



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICEN-
CIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA

Campina Grande – PB
Março de 2007

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO

PROFESSORES

Prof. Dr. Márcio de Matos Caniello (Coordenador) – UFCG/CH/UACS

Prof. Dr. Rodrigo de Azeredo Grünwald – UFCG/CH/UACS

Profa. Ms. Fernanda de Lourdes Almeida Leal – UFCG/CH/UAE

Profa. Ms. Eronides Câmara Araújo – UFCG/CH/UAHG

Prof. Luciano Soares Mariz – UFCG/CH/UAAM

PROFESSORES INDÍGENAS

Profa. Joelma Félix Barbosa (Coordenadora Indígena) – OPIP

Prof. Antônio Pessoa Gomes (Cacique Geral Potiguara) – OPIP

Profa. Iolanda dos Santos Mendonça (Coordenadora Pedagógica Indígena) – OPIP

PESQUISADORES

Prof. Dr. Lusival Antonio Barcellos – UFPB/CCAÉ

Estêvão Martins Palitot – Doutorando em Ciências Sociais – UFCG/PPGCS

TÉCNICOS

Ana Angélica Pereira Marinho – Técnica em Assuntos Educacionais – UFCG/CES

Josafá Paulino de Lima – Técnico em Documentação e Mídia – UFCG/SPE

BOLSISTAS

Ana Sávila Farias Ramos – Bacharelada em Ciências Sociais – UFCG/CH/UACS

José Aderivaldo S. da Nóbrega – Bacharelado em Ciências Sociais – UFCG/CH/UACS

Danielle Freire de Souza Santos – Bacharelada em Arte e Mídia – UFCG/CH/UAAM

Nathan Nascimento Cirino – Bacharelado em Arte e Mídia – UFCG/CH/UAAM

PROFESSORES INDÍGENAS PARTICIPANTES

Ana Maria Padilha	Aldeia Galego	Baía da Traição
Andréia Lopes da Silva	Aldeia Nova Brasília/ Ibyquara	Marcação
Cecília Pessoa Gomes	Aldeia do Forte	Baía da Traição
Crizelma Ferreira Padilha	Aldeia Monte Mór	Rio Tinto
Edmilson de Souza Soares	Aldeia Tramataia	Marcação
Edna Maria da Costa	Aldeia Caieira	Marcação
Iolanda de Lima Duarte	Aldeia de Vila São Miguel	Baía da Traição
Irenildo Cassiano Gomes	Aldeia do Forte	Baía da Traição
João Hélis Bernardo	Aldeia do Forte	Baía da Traição
Judite Clementino	Aldeia Caieira	Marcação
Manoel Eufrásio Rodrigues	Aldeia Vila São Miguel	Baía da Traição
Maria da Penha Gomes	Aldeia Monte Mór	Rio Tinto
Maria Ednalva Luiz	Aldeia Nova Brasília/ Ibyquara	Marcação
Maria Gomes da Silva	Aldeia Tramataia	Marcação
Maria Nilda Faustino Batista	Aldeia São Francisco	Baía da Traição
Maria Sônia B. de Macedo	Aldeia São Francisco	Baía da Traição
Messias Eufrásio Rodrigues	Aldeia Vila São Miguel	Baía da Traição
Pedro Eduardo Pereira	Aldeia Nova Brasília/ Ibyquara	Marcação
Pedro Lobo dos Santos	Aldeia Galego	Baía da Traição
Risonete Gomes Queiroz	Aldeia São Francisco	Baía da Traição
Rosildo Fidélis da Silva	Aldeia Lagoa do Mato	Baía da Traição
Rosimere Bernardo da Silva	Aldeia Estiva Velha	Marcação
Rozilda Azevedo	Aldeia Bento	Baía da Traição
Severino Fidélis da Silva	Aldeia Galego	Baía da Traição
Sônia Soares de Lima	Aldeia São Francisco	Baía da Traição
Sueli Vieira dos Santos	Aldeia São Francisco	Baía da Traição
Urânia Pereira da Silva	Aldeia Nova Brasília/ Ibyquara	Marcação
Valda Faustino Gomes	Aldeia São Francisco	Baía da Traição
Valdelúcia da Araújo Cassiano	Aldeia do Forte	Baía da Traição
Zélio Soares de Lima	Aldeia Jacaré de César	Marcação

COLABORADORES

UFCCG – CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – CAMPUS DE CUITÉ

Profa. Dra. Marisa de Oliveira Apolinário – UAE – Coordenadora do Curso de Biologia

Profa. Dra. Ana Maria da Silva – UAE – Curso de Biologia

Profa. Dra. Cristiane Francisca Costa – UAE – Curso de Biologia

Profa. Dra. Evelise Márcia Locatelli de Souza – UAE – Curso de Biologia

Prof. Dr. José Carlos Oliveira Santos – UAE – Coordenador do Curso de Química

Prof. Ms. Anselmo Ribeiro Lopes – UAE – Coordenador do Curso de Matemática

Prof. Dr. João Batista da Silva – UAE – Coordenador do Curso de Física

Profa. Ms. Vivian Monteiro – UAE – Área de Línguas e Literatura

UFCCG – CENTRO DE HUMANIDADES

Prof. Dr. João Martinho Braga – UACS

Profa. Dra. Marilda Aparecida de Menezes – UACS

Prof. Dr. Roberto Veras – UACS

Profa. Dra. Ghislaine Duque – UACS

Prof. Dr. José Otávio Aguiar – UAHG

UFCCG – SECRETARIA DE PROJETOS ESTRATÉGICOS

Rosenato Barreto de Lima

OUTRAS INSTITUIÇÕES

Profa. Dra. Bernadete Barbosa Morey – UFRN

Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento – UFPB

Profa. Dra. Clarice Novaes da Mota – UFAL

INSTITUIÇÕES REALIZADORAS

MEC – Ministério da Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESU – Secretaria de Educação Superior

UFCCG – Universidade Federal de Campina Grande

INSTITUIÇÕES E ORGANIZAÇÕES PARCEIRAS

OPIP – Organização dos Professores Indígenas Potiguara

SPE – Secretaria de Projetos Estratégicos (UFCCG)

UNICAMPO – Projeto Universidade Camponesa

LEME - Laboratório de Estudos em Movimentos Étnicos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAD - Coordenação de Ensino à Distância
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CH - Centro de Humanidades
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPI - Comissão Nacional de Professores Indígenas
CTRRT - Companhia de Tecidos Rio Tinto
DSA - Departamento de Sociologia e Antropologia
DCSDF - Departamento de Ciências Sociais Direito e Filosofia
DE - Departamento de Educação
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
LACED - Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEME - Laboratório de Estudos em Movimentos Étnicos
MEC - Ministério da Educação
NEIS - Núcleos de Educação Escolar Indígena
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG's - Organizações Não Governamentais
OPIP - Organização dos Professores Indígenas Potiguara
PNE - Plano Nacional de Educação
PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEC - Secretaria de Educação e Cultura
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU - Secretaria de Educação Superior
SIL - Summer Institute of Linguistics
SPE - Secretaria de Projetos Estratégicos
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TI - Terra Indígena
UACS - Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
UAE - Unidade Acadêmica de Educação
UAHG - Unidade Acadêmica de História e Geografia
UAL - Unidade Acadêmica de Letras
UFCC - Universidade Federal de Campina Grande
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMPO - Projeto Universidade Camponesa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. HISTÓRICO DO PROJETO	8
2. OS ÍNDIOS DO NORDESTE (E LESTE)	13
3. NÚMEROS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL, NORDESTE E PARAÍBA	16
4. O POVO POTIGUARA	17
5. O POVO POTIGUARA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	22
6. EDUCAÇÃO INDÍGENA: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	25
7. BASES LEGAIS	32
8. JUSTIFICATIVA	36
9. OBJETIVOS DO PROJETO	39
9.1. OBJETIVO GERAL.....	39
9.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	39
10. PERFIL DO PROFESSOR FORMADOR	41
11. PERFIL DO FORMANDO	42
12. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	44
13. CAMPOS DE ATUAÇÃO	46
14. ESTRUTURA CURRICULAR E CONFIGURAÇÃO DO CURSO	47
15. AVALIAÇÃO	53
16. AVALIAÇÃO DO CURSISTA	54
17. AVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR	56
18. AVALIAÇÃO DO CURSO	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXO I – POVOS INDÍGENAS CONTEMPORÂNEOS DO NORDESTE (E LESTE)	61
ANEXO II – MAPA DAS TERRAS INDÍGENAS DOS POTIGUARA	62
ANEXO III – DADOS DEMOGRÁFICOS DO POVO POTIGUARA	63
ANEXO IV – FLUXOGRAMA	65
ANEXO V – MATRIZ CURRICULAR	70
ANEXO VI – ESTRUTURA DO CURSO	82
ANEXO VII – EMENTÁRIO	88

APRESENTAÇÃO

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena ora apresentado resulta do esforço e compromisso do Grupo de Trabalho formado pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e pela Organização de Professores Indígenas Potiguara – OPIP, que empreenderam um longo e profundo processo de discussão e amadurecimento de idéias acerca da formação docente e suas práticas, na intenção de responder aos desafios que são colocados pela sociedade brasileira, em relação ao acesso das populações indígenas do país à educação de qualidade e à formação em nível superior.

Este Projeto Pedagógico é norteado pelas orientações da Lei n° 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n°. 10.172/01, Plano Nacional de Educação - PNE e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, além da Portaria Ministerial 559/91 e da Resolução CNE/CEB n° 003/99.

Por ser um curso diferenciado, a Licenciatura em Educação Indígena possui uma proposta curricular ampla e flexível, com a apresentação de conhecimentos contextualizados, como forma de possibilitar condições para o enfrentamento de questões presentes no cotidiano tanto escolar como da aldeia.

Fruto de um trabalho árduo de seus elaboradores e colaboradores, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena tem como uma das principais marcas ter sido fruto de um contínuo processo de discussão com a efetiva participação do povo Potiguara que, através de oficinas, atividades de pesquisa e seminários, foram atores na construção deste projeto de formação docente, cujo principal objetivo se fundamenta na valorização dos conhecimentos acumulados pela comunidade, figurando, portanto, como um instrumento de transformação social.

Vale salientar que, como toda proposta em educação, este Projeto não é um trabalho acabado, pois ele se constitui, a nosso ver, como uma proposição a ser discutida, aprofundada e aperfeiçoada nos fóruns deliberativos regimentais da UFCG. Por outro lado, sabendo-se que a realidade educacional é dinâmica e que as condições sociais, políticas e institucionais são essencialmente contraditórias na sociedade brasileira, novas contribuições poderão ser acrescentadas a qualquer tempo, no sentido de enriquecê-lo e atualizá-lo permanentemente.

1. HISTÓRICO DO PROJETO

Este Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena é o resultado de um longo processo de interação entre a Universidade Federal de Campina Grande e o povo indígena Potiguara, desencadeado a partir do Ofício/CEE/PB/PRES/039/2003, de 31 de março de 2003, do Conselho Estadual de Educação, o qual solicitava ao Magnífico Reitor da UFCG “estudos de viabilidade da oferta de um curso de licenciatura para formação de docentes em Educação Indígena”.

Inicialmente, a demanda do CEE foi encaminhada à diretoria do Centro de Humanidades da UFCG por intermédio do processo nº 23074.008438/03-21, o qual foi distribuído ao Departamento de Educação para análise. Mesmo considerando “legítima, importante e necessária a oferta de cursos de Licenciatura voltados à formação de docentes para atuarem na Educação Indígena”, o relator do processo deu parecer contrário à solicitação do CEE, fundamentando-o na consideração de que “não existe, no citado departamento, profissionais com essa formação e nem tampouco desenvolvendo pesquisa nessa área”. O parecer foi aprovado por unanimidade na Reunião Departamental realizada no dia 20 de maio de 2003 (fls. 04 e 05).

Em função dessa deliberação, o processo foi redistribuído para a Área de Antropologia do Departamento de Sociologia e Antropologia, cujo coordenador, ouvida a Área em questão, emitiu parecer favorável à demanda do CEE, ressaltando que “nos parece que a UFCG, através do CH, deve receber como uma honra a oportunidade de oferecer educação superior às etnias do estado, ou, no caso em questão, aos indígenas Potiguara” (fls. 10). O parecer foi aprovado por 19 votos favoráveis e 01 abstenção na Assembléia Departamental realizada no dia 18 de dezembro de 2003 (fls. 13).

Posteriormente, o processo foi apreciado na Reunião Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do Centro de Humanidades, realizada no dia 28 de maio de 2004, o qual aprovou o parecer favorável do relator em relação à demanda do CEE. Como proposta de encaminhamento, o CEPE sugeriu a formação de “uma comissão interdepartamental, constituída por um professor de cada Departamento, que abriga Curso de Licenciatura, visando realizar estudos sobre a viabilidade da participação do CH no projeto de implementação do Curso de Formação de Docentes em Educação Indígena” (fls. 22).

Concomitantemente à discussão no âmbito do CH, a administração central da UFCG, sintonizada com as políticas públicas de ações afirmativas do Ministério da Educação do primeiro governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), estreitava a interação da instituição com os Potiguara, alinhando-se na luta dos povos indígenas pelo acesso à educação superior pública de qualidade¹. Assim, o Magnífico Reitor envia um representante da instituição para participar da **III Oficina sobre Educação Escolar Indígena da Paraíba**, realizada no período de 31 de maio a 3 de junho de 2004, na Escola Cacique Iniguaçu, aldeia Tramataia, Terra Indígena Potiguara. Naquela ocasião, o representante da UFCG, prof. Márcio Caniello, ao participar da Mesa Redonda “O ensino superior e os povos indígenas: programa de acesso e permanência nas universidades da Paraíba e a oferta de um curso específico para a formação dos professores potiguara”, transmitiu aos indígenas uma mensagem que refletia a posição da administração superior da instituição: “o povo Potiguara é a maior população indígena do Nordeste, com cerca de 10 mil indivíduos, muitos com ensino médio completo e alguns atuando como professores indígenas, apesar de não terem formação no magistério indígena, inexistente no Estado. Dessa forma, há a necessidade de capacitação dos professores para se ter uma educação voltada para o desenvolvimento da comunidade, preservando a sua identidade cultural. A participação da UFCG no debate reflete a estratégia de democratização do acesso à universidade, uma das principais políticas do atual reitorado”².

Em 14 de outubro de 2004, a diretoria do Centro de Humanidades, depois de consultar as Unidades Acadêmicas envolvidas, emite a Portaria CH/UFCG/Nº 039 compondo a comissão encarregada de estudar a viabilidade de oferta de um curso de Licenciatura em Educação Indígena. A comissão foi formada por professores representantes dos quatro departamentos (atuais unidades acadêmicas) que oferecem licenciatura no âmbito do CH, a saber: Rodrigo de Azeredo Grünwald (UACS) – Presidente da Comissão, Celso Gestermei-

¹ Essa postura da administração superior da UFCG é fiel ao Estatuto da Universidade que estabelece como princípios da instituição “a igualdade de acesso e de permanência na Instituição” e “a contribuição para o desenvolvimento sócio-econômico, técnico-científico, político, cultural, artístico e ambiental do Estado, da região, do país e do mundo” (Art. 10, incisos VII e VIII), bem como suas finalidades de “ministrar o ensino, visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação, do magistério e demais campos do trabalho, incluindo as áreas políticas e sociais; ampliar o acesso da população à Educação Superior e formar profissionais nas diversas áreas de conhecimento; e envidar esforços para que o conhecimento produzido na Instituição seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades” (Art. 11, incisos V, VIII e X).

² UFCG em pauta – Informativo da Universidade Federal de Campina Grande. Ano I, Nº 4, 31 de maio a 4 de junho de 2004.

er de Nascimento (UAHG), Fernanda de Lourdes Almeida Leal (DE, atual UAE), Claudiana Ramos Mendes Freire (UAL); e suplentes: Márcio de Matos Caniello (UACS), Eronides Câmara Araújo(UAHG), Rossana Delmar de Lima Arcoverde (DE), Rosângela Maria Souza Silva (UAL).

Depois de criada a Comissão, várias reuniões foram realizadas, dentre as quais se destaca uma realizada no CH no dia 23 de novembro de 2004, quando a Comissão, a Direção do CH, a Coordenação de Ensino à Distância (CEAD/UFCG), representantes Potiguara, e a FUNAI discutiram diretrizes para a implantação do Curso de Licenciatura. O Reitor esteve presente nesta reunião e afirmou o interesse da UFCG na criação da Licenciatura³. No dia 14 de dezembro de 2004, a Comissão reuniu-se com professores Potiguara e a FUNAI durante a *IV Oficina sobre Educação Escolar Indígena*, momento em foram discutidos vários aspectos em busca de critérios de avaliação para a viabilidade do curso na UFCG.

Considerando os resultados dessas reuniões e após análise de inúmeros documentos relativos a relatórios de seminários, publicações acadêmicas, normas legislativas e administrativas ou pareceres que têm relação direta ou indireta com o acesso de indígenas ao ensino superior, a Comissão, contando com a participação ativa da OPIP e da FUNAI-PB, finalizou a elaboração do estudo de viabilidade solicitado pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba à UFCG, o qual foi encaminhado à diretoria do CH em 18 de maio de 2005. Levando em conta as informações disponibilizadas, a comissão considerou **viável** a criação de um Curso de Licenciatura em Educação Indígena a ser gerido no âmbito do Centro de Humanidades, face ao manifesto interesse da UFCG para tal realização, ressaltando, contudo, a necessidade de ajustes nas condições estruturais e de pessoal docente para a efetivação do mesmo (Cf. GRÜNEWALD, DONATO, LEAL E FREIRE, 2005).

Em 29 de junho de 2005, o MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SE-SU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) lança o Edital do *Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND*⁴, com um eixo voltado para a elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior. Em virtude do acúmulo proporcionado

³ Cf. *UFCG em Pauta – Informativo da Universidade Federal de Campina Grande*, Ano I, N. 29, 22 a 26 de novembro de 2004.

⁴ Edital Nº 5, de 29 de junho de 2005, publicado no D.O.U. de 30 de junho de 2005, seção 03, página 49.

pelo processo de interação entre a UFCG e o povo Potiguara, é formada uma nova equipe de trabalho composta por professores universitários e professores indígenas, com o objetivo de formular um projeto para concorrer ao Edital.

Em 22 de julho de 2005 o Plano de Trabalho “Projeto de Criação de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas” foi aprovado por unanimidade no CEPE do CH e encaminhado às Unidades Acadêmicas envolvidas. No mesmo dia, o Plano foi discutido com os Potiguara e aprovado para encaminhamento ao MEC.

Analisado por um Comitê Técnico constituído por Antonio Carlos de Souza Lima, representante da Associação Brasileira de Antropologia – ABA, Carlos Roberto Jamil Cury, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Maria Eliza Requeijo Leite, representante da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Orlene Lúcia Sabóia, representante da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN e Raquel Marques Villardi, representante do Fórum de Pró-Reitores de Graduação – FORGRAD⁵, o Plano de Trabalho foi aprovado em outubro de 2005, tendo os recursos necessários à sua realização descentralizados para a Universidade Federal de Campina Grande por efeito da Portaria N° 83, de 8 de novembro de 2005⁶. Em dezembro do mesmo ano o projeto foi iniciado⁷.

Segundo consta no Relatório Final do Projeto (Cf. CANIELLO *et. al.*, 2007), no primeiro semestre de 2006 várias oficinas envolvendo professores, estudantes e pesquisadores da UFCG e professores indígenas foram realizadas nas aldeias Potiguara. Nessas oficinas foram abordadas questões relativas aos princípios curriculares do curso, ao embasamento legal, à temática da diversidade étnica e suas repercussões nos processos educacionais, além da construção de um diagnóstico da educação na comunidade indígena e de um levantamento das demandas do povo Potiguara acerca do acesso à educação superior. Durante os dias 29 de junho e 1° de julho do mesmo ano foi realizado um encontro na cidade de Campina Grande entre equipe PROLIND da UFCG e os professores Potiguara. Os resultados alcançados nas oficinas anteriores foram recolocados em discussão, desta vez não com a intenção de mapear os anseios e necessidades do povo Potiguara, mas com o objetivo de construir um texto orientador da organização do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas.

⁵ Cf. *Portaria Conjunta n° 55*, de 10 de agosto de 2005.

⁶ Publicada no D.O.U. de 9 de novembro de 2005, seção 1, página 17.

⁷ Por intermédio da Portaria N° 123, de 22 de novembro de 2005, o Magnífico Reitor da UFCG designa o Prof. Márcio de Matos Caniello para coordenar a execução do Plano de Trabalho.

Em decorrência das discussões realizadas no primeiro semestre de 2006, o desenvolvimento do Projeto Pedagógico tomou como foco a consolidação da identidade indígena Potiguara, de onde partiram outras questões como a área de atuação do profissional formado e conteúdos abordados nas ementas. Tais questões foram tratadas em oficinas realizadas no mês de outubro na Aldeia do Forte e em Campina Grande, nas quais foram delineadas as dificuldades e possibilidades de organização do referido Curso de Licenciatura.

A oficina realizada em Campina Grande em 21 de outubro contou com a presença de uma equipe interdisciplinar do Centro de Educação e Saúde – Campus de Cuité, em função da demanda dos professores Potiguara quanto à possibilidade da Licenciatura contemplar as áreas de Ciências Exatas e da Natureza, fato que marcou a inserção do C.E.S. na construção deste Projeto Pedagógico, redundando na proposta da inclusão das áreas de concentração em Biologia e Química no Curso de Licenciatura.

Em novembro de 2006 foi realizado o *Seminário O Centro de Humanidades e a Educação Superior Indígena*, tendo como objetivo ampliar e aprofundar o debate sobre a criação do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas com a comunidade universitária do CH, uma vez que, até então, o projeto houvera sido discutido estritamente no âmbito do grupo de trabalho UFCG/OPIP. No mês seguinte realizou-se o *Seminário Educação Superior Indígena na Paraíba: Panorama e Perspectivas*, organizado com o objetivo de avaliar a atual conjuntura da educação superior indígena no país, no sentido de traçar perspectivas e metas para a implantação de cursos de formação superior para professores indígenas no Nordeste, além de colocar a proposta consolidada deste PPC em discussão com especialistas convidados, organizações indígenas, comunidade universitária e povo Potiguara. Um dos resultados desse Seminário foi a decisão pela denominação do Curso como “Licenciatura em Educação Indígena”.

Em suma, o PROLIND/UFCG/OPIP utilizou-se de oficinas, atividades de pesquisa e seminários para construir este Projeto Pedagógico em consonância com a proposta de uma educação indígena diferenciada, baseada nos avanços críticos conseguidos num processo democrático e participativo. Suas perspectivas vão além da formação de educadores capacitados e comprometidos com a perpetuidade da cultura e das tradições, pois pretende também, auxiliar o povo na gestão de seu território e preparar os jovens para sua inserção na universidade e no mundo do trabalho.

2. OS ÍNDIOS DO NORDESTE (E LESTE)

Os índios do Nordeste e Leste do Brasil cedo entraram em contato com frentes colonizadoras e suas terras hoje são caracterizadas como áreas de colonização antiga. Alguns entraram em contato com o elemento colonizador logo após o descobrimento do Brasil e outros nos três séculos seguintes, mas sempre sofrendo as agruras das tentativas de escravidão ou até do extermínio sistemático.

Uma das primeiras formas de relação de exploração sobre estes povos indígenas se deu por meio de um projeto de educação disciplinadora, salvacionista e assimiladora cujo principal instrumento de ação foi o estabelecimento de aldeamentos administrados por missões religiosas. Nestes aldeamentos, contingentes indígenas de diferentes etnias foram reunidos e submetidos à disciplina dos administradores, tornando-se eles também espaços propícios à exploração de mão de obra indígena. De fato, missões católicas tentaram assimilar essas populações nativas ao Cristianismo, criando os aldeamentos para recolhê-los, indistintamente de suas etnias, e reuni-los em torno da fé cristã e do trabalho nas fazendas e outras unidades produtivas do Império.

No final do século XVIII a tutela sobre os índios exercida pelas missões religiosas passa a ser desempenhada pelo governo. Uma nova política indigenista decorrente do Diretório Geral dos Índios, mais conhecido como Diretório Pombalino, promulgado em 1755, estabeleceu novas diretrizes de ação em relação aos contingentes indígenas aldeados. Em consonância com esta política, os aldeamentos foram elevados à categoria de Vilas e Municípios, a ação administrativa direcionada para os contingentes indígenas foi assumindo uma tendência cada vez mais assimilacionista, culminando com a extinção dos aldeamentos e posterior ocupação de suas terras respaldada pela Lei de Terras de 1850.

Durante esse processo de apropriação das terras e exploração dos contingentes indígenas por parte de oligarquias locais política e economicamente favorecidas, as comunidades passam a viver em contato com a população local, tendo seus elementos de identidade cultural negados, são descaracterizados como índios, sendo percebida sua distinção étnica constantemente através do preconceito.

Muitas populações indígenas, durante todo esse processo, de fato se assimilaram completamente, deixando para trás a noção de suas pertencas autóctones anteriores e se vol-

tando para a vida brasileira. Outros, embora tendo perdido muitos traços de suas culturas originais e tendo se adaptado a novos ritmos e formas de vida, mantiveram uma identidade indígena intacta (embora muitas vezes deveras enfraquecida) tendo se perpetuado como grupos indígenas ao longo de todos esses séculos de impacto colonial.

Há ainda grupos que se tornaram invisíveis para nós, que fugiram de seus lugares originais, se transmutaram e reapareceram com o mesmo etnônimo da época pré-colonial ou outros nos mesmos lugares de origem ou também em outros lugares, depois de longos períodos de invisibilidade – pelo menos para os brancos. Há, por fim, os grupos que se esqueceram mesmo de que eram indígenas e passaram décadas se pensando como população distinta da circundante, mas sem a afirmação da perigosa referência indígena – traumáticamente esquecida no processo colonial.

É em um contexto de ação política diante do Estado em dois movimentos que ocorridos a partir da década de 1920 e posteriormente na década de 1970, pela reivindicação por reconhecimento, assistência e pela desocupação de terras tradicionais, que os povos indígenas do Nordeste e Leste foram incluídos no campo de investigação antropológica. Em virtude dessa inserção, pode-se concluir que, ao contrário do que se pensava, o processo de assimilação pretendido por Darcy Ribeiro a partir da noção de *transfiguração étnica*, percorria o caminho contrário.

De fato, se os pesquisadores que se colocaram a escrever sobre os índios do Nordeste (e Leste) nos primeiros oitenta anos do século XX percebiam ou o caráter da assimilação pelo qual passaram populações que não mais existiam, ou o caráter aculturativo das perdas culturais sofridas pelos chamados “remanescentes indígenas”, ou pela percepção da integração irrevogável desses remanescentes à nação brasileira, pesquisas de campo intensificadas a partir justamente dos anos 80 (Cf. OLIVEIRA, 2004) perceberam o “caminho de volta” que muitos grupos indígenas vinham percorrendo, invertendo a perspectiva negativa da perda e do desaparecimento, pela percepção positiva da afirmação e da reconstrução étnica que necessariamente se encapsula na esfera jurídica-administrativa do Estado brasileiro, e o qual, desde a constituição de 1988, reconhece esta pluralidade e abre os caminhos para trabalhos que se debruçam sobre a garantia da continuidade diferencial destes povos.

Segundo o Instituto Socioambiental, atualmente há cerca de 220 grupos indígenas no Brasil, contabilizando um total de 370 mil pessoas, o correspondente aproximado a 0,2% da

população total do país. Em estimativas feitas por diversos estudiosos, antropólogos, demógrafos ou profissionais de saúde, constata-se que a maioria dos povos indígenas brasileiros tem crescido, em média, 3,5% ao ano, muito mais do que a média de 1,6% estimada para o período de 1996 a 2000 para a população brasileira em geral⁸.

Hoje nós encontramos cerca de 40 grupos indígenas distintos entre o Ceará e o Espírito Santo. Estes grupos cotam com uma população estimada em 103.396 pessoas, distribuídas, de acordo com dados da FUNASAS, em 63 municípios⁹. São grupos em sua maioria de agricultores familiares, mas também de gente engajada em grande quantidade de atividades produtivas e localizada nos mais diversos meio-ambientes (nichos) rurais e urbanos. São, em sua grande maioria, falantes da língua portuguesa (sem nenhum contato ou lembrança de uma língua nativa) e plenamente cientes da cidadania brasileira. Contudo, afirmam, cada qual, uma diferença étnica dada por padrões intrínsecos a cada um desses grupos.

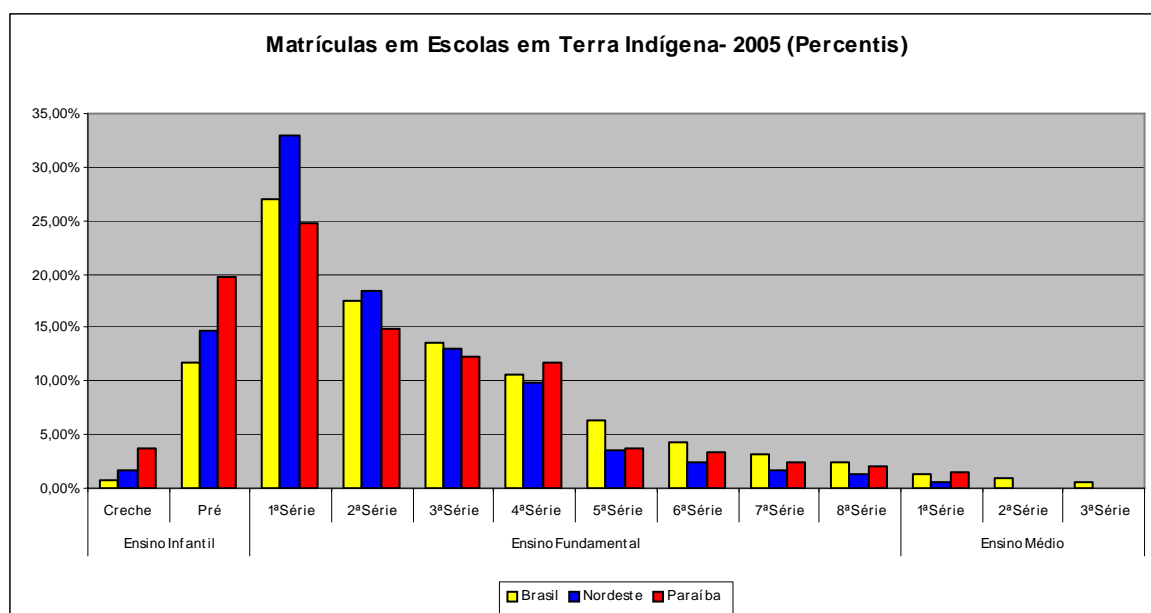
⁸ Cf. www.socioambiental.org, acessado em 24 de março de 2007.

⁹ Ver Anexo I

3. NÚMEROS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL, NORDESTE E PARAÍBA

Segundo o *Censo da Educação Básica* realizado pelo MEC/INEP¹⁰, em 2005 foram efetuadas 164.830 matrículas nos estabelecimentos escolares instalados em terras indígenas no Brasil, das quais 11,37% no ensino infantil, 78,55% no ensino fundamental, 7,48% na educação de jovens e adultos e apenas 2,59% no ensino médio. No Nordeste, a curva de matrículas é semelhante: das 37.907 matrículas registradas em 2005, 14,25% foram efetuadas no ensino infantil, 73,02% no ensino fundamental, 12,25% na educação de jovens e adultos e, tão somente, 0,49% no ensino médio. Quanto à Paraíba – o que vale dizer, à Terra Indígena Potiguara, a única existente no Estado – foram efetuadas 4.164 matrículas em 2005, 20,1% no ensino infantil, 64,5% no ensino fundamental, 14,1% na educação de jovens e adultos e 1,3% no ensino médio.

O gráfico abaixo demonstra a situação da educação indígena no Brasil: a tendência dramaticamente descendente de matrículas na medida em que se avança das séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.



Fonte: MEC/INEP

¹⁰ *Censo da Educação Básica Brasileira, 2005*. www.edudatabrasil.inep.gov.br, acessado em 24 de março de 2007.

4. O POVO POTIGUARA

Atualmente, o povo Potiguara é o único povo indígena oficialmente reconhecido no Estado da Paraíba. Sua população é superior a 10.000 indivíduos, sendo uma das maiores do Brasil e a maior do Nordeste. Estão distribuídos em 26 aldeias e nas áreas urbanas dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Processos migratórios também levaram contingentes significativos dos Potiguara a habitarem cidades como Mamanguape, João Pessoa e mesmo o Rio de Janeiro.

O registro da sua presença no litoral paraibano remonta ainda aos primeiros anos do século XVI, quando ocupavam extensa faixa da costa entre Pernambuco e o Maranhão. Rapidamente inseridos no contexto da sociedade colonial do açúcar, os Potiguara foram reunidos em aldeias de missionários em pontos estratégicos da beira-mar onde serviam como mão-de-obra à construção de fortificações militares, sendo catequizados e recebendo os primeiros experimentos educacionais sob a direção de missionários jesuítas, franciscanos e carmelitas. Estas escolas estavam subordinadas à lógica da conversão religiosa e ensinavam os índios utilizando catecismos vertidos para a língua geral, como eram denominados os falares tupi da costa do Brasil naquela época.

No contexto contemporâneo dos Potiguara, os povoados que são considerados aldeias são aqueles que possuem um líder ou representante, geralmente chamado de *cacique*, não importando necessariamente a quantidade de pessoas que habitem estes povoados. As aldeias Potiguara são: Forte, Galego, Lagoa do Mato, Cumaru, São Francisco, Vila São Miguel, Laranjeiras, Santa Rita, Tracoeira, Bento, Silva, Acajutibiró, Jaraguá, Silva de Belém, Vila Monte-Mór, Jacaré de São Domingos, Jacaré de César, Estiva Velha, Lagoa Grande, Grupiúna, Brejinho, Tramataia, Camurupim, Caieira, Nova Brasília (Ibyquara) e Três Rios.

Além dessas aldeias, existe em torno de uma dezena de outros povoados que não possuem representante oficialmente reconhecido e são representados pelo líder da aldeia mais próxima. Os índios que residem na zona urbana de Marcação são representados pelo cacique de Três Rios. Já os que moram na Baía da Traição geralmente recorrem aos representantes das aldeias Forte, São Miguel e Acajutibiró pela proximidade destas com o centro da cidade.

Em termos organizativos, a distribuição do poder de decisão e de representação se dá a partir dos grupos de famílias extensas, que geralmente estão alocadas em aldeias próximas

umas às outras. Cada aldeia possui um *cacique* ou *representante* que media as relações da comunidade com os órgãos oficiais (FUNAI, FUNASA, prefeituras etc.) e comerciais (usinas, guias de turismo, criadores de camarão etc.) e resolve pequenos problemas da localidade. Além desses representantes locais, existe um *cacique-geral*, que representa o grupo como um todo, principalmente perante os órgãos oficiais e a Justiça. Esses cargos são resultados das adaptações realizadas historicamente nas formas de representação política do grupo étnico.

As principais atividades econômicas desenvolvidas são: a pesca marítima (na Baía da Traição, Camurupim e Tramataia) e nos mangues (em quase todas as aldeias), o extrativismo vegetal (mangaba, dendê, caju e batiputá), a agricultura de subsistência (milho, feijão, mandioca, macaxeira, inhame, frutas etc.), a criação de animais em pequena escala (galinhas, patos, cabras, bovinos, muares e cavalos), o plantio comercial de cana-de-açúcar (geralmente em terras arrendadas para usinas), a criação de camarões em viveiros, o assalariamento rural (principalmente nas usinas de cana) e urbano, o funcionalismo público (com destaque para as prefeituras) e as aposentadorias dos idosos.

Durante muitas décadas a economia da região esteve centralizada na dinâmica da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRRT), que contratava inúmeros trabalhadores índios e não-índios em suas fábricas e criava um mercado consumidor para a produção agrícola e pesqueira. Nos últimos anos, após a falência da CTRRT, a economia da região está baseada na exploração da cana-de-açúcar, no turismo e na criação de camarões.

As terras dos Potiguara ocupam uma área de 33.757 hectares, distribuída em três áreas contíguas, nos municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação. A Terra Indígena (TI) Potiguara situa-se nos três municípios e possui 21.238 hectares, que foram demarcados em 1983 e homologados em 1991. A TI Jacaré de São Domingos tem 5.032 hectares nos municípios de Marcação e Rio Tinto, cuja homologação se deu em 1993. Por fim, a TI Potiguara de Monte-Mór, com 7.487 hectares, em Marcação e Rio Tinto, está em processo de demarcação, em razão de conflitos com as usinas de cana e a Companhia Rio Tinto¹¹.

Em termos demográficos, a população cresceu sensivelmente no decorrer do século XX, passando, segundo Moonen & Maia (1992), de 422 indivíduos em 1923 para 6.154 em

¹¹ Ver Anexo II

1989. Segundo o último censo demográfico do IBGE, em 2000 havia 10.088 indígenas habitando as terras Potiguara, mas, de acordo com o cadastro efetuado pelo Distrito Sanitário Especial Indígena Potiguara (MS/FUNASA), em 2005 foram contabilizados 12.198 indígenas, sendo 5.769 no município de Baía da Traição, 4.646 no município de Marcação e 1.783 no município de Rio Tinto¹²

Habitantes de uma zona litorânea, originalmente coberta por mata atlântica e manguezais, os Potiguara detêm um profundo conhecimento sobre este meio e os recursos naturais. Suas preocupações ecológicas, agrícolas e culturais, revelam uma longa intimidade com os solos, as águas, a cobertura vegetal e os animais, assim como as várias histórias sobre a *Comadre Fulozinha*, o *Pai do Mangue* e a *Mãe D'água*, representando as entidades protetoras da natureza. Além disso, metaforizam a necessidade do uso racional e não predatório das matas, mangues e rios, sob a ameaça de tabus e represálias sobrenaturais.

Entre os principais espaços produtivos vamos encontrar os *quintais* ou *terreiros*, os *sítios*, os *roçados*, o *mato* e o *mangue*. Os *quintais* são as áreas ao redor das casas onde criam pequenos animais e cultivam plantas medicinais e temperos, fruteiras e ocasionalmente lavouras. Os quintais de grandes dimensões são denominados de *sítios* e apresentam concentrações de fruteiras como mangueiras, jaqueiras e coqueiros, cujos frutos costumam ser comercializados.

Geralmente, os sítios são formados pela proximidade de casas de parentes de duas ou mais gerações. Nos *roçados* cultivam basicamente a mandioca, a macaxeira, o feijão e o milho, além do jerimum, da melancia e de frutas como a banana e o mamão. Da mandioca retiram sua base alimentar e econômica, através da produção de farinha, de beiju e tapioca, sendo a primeira comercializada nas feiras da região. O inhame é um cultivo mais recente e quase sempre tem sua produção direcionada para a comercialização e menos para o consumo doméstico. O *mato* constitui as áreas mais ou menos livres da ocupação humana de onde são retirados importantes recursos de subsistência como a madeira para lenha, fabricação de carvão e construção, a palha para o artesanato, a caça e a coleta de mangaba, batiputá, dendê, caju e castanha. Diferentemente dos quintais, sítios e roçados, que são apropriados de forma familiar, o *mato* é uma área de uso comum, cujos recursos são aproveitados por todos de forma indistinta. Outra área de uso comum muito importante é o *mangue*, de onde retiram a

¹² Ver Anexo III

sua maior fonte de proteínas através da pesca de peixes e camarões e da coleta de caranguejos e mariscos.

Esta forma de utilização dos recursos naturais e de reprodução dos grupos domésticos encontra-se hoje profundamente alterada pela exploração madeireira das décadas passadas e pelo cultivo atual de cana-de-açúcar que ocupa os melhores tratos agrícolas; seja em terras diretamente ocupadas pelas usinas e plantadores de cana, como em Jaraguá, Marcação, Nova Brasília, Vila Monte-Mór e Jacaré de São Domingos, seja em terras arrendadas pelos índios, como em São Francisco, Galego, Jacaré de César, Brejinho, Estiva Velha e Lagoa Grande. Desse modo, os espaços que sobram para a agricultura familiar são aqueles representados pelas áreas restantes de mato (compostas em sua maior parte por capoeiras) e pelo mangue, cujos recursos vão sendo exauridos pela exploração e têm sua capacidade de reposição ameaçada pelo desmatamento das encostas e nascentes.

Além disso, os manguezais sofrem com os esgotos das cidades e os afluentes das usinas de cana da região que despejam sazonalmente a *calda* (vinhoto) nos rios, matando a fauna estuarina e prejudicando diretamente a população de várias aldeias. Uma outra atividade que vem exercendo enorme impacto sobre essas áreas é o cultivo de camarões em viveiros construídos dentro do mangue, devastando a vegetação e degradando a qualidade das águas. Estes empreendimentos são financiados por empresas de fora da região e incide diretamente na Área de Proteção Ambiental do Rio Mamanguape, que é sobreposta a parte das terras indígenas.

Em termos culturais os Potiguara apresentam-se como falantes do português, com grande domínio de várias expressões artísticas e literárias, como a música, a poesia e a prosa. No entanto, eles buscam aprender com professores da USP a língua tupi, tida como a que era falada por seus ancestrais. Possuem um ritual que lhes fornece o senso de identidade mais forte, o toré. Acreditam nos espíritos da natureza e dos seus ancestrais, que se manifestam nas matas e nos rios, bem como nos sonhos e através do toré. Dividem-se em torno de várias denominações religiosas, entre elas a Igreja Católica e as evangélicas Betel, Batista, Assembléia de Deus e Universal do Reino de Deus. Celebram como datas especiais o dia do índio e as festas dos santos padroeiros das aldeias, com destaque para São Miguel, Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora dos Prazeres.

Além da luta pela demarcação das terras e pela recuperação das áreas de uso degradadas, uma outra dimensão importante das mobilizações indígenas atuais é a constituição de um sistema escolar diferenciado, fundamentado em suas próprias perspectivas culturais que possibilite a formação intelectual e moral das novas gerações, por um processo em que estas se sintam comprometidas com a preservação do patrimônio territorial, ambiental e cultural coletivo. Ganham ênfase nas aulas dos professores indígenas as temáticas relativas ao conhecimento dos ecossistemas locais e das formas tradicionais de produção agrícola e pesqueira; a valorização e intensificação dos rituais tradicionais, como o toré e o aprendizado formal da língua tupi, como uma forma de construir símbolos da sua identidade étnica.

5. O POVO POTIGUARA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os Potiguara desempenharam um relevante papel na conquista e colonização das capitanias de Itamaracá, Rio Grande do Norte e Ceará. A relação entre Potiguara e colonizadores data do século XVI, quando os mesmos mantinham relações comerciais com os franceses. Trocavam pau-brasil e algodão por instrumentos de metal, tecidos e armas de fogo. A dizimação dos primeiros habitantes do território paraibano se constitui em um processo muito violento. Os nativos não dizimados foram empurrados para além dos limites setentrionais da Capitania Real da Paraíba.

A maioria dos sobreviventes foi assimilada pela sociedade envolvente. Em seu processo de expansão territorial e apossamento de terras nos reduzidos contingentes Potiguara, os nativos foram dispersos ou entre a população colonial ou entre a sociedade nacional. Torna-se difícil, na atualidade, com o amplo processo de urbanização, identificar o número de Potiguara que vivem fora de suas comunidades. Para a desestruturação Potiguara, além das guerras, repressão, aprisionamento e violência física por meio das armas dos colonizadores, concorreram, também, as hoje denominadas armas bacteriológicas, inoculando-se, junto aos Potiguara através de uma epidemia de varíola, que dizimou grande parte de sua população.

Um outro instrumento de aculturação à cultura ocidental e cristã, foi a catequização empreendida por ordens religiosas: a educação religiosa forçada dos índios foi posta a serviço do sistema colonial, em uma política integracionista diluidora das diferenças culturais. Nesse processo, a instituição da escola serviu de instrumento de imposição de valores e negação de identidades e culturas diferenciadas.

Dessa forma, a escola para os Potiguara ficou sob a direção da Igreja Católica, regida pelos Carmelitas através de freiras e padres, na intenção de formar cidadãos cristãos. Por volta dos anos 70 a 90 do século XX, a congregação religiosa, vendo que os protestantes estavam ganhando força, resolveu construir escolas em território Potiguara nas Aldeias São Francisco, Galego e Tramataia, como também na Cidade de Baía da Traição. Nas aldeias as escolas atendiam do pré-escolar ao ensino médio. Na escola da cidade era promovida a formação de professores através dos interesses daquela Congregação, legitimadora das práticas de dominação católica. 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 constituindo num tema de conflito ideológico, cercados por congregações, igrejas católica e protestante, FUNAI e secretarias municipais que não condiziam com a realidade dos Potiguara.

Em anos mais recentes, o papel da educação tem sido redimensionado, tem lhe sido dado um novo sentido, de modo que possa propiciar aos Potiguara não só referenciais para que compreendam a sociedade nacional, mas também os referenciais da inteligibilidade deles próprios, de sua especificidade e identidade. Em decorrência, há disponibilidade de um acúmulo de experiências educacionais inovadoras junto a povos indígenas de diferentes regiões do Brasil, orientadas por novos paradigmas do conhecimento, capazes de concretizar a reafirmação da identidade e, portanto, de sua autonomia com vistas à construção de uma perspectiva histórica para esse povo.

Os atuais Potiguara, no Estado da Paraíba, constituem-se de um povo que resistiu durante séculos à violência da sociedade não indígena, em defesa de sua identidade cultural, sobreviveu aos mais importantes momentos na história e na democracia no Brasil, especialmente paraibana, por ser uma das etnias mais aguerridas do litoral paraibano. Manifestam resistência expressa na preservação de rituais, organização e reelaboração cultural, na luta pela retomada de seus territórios tradicionais e por uma educação escolar indígena, intercultural, de qualidade.

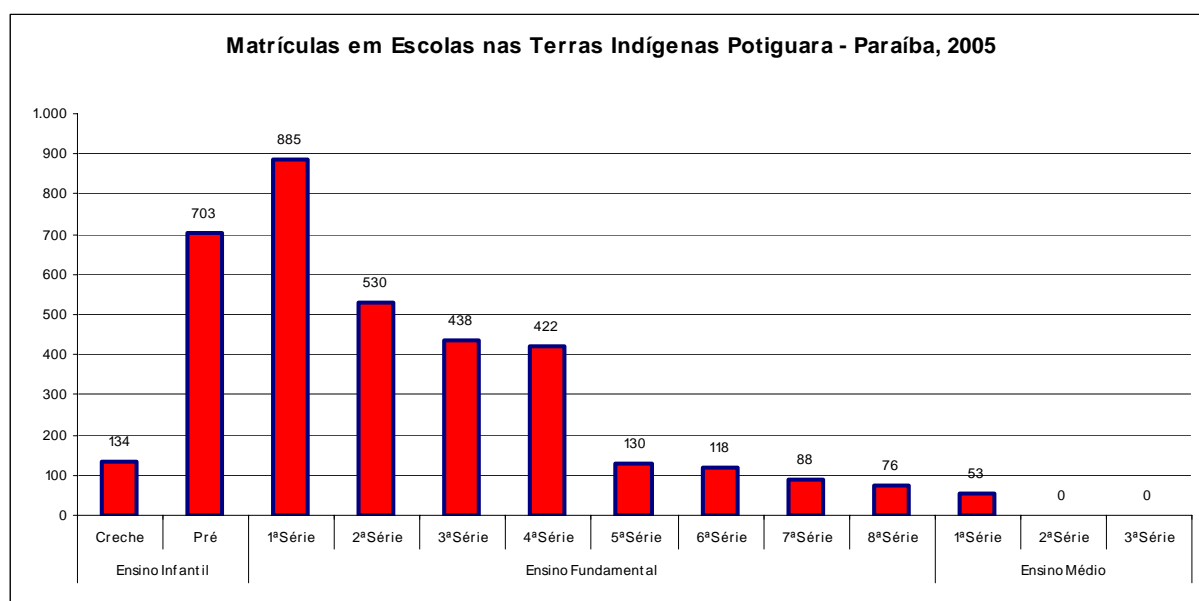
Na Paraíba, a partir dos anos 90, instituições, Secretaria Estadual, comunidades, lideranças e professores indígenas, vêm se articulando, participando de encontros e eventos ligados à educação indígena, com o objetivo de implantação nas escolas Potiguara. Em 1999 houve o 1º encontro na Aldeia São Miguel para discutir e analisar “a escola que temos e a escola que queremos”. Esse encontro contou com a participação de instituições de apoio, povo indígena do Ceará. Em 2001, o Ministério da Educação promoveu um curso de capacitação para técnicos, especialmente da Paraíba, no intuito destes terem conhecimento e preparação para atender às escolas indígenas e contribuir de maneira mais significativa com a Educação Indígena. Em 2002, houve uma capacitação sobre os parâmetros curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena que não foram implementados. Em 2003 foram realizadas duas oficinas sobre Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena, com o objetivo de abordar a realidade local de cada aldeia/escola no dia-a-dia, como também refletir sobre a legislação. Foi elaborada, assinada e publicada a resolução nº. 207/003 que fixa normas

para a organização, estruturação e funcionamento das escolas indígenas na Paraíba. Em 2004, foram realizadas mais duas oficinas para avaliação do cumprimento dos objetivos e metas referentes à educação escolar indígena, como também foi formado um grupo de trabalho para discutir sobre formação específica.

Com base nos encontros, oficinas e capacitações procurou-se intensificar junto aos professores processos permanentes de diálogo, discussões, reflexões, emissões de opinião e procedimentos educativos que permitiu a formação da Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), de modo que possam tomar decisões mais conscientes e coletivas sobre seu projeto de escola e de futuro, pela luta e defesa de uma educação escolar que garanta a autonomia para esse povo em todos os aspectos da vida social.

Atualmente, as comunidades indígenas Potiguara têm acesso à educação em 29 escolas de ensino fundamental. Desse total, quatorze se localizam no Município de Baía da Traição, sendo duas estaduais. Uma oferece ensino médio. Doze no Município de Marcação, sendo uma estadual e três no Município de Rio Tinto, sendo duas estaduais.

Como já foi ressaltado, segundo o *Censo da Educação Básica Brasileira*, em 2005 foram efetuadas 4.164 matrículas em 2005, 20,1% no ensino infantil, 64,5% no ensino fundamental, 14,1% na educação de jovens e adultos e 1,3% no ensino médio nas terras indígenas Potiguara, conforme se pode verificar no gráfico abaixo:



Fonte: MEC/INEP

6. EDUCAÇÃO INDÍGENA: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

O conceito de Educação Indígena varia quanto ao tempo e ao lugar. Antes de ser uma questão consensual, definir o que seja “Educação Indígena” requer que se considerem aspectos, sobretudo de ordem política e econômica, para que assim se possa compreender a trama na qual essa questão está encerrada.

No que diz respeito à maioria das comunidades indígenas da América Latina, pode-se afirmar que a educação escolar já faz parte deste cenário. No entanto, em cada país, as marcas de seus processos históricos estão na base da compreensão dos rumos que tomaram em cada lugar no qual a Educação Indígena foi realizada. De um modo geral, se há algo que aproxima a forma como a Educação Indígena foi implantada nestes países, pode-se dizer que o processo educativo obedeceu primeiro a uma “[...] ordem hierárquica e retórica que prioriza os aspectos políticos [...], os aspectos econômicos e só por último as atividades educacionais, assim mesmo desconectadas dos (raros) processos de participação democrática e de desenvolvimento econômico” (MUÑOZ, 2001).

No Brasil, registram-se experiências escolares desde o início da colonização portuguesa, cabendo aos jesuítas o papel, por meio da catequese, promover a educação escolar dos índios. Notadamente, essa educação estava pautada nos valores da sociedade européia cristã. Percebe-se uma concepção de educação indígena francamente colonizadora, baseada nos valores e interesses portugueses. Dentre estes interesses destaca-se o objetivo de submeter os indígenas ao mercado de trabalho, chegando-se, com respaldo legal, a capturar e escravizar os índios no intuito de resolver questões relativas à falta de mão-de-obra.

Os quatro primeiros séculos da história brasileira foram marcados por pouca ou nenhuma mudança significativa no cenário da educação indígena. A independência política e as constituições de 1824 e 1891, por exemplo, não representaram nenhum efeito no trato às questões indígenas, estas foram ignoradas em suas especificidades e a educação indígena continuou sendo vista dentro do espírito da catequese e da civilização e novas ordens e congregações religiosas passaram a se ocupar da educação dos índios.

O século XX é prenhe de concepções que orientaram as políticas voltadas à educação indígena. Apesar da multiplicidade de vetores na orientação dessas políticas, houve uma forte tendência à política da integração, na qual a condição de índio era compreendida como

uma condição provisória que deveria resultar num “estado de civilização”. Toda a diversidade étnica e cultural seria, então, transitória, pois o produto final seria a “incorporação do índio à sociedade nacional”. (MUÑOZ, 2001)

Como marco principal dessa política integracionista destaca-se a criação em 1910 do SPILTIN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - mais tarde denominado SPI – Serviço de Proteção aos Índios. O principal objetivo deste serviço foi centralizar a política indigenista e implementar uma ocupação territorial do país por meio de linhas telegráficas.

Nesse contexto, a educação escolar buscou ao promover a integração dos indígenas, difundir os valores que conduziram à unidade nacional e capacitar mão-de-obra, sobretudo voltada à agricultura e pecuária.

Segundo Muñoz (2001), na década de 60 alguns avanços foram percebidos na política indigenista com a adoção da convenção nº. 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com a aprovação da Lei nº. 6.001 (Estatuto do Índio) e com a Portaria FUNAI nº. 75/N, sobre o ensino bilíngüe.

Não obstante, os trabalhos lingüísticos e escolares realizados nas aldeias indígenas foram feitos pelo SIL – Summer Institute of Linguistics - fato que, na década de 70, foi repellido por representações estatais e instituições religiosas e indigenistas que defendiam uma escola fundamentada no respeito às culturas indígenas e aos seus projetos de futuro.

Na década de 60, missionários evangélicos direcionam sua atuação para a educação escolar indígena por meio de trabalhos lingüísticos e de tradução de textos religiosos. Destacam-se, nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos pelo Summer Institute of Linguistics – SIL junto aos Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Karajá, Xavante, Bakairi e Waurá.

Na década de 70 os índios iniciaram seus primeiros movimentos no sentido de uma organização própria. Organizações indígenas e entidades comprometidas com a questão passaram a combater o regime militar e a se opor à política integracionista tão presente ao longo das políticas indigenistas do século XX.

A organização indígena, dentre outras questões, enfrentou o desafio de pensar a escola a partir de parâmetros diametralmente opostos à proposta de integração. Destacam-se, nesse sentido, as experiências de ONGs junto aos índios do Acre e da Amazônia. Na base

dos anseios por uma escola indígena está o respeito às formas próprias de organização socio-cultural das sociedades indígenas.

Na década de 80 são expressivos os efeitos da Constituição de 1988 em vários setores da sociedade brasileira. Especificamente no que tange à questão indígena, ressaltam-se conquistas significativas no campo dos direitos. Entre os avanços estão “o direito de organização, de manifestação lingüística e cultural, de ser e de viver segundo seu próprio projeto societário” (MUÑOZ, 2001). Rompe-se, portanto, com uma política de homogeneização cultural e abre-se a possibilidade do pluralismo e da diversidade cultural.

A partir do Decreto 26/91, assiste-se à mudança no que diz respeito ao monopólio da FUNAI quanto à condução e oferta da educação escolar indígena, que repassa ao MEC a coordenação de ações nesta área. Estados e municípios ficam responsáveis pela implementação destas ações. Como consequência desta coordenação por parte do MEC, este estabelece em 1994 as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, que passam a definir os parâmetros de atuação das várias agências e estabelecem princípios para a prática pedagógica nos diversos espaços culturais.

A LDB, em consonância com a Constituição Federal incentiva o desenvolvimento de uma educação intercultural, fortalecendo o reconhecimento dos povos indígenas pela sociedade envolvente. Só a partir destas mudanças de cunho político e legal foi possível construir as bases para uma educação independente da religião e da doutrina humanitária positivista. Surgem agora preocupações como a formação de professores indígenas, a elaboração de programas, currículos e materiais específicos e a reflexão sobre assuntos socioeconômicos e culturais das comunidades indígenas.

O Projeto do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena (UFRR), ao apresentar a realidade da educação indígena em Roraima, aponta, não obstante, que, apesar dos avanços no campo político e legal conquistados pelas organizações indígenas, problemas de diversas ordens obstaculizam a concretização de um programa pedagógico, político e cultural que atenda realmente as demandas das comunidades indígenas.

Segundo o referido Projeto (RORAIMA, 2002, p.11-12), ao se avaliar a história da Educação Indígena em Roraima, por exemplo, as principais dificuldades encontradas são:

1. Falta de quadros indígenas formados e treinados para levar adiante todo o trabalho administrativo, pedagógico e político;
2. Falta de assessoria técnica especializada para auxiliar os professores indígenas nas discussões relativas a este programa pedagógico, político e cultural;
3. Falta de continuidade na atualização e formação profissional dos professores indígenas;
4. Falta de apoio efetivo por parte dos órgãos públicos que atendem às políticas indigenistas, no sentido de não promover uma dependência assistencialista;
5. Dificuldade de professores e alunos para adaptar conteúdos curriculares e práticas pedagógicas;
6. Falta de material para pesquisa, para consulta e acompanhamento pedagógico permanente, que auxilie as tarefas dos professores nas salas de aula das comunidades indígenas;
7. Falta de Centro Cultural, de Documentação e de Biblioteca especializados que fomentem as atividades pedagógicas e de pesquisa nas escolas indígenas;
8. Falta de apoio técnico e financeiro para desenvolver programas educacionais alternativos;
9. Dificuldade de compreensão, por parte dos alunos, população das aldeias, lideranças e, inclusive, por parte dos professores, das implicações e alcance de um programa pedagógico intercultural;
10. Falta de planejamento, a médio e longo prazo, que permita programar projetos, objetivos e atividades para definir políticas e estratégias educacionais alternativas e diferenciadas para os povos indígenas de Roraima.

Essa sistematização das dificuldades encontradas para se implementar um programa de educação consoante à realidade indígena parece não ser um caso isolado. De fato, em maior ou menor grau, esta realidade apresenta-se como sendo a mesma em outras partes do país onde se quer, de fato, instaurar um processo pedagógico aliado a projetos societários indígenas. A seguir, apresentaremos alguns preceitos legais que já se encontram em vigência no Brasil.

Apesar de todas as conquistas que têm se revelado no campo legal quanto à Educação Indígena, verifica-se, ainda, um movimento tímido no que diz respeito à concretização das mesmas. São muitas as dificuldades encontradas para a efetiva aplicação das leis e determinações, tendo em vista que este processo implica em mudanças conceituais/culturais e, sobretudo, vontade política de implementar, de maneira conseqüente, as mudanças necessárias à instauração de um processo pedagógico, político e cultural afinado às demandas indígenas.

Sobre o hiato existente entre a lei e a sua realização, há um espaço para essa discussão no Relatório *Trilhas de Conhecimentos: Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil*. Neste relatório, a representante do Ministério Público Federal – Dra. Deborah Macedo Duprat de Britto Pereira – e a representante do Centro de Trabalho Indigenista – Maria Elisa Ladeira – consideram a existência de um “descompasso entre a lei e a realidade” no atual universo destas discussões.

Essa constatação revela que, no que tange à luta pelo acesso dos povos indígenas do Brasil à Educação Superior, o desafio ainda é expressivo. Quanto a isso, o resultado de uma discussão recorrente revelada neste relatório aponta que não é suficiente garantir o acesso dos índios à Universidade, mas é mais relevante debater sobre o modelo de Universidade que se pratica no País. Em franco processo de discussão sobre a Reforma Universitária é necessário ter como pano de fundo o caráter pluriétnico do Estado brasileiro. Assim, “a discussão sobre educação implica na re-elaboração do Estado Nacional”(LACED, 2004, p.24).

Em discussão apresentada no Seminário *Trilhas de Conhecimentos* pela mesa *Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior*, evidenciaram-se as peculiaridades inerentes a essa modalidade de ensino. Dentre estas, destacam-se: 1) a idéia de que o debate sobre o ensino superior é distinto daquele referente ao ensino fundamental e médio, não obstante não se deve menosprezar tais questões. Nesse sentido, não se trata meramente de universalização da escolarização, mas sim da formação de indígenas qualificados e comprometidos com a defesa dos direitos indígenas; 2) as ações afirmativas de inclusão social devem conjugar uma perspectiva pluricultural, respeitando a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas; 3) o acesso ao ensino universitário não deve ser a única prioridade na discussão sobre o ensino superior indígena porque é necessário criar instrumentos que garantam a permanência e o sucesso dos índios na Universidade.

Um aspecto a ser evidenciado é a íntima relação existente entre a demanda pelo ensino superior indígena e a imposição desta titulação como requisito legal para lecionar. Tal imposição parece ter sido fundamental para levantar de maneira expressiva uma questão que, embora existente, estava velada. Acompanhando esta necessidade veio o debate sobre o formato dos cursos ministrados na Universidade para os índios e quais as habilitações profissionais necessárias, pois a realidade indígena, inserida num contexto econômico e cultural mais amplo, não deve ser vista como isolada deste universo e de suas atuais necessidades.

A urgência de um tratamento específico à questão da educação superior indígena traz com ela a necessidade de se pensar nas estratégias de “inclusão” de índios no sistema de ensino superior brasileiro. Seria o caso de criar Universidades Indígenas? Segundo Azelene Kaingang – do Instituto Warã – não se trata de criar Universidades Indígenas, “[...] mas introduzir as diferenças indígenas nas universidades existentes”(LACED, 2004, p.11). Para Joênia Wapixana – do Conselho Indígena de Roraima – a “[...]introdução do universo de conhecimento indígena na universidade é um excelente meio de construir um Brasil melhor” (LACED, 2004, p.11).

Para dar seqüência às discussões que vêm sendo realizadas em diversos fóruns sobre a educação superior indígena, existe no MEC a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* – SECAD – que tem como objetivo redefinir procedimentos administrativos no interior do Ministério da Educação, contribuindo para superar o “[...] engessamento, a burocratização excessiva e a constituição interna de feudos que não conversam entre si” (LACED, 2004, p.14). A SECAD atua dentro de três linhas: 1) a dos ciclos de vida, que vão da infância à idade adulta, na qual se reconhece a educação como um direito de todos e a necessidade de enfrentar a realidade da existência de 65 milhões de brasileiros com mais de quinze anos que não têm o ciclo fundamental concluído; 2) a da multiplicidade de populações que compõem o país e a presença de segmentos que precisam ser tratados de forma específica; 3) a dos temas como educação ambiental, gênero e direitos humanos, na qual se pretende enfrentar o passivo de desigualdades gerado pela atuação do Estado.

Embora a SECAD não esteja voltada especificamente para a questão indígena, seu conceito de *diversidade* contempla vários segmentos da população, dentre eles o que é formado pelos povos indígenas brasileiros. Quanto à operacionalização, as ações previstas não dependem unicamente da SECAD, mas de sua articulação com a *Secretaria de Ensino Supe-*

rior – SESU. No que tange aos indígenas, o fórum de interlocução que dialoga com a SECAD e a SESU é a CNPI – Comissão Nacional de Professores Indígenas. Apesar da criação da SECAD ser vista de maneira positiva por todos aqueles que estão envolvidos com a questão da educação superior indígena, há quem considere que a referida Secretaria deve avançar no sentido de especificar o tratamento direcionado a índios, negros, sem terra etc. Essa definição contribuiria, por exemplo, para tornar mais clara a relação entre o MEC e a CNPI.

Como um dos resultados do Seminário Trilhas de Conhecimentos, constatou-se haver certo consenso entre os representantes do MEC (SECAD e SESU) e da FUNAI presentes, no que tange ao “[...]pouco acúmulo em termos de experiência, legislação e levantamento de informações específicas sobre povos indígenas e ensino superior e um expressivo compromisso de fortalecer ações e encaminhamentos na direção da consolidação de políticas públicas adequadas à ‘explosiva demanda’ por esse nível de ensino”(LACED, 2004, p.20). O que se espera é que esse compromisso se concretize o mais rápido possível, atendendo uma demanda que se constitui mais do que como um direito, mas como uma urgência de justiça àqueles a quem historicamente foi e continua a ser negado o direito de exercer, em todas as suas dimensões, o ato político da cidadania.

7. BASES LEGAIS

Em primeiro lugar, vale destacar os avanços encontrados na Constituição Federal Brasileira de 1988 que reconhece aos índios “*sua organização social, costumes, línguas crenças e tradições, e aos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, compelindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens*” (Art.231, CF/88).

Este reconhecimento provoca, como consequência, a mudança na forma de relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas. O princípio norteador dessa relação é o da diversidade sociocultural, o que significa que os índios têm o direito a uma educação de acordo com sua realidade sociocultural. Quanto a uma educação escolar diferenciada, a Constituição prevê que “*o Ensino Fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*” (Art. 210, §2).

De acordo com o Art. 78 da Constituição, “*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 bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências: II – garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias*”. Já no Art. 79, “*A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa*”.

O PNE reconhece a necessidade de uma formação inicial e contínua dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades. A meta 17 do PNE afirma: “*Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente*”.

Com a definição da necessidade de habilitação de docentes índios, esta poderá ser adotada na oferta do Ensino Superior, devendo fazer parte dos programas de extensão das universidades.

O Parecer CNE/CP 09/01, no eixo que articula a formação comum e a formação específica, determina que se garantam opções, a critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos específicos, incluindo as respectivas práticas, tais como a *educação indígena*.

A Resolução CNE/CP 01/99, ao dispor sobre os Institutos Superiores de Educação, diz no seu art. 6º, § 1º, inciso IV, que “*o curso normal superior, aberto a concluintes do Ensino Médio, deverá preparar profissionais capazes de, a critério da instituição, formar docentes com atuação profissional em: educação de comunidades indígenas*”. Deve, além disso, considerar a administração e gestão institucionais para esta demanda de “*cursos de formação para uma habilitação plena dos professores indígenas*”.

Não resta dúvida, pelo art. 22, IV da Constituição que cabe privativamente à União legislar sobre as populações indígenas. A LDB, pelos arts. 78 e 79, reforça o papel articulador da União exposto no art. 8º dessa mesma lei sobre a forma de coordenação do regime de cooperação recíproca dentro das instituições que compõem seu próprio sistema e entre todas as instituições dos outros sistemas federativos de ensino que queiram se dedicar à educação das comunidades indígenas.

Além disso, ao estabelecer que cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural às comunidades, a LDB determina que sejam criados programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas e priorizando representantes indígenas. Tal determinação é corroborada pelo texto da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o PNE, plano que, efetivamente, estabelece a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a necessidade de se criar a categoria de professores indígenas como uma carreira específica do magistério, bem como a criação e manutenção de programas contínuos de formação de professores indígenas, inclusive para o ensino superior”. As metas do PNE que tratam da formação de professores indígenas são: 12, 15, 16, 17, 19 e 20.

Além desses artigos constitucionais, vale destacar algumas portarias, leis, resoluções e alguns decretos concernentes à Educação Indígena e, mais especificamente, aos avanços nesta área:

- A Portaria Interministerial 559/91 criou o Comitê de Educação Escolar Indígena no MEC no intuito de subsidiar e apoiar tecnicamente as ações referentes à educação escolar indígena. Além deste comitê, a Portaria orienta a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena/NEIs nas Secretarias Estaduais de Educação, devendo fazer parte de cada Núcleo instituições interessadas na educação escolar indígena, a exemplo da FUNAI, ONG'S, Missões, Universidades, representantes das comunidades indígenas e dos professores indígenas. São ainda indicações desta Portaria: priorizar a formação permanente de professores índios para a prática pedagógica; garantir no orçamento dos diversos órgãos envolvidos recursos financeiros destinados às ações de educação escolar indígena, sendo que a aplicação desses recursos será acompanhada pelo Comitê/MEC; determinar que os responsáveis pela educação escolar indígena sejam preparados para atuar junto às populações indígenas; determinar que professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores; garantir aos estudantes indígenas a necessária condição para a continuidade do seu processo de ensino-aprendizagem nas demais escolas do sistema nacional de ensino.
- O Decreto 1.904/96 instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, no âmbito dos direitos indígenas, elegendo como uma das prioridades de ação “*assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural*”.
- A Lei Darcy Ribeiro no. 9.394/96, de 26 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especialmente em três de seus artigos, estabelece que “*os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*”(Artigo 26); prevê que “*o Sistema de Ensino da União, em colaboração com agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de*

educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas” (Artigo 32); prevê que “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (Artigo 79).

- A Resolução CNE/CEB nº 003/99, especialmente em seus artigos 6º e 7º, afirma: *“que a formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores” (Art. 6º.); “os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dos currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa”.*
- O Plano Nacional de Educação Lei nº10.172/2001, em seus objetivos e metas, pretende *“fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas” (objetivos e metas 12); “formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”.*
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, sendo um documento oficial com função formativa e não normativa, destina-se, especialmente, aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais de educação. Traz em seu cerne o respeito pelas especificidades culturais dos povos indígenas e, conseqüentemente, a necessidade de uma educação diferenciada afirmando que, *“Cada povo que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil mas, de fato, para toda a humanidade” (MEC, 98:22); e que é necessário que “os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de posição” (MEC,98:12).*

8. JUSTIFICATIVA

Considerando a trajetória histórica que o Povo Potiguara do estado da Paraíba vem trilhando diante da experiência de contato interétnico que vivenciou através de uma educação escolar exógena, marcada pela imposição de instituições e formas de pensamento alheias à sua realidade, justifica-se a criação de um sistema educacional escolar diferenciado para a formação das suas novas gerações. Com professores formados em escola comum, a mentalidade indígena é construída a partir de perspectivas culturais que vêm, ao longo desses cinco séculos de colonização, contribuindo para a reprodução das condições de subalternidade e tutela dos índios.

Há uma demanda e necessidade real pela formação específica dos professores indígenas Potiguara para as quatro últimas séries do ensino fundamental e o ensino médio, que oportunize a formação superior, desenvolvendo competências que lhes permitam estimular a capacidade de continuar aprendendo e também contribua para o processo de autodeterminação de seu povo. Neste sentido, a Organização dos Povos Indígenas Potiguara - OPIP espera a articulação e apoio da UFCG para que a universidade torne-se um centro de discussão sobre as problemáticas indígenas, com ênfase na formação de professores e estudantes indígenas, gerando as condições para que os sujeitos do processo possam elaborar programas que as comunidades enfrentam.

A educação escolar nas aldeias só atende os alunos até a 4ª série, o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio são realizados nos municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação levando os jovens a procurar nas grandes cidades, onde impera uma visão preconceituosa e deturpada sobre os índios, acesso a níveis mais elevados de escolaridade. Muitas vezes, estes jovens não retornam às aldeias, nem terminam os seus estudos gerando grande apreensão entre os seus pais e as comunidades.

O quadro de professores indígenas é quantitativamente regular enquanto que qualitativamente ainda apresenta grandes lacunas. Em razão da diversidade de situações de escolarização e das condições para a atuação profissional dos professores responderem às necessidades particulares de cada situação, muitos deles não completaram ainda sua educação básica.

A considerável demanda de alunos em fase de conclusão de 4ª série do ensino fundamental, bem como da existência de jovens e adultos que se encontram aguardando a continuidade de estudos nas aldeias, traz a necessidade da formação de quadros mais capacitados.

Existe um significativo número de professores que cursou magistério regular e outras modalidades ou licenciatura, embora sem nenhum enfoque particular para o exercício da docência em educação indígena. Esse quadro heterogêneo exige esforços amplos e urgentes na elaboração de propostas de formação não só no sentido de uma formação continuada e como também para a licenciatura plena em nível superior na especialidade da educação intercultural cuja demanda é crescente.

A Educação Escolar Indígena tem como base legal a Constituição de 1988, artigos 210, 215 e 231, que assegura às populações indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. Também encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos artigos 78 e 79, a instituição da modalidade Educação Escolar Indígena, reafirmando o texto constitucional e dando visibilidade e tratamento específico e diferenciado no contexto da educação brasileira aos povos indígenas.

Em 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou a resolução nº 3/CEB/CNE que regulariza a criação e o funcionamento das escolas indígenas, com currículos, calendários e organização própria. Composto este ordenamento jurídico, temos o Plano Nacional de Educação (PNE) que dedica um capítulo específico para a modalidade Educação Escolar Indígena e dentre as 21 metas e objetivos, destacamos a meta 4 que assegura a ampliação gradativa da oferta de ensino de 5ª a 8ª séries aos povos indígenas. O PNE foi aprovado em 2001, os professores Potiguara fizeram uma avaliação das propostas deste plano no ano de 2003, a partir da qual constataram que nenhuma medida, até aquela ocasião, fora tomada pelos órgãos competentes para universalização do ensino fundamental.

Com a recente inauguração de duas escolas, que foram assumidas pelo Governo do Estado da Paraíba, os Potiguara reivindicaram que uma destas, a Escola Pedro Poti, da aldeia São Francisco, ofertasse a 2ª fase do ensino fundamental. No ano de 2003 a escola atendeu a 173 alunos. Em 2004 seu número subiu para 308, com a ampliação do número de séries. Em 2005, foram matriculados 330 alunos no ensino fundamental e 43 no primeiro ano do ensino médio, totalizando 373 estudantes.

Universalizar o ensino fundamental é obrigação do Estado e diante dessa realidade, impõe-se a necessidade da formação de quadros para atendimento dessa demanda. Numa população de mais de 10.000 índios Potiguara, distribuídos em 26 aldeias e três centros urbanos, somente uma aldeia ampliou a oferta do ensino fundamental completo. Vale destacar que as aldeias de Tramataia e Jaraguá introduziram a 5ª e 6ª séries para suprir parte da demanda. A formação de professores para a segunda fase do ensino fundamental e médio tem suas bases na legislação em vigor e a premente necessidade de formar quadros que assegurem gradativamente a oferta dos referidos níveis de ensino nas 26 aldeias Potiguara.

Atualmente, a rede escolar que atende aos Potiguara dispõe de 195 professores com a seguinte formação: Nível Superior - 82; Magistério - 49; Nível Médio - 57; Supletivo 1º grau - 01; Ensino Fundamental - 6. Portanto, mostra-se urgente a oferta de uma licenciatura para os professores indígenas, à medida que não se concebe uma educação escolar indígena sem a mínima garantia de condições para que se torne realidade. Toda a formação dos professores baseia-se nos moldes da formação convencional, muito distante das realidades e das especificidades que exigem currículos próprios e formação específica de qualidade.

Diante deste panorama, faz-se necessária a implantação de cursos de Licenciatura para Professores Indígenas, adequados à realidade sócio-histórica-cultural da população indígena, ou como afirmou um professor Potiguara Pedro Lobo, durante a primeira oficina do Projeto PROLIND – UFCC/OPIP, em aldeia Forte: *“Queremos um curso específico e diferenciado que venha suprir as necessidades e realidade de nosso povo. Que esse curso venha ampliar nossos conhecimentos, para que possamos desenvolver um trabalho voltado para nossa realidade.”*

Além dos 113 professores Potiguara, de um total de 195, que não possuem curso superior, existem atualmente 43 Potiguara cursando o ensino médio. Desta forma estima-se que a curto prazo, a demanda real por uma licenciatura contemplará 149 indivíduos, estes considerados professores por estarem no exercício da profissão, mas observando que não possuem formação em nível superior, bem como, alunos do ensino médio que são fortes candidatos à licenciatura. A médio prazo, existem 369 Potiguara no segundo ciclo do ensino fundamental e 2.708 no primeiro ciclo.

9. OBJETIVOS DO PROJETO

9.1. OBJETIVO GERAL

O Curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas para lecionar nas escolas do ensino fundamental e ensino médio, com vistas a atender à demanda da comunidade indígena Potiguara no tocante à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração em Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Artes, Língua e Literatura e Ciências Humanas.

9.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar a formação de professores indígenas da região Nordeste, especialmente os Potiguara da Paraíba, para o desenvolvimento de seus trabalhos docentes;
- Formar professores indígenas para lecionar no ensino fundamental e médio das escolas indígenas;
- Possibilitar aos professores indígenas a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para o desenvolvimento de pesquisas;
- Contribuir para a inserção dos professores indígenas na comunidade científica e em redes das quais participam pesquisadores de diferentes áreas do saber, favorecendo a esses docentes a leitura do conhecimento de forma transdisciplinar e intercultural;
- Promover debates teóricos e políticos que contribuam com a construção de propostas educacionais que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas;
- Criar condições para a produção de materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas;
- Proporcionar subsídios teóricos e práticos para a elaboração do projeto pedagógico das escolas indígenas, em conformidade com a realidade, com os projetos sociais e reivindicações das comunidades;

- Propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e de políticas de revitalização/manutenção das culturas indígenas.

10. PERFIL DO PROFESSOR FORMADOR

- Apresentar sensibilidade com a discussão da identidade e da diferença, em especial, com as problemáticas contemporâneas vivenciadas pelos povos indígenas;
- Considerar e articular os saberes indígenas com os científicos objetivando a sustentabilidade das comunidades indígenas;
- Compreender as narrativas dos saberes, tanto o científico como o indígena, como formas culturais diferenciadas e legítimas de explicação do mundo e da realidade.
- Desenvolver atividades pedagógicas que contribuam para problematizar e/ou fortalecer as atividades de trabalho, culturais e políticas;
- Participar de cursos, seminários e encontros que permitam o aprofundamento do conhecimento da cultura e da educação indígena;
- Apresentar atitudes políticas e pedagógicas para se auto-avaliar e permitir a crítica de seu trabalho.

11. PERFIL DO FORMANDO

Como parte da proposta de Licenciatura em Educação Indígena, foi traçado o perfil de um discente formado pelo curso, tal perfil se identifica com um profissional sensível e comprometido com a cultura indígena de modo a corresponder as expectativas da sua comunidade. Assim, o egresso deste curso deverá ser formado para atuar profissionalmente com sensibilidade cultural e política nas comunidades indígenas, tendo em vista seu compromisso social com sua etnia.

O profissional formado pela Licenciatura em Educação Indígena deve ainda estar habilitado para a pesquisa e para o ensino e, intervir em ações práticas / discursivas para apresentar, problematizar / conservar e divulgar a cultura do trabalho, artística e a política indígena. Os conhecimentos científicos devem ajudá-los a pensar seu cotidiano para uma melhor qualidade de vida, questionar os valores discursivos provenientes de teorias que invoquem superioridade, inferioridade, racismo, preconceitos étnicos, raciais de gênero e identitário, de modo que o formando deve:

- Ter compromisso em valorizar e promover a memória da cultura indígena, a valorização e as diferenças da identidade indígena;
- Possuir formação para se engajar e problematizar as discussões, desejos e atividades da comunidade indígena;
- Conhecer e desenvolver habilidades para construção de projetos pedagógicos em educação indígena, de modo a contribuir com a comunidade;
- Ter sensibilidade para pesquisar e ensinar os conhecimentos que a comunidade tem sobre a relação com a natureza e o meio ambiente e o uso das técnicas de pesca e de cultivo;
- Ter formação filosófica e histórica para discutir a diferença entre o 'eu' e o 'outro';
- Ter formação teórica e metodológica para pensar as categorias conceituais e os seus lugares de construção do mundo;

- Ter conhecimentos críticos e hiper - críticos da multiplicidade teórica (filosófica, histórica, antropológica, sociológica, educacional, artística e outras) que dão forma e sentido ao mundo;
- Estar habilitado a pensar em termos de sustentabilidade e gestão de seus territórios étnicos no conjunto da nação brasileira.

12. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Para um adequado desempenho de sua profissão, o licenciado em Educação Indígena deverá ter competências essenciais. A saber, esse profissional deverá ser capaz de:

- Dominar princípios gerais e fundamentos das Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Arte, Literatura e Língua e das Ciências Sociais;
- Diagnosticar, formular e encaminhar a solução para problemas ambientais, sociais e de aprendizagem que de venham a ser detectados na comunidade;
- Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;
- Reconhecer a importância das questões acerca do sentido da existência humana e do enraizamento da antropologia no meio social, histórico e cultural;
- Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em um (diferentes) contexto sócio-político, cultural e econômico específico, sendo capaz de compreendê-lo como uma forma de conhecimento compatível com os saberes indígenas;
- Dominar conhecimentos de conteúdo pedagógico que os possibilitem compreender, analisar e gerenciar as relações dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Para que o profissional possa desenvolver as competências listadas acima, é imprescindível que ele adquira determinadas habilidades, também básicas:

- Utilizar os conhecimentos indígenas como uma ponte para o ensino de saberes científicos;
- Propor, elaborar e utilizar modelos metodológicos e curriculares, reconhecendo a especificidade e a particularidade da realidade escolar indígena;

- Resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições até a análise de resultados, procurando usar os recursos encontrados na própria terra indígena;
- Saber utilizar diversos recursos da informática;
- Ser capaz de trabalhar em assuntos multidisciplinares;
- Apresentar resultados de suas pesquisas científicas em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras;
- Desenvolver metodologias e materiais didáticos compatíveis com os objetivos educacionais estabelecidos referentes aos conteúdos da disciplina, e adequados à realidade indígena e valorizando sua cultura.

O licenciado em Educação Indígena deve, principalmente, ser capaz de realizar a transposição didática entre o seu aprendizado enquanto licenciado e sua atuação como profissional formador de conhecimento. Nesse aspecto, não basta ao licenciado conhecer todos os conteúdos, apresentar todas as competências e habilidades básicas para a sua profissão; é fundamental que saiba mobilizar os seus conhecimentos, transformando-os em ação, gerando aprendizagens significativas, onde a identidade e os conhecimentos indígenas sejam valorizados.

13. CAMPOS DE ATUAÇÃO

Uma vez concluído o Curso de Licenciatura em Educação Indígena, será conferido ao egresso o título de licenciado em uma dessas quatro áreas de terminalidade:

- a) Licenciatura Plena em Ciências Sociais;
- b) Licenciatura Plena em Artes, Línguas e Literaturas;
- c) Licenciatura Plena em Ciências Exatas - Química;
- d) Licenciatura Plena em Ciências da Natureza.

Esses profissionais estarão aptos a trabalhar nas Escolas Indígenas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

14. ESTRUTURA CURRICULAR E CONFIGURAÇÃO DO CURSO

Por se tratar de um curso diferenciado, cuja principal característica é a interculturalidade, o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Indígena é respaldado, por um lado, pelas exigências requeridas para a formação superior de professores e, por outro, na perspectiva de abranger uma estrutura de componentes curriculares específicos, que propõem a reflexão de assuntos relacionados aos povos indígenas e ao povo Potiguara especificamente.

Segundo a legislação educacional vigente, para atingir uma formação que contemple perfis, competências e habilidades requeridas e, por outro lado, possibilite a melhor inserção do formando num mercado de trabalho, a estrutura curricular deve envolver, de acordo com o parecer CNE/CP 02/2002, um mínimo de 2800 horas assim distribuídas:

- a) 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;*
- b) 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;*
- c) 1800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;*
- d) 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.*

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Para a formação que contemple as especificidades deste projeto pedagógico, em acordo simultâneo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, faz-se necessária uma estrutura curricular com os seguintes componentes:

- 2.580 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural: distribuído em dois núcleos, entre os componentes da formação básica, os componentes da formação específica, os componentes da formação pedagógica e os componentes curriculares eletivos.
- 480 horas de prática como componente curricular: vivenciadas desde o início do curso, em espaço curricular próprio, promovendo a articulação dos diferentes componentes curriculares numa perspectiva inter e transdisciplinar, enfatizando-se os procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas do cotidiano profissional.
- 420 horas de estágio curricular supervisionado: vivenciado, no sexto e sétimo módulo do curso, possibilitando ao aluno suficientemente maduro quanto à sua formação pedagógica e domínio dos conteúdos uma experiência docente supervisionada conjuntamente por professores da universidade, das escolas indígenas e das próprias aldeias, de forma a possibilitar um ambiente de docência compartilhada.
- 210 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural: distribuídas entre os dois núcleos do curso.

Além das bases legais, temos que considerar o fato da Educação não ser um *fazer* neutro, mas um espaço carregado de significados e influenciado por aspectos sócio-econômico-culturais. Assim também configura-se a escolha dos componentes curriculares de um curso:

[...] o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. A partir disto podemos iniciar nossa relação com o poder e as definições curriculares presentes na escola, partindo dos elementos que culturalmente estruturam e identificam um grupo social. O poder como um elemento descentralizado e horizontal aponta para que as escolhas nem sempre sejam de fato elementos de domínio único do professor, pois forma e conteúdo culturais funcionam como elementos distintivos de classe (APPEL, 2000)

O currículo de um curso que se pretende diferenciado e intercultural, deve propiciar espaço para que haja o respeito e a valorização da cultura e da identidade dos grupos sociais. Campo privilegiado de interseção entre o conhecimento científico e a identidade étnica, a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Indígena deve ser um espaço em que teoria/prática e conhecimento científico/conhecimento indígena dialoguem de maneira a contribuir para autodeterminação dos índios do Nordeste, de maneira particular dos Potiguarra, e para a gestão de seu território.

Segundo Santos e Moreira (1996), “em parte por meio do currículo, diferentes sociedades procuram desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados”. É dessa forma que o currículo deve subsidiar o formando a trabalhar de forma crítica, valorizando os conhecimentos historicamente acumulados pelo seu grupo social e transformando, através da pesquisa e da prática, o ambiente escolar e a realidade de sua aldeia.

Pautada na teoria pós-crítica do currículo, que surge como fruto de um movimento de reivindicação de grupos culturais dominados do interior da Inglaterra para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas pela cultura nacional, a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Indígena deve, respeitando as especificidades da cultura e realidade da comunidade, configurar-se num importante instrumento de luta e transformação social para a população indígena.

O Curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG pretende formar agentes multiplicadores que, através de seu trabalho, contribuam de forma efetiva para a recuperação e valorização da identidade cultural das populações indígenas, além de contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida nas aldeias.

Nas teorias pós-críticas sobre currículo, o poder não tem mais um único centro, está espalhado por toda a rede social, o poder transforma-se, mas não desaparece. Sendo assim, não há uma hierarquia entre as áreas de conhecimentos e os componentes curriculares, e principalmente, dentro da dinâmica desses componentes não há hierarquização entre os conhecimentos oriundos do cotidiano na aldeia e na prática docente e os saberes historicamente considerados formais.

Segundo Silva (1999, p.102), não basta apenas identificar os conflitos de classe presentes no currículo, mas, acima de tudo, descrever e explicar as complexas inter-relações das dinâmicas de hierarquização social. Dessa forma, “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. Assim, a formação do professor indígena deve ser pautada na valorização e fortalecimento da sua identidade étnica como forma de manutenção cultural, subsidiando o educador na implantação de políticas de sustentabilidade para seus territórios.

O curso obedecerá a um regime seriado especial (formação em serviço) e será desenvolvido em dois períodos distintos. Durante o período letivo regular nas escolas indígenas, o curso será desenvolvido em 15 finais de semana consecutivos no Centro Sagrado Coração de Jesus, localizado em Baía da Traição¹³, onde deverá ser instalada a sede do *campus avançado* da UFCG na Terra Indígena Potiguara, que deverá comportar, além das salas de aula, auditório, biblioteca, laboratório de informática, ambientes administrativos e alojamentos. Durante as férias escolares nas escolas indígenas, serão oferecidos módulos concentrados de duas semanas nos *campi* da UFCG de Campina Grande (disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Artes, Língua e Literatura) e de Cuité (disciplinas das áreas de Ciências Exatas, Ciências Naturais, Ciências da Saúde e Informática). Todas as disciplinas serão ministradas em caráter semi-presencial em que 20% de seu conteúdo programático será ministrado à distância¹⁴.

Denomina-se semi presencial o sistema de ensino em que se agregam disciplinas presenciais com disciplinas (ou grupo de disciplinas) ministradas através de recursos tecnológicos. De acordo com a legislação vigente, será fixado um percentual de até 20% do total da carga horária do curso. A disciplina escolhida poderá ser ministrada integralmente ou parcialmente à distância, dependendo da decisão tomada pela instituição, desde que não ultrapasse 20% da carga horária do curso e esteja este devidamente reconhecido pelo MEC.

¹³ Para tal, deverão ser garantidos recursos para a reforma e adequação das instalações do Centro, bem como de seu aparelhamento (móveis, equipamentos, etc.)

¹⁴ A Portaria do MEC de N° 4.059/04 revogou a Portaria N° 2.253/01 que autorizava a inclusão de disciplinas não presenciais nos cursos de graduação superior, já reconhecidos, com base do Art. 81 da LDB, Lei 9.394/1996 e introduziu a oferta de disciplinas integrantes do currículo na modalidade semi-presencial. Passando, portanto, do "não presencial" para o "ensino semi-presencial". O Decreto Federal N° 2.494/98, que regulamentava ao Art. 80 da LDB, foi revogado pelo Decreto Federal N° 5.622/05 e instituiu o que o MEC denominou de "experimento de ensino" - a modalidade semi-presencial na educação superior.

Ainda segundo a Portaria do MEC 4.059, de 10/12/2004, as avaliações das disciplinas à distância, previstas no calendário acadêmico, serão presenciais. Além disso, será oferecida estrutura didática e tecnológica necessária para a realização dos processos educativos à distância.

Será utilizado o sistema de tutoria, em que cada professor contará com monitores que o auxiliarão tanto nos momentos presenciais como nos períodos não presenciais.

O curso está estruturado em dois núcleos, a saber:

1º NÚCLEO

Com duração de 2 anos, é composto por 4 módulos de estudo, comum a todas as licenciaturas. Além de componentes curriculares das 4 áreas de conhecimentos contempladas no curso (Ciências Exatas, Ciências Humanas, Artes, Língua e Literatura e Ciências da Natureza), este núcleo oferece subsídios para a formação do professor pesquisador e tem como objetivo a formação geral do professor indígena para o ensino fundamental.

2º NÚCLEO

Com duração de 2 anos, entre seus componentes curriculares estão dois Estágios Curriculares Supervisionados, a elaboração de uma monografia e a escolha de 3 componentes eletivos, escolhidos entre uma relação apresentada conforme orientação específica do seu trabalho monográfico. Nesse momento, o aluno já deve ter optado, com base em todos os conhecimentos adquiridos no primeiro núcleo, por uma das 4 áreas de conhecimentos e tem por objetivo a formação do professor indígena para atuar no ensino médio.

Se optar pela área de conhecimento Ciências Exatas, estará apto para ministrar o ensino de Química no ensino médio. Caso opte pela área de conhecimento Ciências da Natureza, o formando estará apto a ministrar a disciplina Biologia no ensino médio.

A área de conhecimento Artes, Língua e Literatura forma o profissional para atuar nessas disciplinas. Já a área de conhecimento Ciências Humanas, habilitará para o ensino de Sociologia, História e Geografia.

O ingresso no Curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG se dará através de vestibular especial, destinado a indígenas que tenham concluído o ensino médio.

Serão oferecidas inicialmente 30 vagas, das quais 25 serão destinadas aos índios Potiguara e 05 vagas para índios de outras etnias da região Nordeste.

15. AVALIAÇÃO

Caracterizada como uma licenciatura diferenciada, o Curso de Licenciatura em Educação Indígena utilizará processos avaliativos da prática docente e discente desde o seu início. A proposta do curso requer, além de um amplo e diversificado sistema de avaliação, uma formação permanente do professor, de acordo com as necessidades indígenas. Esta formação permanente se configurará em diversos momentos:

1. Nas reuniões de planejamento geral e de elaboração de artefatos pedagógicos;
2. Nas pesquisas e nos conhecimentos trazidos pelos cursistas;
3. Nas visitas, nas oficinas e laboratórios realizados durante o curso;
4. Nos estudos de bibliografias;
5. Na auto-avaliação da prática docente;
6. Na avaliação do projeto pedagógico.

Pautada numa visão emancipatória, a avaliação tanto docente como discente permeará todo o processo formativo, possibilitando um diagnóstico de toda a estrutura do curso.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2000, p.61).

16. AVALIAÇÃO DO CURSISTA

O discente será avaliado através de múltiplas possibilidades teóricas e metodológicas, levando em consideração a formação em nível superior e sua prática educativa.

Do ponto de vista específico da avaliação discente, o curso deve propor múltiplas formas que permitam ao cursista acompanhar o seu aprendizado e ser propositivo para superar suas dificuldades. Abaixo estão algumas propostas de acompanhamento do cursista que devem ser testadas e redefinidas na prática ou transformadas durante as experiências.

- a) **Avaliação inicial:** A avaliação inicial será realizada no componente curricular Seminário de Introdução ao Curso com objetivo de diagnosticar as experiências pedagógicas dos cursistas, as formas de representações que eles têm do mundo, compreendendo a sua e as outras culturas. No início de cada módulo, será realizada uma avaliação escrita do cursista sobre suas impressões a respeito do curso e suas experiências na comunidade para que os docentes possam articular as questões citadas com os componentes curriculares e as pesquisas realizadas nos módulos.
- b) **O Portfólio:** É uma modalidade de avaliação que tem o formato de pastas individuais e deve ser montada pelos cursistas, as mesmas serão compostas por textos, trabalhos, pesquisas, avaliações de sua autoria. Nestas pastas, o cursista também poderá acrescentar relatórios de suas atividades como docente nas suas comunidades.
- c) **Fichas de acompanhamento individual:** As fichas serão preenchidas pelos professores orientadores durante o desenvolvimento das atividades de cada módulo.
 - **Objetivos das fichas:**
 - Observar as atitudes críticas em relação ao conhecimento;
 - Identificar o uso da oralidade e da escrita;
 - Verificar a capacidade de análise da sua prática e das representações teóricas.
 - **As fichas devem servir como corpo documental do curso, e:**

- O acesso às fichas deve ser democratizado para que todos os envolvidos no curso possam consultar;
 - As fichas devem subsidiar as atividades dos professores, monitores e, se necessário, os discentes;
- d) Auto-avaliação:** A auto-avaliação do cursista poderá ocorrer sempre que necessário. O Colegiado de Curso, se assim for decidido, deverá encaminhar formulário para que o discente avalie seu processo de aprendizagem.
- e) Relatório Síntese:** O relatório síntese será elaborado pelo aluno ao final de cada conjunto de dois módulos e tem como finalidade o acompanhamento pedagógico do cursista e do curso. Esta prática possibilitará ainda que os cursistas tenham suas memórias registradas, o que será um valioso subsídio na elaboração de seu trabalho monográfico ao final do curso.
- f) A avaliação das comunidades:** As comunidades indígenas acompanharão o processo de formação dos cursistas, promovendo avaliações na sua comunidade e entregando à coordenação do curso, ao término de cada ano de funcionamento, um relatório. Neste relatório as comunidades indicarão como estão percebendo as possíveis mudanças advindas da formação do cursista em sua prática docente e na sua vida em comunidade.

17. AVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

O professor deverá ser avaliado em todas as instâncias do curso, a partir das seguintes questões e sujeitos:

- a) Utilizando e adequando suas propostas de trabalho ao projeto do curso;
- b) Apresentando embasamento teórico que permita organizar e estimular os ambientes educacionais em espaços de mudanças constantes de acordo com as diretrizes do projeto pedagógico;
- c) O professor formador será avaliado pelos cursistas através de formulários aplicados pela coordenação do curso;
- d) O professor preencherá um formulário no final de cada módulo explicitando suas dificuldades. As fichas preenchidas não devem se constituir como uma prática burocrática, mas como instrumento de avaliação e qualificação do curso;
- e) Todas as avaliações serão arquivadas para memória do curso e para redefinir (se necessário) o projeto pedagógico.

18. AVALIAÇÃO DO CURSO

A avaliação do curso será realizada de forma contínua e cabe ao Colegiado do Curso, juntamente com a sua coordenação e representações da comunidade indígena, respaldar essa avaliação.

Todo o processo avaliativo dos docentes e discentes servirá também como material para avaliação do próprio curso que, após formar a primeira turma de professores indígenas da UFCG, reavaliará seu projeto pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. RCNEI - Referencial Curricular Nacional Educação Indígena. Brasília: MEC/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1997.

_____. Ministério da Justiça e Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 559** de 16 de abril de 1991.

CANIELLO, Márcio. et al. **Projeto de Criação do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas – Relatório de Atividades**. Campina Grande, UFCG/CH, 2007, 154 páginas.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para a Formação de Professores Indígenas**. Cuiabá, Mato Grosso, 2000.

GRÜNEWALD, R.A.; DONATO, E.C.; LEAL, F.L.A e FREIRE, C.R.M. **Estudo de Viabilidade para Oferta de um Curso de Licenciatura em Educação Indígena no Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande**. Campina Grande, UFCG/CH, 2005, 41 páginas (encartado no Processo nº 23074.008438/03-21).

GRUPIONI, L.D. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em ação de Educação escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1993.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

MOONEN, Frans & MAIA, Luciano Mariz. **Etnohistória dos Índios Potiguara: Ensaios, Relatórios e Documentos**. João Pessoa: PR/PB-SEC/PB. 1992.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. 154p.

MUÑOZ, 1998. In: GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. **3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas**. Barra do Bugres, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A Viagem de Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política**. 33 ed. Campinas - SP. Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5). 2000.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCCG). **Regimento Geral**. Campina Grande: Editora Universitária, 2005.

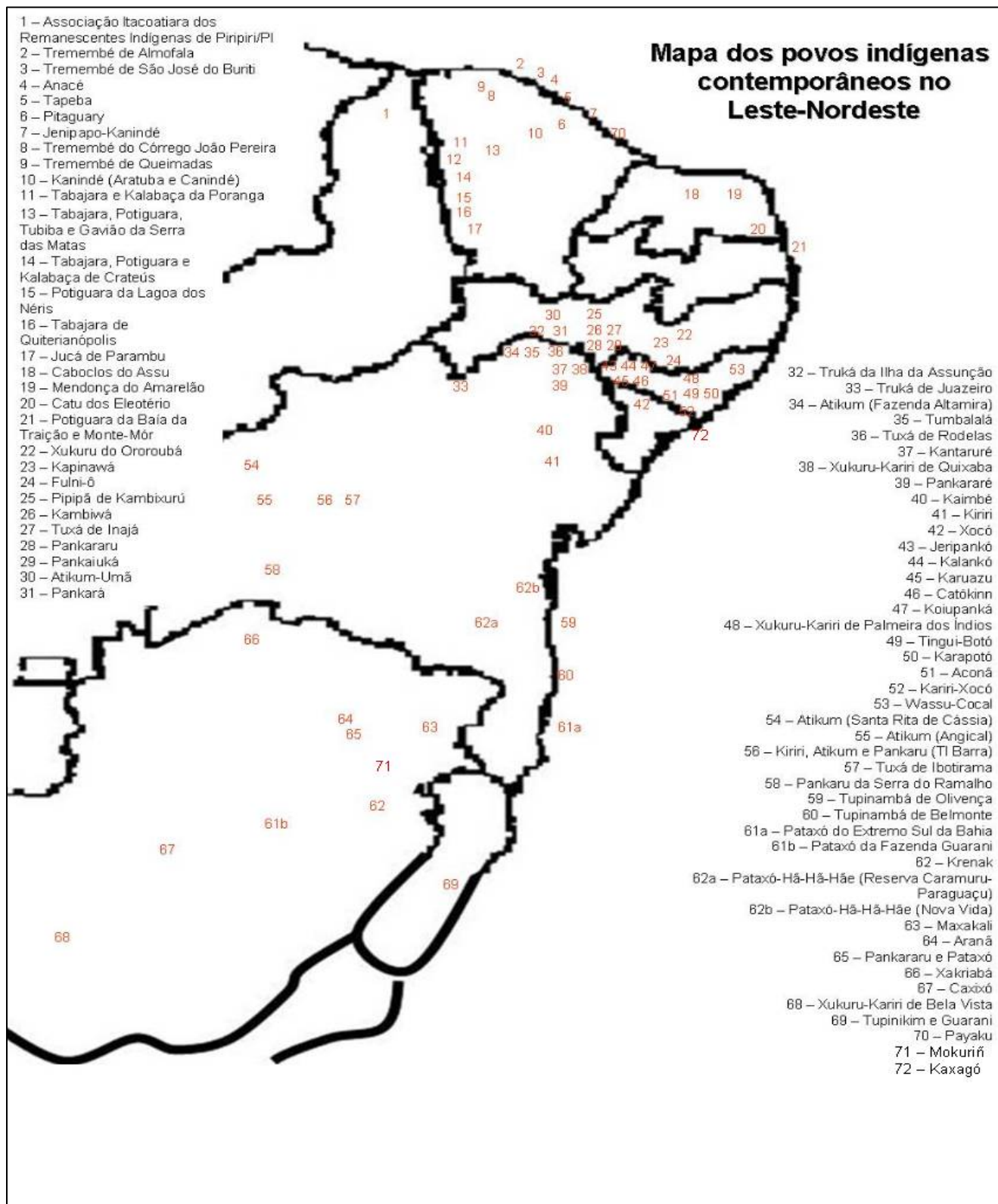
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Inskiran de Formação Superior Indígena**. Roraima: UFRR, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996.

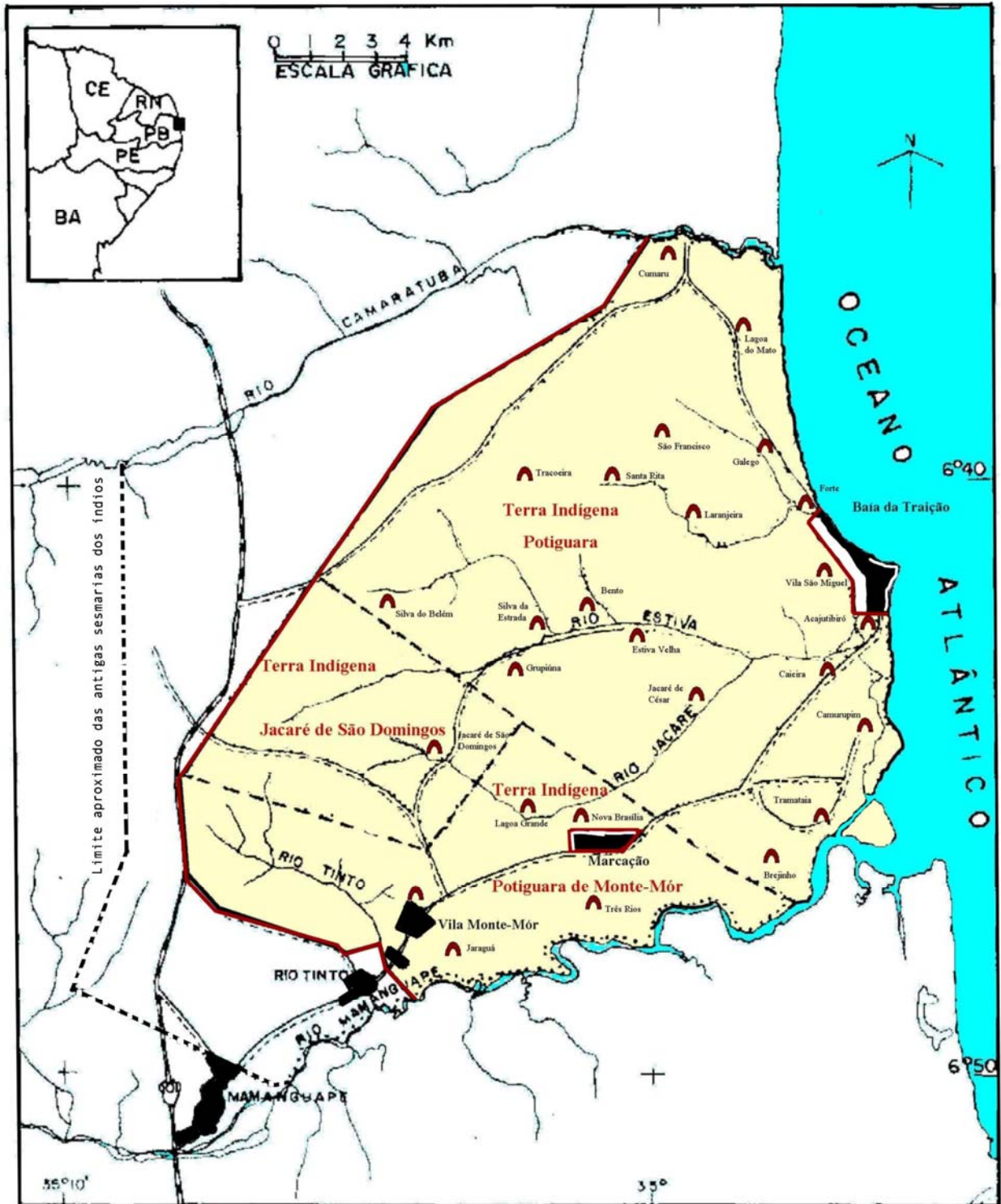
VEIGA, Ilma Passos e RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

ANEXOS

ANEXO I – POVOS INDÍGENAS CONTEMPORÂNEOS DO NORDESTE (E LESTE)



ANEXO II – MAPA DAS TERRAS INDÍGENAS DOS POTIGUARA



ANEXO III – DADOS DEMOGRÁFICOS DO POVO POTIGUARA**TABELA I – EVOLUÇÃO POPULACIONAL POTIGUARA NO DECORRER DO SÉCULO XX.**

Ano	POPULAÇÃO
1923	422
1934	433
1942	715
1946	1043
1961	2298
1966	2408
1975	3244
1983	4264
1989	6154

Fonte: Dados do SPI e da FUNAI citados por Moonen & Maia, 1992.

TABELA II – POPULAÇÃO RESIDENTE, POR COR OU RAÇA, NOS MUNICÍPIOS DE BAÍA DA TRAIÇÃO, MARCAÇÃO E RIO TINTO – PARAÍBA.

Municípios	População Residente						
	Total	Cor ou Raça					Sem Declaração
		Branca	Preta	Ama- rela	Parda	Indígena	
Baía da Traição	6.483	1.085	95	–	2.185	3.093	25
Marcação	6.203	1.145	224	–	3.197	1.595	42
Rio Tinto	22.311	8.681	583	10	12.425	542	70
Total	34.997	10.921	902	10	17.807	5.230	137
Total da Paraíba	3.444.794	1.467.260	136.577	2.439	1.801.161	10.088	27.269

Fonte: Censo Demográfico 2000 – Resultados da Amostra. IBGE, 2002.

TABELA III – POPULAÇÃO INDÍGENA POTIGUARA POR MUNICÍPIO E ALDEIA

MUNICÍPIO	ALDEIA	POPULAÇÃO		
		HOMENS	MULHERES	TOTAL
Baía da Traição	Acajutibiró	137	129	266
	Bairro Morrinho	3	5	8
	Bento	20	17	37
	Cumaru	121	113	243
	Desaldeados	710	751	1.461
	Forte	263	239	502
	Galego	305	308	613
	Lagoa do Mato	40	25	65
	Laranjeira	98	108	206
	Santa Rita	95	93	188
	São Francisco	465	453	918
	Silva	111	97	208
	Tracoeira	81	70	151
	Vila São Miguel	449	463	912
Totais	2.898	2.871	5.769	
Marcação	Brejinho	141	133	274
	Caieira	137	139	276
	Camurupim	293	272	565
	Desaldeados	40	38	78
	Estiva Velha	168	138	306
	Grupiúna	158	132	290
	Jacaré de César	172	168	340
	Jacaré de São Domingos	215	203	418
	Lagoa Grande	196	191	387
	Marcação	333	322	655
	Nova Brasília	162	127	289
	Tramataia	394	374	768
	Totais	2.409	2.237	4.646
Rio Tinto	Desaldeados	11	09	20
	Jaraguá	382	322	704
	Monte-Mór	335	263	598
	Silva de Belém	245	216	461
	Totais	973	810	1.783
TOTAL GERAL		6.280	5.918	12.198

Fonte: DESEI-Potiguara (MS/FUNASA)

ANEXO IV – FLUXOGRAMA

ANEXO V – MATRIZ CURRICULAR

ANEXO VI – ESTRUTURA DO CURSO

ANEXO VII – EMENTÁRIO