dos obstáculos à garantia



do pleno direito à educação escolar indígena e um grande desafio aos governantes de turno na elaboração e implementação de suas políticas públicas.

No povo potiguara, foi formado apenas um processo seletivo para o PROLIND<sup>10</sup>, programa que vigorou no período de 2005 a 2010, tendo sido oferecido pela UFCG. Foram formadas turmas de professores indígenas nos Curso de Licenciatura em Educação Indígena, que confere ao egresso o título de licenciado em uma dessas quatro áreas: Licenciatura Plena em Ciências Sociais; Licenciatura Plena em Artes, Línguas e Literaturas; Licenciatura Plena em Ciências Exatas - Química; e Licenciatura Plena em Ciências da Natureza. Uma vez licenciados, esses profissionais tornam-se aptos a trabalhar nas Escolas Indígenas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Percebe-se, não só com os professores indígenas potiguaras entrevistados, mas em uma grande maioria desses profissionais, que ainda lhes falta a oportunidade de acesso à formação específica para atuação na educação escolar indígena. Há um número reduzido de professores formados em cursos específicos, não apenas entre os potiguaras, visto que o processo de formação de professores indígenas no Brasil, para atuarem nas escolas de suas aldeias, é um dos grandes desafios no acesso ao direito da educação escolar indígena (Souza; Bettiol; Sobrinho, 2020).

O baixo percentual de professores atuantes na educação escolar indígena no Brasil sem a formação específica é uma incongruência em relação ao que está previsto ou estabelecido pela política educacional vigente no país há praticamente duas décadas. Além disso, é um dado que revela, por um lado, a falta de prioridade e de centralidade dessa temática nas políticas governamentais; e por outro, a estratégia subliminar de negação dos direitos públicos e subjetivos de camadas sociais historicamente alijadas, via de regra sob justificativas de natureza econômica, como se tem observado no Brasil ao longo do contexto neoliberal.

---

<sup>10</sup> Segundo Sotopietra (2017), o PROLIND é um programa criado por meio de uma política pública, realizado pelo Ministério da Educação, numa iniciativa conjunta de duas de suas secretarias: a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade, e a Secretaria de Ensino Superior (SESU). Para vir a ser concretizado, houve mobilizações de diversas associações e organizações, inclusive a FUNAI, junto ao MEC. Ainda em funcionamento até hoje, o Prolind visa a capacitação universitária de professores para atuação na educação indígena, respeitando-se a cultura e a língua materna daquela comunidade indígena.



A título de exemplo mais específico, a Resolução CNE nº 01/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, estabeleceu requisitos e caminhos institucionais a serem observados na formação inicial e continuada dos profissionais da educação escolar indígena nos seguintes termos:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. (Brasil, 2015, p. 2).

Consideramos, pois, que a temática da formação inicial e continuada de professores indígenas é de extrema relevância, não apenas para a efetiva consolidação de uma educação genuinamente indígena, mas também para a realização do direito dos povos indígenas à sua preservação étnica, histórica e cultural. A formação que deve acontecer desde os cursos de licenciatura até outras formações continuadas, ou ainda em nível médio, quando for o caso, constitui parte das reivindicações desses povos por políticas públicas específicas e garantidoras de seus direitos.

Salientamos que a conquista da emancipação cidadã, com criação de leis para garantir os direitos objetivos e subjetivos dos cidadãos, é uma busca constante, pois deve ser reafirmada a cada dia até que tais direitos sejam percebidos na prática social. Em se tratando de povos tradicionais e minorias étnicas e culturais, com suas especificidades e diferenças devem ser ouvidas e consideradas, materializadas mediante a implementação de políticas públicas (Nascimento, 2021).

Em relação aos aspectos da legislação educacional indígena, incluímos no questionário da pesquisa perguntas com vistas a aferir o grau de conhecimento e implementação das diretrizes educacionais da educação escolar indígena por parte dos entrevistados. Inicialmente, em relação às essas diretrizes, foi perguntado se “*Você conhece as Diretrizes Educacionais para a Educação Escolar Indígena?*”, para o que 100% das respostas foram “sim”, confirmando que todos os entrevistados conhecem as diretrizes.



Em seguida, no mesmo contexto das diretrizes, foi perguntado se *“Na sua Escola há disponível o documento dessas Diretrizes?”*. Em 100% das respostas obtidas houve o “sim”, inclusive tendo alguns entrevistados complementado a resposta com a afirmação de formas de disponibilidade desse documento na escola: destacamos o exemplo de *morombo’esarusu* da escola B, que respondeu: *“as diretrizes são disponibilizadas de forma digital, todas as horas que qualquer funcionário da escola ou pessoa externa da comunidade queira ter acesso”*.

Seguindo o roteiro de entrevista, ainda na mesma temática das diretrizes foi perguntado: *“Na sua opinião, as Diretrizes para uma educação escolar indígena estão sendo praticadas/ adotadas na sua escola?”*, e 100% das respostas foram “sim”, indicando que são adotadas na escola. E interligado com a pergunta anterior, a próxima pergunta foi esta: *“Se você considera que nesta escola as Diretrizes têm sido implementadas, como ou a partir de que mecanismos esse processo tem ocorrido?”*. Para esta pergunta, as respostas foram bastante parecidas, porém, merecendo destaque para algumas especificidades apontadas conforme as funções dos entrevistados.

Por exemplo, os *morombo’esarusu* de todas as escolas destacaram que *“as disciplinas específicas como etno-história e arte e cultura, o calendário específico que cada escola desenvolve de acordo com sua comunidade e território indígena, movimentos culturais”*, como sendo as estratégias pelas quais ela percebe que as diretrizes são implementadas na escola. Já a *morombo’esarusu* da escola A ainda elencou que *“exigimos na escola que os professores, indígenas ou não, se envolva e pratique a cultura”*. Grosso modo, os *mongaturondara* destacaram que as diretrizes estão presentes através do envolvimento nos planejamentos pedagógicos, nas práticas culturais nas escolas e através dos PPP.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena ressaltam a importância de se pensar um currículo que atenda às necessidades do grupo indígena, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes (Brasil, 2012). Então, as disciplinas específicas bastante citadas são frutos do movimento educacional dos indígenas potiguara para que suas especificidades enquanto povo sejam contempladas.



A Terra Indígena Maró, em Santarém/PA, que compõe as etnias Borari e Arapium, contribui na discussão da importância das disciplinas específicas que o currículo diferenciado constrói em um povo indígena. Pelas experiências e análises que desenvolveram, os profissionais indígenas de Maró afirmam que as disciplinas têm um papel importante na disseminação dos conteúdos relacionados ao território, nas demandas sociais do movimento indígena presente na etnia, ajuda a perceber o território de forma mais íntima (Rodrigues, Lombardi, p. 16, 2020).

Sobre essa questão, os *morombo'ésara* destacaram que as Diretrizes se fazem presentes nos “planejamentos pedagógicos, através das semanas culturais, semana de conscientização indígena, jogos indígenas, feiras de ciências, nas aulas em suas práticas”. Vale salientar que as escolas planejam seus calendários no início do ano, com as datas específicas de realização de cada evento ao longo do ano, de modo que os eventos são elaborados por diversas escolas no território, mas em datas diferentes.

Logo depois, como as diretrizes estão entrelaçadas em seus princípios norteadores à cultura dos povos indígenas, a próxima questão apresentada foi sobre os conhecimentos indígenas na participação da educação escolar. Os autores Nascimento e Silva (2017) relatam em suas pesquisas acerca da educação escolar indígena dos potiguaras, que os elementos de suas tradições, crenças e existência estão em diversas situações da educação escolar, significando lugar de destaque no aprendizado das atuais e futuras gerações potiguaras.

Nessa perspectiva, a questão norteadora da entrevista foi: “*Na sua opinião, os saberes tradicionais indígenas estão presentes na escola? ( ) sim; ( ) não. Se sim, como ou a partir de que você percebe isso?*”. Com isso, as respostas foram 100% “sim”, os saberes são presentes nas escolas. E sobre a forma com que esses saberes são trabalhados na escola, os *morombo'ésarusu* destacaram: em “momentos culturais e práticas, como ritual do toré, nas disciplinas específicas, os alunos com seus saberes de casa, os anciões, artesãos quando se fazem um pouco mais presentes na escola, e até mesmo os professores que destacam os seus conhecimentos tradicionais em suas aulas, em aulas de campo e interna na escola”.



Levar os conhecimentos tradicionais mediante as pessoas que não vivenciam diretamente essa educação formal da escola, faz parte da educação potiguara, valorizar os anciões e sujeitos detentores dos saberes indígenas contribuem para uma educação diferenciada (Nascimento, 2017). Os *mongaturondara* também pontuaram os rituais do toré, as disciplinas específicas (ethnohistória, arte/cultura e tupi), e as aulas aplicadas pelos professores. Fica evidenciado, então, que os professores são destaques nas respostas pelos profissionais, sendo importantes pontes para levar os conhecimentos.

Os *morombo'esara* evidenciaram todos os exemplos anteriores que os demais entrevistados citaram. Todavia, os *morombo'esara* adicionaram as questões ambientais nas diferentes discussões, onde eles chamam atenção que em todos os assuntos pertinentes a cultura potiguara na educação escolar, ou nas disciplinas normais, o meio ambiente natural está inserido.

Os elementos naturais são fontes de vida para os indígenas, não sendo possível falar deles sem essa importante pauta que é a natureza. Para Medeiros et al., (2020):

O preocupar-se com as questões do meio ambiente também partem do úbere da ética indígena, em favor do índio e de todos os povos indígenas. Estes sempre estão em interação com o mundo natural, o meio ambiente e os recursos naturais não são uma realidade intocada, a manutenção da vida para estes povos advém da relação com o meio ambiente, deste se tira o alimento necessário e se protege contra as enfermidades, tudo isto dentro de um cenário de espiritualidade, de um arrolamento entre o povo indígena, o meio ambiente, os recursos naturais e o sagrado. (Medeiros et al., 2020).

Importante reafirmar o compromisso e envolvimento dos indígenas com o meio ambiente na educação escolar indígena, pois é uma temática que envolve integralmente o povo indígena e sempre deverá fazer parte da construção da sua educação. Neste sentido, em se tratando das questões ambientais, outras perguntas feitas aos entrevistados se referem a temática da educação ambiental, as práticas pedagógicas relacionadas ao meio ambiente na educação escolar indígena potiguara.

Nessa temática, inicialmente foi perguntado o seguinte: “*Nesta escola há algum trabalho ou projeto pedagógico sobre a temática ‘Educação Ambiental’?*”, tendo-se obtido 100% das respostas afirmativas, com ‘sim’ também para afirmar



que em todas as escolas existem projetos ou práticas sobre a educação ambiental. Isso demonstra a valorização e importância das questões ambientais na vida escolar, bem como a compreensão de que a escola é um espaço de formação cidadã, onde aprendemos, interagimos sobre aspectos sociais, culturais e ambientais. Conforme afirma Narcizo (2009), na escola desenvolvemos e construímos comportamentos ambientalmente corretos, e que desde criança iniciamos estes processos de formação, e levamos para nossas casas e compartilhamos com outras pessoas que convivemos.

Interagindo com a pergunta anterior questionamos “*Como e/ou com que disciplinas esse projeto/trabalho é realizado?*”, e as respostas predominantes foram que esses projetos ou trabalhos sobre a educação ambiental são executados de forma interdisciplinar, com o envolvimento de professores de diferentes áreas e outros profissionais da comunidade escolar. Destacamos que a interdisciplinaridade faz parte da forma em que a educação ambiental é bastante abordada nas escolas, ou em qualquer outra área da sociedade.

Em pesquisas realizadas por Santos et al. (2018), a interdisciplinaridade é destacada como uma ferramenta importante para se trabalhar a educação escolar indígena, pois a cultura indígena é diversa, e vários sujeitos na comunidade escolar podem participar do planejamento das atividades pedagógicas, em parceria com os professores. Também de acordo com Jacobi (2005), “combinação de várias áreas de conhecimento, a interdisciplinariedade pressupõe o desenvolvimento de metodologias interativas, configurando a abrangência de enfoques e contemplando uma nova articulação das conexões entre as ciências naturais, sociais e exatas”.

Nos PCNs como a educação ambiental é incluída de forma transversal, fazendo-se necessário o planejamento de atividades em que os professores das disciplinas das ciências humanas dialoguem com as ciências exatas e vice-versa, fazendo com que seja possível trabalhar a educação ambiental em diversas perspectivas. A interdisciplinaridade está bem presente na educação escolar indígena, quando pensamos nas aulas com os conhecimentos científicos, mas também com os tradicionais, sendo a interdisciplinaridade entendida aqui como “uma proposta epistemológica que tende a superar a excessiva especialização disciplinar surgida da racionalidade científica moderna” (González-Gaudiano, 2005, p. 121), dessa forma, caracterizada como suporte



para incluir atividades, temáticas, metodologias reunindo diversos especialistas e práticas da realidade.

Pereira (2023) explana que os processos formativos desenvolvidos sob a perspectiva interdisciplinar também favorecem o desenvolvimento de uma visão complexa de mundo e de ambiente, capaz de revelar as interações e integrações dos elementos que o compõem e contribuindo, portanto, para a busca de soluções mais efetivas para os problemas ambientais.

Ainda nas respostas dadas à pergunta sobre como eram esses projetos, procuramos destacar de cada escola um projeto pedagógico ou prática de educação ambiental citada como sendo sua expressão na escola. Nesse sentido, a *morombo'esarusu* da escola A ressalta o projeto “semana do meio ambiente”, quando se trabalha a conscientização na comunidade, realiza a limpeza dos lixos, reflorestamento na fonte da água mineral na aldeia, faz-se visitas aos lugares que se encontram em situação de desmatamento e plantam-se mudas. Ao longo do ano, cerca de 500 mudas de plantas nativas são espalhadas pela aldeia, cujo cacique é um grande apoiador da causa ambiental. Há um grande problema biológico no local, conhecido como ‘voçoroca’ ou “buraco do padre”, e nos preocupamos em conscientizar a comunidade escolar e aldeia sobre seus riscos.

O *morombo'esarusu* da escola B, destacou que existe um projeto de hortas, um projeto de reflorestamento do terreiro sagrado em parceria com a comunidade (aldeia), e sempre que realiza eventos com a comunidade escolar, a questão ambiental se faz presente.

A *mongaturondara* pedagógica da escola C, destacou o projeto de reciclagem que envolve a cultura indígena na confecção de objetos de utilização pelos indígenas no território.

Percebemos que as escolas estão desenvolvendo hábitos da educação ambiental na formação dos educandos. São projetos relacionados com a realidade ambiental do território, e em especial de cada aldeia. Urruth e Calixto (2018), em uma pesquisa feita nas Terras Indígenas Katukina/Kaxinawá, descrevem que a educação ambiental para os indígenas está presente no modo de vida desde sua “resistência e sobrevivência de todos os povos indígenas em relação aos processos de extermínios, catequização e tentativa de



civilização”. Toda a força da superação do contato com o colonizador era vinda da terra, chamada pelos indígenas de “mãe”.

Os projetos sobre educação ambiental nas escolas, de acordo com Loureiro e Cossío (2007), foram possíveis motivações pela ampliação da discussão ambiental no país, no final dos anos 80, e pela realização, em 1992, da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento no Rio de Janeiro – Rio 92 ou ECO 92 –, evento que criou uma conjuntura muito favorável à expansão da educação ambiental naquele momento, e desde então, nessa formalidade, houve uma expansão na sociedade e principalmente nas escolas, sobre a Educação Ambiental.

Para compreender como os profissionais da educação escolar indígena potiguara entendem a educação ambiental, fizemos a seguinte questão “*O que você entende por ‘Educação Ambiental’?*”, e tivemos uma série de respostas, a exemplos:

*Morombo´esarusu da escola A respondeu assim: a gente busca entender a importância do meio ambiente para preservar o meio ambiente em que a gente vive. Se preocupar com o ambiente em que a gente vive.*

O *Morombo´esarusu da escola B* entende a educação ambiental nos seguintes termos:

*É um bem estar. A importância da preservação de que ele vive do meio ambiente em seu entorno, uma responsabilidade que envolve a escola, de entender os recursos naturais, mas que o aluno saia sabendo da importância de cuidar deles e a qualidade de vida.*

E já para o *Morombo´esarusu da escola C*, trata-se de *uma forma de conscientização sobre os cuidados com o meio ambiente natural.*

As respostas dos *Morombo´esarusu* trazem sentidos complementares e específicos que dialogam com uma educação ambiental de preservação do meio ambiente. De certo modo, essa compreensão predominante está em sintonia com os estudos de Silveira e Lorenzetti (2021), para quem a educação ambiental contribui na formação de uma consciência e valorização dos recursos naturais em seus usos, buscando soluções para minimizar essa grande devastação ambiental que os meios de globalizações inserem todos os dias no planeta.



Além do mais, foi possível perceber nas respostas apresentadas que a temática 'educação ambiental' tem prosperado nas comunidades indígenas e se destacado com relevância nos projetos e práticas escolares, possibilitando maior participação e envolvimento da comunidade, contribuindo para que a escola seja uma das responsáveis por esse processo de valorização ambiental.

A seguir, apresentamos as respostas dos *morombo'esara* acerca da pergunta sobre como definem a educação ambiental. Dessas respostas, destacamos a de um *morombo'esara* de geografia e *morombo'esara* de ciências, considerando aspectos nas respostas que dialoguem.

Para o *morombo'esara* de ciências, a EA é *uma educação voltada com o respeito e ao entendimento do equilíbrio do homem com o meio*; e para o *morombo'esara* de geografia, ela é *instrumento para conscientizar as pessoas sobre os problemas ambientais sobre a casa comum (planeta), sobre as intenções do capitalismo*.

Observamos que a resposta do *morombo'esara* de geografia citou o capitalismo como um agente causador de problemas ambientais. Sabemos que o grande meio de produção industrial utiliza os recursos naturais como fonte inesgotável, provocando o crescimento desenfreado do consumo, e com isso, a destruição da natureza. Rufinos e Simas (2019) salientam que o capitalismo, aliado aos problemas ambientais que surgiram desde o período colonial, quando teve sua presença marcada pela exploração gananciosa, afetando os povos indígenas. Esses problemas de destruição ambiental que afetam as terras indígenas têm sua expressão atual marcada pelo avanço da ação predatória de madeireiros, mineradores e fazendeiros que degradam suas terras e fazem uso de violência (Cota, 2008), ampliando os problemas e conflitos sociais.

No contexto da ordem capitalista, os recursos naturais são vistos apenas como uma fonte de extração de matéria prima, desprezando-se determinadas estratégias de permanência de preservação das áreas naturais. Tiriba, Vollger e Pereira (2021) alertam para a essa visão egocêntrica de pensar a natureza apenas como um recurso inesgotável: "a natureza é entendida como objeto de conhecimento, recurso para produção de mercadorias e alimentação da máquina consumista global (Tiriba; Vollger; Pereira, 2021).

Diante desse cenário, de aprofundamento da degradação ambiental, o contato com a natureza preservada está ficando cada vez mais difícil e privativa.



E isso se constitui em mais uma frente de luta e resistência para os povos indígenas, para quem a educação ambiental adquire elevado grau de importância, pois ela corresponde e é condizente com os princípios e ideias de preservação da natureza, dos recursos ambientais como parte de sua história, condição de sua existência, do seu *modus vivendi*, de suas tradições.

A educação ambiental associada aos saberes indígenas é fundamental para superar os impactos causados na sociedade pelo amplo processo de destruição ambiental causado pela economia capitalista. Os povos indígenas reconhecem o poder da natureza em suas vidas, e é com ela que são fornecidos os saberes tradicionais que dialogam com o saber científico, além do mais, lhes permitem transformar e intervir em sua realidade (Toledo, Pelicione, 2009; Oliveira et al., 2021).

Adiante, apresentamos as respostas dos coordenadores sobre sua compreensão acerca da educação ambiental:

Para o *mongaturondar* da escola A, ela é *importante para a conscientizar sobre o meio ambiente, de forma geral*; já para o *mongaturondara* da escola B, a educação ambiental é *para preservar, cuidar do meio ambiente*; e para o *Mongaturondarada* escola C, ela é *importante para a conscientização dos alunos com o meio ambiente*.

Observamos nas respostas, uma semelhança sobre o papel da educação ambiental na conscientização sobre o meio ambiente. Todavia, é oportuno frisar que o termo “meio ambiente” é explorado de várias formas. A depender do lugar em que o profissional esteja atuando e de sua realidade, isso pode mudar (Rodrigues; Malafaia, 2009).

Dessa maneira, em comparação com as respostas dos entrevistados, a educação ambiental foi sempre definida como aquela que incentiva ou deve formar uma consciência voltada as práticas que respeita a natureza. Nessa perspectiva, conforme Oliveira et al., (2021), os saberes indígenas são uma cultura que realiza manejos tradicionais de acordo com os princípios da ecologia, e sendo assim, sujeitos que podem colaborar diretamente para o desenvolvimento da educação ambiental. A educação ambiental desejada pelos indígenas rompe a educação da ciência moderna, eurocêntrica, patriarcal, e que fragmenta o conhecimento.



Com efeito de evidenciar de que maneira os saberes indígenas ligados a educação ambiental eram transmitidos, perguntamos aos entrevistados: *“Na sua opinião, quais os canais escolares que fornecem os saberes indígenas ligados à educação ambiental?”* Para esta pergunta, as respostas dos *morombo'esarusu* destacam os *professores, anciões quando vem a escola com suas participações e lideranças. Pelas disciplinas específicas, por meio dos projetos e práticas de rituais da cultura.*

Além disso, a *morombo'esarusu* da escola A mencionou uma atividade e participação na escola de um grupo de pessoas da aldeia que trabalham com plantas medicinais, onde sempre estão presentes na escola fornecendo os saberes ambientais; e que, coincidentemente, discute-se interagindo com a educação ambiental. Sobre as respostas dos *mongaturondara* da escola A, elas destacam *as disciplinas específicas, eventos como a semana cultural, a partir disso participam alguns convidados (órgãos), como FUNAI, SESAI.* Já a *mongaturondara* da escola B destacou os *projetos, pesquisas, aulas de campo desenvolvidas no território e aldeia e os eventos promovidos na escola sempre tocamos na temática ambiental.* E por fim, o *mongaturondara* da escola C afirmou que *a comunidade fornece através da participação na escola e nos eventos.*

Destacamos em conjuntos por disciplinas as respostas por haver semelhanças nas entre os *morombo'esara*. Os *morombo'esara* de ciências destacam os *professores que residem na aldeia com seus saberes ministrando as disciplinas, mesmo não sendo as específicas, as diretrizes educacionais que dialoga com os conhecimentos culturais e no tocante do ambiente que vivemos, projetos, palestras, aulas de campo com anciões da comunidade.*

O professor indígena, como foi destacado nas respostas, são instrumento de grande valia para a educação escolar indígena. Sendo ele indígena ou não, mas trabalhando em uma escola indígena, o professor tem um compromisso muito além da formação metodológica e acadêmica tradicional, há um compromisso com a continuação da cultura na escola (Silva, 2021).

Os *morombo'esara* de geografia destacam: *através dos projetos e práticas da realidade que os alunos estão inseridos, aulas de campo, das disciplinas específicas, eventos em que são convidados órgãos ambientais para apresentar e discutir a temática na escola.*



Os *morombo'esara* evidenciam bastante os eventos e projetos realizados na escola, conforme mencionados por todos. São eventos destacados nos calendários de cada escola, onde se juntam para discutir a temática ambiental.

As aulas de campo se configuram também como oportunidade dos alunos conhecerem o território e se inteirarem das demandas ambientais. Neste sentido, Bettiol e Mubarac (2023) descrevem, a partir de uma pesquisa com povos indígenas, que as atividades fora da escola focalizam os educandos a conhecer diferentes espaços de seu território, como seu povo se organiza, sendo ações importantes pra criar laços com a cultura indígena. Além disso, a aula de campo diferencia o que se estuda na teoria, na associação da realidade.

Instiga a aula em campo, antes de tudo, compreender as diferenciações entre as paisagens dos livros didáticos e as paisagens vivenciadas *in loco*. Estas são movidas e vivificadas pela relação dos alunos com as configurações óticas apreciadas sem recortes. São vistas juntamente com os movimentos das relações sociais, seus diferentes tipos de uso e seu entorno, a combinação de objetos naturais e artificiais — um instante da relação sociedade-natureza, ou melhor, das naturezas mais ou menos humanas — num verdadeiro conjunto de processos e objetos (Oliveira; Assis, 2009).

A importância dessas aulas de campo na educação escolar indígena constrói conhecimentos da cultura, onde os alunos podem vivenciar em diversas disciplinas, desde o tocar na vegetação até conversar com um ancião que mora em outras aldeias. A conexão com as práticas tradicionais indígenas é evidenciada no dia a dia, entrando em contato com as mulheres indígenas, lideranças, pajés e entre outros, ter as experiências da educação indígena.

Com esta discussão acerca da educação ambiental e suas aplicações na educação escolar indígena, abordamos o *Bem Viver*, afim de saber sobre essa temática que os indígenas conhecem e vivem há muitos anos, mas para alguns um pouco nova nessa expressão. Sendo assim perguntamos: “*Você conhece a expressão “Bem Viver”? ( ) sim ( ) não; Se sim, o que ela significa para você?*”. As respostas descritas abaixo sintetizam as falas dos entrevistados.

As respostas dos *Morombo'esarusu* foram 100% que conheciam o *bem viver*, conforme podemos ver a seguir. Para o *morombo'esarusu* da escola A:



*O indígena se relaciona bem com o meio ambiente que ele vive e com sua comunidade, mantém sua tradição, seu modo de alimentação com seus costumes, com o que ele se identifica, tem a terra para plantar, viver, preservar com seu modo de vida comum.*

Já para o *morombo'esarusu* da escola B, o Bem Viver significa *tá em harmonia com o meio ambiente, com seus deveres em dia, para ter o seu direito respeitando o espaço do outro, respeitar o espaço*"; e para o *morombo'esarusu* da escola C, significa o *meio de sobrevivência ligado aos recursos naturais*.

Mediante as respostas dos *morombo'esarusu*, o Bem Viver está sempre associado aos recursos naturais, mas a resposta do *morombo'esarusu* da escola A foi a que mais se aproximou da expressão entendida por Krenak (2021), para quem o Bem Viver não é definitivamente ter uma vida relacionada a laser instantâneo, mas ter uma vida conectada com a natureza, entendendo suas fases, valorizando sua presença nas nossas vidas, sabendo que ela faz parte da sobrevivência.

Conforme entendido por Acosta (2016), o *Bem Viver* não é um conceito de determinadas metodologias em que se deve alinhar-se a sociedade através de leis ou outras formalidades, como se esperasse o capitalismo acabar e só então começar a se pensar numa realidade de vida alinhada ao bem viver. Ao contrário, deve-se legitimar a essência do Bem Viver às práticas e tradições que estiveram presentes ao longo entre os povos que originariamente habitaram o continente, especialmente na região andina, e que foram gradativamente sufocadas e culturalmente renegadas pelas armadilhas da colonização. O Bem Viver pressupõe o resgate da sabedoria e das práticas socioambientais que embasavam a vida dos povos originários, o que se impõe cada vez mais na medida em que avança o processo de destruição ambiental em curso provocado, sobretudo, pelo modo de produção capitalista.

Por outro lado, os *mongaturondara* expressaram em 100% das respostas que não conheciam a expressão "*bem viver*". Com isso, podemos considerar o Bem Viver como uma expressão consideravelmente nova para esta comunidade, assim como ainda desconhecida por diferentes setores, como ressaltam Teijlingen e Hogenboom (2017). Para estes autores, o conceito surgiu há pouco mais de uma década, e tem sido referido como uma filosofia de vida, por ter



princípios de aplicações naturais (Acosta, 2010), como cosmologia e seus sentidos (Walsh, 2010), atitude de vida (Cortez, 2011), como ontologia (Thomsom, 2011), ou ainda como modelo de desenvolvimento (Radcliffe, 2012) e alternativa ao desenvolvimento sustentável (Gudynas, 2011).

Diferentemente dos *mongaturondara*, as respostas dadas pelos *morombo'esara* de ciências atestam que 100% deles ("sim") afirmam conhecer a expressão bem viver. Dois *morombo'esara*, disseram que o significado está relacionado *a relação com o meio ambiente das pessoas, dos cuidados*. E outro *morombo'esara*, diferenciou a resposta com a complementação de que se refere *a uma vida sustentável, viver em harmonia com a natureza*.

Foram respostas bem objetivas, que trazem um significado de entendimento do Bem Viver, em ser apenas os cuidados dos seres humanos com os recursos naturais. No entanto, Acosta (2016, p. 35) afirma que o Bem Viver perpassa ao cuidado com os recursos naturais, ele é uma ponte de solidariedade mediante o planejamento de construção de uma qualidade de vida sustentável, onde as pessoas busquem alternativas para assumir suas vidas longe da economia capitalista.

Por outro lado, os *morombo'esara* de geografia apresentaram uma diferença em relação aos de ciências, pois a *morombo'esara* da escola A relatou que não conhecia a expressão "*bem viver*", vale ressaltar que a *morombo'esara*, que disse não conhecer, não é indígena. Sendo assim, o outros três *morombo'esara* conheciam. Destacamos as respostas de *morombo'esara*:

*Morombo'esara* de geografia da escola B assim respondeu: *é estar bem, sentir-se exatamente com o mundo de conscientização e valores ambientais, com um espaço respeitado, preservado. Quando aquele espaço não está preservado o ser humano perde a essência*.

Já para o *morombo'esara* de geografia da escola C, *bem viver é ter um ambiente equilibrado, para ter um bem viver tem que tratar da economia, bem esta, saúde ligados ao bem viver e também discutir as problemáticas*. Ainda para este *morombo'esara*, trata-se de um *meio de sobrevivência ligado aos recursos naturais e sua preservação consciente*. Assim sendo, os *morombo'esara* consideram que o Bem Viver como um modo de vida.

Acosta (2016) ressalta este importante objetivo que o Bem Viver proporciona, não apenas um conceito utilitarista para a natureza, mas uma



vivência, um *modus vivendi*. E os que viveram (e vivem) histórica e tradicionalmente sob este paradigma são os povos indígenas, iniciantes dessa filosofia de vida e que, apesar de todos os ataques do colonialismo predatório, não perderam seus espaços sagrados nem sua sabedoria na relação com a natureza (Prestes; Fensterseifer, 2022).

O bem-estar da sociedade precisa ser associado a preservação dos bens naturais, entendendo que devemos ter objetivos em comum relacionados aos cuidados com o suporte que a natureza nos fornece. Assim, “o Bem Viver contempla as necessidades da vida e o bem-estar da coletividade. Dessa forma, educar para o bem viver pressupõe o resgate da ética, da solidariedade e da comunidade”. (Prestes; Fensterseifer, 2022).

Os *morombo'esara*, como citados em várias respostas, são importantes conhecedores dos sabedores necessários para uma educação escolar indígena, com suas experiências, agentes importantes para esse desenvolvimento. Por isso, conhecer o Bem Viver e associá-lo às práticas escolares, é “contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade” (Melià, 1999, p. 16).

Os *morombo'esara* potiguaras são destacados por Nascimento e Silva (2017) como particularmente sujeitos que ensinam e aprendem a viver em coletividade com seu povo, desenvolvendo uma pedagogia de fortalecimento étnico cultural e valorizada nas tradições do seu povo, buscando saberes como: o ar, a água, o solo (terra) e o fogo. Um ritual aplicado a algumas escolas indígenas como exemplo deste contato com a mãe terra, é a festa de formatura do ensino médio, na qual os alunos são chamados à realização do toré, em um lugar específico, como as margens do rio camaratuba, onde os estudantes são chamados a refletir e agradecer aos aprendizados, preservar os aprendizados vivenciados na escola, reverenciando os elementos do toré: a água, a mãe terra, e o fogo. São atividades que se consolidam como um hábito criado, perpetuando-se nas novas gerações. Dessa forma, os indígenas preservam todos aqueles princípios que beneficiam a mãe terra, haja vista que, para eles, o homem, a cultura e a natureza formam uma totalidade inseparável.

A fim de saber se os conteúdos trabalhados nas escolas indígenas estavam relacionados à educação ambiental e ao Bem Viver, apresentamos aos entrevistados a seguinte pergunta: “Os conteúdos escolares atuais são



*desenvolvidos pela equipe escolar (professores/coordenadores/direção) de maneira relacionada a educação ambiental? ( ) sim; ( ) não. E em relação ao Bem Viver? ( ) sim; ( ) não.*” Diante dessa pergunta, obtivemos 100% das respostas afirmativas, atestando a relação dos conteúdos da temática ambiental com a educação escolar indígena desenvolvida nas escolas do território.

No mesmo sentido, também fizemos uma análise nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, buscando identificar as temáticas, documentos e referências eventualmente utilizadas nesse contexto educação ambiental e do Bem Viver. O PPP é o principal documento direcionador a escola, construído com a participação de todos da comunidade escolar, e tem como objetivo orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou associadas, e envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas. (Guedes, 2021).

A partir dessa análise, identificamos que os PPPs das escolas estavam desatualizados, com anos de atraso em relação à data de sua aprovação, no sentido de não terem passado por qualquer atualização. Por ser um documento de extrema importância para o cotidiano da escola, sabemos da necessidade de sua periódica atualização, incorporando as necessidades e demandas emergentes com a dinâmica da escola e da comunidade.

Libâneo (2004, p.152) aponta duas características importantes na construção do PPP:

Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, metas, formas organizativas da escola etc.), mas tem também a característica instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estrutura, hábitos, valores, ou seja, institui sua cultura organizacional.

Diante da importância descrita pelo autor sobre o PPP, compreendemos igualmente o papel que ele pode ter para as escolas desenvolverem um processo democrático, participativo, seja com vista a atualização e acompanhamento do que as leis prescrevem em sua construção, seja com vistas a adequação do funcionamento da escola à realidade da comunidade em que ela está inserida.



Assim, analisando os PPPs das três escolas, identificamos que a escola A fez uma atualização do seu projeto em 2020. Nessa versão, cabe destaque para as legislações educacionais citadas, dentre elas: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a Política de Educação Ambiental, o Plano Nacional de Educação e a Constituição Federal. São leis importantes e condizentes que dão fundamento político-pedagógico, aporte teórico e prática de ensino para a escola indígena, dialogando com os conhecimentos indígenas para, assim, construir a educação escolar indígena no sentido do seu direito.

Os conhecimentos científicos têm sua importância na colaboração dos conhecimentos tradicionais, e as legislações dão suporte no planejamento e efetivação dos diretos reconhecidos na sociedade. Sendo assim, algumas atividades são executadas como: a) aula de campo; b) Caminhada ecológica de conscientização e preservação ambiental; c) Horta da escola; d) Serviços sociais prestados pela escola com campanhas e palestras no âmbito do Projeto: Problemas da minha comunidade são meus problemas. Essas atividades são envolvidas as questões ambientais, em que há a participação da comunidade externa na escola.

Em relação ao PPP da escola B, a última atualização encontrada foi entre os anos de 2019 e 2020, tendo como bases legais da legislação em sua fundamentação, a Leis de Diretrizes de Base da Educação e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Para além destes, a elaboração para os projetos com a temática ambiental se encontrava com leis norteadoras, como a Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981, que dispõe sobre a criação de Estações Ecológicas, Áreas de Proteção Ambiental e dá outras providências; a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

Essas legislações ambientais são bases para serem discutidas no planejamento das ações, uma forma de fazer pontes com o conhecimento indígena. Os autores Guimarães e Medeiros (2016), discutem a importância de consolidar as parcerias com os povos indígenas no cotidiano das ações de Educação Ambiental, reconhecendo as leis ambientais e os conhecimentos tradicionais destes povos, onde é comprovado que as principais áreas preservadas são através de suas terras.



Sendo assim, a educação ambiental apresentada nas leis nem sempre está acordada com a realidade das comunidades tradicionais. Coelho et al. (2023), em uma pesquisa realizada com uma comunidade quilombola para entender a relação da educação ambiental e o Bem Viver, relata que os dois caminham juntos quando são pensados pelas próprias comunidades. Esse exemplo acontece com as comunidades indígenas, em cuja constituição se faz necessário sempre haver a consulta prévia antes de impor qualquer tipo de legislação.

Observamos também, a partir da análise dos PPPs, que as disciplinas são planejadas de modo intercultural, não só dando ênfase a cultura potiguara, mas de outros povos. Nascimento (2014) relata a interculturalidade atuando entre os povos indígenas, onde reconhece as diferentes educações, ajuda a entender que os grupos indígenas estão dialogando e interagindo. Desse modo, os assuntos específicos das questões ambientais indígenas potiguaras ganham destaque, porém, buscando-se estudar também outras realidades indígenas.

Outro ponto observado foi no regimento das escolas, citado nos PPPs. Ao se referirem a estrutura funcional da escola, estabelecem que “além dos profissionais que atuam, incluem os anciões da comunidade”; e no art. 18º do item da estrutura funcional do PP da escola B, diz que “os anciões são de grande sabedoria dentro da comunidade, devem ser respeitados e valorizados dentro e fora do âmbito escolar”. Essa valorização dos anciões como sujeitos importantes a serem considerados na escola, em seus processos de discussão e escuta, expressa o reconhecimento dos saberes tradicionais indígenas, do território e dos recursos naturais, o que é importante para a discussão e enfrentamento dos problemas ambientais. Ao valorizar aconselhamento dos anciões com suas experiências de vida para as novas gerações, instiga uma prática participativa que instiga e se alia aos ensinamentos e práticas do Bem Viver.

Os projetos desenvolvidos pela escola como já descritos pelo *morombo'esarusu*, sempre tem o envolvimento ambiental nos seus debates, sendo executados os seguintes projetos: “Semana cultural”, “Jogos indígenas”, “Semana da Conscientização Indígena”, “Projeto de intervenção pedagógica” e “Semana ambiental”. Estes projetos têm por objetivo buscar a interação entre escola, família e comunidade, incentivando, conscientizando e revitalizando a



cultura potiguar e a preservação do meio ambiente, promovendo ações e melhorias na qualidade de vida para todos. As atividades são realizadas dentro e fora da escola, com demonstrações pedagógicas e da cultura.

Portanto, inferimos que os projetos incentivam O Bem Viver entre as escolas e a comunidade, visto que os princípios inseridos nas bases fundamentais dessas ações buscam a coletividade, e o bem maior está associado aos cuidados ambientais, incentiva a economia e entendimentos das fases da natureza, respeitando seus ciclos.

E por último, escola C apresenta, em seu PPP, as legislações que dão base a organização e objetivos das propostas pedagógicas, tais como: a Constituição Federal de 1988; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU); a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, de 2007; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social. Além desses, identificamos referências: às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010); às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009); às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica; e também são citadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; as recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio; as orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Por fim,



também constam as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena; as determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; e a Resolução estadual nº 207/2003, do CEE/PB, instituindo no sistema de ensino do Estado da Paraíba a categoria de Escola Indígena.

Mediante essa análise, percebemos que são documentos adequados a realidade da escola indígena e de suas práticas. Em relação aos objetivos descritos nos PPPs, destaca-se como principal objetivo “contribuir para o projeto societário e para o Bem Viver da comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes. Os recursos humanos, materiais, naturais e financeiros disponíveis atenderão as necessidades e expectativas da comunidade indígena”.

Sendo assim, entendemos que o PPP, ao incluir o bem viver produzido pela comunidade indígena, contribui como um projeto de desenvolvimento da aldeia. Nunes e Cassiani (2021) contribuem com essa discussão ao afirmarem que “o Bem Viver implica no conhecimento sobre sua própria localidade, para assim, pensar nos problemas locais e propor soluções para um convívio entre ser humano e natureza”. Portanto, a escola traz essa preocupação, e a formação educacional proposta colabora com a continuação dos princípios da comunidade.

Silva (2018) estende ao vale do Mamanguape, em especial as comunidades potiguaras, uma grande rede de economia solidaria, onde os indígenas tem se envolvido em causas nobres, em busca de um desenvolvimento sustentável em suas comunidades, solidário, contribuído para uma construção de uma educação indígena territorial, gerando uma troca de saberes em diferentes públicos e áreas de atuação. Os estudos revelam uma autogestão desenvolvida pelos agentes em coletivo, trabalhando por uma sustentabilidade baseada no bem viver e preservação dos recursos naturais (Silva, 2018).

Os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, assim como as disciplinas previstas na estrutura curricular, demonstram o envolvimento nas



causas indígenas. Porém, diferentemente da escola anterior, não se faz menção a documentos da educação ambiental ou bem viver. O terreiro sagrado da aldeia é um lugar que a escola tem incluído nas atividades culturais.

Outro aspecto que procuramos verificar na entrevista refere-se às ações da educação ambiental, se são realizadas em comum acordo com a educação indígena. Para tanto, perguntamos: *“Na sua opinião, como é possível trabalhar a perspectiva da ‘Educação Ambiental na educação escolar indígena?’”*

Inicialmente destacamos as respostas dos *Morombo'esarusu*:

*- através de projetos, que já são desenvolvidos na escola, semana de meio ambiente, semana da cultura indígena, a questão ambiental, da educação ambiental sempre está presente nos projetos, também é possível convidando pessoas da área ambiental como o órgão da FUNAI, que sempre está presente no território, e nos nossos rituais da cultura, a exemplo o toré, onde os elementos da natureza precisam de respeito e são reverenciados através da música. (morombo'esarusu escola A)*

*- através dos projetos existentes na escola, e por ser uma escola indígena de certa forma tudo está ligado com o meio ambiente.” (Morombo'esarusu escola B)*

*- levando os debates da cultura indígena e a preservação do meio ambiente, nas disciplinas específicas, pelos projetos, pelo ritual no terreiro sagrado”. (Morombo'esarusu escola C).*

Retomando o que o *morombo'esarusu A* disse sobre a busca de parcerias da área ambiental ou indígena, bastante imprescindível tornar a discussão tradicional com o científico. Guerra, Schmidt e Nave (2008) chamam a atenção para a capacidade de mobilizar parceiros e participantes que possam, de uma forma continuada e progressiva, dar sentido e coerência às ações e aos projetos. Em um estudo realizado na reserva Indígena Tekoa Vy'a, em parceria com a equipe do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI Litoral Sul do Rio Grande do Sul) para ações de educação ambiental na comunidade, constatou-se que esses tipos de diálogos emergem saberes territoriais afetivos entre os indígenas, eles sendo protagonistas das suas intervenções enquanto as questões que surgem nas comunidades (De Pinheiros et al., 2022).

Apenas a *mongaturondara* da escola B respondeu ao questionamento, e trouxe as aulas de campo para reconhecimento das problemáticas. Abrindo um



pouco para comentar sobre as aulas de campo, já vimos que elas são bastante mencionadas, como já descrito em outras respostas anteriores.

Em relação às respostas dos *morombo'esara*, destacamos o *morombo'esara* de geografia da escola B, com sua resposta nos seguintes termos: *principalmente a consciência tornando o aluno um ser crítico, preservando a ele o que foi dado, a terra, o ar, praticando a ligação do meio ambiente com a cultura indígena.*

De acordo com Carvalho (2023), a educação ambiental é trabalhada de inúmeras formas, como sabemos transversalidade em diferentes contextos educador, e pode-se dizer que a consciência é o principal objetivo para se transformar. A educação ambiental com os princípios das comunidades tradicionais, é a educação pensada para o cuidado da vida, a constituição de uma consciência que valoriza os direitos humanos, viver dignamente, onde seus direitos fundamentais estejam assegurados (Carvalho, 2023). Como já mencionado em anteriormente, “não existe uma dicotomia homem/natureza e o aprendizado já é ambiental, e é nesse contexto que se situa a alfabetização pelos conhecimentos indígenas”. (Moscardini; Fargetti, 2022).

Os *morombo'esara de ciências* responderam sempre citando exemplos parecidos, como as aulas de campo, os conhecimentos tradicionais sobre os ciclos da natureza, nas disciplinas específicas, trazendo a discussão ambiental indígena para se pensar uma educação ambiental comprometida com os recursos naturais. Um exemplo em uma pesquisa realizada com universitários indígenas diz que as aulas com temas contextuais ocorrem em suas comunidades primeiro no rio, na mata, em língua materna e somente depois na escola, com este saber já empoderado na vida do aluno, sendo assim, trazendo um significado maior para debater na teoria. (Moscardini; Fargetti, 2022).

A educação ambiental e a educação indígena, como evidencia os entrevistados potiguara, estão caminhando juntas. O povo potiguara é detentor de um conhecimento milenar, dentro do seu território sendo um único povo, porém, cada aldeia tem suas especificidades, e como educação escolar indígena também, por isso a várias formas da educação ambiental se fazerem presentes.

E como última pergunta feita nas entrevistas, procuramos entender o envolvimento da comunidade (agentes externos) na educação escolar. Perguntamos o seguinte: “*Você percebe o envolvimento da comunidade/aldeia*



*(pais e lideranças comunitárias) no planejamento e acompanhamento das atividades escolares? ( ) sim; ( ) não. Se sim, como se dá essa participação?”.* Para essa pergunta, todas as respostas afirmaram que “sim” (100%), existe esse envolvimento, mas quanto a participação destacamos as respostas pelas funções, porque de certa forma responderam com aspectos iguais.

Os *morombo´esarusu* tiveram respostas bastantes semelhantes, citaram a participação dos caciques, dos pais em reuniões de “pais e mestres”, e principalmente nos eventos e projetos oferecidos pela escola.

Os *Mongaturondara* afirmaram que a participação da comunidade de dá *nas reuniões de planejamento escolar, reuniões de pais e mestres, e eventos proporcionados pela escola.* Para os *morombo´esara* de ciências, essa participação ocorre em *eventos, projetos, reuniões e também levando ao terreiro sagrado*<sup>11</sup>. E na percepção dos *morombo´esara* de geografia, ela ocorre *através de palestras, visitas, reuniões de pais, nos projetos realizados, e sendo palestrantes nos eventos das escolas.*

Um dos *morombo´esara* de geografia da escola C citou um envolvimento que acontece muito com a comunidade escola e aldeia, onde a discussão de problemáticas reúne a comunidade para buscar uma solução. Os autores Vilarim et al. (2023) colaboram na discussão das comunidades indígenas ressaltando que são bastante presentes na escola, sendo a escola um local significativo para se pensar e dialogar com seus parentes, um lugar privilegiado para formar suas crianças.

Em uma pesquisa realizada por Leite (2023), com o objetivo de discutir a inserção da disciplina “projeto de vida” na educação escolar indígena e que impactos causaria, então foi constatado que a presença da comunidade, sujeitos externos, não sendo os próprios profissionais que trabalham na escola, tende a ter olhares minuciosos para contribuir no planejamento da educação. A representatividade dos alunos, pais e agentes da comunidade, constrói esse direito a pensar a educação escolar indígena fora da escola, é um protagonismo que historicamente os povos indígenas não tiveram pelos modelos colonialistas de educação.

---

<sup>11</sup> Lugar sagrado em que se realiza os rituais. Ele é caracterizado dentro da mata, onde os indígenas têm as bênçãos dos encantados, conectam-se de forma profunda com a natureza, rezam, cantam, dançam e rendem graças aos encantados.



Fica evidenciado para nós, a partir das respostas obtidas nas entrevistas, que a participação dessas pessoas da comunidade se dá mais através os projetos e eventos realizados, o que é importante para se conhecer escola, desenvolver a comunidade, qual é o retorno com os saberes da comunidade indígena, enfim, tão importante para deixar a identidade e sua cultura viva na formação escolar.

A educação escolar indígena potiguara e suas práticas estão conectadas com o todo, as escolas, os profissionais, cada um com suas especificidades de aldeia, mas com o alinhamento em seus conhecimentos tradicionais na formação dos *kunumi*<sup>12</sup> e *kunhãtai*<sup>13</sup> da realidade do território e de suas tradições e cultura potiguara.

#### **4.4 Desafios de uma práxis educativa indígena ambiental para o *Bem Viver***

A educação escolar indígena potiguara busca estar sempre baseada em uma visão de totalidade, considerando as dimensões humana, cultural, econômica, ambiental e espiritual como simultaneamente integradas e integrantes, imbricadas de tal modo que se torna impossível abordar uma dessas dimensões desconectada das outras. Desse modo, procura entender ao seu redor as diversas possibilidades de formar o seu povo para continuação das tradições, das lutas socioambientais e pela garantia dos direitos inerentes aos seus territórios.

Refletir sobre a intersecção entre o meio ambiente (potiguara), os projetos de educação ambiental na escola e os princípios do Bem Viver é desafiador, tendo em vista as investidas e apelos político-ideológicos e econômicos da tradição colonizadora e capitalista sempre apontam numa direção contrária, como se pode perceber por meio das propostas de uma educação ambiental voltadas para uma suposta “economia verde e sustentável”, apresentada como a salvadora da pátria frente às crises climáticas e ambientais como as que atravessamos atualmente. Na realidade, são propostas e apelos conservadores da ordem econômica que, fugindo dos princípios tradicionais de cuidado e preservação ambiental, como defendidos pelos povos indígenas, pelos

---

<sup>12</sup> Significado de menino em tupi guarani.

<sup>13</sup> Significado de menina em tupi guarani.



ecossocialistas e pelo Bem Viver, procuram escamotear as verdadeiras causas político-econômicas da destruição e das crises em curso.

Ou ainda, do ponto de vista cultural, tem se evidenciado cada vez mais as tentativas de pasteurização da produção cultural, cuja indústria procura eliminar as expressões minoritárias de línguas, de artes, de saberes, de conhecimentos, via de regra em benefício ou valorização do que é mercantilizável, hegemonizado midiático. Nesse contexto tão adverso, “as línguas indígenas são sufocadas não só pelos idiomas majoritários, mas também pelo desmatamento e pela morte dos rios, pois com a devastação somem os referenciais linguísticos, o mundo em que a língua está inserida” (Moscardini; Fargetti, 2022).

Para viver como guardiões das florestas, como são chamados os indígenas, precisam enfrentar sempre as lutas e os conflitos sociais decorrentes, haja vista que os recursos naturais estão cada vez mais reduzidos e ameaçados, tornando-se de interesse das camadas de classe dominante o seu controle, de modo a garantir a continuidade do crescimento econômico ou ‘progresso’ desenfreado da usura capitalista. E no âmbito da educação escolar indígena não é diferente. A forma de se pensar a diferença de uma escola urbana para uma escola indígena suscita, dentre outros e na maioria das vezes, a barreira curricular, cujos conteúdos específicos previstos para esta deveriam ser naturalmente contemplados ou estabelecidos para aquela.

Todavia, também no âmbito da política curricular vigente para as escolas de Educação Básica consideradas urbanas esse debate inexistente ou não é aceito. De acordo com Torres e Santos (2023), a educação escolar indígena deve pensar e buscar um movimento de descolonização de nossas mentes e corpos, de saberes e modos de vida, de modo a recolocar corpos e mentes em sintonia e integrados à dimensão ecológica-ambiental. Para tanto, impõe-se analisar a história e recontá-la sob outra perspectiva, a dos povos originários que foram oprimidos e explorados ao longo do processo colonizador, e não do ponto de vista eurocêntrico e opressor.

Percebemos que os indígenas ainda não foram reconhecidos em sua totalidade e na amplitude dos seus direitos perante a sociedade (Gonzaga, 2021). As questões ambientais inseridas na educação escolar indígena trazem a participação efetiva de líderes indígenas pensando soluções para um futuro



sustentável. Não obstante, geralmente estes têm sido barrados pelos líderes políticos que ocupam cargos de poder, tornando as esferas administrativas inacessíveis e representantes de interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade, principalmente das camadas sociais periféricas ou frações da classe trabalhadora historicamente expropriadas e super exploradas em seu trabalho. Não por acaso, a principal reivindicação dos povos tradicionais (indígenas, ribeirinhos, quilombolas, por exemplo) no país continua sendo o direito a própria terra. No caso dos povos indígenas, a luta pelo reconhecimento de um território que lhes pertencia desde antes da colonização ainda é posta em dúvida por setores dos poderes constituídos, sobretudo legislativo e judiciário.

Desconstruir a visão hegemônica de que os indígenas são seres ultrapassados e que não colaboram com o desenvolvimento é um processo contínuo (Guimarães; Medeiros, 2016). Krenak (2020) abre espaço para a discussão focada na desigualdade social no Brasil:

No contexto aqui da América do Sul, do país em que vivemos que é o Brasil, que tem uma história profundamente marcada pela desigualdade, a gente simplesmente fazer um exercício pessoal de dizer que vai alcançar o estado de *Buen Vivir*, ele é muito parecido com o debate sobre sustentabilidade, sobre a ideia de desenvolvimento sustentável. (Krenak, 2020).

Em suma, os povos indígenas mesmo tendo sido reconhecidos na constituição e ter alcançado seus espaços na construção e nos tempos atuais, ainda sofrem preconceitos. Krenak compara os dois temas como se fosse uma discussão repetida e não realista, sendo difícil a solidificação de ambas na sociedade. Em sua carta “educação e bem viver”, ele cita a educação como um caminho para se abrir outras perspectivas e possibilidades de engajamento da rede familiar nessa construção, caminho no qual os educadores venham oferecer a formação para as novas gerações baseada no bem viver, para a formação de humanos que tenham a terra como sua companheira e não como um objeto separado (Krenak, 2021).

É com essa vontade de formação que a educação escolar indígena busca cumprir o entendimento como uma educação que colabore para a permanência da natureza, constituindo-se uma rede de diálogo para se promover futuras



ações verdadeiramente sustentáveis. Baniwa (2019) retrata bem como os conhecimentos tradicionais tem ajudado no desenvolvimento. Para o autor,

[...] qualquer inovação se baseia no passado que a nova geração conhece. Exemplo disso são os povos que resgatam a tradição antiga, revalorizando-a, aproximando-se ainda mais do bem viver e do viver bem, de práticas originais e sustentáveis, sem deixar de usar tecnologias atuais e modernas" (Baniwa, 2019, p. 14).

Portanto, podemos dizer que a educação indígena já vem sendo desenvolvida em parceria com o conhecimento moderno há muito tempo, sendo muitas vezes ignorada.

Ora, algumas pessoas pensam que todo o conhecimento válido e útil sobre os sistemas vivos e sobre as interações entre eles e o ambiente, provem da ecologia e de outras ciências afins. No entanto, anos, séculos, milênios antes do surgimento da "ecologia científica", muitos outros povos, criadores de outras diferentes culturas, já geraram e aperfeiçoaram outras formas de pesquisas e de compreensão da vida, dos sistemas vivos (inclusive nós, seres humanos) e de suas relações com o ambiente, como a natureza (Brandão, 2005, pág.89).

Os indígenas têm muito a reascender na educação de base ambiental, sempre manejaram os recursos naturais em seus artesanatos, vestimentas, medicina, artefatos e alimentação, sendo esses alguns exemplos. A educação de base ambiental na perspectiva indígena constrói valores culturais que podem estar nas aldeias, até mesmo seguindo para as cidades.

Os educadores profissionais das escolas indígenas desenvolvem um papel fundamental, na medida em que colocam seus saberes adquiridos nas suas vivências para "reconhecer nesses povos, na sua cultura, em sua cosmologia, uma referência exemplar de como construir modos de estar no mundo, dentro da construção de sociedades sustentáveis." (Guimarães; Medeiros, 2016).

Jacobi (2005) ressalta a necessidade de se incrementar os meios e a acessibilidade à informação, bem como o papel indutivo do poder público nos conteúdos educacionais e informativos de sua oferta, como caminhos possíveis



para alterar o quadro atual de degradação socioambiental. Levando em consideração esse levantamento do autor, as escolas indígenas incorporam os principais problemas ambientais não só do contexto geral, mas principalmente da nossa realidade.

Sabemos que há outras demandas na educação escolar indígena para serem enfrentados e superados, exigindo políticas públicas e ações específicas. No entanto, a educação de base ambiental se insere no contexto como uma centralidade, pois “as práticas educativas devem apontar para propostas pedagógicas centradas na mudança de hábitos, atitudes e práticas sociais, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos” (Jacobi, 2005). Dessa forma, acaba-se trabalhando o envolvimento de todos os valores culturais indígenas através da base ambiental.

Segundo Baniwa (2019), a luta pela educação escolar indígena é a luta pelo Bem Viver, que foi retirado desses povos. E esse Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver.

O direito à educação escolar indígena, que pressupõe uma perspectiva de preservação ambiental, nem sempre tem sido considerado em sua importância e centralidade pelos poderes públicos em suas diferentes esferas administrativas (estaduais, municipais e federal), muitas vezes focados em alcançar metas meramente quantitativas e em outras áreas da política educacional. Neste cenário, a educação ambiental torna-se visivelmente secundarizada. Na educação escolar indígena, embora essa seja uma realidade bastante perceptível, é a partir dela que podem emergir possibilidades de mudanças socioambientais, seja em relação às necessidades propriamente indígenas, seja àquelas da vida social como um todo.

Leff (2003, p. 256) enfatiza que o processo educativo ambiental tem que formar pensamentos críticos, com base nos quais as próximas gerações de cidadãos atuem em favor das causas ambientais e assimilem o respeito às diversidades socioculturais existentes. Os indígenas, assim como outros povos tradicionais, podem colaborar para as questões ambientais, trocando seus saberes e construindo diálogos em favor de uma educação voltada para a construção de um pensamento crítico que considere as dimensões sociais e ambientais como interligadas.



Todavia, embora a educação escolar indígena de base ambiental exista e esteja em processo de implementação em diferentes territórios, ela ainda precisa superar as amarras do capitalismo e do preconceito social. A educação dos potiguaras colabora para essa construção. Apesar de todas as investidas de uma educação não indígena, de caráter urbanista, e do não cumprimento das legislações por parte dos órgãos públicos competentes, a educação escolar indígena tem buscado a construção de uma consciência e práticas socioambientais que embasem, ao mesmo tempo, a defesa dos povos indígenas, suas culturas e tradições, assim como valores e princípios que despertem nas as futuras gerações um *modus vivendi* integrado à natureza, equilibrado em suas relações socioambientais, econômicas e produtivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabemos que para se ter uma educação escolar indígena diferenciada atendendo às necessidades do povo indígena, temos que superar muitos desafios. Não basta apenas estar na lei; ela precisa ser efetivada nas suas práticas, no espaço escolar com coerência, embasamento teórico-metodológico e criticidade. Precisamos conhecer as leis e fazer a luta pela realização dos nossos direitos.

O direito a educação escolar indígena na Paraíba ainda não contempla todas as etnias que vivem no estado, por questões diversas e uma delas é a demarcação de territórios, mas devido a esses impasses, os indígenas não deveriam ser excluídos de serem assistidos pelo estado e incluídos em uma educação diferenciada. Não adianta ter a mediação de indígenas nos setores diversos, principalmente da educação, se não escuta e pôr em prática as reivindicações propostas por ele, pois o direito a educação escolar contempla os indígenas pensado nessa construção.

As diferenças das escolas indígenas para as não indígenas são grandes, haja vista as suas especificidades e características próprias. Cada etnia desenvolve a sua escola indígena, as práticas desenvolvidas estão na realidade de cada povo. Como percebemos, os indígenas como um todo lutam pelas políticas públicas que assegurem a principal base de sua sobrevivência, que é a “terra”, e nela estão envolvidas as questões ambientais e sociais.



A educação escolar indígena procura trabalhar todos os princípios da cultura e tradição próprias, e para isso ainda é preciso pensar que tipo de educação ambiental está dialogando ou sendo implementada nas escolas indígenas. Nesse sentido, nossa pesquisa mostrou que a educação realizada nos territórios Potiguaras tem atestado como a cultura é importante para a preservação do meio ambiente, assim como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as tradições do seu povo são fonte de construção dos saberes formais para reafirmar o Bem Viver.

A educação escolar indígena dos potiguaras evidencia o saber ambiental tradicional junto aos princípios da educação ambiental, mas uma educação que dialogue com o *Bem Viver*, cujo entendimento do termo (*Bem viver*) ainda é, de certa forma, desconhecido do cenário institucional formal. Portanto, é necessário o aprofundamento dessa discussão paradigmática e epistemológica nas escolas indígenas, tanto com os profissionais quanto com a comunidade escolar em seu todo.

As discussões em torno dos temas do ecossocialismo e Bem Viver, devem ser tratadas de formas amplas nas comunidades, e devemos imaginar que a educação escolar indígena na Paraíba de forma mais organizada se encontra com os Potiguaras, mas como vimos a outras etnias no estado que não tem a educação regularizada, sendo assim pode acontecer delas não desenvolverem essas discussões em duas formações educacionais formais.

A pedagogia de projetos na educação escolar indígena potiguara mostra-se uma prática bem recorrente, visto que observamos nas escolas a realização de projetos muito semelhantes, com objetivos centrais que valorizem os conhecimentos ecológicos do povo potiguara, o que atesta, de certa forma, uma sintonia nas práticas escolares nas diferentes aldeias. Assim sendo, a educação escolar indígena potiguara segue construindo seus saberes tradicionais com aportes nas leis educacionais, mas ficou evidente a falta do regime de colaboração administrativa, que poderia se dar na forma de parcerias entre os sistemas estaduais e municipais, de modo a atender o povo indígena potiguara nas suas demandas educacionais para o fortalecimento do seu direito à educação escolar.

Finalmente, como indígena e pesquisadora, espero ter contribuído na luta pela educação do meu povo com este trabalho de pesquisa acadêmica,



fortalecendo e instigando práticas e pensamentos críticos e ambientalmente fundamentados nas escolas indígenas. Nosso papel enquanto profissional pesquisadora e indígena, foi mostrar nossa realidade de forma analítica, ampliando a percepção social dos direitos dos povos indígenas e da necessidade de sua realização. Ao mesmo tempo em que buscamos dar continuidade à história de lutas e resistências, com muito sangue e sofrimento de outros parentes, buscamos despertar a consciência crítica acerca de uma educação ambiental contra-hegemônica, que contribua na construção de um *modus vivendi* pautado no Bem Viver. Isso pode ser difícil, mas não impossível, como nossos povos já expressaram há séculos.



## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo: Una lectura desde la Constitución de Montecristi**. Quito: Friedrich-Ebert-Stiftung-ILDIS, 2010.
- ACOSTA, A. **O Bem Viver** – uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- ALBUQUERQUE, L.; APARICIO, A. B. Direitos socioambientais na perspectiva da teoria crítica: a demarcação da Terra Indígena Guaraní Morro dos Cavalos e a recategorização do Parque da Serra do Tabuleiro no Estado de Santa Catarina. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito–PPGDir./UFRGS**, v. 18, n. 1, p. 249-273, 2023.
- AYRES, A. D.; ANTIQUEIRA, L. M. O. R.; BRANDO, F. R. Percepção de indígenas Kaingang acerca da política ambiental no Brasil no século XXI. **Ambiente & Sociedade**, v. 26, p. e00731, 2023.
- ARAÚJO, F. X. S.; SANTOS, E. S.; ESTEVES, L. U.; SILVA, T. L. Educação ambiental nas sociedades indígenas brasileiras: uma breve análise. **Holos**, V5, pp. 282-292, 2013.
- ARAÚJO, A. S. V. A educação infantil indígena brasileira. **Revista Artigos.Com**, 5, e1670-e1670. 2019.
- AGUDO, M. M.; TOZONI-REIS, M. F. C. A educação ambiental histórico-crítica: uma construção coletiva. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 143–159, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8293. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8293>. Acesso em: 18 out. 2022.
- BANIWA, F. A. **Bem viver e viver bem: segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro**- Curitiba:Ed. UFPR, 64p, il. ; 2019.



BARCELLOS, L. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BARBOSA, B. E. J. As Nações Indígenas da Paraíba. In: A Paraíba nos 500 Anos do Brasil. **Anais do Ciclo de Debates do IHGP**. Abril/2000. João Pessoa-PB.

BATISTA, M. S. X. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

BARBOSA, V. M. MOREIRA, S. R. RAMOS, A. M. ALBERTO, A. **Educação escolar indígena potiguara da Paraíba: formação para professores**. III CONEDU. Natal. 2016.

BETTIOL, C. A.; MUBARAC SOBRINHO, R. S. Quando a educação infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação. **Cadernos CEDES**, v. 43, p. 98-108, 2023.

BERGAMASCHI, M. A., & Medeiros, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, 30(60), 55-75. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015** – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.



BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 13/2012** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica). Brasília: DOU, 15 jun. Seção 1, p. 18. 2012.

BRASIL. **Documento Final. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Luziânia/GO, 16 a 20/11/2009.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola:** aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3a ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001** (Plano Nacional de Educação). Brasília: Casa Civil; MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999** (Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências). Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 04, de setembro de 1999** (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA). Brasília: MEC, 1999.

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

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente, saúde. Brasília: 128p. 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Casa Civil, 1996.



BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 04, de setembro de 1999** (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA). Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Política Nacional do Meio Ambiente, **Lei 6.938. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 Ago. 1981.

BRAVO, M.; STEGLICH, R. O Ecosocialismo como horizonte político da Educação Ambiental. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, 2018.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes, In: **Encontros e caminhos: formação de educadoras (ES) e coletivos educadores**. Luiz Antônio Ferraro júnior (org). Brasília – MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é-o que não é**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2017.

BONIN, I. T. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria A.; ZEN, Maria I. H. D.; XAVIER, Maria Luísa M. de F. (Org.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOKOS, A. V. M. A proteção à terra indígena como direito ambiental. **Cadernos Eletrônicos Direito Internacional sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. e20210101, 20 jan. 2021

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia. 2010.

CARNEIRO, F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus–Actas de Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. ág. 331-338, 2014.



CANTERO, Â. L. **A educação escolar indígena Potiguara da aldeia Três Rios**. Campina Grande: PPGCS/UFCG, 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

CARDOSO, T. M.; GUIMARÃES, G. C. (Orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/ CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n.2) 107p. Ilust.

CARVALHO, I. M. **Diversidade étnica e educação indígena: políticas públicas no Brasil**. Interações (Campo Grande), 4(6). 2016.

CARVALHO, F. M. de. Saberes tradicionais e Educação Ambiental no Brasil: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 113–125, 2023. DOI: 10.34024/revbea. 2023. v18.14324. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/14324>. Acesso em: 3 out. 2023.

CAVALCANTE, M. J. et al. **Por outros dizeres de educação ambiental: um ensaio sobre a descolonialidade da mãe natureza pela cosmovisão africana**. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21977>>. Acesso em: 27/02/2023.

CZAPSKI, S.A. **Implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1998, 166p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean; et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (p. 259-315).

CONH, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, 23(2), 485-515. 2005.



COTA, M. G. **O processo de escolarização dos guarani do Espírito Santo**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) -Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania** – 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

COSTA, I. S. I. Marco temporal e terras indígenas: análise da (in) constitucionalidade do Projeto de Lei 490 e os seus efeitos sobre a TI potiguar de Monte-mór. TCC - Direito - Santa Rita. Universidade Federal da Paraíba. 2021.

CORTEZ, D. **La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida**. En: Aportes Andinos No. 28. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, enero 2011. 23 p.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CURY, C. R. J. As categorias. In: CURY, C. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p. 21-52.

DAMASCENO, M.; AMORIM, G. C.; CARDOSO, D. R. Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade: perspectivas teóricas e históricas. In: Dossiê – Decolonialidades possíveis: epistemologias, teorias, experiências. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**. Irati, v. 13, n. 1, jan./jun. 2022. <https://revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/20452/209209216616> Acesso em 20.06.2022

PINHO F. R. et al. DIÁLOGOS SOBRE SANEAMENTO: UMA AÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA E COM A TEKOA V'YA. **Anais dos Encontros Nacionais de Engenharia e Desenvolvimento Social-ISSN 2594-7060**, v. 17, n. 1, p. 22-22, 2022.



DIEGUES, A. C. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. In: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: SEADE. v. 6. n. 1 e 2. jan./jun. 1992. p. 24.

DIAS, J. A.; MAGALHÃES, L. D. R. (Orgs.). **Cultura, educação, memória e saberes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ESTERMANN, J. 'Vivir bien' como utopía política: La concep - ción andina del "vivir bien" (suma qamaña/allin kawsay) y su aplicación en el socialismo democrático en Bolivia. Museo de Etnografía y Folclore (org.). En: Reunión Anual del Museo de Etnografía y Folclore: El Vivir Bien (2010). La Paz: 2011. Tomo II, 517-533.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. rev. atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, J. C.; VAZ, A. F. Meio ambiente e desenvolvimento no Brasil: notas sobre a alternativa ecossocialista. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 17, p. 1-17, 2020.

GALINDO, M. et al. **Índios do Nordeste: temas e problemas: 500 anos**. UFAL, 1999.

GUEDES, N. C.. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016.

GONZALES-GAUDIANO, E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). A educação ambiental: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 119-133.

GUIMARÃES, M. **Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual**. Brasília: UFRJ, 2006.



GUDYNAS, E. Seis puntos clave en ambiente y desarrollo. **Acosta, Alberto y Martínez, Esperanza. El buen vivir. Una vía para el desarrollo. Quito: Aby Ayala, 2009.**

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPIONI, D. L. B. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena** / organização Luís Donisete Benzi Grupioni. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 pp.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 233-250, 2005.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso. **SESC. Departamento Nacional de Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, 2019.

KRENAK. A. **Caminhos para a cultura do Bem viver.** (Org.) Bruno Maia. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

KONDER, L. **O que é dialética.** v. 23. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSOP, R, J. C.; DE SOUZA LIMA, J. E. Sustentabilidade e decolonialidade: bases fundantes de um estado plurinacional. **Revista Direito UFMS**, v. 3, n. 2, 2017.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI.** Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental** São Paulo: Cortez, 2003.



LEFF, H. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: Edifurb, 2000.

LEITE, A. F. V. S. **Projeto de Vida: realidades e expectativas de jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté no município de Juara do estado do Mato Grosso** / Aline Fernanda Ventura Sávio Leite. -- Rio Claro, 2023 156 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro.

LÉVI-STRAUSS, C. **Pensamento Selvagem (o)**. Papirus Editora, 1989.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1473-1494, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Revista e ampliada –Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LÖWY, M. **O que é o ecossocialismo?** Disponível em <https://www.esquerda.net/artigo/o-que-e-o-ecossocialismo-por-michael-lowy-1/59573>. Fevereiro de 2019. Acesso em 20.06.2022.

LUCENA B. J.; SILVA, H. R. OS TABAJARA DA PARAÍBA E OS DIREITOS CONSTITUCIONAIS TERRITORIAIS. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1011>. Acesso em: 7 out. 2023.

MARÉS, C. Os povos indígenas e o direito brasileiro. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil: desafios no século XXI**. Curitiba: Ed. Letra da Lei, p. 13-34, 2013.

MAROLDI, A. M., Lima, L. F. M., & Hayashi, M. C. P. I. A produção científica sobre educação indígena no Brasil: uma revisão narrativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 13(4), 931-952. 2018.



MARCATTO, C. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002. 64 p.: il.

MEDEIROS, N. M. P. F. C. et al. O sagrado indígena Tabajara e Potiguara: uma compreensão primeira do saber ambiental em território paraibano. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 7, n. 17, p. 1087-1100, 2020.

MEDEIROS, N. M. P. F. C.; SILVA, C. A. O.; SILVA, W. N.; SANTOS, S. R.; SANTOS, C. J. J.; BARCELLOS, L. A.; CAVALCANTI, A. P. R.; CAVALCANTI, C. A. M. O sagrado indígena Tabajara e Potiguara: uma compreensão primeira do saber ambiental em território paraibano. **Rev. Bras. Gest. Amb. Sustent.** [online]. 2020, vol. 7, n. 17, p. 1087-1100. ISSN 2359-1412. DOI: [10.21438/rbgas\(2020\)071703](https://doi.org/10.21438/rbgas(2020)071703)

MELIA, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, 19(49), 11-17. 1999.

MELLO, D.; LIMA, B. et al. ECOSOCIALISMO – Reflexões sobre o conceito a partir da obra “o que é ecossocialismo?” De Michel Löwy. **Revista Desafios**, vol. 6, n. 1, 2019. Disponível em <file:///C:/Users/UFCG/Downloads/6131-Texto%20do%20artigo-31421-1-10-20190427.pdf> Acesso em 20.06.2022.

MENESES, M. P. Para ampliar as Epistemologias do Sul: verbalizando sabores e revelando lutas. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, n. 12, p. 13-27, 2013.

MOSCARDINI, L. E.; FARGETTI, C. M. Fundamentos e práticas de alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, v. 22, p. e022020-e022020, 2022.

MOONEN, F. (org.). História dos índios Potiguara: 1500 – 1983 (Relatórios e Documentos). **Etno-história dos índios Potiguara**, João Pessoa: Procuradoria da República na Paraíba/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992, pp. 9-10, 153-285.



MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, 2014.

NASCIMENTO, J. M.; BARCELLOS, L. A. **O Povo Potiguara e a Luta Pela Etnicidade**. Educação Escolar Indígena Potiguara. Etnoeducação Potiguara Pedagogia da Existência e das Tradições. João Pessoa: Ideia, 2017.

NASCIMENTO, M. R. A. Cultura, diversidade e diretrizes para a educação escolar indígena. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 1934-1956, 2020.

NARCIZO, K. R. dos S. UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS. REMEA - **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 22, 2012. DOI: 10.14295/remea.v22i0.2807. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2807>. Acesso em: 19 set. 2023.

NUNES, P.; GIRALDI, P.; CASSIANI, S. DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: O CONCEITO DE BEM VIVER COMO UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], n. 9, p. 199–219, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5651>. Acesso em: 3 de set. 2023.

OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr, 2009.

OLIVEIRA, E. S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115. <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/index> . Acesso em 20.06.2022



OLIVEIRA, M. T.; CARVALHO, V. F. C. Currículo crítico multicultural: a valorização do “diferente”. **Grau Zero—Revista de Crítica Cultural**, v. 1, n. 1, 2013.

ONU. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Genebra: ONU, 23 de março de 1976. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm)

SANTOS M. V. DIAGNÓSTICO DE ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIFERENCIADA INDÍGENA. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], n. 10, p. 80–93, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5949>. Acesso em: 02 abr. 2023.

PALITOT, E. M. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura**. Dissertação de Mestrado em Sociologia, João Pessoa: UFPB, 2005.

PARAÍBA. **Resolução n. 207/2003**. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria da Educação e Cultura. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, 2003.

PARAÍBA. **Lei 10. 488. Plano Estadual de Educação**. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-deEduca%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em maio de 2023.

PEREIRA, F. A. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE: AVANÇOS E RETROCESSOS. **Brazilian Geographical Journal**, Ituiutaba, v. 5, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/27441>. Acesso em: 19 set. 2023.

Programa nacional de educação ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.: il. 21 cm.



QUERIDO, F. M. **Revolução e (crítica do) progresso: a atualidade ecossocialista de Walter Benjamin**. Lutas Sociais, São Paulo, n. 23, p. 68-79, 2009.

RIBEIRO, B. G. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. 210 p. (Coleção biblioteca básica brasileira, 22).

GILBERTO, C. L. R.; JOSÉ, C. L. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AFIRMAÇÃO ÉTNICA DOS BORARI E ARAPIUM DA T.I. MARÓ, NO BAIXO AMAZONAS**. In: ias, José Alves; Magalhães, Livia Diana Rocha (Orgs.). Cultura, educação, memória e saberes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

RODRIGUES, A. S. L.; MALAFAIA, G. O meio ambiente na concepção de discentes no município de Ouro Preto-MG. **Revista de Estudos Ambientais**, v. 11, n. 2, p. 44-58, 2009

RUFINO, L. ;SIMAS, L. A. **Flecha no Tempo**. 1º ed.-Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTILLI, J. A biodiversidade de as comunidades tradicionais. **Seria melhor ladrilhar**, p. 213, 2002.

SANTOS, C. C. (org.). **Legislação Educacional da Paraíba**. 4º. ed. João Pessoa: Editora UNEPI, 2017.

SANTOS, P. L. **Morombo'esara Nhebo'e: o aprender e o ensinar do professor indígena potiguara na Baía da Traição/Paraíba**. Dissertação de Mestrado em Educação, João Pessoa: UFPB. 2021.

SANTOS, A. L. P.; SILVA JUNIOR, Washigton Luiz Pedrosa da **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E NÃO-NEOLIBERAL: enfrentamentos, tensionamentos na formação da/o educador/a ambiental e em sua prática pedagógica**. In: ARAÚJO, Maria Ludetana; SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos; MUHALA, Valdemiro (org). **Educação ambiental e práticas pedagógicas interculturais e decoloniais na Amazônia: entre o local e o global**. Belém: Grupo de



Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia – GEAMAZ/ICED/ UFPA, 2022.

SCHNEIDER, F. S. P.; FENSTERSEIFER, P. E. A EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER COMO MEDIADORA DA INSERÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO. **Salão do Conhecimento**, v. 8, n. 8, 2022.

SEN, A. **Desarrollo y Libertad**. Barcelona: Editorial Planeta, 2000.

SENPLADES. **Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: construyendo un Estado plurinacional e intercultural**. Quito-Ecuador: SENPLADES, 2009.

SILVA, S. F. **Educação ambiental em terras indígenas potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

SILVA, A. F., Marielyn, C. M. J. G., ROCHA, A.; SILVA, E. M. Educação Indígena. **Maiêutica-Pedagogia**, 4(1). 2016.

SILVA, S. F., & Leite, C. M. C. Etnogeografia Potiguara da Paraíba: reflexões sobre o ensino de geografia em escolas indígenas. **Revista OKARA: Geografia em debate**, 12(1), 80-101. 2018.

SILVA, P. R. P. **Olhares e das práticas educativas e economia solidaria do Vale do Mamanguape Paraibano**. – Joao Pessoa: Ideia, 2018. 229p.:il.

SILVEIRA, D. P.; LORENZETTI, L. Estado da arte sobre a educação ambiental crítica no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. **Praxis & Saber**, v. 12, n. 28, p. 88-102, 2021.

SOTOPIETRA, A. U. 1. O problema jurídico da articulação governamental nas políticas públicas e o acesso à educação indígena–Análise do programa de apoio à formação superior e licenciaturas interculturais indígenas–Prolind. **Revista de Direito**, v. 2017, p. 02-06, 2017.



SOUZA, J. C. S. et al. **A Cultura indígena brasileira e interdisciplinaridade: uma relação de sucesso no contexto escolar.** In: VIII Enccult - Encontro Científico Cultural - Uneal, Campus II - Santana do Ipanema, 2018. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/viii-enccult-2018/trabalho/69455>. Acesso em 20/09/2023.

SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A.; SOBRINHO, R. S. M. Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas a partir do currículo do curso de pedagogia intercultural indígena. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, v. 9, n. 02, p. 17-36, 2020.

SOUZA M., J.; PALMA, R. Educação escolar indígena contra o epistemicídio. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 6, n. 11, p. 217-232, 2019.

SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D.; BETIOL, C. A. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis- Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, 11(19), 58-75. 2017.

TANNOUS, S.; GARCIA, A. Histórico e evolução da educação ambiental, através dos tratados internacionais sobre o meio ambiente. **Nucleus**, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2008.

TEIXEIRA, I.A.V. Conhecendo a vida das mulheres Xakriabá: gênero e participação. 2008.233f. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social) UFMG, Belo Horizonte, 2008.

TEIJLINGEN, K.; HOGENBOOM, B. Debating alternative development at the mining frontier: Buen Vivir and the conflict around El Mirador mine in Ecuador. **Journal of Developing Societies**, v. 32, n. 4, p. 382-420, 2016.

TIRIBA, L.; VOLLGER, A.; PEREIRA, J. Buscando inspiração entre povos indígenas brasileiros para educar as crianças em conexão com a Terra. **. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.],



v. 38, n. 3, p. 98–116, 2021. DOI: 10.14295/remea.v38i3.13522. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13522>. Acesso em: 24 set. 2023.

TOLEDO, R.; PELICIONI, M. A Educação Ambientale a construção de mapas-falantes em processo de pesquisa-ação em comunidade indígena na Amazônia. **Revista Interações**, v. 5, n. 11, p.193-213, 2009.

THOMSON, B. Pachakuti: perspectivas indígenas, buen vivir, kawsay Sumaq e decrescimento. **Desenvolvimento**, v. 54, n. 4, p. 448-454, 2011.

TORRES, M. G. M.; DOS SANTOS, A. L. P. Educação, ambiente e interculturalidades do nosso viver amazônico: vivência pelo Bem Viver!. **Revista Humanitas**, v. 2, n. 1/2, p. 117, 2023.

URRUTH, M. de F. N.; CALIXTO, P. Educação Indígena e Educação Ambiental - aproximações: o caso do povo do Passáro Azul Shanenawá. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 575–591, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.575-591.823. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/823>. Acesso em: 20 set. 2023.

VERDUM, R. **Povos Indígenas: Constituições e reformas Políticas na América Latina** / [organizador ricardo verdum]. - Brasília: Instituto de Estudos socioeconômicos, 2009.

VILANOVA, R.; FENERICH, C.; RUSSO, K. Direitos individuais e direitos de minorias: o Estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena. **Revista Lusófona de Educação**, (17), 31-47. 2011.

VILARIM, P. R.; MARTINS, D. R.; RODRIGUES, S. P. J.; EREMITES, J. . Conhecimento tradicional e projeto político-pedagógico nas escolas de comunidades Terena em Mato Grosso do Sul. **Tellus**, [S. l.], v. 23, n. 50, p. 31–53, 2023. DOI: 10.20435/tellus.v23i50.897. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/897>. Acesso em: 2 out. 2023.



WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Desenvolvimento como Buen Vivir: Acordos institucionais e (de) envolvimentos coloniais. **Desenvolvimento**, v. 53, n. 1, p. 15-21, 2010.

ZAMBONI, E.; BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação. In: **CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL-COLE..** p. 20-24. 2009.



**Anexo I**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA  
AMBIENTAL: DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM VIVER A PARTIR DAS  
COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA

**FORMULÁRIO DE PESQUISA SEMI ESTRUTURADO**

1- Identificação da Escola (nome/localização):

2- Qual etapa de ensino é oferecida pela Escola? \_\_\_\_\_

3- Qual horário de funcionamento da escola? ( ) manhã; ( ) tarde; ( ) integral

4- Quanto ao gênero, você se identifica como: Masculino ( ); Feminino ( ); Outro.  
Qual \_\_\_\_\_

5- Função que ocupa na escola: ( ) docente; ( ) coordenação pedagógica; ( ) direção

5.1-Se docente, em que DISCIPLINA você atua?  
\_\_\_\_\_

5.2- Qual sua formação escolar acadêmica? ( ) Ensino Médio; ( ) Superior /Licenciatura ( ) Pós-graduação ( ) outra;

5.3- Se tem LICENCIATURA, qual? \_\_\_\_\_

5.4- Se coordenador(a) pedagógico(a) ou diretor(a):

A) há quanto tempo está na função? \_\_\_\_\_;



B) como assumiu esta função? ( ) concurso; ( ) escolha interna da comunidade escolar; ( ) indicação externa;

6- Você conhece as Diretrizes Educacionais para a Educação Escolar Indígena? ( ) sim; ( ) não;

7- Na sua Escola há disponível o documento dessas Diretrizes? ( ) sim; ( ) não

8- Na sua opinião, as Diretrizes para uma educação escolar indígena estão sendo praticadas/ adotadas na sua escola? ( ) sim; ( ) não;

9- Se você considera que nesta escola as Diretrizes têm sido implementadas, como ou a partir de que mecanismos esse processo tem ocorrido?

10- Na sua opinião, os saberes tradicionais indígenas estão presentes na escola?

( ) sim; ( ) não. Se sim, como ou a partir de que eles se fazem presentes?

---

---

11- Nesta escola há algum trabalho ou projeto pedagógico sobre a temática 'Educação Ambiental'? ( ) sim; ( ) não

12- Como e/ou com que disciplinas esse projeto/trabalho é realizado?

13- O que você entende por 'Educação Ambiental'?

---

---

14- Na sua opinião, quais os canais escolares que fornecem os saberes indígenas ligados à educação ambiental?

15- Você conhece a expressão "Bem Viver"? ( ) sim ( ) não; Se sim, o que ela significa para você?



---

---

16- Para você, os conhecimentos tradicionais (indígenas) estão sendo aplicados nesta escola atualmente? ( ) sim; ( ) não. Se sim, como ou a partir de que você percebe isso?

---

---

17- Os conteúdos escolares atuais são desenvolvidos pela equipe escolar (professores/coordenadores/direção) de maneira relacionada a educação ambiental? ( ) sim; ( ) não. E em relação ao Bem Viver? ( ) sim; ( ) não.

18- Na sua opinião, como é possível trabalhar a perspectiva da 'Educação Ambiental na educação escolar indígena?

---

---

---

19- Você percebe o envolvimento da comunidade/aldeia (pais e lideranças comunitárias) no planejamento e acompanhamento das atividades escolares?

( ) sim; ( ) não. Se sim, como se dá essa participação?

---

---

---





5749314

08765.000719/2023-13



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 104/AAEP/2023

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Liliane Monteiro Barbosa	PROCESSO Nº:	08765.000719/2023-13
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 4.161.010 - SSP/PB
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal de Campina Grande.		
PATROCINADO			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Desenvolver o projeto de pesquisa científica “O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA AMBIENTAL: DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM-VIVER A PARTIR DAS COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA”.			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Potiguara	POVO INDÍGENA:	Potiguara
COORDENAÇÃO REGIONAL:	João Pessoa (CR-JPA)	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	1º de outubro de 2023	TÉRMINO:	30 de outubro de 2024
Autorizo.			

RESSALVAS:

- Esta autorização inclui licença para uso de imagem, registro fotográficos, sonoro e audiovisuais e som de voz dos indígenas, para o objeto desta autorização;
- Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade;



- Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético;
- Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Joenia Wapichana, registrada civilmente como Joenia Batista de Carvalho, Presidente**, em 27/09/2023, às 13:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](#), informando o código verificador **5749314** e o código CRC **9815BA48**.

**Referência:** Processo nº 08765.000719/2023-13

SEI nº 5749314





**CENTRO DE EDUCAÇÃO E  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE - CES/UFCG**



## **COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**

### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA AMBIENTAL (DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM-VIVER): UMA ANÁLISE A PARTIR DAS COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA

**Pesquisador:** Liliane Barbosa

**Versão:** 5

**CAAE:** 62195822.0.0000.0154

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

### **DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 093446/2022

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA AMBIENTAL (DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM-VIVER): UMA ANÁLISE A PARTIR DAS COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA que tem como pesquisador responsável Liliane Barbosa, foi recebido para análise ética no CEP Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande - CES/UFCG em 24/08/2022 às 09:42.

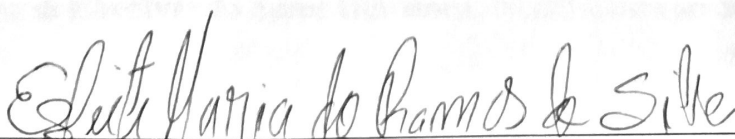
**Endereço:** Rua Profª. Maria Anita Furtado Coelho, S/N, Sítio Olho D'Água da Bica, Bloco: Central de Laboratórios de  
**Bairro:** DISTRITO DE MELO **CEP:** 58.175-000  
**UF:** PB **Município:** CUITE  
**Telefone:** (83)3372-1835 **E-mail:** cep.ces.ufcg@gmail.com



## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Liliane Monteiro Barbosa, a desenvolver o seu projeto de pesquisa em nível de mestrado “O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA AMBIENTAL: DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM-VIVER A PARTIR DAS COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA”, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Antônio Lisboa Leitão de Souza cujo objetivo é *analisar quais os limites e desafios (históricos e materiais) para que a educação escolar indígena desenvolvida nas comunidades potiguaras seja garantidora e condizente com os direitos sociais indígenas*, na Escola Estadual Índio Antônio Sinésio da Silva, na Aldeia Brejinho, na cidade de Marcação. Esta autorização é concedida pelo Gestor da escola. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Aldeia Brejinho/PB, em 05 / 06 / 2023.



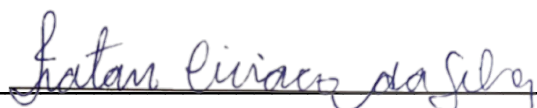
Assinatura da gestora escolar



## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Liliane Monteiro Barbosa, a desenvolver o seu projeto de pesquisa em nível de mestrado “O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA AMBIENTAL: DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM-VIVER A PARTIR DAS COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA”, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Antônio Lisboa Leitão de Souza cujo objetivo é analisar quais os limites e desafios (históricos e materiais) para que a educação escolar indígena desenvolvida nas comunidades potiguaras seja garantidora e condizente com os direitos sociais indígenas, na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro, na aldeia São Francisco, na cidade de Baía da Traição. Esta autorização é concedida pelo Gestor da escola, Iratan Ciriaco da Silva. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Aldeia São Francisco/PB, em 18/ 09/ 2023.



---

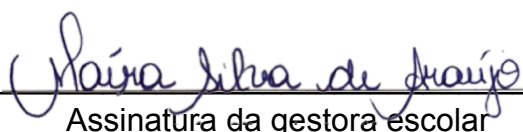
Assinatura da gestor escolar



## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Liliane Monteiro Barbosa, a desenvolver o seu projeto de pesquisa em nível de mestrado “O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PERSPECTIVA AMBIENTAL: DESAFIOS DECOLONIAIS E DO BEM-VIVER A PARTIR DAS COMUNIDADES POTIGUARAS DA PARAÍBA”, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Antônio Lisboa Leitão de Souza cujo objetivo é analisar quais os limites e desafios (históricos e materiais) para que a educação escolar indígena desenvolvida nas comunidades potiguaras seja garantido ra e condizente com os direitos sociais indígenas, na Escola Estadual Indígena Cacique Domingos Barbosa dos Santos, na aldeia Jaraguá, na cidade de Rio Tinto. Esta autorização é concedida pela Gestora da escola, Maíra Silva de Araujo. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Aldeia Jaraguá/PB, em 18/ 09/ 2023.



---

Assinatura da gestora escolar